

ISSN (Print): 2304-5809
ISSN (Online): 2313-2167

Науковий журнал
«Молодий вчений»

№ 5.2 (57.2) травень 2018 р.

Редакційна колегія журналу

Базалій Валерій Васильович – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Балашова Галина Станіславівна – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Гриценко Дмитро Сергійович – кандидат технічних наук (Україна)
Змерзлий Борис Володимирович – доктор історичних наук (Україна)
Іртишцева Інна Олександрівна – доктор економічних наук (Україна)
Коковіхін Сергій Васильович – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Лавриненко Юрій Олександрович – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Лебедева Надія Анатоліївна – доктор філософії в галузі культурології (Україна)
Морозенко Дмитро Володимирович – доктор ветеринарних наук (Україна)
Наушкіна Світлана Михайлівна – доктор політичних наук (Україна)
Нетюхайло Лілія Григорівна – доктор медичних наук (Україна)
Пекліна Галина Петрівна – доктор медичних наук (Україна)
Писаренко Павло Володимирович – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Романенкова Юлія Вікторівна – доктор мистецтвознавства (Україна)
Севостьянова Наталія Іларіонівна – кандидат юридичних наук (Україна)
Стратонов Василь Миколайович – доктор юридичних наук (Україна)
Ходосовцев Олександр Євгенович – доктор біологічних наук (Україна)
Шаванов Сергій Валентинович – кандидат психологічних наук (Україна)
Шайко-Шайковський Олександр Геннадійович – доктор технічних наук (Україна)
Шапошников Костянтин Сергійович – доктор економічних наук (Україна)
Шапошнікова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук (Україна)
Шепель Юрій Олександрович – доктор філологічних наук (Україна)
Шерман Михайло Ісаакович – доктор педагогічних наук (Україна)
Шипота Галина Євгенівна – кандидат педагогічних наук (Україна)
Яковлев Денис Вікторович – доктор політичних наук (Україна)

Міжнародна наукова рада

Arkadiusz Adamczyk – Professor, dr hab. in Humanities (Poland)
Giorgi Kvinikadze – PhD in Geography, Associate Professor (Georgia)
Janusz Wielki – Professor, dr hab. in Economics, Engineer (Poland)
Inessa Sytnik – Professor, dr hab. in Economics (Poland)
Вікторова Інна Анатоліївна – доктор медичних наук (Росія)
Глушченко Олеся Анатоліївна – доктор філологічних наук (Росія)
Дмитрієв Олександр Миколайович – кандидат історичних наук (Росія)
Марусенко Ірина Михайлівна – доктор медичних наук (Росія)
Швецова Вікторія Михайлівна – кандидат філологічних наук (Росія)
Яригіна Ірина Зотовна – доктор економічних наук (Росія)

Повний бібліографічний опис всіх статей журналу представлено у:
Національній бібліотеці України імені В.В. Вернадського,
Науковій електронній бібліотеці Elibrary.ru, Polish Scholarly Bibliography

Журнал включено до міжнародних каталогів наукових видань і наукометричних баз:
РИНЦ, ScholarGoogle, OAJI, CiteFactor, Research Bible, Index Copernicus.
Index Copernicus (IC™ Value): 4.11 (2013); 5.77 (2014); 43.69 (2015); 56.47 (2016)

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 18987-7777Р від 05.06.2012 р.,
видане Державною реєстраційною службою України.

Відповідальність за зміст, добір та викладення фактів у статтях несуть автори. Редакція не завжди поділяє позицію авторів публікацій. Матеріали публікуються в авторській редакції. Передрукування матеріалів, опублікованих в журналі, дозволено тільки зі згоди автора та редакції журналу.

Шановні колеги!

Черговий номер журналу «Молодий вчений» присвячено науковим здобуткам учасників II Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти», яка проходила у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського 19-20 квітня 2018 року. У рамках конференції працювали 8 секцій, присвячених різним аспектам функціонування творчої діяльності педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: від обґрунтування філософських і психологічних аспектів педагогіки творчості до розкриття сучасних педагогічних технологій творчої діяльності в умовах реформування вищої педагогічної освіти України, інтеграції України в Європейський освітній простір, упровадження ідей Нової української школи засобами формальної і неформальної освіти.



Достатньо широкою є географія цього річної конференції. У ній взяли участь понад 200 фахівців, які представляють провідні заклади вищої педагогічної освіти України. Крім того, в числі учасників конференції були вчені з Білорусії, Латвії, Фінляндії, Словаччини та Польщі. Конференція дійсно стала презентаційно-дискусійним майданчиком, ареною представлення педагогічних ідей, інноваційних проектів, методичних пропозицій, творчого професійного досвіду. Варта схвалення ініціатива колективу кафедри дошкільної та початкової освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського взяти активну участь у підготовці цього спецвипуску журналу «Молодий вчений», куди включені статті 49 науковців, молодих учених нашого університету, колег із зарубіжжя. Сподіваюсь, що представлений науковий доробок буде цікавим і корисним для широкого кола науково-педагогічної громадськості, може суттєво сприяти активізації освітнього процесу в закладах дошкільної, початкової та вищої освіти та знайде реальне втілення у практичній площині.

***З глибокою повагою, Наталія Лазаренко –
ректор Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського, кандидат педагогічних наук, доцент***

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

ПЕДАГОГІКА ТВОРЧОСТІ:
ФІЛОСОФСЬКИЙ,
ПСИХОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ**Данилова А.М.**Сучасні наукові підходи
до експлікації творчих здібностей
у психолого-педагогічному дискурсі.....1**Казьмірчук Н.С.**Наступність
як психолого-педагогічна категорія.....7**Комарівська Н.О.**Прозовий доробок Надії Кибальчич
про народного вчителя в контексті
розвитку українського письменства
кінця XIX – початку XX століття.....12**Маринчук Т.Т.**Художньо-педагогічний аналіз
музичного твору як необхідна складова
фахових умінь вчителя початкової школи...18**Осадчук С.Ю.**Проблема формування
творчої особистості педагога.....23

РОЗДІЛ 2

ЗМІСТ І ТЕХНОЛОГІЇ
ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ
ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА
В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ
УКРАЇНИ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ
ОСВІТНІЙ ПРОСТІР**Демченко Е.П., Івета Кепуле**Формирование креативной
компетентности будущих педагогов
в контексте подготовки
к работе с одаренными детьми.....28**Кисіль Н.Р.**Тенденції підготовки майбутніх учителів
початкової школи: міжнародний досвід.....35**Родюк Н.Ю., Лазаренко Н.І., Доті Чед**Інноваційні процеси в розвитку
вищої освіти Фінляндії.....38

РОЗДІЛ 3

СТВОРЕННЯ КРЕАТИВНОГО
КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО
ПРОСТОРУ ДЛЯ ТВОРЧОЇ
САМОРЕАЛІЗАЦІЇ РІЗНИХ
КАТЕГОРІЙ ДІТЕЙ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ
ПОТРЕБАМИ**Казаручик Г.Н., Сиваш Т.Д., Колесник К.А.**Освоение словаря антонимов
как условие развития
вербального творчества детей
старшего дошкольного возраста
с общим недоразвитием речи.....42**Колосова О.В., Йоланта Гурал-Пулроле**Соціальна адаптація дітей
з синдромом Дауна.....49**Король А.В.**Дистанційно-інтерактивні форми
взаємодії логопеда з педагогами та батьками
як умова підвищення результативності
корекційно-розвиткового процесу.....54

РОЗДІЛ 4

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ
ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИ
ЗДІЙСНЕННЯ НАВЧАЛЬНО-
ВИХОВНОЇ РОБОТИ
В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ
ОСВІТИ І ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛИ
НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІКИ
ТВОРЧОСТІ**Александрович Т.В., Голюк О.А.,****Кит Г.Г.**Развитие творческих способностей
личности в дошкольном онтогенезе:
теоретические основания
и способы решения.....58**Барановська І.Г., Лазаренко Ю.Д.**Творча самореалізація
молодших школярів
на уроках музичного мистецтва.....66**Білик Т.С.**Організація позаурочної виховної
роботи з молодшими школярами
на математичному матеріалі.....72**Грошовенко О.П., Кондратюк Т.Г.**Педагогіка емпайерменту
в технології екологічних коміксів.....76**Зданевич А.А., Старовойт Л.В.**Возможности теории решения
изобретательских задач83
в развитии связной речи детей
среднего дошкольного возраста.....83**Карук І.В.**Розвиток пізнавальних інтересів
у дітей дошкільного віку
в процесі експериментальної діяльності.....89**Кривошея Т.М.**Педагогічні умови реалізації
взаємозв'язку розумової
та естетичної діяльності
молодших школярів
у процесі вивчення математики.....93**Пахальчук Н.О., Дабіжа Л.П.,****Гайдукевич Г.**Методичні особливості проведення
загальнорозвивальних вправ із
дошкільниками.....99**Поясик О.І.**Вплив музики на розвиток
особистості молодшого школяра.....103**Тодосієнко Н.Л., Мальов С.В.**Формування естетичного
сприймання дітей засобами
творчої діяльності
в контексті наступності
дошкільної та початкової освіти.....107

РОЗДІЛ 5

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПЕДАГОГА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ФОРМАЛЬНОЇ І НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Любчак А.В., Томаш Кук

Підготовка майбутнього вчителя
початкової школи до подолання
труднощів у спілкуванні з учнями.....111

Присяжнюк А.А., Уманська Н.А.

Використання інноваційних форм
методичної роботи з педагогами
в закладах освіти.....117

Семко М.І.

Інтегрований підхід
до викладання предметів
художньо-естетичного циклу.....122

Стахова І.А.

Творчий підхід до організації
природничо-наукової підготовки
майбутніх учителів початкової школи.....127

Теплова О.Ю.

Формування готовності
майбутніх вчителів музичного
мистецтва до творчої самореалізації
в процесі професійної підготовки.....131

Утешева (Касьянчик) Н.М.

Вивчення народних традицій
колективного музикування
в умовах неформальної освіти;
досвід міжнародних фестивалів.....135

РОЗДІЛ 6

ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Брилін Е.Б., Бриліна В.Л.

Інтеграційні процеси естетизації
музичної творчості в професійній
підготовці вчителів мистецтв.....140

Імбер В.І.

Використання мультимедійних
технологій у процесі підготовки
майбутніх учителів початкових класів.....145

Кравцова Н.Є.

Стильовий підхід в диригентській
підготовці педагога-музиканта.....150

Хіля А.В., Саранча І.Г.

Компетентнісний підхід
у професійній підготовці вчителів
та спеціалістів інклюзивного
освітнього простору.....155

CONTENTS

SECTION 1

PEDAGOGY OF CREATIVITY: PHILOSOPHICAL, PSYCHOLOGICAL CONTEXT

Danylova A.M.

Modern scientific approaches
to the explication of creative abilities
in psychological and pedagogical discourse...6

Kazmirchuk N.S.

Continuity
as a psychological-pedagogical category.....11

Komarivska N.O.

Background of Nadiya Kibalchich's truth
of a national teacher in the context of the
development of Ukrainian writings of the end
of the XIX – the beginning of the XX century.....17

Marinchuk T.T.

Artistic-pedagogical analysis
of music creation how is the required
composition of the professional skills
of the primary school teacher.....22

Osadchuk S.U.

Problem of forming the creative
personality of the pedagogue.....27

SECTION 2

CONTENT AND TECHNOLOGIES OF THE FORMATION OF EDUCATOR'S CREATIVE PERSONALITY UNDER THE CONDITIONS OF UKRAINIAN INTEGRATION INTO THE EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE

Demchenko O.P., Kepule I.

Formation of creative competence
of future pedagogues in the context
of training to the work with gifted children....34

Kysil N.R.

Forming a financial mechanism the foreign
trade of enterprises were investigated.....37

Rodiuk N.Yu., Lazarenko N.I., Doughty Chad

Innovative processes in development
of higher education in Finland.....41

SECTION 3

DEVELOPMENT OF CREATIVE- CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE FOR CREATIVE SELF- REALIZATION OF DIFFERENT CATEGORIES OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Kazaruchik G.N., Sivash T.D., Kolesnik K.A.

Development of the dictionary of antonyms
as the condition of development of verbal
creativity of children of the advanced preschool
age with the general underdevelopment
of the speech.....48

Kolosova O.V., Jolanta Góral-Pórola

Social adaptation of children
with Dauna syndrome.....53

Korol A.V.

Remote-interactive forms
of cooperation of speech therapists
with teachers and parents
as the condition of improving
the correction-development process.....57

SECTION 4

MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AND METHODS TO IMPLEMENT EDUCATIONAL WORK IN INSTITUTIONS OF PRESCHOOL EDUCATION AND ELEMENTARY SCHOOL THROUGH PEDAGOGY OF CREATIVITY

Alexandrovich T.V., Holiuk O.A., Kit G.G.

Development of creative abilities
of the individual in preschool ontogeny:
a theoretical reasons and solutions.....65

Baranovskaya I.G., Lazarenko J.D.

Creative self-realization
of junior schoolchildren
in music lessons.....71

Bilyk T.S.

Organization of extracurricular
educator work is with junior
schoolchildren on mathematical material.....75

Groshovenko O.P., Kondratyuk T.G.

Pedagogy of the empaument
in the technology
of environmental comics.....82

Zdanevich A.A., Starovoit L.V.

Possibilities of theory
of inventive problem solving
in development of the coherent speech
of children of middle preschool age.....88

Karuk I.V.

Development of knowledge interests
in preschool children in the process
of experimental activity.....92

Kryvosheia T.M.

Pedagogical conditions
of implementation of the interaction
of mental and aesthetic activities
of children of primary school
in the process of learning mathematics.....98

Pakhalchuk N.O., Dabizha L.P.,

Gaidukevich A.
Methodical features of conducting
calisthenics with preschoolers.....102

Poyasyk O.I.

Influence of music on the development
of a junior high school student's
personality106

Todosiyenko N.L., Malyov S.V.

Formwork of the aesthetic
sprimean by detecting
the creatives of the creative
division in the context
of the extraordinary doshkil'noy
ta pictuckovo obvity.....110

SECTION 5

PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF A CREATIVE EDUCATOR OF
THE NEW UKRAINIAN SCHOOL
IN THE CONTEXT OF FORMAL
AND INFORMAL EDUCATION**Lyubchak L.V., Tomasz Kuk**Training of future elementary
school teacher to overcome the difficulties
in communication with students.....116**Prysyazhnyuk L.A., Umanska N.A.**Using innovative forms
of methodical work with pedagogues
in educational establishments.....121**Semko M.I.**Integrated approach to teaching
the subjects of the artistic
and aesthetic cycles.....126**Stakhova I.A.**Creative approach to organization
of natural scientific training
of future teachers of the primary school.....130**Teplova O.Y.**Formation of future teachers of music art
to the creative self-realization
in the professional preparation process.....134**Kasyanchyk N.M.**Studying folk traditions
of collective music making in the conditions
of non-formal education: experience
in international festivals.....139

SECTION 6

INNOVATIVE PROCESSES
OF REFORMING OF UKRAINIAN
HIGHER PEDAGOGICAL
EDUCATION**Brylin E.B., Brylina V.L.**Integration processes
in music creativity aesthetization
in professional training
of artistic teachers.....144**Imber V.I.**Education of primary school teachers
using multimedia technologies.....149**Kravtsova N.E.**Style approach to the conductor
training of a music teacher.....154**Khilya A.V., Sarancha I.G.**Competently approach to professional
training of teachers and specialists
in space for inclusive educational.....158

РОЗДІЛ 1

ПЕДАГОГІКА ТВОРЧОСТІ: ФІЛОСОФСЬКИЙ, ПСИХОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ

УДК 37.015.3

СУЧАСНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ЕКСПЛІКАЦІЇ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Данилова А.М.

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті здійснено теоретичний аналіз наукових досліджень, що стосуються різних аспектів творчих здібностей. Визначено основні тенденції у дослідженнях проблеми творчості та творчих здібностей. Розкрито сутність понять «творчість», «креативність», «обдарованість», «здібності» та «творчі здібності». З'ясовано різницю між поняттями «творчість» і «креативність», а також «творчість» та «обдарованість». Виділено основні підходи дослідників до визначення поняття «здібності». Визначено та проаналізовано сучасні наукові підходи до експлікації поняття «творчі здібності».

Ключові слова: творчість, креативність, обдарованість, здібності, творчі здібності.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства одним з найважливіших завдань системи освіти є формування особистості, здатної до саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації. Так, згідно Закону України «Про освіту», метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей [3]. З огляду на це, особливої уваги дослідників нині потребує саме проблема розвитку творчого потенціалу особистості, адже лише креативна людина здатна нестандартно вирішувати поставлені перед нею завдання, здійснювати постійний пошук можливостей і шляхів для власного розвитку та повною мірою реалізувати себе в суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Звернення до наукової літератури показує, що в останні десятиріччя зросла увага науковців до проблем креативності та розвитку творчих здібностей. Важливими для нашого дослідження є наукові розробки, присвячені визначенню сутності та з'ясуванню природи походження здібностей (Т. Артем'єва, О. Волобуєва, Е. Голубєва, В. Дружинін, Є. Ільїн, М. Кабардов, О. Ковальов, О. Матюшкін, В. Мерлін, В. Москвіна, В. М'ясищев, К. Платонов, В. Рагозіна, Б. Русалов, М. Холодна, В. Чудновський, В. Шадриков, О. Ковальов та ін.); експлікації понять «творчість» та «творчі здібності» (О. Антонова, І. Біла, Д. Богоявленська, К. Дубовий, О. Леон-

тьєв, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.).

Ученими розглядаються: психологічні аспекти розвитку творчої активності та формування творчої особистості дитини (Л. Виготський, В. Дружинін, О. Леонтьєв, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, Б. Теплов, О. Тихомиров та ін.); педагогічні засади розвитку творчих здібностей, обдарованості та креативності (Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, С. Гавриленко, М. Данилов, Т. Ільїна, І. Лернер, О. Савченко, І. Харламов та ін.); проблеми професійної підготовки вчителів початкової школи до розвитку творчих здібностей учнів (Л. Бондар, О. Демченко, М. Коновальчук, Ю. Криворучко, С. Сисоєва, Є. Юр'єва та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукового дискурсу показує, що нині немає єдиного підходу до пояснення феномену творчих здібностей, навколо якого і досі точаться дискусії. Це певною мірою свідчить про існування невирішених питань та підкреслює необхідність подальших наукових досліджень.

Мета статті. Метою нашого дослідження є аналіз і узагальнення сучасних наукових підходів до тлумачення поняття «творчі здібності» в контексті теорії творчості.

Виклад основного матеріалу. Звернення до наукового фонду дає підстави стверджувати, що творчість є складним психологічним феноменом, природа та сутність якого і досі викли-

кають суперечки серед учених. Нами виділено декілька важливих тенденцій у дослідженні проблеми творчості та творчих здібностей.

По-перше, *спостерігається поліфонія наукових позицій щодо пояснення творчості*. Так, О. Спіркін трактує її як різновид мислення та практичної діяльності, в результаті яких можуть бути створені оригінальні, неповторні цінності, встановлені нові факти, властивості, закономірності, а також методи дослідження та перетворення матеріального світу або духовної культури [16, с. 322]. О. Борисова [1] доповнює таке пояснення і зазначає, що творчість є видом діяльності людини, який спрямований не лише на створення нових за змістом і формою матеріальних та духовних цінностей, але й на розвиток самої особистості; основою творчості є посиленість діяльності особистості, тобто її цілеспрямована активність.

Великий внесок у дослідження творчості зробив В. Рибалка [9, с. 5], який зазначив, що таке поняття можна визначити не лише як процес діяльності, результатом якого є створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей, але і як здатність людини створювати з наявного матеріалу дійсності на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу нову реальність, що задовольняє різноманітні суспільні та особисті потреби. Крім того, вчений запропонував розглядати творчість у двох основних аспектах:

- процесуальному (визначальними є особливості перетворення суб'єктом предмета творчості, об'єкта впливу чи маніпулювання, об'єктивної дійсності в цілому);

- особистісному (головну роль відіграють якості, здібності особистості як суб'єкта творчої діяльності, її потреби, мотиви, інтереси, знання, вміння, навички, характерологічні властивості, самосвідомість, емоції, почуття тощо) [12, с. 6].

По-друге, *наголошується на особливостях вияву творчості залежно від виду діяльності, в якому вона розгортається*. Так, наприклад, О. Демченко [22] зазначає, що специфікація творчості є цілком об'єктивною, оскільки на сучасному етапі вивчення цього феномену в загальному вигляді є вже недостатнім. Дослідниця аргументує це необхідністю виявлення відмінностей творчого процесу залежно від сфери суспільного життя чи професійної діяльності. Аналізуючи погляди різних учених, О. Демченко [22] виділяє такі види творчості: наукову, технічну, ігрову, навчальну, військову, управлінську, побутову, ситуаційну, комунікативну, творчість у галузі літератури й мистецтва тощо. У контексті вивчення феномену соціальної обдарованості, вона наголошує, що особливі вимоги до творчої особистості також ставить соціономічний простір, оскільки інноваційність та оригінальність виконання професійних обов'язків виявляється під час міжособистісної та міжгрупової вза-

ємодії, управління людьми та їх організації, розв'язання спільних завдань, кооперації та підпорядкування, вирішення нестандартних комунікативних ситуацій тощо.

На специфічності творчості в розумовій та естетичній діяльності, з одного боку, наголошує Т. Кривошея [7]. Водночас дослідниця показує, що вони знаходяться у тісній взаємодії між собою, вони взаємовпливають і взаємодоповнюють одна одну: відбувається своєрідне «олюднення» знань, диктатура раціонально-логічного, практичного розчиняється в емоційному, образному, художньому, а їх співдружність дає поштовх до народження творчості.

Дослідники [2; 3] також роблять акцент на творчості в педагогічній діяльності, оскільки рівень сформованості особистісних і професійно значущих якостей майбутнього педагога, його готовність до професійної діяльності, знаходяться в прямо пропорційній залежності від рівня розвитку творчого потенціалу. Вчені розкривають специфіку педагогічної творчості, її складність та неповторність порівню з творчістю в науці, мистецтві, техніці.

По-третє, *творчість розглядається в контексті дослідження феномену обдарованості й вважається обов'язковим її компонентом*. Різницю між такими поняттями показують О. Петрунько та Т. Хахановська [9], зазначаючи, що обдарованість слід розглядати як системну якість особистості, яка характеризується високим рівнем розвитку здібностей, ціннісним ставленням до власних здібностей як основи особистісної ідентичності, спрямуванням на розвиток, саморозвиток і творчість. Дослідниці розглядають обдарованість як системну ресурсів, яка становить творчий потенціал особистості, що гарантує її здатність швидко орієнтуватися й пристосовуватися до динамічних умов життя та успішно вирішувати проблеми, які при цьому постають. У свою чергу творчість вони визначають як функціональний вимір обдарованості, активну продуктивну діяльність особистості, яка спрямована на створення якісно нових матеріальних чи духовних продуктів. На думку вчених, творчість характеризується високими досягненнями та результатами у сферах, де вона реалізується, а також стабільно високими показниками розвитку і саморозвитку особистості, її суб'єктно-ціннісної саморегуляції, адаптивності до умов і обставин в процесі виконання цієї діяльності.

По-четверте, *поряд з терміном «творчість» науковці часто застосовують поняття «креативність», диференціацію яких вони здійснюють по-різному*. Так, у дослідженні Г. Решетнікової [11] зазначається, що деякі автори ототожнюють такі дефініції, посиляючись на той факт, що слово «креативність» походить від англійського «creative» – творчість. Вона зазначає, що враховуючи потенційний та актуальний аспект творчості можна розгля-

дати потенційну креативність як творчий потенціал особи, а актуальну креативність – як творчу активність.

У свою чергу С. Симоненко зазначає, що творчість трактується вченими (О. Брушлинським, В. Давидовим, С. Рубінштейном та ін.) як особливий вид діяльності, що включає всі необхідні компоненти, такі як мислення, мотивація, здібності, зумовлює загальний розвиток особистості та забезпечує її внесок в історію людства. Тоді як креативність пов'язують з особливостями мислення, сукупністю здібностей до генерування ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, стереотипних [15].

Найбільш глибоко, на нашу думку, відмінності між поняттями «творчість» і «креативність» розглянуті в працях Л. Єрмолаєвої-Томіної, яка зазначає, що:

- творчість як процес може бути або включена в усі види діяльності, або бути відсутньою там, де вона потрібна; а креативність як особистісна якість завжди включена в усі види діяльності, поведінки, спілкування, контакту із середовищем;

- творчість закладена в головному мозку кожної людини, а креативність формується за рахунок соціального середовища;

- творчий процес базується на роботі безсвідомого і підсвідомого, а креативність поєднує свідомість та підсвідомість у процесі свого формування;

- процеси творчості та креативності складаються з трьох основних етапів (підготовчий, пошуковий, виконувальний), у творчому процесі кожна фаза ґрунтується на роботі різних психічних процесів, особистісних утвореннях і має свій кінцевий продукт, тоді як креативність проявляється в поєднанні всіх трьох фаз;

- творчість проявляється в певному виді діяльності, з якою співпадають спеціальні здібності, а креативність проявляється в усіх видах діяльності людини [4, с. 65–68].

По-п'яте, феномен творчості розглядається в контексті психології здібностей і базується на розумінні загального поняття «здібності» та «творчі здібності». Звернення до психологічної літератури показує, що здібності є складним поняттям, щодо природи та визначення сутності якого й досі точаться наукові дискусії. Великий внесок у розробку такого феномену зробили С. Рубінштейн, Б. Теплові О. Леонтьєв. Так, наприклад, у працях С. Рубінштейна [14] знаходимо пояснення структури здібностей, співвідношення природного та суспільного у їх розвитку, аналіз зв'язку між здібностями та обдарованістю. Дослідник зазначав, що поняття «здібності» можна трактувати як складне системне утворення, яке містить у собі цілу низку даних, без яких людина була б нездатною виконувати конкретний вид діяльності, і властивостей, які є результатом організованої певним чином діяльності.

С. Рубінштейн стверджував, що хоча основою для розвитку здібностей є діяльність, але визначальний вплив залишається за розвитком психічних процесів.

У свою чергу Б. Теплов [17] визначив здібності як індивідуально-психологічні особливості людини, що виявляються в певній діяльності та є передумовою її успішного виконання. Дослідник наголошував на трьох важливих аспектах: 1) здібності – це індивідуальні психологічні особливості, за якими одна людина відрізняється від іншої; 2) здібностями називаються не будь-які індивідуальні особливості, а лише ті, що забезпечують успішне виконання певного виду діяльності; 3) здібності не обмежуються лише тими знаннями, вміннями та навичками, що були набуті людиною раніше, вони сприяють пришвидшенню та полегшенню процесу їх набуття. Вчений вважав, що здібності не є вродженими, але такими є природні передумови їх розвитку – задатки, тому великого значення у своїх дослідженнях він надавав природній стороні здібностей.

На відміну від С. Рубінштейна та Б. Теплова, О. Леонтьєв [8] стверджував, що вирішальну роль для розвитку здібностей мають не внутрішні (природні) чинники, а зовнішні – виховання та соціальні умови, в яких знаходиться особистість. Формування та розвиток нових здібностей, на думку вченого, є результатом засвоєння досвіду попередніх поколінь, що дає змогу говорити про можливість історичного успадкування здібностей.

Загалом, на думку В. Рагозіної, можна виділити три підходи дослідників у трактуванні природи здібностей:

- діяльнісний (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Ковальов, В. М'ясищев, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.), у контексті якого здібності є властивостями чи особливостями особистості, які забезпечують успішне виконання діяльності;

- функціонально-генетичний, представники якого (С. Ільїн, Б. Русалов, В. Шадриков та ін.) пропонують розглядати здібності з позицій функціональних систем, а генезис здібностей – з позицій спадковості;

- суб'єктний (Т. Артем'єва, В. Москвіна, С. Науменко, М. Холодна та ін.), згідно якого здібності слід розглядати не як ізольовану, відносно самостійну якість людини, а як необхідну складову її життєдіяльності. При цьому якісні відмінності можна розуміти як наслідок певної якості життєдіяльності особистості, зумовлені життєвими орієнтирами, цінностями, способами вирішення практичних завдань [10, с. 10].

По-шосте, зустрічаємо різні підходи до експлікації поняття «творчі здібності». Так, наприклад, Б. Теплов зазначає, що творчі здібності є стійкими властивостями людини, що виявляються у її навчальній, виробничій та інших видах діяльності та становлять необхідну умову її творчого розвитку [17, с. 7].

На нашу думку, більш глибоким є трактування поняття «творчі здібності», запропоноване В. Чорноус. Дослідниця вважає, що вони є сукупністю властивостей і особистісних якостей людини, які відповідають вимогам певного виду творчої діяльності, зумовлюють їхню результативність, розвиваються у процесі креативної діяльності та за умов наявності внутрішньої мотивації особистості [18, с. 86].

У своїй праці Л. Шпак пропонує розглядати творчі здібності в якості органічної єдності високого рівня знань свідомої особистості з її природними задатками, індивідуальними особливостями, розвиненими, удосконаленими в результаті спеціально організованої творчої діяльності, що спрямована на вияв особливостей кожного, а також на задоволення духовних, естетичних, моральних потреб особистості та суспільства [20, с. 9].

З точки зору психології, С. Шандрук пояснює творчі здібності як синтез ознак та особливостей особистості, її порівневу характеристику, що припускає наявність певної властивості, котра забезпечує новизну та оригінальність продукту діяльності, а також ступінь її результативності. Причому такі здібності, на думку автора, перш за все виявляються в умінні адекватно реагувати на події, в готовності використовувати нові можливості за умов постійно оновлюваної діяльності [19, с. 54–55].

В. Рогозіна стверджує, що творчі здібності можна ототожнити з особливим видом розумових здібностей, а особливими вони є тому що можуть створювати мислительну діяльність за межами вимог, відхилятися під час мислення від традиційних норм, генерувати різноманітні оригінальні ідеї та знаходити способи їх практичного вирішення [13, с. 28–30].

На нашу думку, найбільш глибоким і обґрунтованим є визначення творчих здібностей, запропоноване Л. Якубовою [21, с. 7]. Дослідниця зазначає, що творчі здібності є специфічною формою загальних здібностей, які дають змогу особистості гнучко та швидко реагувати на вплив оточення, створювати оригінальні образи та ідеї, застосовувати суб'єктивно нові способи постановки й розв'язання проблем. Крім того, вона пропонує розглядати творчі здібності як інтегральні індивідуально-психологічні властивості особистості,

що синтезують інтелектуальні можливості, мотивацію творчої активності, креативний потенціал і виступають загальною особистісною передумовою успішної творчої діяльності.

Учені (В. Дружинін, С. Шандрук, Л. Якубова) пропонують виділяти три основні наукові підходи до експлікації поняття «творчі здібності». Представники першого підходу пропонують розглядати творчі здібності в якості вияву інтелекту, різновиду інтелектуальної поведінки особистості, при цьому низький рівень розвитку інтелекту зумовлює низький рівень творчих здібностей, і навпаки. Відповідно до думки прихильників другого підходу, творчих здібностей взагалі не існує, а творчу поведінку можна вважати лише вираженням особистісних властивостей індивіда. Дослідники, дотримуючись третього підходу, вважають творчі здібності самостійними, якісно своєрідними, незалежними від інтелекту [21, с. 7].

Варто звернути увагу на специфіку розвитку творчих здібностей на різних вікових етапах. У зв'язку з цим апелюємо до праць дослідників [6; 7], які розкривають особливості розвитку творчого потенціалу в молодшому шкільному віці.

Висновки і пропозиції. Проаналізувавши наукову літературу, що стосується різних аспектів творчості та творчих здібностей, робимо висновок, що серед дослідників немає єдиного підходу до їх трактування. Вивчаючи творчість, більшість учених розглядають її в одному з двох аспектів: як особистісну характеристику або як діяльність. Але більшість з них погоджується з тим, що результатом творчості є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Стосовно визначення творчих здібностей, науковці більш неоднозначні. Вони пропонують розглядати це поняття як властивість особистості або як сукупність властивостей та якостей людини, як різновид розумових здібностей або як одну з форм загальних здібностей, кінцевою метою яких завжди є задоволення потреб, створення нових, оригінальних продуктів діяльності та пристосування до мінливих умов навколишнього середовища.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні особливостей і шляхів розвитку творчих здібностей учнів в умовах початкової школи.

Список літератури:

1. Борисова О.О. Формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної навчально-ігрової драматизації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія і історія педагогіки» / О.О. Борисова. – К., 1994. – 20 с.
2. Голюк О.А. Обґрунтування компонентів творчого потенціалу майбутнього педагога ДНЗ та школи I ступеня / О.А. Голюк // Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів : матеріали Всеукраїнської Інтернет-конференції, 28 жовтня 2015 р. // FOLIA COMENIANA: Вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського. – Умань: ФОП Жовтий, 2015. – С. 38–42.
3. Демченко О.П. Творчий підхід як умова успішної організації позакласної виховної роботи з молодшими школярами / О.П. Демченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія // 36. наукових праць. – Випуск 26 / [редкол.: М.І. Сметанський (голова) та ін.]. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009. – С. 252–257.

4. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества : учеб. пособ. для вузов / Л.Б. Ермолаева-Томина. – М.: Академический проект, 2003. – 304 с.
5. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс]: Верховна Рада України. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. – Назва з екрана.
6. Імбер В.І. Психологічні передумови формування творчості в молодшому шкільному віці / В.І. Імбер // Наукові записки. Серія: Психологія: зб. матеріалів звітної науково-практичної конференції викладачів і студентів. – Вип. 4. – Вінниця, 2013. – С. 14–16.
7. Кривошея Т.М. Развитие творческих способностей младших школьников в контексте взаимосвязи их умственной и эстетической деятельности (на материалах изучения математики) / Т.М. Кривошея // Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе : Сборник материалов международной научно-практической конференции, Брест, 19-20 мая 2016 г. / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина ; под. ред. И.Е. Валитовой. – Брест: БрГУ, 2016. – С. 102–106.
8. Леонтьев А.Н. О формировании способностей / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1960. – № 1. – С. 7–17.
9. Петрунько О.В. Творчість і обдарованість особистості: проблеми діагностики й інтерпретації / О.В. Петрунько, Т.А. Хахановська // Педагогічний процес: теорія і практика : збірник наукових праць. – Вип. 3-4 (48-49). – К.: Едельвейс, 2015. – С. 39–44.
10. Рагозіна В.В. Формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія і історія педагогіки» / В.В. Рагозіна. – К., 1999. – 26 с.
11. Решетнікова Г.Б. Креативність як характеристика професіоналізму сучасного вчителя / Г.Б. Решетнікова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : [зб. наук. пр.]. – Вип. 11. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – С. 49–53.
12. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології / В.В. Рибалка. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
13. Рогозіна В. Педагогические условия развития творческих способностей на уроке / В. Рогозіна // Воспитание школьников. – 2007. – № 4. – С. 28–30.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2-х т. / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Изд-во Питер, 2002. – 720 с.
15. Симоненко С.М. Візуальна креативність: діагностика та комп'ютерні технології розвитку : монографія / С.М. Симоненко, О.М. Грек. – Одеса: Фенікс, 2010. – 200 с.
16. Спиркин А.Г. О творческой силе человеческого разума / А.Г. Спиркин. – М.: Мысль, 1979. – 389 с.
17. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с.
18. Черноус В. Творчі здібності особистості: визначення, сутність, структура / В. Черноус // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 5(1). – С. 82–87.
19. Шандрук С.К. Психологічні засади розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів: дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Шандрук Сергій Костянтинович. – Тернопіль, 2016. – 458 с.
20. Шпак Л.М. Розвиток творчих здібностей учнів основної загальноосвітньої школи з конструювання та моделювання одягу на уроках трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Л.М. Шпак. – К., 1999. – 20 с.
21. Якубова Л.А. Розвиток творчих здібностей підлітків у процесі позакласної роботи загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Л.А. Якубова. – Миколаїв, 2010. – 20 с.
22. Demchenko O. Creativity in the structure of social aptitude / O. Demchenko // In the Sphere of Education and Artistic Work / edited by Marija Chepil, Anna Marta Zukowska, Oresta Karpenko. – Drohobych: publishing department of Drohobych State Pedagogical Ivan Franko University, 2016. – P. 93–101.

Данилова А.М.

Винницкий государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского

СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ЭКСПЛИКАЦИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация

В статье произведен теоретический анализ научных исследований, касающихся различных аспектов творческих способностей. Определены основные тенденции в исследованиях проблемы творчества и творческих способностей. Раскрыта сущность понятий «творчество», «креативность», «одаренность», «способности» и «творческие способности». Выяснено разницу между понятиями «творчество» и «креативность», а также «творчество» и «одаренность». Выделены основные подходы исследователей к определению понятия «способности». Определены и проанализированы современные научные подходы к экспликации понятия «творческие способности».

Ключевые слова: творчество, креативность, одаренность, способности, творческие способности.

Danylova A.M.

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

MODERN SCIENTIFIC APPROACHES TO THE EXPLICATION OF CREATIVE ABILITIES IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE

Summary

Theoretical analysis of scientific research concerning various aspects of creative abilities is carried out in the article. The basic tendencies in researches of a problem of creativity and creative abilities are determined. The essence of concepts «creativity», «creativity», «giftedness», «ability» and «creative abilities» are revealed. The difference between the concepts «creativity» and «creativity», also «creativity» and «giftedness» are found out. The basic approaches of researchers to the definition of the concept «ability» are highlighted. The modern scientific approaches to the explication of the concept «creative abilities» are determined and analyzed.

Keywords: creativity, creativity, giftedness, ability, creative abilities.

УДК 373.037

НАСТУПНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ**Казьмірчук Н.С.**Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті проведено стислий аналіз історико-педагогічної, філософської та психологічної літератури з теми дослідження. Розглянуто різноманітні підходи щодо визначення поняття «наступність». Проілюстровано наступність як аспект неперервної освіти. З'ясовано функції та структурні компоненти наступності в системі ступеневої підготовки. Визначено об'єктивні передумови використання вказаних реалій на практиці.

Ключові слова: наступність, неперервна освіта, ступенева підготовка, комплекс «дитячий навчальний заклад – початкова школа», реформування системи освіти.

Постановка проблеми. Об'єктивною потребою, водночас і невід'ємною складовою державної політики в галузі освіти на початку ХХІ століття є створення і впровадження в життя ідеї неперервної освіти. За своїми цільовими функціями неперервна освіта виступає як умова щодо всебічного розвитку особистості. Неперервна освіта як один з провідних методологічних принципів цілісної дидактичної системи навчання і виховання людини впродовж всього її життя передбачає ступеневу підготовку. Впровадження в рамках реформи освіти ступеневого навчання зумовлене також переходом до міжнародних стандартів, що є передумовою визнання вищої школи України у загальному просторі.

Важливою складовою педагогічних основ забезпечення цілісності процесу і результатів навчання в системі ступеневої освіти є категорія наступності. Її врахування є об'єктивною потребою в кожній педагогічній підсистемі, між її компонентами, а також між підсистемами освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Історико-філософські, загально-наукові, психолого-педагогічні та методичні основи впровадження наступності висвітлено в працях знаних науковців. Так у загальній дидактиці проблема наступності досліджується А.М. Алексюком, С.У. Гончаренком, І.А. Зязюном, В.А. Козаковим, В.О. Онищуком, П.І. Підласим та ін. У педагогіці професійної освіти – С.Я. Батишевим, А.П. Беляєвою, Р.С. Гуревичем, Г.С. Гуторовим, О.С. Дубинчук, В.М. Лихачем, М.І. Махмутовим, Н.Г. Ничкало та ін. Наступність у теорії змісту освіти висвітлена роботами В.І. Гінецинського, Л.Я. Зоріної, І.М. Козловської, В.С. Ледньова, І.Я. Лернера, М.М. Скаткіна, М.І. Сметанського та ін. Особливої актуальності набуває становлення неперервної професійної освіти в Україні. Цю проблему досліджують О.П. Владиславлев, Г.Є. Гребенюк, С.М. Мамрич, В.Г. Онушкін, С.О. Сисоева та ін. Наступності навчання присвячені дослідження Ю.К. Бабанського, В.Ф. Башаріна, В.П. Безпалько, С.М. Годніка, А.А. Киверялга, О.М. Коберника, Ю.А. Кустова, В.К. Сидоренка, Г.В. Тере-

щука, Д.О. Тхоржевського, Д.В. Чернілевського, Д.С. Ягафарової та ін. Умови розвитку творчих здібностей розкрито у працях А.В. Антонова, І.С. Волощука, Л.І. Денисенко, А.М. Матюшкіна, Г.С. Тарасенко та ін. Методикою трудового навчання займаються Е.В. Артамонова, Н.Д. Беляков, І.М. Веремійчик, В.А. Горський, О.А. Деркачов, Н.М. Конишева, С.М. Ліпчин, В.П. Тименко, Т.Н. Шманаєва та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Беручи до уваги незаперечну цінність педагогічних положень, надбаних добутих і вмотивованих названими вище дослідниками, безсумнівний інтерес у контексті нашого дослідження викликає аналіз категорії «наступності» в історико-педагогічному аспекті – її виникнення як педагогічного поняття, ембріологія та динаміка розвитку, становлення, ареал розповсюдження, її місце та значення у сучасній системі неперервної освіти та передових педагогічних технологіях, формуванні нових навчальних закладів. Тому метою нашої статті буде стислий аналіз наступності як психолого-педагогічної категорії.

Виклад основного матеріалу. Проблема наступності бере витоки з праць відомих філософів і педагогів Стародавнього Риму (Корнелія Тацита, Марка Фабія Квінтіліана), епохи середньовіччя (Томаса Мора, Мішеля Монтеня, Томмазо Кампанелли), авторів літературних і педагогічних трактатів Київської Русі (Володимира Мономаха «Повчання Володимира Мономаха дітям», Іларіона Київського «Домострой», Кирило Туровський «Статути братських шкіл» та ін.).

Це питання досліджували педагоги-класики, зокрема: Дж. Локк, Д. Дідро, Я.А. Коменський, Й.Г. Песталоцці, А. Дістервег, К.Д. Ушинський.

Я.А. Коменський зазначав, що процес навчання – це цілісний шлях пізнання, постійного розвитку різноманітних знань з єдиного кореня. Кожне нове знання є результатом приєднання, своєрідного нарощування до раніше набутого в свідомості учнів фонду знань. Він підкреслював: «Усе навчання повинно відбуватись таким чином, щоб наступне завжди засновувалось на попередньому, а попереднє

закріплювалось наступним... Наукова робота всього життя повинна бути так розподілена, щоб складала одну енциклопедію, в якій все повинно слідувати із загального кореня і стояти на своєму місці» [1, с. 278–279]. «Все, що має зв'язок, викладати у зв'язку» – так формулював свою позицію в цьому питанні Я.А. Коменський [1, с. 6]. А. Дістервег наголошував: «Оскільки розумовий розвиток пов'язаний із законом поступовості, то і навчання повинно дотримуватись цього принципу...» [2, с. 359].

За словами К.Д. Ушинського, знання, пов'язані міцними внутрішніми зв'язками, утворюють цілісну систему. Для того, щоб в учнів відбувався цілісний розвиток особистості і створилася єдина система знань, процес навчання слід будувати поетапно. А тому головне, щоб вчитель, чітко обґрунтувавши цю систему, будував процес навчання відповідно до мети, без втрати часу та зайвих повторів, без пропусків чогось істотного та дублювання пройденого, йдучи від простого до складного, від легкого до важкого. «Прив'язати до старого, яке міцно вкоренилося, все те нове, що вивчається, – це таке педагогічне правило, від якого, головним чином, залежить успіх будь-якого навчання. Цей процес встановлення зв'язків має відбуватися на засадах поступовості, послідовності й наступності та забезпечувати учням чітку і цілісну систему знань», – зазначав К.Д. Ушинський [3, с. 234]. Крім цього, він стверджував, що між ланками педагогічної системи існує глибокий внутрішній зв'язок. І один із важливих моментів цих зв'язків полягає в необхідності наступності у всій системі освіти.

Однак, незважаючи на аналіз цієї проблеми видатними педагогами та науковцями, педагогічна наука і практика приділяли наступності недостатньо уваги. Причиною такого стану була відсутність єдиної системи навчання.

Реформування вітчизняної педагогіки (побудова загальної системи навчання для всіх верств населення) зумовило глибокі, ґрунтовні комплексні дослідження проблем навчально-виховного процесу. Лише в 50-х роках ХХ ст. проблема наступності набула широкого значення. Її дослідженням опікувалися відомі педагоги та психологи: Б.Г. Ананьєв, М.П. Ашмунт, О.К. Бушля, Ш.І. Ганелін, С.С. Драпкіна, Ю.А. Самарін та ін. Вони розробляли проблему впровадження наступності в змісті та методах навчання, забезпечення взаємозв'язку навчально-виховної діяльності на суміжних роках навчання. Саме ці вчені стали ініціаторами дискусій з приводу наступності у навчанні, які відбувалися на сторінках журналів «Начальная школа», «Советская педагогика» та ін. Завдяки їхнім дослідженням було вперше введено термін «наступність», який згодом стали широко використовувати у науково-педагогічній літературі.

Слід підкреслити, що в тогочасних дослідженнях наступність розглядалась як проблема лише загальноосвітньої школи.

На думку В.О. Сухомлинського: «Наступність в навчанні – це, з одного боку, продумана підготовка учнів до здобування нових знань і, з другого, – уміння вчителя під час викладення нового матеріалу опиратися на ті знання, які вже є у школярів, розвивати і вдосконалювати їх» [4, с. 19].

У процесі досліджень педагоги дійшли висновку, що проблема наступності не може бути обмежена загальноосвітньою школою, адже школа – це лише перший етап загальної підготовки молоді до трудової діяльності. Тоді виникає потреба досліджень проблеми наступності між окремими ланками, етапами усієї системи освіти.

Зазначимо, що Е.О. Гугелем уперше практично була розроблена програма наступності між дитячим садком і школою. З метою підготовки дітей до школи Е.О. Гугель, працюючи інспектором у будинку виховання, створює підготовчі класи для дітей 4–6 років. К.Д. Ушинський, позитивно оцінюючи практичний досвід Е.О. Гугеля, підкреслював, що така організована школа поєднувала в собі дошкільні заклади і перший ступінь елементарної школи, що в подальшому стало основою створення школи-комплексу (дитячий садок – початкова школа), де серйозна увага приділялась навчанню дітей письма, рахунку, читання, вивченню природи, навколишнього світу. На думку Е.О. Гугеля, дидактичні основи навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку повинні забезпечити єдність і наступність навчально-виховної роботи дошкільного закладу і школи [5, с. 14].

Е.Н. Водовозова [6] радила починати підготовку дітей до шкільного навчання в дошкільні роки. Вона відзначала, що батьки і вихователі повинні якомога раніше привчати дітей до сильної праці. З цією метою педагогом розроблені різні види дитячої праці. Автор вказувала при цьому на важливість змістового аспекту наступності (знання, уміння, навички), узгодженості педагогічних дій учителів і батьків.

Проблеми наступності між дитячим садком і школою знайшли своє втілення в педагогічній системі Є.І. Тихеєвої. Вона писала: «Між дитячим садком і школою не повинно існувати ніяких меж, перехід через які був би відчутний як для самих дітей, так і для особи, що керує ними. Виховання – це сходінки однією і тією ж драбиною, сходінки якої рівні, і перехід з однієї на іншу має бути завжди однаково легким і непомітним» [7, с. 98]. Автор вважала, що «...старша група дитячого садка на 1/3 вже школа, а молодший ступінь школи на одну третину дитячий садок» [7, с. 14].

У розробці проблем наступності та неперервності освіти брав активну участь С.Т. Шацький. Аналіз педагогічних праць і практичного

досвіду творця і керівника Першої дослідної станції з народної освіти, що охоплювала експериментальні дитячі садки, школи I-II ступеня засвідчує, що автором розроблялися і на практиці перевірялися як організація, так і зміст та методи навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного і шкільного віку та проблеми підготовки вчителів до педагогічної діяльності. С.Т. Шацький обґрунтував ідею наступності психологічно, підкреслював послідовну зміну етапів розвитку дитини, вважає, що найважливіша робота в школі повинна бути спрямована на збереження всього того, що дитина отримала на попередньому етапі свого розвитку. Він надавав великого значення тому досвіду, з яким діти приходять до школи, і вважав за необхідне його проаналізувати, врахувати все те цінне, що отримала дитина в дошкільному закладі, і використовувати цей досвід у подальшій роботі на більш високому рівні [8, с. 351].

Академік О.В. Запорожець піддає рішучій критиці поверхове розуміння наступності як встановлення лише зовнішньої відповідності навчально-виховної роботи дитячого садка і школи, що побутує в педагогічній практиці. Вчений зауважує, що необхідно домагатися внутрішнього органічного зв'язку загального, фізичного і духовного розвитку на межі дошкільного і шкільного дитинства, «забезпечити внутрішню підготовку дитини до переходу від однієї сходинок формування особистості до іншої» [9, с. 41].

М.А. Машовець тлумачить наступність як встановлення закономірних зв'язків між етапами розвитку особистості і створенні психологічних умов у дитячому садку і школі, які забезпечують змістовний (завдання, зміст, форми і методи) та організаційний (спільні форми взаємодії дитячого садка і школи) рівень наступності [10, с. 18]. На підтвердження такого підходу І.М. Лапшина, здійснюючи порівняльний аналіз аспектів формування мовної особистості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, підкреслює наявність спільних ознак, зокрема розвитку предметного мотиву, усвідомлення мети мовлення, засвоєння суми мовленнєвих дій, виду активності, що спричиняється потребою у спілкуванні, самовираженні тощо; наступність в усіх напрямках розвитку комунікативних можливостей, в усіх видах мовленнєвої діяльності [11, с. 40].

О.Г. Мороз, досліджуючи навчальну діяльність учнів загальноосвітньої школи і студентів перших курсів вищих навчальних закладів освіти, конкретизував зміст наступності в педагогічному процесі: «Наступність – це загальнопедагогічний принцип, який стосовно до навчання вимагає постійного забезпечення нерозривного зв'язку між окремими сторонами, частинами, етапами і ступенями навчання та в середині їх; розширення і поглиблення

знань, одержаних на попередніх етапах навчання, перетворення окремих уявлень і понять у струнку систему знань, умінь та навичок; поступально-висхідного (спіралеподібного) розгортання всього навчального процесу відповідно до змісту, форм і методів роботи за умови обов'язкового врахування якісних змін, які відбуваються в особистості учнів і студентів» [12, с. 10].

У 70-80-х роках ядро досліджень зосередилося на межі середньої і професійно-технічної школи. Актуальність цієї проблеми викликали ґрунтовні дослідження співробітників лабораторії наступності навчання НДІ професійно-технічної педагогіки АПН колишнього СРСР. На основі досліджень було складено рекомендації з удосконалення навчальних планів, програм, підручників та методик викладання.

Досліджуючи психолого-педагогічні основи наступності, А.А. Киверялг в поняття «наступність у навчанні» включає три елементи:

- встановлення правильного співвідношення та необхідного зв'язку між частинами навчального процесу на різних етапах його вивчення;
- здійснення взаємозв'язку форм, методів і прийомів вивчення предмета, навчального матеріалу на різних ланках навчання;
- визначення вимог до знань учнів, до їхніх умінь встановлювати внутрішні і міжпредметні зв'язки [13, с. 108].

Питання наступності загальноосвітньої та професійної підготовки учнів професійно-технічних училищ розглядалося у дослідженнях А.В. Батаршева, С.Я. Батишева, В.С. Безрукової, Р.С. Гуревича, В.М. Лихача, О.С. Дубинчук, М.І. Махмутова, А.О. Пінського й І.А. Мельникова та інших педагогів, які розробили систему специфічних для професійних навчальних закладів принципів навчання, що забезпечують взаємозв'язок загальної та професійної освіти.

Наступність змісту і технології навчання в загальноосвітній школі та ПТУ досліджена Р.С. Гуревичем. Розглядаючи категорію наступності, він виходить з поняття «педагогічна система», що об'єднує категорії наступності загальної та професійної освіти в єдиному визначенні. Вона складається з таких компонентів: цілі, засоби, організаційні форми навчання і виховання. Дотримуючись такого підходу, Р.С. Гуревич підкреслює: «...під наступністю у навчально-виховній діяльності слід розуміти встановлення таких співвідношень між цілями, змістом, методами, засобами, організаційними формами цієї діяльності на послідовних етапах навчання і виховання, які дають змогу будувати кожний новий етап з опертям на минулий досвід учня і таким чином полегшують їхню адаптацію до умов навчання в наступному класі або в новому навчальному закладі» [14, с. 53]. За такого підходу можна проводити дослідження співвідношень наступності між окремими компонентами.

Поняття наступності передбачає різноманітні контексти:

- у методологічному значенні – вивчення процесів, явищ, станів, коли категорія наступності адекватна природі їхнього послідовного розгортання;
- у соціальному плані – це існування і розвиток тих чи інших явищ, процесів, станів у сфері матеріального, суспільного, духовного життя;
- у педагогічній сфері – наступнісний характер будь-якого процесу, побудову і функціонування системи народної освіти, підготовку підростаючого покоління до життя;
- у дидактичному розгляді – успішність навчання, самоосвіта, неперервний навчальний процес.

При цьому функціонування наступності універсальне, воно є загально педагогічним законом.

На нашу думку, наступність у навчанні – це співвідношення між цілями, змістом, формами, методами і прийомами навчальної діяльності на послідовних етапах, що забезпечує рух

і розвиток знань, умінь та навичок по висхідній лінії з опертям на минулий досвід; ускладнення і поглиблення набутих ЗУН на вищому етапі системи освіти; динамізм та системність навчального пізнання.

Висновки і пропозиції. Ретроспективний аналіз обраної нами проблеми переконує в її актуальності у сфері педагогічної теорії і практики. Обґрунтування потреби в забезпеченні наступності у навчанні загалом викладено в сучасних дослідженнях з філософії, соціології, фізіології, педагогіки й психології. У спеціальній педагогічній літературі поки що немає єдиного визначення наступності в навчанні. Різні автори тлумачать досліджуване нами явище по-різному. Неоднозначний і науковий статус досліджуваного феномена: одні автори долучають наступність до дидактичних принципів, інші ж розглядають її як засіб реалізації окремих принципів дидактики.

Все це свідчить про різнобічність такого поняття як наступність, його актуальне значення як педагогічної категорії.

Список літератури:

1. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избран. педагогические сочинения. – М.: Гос. уч. педиздат. Мин. просвещения РСФСР, 1955. – 665 с.
2. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учебн. пособие для студентов пед. институтов / Сост. и авт. вв. статей А.И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981. – С. 353–414.
3. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1974. – Т. 2. – 488 с.
4. Сухомлинский В.О. Забезпечення наступності в навчанні // Радянська школа. – 1958. – № 12. – С. 17–25.
5. Гутель Е.О. Нечто о раннем воспитании детей // Пед. журнал – Спб., 1833. – № 4. – С. 12–21.
6. Водовозова Е.Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста. – Сиб.: Тип. А.Ф. Дресслера, 1913. – 365 с.
7. Тихеева Е.И. Организация детского сада и детского дома. – М.: Мир, 1923. – 143 с.
8. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 4-х т. – М.: АПН РСФСР, 1962. – С. 351.
9. Запорожец А.В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников. – М.: Просвещение, 1968. – 172 с.
10. Машовець М.А. Педагогічні умови наступності у трудовому вихованні дітей старшого дошкільного віку: Автор. дис. ... канд. пед. наук. – 1994. – 23 с.
11. Лапшина І.М. Порівняльні аспекти формування мовної особистості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / І.М. Лапшина, І.І. Козак // Психолінгвістика: Збірник наукових праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич О.М., 2015. – Вип. 18(2). – С. 33–42.
12. Кухта А.М. Шляхи забезпечення наступності в організації навчальної роботи школи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Київ, 1970. – 196 с.
13. Преемственность в обучении учащихся предметам естественно-математического цикла в школе и среднем ПТУ: Метод. рекомендации / Под ред. А.А. Кыверялга, А.В. Батаршева. – М.: Изд. АПН СССР, 1984. – 108 с.
14. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: Монографія / За ред. С.У. Гончаренка. – К.: Вища школа, 1998. – 229 с.

Казьмирчук Н.С.

Винницкий государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Аннотация

В статье проведен краткий анализ историко-педагогической, философской и психологической литературы по теме исследования. Рассмотрены различные подходы к определению понятия «преемственность». Проиллюстрировано преемственность как аспект непрерывного образования. Выявлены функции и структурные компоненты преемственности в системе ступенчатой подготовки. Определены объективные предпосылки использования указанных реалий на практике.

Ключевые слова: преемственность, непрерывное образование, ступенчатая подготовка, комплекс «детский сад – начальная школа», реформирования системы образования.

Kazmirchuk N.S.

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

CONTINUITY AS A PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CATEGORY

Summary

The article contains a brief analysis of historical, pedagogical, philosophical and psychological literature on the topic of research. Various approaches to the definition of the concept of "continuity" are considered. Continuity is illustrated as an aspect of continuing education. The functions and structural components of succession in the system of step-by-step preparation are clarified. The objective prerequisites for using these realities in practice are determined.

Keywords: continuity, continuous education, step-by-step preparation, "kindergarten – primary school" complex, education system reforming.

ПРОЗОВИЙ ДОРОБОК НАДІЇ КИБАЛЬЧИЧ ПРО НАРОДНОГО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО ПИСЬМЕНСТВА КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Комарівська Н.О.

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті з'ясовано художні особливості прозового творчого доробку Надії Кибальчич, присвяченого темі вчительства; творчість письменниці розглянуто в контексті розвитку української літератури кінця XIX – початку XX століття. Встановлено, що художній світ письменниці містить жорстоку правду тогочасного життя, події й ситуації є типово українськими, письменниця наче максимально розсуває межі морального вибору вчителя, досліджує численні грані його психічного життя, висвітлюючи найбільш порогові стани душі; фрагменти Н. Кибальчич, присвячені вчителю, в аспекті їхнього реалістичного спрямування перегукуються з багатьма творами українських авторів періоду минулого зламу століть. Визначено місце і значення творчості письменниці в українському літературному процесі цього періоду.

Ключові слова: історія української літератури, творчість письменників кінця XIX – початку XX століття, психологізм, мистецький процес, персонаж твору.

Постановка проблеми. Всебічне ґрунтовне вивчення історії українського письменства кінця XIX – поч. XX століття все ще не перестає бути актуальною проблемою нашого літературознавства, незважаючи на те, що в науковий вжиток уже запроваджено імена багатьох письменників, творчість яких раніше або фальсифікувалася, або згадувалася принагідно. Сьогодні українське літературознавство має значні надбання у вивченні творчості таких представників «молодої генерації» письменників, як О. Плющ, М. Яцків, Л. Яновська, Є. Ярошинська, Є. Мандичевський та ін. Це засвідчується публікаторськими та науково-дослідницькими акціями, що їх здійснили фахівці та ентузіасти. Водночас зростає потреба всебічного аналізу доробку окремих письменників у контексті літературно-мистецьких пошуків доби, потреба поглибленого висвітлення ряду постатей, що творили літературний процес вказаного періоду. Тому ми вважаємо за доцільне предметно зосередитися на літературному доробкові Надії Костянтинівни Кибальчич (1878–1914), наукове вивчення її творчості є актуальною проблемою сучасного літературознавства, оскільки письменниця залишила талановиту прозу і поезію, що є оригінальним складником національного письменства доби кінця XIX – початку XX століття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Український літературний процес кінця XIX – початку XX століття – один із найскладніших періодів розвитку вітчизняного письменства: на ньому відбилися соціальні та національні зрушення в суспільстві, а також кардинальні зміни в саморусі мистецтва, коли загострювалися класові протиріччя, ламалися старі поняття, відбувалися епохальні зміни в суспільстві. Із появою в літературі нових напрямків та художніх тенденцій повністю змінюється її літературний фон: поряд

існують реалізм і натуралізм, експресіонізм та імпресіонізм, символізм і новоромантизм.

Для прозаїків минулого зламу століть «[...] характерні творча суб'єктивність, художній інтуїтивізм, естетичний синтетизм, увага до питань філософсько-етичного плану, психологічний аналіз індивідуальних характерів, сфери підсвідомого, соціальної та масової психології тощо» [3, с. 223]. А відтак, еволюціонують і трансформуються теми художнього мислення, стилів, змінюються естетичні структури, відбуваються кардинальні зміни в жанровій системі. З'являються змішані жанри, внаслідок трансформації та дифузії яких, утворюються різні жанрові видозміни, які переважно мотивовані світоглядними позиціями та стилістичними уподобаннями митців.

У суверенній Україні глибокі системні дослідження І. Денисюка, О. Гнідан, Ю. Кузнецова, В. Агеевої, С. Павличко, Н. Шумило та інших присвячувалися переважно найвидатнішим постатям минулого зламу століть, таким як О. Кобилянська, В. Стефаник, Леся Українка, М. Коцюбинський, І. Франко, А. Кримський. Сьогодні українське літературознавство поповнюється новими фактами та уявленнями про талановитих, але несправедливо забутих митців, що творили літературний процес поряд із корифеями красного письменства. У розмаїтті оригінальних різнобарвних талантів помежів'я століть вирізняється постать Надії Кибальчич, яка несла в літературу пошук правди, чесності й повноцінності особистого життя інтелігента того часу, образ тривожної й вимученої обставинами людської душі.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Психологізм прози, виразний імпресіонізм письма, трагічність долі Н. Кибальчич роблять її постать непересічним явищем в історії української літератури. Дослідження літературного доробку письменниці

не тільки сприятиме створенню правдивого образу письменниці, а й доповнить знання про мистецький процес кінця XIX – поч. XX століття та його дійсне значення в житті народу.

Мета статті – з'ясувати художні особливості прозового творчого доробку Надії Кибальчич, присвяченого темі вчительства, на тлі розвитку українського письменства кінця XIX – початку XX століття. На цій основі визначити місце і значення творчості письменниці в українському літературному процесі цього періоду.

Виклад основного матеріалу. Художній світ Надії Кибальчич містить жорстоку правду тогочасного життя, події й ситуації є типово українськими. Персонажі її творів належать до різних соціальних шарів суспільства, проте їх єднає відчуженість від юрби, внутрішнє, душевне неприйняття її правил гри. Головні герої Н. Кибальчич постійно перебувають в особливому психічному стані незвичайної вразливості до будь-яких подразників. Здебільшого, її персонажі не вписуються в оточення через свою глибинну несхожість на інших людей, свідомо чи несвідомо відчують душевний дискомфорт. За етичними, і психологічними ознаками такий душевний дискомфорт переживає Тетяна Орішевська з новели «Смутна пісня» (1901).

Доля сільської вчительки не раз викликала співчуття письменників. Цій темі присвячені оповідання Івана Франка, Михайла Коцюбинського, Бориса Грінченка, Олени Пчілки, Олександра Кониського, Уляни Кравченко, Гната Хоткевича, С. Васильченка та інших. Праця на селі була компромісом між суспільним, громадським почуттям і бажанням особистого щастя. Найбільшим тягарем для молодого вчительки є самотність. Як і М. Коцюбинський у новелі «Лялечка», Н. Кибальчич художньо осмислює проблему самотності в індивідуально-психологічному та соціально-історичному планах. Письменники не обмежуються зображенням тільки психологічної сутності поведінки героїнь, а показують і зовнішні її чинники, пов'язані з колоніальним становищем України та руйнівним впливом соціально-політичного ладу в суспільстві на особистість [8].

Раїса Левицька Коцюбинського не спроможна реалізувати своїх творчих цінностей ні як вчителька, ні як громадський діяч. І от коли спроба реалізації себе як жінки також не відбувається, життя героїні втрачає сенс: «... Раїса впала на канапку у своїй світлиці. Вона лежала така тиха, пригноблена, розтоплана і розуміла лиш одно, що вона одинока. Одиноке, самотнє, занедбане всіма серце сходило кров'ю у темній сосновій домовині» [9, с. 2, 86]. Подібні відчуття переживає Тетяна Орішевська з новели Надії Кибальчич. Буваючи в знайомих, вона відчуває себе там чужою, відчуває заздрість та нещирість ото-

чуючих: «Тетяна сиділа з паніями, не знала, про що говорити з ними, і не могла, бо всією істотою почувала радість ворогів» [6, с. 311]. Її настрій відбивається на всьому, що б вона не робила. Навіть «чистий, як кришталь» голос стає «наче розбитий» [6, с. 311]. Тетяна мала необережність поділитися своїми почуттями зі студентом, який, здалося їй, ставиться до неї з щирою повагою. Але виявилось, що це була лише байдужа цікавість. Дівчині стало соромно за свою відвертість – і тепер, замість симпатії до студента, вона почувала ненависть.

Твір «Смутна пісня» є зразком психологічної новели настрою. Письменниця «абсолютизує права головного героя» (І. Денисюк), всі інші персонажі трактовані тут епізодично. У новелах такого типу предметом зображення, за визначенням І. Денисюка, є внутрішнє життя людини. «Це новела лірична, суб'єктивний світ герой виявляє тут сам (я-оповідання), або ж письменник користується літературною умовністю – способом викладу у формі так званого авторського всезнання» [2, с. 139]. «Всезнання» Н. Кибальчич має кілька витоків: власний досвід самотності й відчуження поміж людей; її увага, як тонкої і доброї людини, до іншого «Я»; письменницький талант створення образу і життя в ньому.

Гірку долю сільської вчительки та її семирічної дочки зі співчуттям показує Надія Кибальчич в оповіданні «Останні». Епізод з життя Василини Гордіївни і Марусі письменниця обрамлює в спогади маленької учасниці недавніх хвилюючих подій, цим самим підкреслюючи страшне становище вчителя в тогочасному селі.

Низка спогадів маленької учасниці про недавні події пояснює сцену тривожного очікування матері додому. Дівчинка пригадала, як «п'яні, здоровенні, страшні люди» [5, с. 59] часто приходили робити «бешкети її матері» [5, с. 59]. У селі не було таємницею, що місцеві глитаї, на чолі яких стояв попечитель школи, напоювали яких-небудь розбишак для того, щоб вони знущалися над учителькою. Коли по селу прокотилася хвиля арештів, попечитель мав надію, що і Василина Гордіївна потрапить до тюрми. Та лише змучений, виснажений вигляд учительки врятував її від страшного випробовування: «у нас і так досить цього добра, – робить висновок судовий виконавець, – а ця, напевне, наробить нам клопоту, бо вмере десь у тюрмі, а може ще й у дорозі. Та й дитина в неї мала, а вона схоче потягти її із собою. У нас і дорослим уже місця бракує» [5, с. 60]. Життя української інтелігентки не має жодної ціни в очах можновладців, законників. Брутальна жорстокість фрази представника російського закону вступає в гостру суперечність з підтекстовою гуманістичною ідеєю, на аксіологічному рівні твору панує оцінка вчительки як найкращої, найсвітлішої особистості, а її гонителя – як антихриста.

Василина Гордіївна перешкоджала попечителю шахраювати у шкільних справах, а після того, як стала на захист наймичок, яких він обдурював, «наче якась хмара усяких погроз, глузувань і небезпек обгортала жінку і дитину» [5, с. 61]. І цього вечора на них чекає «помста» попечителя за те, що вчителька попросила полагодити дах над класом.

Надія Кибальчич кількома штрихами малює портрети вчительки та попечителя, підкреслюючи жахливе становище першої і розкішне життя останнього: «Василина Гордіївна, така бліда, як віск, і сухенька, як билинка» [5, с. 59] та: «Увійшов здоровенний чоловік з густою чорною бородою, серед якої червоніли великі товсті губи, схожі на шматки сирого м'яса» [5, с. 64].

В оповіданні письменниця використовує такий прийом психологічного аналізу, як модифікація діалогізованого монологу: співрозмовник не чує або не сприймає того, про що розповідає персонаж. Поява попечителя в домі вчительки цього вечора не була несподіванкою, Василина Гордіївна була впевнена, що він прийде з образами. Карикатурність у портретуванні негативних персонажів, що є константою індивідуального стилю Н. Кибальчич, виявляється при зображенні попечителя у динаміці зовнішнього вияву його почуттів. Безглузді слова, звинувачення посипались на адресу вчительки: «Попечитель, вискаливши скажено зціплені зуби, махав величезними кулаками над самим лицем Василини Гордіївни і от-от замірявся вдарити її. Вона ж стояла біля стіни, притуляючи до себе однією рукою Марусю, а другою прикриваючи її голівку, і дивилась блискучими очима в осатаніле, страшне обличчя. [...] Скільки це тяглося, ні вчителька, ні дитина не знали. Здавалося, що без краю. Вони вже не чули окремих слів, навіть не розуміли гаразд, що коїться, мов би це було у сні, не думали про рятування і не боялись нічого» [5, 65]. Героїня зберігає моральність, співчуття до соціально незахищених, фахову і просто людську гідність у атмосфері суцільної руйнації всіх чеснот. Її позиція мовчазного бунту, безнадійного протистояння споріднені з філософською позицією бунтаря А. Камю.

У творі «Останні» письменниця ставить проблему «дитина і світ». Надія Кибальчич не намагається «одорослити» дівчинку, вона відображає властиві дитині думки і почуття, розуміючи, що діти є невід'ємною складовою життя, його народження та продовження. Образ Марусі допомагає розкрити духовний світ матері. Важко було терпіти ту жахливу дійсність і, щоб заспокоїти свою маленьку донечку, Василина Гордіївна дуже часто розповідає їй про тата. Для них ці спогади були «єдиною одрадою» у житті. Емоційним позитивним акордом Надія Кибальчич завершує оповідання. Семилітня дівчинка переконана:

«так, як тепер, не може бути завсіди, так не можна б було видержать. Мусить бути краще! Мусить бути!» [5, с. 68]. Якщо образ вчительки уособлює страждання і бунтарство, то дівчинка є символом їх немарності, символом світлого завтрашнього дня, вона зберігає для кращого майбутнього духовні цінності, поганьблені сьогодні.

Фрагменти Н. Кибальчич, присвячені вчителству, в аспекті їхнього реалістичного спрямування перегукуються з багатьма творами українських авторів періоду минулого зламу століть. Наприклад, нужденне становище вчительки, переслідування і несправедливість властей, нестерпно важкі умови для праці показує Уляна Кравченко в оповіданні «Спогади учительки». Опис приміщення школи – яскрава ілюстрація умов учительської праці в ті часи: «За цвинтарним ровом стоїть хижа сама-самісінька. Не те, щоб хати у сусідстві були, але біля неї нічого більш, ні огорожі ніякої. Здається живі люди тут ніколи не жили. Наближаюся. Низька хижка, дах колить був соломомою накритий; від сторони цвинтаря півстіни впало. Мале віконце заложено чорним папером. Пустка...» [7, с. 271].

Тяжку працю вчителя Уляна Кравченко показує у творах «Перший рік практики», «Із записок учительки», «Голос серця». Ці нариси та оповідання були написані на прохання Івана Франка, який мав намір включити спогади письменниці до альманаху «Перший вінок»: «Так от я рішив звернутися до Вас з проською: чи не могли б Ви написати свої споминки про своє учительське життя в Бібрці і Стоках, від початку до кінця, з його добрими сторонами і злими. Головно звернути би увагу на відносини людей, дітей і товаришів-учителів до учительки, і здається, що про все те Ви будете могли розказати багато цікавого» [10, с. 187]. Феномен сільського вчителя в колоніальній Україні був настільки яскравим і драматичним, що І. Франко, як прибічник наукового реалізму, закликав письменників до його детального художнього аналізу в національній літературі. У галереї образів українських учителів, створених у кінці XIX – на початку XX ст., герої пера Надії Кибальчич вирізняються пороговістю екзистенційних роздумів, емоцій, рішень. Однією з екзистенційних проблем, поставлених і художньо досліджених письменницею, є проблема неавтентичного спілкування, що на нього змушені були йти вчителі. Дуже часто вони мусили робити «візити ввічливості» сільським панам, які «любили, щоб їх шанувала місцева робоча інтелігенція» [4, с. 4]. Такі відвідини не завжди були до душі освітянам, але «виконуючи повинність» [4, с. 5] можна було порятуватися від знущання шкільного начальства та залишатися на посаді. Михайло Яворенко та вчителька церковної школи (імені письменниці не вказує)

з оповідання «Ескізи (З життя на селі)» (1910) змушені задовольняти самолюбство панів Андрієвих. Їм обом були неприємні такі візити, вони «з якимсь одурінням слухали ті безкраї оповідання про те, що їм було або зовсім чуже, або дратувало їх. Обом було нудно та ніяково і хотілось якомога швидше піти відтіль [...]» [4, с. 4]. Людина прагне спілкування для самовираження, саморозвитку, для співучасті в житті іншого – саме такого спілкування шукають, проте не знаходять герої Н. Кибальчич.

«Ескізи (З життя на селі)» та рукопис Надії Кибальчич «Нерівня», що зберігається в рукописному відділі Інституту літератури імені Т.Г. Шевченка НАН України, складають оповідання про життя молодого вчителя Михайла. У листі до Івана Франка від 22 листопада 1903 року Надія Кибальчич писала: «Посилаю свій рукопис вже переписаний. Дуже прохаю Вас, що коли ся річ здається Вам, надрукувати її швидше, бо у мене є ще далі, тільки теж окремим оповіданням. Дійові особи більше нові, але й ті, що тут є, з'являються» [11, с. 551]. Але рукопис, надісланий до Івана Франка, залишився не опублікований.

У 1910 році в журналі «Рідний край» (№ 37-39) були опубліковані «Ескізи. (З життя на селі)» Надії Кибальчич, де було вміщено епізоди з раніше посланого Франкові твору. Головний герой відчуває страшенну самоту, спогади про конспіративні зібрання та ради навіюють сором «за свою марну віру у свої й народні сили, за свій запал; шкода було тих надій, тих самобутніх бажань, високого настрою...» [4, с. 7]. Зустріч з Химкою розвіює гнітючі думки Михайла, він закохується в дівчину.

Письменниця знайомить читача з дочкою місцевого багатія-козака. Хитра та підступна Химка не здатна до співчуття, вона в будь-якій ситуації шукає вигоди тільки для себе. Чуже горе та страждання розважають і веселять її. Навіть жакливе становище найкращої подружки для неї лише цікавість. Щоб задовольнити цю цікавість, Химка випитує в Марини про її відвідини старого Крамаренка. Бідна дівчина змушена задовольняти сексуальні потреби одруженого чоловіка за наказом рідної матері, бо дочка хвороблива і «до роботи не годяща» [4, с. 10], а будучи полюбовницею багатого чоловіка могла добре «заробити». У душі Марини «кипів гнів проти матері й проти тих, кому не треба продаватися» [4, с. 10], а Химка, розпитавши про все, що хотіла почути, «весело зареготіла і їй стало втішно та любо, що їй не треба йти до старого та бридкого, а можна піти до молодого та гарного» [4, с. 10].

Центральний конфлікт у творі «Нерівня» зумовлений відмінністю етичних поглядів, моральних засад Михайла та Химки. Розчарування в сімейному щасті чекає на сільського вчителя. Одноманітне сільське життя пригнічує головного героя твору. Єдині знайомі, яких

частенько відвідує Михайло – це пани Андрієви. Але з якогось часу і там він «став нецікавий і непотрібний» [12, с. 1]. Щоб розв'язати проблему самотності, Михайло вирішує одружитися зі своєю колишньою ученицею Химкою.

Письменниця художньо відтворює сприйняття і почування головного персонажа. Мироненко намагається передбачити своє майбутнє. Учитель уявляє ясне і хороше життя: «Він би учив Химку, вона б його жалувала, не було б самоти, було б кому озватися на кожне щире слово» [12, с. 3]. Та через хвилину в його свідомості «... все наче нахмурювало. Буддучина здавалася темною, Химка чужою, неприємно здавалося увести в свою хату, у своє щоденне життя незнайому, чужу людину, яка має свої звички, може неприємні йому, свій смак, свої симпатії, може протилежні його» [12, с. 3]. Михайло керується не почуттями до молодесенької дівчини, а страхом перед самотнім майбутнім. Все ж таки одружившись з випещеною дочкою багатого селянина, він починає усвідомлювати, що ця «розумом неповоротна і ніяк не здатна до освіти» [12, с. 3] жінка «не рівня» йому.

Поняття «нерівня», широко застосовуване в літературі критичного реалізму в соціальному сенсі, Н. Кибальчич інтерпретує інакше – екзистенційно. Михайло і Химка не рівні, передусім, за духовністю, естетизмом, ієрархією цінностей. Так, зневажливе ставлення Химки до літератури дуже пригнічує чоловіка, йому було соромно за свою дружину, коли та в гостях у Андрієвих висловлює своє ставлення до одного із класиків: «От я Шевченка не люблю, хоч Михайло за це сердиться, – узявши у руки «Кобзаря» і кладучи недбалим рухом подалі від себе, сказала Химка. – У нього то все більше: зорі, небо, сад... Я це сама бачу. Мені цікаве те, чого я не бачила. Наприклад, що-небудь городське. Та я вобще стихов не люблю, то для развлічення хіба... таки щоб посміятися...» [12, с. 5].

Надія Кибальчич змальовує у внутрішній сфері центрального персонажа розчарування в дружині, з якою мріяв прожити в любові життя, та виникнення на цій основі емоцій відрази: «Химка реготілась, а обличчя у неї було таке, як у тітки: п'яне, непутяще, гидке...»

Михайло не хотів дивитися і дивився, очей не міг одвести – таке неможливо, неймовірно гидке було перед ним.

Коли від огиди мішалося все у очах, він вхоплював чарку» [12, с. 6].

Настроєм відчаю закінчується твір, головний герой не бачить виходу з життєвої ситуації і «топить» свій відчай і розчарування в горілці. У «Ескізах (З життя на селі)» та «Нерівня» життєво вмотивована кожна деталь поведінки персонажа. Авторка художньо досліджує те, що зв'язує, і те, що розмежовує людей.

Визнаним майстром зображення народних учителів є С. Васильченко, який показав життя сільської інтелігенції, зневаженої багатими освіченими людьми, відчуженої від селян панським убранням та цариною думки – отже, безмежно самотньої у просторі свого існування. Мала проза Н. Кибальчич містить ті самі мотиви зі специфікою їх художнього розкриття та змістового наповнення. Зіставимо оповідання С. Васильченка «Вова» з «Ескізами (З життя на селі)» Н. Кибальчич. Молодий сільський учитель Антін Вова прагне познайомитися з місцевою інтелігенцією, щоб мати гідне його освіти й інтелектуальних потреб товариство. Оповідання є історією краху його ілюзій, яку автор оповідає зі співчуттям і розумінням. Н. Кибальчич розповідає про вчителів – Михайла і Марію Андріївну, які мають змогу спілкуватися з багатими людьми, рівними їм за освітою, ніби продовжуючи історію, розпочату С. Васильченком. Її «продовження» ще більш безжальне: якби вчителя й прийняла багата інтелігенція, то він все одно не уникнув би самотності в новому товаристві – залишившись маргіналом, зневаженим, бідним, чужим. Вова не наважується навіть заговорити з панами, які зібралися на першій народній читанці, ніяковіючи у колі, де всі одне одного знають і спілкуються легко й невимушено. «Кругом гомоніли, вешталися, лагодилися до чогось, деякі топтали коло чарівного ліхтаря, інші пробували грамофон, перебирали книжечки; усі вешталися, сміялись, голосно про щось сперечались, тільки Вова не мав собі ніякої роботи й мовчки сидів в захисному куточку» [1, с. 62]. Герої Н. Кибальчич розмовляють з панами, проте ніякої розради їм це не приносить. Учителя принижують, зверхньо пояснюючи, що «Шекспір був знаменитий англійський письменник», бо «сільський учитель, бач, не може нічого знати про англійського драматурга». Учителю мимохіть примушують гостро відчутти злиденність свого існування: панночка демонструє їй придбані в Петербурзі вбрання. «Учителька дивилася на все те здивованим, отупілим поглядом і несвідомо для себе перекладала кожну сукню, кожну блузку на гроші, а потім лічила, щоб то на ті гроші можна було купити» [4, с. 5–6]. Марія Андріївна виховува-

ла хвору дитину, якій не мала змоги купити два яйця на день та нову курточку на зиму. Письменниця загострює проблему спілкування соціально нерівних представників інтелігенції, деталізуючи зіткнення протилежних способів життя та почуттів персонажів, хоча їй бракує майстерності індивідуалізації образу-характеру, притаманної перу С. Васильченка.

Письменники показують безвихідь, у яку потрапили самотні вчителі, – їм не вирватися з неї. Антін занурюється в бездумне пияцтво та розпусту нечесного та малоосвіченого гурту дрібних чиновників. Михайло одружується із сільською дівчиною, такою ж мірою далекою від нього духовно. Екзистенційні розв'язання проблеми у С. Васильченка і Н. Кибальчич подібні: учителі знаходять людей для спілкування, проте вихід з фізичної самотності лише посилює самотність духовну. Жанрова спільність прозових творів обох літераторів поєднується зі спільністю їх мотивів та стильовою подібністю – синтезом народницького канону з елементами імпресіоністичної поетики.

Висновки і пропозиції. Вміння поринути у глибини людської психіки засвідчують в особі Н. Кибальчич письменницю з вразливою натурою і проникливою свідомістю, митця з неординарними суспільно-психологічними зацікавленнями. Вона здатна в окремому творі піднести враження до значимого відображення й осмислення. Психологізоване зображення героя, складність моральних ситуацій, зіткнення протилежних уявлень про добро і зло позначені оригінальністю й новаторством.

Н. Кибальчич на тлі значного масиву національної прози про народного вчителя виділяється політичною та психологічною загостреністю зображення, її герої-вчителі найвище піднімаються у своїй саможертвості заради народу («Останні»), нестерпно переживають свою бідність і самотність («Ескізи. З життя на селі», «Смутна пісня»), найглибше падають у моральну прірву, зрадивши своє високе покликання («Павло Тодосенко», «Одна з незамітних історій»). Письменниця наче максимально розсуває межі морального вибору вчителя, досліджує численні грані його психічного життя, висвітлюючи найбільш порогові стани душі.

Список літератури:

1. Васильченко С. Вова / С. Васильченко // Оповідання. Повісті. Драматичні твори. – К.: Наукова думка, 1988. – С. 59–67.
2. Денисюк І. Розвиток української малої прози XIX – поч. XX ст. / І. Денисюк. – Львів. – 1999. – 278 с.
3. Історія української літератури XX ст.: Навч. посібник у 2 кн. / за ред. В.Г. Дончика. – Кн. 1: Перша половина XX ст. – К.: «Либідь», 1993. – 464 с.
4. Кибальчич Н. Ескізи. (З життя на селі) / Н. Кибальчич // Рідний край. – 1912. – № 37. – С. 39.
5. Кибальчич Н. Оповідання / Н. Кибальчич. – К., 1914. – 148 с.
6. Кибальчич Н. Смутна пісня / Н. Кибальчич // Літературно-науковий вісник. – 1901. – Т. 15. – С. 308–312.
7. Колесник П. Західноукраїнська проза кінця XIX – початку XX ст. / П. Колесник. – К., 1935. – 39 с.
8. Комарівська Н.О. Творчість Надії Кибальчич у контексті розвитку української літератури кінця XIX – початку XX століття: дис. ... канд. філол. наук: 10.01.01 / Н.О. Комарівська; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 198 с.

10. Коцюбинський М. Твори : В 7-ми т. / М. Коцюбинський – К., 1973–1975.
11. Кравченко Уляна. Пам'яті друга / У. Кравченко. – Львів: Каменяр, 1996. – 247 с.
12. Відділ рукописів Інституту літератури імені Т.Г. Шевченка АН України. – Ф. III. – Од. зб. № 1630. – Арк. 551 зв.
13. Відділ рукописів Інституту літератури імені Т.Г. Шевченка АН України. – Ф. 42. – № 32. – 6 с.

Комаровская Н.О.

Винницкий государственный педагогический
университет имени Михаила Коцюбинского

ПРОЗАИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ НАДЕЖДЫ КИБАЛЬЧИЧ О НАРОДНОМ УЧИТЕЛЕ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

Аннотация

В статье выяснено художественные особенности прозаического творчества Надежды Кибальчич, посвященного теме учительства, в контексте развития украинской литературы конца XIX – начала XX века. Установлено, что художественный мир писательницы содержит жестокую правду жизни того времени, события и ситуации типично украинские, писательница максимально расширяет границы морального выбора учителя, исследует многочисленные грани его психической жизни, освещая наиболее пороговые состояния души; фрагменты Н. Кибальчич, посвященные учительству, в аспекте их реалистического направления перекликаются со многими произведениями украинских авторов периода прошлого излома веков. Определено место и значение творчества писательницы в украинском литературном процессе этого периода.

Ключевые слова: история украинской литературы, творчество писателей конца XIX – начала XX века, психологизм, художественный процесс, персонаж произведения.

Komarivska N.O.

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

BACKGROUND OF NADIYA KIBALCHICH'S TRUTH OF A NATIONAL TEACHER IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN WRITINGS OF THE END OF THE XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

Summary

The article shows the artistic features of the prose creative work of Nadiya Kibalchych, devoted to the teacher work. The writer's creativity is considered in the context of the development of Ukrainian literature at the end of the 19th and the beginning of the 20th century. The writer tells about typically Ukrainian brutal truth of that time, events and situations, what is specially inherent in the Ukrainian people. The writer as much as possible pushes the limits of the moral choice of the teacher, examines the many facets of his mental life, covering the most threshold states of the soul. The fragments of poems of N. Kibalchich in the aspect of their realistic orientation coincide with many works by Ukrainian authors of the period of the past century's turn. The place and significance of the writer's creativity in the Ukrainian literary process of this period are determined.

Keywords: history of Ukrainian literature, creativity of writers of the end of XIX – beginning of XX century, psychology, artistic process, the character of the work.

ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ МУЗИЧНОГО ТВОРУ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ФАХОВИХ УМІНЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Маринчук Т.Т.

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті досліджено рівень теоретичної розробки питань художньо-педагогічного аналізу як необхідної складової у фаховій підготовці вчителя початкових класів. Проаналізовано праці у галузі мистецтвознавства, педагогіки і психології художнього сприйняття, які в різній мірі торкаються питань художньо-педагогічного аналізу музики і семантичного підходу при його здійсненні. Охарактеризовано й уточнено низку понять, необхідних для здійснення художньо-педагогічного аналізу, зокрема «художня мова», «художній образ», «художній текст». Виокремлено теоретичні знання, практичні навички й уміння, якими слід послуговуватися у процесі художньо-педагогічного аналізу. Подано власне визначення поняття художньо-педагогічного аналізу.

Ключові слова: художньо-педагогічний аналіз, художня мова, художній образ, художній текст, семантичний підхід, засоби музичної виразності.

Постановка проблеми. Модель сучасного вчителя початкових класів передбачає наявність не лише теоретичних знань з методик викладання навчальних дисциплін, широкого культурного кругозору, але й значного творчого потенціалу і самостійності мислення, що дозволяє залучати до своєї фахової діяльності широке коло явищ мистецької дійсності та здійснювати художньо-педагогічний аналіз творів мистецтва. Беззаперечний могутній виховний вплив мистецтва спонукає сучасну педагогіку залучати художні твори у різноманітності їх проявів у навчально-виховний процес. Саме тому й у фаховій підготовці вчителя початкових класів значне місце відведено дисциплінам мистецького, зокрема музичного спрямування.

Вчитель початкової школи закладає підвалини естетичної свідомості особистості, формує художньо-комунікативні навички школяра, а тому й сам повинен мати високий рівень художньо-естетичного розвитку. Опановуючи азами гри на музичних інструментах, майбутній педагог вчиться також керувати музичним сприйняттям дитини, формувати її готовність до спілкування з музикою, а також розкривати її художній зміст доступними для школяра засобами. Тому навички художньо-педагогічного аналізу постають необхідною складовою у фаховій підготовці вчителя початкових класів і повинні послідовно розвиватись протягом усього процесу навчання. Зокрема, аналіз зразків музичного мистецтва вимагає визначення жанру і стилю музичних творів, розкриття їх тематичного змісту, характеристики засобів музичної виразності, які використовує композитор у створенні художнього образу, побудови твору (типу музичної форми, структурного і тематичного аналізу кожної частини). Усвідомлення цих складових музики сприяє формуванню в учнів готовності до музичного сприйняття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У дослідженнях мистецтвознавців, психологів і фахівців педагогічної науки (Л. Виготського [1], О. Леонтьєва [2], В. Медушевського [5], І. Нестьєва [7], В. Остроменського [8], С. Раппопорта [11], Б. Теплова [13] та ін.) справедливо відзначається, що музичне сприйняття органічно належить до галузі художньо-естетичної свідомості й досвіду людства. Воно пов'язане з такими їх елементами, як естетичний ідеал і художній образ, естетичний смак і художній стиль, естетичне почуття і художнє мислення. Сприймання, опосередковане через духовне життя, естетичне відношення до світу, художню розвиненість особистості, стає пульсаром її художнього, естетичного, духовного розвитку.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на багаторівневість і багатоплановість впливу музики на людей, художньо-повноцінне спілкування з нею (як її створення, так і її сприйняття) завжди припускає високу духовну активність особистості. Таку її якість слід формувати у процесі художнього сприймання, який може протікати більш ефективно після попередньої бесіди вчителя. Сам педагог, готуючись до такої бесіди, здійснює художньо-педагогічний аналіз художнього твору. На основі концепцій А. Лосєва, В. Андрєєвої, В. Куклева, А. Овчиннікової про знаково-символічні засоби, у працях І. Манаквої, Н. Салміної [4], Т. Тютюнникової [14] та ін. розкрито деякі аспекти художньо-педагогічного аналізу. Незважаючи на значну кількість праць, присвячених проблемі художнього, зокрема музичного сприймання, досі невирішеними залишаються питання визначення місця художньо-педагогічного аналізу у фаховій підготовці майбутнього вчителя початкових класів.

Мета статті. Здійснити художньо-педагогічний аналіз допомагають теоретичні знання та практичні уміння, поміж яких виділяємо усвідомлення суті єдності змісту і форми

творів мистецтва; знання жанрових та стилевих особливостей видів мистецтва; знання основних форм та засобів виразності; уміння охарактеризувати жанр і форму конкретного твору; аналіз системи засобів виразності та її ролі в створенні художнього образу. Спираючись на праці у галузі мистецтвознавства, педагогіки і психології художнього сприйняття, автор статті ставить за мету визначити теоретичні основи художньо-педагогічного аналізу як необхідної складової у фаховій підготовці вчителя початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Найважливішим завданням мистецтва, згідно концепції С.Х. Раппопорта, є концентрація, систематизація й об'єктивація соціально-історичного досвіду відносин, відбиття й осмислення дійсності [11]. У цьому полягає специфіка художнього мислення, яке не може бути понятійним, абстрактно-логічним, тому що його елементами є не поняття, а особливі художні емоції. Відмінною рисою художніх емоцій є те, що вони завжди носять позитивний характер завдяки своїй здатності збуджувати творчу активність людей. Мистецтво, на думку вченого, має здатність «складного перетворення» почуттів, коли найсумніші і негативні переживання, переплавляючись у творі мистецтва, приносять особливу естетичну насолоду. Художня емоція не тільки привласнюється, але й переробляється у психіці людей. Емоції мистецтва, за влучним виразом Л.С. Виготського, є «розумними», а художня насолода «не є чиста рецепція», адже вона вимагає «найвищої діяльності психіки» [1]. Саме це твердження вказує на величезний виховний потенціал творів мистецтва.

Художні емоції, на думку С.Х. Раппопорта, формуються в інтелекті автора. Однак для того, щоб викликати переживання в іншій людині, необхідна об'єктивація ідеальних продуктів у матеріальних утвореннях, семіотичних системах; проте знаки лише інформують, а «заражати – вище їхніх сил» [11]. Чудо мистецтва – в його асоціативному характері, а психіка людини володіє величезними асоціативними можливостями. Тому пусковою ланкою асоціацій є сприйняття, а напрямними центрами формування міцних асоціацій служать об'єктивні значення й «особистісні змісти» (О. Леонтьєв [2]) явищ, що опановуються психікою.

Музика, що звучить, неминуче піддається особистісній слухачській інтерпретації, при якій естетичний досвід суб'єкта долучається до процесів розкриття суб'єктивної образності цієї музики. Слухач сприймає музику, інтерпретуючи її. Він «пристосовує» до свого духовного світу її художній зміст і разом з тим внутрішньо сам перебудовується відповідно до логіки розвитку музичних образів. Слухач, як підкреслював С.Х. Раппопорт, особистісно конкретизує життєвий зміст музики, актуалізує її вплив, причому «здійснює таку конкретизацію

й актуалізацію у своїй свідомості, в індивідуальній формі й у пристосованому до своїх індивідуальних особливостей вигляді» [11, с. 45]. Музичні образи, що мають багату інтонаційну й ритмічну структуру, найбільш привабливі, але при цьому складні для сприйняття, вимагають додаткової підготовки слухача.

Музичний образ є образом художнім, складність якого полягає найчастіше у відсутності адекватного вербального тлумачення. Художній образ являє собою специфічний властивий тільки мистецтву спосіб відбиття дійсності у конкретно почуттєвій формі, що безпосередньо сприймається слухачем. Він реалізується у сполученні глибокої думки з яскравістю зображення й відношенням, почуттями художника до того, що зображується. Сутність художнього образу збігається із сутністю мистецтва – відображення дійсності. Природа художнього образу – світоглядна, гносеологічна та почуттєва. На підставі вище зазначеного, можна дати наступне визначення: художній образ – це духовний результат художнього освоєння та пізнання дійсності, яка є відправним пунктом у його створенні.

Враховуючи підходи до визначення образу і художньої образності у працях представників богословського знання, класичної філософії і новітніх культурфілософських досліджень, можна дати й таку інтерпретацію поняття: художній образ – це суб'єктивна форма творчої реакції на об'єктивну дійсність, спричинена особливостями творчого методу митця, його емоційного та інтелектуального світу, психотипу тощо. Як категорія художньої культури, образ втілює спосіб розуміння дійсності митцем.

Художній образ являє собою не що інше, як особливий засіб для кодування узагальнених переживань. Саме тому, що при реалізації задуму художником копіюється не реальний предмет, а фантастичний образ, що має символічний характер. Матеріальна копія цього образу теж виявляється не копією дійсності, а символом людських переживань. Отже, він є спеціальним знаком (символом), зміст (значення) якого становить те або інше узагальнене переживання.

Для усвідомлення змісту художнього образу майбутні вчителі початкових класів повинні не лише опанувати навичками художньо-педагогічного аналізу, але й передати їх у доступному вигляді своїм вихованцям. Основна ідея художньо-педагогічного аналізу полягає у тому, що, опанувавши прийомами систематизації почуттєвого досвіду в розумінні знаково-символічних засобів, реципієнт (чи то студент, чи учень початкових класів) на основі опанування мови мистецтва розпізнає зміст і значення художнього образу. У процесі аналізу важливо, щоб елементи художньої мови відкладалися у свідомості слухача не порожніми, а значущими одиницями.

Мова мистецтва є складним системним утворенням і має багаторівневу структуру. Всі його рівні в художньому творі діють одночасно, їхні елементи, різні по довжині й структурному значенню, постійно взаємодіють, розфарбовуючи реальне звучання унікальним комплексом змістовних характеристик. Саме ці комплекси в сполученні з особистим досвідом є основою для розпізнавання змісту й значення художнього образу реципієнтом.

Традиційно під мовою культурологія розуміє систему знакової організації мовлення, а під художньою мовою – сукупність правил і знакових систем, за допомогою яких твориться й передається інформація у мистецтві. Художній текст, на відміну від будь-якого іншого тексту культури, вимагає наявності художньо-образної естетичної форми, в якій людина відтворює дійсність. О.Потебня визначає художній текст як «велике слово» – цілісне і єдине. Текст втілюється у мові, тобто мова передуює тексту, а сам текст вже втілює певні зміст і концепцію. Таким чином, вибудовуємо такий логічний ряд за ступенем зростання художніх одиниць: знак – мова – текст – образ. Кожну з цих одиниць слід вивчати на відповідному рівні – морфологічному, синтаксичному, семантичному, концептуальному.

Художня мова, на відміну від мови звичайної, яка виникає з мотивів соціокультурних і комунікативних (необхідності орієнтуватися у культурному просторі і часі), спричинена особливими потребами людини, що полягають в індивідуальній експресії (афект, емоція, чуттєве уявлення, знання); потребі в естетичних переживаннях; потребі в імітаційно-ігрових діях [15, с. 31].

Засоби створення художнього тексту є засобами художньої мови. Остання складається з художніх знаків. Розгорнуту і переконливу характеристику художніх знаків складає С.Шип. Згідно його концепції, художній образ та зміст художнього знаку утворюють поняття, судження, модальності і цінності, що «притягуються» чуттєвими образами та об'єднуються в них [15, с. 95]. За допомогою художніх знаків здійснюється процес комунікації всередині художнього тексту.

Враховуючи усе вище зазначене та спираючись на твердження філософів, культурологів, мистецтвознавців, визначаємо, що художня мова – це система організації художніх знаків-символів, яка виникає у зв'язку з особливими потребами особистості і суспільства, втілюється засобами виразності конкретного виду мистецтва, оформлена у синтаксичні структури та спрямована на створення художнього образу. Художня мова як тип знакової системи характеризується конотативністю (неявністю, неконкретністю, недоокресленістю, непонятністю) художнього значення і контекстуальною зумовленістю (історичною, суспільною,

стилістичною). Функція художньої мови – забезпечення художньої комунікації: фіксації-збереження-відтворення-трансляції емоційно-образної інформації.

Ми усвідомлюємо, що у процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів, вивчити всі елементи мови неможливо. Ще менш ймовірно вивчити всі комплекси можливих сполучень, що виникають на перетинанні значень елементів різних рівнів. У зв'язку з цим необхідно з кожного рівня художньої мови вибрати кілька найбільш доступних елементів, які повинні засвоїти майбутні педагоги і передати дітям молодшого шкільного віку. Ці елементи утворюють своєрідний художній алфавіт значень.

Звертаємо увагу на те, що більшість нині діючих методик з дисциплін естетичного циклу пропонують подібний «алфавіт» більш-менш стандартного вигляду, у відриві від його семантичної основи, що суперечить самій суті мовної системи.

Художньо-педагогічний аналіз повинен застосовувати семантичний підхід в опануванні засобів виразності художнього образу, що розкривається в ряді вимог, першою з яких називаємо розгляд художньої мови як семіотичної системи, тобто системи знаків, що відбивають ті або інші змісти й значення. Подібний аналіз дозволяє продемонструвати у кожному окремому випадку конкретний спосіб відбиття у музиці реальної дійсності. По своїй суті він завжди спрямований на смисл, на зміст.

У процесі художньо-педагогічного аналізу, той, хто його здійснює, залучається у розгорнуту систему конкретних дій, операцій, використання різного роду засобів, серед яких центральне місце займають знаково-символічні. У результаті подібних дій відбувається освоєння художніх засобів у сполученні з їхніми виразними можливостями, закріплюються певні значення за елементами мови.

І в процесі підготовки фахівця, і у передаванні його умінь молодшим школярам важливо, щоб ці значення студенти та діти не одержували як готову інформацію зі слів педагога, а відкривали самі за допомогою дослідження. Наприклад, у подібних висловленнях: «Відчуваю загальний характер, настрій твору мистецтва. Намагаюся визначити, звідки воно береться, що саме в художньому творі породжує цей настрій». Творча свідомість школярів виявляється не в умінні швидко засвоювати істини, викладені педагогом, а набутті власного досвіду ставлення до мистецтва на основі діалогічного спілкування з учителем і художнім твором, завдяки чому він стає здатним створювати емоційно-образну програму як народжену ним самим формою існування художнього змісту. Таким чином, процес сприймання художніх творів реалізується лише за умов цілеспрямованої взаємодії вчителя та учнів, єдності педагогічно спрямованого спілкування

з дітьми і художньо осмисленого та емоційно насиченого спілкування з твором мистецтва. Художньо-педагогічне спілкування як метод керування процесом сприймання художнього твору має характеризуватись рівноправністю учасників у судженнях й оцінці творів мистецтва, підвищеною увагою вчителя до реакції учнів, наявністю взаємозв'язків їх переживань, різних контекстів, точок зору, позицій, щирою зацікавленістю вчителя в успіхах учнів, активізації особистісних проявів у процесі сприймання й осмислення мистецтва.

Висновки й пропозиції. У підсумку роздумів про теоретичні основи художньо-педагогічного аналізу як необхідної складової у фаховій підготовці вчителя початкових класів приходимо до формулювання самого поняття. Під художньо-педагогічним аналізом розуміємо особливий вид педагогічної діяльності, спрямований на виявлення характеру художніх образів та усвідомлення змісту й ідеї художнього твору; здійснений з урахуванням вікових особливостей, рівня художньо-естетичного розвитку певної категорії школярів і виховних завдань; донесений до школярів у доступній та цікавій формі. Теоретичні підвалини ху-

дожньо-педагогічного аналізу складають теоретичні знання: 1) в галузі культурології, мистецтвознавства та суміжних дисциплін; 2) в галузі певного виду мистецтва, серед яких чільне місце посідають знання про засоби виразності у мистецтві; 3) в галузі вікової психології. Також для здійснення художньо-педагогічного аналізу педагог повинен володіти практичними вміннями і навичками оформлення цих знань у чітку послідовну розповідь для школярів відповідної вікової групи; використання міжпредметних зв'язків.

Результатом художньо-педагогічного аналізу стає налагодження художньої комунікації школярів з твором мистецтва. Для цього слід створити й певні педагогічні мови, зокрема забезпечити активне творче сприйняття художнього твору («подія-переживання»); зафіксувати силу й глибину емоційного переживання-потрясіння; виявити особистісне відношення до твору мистецтва; створити умови для вербалізації свого сприйняття-відношення. З метою конкретизації положень художньо-педагогічного аналізу у подальшому слід створити алгоритми для його здійснення стосовно конкретних видів та жанрів мистецтва.

Список літератури:

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – СПб.: Азбука, 2000. – 416 с.
2. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 318 с.
3. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики / А.Ф. Лосев // Из ранних произведений / Сост. И.И. Маханькова. – М.: Правда, 1990. – С. 195–390.
4. Манакова И.П., Салмина Н.Г. Дети. Мир звуков. Музыка / И.П. Манакова, Н.Г. Салмина. – Свердловск, 1991. – 112 с.
5. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М.: Музыка, 1976. – 254 с.
6. Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования: сб. ст. / сост. А.Г. Костюк. – Киев: Муз. Украина, 1986. – 126 с.
7. Нестьев И.В. Учитесь слушать музыку / И.В. Нестьев. – М.: Музыка, 1987. – 118 с.
8. Остроменский В.Д. Формирование музыкального познания / В.Д. Остроменский. – Кишинёв: Штиинца, 1988. – 157 с.
9. Подуровский В.М., Сусллова Н.В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности / В.М. Подуровский, Н.В. Сусллова. – М.: Владос, 2001. – 320 с.
10. Потебня А. Слово и миф / А. Потебня. – М.: Правда, 1989. – 624 с.
11. Раппопорт С. О вариантной множественности исполнительства / С. Раппопорт // Музыкальное исполнительство. – Выпуск 7. – М.: Музыка, 1972. – С. 39–67.
12. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. – М.: Издательство Московского университета, 1988. – 288 с.
13. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1947. – 355 с.
14. Тютюнникова Т.Э. Уроки музыки: Система обучения К. Орфа / Т.Э. Тютюнникова. – М.: Изд-во АСТ: Астрель, 2000. – 94 с.
15. Шип С.В. Музыкальная речь и язык музыки: Теорет. исслед. / Шип С.В. – Одесса: Одес. гос. консерватория им. А.В. Неждановой, 2001. – 295 с.

Маринчук Т.Т.

Винницкий государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского

ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация

В статье исследован уровень теоретической разработки вопросов художественно-педагогического анализа как необходимой составляющей в профессиональной подготовке учителя начальных классов. Проанализированы труды в области искусствоведения, педагогики и психологии художественного восприятия, которые в разной степени затрагивают вопросы художественно-педагогического анализа музыки и семантического подхода при его осуществлении. Охарактеризовано и уточнено ряд понятий, необходимых для осуществления художественно-педагогического анализа, в частности «художественный язык», «художественный образ», «художественный текст». Выделены теоретические знания, практические навыки и умения, которыми следует пользоваться в процессе художественно-педагогического анализа. Подано собственное определение понятия художественно-педагогического анализа.

Ключевые слова: художественно-педагогический анализ, художественная речь, художественный образ, художественный текст, семантический подход, средства музыкальной выразительности.

Marinchuk T.T.

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

ARTISTIC-PEDAGOGICAL ANALYSIS OF MUSIC CREATION HOW IS THE REQUIRED COMPOSITION OF THE PROFESSIONAL SKILLS OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHER

Summary

The article investigates the level of theoretical development of issues of artistic and pedagogical analysis as a necessary component in the professional training of elementary school teachers. The author analyzes works in the field of art studies, pedagogy and psychology of artistic perception, which in varying degrees touch upon the issues of artistic and pedagogical analysis of music and the semantic approach to its implementation. A number of concepts necessary for the implementation of artistic and pedagogical analysis, such as «artistic language», «artistic image», «artistic text», have been characterized and refined. Theoretical knowledge, practical skills and abilities, which should be used in the process of artistic and pedagogical analysis, are singled out. Self definition of the concept of artistic and pedagogical analysis is presented.

Keywords: artistic-pedagogical analysis, artistic language, artistic image, artistic text, semantic approach, means of musical expression.

УДК 378.015.31

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА**Осадчук С.Ю.**Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

Досліджено теоретичні питання формування творчої особистості педагога. Розглянуто поняття «творчість» та «творча особистість». Подано критерії творчого викладача.

Ключові слова: творчість, творча особистість, творчий викладач, критерії розвитку творчих здібностей.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства актуалізується потреба у фахівцях, які володіють високим рівнем інтелектуально-творчого потенціалу, здатні швидко адаптуватися до умов життя й орієнтуватися у швидкоплинному інформаційному полі, до самостійного, творчого розв'язання проблем саморозвитку, активної участі в перетворенні навколишнього світу. В умовах запровадження системи багаторівневої підготовки педагогічних кадрів особливої значущості набуває проблема оновлення змісту підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи до професійної педагогічної діяльності та забезпечення їхньої конкурентоспроможності на ринку праці.

Тому підготовка педагогічних кадрів у нинішніх умовах має забезпечувати оптимальні передумови для самореалізації особистості, розкриття усіх її потенційних можливостей, здатності до творчості, спроможності приймати нестандартні та оперативні рішення. Відтак важливою є підготовка творчого майбутнього вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема становлення творчої особистості вчителя в тій чи іншій мірі висвітлюється в наукових дослідженнях філософів, психологів і педагогів. Велику увагу розробці даної проблеми приділяли В. Андрєєв, Н. Бердяєв, В. Бухвалов, І. Геращенко, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, І. Кант, А. Маркова, Н. Нікандров, Я. Пономарьов, М. Потішній, С. Рубінштейн, Л. Рувинський, С. Сисоєва, П. Ципок та ін.

Проблему творчості в її загальнофілософському контексті розглянуто в дисертаційних дослідженнях В. Босенка, Н. Гриценка, Б. Новикова та інших. Систему професійної підготовки, розвиток особистості студента як суб'єкта інноваційних освітніх процесів, його наукового й творчого стилю мислення проаналізовано в роботах А. Андрєєва, Т. Марцинковської, С. Смирнова, В. Сластьоніна, Ю. Фокіна та ін. Формування творчої особистості педагога в процесі професійної підготовки розкрито в дослідженнях С. Бондаренко, Т. Волобуєвої, Н. Кічук, О. Коберника, А. Маркової, В. Стешенка, Д. Тихоржевського, Ю. Фокіна, Д. Чернилевського, І. Якиманської й ін.

Праці зарубіжних дослідників Дж. Гільмера, А. Краллі, Ф. Лезера, Х.-Г. Мелорна, Я. Хлавса присвячені психології творчості, формуванню творчої особистості, виявленню творчої обдарованості. Представники експериментальної педагогіки Г. Холл, Е. Торндайк, У. Кілпатрик на основі лабораторних спостережень висунули теорію вродженої розумової обдарованості, а як основний педагогічний принцип – саморозвиток особистості. Теорія вродженої розумової обдарованості зародилася в Англії, але набула поширення в США [12].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. При всьому розмаїтті висвітлення проблеми формуванні майбутнього вчителя як творчої особистості, підготовки його до творчої професійної діяльності, аспект формування у студентів педагогічних навчальних закладів умінь та навичок виховання творчої особистості учня в навчально-виховному процесі, розвитку потенційних можливостей дитини недостатньо досліджений у теоретично-методичному та методичному плані. Разом із цим у системі професійної підготовки майбутнього вчителя, на початкових етапах його залучення до педагогічної праці, існує особливо велика потреба в поглибленні теоретичної та практичної підготовки до творчої професійної діяльності, в озброєнні майбутніх учителів технологією орієнтації навчально-виховного процесу на розвиток творчих можливостей учня.

Мета статті. Головною метою статті є з'ясування сутності понять «творчість», «педагогічна творчість», висвітленні змісту педагогічної творчості як складової підготовки майбутнього вчителя, розгляд можливих педагогічних умов формування творчого вчителя.

Виклад основного матеріалу. Творчість є родовою властивістю людини і людства в цілому, однак у різні історичні епохи вони реалізуються різною мірою. Суспільство створює певні об'єктивні умови для творчих проявів особистості, яка є тією структурною одиницею суспільства, що здатна до творчого перетворення світу. Саме на особистісному рівні формуються і реалізуються дійсні людські можливості, з яких у кінцевому підсумку складаються можливості суспільства [9, с. 167].

Дослідженням сутності творчості, умов її розвитку та інших аспектів займалися і займаються різні науки, в тому числі філософія, психологія та педагогіка. Платон, наприклад, відносив до творчості все, створене людиною: «Усе, що викликає перехід з небуття у буття-творчість.» Такий підхід до творчості був характерний і для античної педагогіки в її кращих зразках.

Якщо в античній філософії і педагогіці творчість розуміється як відкриття нового, а новизна присутня в усьому, створеному людиною, то «новизна» в інтерпретації І. Канта є чимось рідкісним і вражаючим у таємниці. «Новизна стає тут джерелом і засобом пожвавлення уваги. Творчість усе більше суб'єктивується і з універсальної перетворюється у часткову здібність людини». Б. Спіноза пов'язує творчість безпосередньо з діяльністю людини і переконаний, що вона є сутнісною характеристикою буття.

Сьогодні у науковій літературі творчість визначається як діяльність, кінцевим результатом якої є створення якісно іншого, що вирізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю (при цьому зазначається, що творчість специфічна для людини, тобто завжди передбачає творця суб'єкта творчої діяльності).

Болгарський філософ Г. Гиргинов розглядає творчість двох рівнів: перший її рівень притаманний людському мисленню і людській практиці, а другий – пов'язаний із винахідництвом, науковою творчістю тощо.

Заперечуючи матеріалістичне визначення творчості як процесу (часто колективного), християнська філософія стверджує, що творчість має не колективний (загальний), а індивідуально-особистісний характер. Так, М. Бердяєв наголошував, що творчість людини є не її вимогою, а дарунком Бога, її (людини) правом і обов'язком. Із цього випливає, що до творчості здатна кожна людина, життя якої наповнене елементарними формами праці [2].

Дослідник Я. Пономарьов установив зв'язки творчості з психічними якостями особистості, проаналізував структуру її психологічного механізму та визначив цей феномен як «механізм розвитку», «взаємодію, що веде до розвитку». Із цього випливає, що в процесі творчості реалізуються творчі можливості особистості й здійснюється їх розвиток; що перебіг процесу творчості впливає на його результат, який виражається не тільки предметно, а й у зміні самого її об'єкта. Визначаючи виняткову значущість творчого розвитку особистості, Л. Виготський писав, що творчість – це діяльність людини, спрямована на створення нового: чи то речей зовнішнього світу, чи умовиводів або почуттів, властивих самій людині.

Отже, проаналізувавши цілий ряд філософської та психолого-педагогічної літератури,

можна зробити такий висновок: творчість – це діяльність, яка породжує щось нове, раніше невідоме на основі осмислення вже нагромадженого досвіду та формування нових комбінацій знань, умінь, продуктів.

Творчу особистість визначають як особистість, межі творчості якої охоплюють дії від нестандартного розв'язку простого завдання до нової реалізації унікальних потенцій індивіда в певній галузі, як Людину, яка володіє певним переліком якостей, а саме рішучістю, умінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення, умінням бачити далі того, що бачать його сучасники і що бачили його попередники. Серед характерних особливостей творчої особистості виділяють: відхилення від шаблону; оригінальність; ініціативність; наполегливість; високу самоорганізацію; працездатність.

Особливості мотивації діяльності полягають у тому, що творча особистість знаходить задоволення не стільки у досягненні мети творчості, скільки у самому процесі. Найбільш специфічною рисою творця вважається несамовитий потяг до творчої діяльності. Більшість авторів погоджується з тим, що творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань, потягом до нового, оригінального, який уміє відкинути звичайне, шаблонне.

Головним показником творчої особистості, її найголовнішою ознакою дослідники вважають наявність творчих здібностей, які розглядаються як індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання.

У роботах В. Андреева дається інтерактивний підхід до визначення творчої особистості у плані можливостей практичної педагогічної оцінки та самооцінки рівня її сформованості. Учений подає також одну з найкращих і найбільш універсальних класифікацій творчих особистостей.

а) Теоретик-логік характеризується здатністю до широкого узагальнення, класифікації та систематизації інформації. Люди цього типу чітко планують свою роботу, для них характерна висока обізнаність та інтуїція.

б) Теоретик-інтуїтивіст – це тип творчої особистості, для якої характерна здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, фантазії, творча уява. Творці цього типу – це великі винахідники, автори нових концепцій, шкіл і напрямів.

с) Практик – це тип творчої особистості, який завжди прагне до експериментальної перевірки своїх нових гіпотез.

д) Організатор володіє високим рівнем здібностей щодо організації колективу для розробки і виконання нових завдань. Під керівництвом таких людей створюються наукові школи і творчі групи.

е) Ініціатор – це тип творчої особистості, для якої характерні ініціатива і натхнення,

особливо на початкових етапах розв'язання нових творчих завдань [1].

Як зазначає О.П. Демченко, «творча особистість може бути сформованою лише завдяки творчому педагогові, з індивідуальним стилем діяльності, який шукає нестандартні рішення, продукує нові ідеї, відходить від шаблонів. Такий учитель повинен бути варіативним у своїй діяльності, здатним створювати і вирішувати нестандартні педагогічні ситуації [4, с. 252]. Якщо вчитель ставить за мету розвиток потенційних творчих можливостей дитини, формування її як творчої особистості, він повинен оволодіти тими формами, методами і засобами педагогічної діяльності, які забезпечують розвиток креативних рис особистості, а також тих додаткових мотивів, особистісних якостей, здібностей, які сприяють успішній творчій діяльності. Для цього і сам учитель повинен бути творчим, бо як добро виховує добро, так і творчість розвивається через творчість.

«Специфіка вчительської праці, – підкреслює Г.Г. Кіт, – полягає ще і в тому, що це завжди співтворчість. Педагог поставлений перед необхідністю творчо взаємодіяти з дітьми і творчо змінювати їх. Рівні цієї взаємодії можуть бути різні, однак вони обов'язково мають базуватися на творчій основі» [6, с. 327].

Активна творча діяльність учителя дає позитивний результат у тому випадку, коли буде базуватися на двох основах: розвитку творчої активності студентів у вузі й подальшій організації творчого пошуку вчителя в школі. Тому одним із завдань вузівської підготовки майбутніх учителів є розвиток їхніх творчих здібностей, нестандартного мислення, формування вмінь та навичок здійснювати в майбутньому навчально-виховний процес на творчому рівні. Ю.М. Кулюткін виділяє серед важливих якостей творчої особистості наступні (пріоритетні): прагнення до самореалізації; захоплення справою як покликанням; аутентичність особистості; незалежність щодо суджень; впевненість у власних силах; індивідуальність і гнучкість; критичність і високий ступінь рефлексії; дитяча сприйнятливості і відкритість у ставленні до нового.

Компонентами творчої діяльності вчителя, особливо, якщо він новатор, є постійний пошук оптимального дидактичного, виховного, методичного керівництва та інших педагогічних рішень, при якому наявна велика установка на пошук найбільш ефективних підходів та здійснюється постійний розвиток культури спілкування. Отже, готовність майбутнього вчителя до педагогічної творчості характеризують не лише професійні знання і вміння, а й соціальна активність, яку він виявляє у реалізації найбільш ефективних і доцільних форм взаємодії з вихованцями.

Одним із компонентів професійної підготовки майбутнього вчителя до педагогічної

творчості, на думку С. Сисоєвої, є оволодіння майбутніми вчителями вмінням забезпечувати креативну спрямованість кожного навчального предмету та виховного заходу (тобто спрямовувати їх на розвиток творчих можливостей дитини). Тому майбутні вчителі повинні вміти створювати такі програми з предмета та навчально-виховні плани, які будуть:

- сприяти детальному, поглибленому вивченню найбільш важливих проблем, ідей і тем, які інтегрують навчальні знання із структурними мислення;

- навчитись здійснювати таке творче викладання навчального предмету, яке забезпечить засвоєння базових знань, умінь та навичок і буде забезпечувати розвиток продуктивного мислення, а також формування навичок його практичного застосування;

- оволодіти вмінням забезпечувати таку організацію навчально-виховного процесу, яка буде поєднуватись з можливістю учнів самостійно одержувати нову інформацію, розвитком вмінь самостійного набуття знань, що буде сприяти формуванню в них потягу до самоосвіти, саморозвитку, самовиховання та самовдосконалення;

- вміти заохочувати ініціативу та самостійність в процесі навчання, виховання і розвитку; навчитись створювати атмосферу психологічної свободи та незалежності, але разом з цим щоб зберігались взаєморозуміння, взаємоповага і взаємодопомога (якщо цього потребують обставини);

- навчитись створювати умови, які є сприятливими для розвитку свідомості й самосвідомості учнів, розуміння ними взаємозв'язків, взаємозалежностей з іншими людьми, природою, культурою тощо;

- оволодіти вміннями вправління та тренування тих особистісних якостей та задатків, що сприяють подальшому розвитку творчої особистості учнів.

В процесі формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості найбільшу увагу необхідно приділяти яскравим і значущим якостям та індивідуальним особливостям, які мають першочергове значення для розвитку творчої особистості майбутнього вчителя та актуалізації і прояву його потенційних можливостей у навчально-виховному процесі.

С. Сисоєва виділяє чотири рівні педагогічної творчості учителя [10]:

1. Репродуктивний. Вчитель працює на основі вироблених до нього методик, рекомендацій, досвіду.

2. Рационалізаторський. Вчитель на основі аналізу свого досвіду, конкретних умов своєї педагогічної діяльності вносить корективи у свою роботу, удосконалює, модернізує її.

3. Конструкторський характеризує таку діяльність учителя коли він конструює свій варіант вирішення педагогічної проблеми.

4. Новаторський передбачає вирішення педагогічної проблеми на принципово нових засадах, відрізняється новизною, оригінальністю, результативністю.

Отже, творчий учитель – це особистість, яка характеризується високим рівнем педагогічної креативності (креативні риси особистості й додатково сформовані мотиви, особистісні якості, здібності, які сприяють успішній творчій педагогічній діяльності), відповідним рівнем знань предмету, який викладає, набутими психолого-педагогічними знаннями, уміннями та навичками, які, за сприятливих для педагогічної творчості учителя умов, забезпечують його ефективну педагогічну діяльність із розвитку потенційних творчих можливостей учнів.

Апелюємо до позиції дослідників [4; 6; 8], які наводять аргументи щодо того, що педагогічна діяльність є апіорі творчою, оскільки, освітній процес складається з безкінечного ланцюга нових педагогічних ситуацій, які потребують негайного розв'язання і використання в нестандартних умовах, оригінальних варіаціях методів і прийомів. Учені переконані [3], що рівень сформованості особистісних і професійно значущих якостей майбутнього педагога, його готовність до професійної діяльності, знаходяться в прямо пропорційній залежності від рівня розвитку творчого потенціалу.

Висновки і пропозиції. Педагогічна праця нетворчою не буває й бути не може, тому що неповторні діти, обставини, особистість самого вчителя і будь-яке його педагогічне рішення має виходити із нестандартних дій. Слідуючи за В.О.Сухомлинським, наголосимо, що немає людей більш допитливих, невгамовних, більш одержимих думками про творчість, як учителі.

Педагогічна діяльність, яка є сплавом науки і мистецтва, за своїми компонентами завжди передбачає творчість. Творчий педагог – це творча особистість. Творча особистість – це креативна особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності. Творчість – необхідна умова становлення самого педагога, його самопізнання, розвитку і розкриття як особистості. Творчість є основою формування педагогічної талановитості вчителя.

Отже, педагогічна діяльність – це передусім діяльність творча. Без творчості неможливі ні виховний, ні навчальний процеси. Бо подібно до того, як скульптор ліпить свої скульптури, художник пише картини, а ювелір обробляє коштовне каміння, учитель творить нову особистість, яка житиме в цьому суспільстві, стане його невід'ємною часткою [5, с. 16].

Перелік найважливіших рис педагогічної креативності вчителя не є усталеним. Проблема формування творчої особистості вчителя, розвитку його педагогічної креативності сьогодні повною мірою не вирішена.

Рівень творчої діяльності вчителя, визначається, як правило, залежно від того чи іншого конкретного напрямку його педагогічної діяльності.

Щоб виховати справжню творчу особистість, розвинути потенційні творчі можливості дитини, учителю необхідно оволодіти методами і засобами, які розвивають креативні риси особистості. Для реалізації такої мети педагог і сам повинен уміти творити, адже творчість розвивається через творчість.

Список літератури:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань, 1988. – 228 с.
2. Бердяев Н.А. Самопознание: Опыт философской автобиографии / Н.А. Бердяев. – М., 1990.
3. Голук О.А. Обґрунтування компонентів творчого потенціалу майбутнього педагога ДНЗ та школи І ступеня / О.А. Голук // Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів : матеріали Всеукраїнської Інтернет-конференції, 28 жовтня 2015 р. // FOLIA COMENIANA: вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я.А. Коменського. – Умань: ФОП Жовтий, 2015. – С. 38–42.
4. Демченко О.П. Творчий підхід як умова успішної організації позакласної виховної роботи з молодшими школярами / О.П. Демченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія // Зб. наукових праць. – Випуск 26 / [ред. кол.: М.І. Сметанський (голова) та ін.]. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009. – С. 252–257.
5. Імбер В.І. Психологічні передумови формування творчості в молодшому шкільному віці // Наукові записки. Серія: Психологія: Зб. матеріалів звітної науково-практичної конференції викладачів і студентів. – Вип. 4. – Вінниця, 2013. – С. 14–16.
6. Кіт Г.Г. Творчість як необхідна умова ефективності педагогічного процесу / Г.Г. Кіт // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 28. – Вінниця, 2009. – С. 325–329.
7. Колеснік К.А. Організація колективної творчої діяльності молодших школярів у процесі мовленнєвої роботи на уроках рідної мови / Колеснік К.А. // Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 10–11 листопада 2015 р.) / за ред. Г.С. Тарасенко; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, інститут педагогіки, психології і мистецтв. – Вінниця: ТОВ «Нілан – ЛТД» 2015. – С. 190–193.
8. Кривошея Т.М. Развитие творческих способностей младших школьников в контексте взаимосвязи их умственной и эстетической деятельности (на материалах изучения математики) / Т.М. Кривошея // Социально-

- педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе: Сборник материалов международной научно-практической конференции, Брест, 19-20 мая 2016 г. / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина ; под. ред. И.Е. Валитовой. – Брест: БрГУ, 2016. – С. 102–106.
9. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навчально-методичний посібник (ред. рада: В. Даній (голова), Г.М. Несен (заст. голови), Л.В. Сохань, І.Т. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К., 1996. – 792 с.
 10. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: навчальний посібник / С.О. Сисоєва. – К.: ІСДОУ, 1994. – 112 с.
 11. Сіваш Т.Д. Художньо-творча діяльність як освітньо-виховний феномен / Т.Д. Сіваш // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій: збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв (Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, квітень, 2016 р. / за ред. Г.С. Тарасенко; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, інститут педагогіки, психології і мистецтв. – Вінниця: ТОВ «Нілан – ЛТД», 2016. – Вип. 4. – С. 152–154.
 12. Ярошук Л. Творча особистість майбутнього вчителя: теоретичні аспекти становлення / Л. Ярошук // Гірська школа Українських Карпат. – 2013. – № 8–9. – С. 146–148. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gskuk_2013_8-9_43.

Осадчук С.Ю.

Винницкий государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация

Исследованы теоретические вопросы формирования творческой личности педагога. Рассмотрены понятия «творчество» и «творческая личность». Подано критерии творческого преподавателя.

Ключевые слова: творчество, творческая личность, творческий преподаватель, критерии развития творческих способностей.

Osadchuk S.U.

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

PROBLEM OF FORMING THE CREATIVE PERSONALITY OF THE PEDAGOGUE

Summary

Theoretical questions of formation of a creative personality of a teacher are investigated. The concept of «creativity» and «creative personality» are considered. The criteria for a creative teacher are presented.

Keywords: creativity, creative person, creative teacher, criteria of development of creative abilities.

РОЗДІЛ 2

ЗМІСТ І ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

УДК 378.1:37.032:376.545

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Демченко Е.П.

Винницкий государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского

Ивета Кепуле

Резекненская 5-я средняя школа (Латвия)

Исследованы особенности подготовки студентов и педагогов к работе с одаренными детьми в развитых странах мира. Раскрыта специфика педагогического творчества. Показана необходимость реализации творческого подхода в процессе обеспечения благоприятных условий для развития способностей и одаренности детей. Проанализирована сущность креативной компетентности как интегративной характеристики специалистов психолого-педагогического профиля. Представлены некоторые направления работы по развитию творческих способностей будущих педагогов в учреждении высшего образования. Наведены примеры самостоятельных творческих заданий для формирования творческих способностей будущих педагогов одаренных детей.

Ключевые слова: одаренность, творчество, педагогическое творчество, креативная компетентность, подготовка к развитию одаренности.

Постановка проблемы. Одаренные граждане сегодня считаются бесценным человеческим капиталом государства, играют важную роль в прогрессивном движении цивилизации в целом, социально-экономическом, культурном развитии конкретной страны и определении ее места на мировой арене в частности. Поэтому во многих развитых странах мира актуализировался запрос на неординарных и талантливых личностей, которые, благодаря своей творческой деятельности в различных сферах жизни общества смогут качественно повлиять на образовательные и культурные процессы в национальном и европейском контексте.

Соответственно, на государственном и теоретическом уровнях следует формировать законодательно-научную базу для поиска способных детей и молодежи; в условиях образовательного процесса необходимо моделировать благоприятную среду для развития их творческого потенциала. Государство в целом должно создавать «социальные лифты» для успешного карьерного продвижения талантливых людей как будущей национальной элиты.

В рамках образовательно-воспитательной практики в таком направлении должны работать специально подготовленные специалисты психолого-педагогического профиля, которые обладают необходимой компетентностью для работы с одаренными детьми. Среди важных характеристик таких педагогов должно быть инициативность, инновационность, творчество, абнотивность, фасилитивность, увлеченность своей профессией, энтузиазм. Все это позволит им своевременно идентифицировать ребенка как потенциально одаренного, найти для его развития необходимые ресурсы и создать индивидуальную траекторию для личностного роста.

Анализ последних исследований и публикаций. Изучение мирового опыта показывает, что в последние десятилетия в ряде стран формируется система специальной подготовки учителей, воспитателей, практических психологов к работе с детьми, которые проявляют неординарные способности в различных видах деятельности, нестандартно мыслят и отличаются оригинальными способами решения интеллектуальных и социальных задач.

Среди основных направлений образовательной политики в работе с одаренными личностями, представленных в «Рекомендациях по развитию образования одаренных и талантливых детей» [11], определены и те, что касаются требований к профессионализму педагога. В частности, рекомендуется включить в программу подготовки учителей изучение ими стратегий идентификации одаренных учащихся; способствовать распространению информации об одаренных детях среди всех специалистов, кто работает с ними. Европейским советом по высоким способностям (ЕСНА) для учителей были открыты стационарные международные курсы, деятельность которых распространяется на всю Европу, и сейчас они функционируют в ряде стран (Австрии, Великобритании, Венгрии, Германии, Нидерландах, Швейцарии и др.).

Согласно американской программе «Astor» [9], учитель, работающий с одаренными детьми, должен отвечать ряду критериев, среди которых: необходимость получения специальной последипломной подготовки, готовность к дальнейшему получению знаний в этой сфере и др. Усиление требований к личности педагога актуализировалось в Латвии в контексте реализации проекта «Расширение возможностей обучения для одаренных детей» (1997), который в 1999 стал общественной организацией «Одаренная детская опционная школа». Такой специалист должен владеть профессиональными качествами, которые позволят ему создать благоприятную и комфортную среду для развития одаренного ребенка. В Израиле сложился опыт специальной подготовки педагогов к работе с одаренными учащимися, которая является дополнительной и осуществляется уже после получения основного педагогического образования. В этой стране с 2015–2016 учебного года действует требование обязательной сертификации и дополнительного повышения квалификации специалистов, воспитывающих талантливых детей.

В современных исследованиях украинских (Е. Антонова, В. Демченко, Г. Тригубец, В. Ушмарова, Н. Федоров и др.), латвийских (Р. Бебре, М. Виднере, И. Жогла, Т. Коке, Ю. Стабиньш, С. Тубеле и др.), российских (С. Маркова, Г. Тарасова, И. Ушатикова и др.) ученых разрабатываются различные аспекты подготовки специалистов психолого-педагогического профиля к развитию одаренности детей и молодежи.

В некоторых научных трудах представлены результаты изучения характеристик педагога, работающего с талантливыми и способными детьми: абнотивности как комплексного качества, которое включает в себя креативность, мотивационно-когнитивный компонент и рефлексивно-перцептивные способности (М. Кашапов, Т. Киселева, Т. Огородова);

фасилитивности как комплекса свойств учителя, которые позволяют ему на оптимальном и достаточном уровне осуществлять поиск, развитие и реализацию способностей учащихся (А. Яковина и др.); коммуникативной культуре, которая обеспечивает качество передачи информации, культурного опыта и создание оптимальных условий для обучения и воспитания способных и одаренных детей (В. Ушмарова).

Обращение к научной литературе показывает, что в психолого-педагогическом дискурсе достаточно широко представлены исследования, посвященные различным аспектам творчества как важного качества каждого педагога. Современные ученые (А. Матюшкин, В. Панов, А. Пономарева, В. Шадриков, В. Дружинин, Л. Ларионова и др.) доказали, что учитель должен играть важную роль в поддержке творческого потенциала ребенка. Креативность и опыт педагогической деятельности влияют на мотивационно-педагогические предпочтения учителя в пользу одаренных учеников, поскольку именно творческая деятельность способствует раскрытию способностей и проявлению личностных черт одаренных учащихся (И. Любовецкая).

Необходимость осуществления педагогической деятельности как интеллектуальной и творческой, ориентированной на учет способностей и талантов каждого ребенка, задекларировано в Законе Украины «Об образовании», латвийской «Стратегии интеллектуальной специализации 2014–2020» и «Руководящих принципах развития образования на 2014–2020 годы».

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящается данная статья. Однако же, развитие креативности, творческого мышления специалистов психолого-педагогического профиля в контексте подготовки к работе с одаренными детьми пока еще разработаны недостаточно. К тому же, наблюдение за образовательной практикой показывает, что в деятельности педагогов дошкольных, общеобразовательных учебных заведений часто проявляется шаблонность, однообразие, консерватизм, инертность, отсутствие творчества, стремления к новизне, индивидуального стиля. Более того, прослеживается тенденция подавления отдельными учителями / воспитателями проявлений творческой активности учащихся, оригинальности, собственного взгляда на решение учебных задач. Частично объясняем это тем, что одни педагоги не хотят развивать творческий потенциал детей, другие – не умеют этого делать, поскольку система высшего образования ориентирует их прежде всего на развитие «среднего» ученика.

Учитывая это, в контексте подготовки будущих специалистов психолого-педагогического профиля к работе с одаренными детьми стоит

делать акцент на развитии творческих способностей студентов, их дивергентного мышления, педагогической интуиции, способности нестандартно и быстро решать педагогические ситуации, склонности к педагогической импровизации, актерских способностей и т.д.

Формулировка целей статьи – раскрыть значение творчества как важной интегрального качества педагога одаренных детей, показать особенности формирования креативной компетентности будущих педагогов в контексте их подготовки к работе с одаренными личностями.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Подготовку творческого педагога одаренных детей рассматриваем в контексте компетентностного подхода, который внедряется в высшем педагогическом образовании стран, присоединившихся к Болонскому процессу. Так, программы профессионального обучения учителей в Латвии отмечены несколькими тенденциями, в которых акцент делается на необходимости овладения профессиональной компетентностью. В описании профессиональной квалификации преподавателя в качестве цели для обучения перечислены определенные знания, навыки и отношения к ученику [13–15]. По мнению Т. Коке [12], компетентность педагога в работе с одаренными детьми включает не только умение выбирать, анализировать и преобразовывать различные типы знаний, но также поддерживать к ним критическое отношение.

В Законе Украины «О высшем образовании» [3] компетентность объясняется как динамическая комбинация знаний, умений и практических навыков, способов мышления, профессиональных, мировоззренческих и гражданских качеств, морально-этических ценностей, которая определяет способность человека успешно осуществлять профессиональную и дальнейшую учебную деятельность, является результатом обучения на определенном уровне высшего образования. В рамках проекта TUNING [7] основное внимание уделяется двум наборам компетенций: предметно-специализированным (предметно-специфическим или специальным компетенциям) и общим.

Считаем, что одной из интегральных компетенций педагога одаренных детей является креативная, которую в научный оборот ввел Р. Эпштейн [10], рассматривая ее как готовность адаптивно применять полученные знания, дополнять систему знаний самостоятельно и стремление к самосовершенствованию. В свою очередь, Ф. Шарипов [8] утверждает, что креативная компетентность преподавателя включает систему знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, необходимых ему для творчества. Творческий компонент может присутствовать в любом

виде деятельности преподавателя (педагогической, коммуникативной, организаторской). В структуре креативной компетентности личности автор выделяет следующие характеристики: способность к творчеству и решению проблемных задач, находчивость, гибкость и критичность ума, интуицию, самобытность, уверенность в себе, умение ставить и решать нестандартные задачи; склонность к анализу, синтезу и комбинированию, к переносу опыта, предсказанию и др.; эмоционально-образные качества: одухотворенность, эмоциональный подъем в творческих ситуациях, ассоциативность, воображение, фантазия, мечтательность, чувство новизны, чуткость к противоречиям, способность к эмоциональному отклику (эмпатийность); владение раскованностью мыслей, чувств и движений; проникаемость, умение видеть знакомое в незнакомом, преодоление стереотипов, способность формулировать гипотезы, конструировать версии их доказательства, склонность к риску, стремление к свободе.

В научных трудах [6] представлена иерархическая модель креативной компетентности, которая включает шесть блоков, каждый из которых опирается на предыдущий, создавая, в свою очередь, платформу для «произрастания» следующих компонентов. Ученые выделяют три аспекта такой компетентности, зависимо от того, насколько педагог: готов к творчеству в условиях многомерности, неопределенности, неструктурированности и альтернативности образовательного пространства; открытый, восприимчивый к достижениям в других предметных областях, которые не являются сферой его профессиональной деятельности (проблема физиков и лириков); готов ли он к амплификации и межпредметной интеграции; обладает системой технических, технологических навыков и умений, от которой зависит способность осуществить задуманные идеи.

Разделяя позиции ученых [1; 5], считаем, что формировать креативную компетентность как интегративное качество будущего педагога одаренных детей необходимо, используя потенциал различных педагогических дисциплин, проводя работу в нескольких направлениях.

Во-первых, основой развития такой способности является усвоение студентами системы знаний по основам психологии и педагогики творчества, которая включает вопросы: аксиологический аспект и социальные механизмы творчества, основные психологические теории творчества, закономерности творчества на разных возрастных этапах развития человека, основные детерминанты развития личности, структура и фазы творческого процесса, особенности педагогического творчества, составляющие модели творческого учителя, требования к педа-

году одаренных детей, технологии организации творческой деятельности учеников, методы и приемы развития творческого мышления учителя в условиях университетского образования, особенности творческой деятельности педагога с одаренными учениками, критерии и уровни развития творческого мышления учителя в условиях университетского образования, пути и методы творческого профессионального самосовершенствования и др.

В контексте усвоения комплекса знаний в сфере педагогики творчества важной задачей считаем [2] помочь будущим учителям осознать сложность и неповторимость креативности в образовательной деятельности по сравнению с творчеством в науке, искусстве, технике, а именно:

– *Спресованность во времени.* На решение подавляющего большинства педагогических задач у педагога есть несколько минут / часов / дней. Учитывая это, он не может долго ждать, пока придет «озарение», а нередко должен незамедлительно найти оптимальное решение ситуации, которая непредсказуемо возникла в образовательном процессе.

– *Относительная удаленность последствий.* Результаты творческой деятельности педагога, особенно те, которые связаны с воспитанием ребенка, часто не видны сразу. Нередко они «вызревают», медленно трансформируются, количественные изменения постепенно переходят в новое качество ребенка как следствие творческого процесса.

– *Направленность на достижение только положительных результатов.* В воспитательном процессе негативные варианты допустимы лишь в воображаемых пробах и прикидках, а также теоретических попытках проверки гипотез (доказательство от противного, доведение до абсурда). В тоже время, они категорически противопоказаны в практической деятельности творческого учителя.

– *Сотворческий характер взаимодействия субъектов педагогического процесса.* В образовательной деятельности тесно переплетается творчество всего учительского коллектива, родителей, воспитанников. Одним из основных партнеров педагога по творчеству есть ребенок, динамичный, неповторимый, непредсказуемый. Ребенок не является пассивным объектом творческого педагогического процесса, а в большей или меньшей степени взаимодействует со взрослым, влияет на результаты педагогического творчества.

– *Публичность профессионально-педагогической творческой деятельности.* Значительная часть подготовки и реализации педагогического процесса осуществляется не в закрытой творческой лаборатории, а в публичной обстановке, присутствии детей, коллег, родителей. Это требует от учителя / воспитателя способности к импровизации, пе-

дагогической интуиции, актерских способностей, развитого эмоционального интеллекта, умения оперативно стимулировать в себя и учеников проявления творчества.

– *Особенность объекта / субъекта педагогического творчества, личности, которая развивается, формируется.* Каждый ребенок является неповторимым и находится на в процессе личностного роста, который является лишь частично управляемым.

Во-вторых, образовательная работа со студентами должна быть направленной на формирование профессиональных ценностей как составляющей креативной компетентности. В частности осознания ими, что педагогическая деятельность в целом, работа с одаренными и способными детьми как неординарными личностями в частности требует от педагогов высокого уровня творчества, поскольку:

– Воспитание, обучение и развитие каждой личности, особенно способной и талантливой, являются процессами диалектическими и до конца не предсказуемыми, состоящими из бесконечной цепи педагогических ситуаций, требующих быстрых и нестандартных решений.

– По своей сути педагогическая работа является преобразующей, направленной на создание неповторимой индивидуальной траектории для личностного роста каждого ребенка, в том числе и самых способных учеников.

– Для успешного воспитания и обучения одаренных детей (независимо от специфики способностей и уровня их развития) необходимо, чтобы аналогичными характеристиками обладал и сам педагог. Соответственно, учитель, развивающий одаренность детей, важным компонентом которой является творчество, также должен быть креативной личностью.

– Одаренный ребенок сегодня признается личностью с особыми образовательными потребностями, которая в своем развитии существенно отличается от возрастной нормы и требует создания специальных условий для их удовлетворения. Обеспечить благоприятную среду для реализации творческого потенциала одаренного / нетипичного ребенка сможет педагог, способный продуцировать новые идеи и адаптировать современные педагогические технологии к потребностям конкретного ученика; обладающий высоким уровнем оригинальности и гибкости мышления.

В-третьих, для формирования креативной компетентности будущих педагогов одаренных детей важным является развитие у них способности использовать полученные знания в нестандартных условиях. Для этого при изучении базовых дисциплин необходимо формировать умения:

– осуществлять диагностику уровня развития творческого потенциала педагога;

– применять инновационные педагогические технологии развития творческого

мышления будущего учителя в условиях университетского образования;

- анализировать педагогические задачи и ситуации, искать альтернативные варианты их решения;

- выполнять индивидуальные нестандартные задания, творческие проекты, оригинально презентовать результаты своей деятельности;

- моделировать индивидуальную траекторию формирования личности ребенка;

- подбирать методы, приемы и современные технологии для творческого развития учащихся зависимо от их способностей и уровня одаренности;

- формировать собственную траекторию творческого саморазвития;

- проводить педагогическую рефлексию и оценивать уровень своей творческой деятельности.

В-четвертых, в процессе освоения педагогической профессии в студентов следует развивать характеристики, которые необходимы творческому воспитателю и смогут обеспечить индивидуальный стиль его деятельности:

- *волевые черты*: активность, инициативность, настойчивость, включенность и профессиональную деятельность, стремление к познанию нового, самостоятельность, способность к преодолению инерции, склонность к самосовершенствованию и др.;

- *творческое педагогическое мышление*: оригинальность, семантическая гибкость, эвристичность, гипотетичность, критичность, широта ассоциаций, генерирование большого количества новых идей, умение делать личный выбор и др.;

- *психические процессы*: наблюдательность, перцепция, воображение, фантазия, импровизационность, интуиция и др.;

- *специальные профессионально-педагогические качества*: высокая мотивация на работу с одаренными детьми, фасилитивность, абнотивность, рефлексивность, коммуникативная культура и др.

Важным методическим приемом подготовки студентов к работе по развитию способностей и одаренности детей в процессе изучения педагогических дисциплин является использование *системы самостоятельных творческих заданий*: определений-ассоциаций, ассоциативных портретов, «знаков» педагогического поведения и «педагогических табу» творческого педагога, «законов» педагогического творчества, этического кодекса педагога одаренных детей, концепции творческой педагогической деятельности, концепции подготовки творческого педагога для одаренных детей, эссе, педагогических комиксов, фантастично оптимистичных сказок («Школа будущего – идеальное учреждение для творческих личностей»), «формул успеха» творческих педагогов, создание моде-

лей («Университет – мастерская творческих педагогов») и др.

Примером таких творческих заданий является написание студентами эссе, небольших по объему прозаических произведений, которые имеют произвольную композицию, включают личные мысли и высказывания автора по конкретному научному вопросу, не претендуют на исчерпывающую и окончательную трактовку темы. Характерным признаком эссе является логическое изложение, что приближает его в определенной степени к научной публикации. Чаще всего в эссе представляется новая, оригинальная, субъективная точка зрения студента на проблему, которая анализируется. С целью формирования ценностного отношения в педагогической деятельности как творческой, важности творчества в работе с одаренными детьми студентам при изучении педагогических дисциплин предлагаются эссе на темы: «*Готов ли я к работе с одаренными детьми?*»; «*Личность формирует личность: одаренный учитель – одаренный ребенок*»; «*Одаренность – это подарок судьбы или сложное испытание?*» и др.

Результаты творческой деятельности при изучении ряда педагогических дисциплин будущие педагоги могут обобщить в форме «*Портфолио творческого студента*» и представить его на конкурсе педагогического творчества. Ориентировочно портфолио может включать следующие разделы:

1. Визитка «Я сегодня – творческий студент, завтра – педагог одаренной личности».

2. Творческие работы, выполненные при подготовке к практическим занятиям и в процессе педагогической практики.

3. Примеры педагогических ситуаций и варианты их творческого решения.

4. Диагностический инструментарий для оценки творческого потенциала педагога.

6. Страница рефлексии: карты самоанализа «Я – реальный», «Моя готовность как специалиста социомического профиля (фасилитатора) к работе с творческими и одаренными детьми в условиях культурно-образовательного пространства».

7. Программы самопроектирования и творческого профессионального роста.

5. Упражнения и тренинги для развития креативности, абнотивности, склонности к импровизации.

Важным направлением формирования креативной компетентности будущих педагогов является включение студентов в работу лаборатории педагогического мастерства, которая организована у Винницком государственном педагогическом университете имени Михаила Коцюбинского. Основываясь на идее педагогического творчества как сотворчества, лаборатория осуществляет опытно-экспериментальную работу по реализации творческого потенциала

личности будущего учителя и преподавателя, исследует проблемы педагогического мастерства преподавателя высшей школы и пути ее формирования, работает над созданием и реализацией творческих научно-методических проектов [4].

Выводы из данного исследования и перспективы дальнейших исследований в этом направлении. Изучение мирового опыта по развитию способностей, талантов и одаренности детей показывает, что в ряде стран сформировалась положительная практика вузовской и послевузовской подготовки педагогов к работе с такой категорией учащихся. Разрабатывая систему подготовки студентов в высшей школе к работе с такой категорией детей, считаем необходимым обратить важное внимание на формирование креативной компетентности будущих специалистов психолого-педагогического профиля. Творческая личность может быть сформирована благодаря креа-

тивному педагогу, с индивидуальным стилем деятельности, который ищет нестандартные решения, продуцирует новые идеи, отходит от шаблонов. Творческое мышление и воображение, оригинальный подход, инициативность, быстрая реакция необходимы педагогу на каждом этапе работы с одаренной личностью. Такой учитель должен быть вариативным в своей деятельности, способным создавать и решать нестандартные педагогические ситуации. Успешное овладение студентами педагогическим творчеством станет возможным при условии обеспечения индивидуально-личностного уровня его формирования, использования потенциала педагогических дисциплин, выполнения системы творческих заданий. Дальнейшей разработки требует моделирование и реализация системы работы, целью которой есть специальная подготовка компетентного педагога одаренных детей.

Список литературы:

1. Голюк О.А. Обґрунтування компонентів творчого потенціалу майбутнього педагога ДНЗ та школи I ступеня / О.А. Голюк // Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів : матеріали Всеукраїнської Інтернет-конференції, 28 жовтня 2015 р. // FOLIA COMENIANA : вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я.А. Коменського. – Умань: ФОП Жовтий, 2015. – С. 38–42.
2. Демченко О.П. Творчий підхід як умова успішної організації позакласної виховної роботи з молодшими школярами / О.П. Демченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія // Зб. наукових праць. – Випуск 26 / [ред. кол.: М.І. Сметанський (голова) та ін.]. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009. – С. 252–257.
3. Закон України «Про вищу освіту» // Закон від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.
4. Каплінський В.В. Наукова лабораторія педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу як школа формування професійної компетентності / В.В. Каплінський, Н.І. Лазаренко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка та психологія. № 48. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД». – С. 13–19.
5. Кіт Г. Актуальні проблеми підготовки сучасного вчителя для початкової школи / Г. Кіт // Освітнянський вісник : інформаційно-методичне видання Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників. – 2012. – № 1. – С. 17–19.
6. Креативность как ключевая компетентность педагога : монография / под ред. М.М. Кашапова, Т.Г. Киселевой, Т.В. Огородовой. – Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – 392 с.
7. Проект TUNING «Tuning Educational Structures in Europe» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>.
8. Шарипов Ф.В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза / Ф.В. Шарипов // Высш. образование сегодня. – 2010. – № 1. – С. 11–12.
9. Enrich V. The Astor program for gifted children. Prekindergarten through grade three / Virginia Enrich. – New York: Columbia University, 1978.
10. Epstein R. (2005). Generativity theory and creativity. In M.A. Runco & R.S. Albert (Eds.), Theories of creativity (Rev. ed.). Cresskill, NJ: Hampton Press.
11. Hartas D., Lindsay G. & Muijs D. Identifying and selecting able students for the NAGTY summer school: emerging issues and future considerations. High Ability Studies. Vol. 19(1). 2008.
12. Koķe Tatjana (2000). Skolotāju izglītības kvalitātes kritēriji, Rīga. LU, PPI, 5 lpp.
13. Stabiņš, Juris (2001). Skolotāja misija. Raka, Rīga, 72 lpp.
14. Walklin Les (2002). Teaching and learning in Further and Adult Education. Nelson Thornes ltd, 338 p.
15. Žogla Irēna (2002). Didaktikas pamati. Raka, Rīga, 275 lpp.

Демченко О.П.

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

Івета Кепуле

Резекненська 5 середня школа (Латвія)

ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

Анотація

Досліджено особливості підготовки студентів і педагогів до роботи з обдарованими дітьми в розвинених країнах світу, Латвії та в Україні. Показано специфіку педагогічної творчості. Розкрито необхідність реалізації творчого підходу в процесі забезпечення сприятливих умов для розвитку здібностей і обдарованості дітей. Проаналізовано сутність креативної компетентності як інтегративної характеристики фахівців психолого-педагогічного профілю. Представлено напрями роботи з розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів в закладі вищої освіти. Презентовано самостійні творчі завдання для формування творчого педагога обдарованих дітей.

Ключові слова: обдарованість, творчість, педагогічна творчість, креативна компетентність, підготовка до розвитку обдарованості.

Demchenko O.P.

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Kepule I.

Rezeknenskaya 5 Secondary School (Latvia)

FORMATION OF CREATIVE COMPETENCE OF FUTURE PEDAGOGUES IN THE CONTEXT OF TRAINING TO THE WORK WITH GIFTED CHILDREN

Summary

Features of students' and pedagogues' training to the work with gifted children in the developed countries of the world and in Ukraine are investigated. The specificity of pedagogical creativity is shown. The necessity of implementing a creative approach in the process of providing favorable conditions for development of abilities and giftedness of children is disclosed. The essence of creative competence as an integrative characteristic of psychological and pedagogical profile specialists is analyzed. The directions of work on development of creative abilities of future pedagogues in the institution of higher education are presented. Independent creative tasks for creative pedagogues of gifted children are presented.

Keywords: giftedness, creativity, pedagogical creativity, creative competence, training to the development of giftedness.

УДК 378.1

ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

Кисіль Н.Р.

Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України

У статті проаналізовано тенденції підготовки педагогів у розвинених зарубіжних країнах, що відкриває нові можливості для удосконалення системи неперервної педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог європейського освітнього простору. Тренінг, як форма організації заняття у результаті якого досягається завдяки власній активній роботі його учасників. Особлива увага приділяється вдосконаленню якості вищої освіти у Європейському просторі освіти. Проаналізовано концепції якості вищої освіти.

Ключові слова: майбутній учитель початкової школи, тренінг, європейський простір, українська освіта, креативність.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти ХХІ століття особливою увагою приділяється модернізації та інтеграції елементів європейської освітньої системи та її впровадження в українську модель освіти. Основна проблема полягає у ефективному, гармонійному поєднанні вітчизняного та європейського досвіду, що створить інноваційну, динамічну, спрямовану на розвиток креативності, самостійну, мобільну, студентоорієнтовану модель освітньої системи та розвитку креативності педагога.

Процес інтеграції вітчизняної освіти у європейський та світовий освітній простір потребує якісних змін, адже сучасне суспільство, яке пристосовується до проблем глобалізації, потребує чіткої відповіді на багато запитань і повною мірою розраховує на інноваційні наукові розробки, які формуються в процесі запровадження у навчально-виховний процес ЗВО науково-технічних досягнень, новітніх технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах інтеграційного характеру [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У стратегії розвитку університетської освіти України в контексті Європейського простору вищої освіти на період до 2020 р. (схвалена Європейською Комісією у 2010 р.) визнає провідну роль вищої освіти як рушія суспільного прогресу, відповідно констатує пріоритет – розвиток ЗВО і визначає індикаторами такого прогресу – досягнення та міжнародну привабливість європейських ЗВО. Модернізаційні виклики у вищій освіті при цьому спрямовуються на освітній процес, процеси врядування та фінансування, зокрема через популяризацію та впровадження провідних здобутків і кращих практик в умовах глобалізації [6].

Важливу роль у забезпеченні якості освіти відіграє модернізація навчально-методичної роботи, що полягає у стимулюванні розвитку креативності майбутніх вчителів початкових класів, підвищенні їх професійної майстерності, пошуку нових ефективних форм та методів навчання.

Тренінг, як форма організації заняття, сприяє інтенсивності навчання, результат якого досягається завдяки власній активній роботі його учасників. Знання під час тренінгу не подаються в готовому вигляді, а стають продуктом самостійної діяльності його учасників, їх активної взаємодії.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На основі аналізу наукових джерел, порівнюючи європейську та вітчизняну системи освіти, ми звертаємо увагу на впровадження тренінгової системи в освітній процес.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розкрити особливості формування креативності майбутніх вчителів початкової школи в умовах впровадження елементів європейської системи освіти в українську.

Виклад основного матеріалу. Основною вимогою стає підготовка фахівців нової якості – здатних до креативності, швидко орієнтуватися в сучасному насиченому інформаційному просторі, володіння іноземними мовами, бути компетентним з питань фінансової грамотності, вдосконалювати навички самопрезентації, приймати нестандартні рішення, вміння постійно вчитися новому.

Дослідження науковців, які працюють в галузі змісту освіти М. Авраменко, О. Алексеєва, О. Бажановська, Г. Бутенко, А. Василюк, Н. Вишневська, Л. Волинець, Ж.-К. Пассерон, Р. Пітерс, Н. Послтвейт, П. Сальберг, Н. Севідс, М. Сміт, Л. Стенхаус, Г. Таба, Р. Тайлер, К. Уінч, Д. Уокер, Ф. Фенікс, М. Фольман, Ф. Ханкінс, Д. Харгрівс, П. Хьорст та інші.

Однією з основних тенденцій розвитку сучасного простору вищої освіти є «масифікація» (massification). При цьому розширення доступу до вищої освіти констатується не лише як діючий «тренд», але і як одне із ключових завдань освітньої політики, зокрема європейської [5].

Вища освіта спрямована на досягнення багатьох цілей, включаючи підготовку студентів до активного громадянства, до їх майбутньої кар'єри (наприклад, сприяючи розвитку їх здатності до працевлаштування), підтримку їх

особистого розвитку, створення широкої бази передових знань і стимулювання досліджень та інновацій. Забезпечення якості повинно гарантувати навчальне середовище, в якому зміст програм, навчальні можливості та ресурсне забезпечення відповідають цій меті – вони уможливають забезпечення та вдосконалення якості вищої освіти у Європейському просторі вищої освіти [1].

Відомо, що концепція якості вищої освіти синтезує частинні концепції та системно об'єднані однією метою. До них належать:

- концепція трьохчастинної (формальна, неформальна, інформальна) освіти впродовж життя;
- концепція трициклової (бакалавр, магістр, доктор) вищої школи;
- концепція компетентнісного підходу;
- концепція інтеграції вищої освіти і досліджень на всіх циклах;
- концепція сумісності європейської і національної систем кваліфікацій та їх описів (дескрипторів);
- концепція гарантування якості вищої освіти (стандарти, процедури, рекомендації);
- концепція розмаїття європейських систем вищої школи та їх взаємної зрозумілості і визнання [2].

На базі розглянутих концепцій можна виділити тенденцію – впровадження тренінгової системи, яка включає в себе проходження тренінгів за певною кількістю годин, певною тематикою та сертифікацію педагогів. Головне питання, які саме тренінги вважаються професійно-спрямованими та за допомогою яких методів можна перевірити їх ефективність.

Тренінг – це форма соціально-педагогічної діяльності, спрямована на набуття життєвої компетентності шляхом збагачення як знаннями, так і життєво-практичним та емоційно-особистісним досвідом завдяки використанню інтерактивних засобів навчання [2].

Існує чотири основних види тренінгів:

- навчальні (будь-яка діяльність, в якій людина вчиться чомусь новому);
- професійні (система впливів, спрямованих на формування і розвиток у людини необхідних професійних якостей);
- загальноособисті (вправи, спрямовані на формування окремих здібностей і якостей особистості, необхідні для його повноцінного існування в суспільстві);
- особистісного зростання (створення навчального середовища, в якій через вправи учасник може розкрити і усвідомити інтерпретації, які безпосередньо впливають на результати його діяльності).

Навчальну діяльність спрямовує, організовує, мотивує педагог. Педагог визначає завдання, виходячи з рівня готовності студента, контролює засвоєння знань і набуття вмінь учнями, визначає цілі навчання і виховання.

Отже, якщо педагог підтримує і організовує розвиток креативності студента в ході навчання – створюються умови для актуалізації його творчого потенціалу. Це можна привести у просту формулу:

$$\text{успішність студента} = \text{результат роботи педагога}$$

Як зазначає відомий американський психолог Уільям Глассер: ми запам'ятовуємо 10% із того, що читаємо, 20% – із того, що чуємо, 30% – із того, що бачимо, 50% – із того, що бачимо та чуємо, 70% – із того, що обговорюємо з іншими, 80% – із того, що ми відчуваємо особисто, 95% – із того, чого ми навчаємо інших [3].

У зв'язку з цим у навчальній діяльності педагог повинен:

- створювати оптимальні умови для реалізації кожним учнем своїх потенційних можливостей;
- стимулювати включення в пошуковий процес не тільки логічних механізмів, а й інтуїцію;
- стимулювати потреба особистості в креативності;
- змінювати принципи організації засвоєння предмета (якщо це необхідно);
- формувати самостійність студентів у освітній діяльності як показника особистісного зростання;
- бути емоційно гнучким, тому що вчитель з високим рівнем розвитку емоційної гнучкості збагачує педагогічну взаємодію, формує у учнів почуття психологічної захищеності, забезпечує досягнення високої продуктивності педагогічної діяльності.

Важливою умовою стає пошук та впровадження тренінгових методів в українську систему освіти та їх взаємодію, тому важливість якості вищої освіти стає найактуальнішим питанням сьогодення.

Висновки і пропозиції. Таким чином, формування креативності майбутнього вчителя початкових класів стає пріоритетом у сучасній освітній реформі. Освіта вимагає від особистості бути більш модернізованою, мобільною, інноваційною, креативною, здатною до вирішення життєвих проблем та вчитися новому, а тренінг – це одночасно практичний та ефективний метод опанування новими знаннями; конструктивне спілкування; спосіб формування бажаних, більш ефективних умінь і навичок а також більш успішних моделей поведінки; форма розширення власного набутого досвіду. Це мотивує активному впровадженню концепцій якості вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці та реалізації ефективних тренінгових технологій для розвитку особистості людини, розкриття його можливостей, талантів, становлення самосвідомості, самореалізації. При цьому, через використання тренінгів в освітньому процесі йде постійне збагачення, перетворення суб'єктного досвіду, як важливого джерела власного розвитку.

Список літератури:

1. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). K.: CS Ltd., 2015. 32 p.
2. Бопко І.З. Роль інноваційних технологій у формуванні педагогічної техніки майбутніх учителів іноземних мов / І.З. Бопко // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2015. – Випуск 2 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://C:/Users/pc1/Downloads/Vnadps_2015_2_7.pdf.
3. Глассер У. Терапія реальністю / У. Глассер [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://portal.psymodelling.ru/uilyam-glasser-terapiya-realnostyu>.
4. Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи: Монографія / За заг. ред. Ф.Г. Ващука. – Ужгород: ЗакДУ, 2011. – 560 с. – (Серія «Євроінтеграція: український вимір»; Вип. 16).
5. Калашнікова С. Організаційний розвиток вищого навчального закладу та його значення у розбудові лідерського потенціалу університетів // Вища освіта України. – 2012. – № 3 (додаток 2), том 1. – С. 40–43.
6. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.) : монографія / О.І. Локшина. – К.: Богданова А.М., 2009. – 404 с.
7. Роль університету у розвитку лідерського потенціалу суспільства: концептуальні засади / Авторський колектив: О. Аарна, Д. Гудонієне, О. Гузар та ін.; за заг. ред. С. Калашнікової. – Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 100 с.

Кисель Н.Р.

Институт высшего образования
Национальной академии педагогических наук Украины

ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

Аннотация

В статье проанализированы тенденции подготовки педагогов в развитых зарубежных странах которые открывают новые возможности для совершенствования системы непрерывного педагогического образования в Украине в условиях ее адаптации к требованиям европейского образовательного пространства. Тренинг как форма организации занятия в результате которого достигается благодаря собственной активной работе участников. Особое внимание уделяется совершенствованию качества высшего образования в европейском пространстве образования. Проанализированы концепции качества высшего образования.

Ключевые слова: будущий учитель начальной школы, тренинг, европейское пространство, украинское образование, креативность.

Kysil N.R.

Institute of Higher Education of the National Academy of
Educational Sciences of Ukraine

FORMING A FINANCIAL MECHANISM THE FOREIGN TRADE OF ENTERPRISES WERE INVESTIGATED

Summary

The article analyzes the tendencies of training teachers in developed foreign countries, which opens up new opportunities for improving the system of continuous pedagogical education in Ukraine in conditions of its adaptation to the requirements of the European educational space. Training, as a form of organization of classes as a result of which is achieved through the active work of its participants. Particular attention is paid to improving the quality of higher education in the European education area. The concept of higher education quality is analyzed.

Keywords: future teacher of elementary school, training, European space, Ukrainian education, creativity.

ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ФІНЛЯНДІЇ

Родюк Н.Ю., Лазаренко Н.І.

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

Доті Чед

Західно-Фінляндський коледж, м. Гуйттінен (Фінляндія)

У статті проаналізовано особливості становлення інноваційної системи освіти Фінляндії. Розглянуто етапи формування національної системи вищої освіти країни. Зазначено, що провідну роль відіграють зв'язки університетів з регіональною економікою та бізнесом. Доведено, що реформування системи освіти у Фінляндії спрямоване на підвищення якості освіти. Узагальнено зміст творчих проєктів, які пропонують професійні заклади вищої освіти Фінляндії.

Ключові слова: інноваційні процеси, система вищої освіти Фінляндії, інноваційна діяльність, якість освіти, університети.

Постановка проблеми. Культура та освіта відіграють важливу роль в становленні нації та держави. За рахунок поповнення та вивчення інтелектуального капіталу досягається значний суспільний розвиток. Якість такого капіталу в умовах сучасної економіки стає основою конкурентоспроможності та економічного розвитку громад та держави в цілому. Тому в усьому світі заклади вищої освіти стають все більш активними та достатньо часто системоутворювальними учасниками інноваційних процесів. Однією з таких країн є, безперечно, Фінляндія. Вона досягла одного з найвищих світових щаблів у розвитку освіти, науки та інноватики. Досвід Фінляндії, яка за останні два з половиною десятиліття зайняла провідні позиції у світових рейтингах інноваційності та конкурентоспроможності, показує, що саме освіта є основою високої якості життя в країні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню інноваційних процесів у Фінляндії присвячено праці таких науковців, як Г.О. Андрощука, А.В. Гриньової, В.Я. Заруби, Ю.П. Куликової, Л.М. Ляшенко, О.І. Огієнко та інших. Дослідники ретельно проаналізували історію розвитку економічної та освітньої систем Фінляндії з точки зору поступу інноваційних процесів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. В умовах постійно зростаючої глобалізації інновації продовжують відігравати провідну роль у прагненні країн забезпечити себе конкурентними перевагами на світовому ринку. Але, на жаль, не всім країнам вдається досягнути рівня розвинених країн, тому на разі стоїть актуальне питання розробки необхідних механізмів впровадження інновацій в освіту, науку та економіку країни.

Метою статті є аналіз позитивного досвіду реалізації освітньої реформи у сфері інновацій на прикладі Фінляндії, а також дослідження освітніх механізмів інноваційної діяльності, які можна застосовувати в Україні.

Виклад основного матеріалу. У 2017 році в глобальному рейтингу інновацій Bloomberg Фінляндія зайняла 8 місце за загальним інноваційним індексом, тоді як Україна – 50-те зі 127 країн світу. За рівнем розвитку людських ресурсів у 2016 році Фінляндія зайняла 24 місце, тоді як Україна – 81. Достатньо показовим у рамках нашого дослідження є Індекс ефективності національних систем освіти (Global Index of Cognitive Skills and Educational Attainment), за результатами якого у 2016 році Фінляндія посідала 6 місце, а Україна – 42.

При тому, що до початку ХХ століття на території Фінляндії існував тільки один університет, сучасна система вищої освіти сформувалася в 1990-і роки і продовжує зазнавати динамічних змін. Систематизація досвіду Фінляндії дозволяє виділити три етапи формування національної системи вищої освіти, спрямованих на інтенсифікацію участі ЗВО в інноваційній діяльності та економічному розвитку.

1. Перший період інноваційного розвитку вищої освіти в Фінляндії охоплює 1960–1980 роки і пов'язується зі становленням загального інституційного середовища освітньої і науково-технічної діяльності. Суспільство зрозуміло необхідність науково-технічного розвитку, що було обумовлено низькою конкурентоспроможністю Фінляндії на міжнародних ринках, а саме: залежність економіки від лісової промисловості, технічне відставання від розвинених країн. Починаючи з 1960 року, країна активно створювала національну інноваційну систему. 1967 року з'явився Фінський національний фонд досліджень та розвитку, який проводив самостійну політику з прямого фінансування компаній та їхніх креативних проєктів. Починаючи з 1970 року, у Фінляндії було створено двадцять державних безкоштовних університетів, роботою яких керувала Рада з наукової політики. Збільшувалася кількість закладів вищої освіти, що розглядалися як основа модернізації економіки Фінлян-

дії (підготовка висококваліфікованих фахівців; стійкий регіональний розвиток, соціальна необхідність ЗВО у зв'язку з демографічним підйомом) [6]. Було створено або модернізовано основні органи державного регулювання науково-технічної діяльності. Наприклад, в 1983 році за рахунок адаптації шведського досвіду було створено Фінське фондове агентство з технологій та інновацій Tekes (Finnish Funding Agency for Technology and Innovation) при Міністерстві зайнятості та економіки. Tekes досі є одним з основних інструментів державної підтримки інноваційного розвитку. У 2011 році більше 40% фінансування Tekes було направлено на проекти вищої школи і науково-дослідних інститутів [7].

З 1980-х років Фінляндія взяла участь в ряді міжнародних програм науково-технічного розвитку (EUREKA), а в 1988 році була створена національна мережа технопарків TEKEL. Кооперація з закладами вищої освіти визнається головним напрямом діяльності наукових парків. Заклади вищої освіти часто входять до складу засновників наукових парків і беруть участь в управлінні. У цілому 1960–1980-ті роки характеризувались поступовим посиленням інноваційної спрямованості економіки при координуванні і регулюванні з боку держави. У цей період було закладено основу інноваційного розвитку країни.

Другий період охоплює 1990–2007 роки. Радю з науково-технічної політики в 1990 році була сформульована концепція національної інноваційної системи Фінляндії, яка в 1996 році була доповнена концепцією «суспільства знань», що стало основою подальшої інтеграції всіх елементів національної інноваційної системи. Вступ до Європейського Союзу привів до необхідності підвищення якості освіти. Був створений Центр міжнародної мобільності (CIMO) для розвитку міжнародного обміну студентами. Рівень фінансування став вище середніх значень по ЄС (у 2014 році внутрішні витрати Фінляндії на наукові дослідження і розробки склали 3,31% від ВВП, що є найбільшим показником серед країн ЄС) [2, с. 209].

2. Основна реформа Фінляндії 1990-х років, спрямована на підвищення якості вищої освіти, – виділення двох типів вищих навчальних закладів, що виконують різні ролі: університетів і технічних вишів. Останні спеціалізуються на прикладних науках і орієнтовані на врахування потреб конкретних регіонів. Реформа включала експериментальний період (1991–1995 роки), за результатами якого були на законодавчому рівні закріплені критерії для отримання ліцензії технічного вишу. На основі проведення оцінки технічні ЗВО були засновані в 1996–2000 роках і функціонують на постійній основі до сьогодні. У результаті реформи 210 професійних технічних інститутів рівнів post-secondary і higher були об'єднані в 29 тех-

нічних вишів [5]. За результатами реформи 2003 року основним завданням технічних ЗВО також вважалася необхідність відповідності освіти і досліджень потребам регіонального розвитку. Розширювалася внутрішня автономія технічних вишів для створення більш гнучких зв'язків з великим і малим бізнесом.

У 1996 році було створено Фінську раду з оцінки вищої освіти (FINHEEC), що відповідала за незалежну оцінку закладів вищої освіти Фінляндії, регулярно вивчала питання функціонування технічних університетів. У 1994 році була запущена Програма створення центрів експертизи (OSKE), спрямована на інноваційний розвиток регіонів. Основою програми є розширення партнерства між університетами, НДІ та підприємствами для створення нових підприємств і розвитку існуючих підприємств на підставі впровадження інновацій. У розглянутий період державні постанови і плани як і раніше відіграють координуючу і регулюючу роль у розвитку освіти. Наприклад, для ліквідації браку висококваліфікованих фахівців у пріоритетних галузях у 1998–2002 роках реалізувалася програма з розвитку освіти у сфері ІКТ.

Третій період розвитку системи вищої освіти Фінляндії умовно почався у 2007 році, коли стала обговорюватися необхідність подальшого вдосконалення законодавства, що регулює діяльність ЗВО. Метою реформ було надання вишам більшої фінансової та управлінської незалежності для підвищення конкурентоспроможності і більш ефективного виконання цілей університетів, у тому числі у взаємодії з іншими учасниками інноваційної системи. У результаті до 2009 року було відредаговано Закон про університети та Закон про технічні інститути. Закладами вищої освіти закріплювалася відповідальність за забезпечення освіти та виконання наукових досліджень, що відповідали потребам реальної економіки, а також завдання регіонального розвитку з урахуванням сформованої структури економіки. Для виконання цих завдань виші забезпечують безперервність освіти, взаємодіють з бізнесом, промисловістю та іншими секторами ринку праці, особливо на рівні регіону, а також з фінськими і зарубіжними університетами.

3. Основна зміна закону стосується надання університетам статусу юридичних осіб, незалежних від державного контролю. Інші зміни становлять: більша незалежність ЗВО у внутрішніх справах (право призначення ректора, право визначення умов контрактів викладачам тощо), розширення участі зовнішніх представників у загальній раді ЗВО, посилення вимог до якості освіти, можливість здійснення підприємницької діяльності тощо. Університети отримали право організації навчання за контрактом (made-to-order education), яке може бути ініційовано урядом, іншою державою, міжна-

родною організацією, фінською або зарубіжною корпорацією. Стратегічні цілі і показники розвитку університетів встановлюються державою в планах і програмах розвитку при попередньому узгодженні з ними. Навчальні програми, як і раніше, регулюються урядом для забезпечення конкурентоспроможності і стратегічних завдань країни. При цьому університети не виключені з системи бюджетного фінансування, їм надана можливість отримання додаткового фінансування за рахунок високих показників діяльності, розширені можливості застосування зовнішнього фінансування.

Як показують прогнози економічних експертів, у майбутньому будуть потрібні кваліфіковані робочі широкого кола професій. Відчувши зміну кон'юнктури ринку, університети стали приділяти більшу увагу тим галузям знань, на які в індустрії існує найбільший попит: техніка, електроніка, інформаційні технології. Брак здібних студентів у цих областях змушує залучати до університетів країни іноземних учнів для того, щоб відповісти на потреби ринку. Спостерігається цікава тенденція: все більше фінських студентів прагне здобути освіту в зарубіжних ЗВО, куди направляються по обміну, за міжнародними шкільними програмами, для навчання, в той час як число іноземних студентів у фінських ЗВО невелика. Фінський уряд бачить резерви зростання і покращення становища на ринку праці у збільшенні числа талановитих іноземних студентів у закладах вищої освіти країни.

Фінляндія є суспільством добробуту за добре розвиненою інфраструктурою і мережею послуг. Система освіти Фінляндії отримала світове визнання. Зупинимося на основних творчих проектах, які пропонують професійні університети країни: підприємницька підготовка на досвіді власної фірми; наставництво педагогів і відповідальність учнів за пошук і обробку інформації; створення в контактних мережах моделей діяльності; виявлення особистісних яскравих характеристик і подальше їх використання на благо суспільства; комплексний підхід до вирішення проблем; всеосяжний інформаційний розвиток; створення «Фабрики ідей» (м. Еспоо). «Фабрика ідей» виносить ідеї на суд фахівців. У роботі цієї структури велику роль відіграє Інтернет, що дозволяє задіяти в різних проектах навіть тих молодих людей, які з якихось причин не беруть участі в соціально-політичному житті суспільства. Спільні електронні проекти (через Інтернет) дозволяють зміцнювати почуття ідентичності учасників, активізувати взаємозв'язок членів суспільства, створити атмосферу відкритості, інформованості всіх суб'єктів освітнього процесу. Як показує досвід Фінляндії, інноваційне навчання сприяє не тільки динамічному розвитку системи освіти як такої, а й держави в цілому. Інноваційне навчання сприяє виробленню в учнів творчого мислення в усіх сферах жит-

тя, самостійності в постановці завдань, навичок самоосвіти, вміння працювати в колективі.

Як ми зазначали, заклади вищої освіти поділяються на два типи: університети й технічні інститути. Університети – це традиційні заклади вищої освіти, у яких наукові дослідження й викладання тісно пов'язані одне з одним. У Фінляндії налічується 20 університетів та 29 технічних інститутів. Система освіти у Фінляндії фінансується й організується державою, тому навчання в країні безкоштовне. Муніципальні органи влади відповідають за початкову та середню освіту. Фінансування професійної освіти здійснюється спільно урядом і місцевими органами влади. Університети є державними установами, але вони мають конституційну автономію. Інститут соціального страхування Фінляндії (КЕЛА) відповідає за систему фінансової допомоги учням середніх шкіл і студентам ЗВО. Ця допомога складається зі стипендії, субсидування квартири й студентських кредитів, гарантованих державою. У Фінляндії обсяг інвестицій в освіту досить значний відносно до масштабів економіки. У кінці 1990-х років зросла частка фінансування вищої освіти з приватних джерел. Університети покривають приблизно 35% своїх витрат завдяки зовнішнім джерелам фінансування.

Отже, один з основних уроків з досвіду Фінляндії, який необхідно засвоїти Україні у прагненні її до європейського освітнього простору, – це те, що ключовим елементом інноваційності всієї економіки країни є система освіти. Крім цього, освітня система Фінляндії виявилася спроможною швидко і гнучко реагувати на нові можливості. За останні десятиліття країна досягла суттєвого зростання і за короткий час перетворилася на одну з провідних індустріальних держав світу. Такий досвід є досить актуальним для нашої країни. Через інвестування значних коштів урядом Фінляндії в інноваційну систему заклади вищої освіти активно впроваджують новітні досягнення в навчальний процес, заохочують студентів до дослідницької та інноваційної діяльності, тому система освіти Фінляндії визнана однією з найкращих у світі.

За даними індикатора ОЕСР «Education at a Glance 2016», у Фінляндії частка витрат на освіту від ВВП склала в 2016 році 5,7%. У середньому в країнах ОЕСР цей показник становить 5,2%. За даними Міністерства освіти і культури Фінляндії, країна більш ніж вдвічі випереджає інші держави Північної Європи за таким показником, як кількість ЗВО на 1 млн чоловік населення. Заклади вищої освіти виступають центрами інноваційного, технологічного та економічного розвитку території. Вони формують систему управління знаннями в рамках регіональної економіки і тісно пов'язані з бізнесом. Для вищої освіти у Фінляндії характерна чітка інноваційна спрямованість, що сприяє розвитку малого інноваційного підприємництва в студентському середовищі, активному формуван-

ню start-up команд і ефективному вирощуванню інноваційних компаній на базі розгалуженої системи інноваційної інфраструктури. Важливою особливістю фінських технічних інститутів є тісний зв'язок теоретичної підготовки і практики, що сприяє більш повній інтеграції вищої освіти і бізнесу.

Висновки і пропозиції. Досвід Фінляндії показує, що ключовим напрямком інноваційності освіти є значні інвестиції в систему осві-

ти країни, оскільки саме це впливає на якість і кількість інтелектуального капіталу держави. Центральною особливістю фінської освіти є, безперечно, налагодження перехресних зв'язків між закладами вищої освіти, наукою, малим та великим бізнесом. Говорячи про перспективи створення сучасної інноваційної освіти в Україні, зазначимо, що пріоритетна увага має бути приділена інвестиціям у галузі загальної та професійної освіти.

Список літератури:

1. Голюк О.А. Особливості підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки в контексті реформування вищої освіти України / О.А. Голюк // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій: зб. мат. наук.-практ. конф. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – Вип. 4. – С. 437–440.
2. Кампо Г.М. Загальні тенденції інноваційної діяльності підприємств // Науковий вісник Ужгородського університету. – Серія: Економіка. – Вип. 1(47). – Т. 1. – 2016. – С. 208–213.
3. Коломієць А.М., Лазаренко Н.І. Концептуальні засади розвитку наукової діяльності педагогічного університету на сучасному етапі розвитку суспільства / А. Коломієць, Н. Лазаренко, Є. Громов // Освітній простір України : Науковий журнал. – Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2017. – Вип. 9. – С. 74–80.
4. Родюк Н.Ю. Педагогічні ідеї професійної підготовки вчителів початкової школи в країнах Заходу / Н.Ю. Родюк // Inovativnyy vyiskum v oblasti vzdelavania a socialnej prace. – Sladkovicovo: Vysoka skola Danubius, 2017. – С. 150–153.
5. Lyytinen A. Finnish Polytechnics in the Regional Innovation System – Towards New Ways of Action / University of Tampere. – 2011. – 189 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://acta.uta.fi/pdf/9789514484087.pdf>.
6. Tarmo L. Transformation of Finnish Science and Technology Policy // Science Studies. – 2003. – № 1. – Р. 52–67.
7. Tekes Annual Reviews: [2010, 2011] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.tekes.fi/en/community/Annual_review/341/Annual_review/1289 : офіційний сайт фінського фондового агентства Tekes.

Родюк Н.Ю., Лазаренко Н.І.

Винницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Доти Чед

Западно-Финляндський коледж, г. Гуйттинен (Фінляндія)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В РАЗВИТИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ФИНЛЯДИИ

Аннотация

В статье проанализированы особенности становления инновационной системы образования Финляндии. Рассмотрены этапы формирования национальной системы высшего образования страны. Отмечено, что ведущую роль играет связь университетов с региональной экономикой и бизнесом. Доказано, что реформирование системы образования в Финляндии направлено на повышение качества образования. Обобщено содержание творческих проектов, которые предлагают профессиональные учреждения высшего образования Финляндии.

Ключевые слова: инновационные процессы, система высшего образования Финляндии, инновационная деятельность, качество образования, университеты.

Rodiuk N.Yu., Lazarenko N.I.

Vinnitsia Mikhaïlo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Doughty Chad

West-Finland College, Huittinen (Finland)

INNOVATIVE PROCESSES IN DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN FINLAND

Summary

The article analyzes the peculiarities of the formation of the Finnish educational innovative system. The stages of the higher education national system formation are considered. It is noted that the links between universities and regional economics and business play a leading role. It is proved that the reform of the education system in Finland is aimed at improving the quality of education. The content of creative projects offered by professional institutions of higher education in Finland is summarized.

Keywords: innovative processes, Finnish higher education system, innovative activity, quality of education, universities.

РОЗДІЛ 3

СТВОРЕННЯ КРЕАТИВНОГО КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

УДК 376.37(075.8)

ОСВОЕНИЕ СЛОВАРЯ АНТОНИМОВ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ВЕРБАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Казаручик Г.Н.

Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина

Сиваш Т.Д., Колесник К.А.

Винницкий государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского

В статье раскрывается сущность общего недоразвития речи, его проявления у детей старшего дошкольного возраста, а также особенности психического развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Авторы обосновывают значимость овладения дошкольниками антонимическими сопоставлениями в развитии всех сторон речи и вербального творчества. В статье описаны возможности и трудности формирования словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. На основании результатов эмпирического исследования авторами дается сравнительная характеристика усвоения словаря антонимов детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и нормальным речевым развитием. В статье представлены методические рекомендации по развитию вербального творчества у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством овладения ими словарем антонимов.

Ключевые слова: антонимы, вербальное творчество, дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи, творчество.

Постановка проблемы. Творчество – это деятельность человека по преобразованию действительности, завершающаяся созданием нового оригинального продукта. Современное общество требует от человека творческого нестандартного подхода к решению проблем, подвижности, гибкости мышления. Для того, чтобы удовлетворить эти требования, необходимо уже с дошкольного возраста развивать творческие способности личности. В становлении творческой личности дошкольника большое значение имеет вербальное творчество, которое в значительной степени зависит от уровня речевого развития ребенка.

При нормальном речевом развитии дети к пяти годам свободно пользуются развернутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому вре-

мени окончательно формируется правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу. Однако не во всех случаях эти процессы протекают благополучно: у некоторых детей даже при нормальном слухе и интеллекте резко задерживается формирование каждого из компонентов языка: фонетики, лексики, грамматики. Это нарушение впервые было установлено Р.Е. Левиной и определено как общее недоразвитие речи (ОНР) [9].

Анализ последних исследований и публикаций. Оказание психолого-педагогической поддержки детям дошкольного возраста с ОНР было предметом исследования многих педагогов и психологов. К настоящему времени учеными определены особенности формирования у данной категории детей познавательной деятельности (Н.Н. Баль, Н.В. Дроздова [1]), наглядно-образного мышления (Т.В. Нестерова [11]), словообразовательных операций (Т.В. Ту-

манова [13]), коммуникативной деятельности (О.С. Павлова [12]), связной речи (В.П. Глухов [3]). Способы оказания психологической помощи дошкольникам с ОНР изучены Т.Н. Волковской, Г.Х. Юсуповой [2]. Вопросы использования развивающих игр в логопедической работе с детьми дошкольного возраста с ОНР раскрыты в исследовании Н.В. Миккоевой [10]. Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой исследованы способы преодоления ОНР у дошкольников [4].

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Развитие речи детей с ОНР, их способность к коммуникативной деятельности во многом зависит от лексического запаса. В логопедии разработан достаточно большой теоретический и методический материал по обогащению и активизации словаря у детей дошкольного возраста с ОНР [4–8 и др.]. Вместе с тем, анализ исследований обнаружил недостаточную разработанность процесса формирования словаря антонимов у дошкольников с ОНР и его влияние на вербальное творчество. Исходя из вышеизложенного, нами сформулирована *проблема исследования*: каковы теоретические и методические основания логопедической работы, обеспечивающей успешное формирование словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР и его влияния на вербальное творчество воспитанников.

Цель статьи. Главной целью этой работы является теоретически обосновать и разработать методические рекомендации по развитию вербального творчества детей старшего дошкольного возраста с ОНР в процессе овладения ими словарем антонимов.

Изложение основного материала. В логопедии под общим недоразвитием речи понимается такая форма речевой аномалии, при которой у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечается нарушение формирования всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне. Анализ исследований показывает, что недоразвитие речи отрицательно сказывается на развитии сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер [3; 4 и др.]. Исследователи отмечают положительную динамику развития воображения у детей с ОНР средствами продуктивной деятельности, например, в ходе обучения рассказыванию по картине в процессе предметно-практической и игровой деятельности. Вместе с тем, старшие дошкольники с ОНР не достигают возрастных уровней развития словесного творчества, что проявляется в незрелости мотивации, находчивости, несформированности способов творческого действия, речевой активности [2].

Таким образом, недоразвитие речи отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности детей, на развитие их коммуникативных умений, и, как следствие,

затрудняет развитие их вербального творчества. Все это обуславливает необходимость осуществления коррекционной работы как по развитию речи, так по развитию вербального творчества воспитанников с ОНР. В коррекции речи особую роль играет словарная работа, в ходе которой у дошкольников появляется элементарное осознание языковой действительности. Очень полезна как для интеллектуального развития в целом, так и для развития вербального творчества дошкольников с ОНР работа по составлению слов-антонимов.

Формирование словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР является составной частью работы по развитию их лексического запаса. Работа по обогащению и активизации словаря должна включать в себя, помимо задач ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности, углубления знаний о предметах и явлениях, формирования понятий, следующие задачи: 1) раскрытие многозначности слова; 2) расширение запаса синонимов и антонимов; 3) формирование умения правильно употреблять слова.

Раскрыть перед воспитанниками семантику многозначного слова помогают синонимические и антонимические сопоставления. Например, «свежий (хлеб)»: синоним – «мягкий», антоним – «черствый». Этот пример свидетельствует о том, что в работе над смысловой стороной многозначного слова необходимо одновременное использование синонимов и антонимов. Поскольку каждое из значение многозначного слова может соотноситься с разными синонимами и антонимами, используя их подбор, можно вести детей к различению, уточнению понимания разных значений слова.

Работа над антонимами с детьми дошкольного возраста полезна тем, что приучает к сопоставлению предметов и явлений по различным признакам (временным и пространственным отношениям, по величине, весу и т. п.). Кроме того, она способствует активизации таких частей речи, как глаголы и прилагательные, которыми бедна речь дошкольников.

Работа над антонимами проводится с детьми при составлении словосочетаний и предложений. Воспитанники находят антонимы в пословицах, поговорках. Подбор антонимов к многозначным словам расширяет представление дошкольников о слове, помогает уточнить его значение. При подборе словосочетаний со словами близкого и противоположного значения дети глубже осознают многозначность слов («свежий – черствый» хлеб, «свежая – вчерашняя» газета, «свежая – грязная» рубашка). Такая работа помогает дошкольникам понимать слова не только с прямым, но и переносным значением: «злая зима», «колючий ветер», «золотые руки», «лес дремлет», «дом растет», «песня льется», ручьи бегут». Для понимания слов с переносным зна-

чением необходимо проводить упражнения с прилагательными и глаголами, которые в зависимости от противопоставлений и словосочетаний меняют свое значение («подушка мягкая, а скамейка жесткая», «пластилин мягкий, а камень твердый»).

Если дети старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием испытывают трудности в подборе антонимов лишь к отдельным словам, то у дошкольников с ОНР выявляются ошибки при подборе антонимов к преобладающему большинству слов [8]. Это обусловлено спецификой развития лексики у детей с ОНР. Нарушения формирования лексики у дошкольников с ОНР проявляются в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафразиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря.

В работах многих авторов (Н.С. Жуковой, Е.М. Мастоковой, Т.Б. Филичевой [4], Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой [8] и др.) подчеркивается, что у детей с ОНР различного генеза отмечается ограниченный словарный запас. Так, даже при 3-м уровне речевого развития словарный запас ребенка не превышает 1,5-2 тыс. слов. Характерной лексической особенностью речи дошкольников с ОНР является преобладание слов – названий обиходно-бытовых предметов и действий, недостаток слов-обобщений, слов-признаков, слов, выражающих оттенки значений или абстрактные понятия.

Характерным признаком для этой группы детей являются значительные индивидуальные различия, которые во многом обусловлены различным патогенезом (моторная, сенсорная алалия, стертая форма дизартрии, дизартрия, задержка речевого развития и др.). Одной из выраженных особенностей речи детей с ОНР является более значительное, чем в норме, расхождение в объеме пассивного и активного словаря. Дошкольники с ОНР понимают значение многих слов; объем их пассивного словаря близок к норме. Однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения [8].

Выполнение заданий на подбор антонимов требует достаточного объема словаря, сформированности семантического поля, в которое включено данное слово, умения выделять в структуре значения слова основной дифференциальный семантический признак, сопоставлять слова по существенному семантическому признаку. Эти задания успешно выполняются лишь при условии активности процесса поиска слова противоположного значения. Правильный поиск слова осуществляется лишь в том случае, когда у ребенка сформирован и систематизирован определенный антонимический ряд.

Из-за нарушений в развитии лексики у детей дошкольного возраста с ОНР наблюдается разнообразный характер ошибок при подборе антонимов. Анализ результатов эмпирического исследования позволил установить, что у детей с ОНР и нормальным речевым развитием сформирован пассивный словарь антонимов. Подбор антонимов к словам, в словосочетаниях и предложениях позволил выделить следующие особенности их усвоения как воспитанниками с ОНР, так и с нормальным речевым развитием:

1. Правильный подбор антонимов к предложенным словам характерен как для детей с нормальным речевым развитием, так и для детей с ОНР.

2. Подбор противоположных слов в результате словотворчества (выявлен только в группе детей с ОНР): «смелый – пугательный», «ленивый – ленивочка».

3. Подбор противоположных слов, семантически близких предлагаемому слову, одной и той же части речи (характерен как для детей с нормальным речевым развитием, так и для детей с ОНР): «грустный – довольный», «высокий – маленький», «поздно – светло», «высокий – короткий», «аккуратный человек – грязный человек», «хороший – вредный», «сытый – радостный».

4. Подбор противоположных слов, семантически близких предлагаемому слову, другой части речи (больше характерен для детей с ОНР, но выявлен и в группе детей с нормальным речевым развитием): «смелый – боится», «смелый человек – страшно», «грустный – улыбается», «мокрый – высох», «поздно – утро», «плакать – веселый», «сытый – на диете», «смелый – трусишка».

5. Подбор противоположных слов с помощью частицы или приставки «не» (проявляется и у детей с ОНР, и у детей с нормальным речевым развитием): «узкий» – «неузкий», «грязный» – «негрязный», «далеко» – «недалеко», «горе» – «не горе», «нету горя», «друг» – «не друг», «поднимать» – «не поднимать» и т. п.

6. Подбор синонимов вместо антонимов одной и той же части речи (выявлен у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР): «хороший – добрый», «добрый – хороший», «смелый – храбрый», «быстро – скоро».

7. Подбор синонимов вместо антонимов другой части речи (выявлен у одного ребенка с нормальным речевым развитием): «холодный – мороз».

8. Образование новых слов.

8.1. Образование уменьшительно-ласкательных прилагательных, например, «аккуратный» – «аккуратенький», «узкий» – «узенький» и т. п. (выявлено только у детей с ОНР).

8.2. Образование существительных с помощью суффиксов: «друг» – «дружище», «горе – горенько», «друг – дружок» (выявлено только у детей с ОНР).

8.3. Образование существительных во множественном числе: «друг» – «друзья» (выявлено у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР).

9. Подбор слов, ситуативно близких исходному слову (проявляется у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР): «мокрый – чистый», «высокий – большой», «узкий – тонкий», «мокрая одежда – холодная одежда», «поздняя весна – утренняя весна», «мокрая одежда – грязная одежда», «длинный – меньше», «класть одежду – классная одежда» и т. п.

10. Называние предложенных слов в другом роде (выявлено только у одного ребенка с ОНР): «кислый – кислая», «смелый – смелая», «ленивый человек – ленивая», «смелый человек – смелая», «свежий хлеб – свежая», «сытый волк – сытая».

11. Подбор слов, связанных синтагматическими связями с исходным словом (характерно только для детей с ОНР): «быстро – бегать», «далеко – уйти», «поздно – встать», «поздно – начинается», «поднимать сумку – тихонько, тяжело». Это же словосочетание Валерия (ОНР, 2 уровень) завершила «тяжело». Вместе с тем, подбор слов, связанных синтагматическими связями с исходными словами, был отмечен у детей с нормальным речевым развитием при подборе слов в предложении «Бедный утенок был маленький, а охотничий пес, склонившийся над ним ... – упал; злой, съел его».

12. Изменение формы исходного слова (проявляется у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР): «поднимать – поднял», «открывать – открыл», «плакать – плачешь», «класть – кладешь».

13. Неправильный подбор антонимов к предложенным словам (проявляется у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР): «узкий – низкий», «высокий» – «тонкий» и т. п.

14. Отсутствие ответов на слова-стимулы. В ходе исследования ни один ребенок с нормальным речевым развитием и с ОНР не подобрал антонимы к словам «смелый», «тупой», «мутный», «аккуратный», «горе», «друг». Но к словосочетанию «аккуратный человек» один ребенок с ОНР правильно назвал противоположное «неряшливый человек». Дети с ОНР не назвали антонимы к словам «кислый», «ленивый», «класть», «входить». В группе детей с нормальным речевым развитием трое ребят выбрали антоним «сладкий» к слову «кислый», один ребенок – антоним «брат» к слову «класть», двое детей антоним «выходить» к слову «входить». Никто из детей с нормальным речевым развитием не подобрал антоним к слову «поздно». А в группе воспитанников с ОНР один ребенок правильно сказал «рано». Ни один ребенок из двух групп не подобрал антонимы в словосочетаниях «мутная вода», «свежий хлеб», «ясная погода», «класть одежду». Двое детей с нормальным речевым

развитием правильно выбрали противоположное словосочетание «ранняя весна» к исходному «поздняя весна». В группе детей с ОНР к словосочетанию никто не подобрал противоположное. Вместе с тем, двое воспитанников с ОНР к словосочетанию «отдохнувшая мама» правильно выбрали противоположное «уставшая мама». А в группе детей с нормальным речевым развитием никто не подобрал противоположное к названному словосочетанию.

Исследование показало, что дети двух групп, особенно с ОНР затрудняются в подборе антонимов к глаголам. Также нами было замечено, что воспитанники с ОНР хуже подбирают антонимы к словам в словосочетаниях, нежели к этим же отдельно названным словам. Например, к слову «грустный» 8 дошкольников с ОНР правильно выбрали слово «веселый». Но к словосочетанию «грустная песня» только четверо детей правильно назвали противоположное «веселая песня». То же самое касается слов «холодный», «новый», «добрый» и др. и соответствующих словосочетаний: «холодный ветер», «новая игрушка», «добрый человек». Можно предположить, что дети просто автоматически запоминают противоположные слова и не применяют их к конкретным предметам, явлениям.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование показало, что дети с ОНР и с нормальным речевым развитием испытывают определенные трудности антонимических сопоставлений. Однако у воспитанников с ОНР ошибки проявляются в большей степени. Это говорит о том, что у детей дошкольного возраста с ОНР недостаточно сформированы системные отношения между лексическими единицами языка. Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой выделен «комплекс трудностей, которые приводят к неправильному выполнению заданий: 1) трудности выделения существенных дифференциальных семантических признаков, на основе которых противопоставляется значение слов; 2) недоразвитие мыслительных операций сравнения и обобщения; 3) недостаточная активность процесса поиска слова; 4) несформированность семантических полей внутри лексической системы языка; 5) неустойчивость парадигматических связей внутри лексической системы языка; 6) ограниченность объема словаря, что затрудняет выбор нужного слова» [8].

В процессе поиска слова дети с ОНР часто теряют цель задания, противопоставляют слова по несущественным, ситуативным признакам. Вследствие этого дошкольники часто воспроизводят слова, не противоположные по значению, а другие, семантически близкие слову-антониму, что свидетельствует о неумении выделить существенный признак исходного слова. Характерной ошибкой детей с нарушениями речи является воспроизведение слов другой грамматической категории. В ряде

случаев на слово-стимул существительное дошкольники воспроизводят прилагательное, а на слово-стимул прилагательное – наречие, что свидетельствует о недостаточной дифференциации категориальных значений слов.

Причинами того, что у детей с нормальным речевым развитием недостаточно сформирован словарь антонимов могут являться две: 1) недостаточное речевое общение дошкольников с близкими взрослыми, прежде всего с родителями, что в целом препятствует их полноценному речевому развитию; 2) недоработки со стороны воспитателей дошкольного образования. А причинами того, что у воспитанников с ОНР словарь антонимов незначительно уступает таковому у детей с нормальным речевым развитием могут в свою очередь являться следующие: 1) усиленная целенаправленная систематическая работа логопеда, которая поддерживается воспитателями (исследование проводилось в середине учебного года, поэтому дети достигли определенных результатов); 2) поддержка усилий педагогов со стороны родителей, выполнение ими рекомендаций по развитию речи своих детей, так как они в отличие от родителей детей с нормальным речевым развитием в большей степени озабочены воспитанием и обучением своих детей в силу их особенностей. Хотя выдвинутые предположения требуют специальных исследований.

Таким образом, дети с ОНР испытывают больше трудностей в усвоении словаря антонимов, чем дошкольники с нормальным речевым развитием, а, значит, нуждаются в оказании специальной педагогической помощи.

Формирование словаря антонимов у дошкольников является составной частью работы по развитию лексики. Поэтому при проведении логопедической работы по обогащению словарного запаса у детей необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерностях формирования лексики в онтогенезе, особенностях лексики у дошкольников с нарушениями речи. Работа по развитию лексического запаса у детей старшего дошкольного возраста должна осуществляться с учетом следующих принципов:

- системности. Развитие лексики должно осуществляться, во-первых, с развитием всех сторон речи (звуковой культуры, грамматического строя, связной речи), во-вторых, постоянно, ежедневно, используя самые разные ситуации, в которых оказываются воспитанники;
- комплексного подхода. Развитие лексики следует включать в работу с детьми по таким образовательным областям, как «Ребенок и природа», «Ребенок и общество», «Элементарные математические представления», «Физическая культура», «Искусство»;
- наглядности. Общеизвестно, что ребенок сначала усваивает слова, обозначающие

конкретные предметы. Поэтому в учреждении дошкольного образования должна быть создана развивающая предметно-пространственная и ландшафтная среда, которая бы при соответствующей поддержке педагога стимулировала речевую активность детей, содействовала обогащению и активизации словаря.

– доступности. Лексический материал, который предлагается детям старшего дошкольного возраста должен быть понятен, опираться на жизненный опыт детей.

– индивидуального подхода. Как показало эмпирическое исследование, в одной группе воспитываются дети с разным уровнем речевого развития. Следовательно, приоритет и в словарной работе должен быть отдан индивидуальной работе;

– взаимодействия логопеда, воспитателя и родителей в развитии лексики у дошкольников. Внедрение конструктивного и партнерского взаимодействия педагогов и родителей в образовательный процесс способствует развитию речи детей и является одним из условий, обеспечивающих единство педагогических воздействий со стороны всех участников образовательного процесса, в котором особая роль принадлежит родителям.

Л.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова предлагают формирование лексики у дошкольников с ОНР проводить по следующим направлениям:

- расширение объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формирование познавательной деятельности (мышления, восприятия, представлений, памяти, внимания и др.);
- уточнение значений слов;
- формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов (денотативного, понятийного, коннотативного, контекстуального);
- организация семантических полей, лексической системы;
- активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь [8].

Работу по формированию словаря антонимов можно проводить как на занятиях, так и в не регламентированной деятельности. Например, на прогулке дети в процессе наблюдения за растениями могут сравнивать деревья и кусты по высоте, стволы деревьев по толщине и т. п. При выполнении детьми трудовых поручений можно сравнивать инвентарь по размеру (у воспитателя большая лопата, у детей маленькая и т. п.).

Усвоение лексики осуществляется в единстве с нравственным развитием детей. Необходимо определить словарь-минимум, содержащий слова, необходимые для выражения отношения к моральным ценностям общества, овладения моральными нормами и способами реализации этих норм. Таким образом, обучение речи осуществляется в комплексе

с нравственным воспитанием детей дошкольного возраста и соответственно в процессе развития речи можно использовать те же методы, что и процессе нравственного воспитания: общение взрослых с детьми в процессе бытовой деятельности (анализ и обсуждение жизненных ситуаций, поступков людей, их оценка), общение детей со сверстниками, чтение произведений художественной литературы, этические беседы. В результате воспитанники расширяют словарь антонимов словами «добро – зло», «хорошо – плохо», «радость – печаль» и др.

Для формирования словаря антонимов можно использовать игры «Скажи наоборот», «Подбери слова неприятели», «Закончи предложение», «Сравни», «Сравни наоборот». Большим потенциалом для формирования словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР обладают задания на выбор из трех слов двух слов-«неприятелей». Детям старшего дошкольного возраста с ОНР можно предлагать задания по выбору из трех или четырех слов одного, противоположного по смыслу.

Вся выше перечисленная работа положительно отразится и на развитии вербального творчества детей. Противопоставление как стилистический прием широко используется в разговорно-бытовых фразеологизмах, пословицах, поговорках, которые часто включают авторы в создаваемые ими литературные произведения и которые могут включать дети в продукты своей речевой деятельности: рассказы, сказки, загадки. Смысловая емкость, образность речи часто создается антонимами. Например: ни низок ни высок, близко ли далеко ли и т. п. Крылатые выражения часто построены на антонимии. Антонимы могут также употребляться и для раскрытия внутреннего мира героев. Раскрывая характеры своих героев, дошкольники могут использовать антонимы, выражающие качественную противоположность понятий (оценочные существительные, качественные прилагательные и т. д.: друг – враг, добрый –

злой, хороший – плохой, бедный – богатый, тонкий – толстый, умный – глупый и т. п.).

Выводы и предложения.

1. Понятие «общее недоразвитие речи» применяется к такой форме нарушения речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, когда нарушается формирование всех компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. При этом типичными являются отклонения в смысловой и произносительной стороне. Недоразвитие речи негативно отражается на формировании всей психической деятельности ребенка, в том числе на развитии творческих способностей воспитанников.

2. Большую роль в коррекции речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР играет лексическая работа, в рамках которой ставится задача по формированию у воспитанников словаря антонимов. Работа по сопоставлению слов антонимов чрезвычайно полезна как для речевого развития детей с ОНР, так и для их интеллектуального развития, в том числе для развития вербального творчества. Вместе с тем, у старших дошкольников с ОНР выявляются ошибки при подборе антонимов к преобладающему большинству слов, что требует поиска эффективных средств и способов формирования и систематизации у данной категории детей антонимического ряда.

3. Формирование словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР должно осуществляться с опорой на следующие принципы: системности; комплексного подхода; наглядности; доступности; индивидуального подхода; взаимодействия логопеда, воспитателя и родителей в развитии лексики у дошкольников. Работу по формированию словаря антонимов можно проводить как на занятиях, так и в нерегламентированной деятельности. Эффективность работы, проводимой учителем-логопедом и воспитателем с детьми с ОНР, будет гораздо выше, если она поддерживается родителями.

Список литературы:

1. Баль Н.Н. Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на коррекционных занятиях : пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательную программу спец. образования на уровне дошкольного образования / Н.Н. Баль, Н.В. Дроздова. – Минск: Народная асвета, 2015. – 110 с.
2. Волковская Т.Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Г.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова. – М.: Книголюб, 2004. – 104 с.
3. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2002. – 144 с.
4. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2016. – 288 с.
5. Комарівська Н. Формування культури мовленнєвого спілкування дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / Н. Комарівська // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій : збірник матеріалів науково-практичної конференції. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – Вип. 5. – С. 138–141.
6. Лазаренко Н.І. Культура мовлення як невід'ємна складова ключових компетентностей сучасного педагога / Н.І. Лазаренко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Філологія (мовознавство) : зб. наук. пр. – Вінниця: Планер, 2016. – Вип. 23. – С. 36–42.
7. Лапшина І.М. Специфіка формування мовної особистості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / І.М. Лапшина // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх

- стратегій: збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв (Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 1-2 квітня 2015 р.) / за ред. Г.С. Тарасенко; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, інститут педагогіки, психології і мистецтв. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – Вип. 4. – С. 194–198.
8. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 2001. – 224 с.
 9. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей : избранные труды / Р.Е. Левина ; ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – М.: АРКТИ, 2005. – 224 с.
 10. Миккоева Н.В. Развивающие игры в логопедической работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Н.В. Миккоева ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 2015. – 24 с.
 11. Нестерова Т.В. Коррекционно-педагогическая работа по формированию наглядно-образного мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Т.В. Нестерова ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2005. – 205 л.
 12. Павлова О.С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О.С. Павлова ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1998. – 17 с.
 13. Туманова Т.В. Особенности формирования словообразовательных операций у дошкольников с общим недоразвитием речи : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Т.В. Туманова ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1997. – 175 л.

Казаручик Г.М.

Брестський державний університет імені А.С. Пушкіна

Сіваш Т.Д., Колеснік К.А.

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

ОСВОЄННЯ СЛОВНИКА АНТОНІМІВ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ВЕРБАЛЬНОЇ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Анотація

В статті розкривається сутність загального недорозвинення мовлення, його прояву у дітей старшого дошкільного віку, а також особливості психічного розвитку старших дошкільнят із загальним недорозвиненням мовлення. Автор обґрунтовує значущість оволодіння дошкільнятами антонімічними зіставленнями в розвитку усіх сторін мовлення і вербальної творчості. У статті описані можливості і труднощі формування словника антонімів у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. На підставі результатів емпіричного дослідження авторами дається порівняльна характеристика засвоєння словника антонімів дітьми старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення і нормальним мовним розвитком. У статті представлені методичні рекомендації по розвитку вербальної творчості у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення за допомогою оволодіння ними словником антонімів.

Ключові слова: антоніми, вербальна творчість, діти старшого дошкільного віку, загальне недорозвинення мовлення, творчість.

Kazaruchik G.N.

Brest state university of the name of A.S. Pushkin

Sivash T.D., Kolesnik K.A.

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

DEVELOPMENT OF THE DICTIONARY OF ANTONYMS AS THE CONDITION OF DEVELOPMENT OF VERBAL CREATIVITY OF CHILDREN OF THE ADVANCED PRESCHOOL AGE WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF THE SPEECH

Summary

The essence of the general underdevelopment of the speech, his manifestation at children of the advanced preschool age and also feature of mental development of the senior preschool children with the general underdevelopment of the speech reveals in the article. The author proves the importance of mastering preschool children antonymic comparisons in development of all parties of the speech and verbal creativity. In article opportunities and difficulties of formation of the dictionary of antonyms at children of the advanced preschool age with the general underdevelopment of the speech are described. On the basis of results of an empirical research the author gives the comparative characteristic of assimilation of the dictionary of antonyms by children of the advanced preschool age with the general underdevelopment of the speech and normal speech development. Methodical recommendations about development of verbal creativity in children of the advanced preschool age with the general underdevelopment of the speech by means of mastering by them the dictionary of antonyms are presented in the article.

Keywords: antonyms, verbal creativity, children of the advanced preschool age, general underdevelopment of the speech, creativity.

УДК 373.2:376

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДАУНА

Колосова О.В.

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

Йоланта Гурал-Пулроле

Старопольська Школа Вища (м. Кельце, Польща)

У статті проаналізовано теоретичні основи соціальної адаптації особистості. Розкриваються особливості психофізичного розвитку дітей з синдромом Дауна. Досліджуються засоби соціальної адаптації дітей з обмеженими можливостями з інтелектуальним недорозвиненням внаслідок генетичної, хромосомної патології (синдром Дауна). Вивчено вплив ігрових технологій, спільної діяльності та виховних заходів на соціалізацію дітей з синдромом Дауна.

Ключові слова: соціальна адаптація, інклюзія, діти з синдромом Дауна, ігрові технології, педагогічна підтримка.

Постановка проблеми. Зміни в Україні охопили всі сфери суспільного і економічного життя, зокрема соціальну структуру, матеріальну і духовну культуру, суспільство в цілому. Нова соціокультурна ситуація і вимоги суспільства до особистості доводять, що сучасне покоління дітей поступово зіткнеться з необхідністю оволодіти наукою виживання на основі розвитку соціально-психологічних засобів пристосування до різноманітних, в тому числі й екстремальних ситуацій. Особливо важливим в цьому контексті постає питання підтримки дітей з обмеженими можливостями здоров'я, забезпечення рівних з іншими можливостей і умов отримання ними якісної освіти, соціалізації й інтеграції в дитячий колектив.

Сьогодні в Україні законодавчо визнано право дітей із особливими освітніми потребами на навчання у закладах освіти за місцем проживання. Прийнято нормативно-правове забезпечення освітнього процесу в умовах інклюзивного та інтегрованого навчання, а саме: «Концепцію розвитку інклюзивної освіти» (2010 р.), яка спрямована на виконання вимог міжнародних нормативно-правових документів, ратифікованих Україною; «Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року» (2013 р.), в якому визначені завдання органам управління освіти і науки, науковцям, щодо створення належних умов та розробки науково-методичного забезпечення для навчання дітей із особливими освітніми потребами в класах із інклюзивним навчанням; «Про організацію навчально-виховного процесу учнів із розумовою відсталістю та затримкою психічного розвитку» (2014 р.) тощо.

Освіта цієї категорії людей є важливим чинником у їхньому житті, оскільки дозволяє не тільки засвоїти певну інформацію, а побудувати фундамент їхнього подальшого розвитку та соціальної інтеграції. Великою частиною цієї соціальної групи є діти з синдромом Дауна.

Згідно статистики Світової організації охорони здоров'я кожне 700-е немовля народжується із синдромом Дауна, а згідно даних Державної служби статистики України кількість дітей з хромосомними порушеннями, в тому числі з синдромом Дауна щорічно зростає [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє стверджувати, що проблема соціалізації та здобуття освіти дітьми з особливими потребами перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних учених: В. Андрущенко, М. Ярмаченка, Е. Андреєвої, В. Бондаря, Т. Ілляшенко, А. Колупасової, Н. Сабат, Є. Ярської-Смирнової, О. Акімової та зумовлює необхідність її подальшої розробки, зокрема, щодо впровадження інклюзивної освіти [7, с. 11].

Проблема педагогічного супроводу дітей з синдромом Дауна об'єктом дослідження багатьох вчених, зокрема це В. Бондар, С. Волкова, І. Іванова, Т. Євтухова, А. Капська, А. Колу, Л. Дольнікова, О. Берянич, В. Ляшенко, О. Савченко, О. Столярченко, А. Шевчук та ін.; проблему розвитку дітей із синдромом Дауна досліджують: А. Альохіна, М. Беркетова, П. Жиянова, Т. Медведєва, Г. Ворсанова, І. Демидова, Р. Ковтун (аналізували питання пізнавальної діяльності мовлення); Н. Тертична, Г. Головань (нестійкість афективної сфери – від в'ялості, апатії, до розгальмованості, збудливості); К. Давиденкової, І. Ліберман, А. Кошелева (надмірну здатність розконцентрувати увагу); М. Беркетова, П. Лаутеслагер, Р. Ковтун, О. Мозолюк-Коновалова (затримку розвитку статичних і локомоційних функцій, різних видів моторики, особливо дрібної); Р. Ковтун, S. Buckley, G. Bird (відставання активного мовлення при відносно збереженому його розумінні). Проте, незважаючи на проаналізовані наукові публікації, висновки та рекомендації щодо навчання та виховання дітей з синдромом Дауна проблема їх соціальної адаптації має багато невирішених питань особливо в плані роботи з дітьми і їхніми батьками і тому залишається актуальною.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових джерел підтверджує, що в цій галузі є багато питань, які потребують вивчення і уточнення. При цьому теоретичні підходи і рекомендації науковців щодо практичного втілення основних засад організації процесу соціалізації дітей з синдромом Дауна і реалізація цих підходів на державному рівні виявляють ряд суперечностей між потребами і можливостями освітніх установ в ефективній інтеграції дітей з синдромом Дауна в процесі їх навчання і в процесі сімейного виховання. Подолання цих суперечностей можливе за умови використання нових підходів до формування системи дидактичного забезпечення та педагогічного супроводу процесу навчання дітей з синдромом Дауна в контексті розвитку інклюзивної освіти, підготовки педагогів, які здатні впливати на якість і результат соціалізації дітей з синдромом Дауна, допомагати і працювати з їхніми батьками і соціальним оточенням.

Мета статті. Цілі статті полягають у виявленні особливостей розвитку дітей дошкільного віку з синдромом Дауна як підґрунтя їх соціалізації; у визначенні та теоретичному обґрунтуванні засобів соціальної адаптації дітей з синдромом Дауна.

Виклад основного матеріалу. Термін «адаптація» [від лат. *adaptatio* – пристосування] є комплексним явищем соціального буття особистості, універсальною властивістю людини, яка забезпечує засвоєння нею соціально корисних стандартів поведінки, ціннісних орієнтацій, гармонізацію взаємозв'язків з новим соціальним середовищем.

Ряд науковців (Д. Андреева, В. Казначеев, О. Кононко, В. Слюсаренко, А.Фурман) розглядає соціальну адаптацію як специфічну форму соціальної активності, пов'язаної зі входженням та приведенням об'єктивних і суб'єктивних особливостей особистості у відповідність до нових соціальних умов. Розробники Базового компонента дошкільної освіти розглядають соціальну адаптацію як інтегральний показник здатності дитини виконувати належні біологічні, психологічні функції та соціальні ролі у колективі як основне призначення сім'ї та дошкільного навчального закладу.

На думку О. Кононко, соціальна адаптація є першою з трьох фаз соціального становлення особистості дошкільника (адаптація, індивідуалізація, інтеграція) і передбачає засвоєння норм тієї соціальної спільноти, до якої він належить. Особливостями соціальної адаптації старшого дошкільника автор вважає: усвідомлення ним себе суб'єктом діяльності; бажання бути включеним у нове оточення; орієнтація на суспільні функції людей, норми, сенс їхньої поведінки та діяльності; суб'єктивне ставлення до соціальних цінностей, розуміння своєї належності до дитячого колективу; прагнення до

розширення соціальних контактів; прихильне ставлення до одних груп дітей та відмова від спілкування з іншими [4, с. 185–187].

С. Курінна свідченням адаптованості дитини вважає: володіння соціально прийнятними способами поведінки, уміння безконфліктного спілкування; контролювання своїх емоцій, позитивне сприйняття себе й оточуючих у нових соціальних умовах [6]. На думку В. Кузьменко, перебіг адаптації залежить від віку, типу вищої нервової діяльності дітей, стану здоров'я, стилю виховання в сім'ї, рівня розвитку ігрових навичок, емоційності та контактності. Виходячи з цього, автор виділяє три групи дітей з різним характером пристосування до нових умов життя: перша група – діти з легкою і безболісною адаптацією; друга група – діти, які адаптуються повільніше й важче; третя група – діти, які важко пристосовуються до нових умов [5, с. 18–19].

Т. Поніманська акцентує увагу на необхідності збагачувати соціальний досвід дитини в період входження у нові умови буття за такими складовими: уміння орієнтуватися у світі людей (рідні, близькі, знайомі, незнайомі; люди різної статі, віку, роду занять); здатність розуміти іншу людину, її настрій, потреби, особливості поведінки; вміння поважати інших, допомагати; обирати відповідні форми й способи спілкування та діяльності [9, с. 14–15].

Збагачення соціального досвіду сприяє формуванню соціальної компетентності, яка означає складне полікомпонентне утворення особистості, її інтегральну якість, що складається з цілого комплексу емоційних, мотиваційних, характерологічних особливостей та виявляється в соціальній активності й гуманістичній спрямованості. Діти з обмеженими можливостями, за умови надання їм адекватної і своєчасної соціально-педагогічної допомоги можуть успішно соціалізуватися та розвиватися в умовах масових закладів.

Розвиток дітей з синдромом Дауна має кілька відмінних закономірностей, у визначенні яких важливу роль зіграли дослідження Л. Виготського. Складність структури аномального розвитку «особливої дитини» пов'язана з тим, що при наявності первинного дефекту, який був викликаний біологічним фактором і вторинним порушенням, виник неправильний розвиток «особливої дитини». В якості наслідків неправильного розвитку дітей відзначається феномен «соціального аутизму» – відстороненість від зовнішнього світу. Якщо виключити дітей з синдромом Дауна з життя суспільства, то це обов'язково позначиться на якості життя дітей даної категорії, їх сім'ї; тим самим відбувається порушення зв'язку між сім'єю і суспільством.

Порушення в розвитку проявляються у дітей з синдромом Дауна з перших місяців їх життя. Для цих дітей характерна низька активність, вони бездіяльні внаслідок уповільнення фор-

мування рухових функцій, а це призводить до затримки розвитку всіх психологічних процесів. Структура психічних порушень у дітей з синдромом Дауна різна: мова виникає пізно і протягом усього життя у багатьох дітей з синдромом Дауна залишається нерозвинутою, вони розуміють слова не в повному обсязі, запас слів убогий. Відставання у формуванні мовлення, яке також пов'язане з повільністю розвитку дрібної моторики, впливає на встановлення комунікаційних зв'язків з оточуючими людьми.

Ближче до 3-4 років діти з синдромом Дауна стають більш активними і жвавими, тому що починають робити свої перші кроки. У цьому віці у «особливі діти» починають відчувати любов до своїх близьких і рідних, вони дуже ласкаві, слухняні, доброзичливі, вміють ніякувати, ображатися, іноді їм властива дратівливість, злостивість і впертість. Багато з дітей з синдромом Дауна можуть добре наслідувати однолітків і дорослих; такі якості обумовлюють можливість навчання їх навичкам самообслуговування та залучення до праці. Стан сформованості рівня навичок і вмінь, якого можуть досягти «сонячні діти», різний для всіх дітей даної категорії. На думку дослідників, це обумовлено генетикою дитини і середовищем існування.

Незважаючи на те, що «особливим дітям», як правило, недоступні операції пов'язані з рахунком, а також абстрактне мислення, для багатьох з них характерним є добре розвинена пам'ять і спостережливість. А це означає, що дітей з синдромом Дауна можна навчати, розвивати і виховувати, що надасть їм можливість адаптуватися у соціальний простір.

Можемо стверджувати, що дитина з синдромом Дауна проходить ті ж самі основні етапи розвитку, що й інші діти; часові терміни появи та формування навичок у дітей з синдромом Дауна запізнюються у порівнянні з появою цих же навичок у дітей з традиційним розвитком; часові рамки розвитку навичок та умінь у дітей з синдромом Дауна значно ширші ніж в інших дітей. Вивчення досвіду дослідників даного синдрому та батьків, які виховують «особливих дітей», переконує в тому, що рівень можливостей кожної дитини з синдромом Дауна повинен оцінюватися тільки індивідуально. Тому, будь-які узагальнення про дітей з синдромом Дауна є помилкою, оскільки фізичний або психічний стан такої дитини не можна розглядати окремо від розуміння її індивідуальних особливостей. Незважаючи на генетичні порушення у дітей з синдромом Дауна, а також відсутність ефективної форми навчання особливих дітей, на сьогоднішній день існує можливість соціальної інтеграції дітей даної категорії в соціум.

Сучасна педагогічна наука використовує різноманітні психолого-педагогічні форми, методи, засоби, що сприяють оздоровленню, гармонізації розвитку та інтеграції в суспільство

дітей з особливими потребами, зокрема з синдромом Дауна. Педагоги, практичні психологи, вчителі-дефектологи для забезпечення навчання та отримання успішних результатів під час роботи з дітьми з синдромом Дауна часто використовують ігрові технології, казкотерапію, відвідування театрів, музеїв, галерей, різні спортивні і культурно-просвітні заходи стають ефективними засобами в соціальній адаптації дітей з синдромом Дауна в суспільство.

І. Вечканова вважає, що поєднання різних видів діяльності в процесі розвиваючих ігор, побудованих на певному сюжеті, сприяє розвитку емоційної, мовної, рухової і пізнавальної сфер у дошкільнят з синдромом Дауна [2, с. 93]. У зв'язку з цим особливого значення набуває використання ігрових технологій, що дозволяють поєднувати в собі елементи пізнавальної, дослідницької та творчої діяльності в рамках проектів і організації інтерактивних дитячо-батьківських подій: квести, вікторини, батьківські збори-конференції в формі телемарафону, флешмобів на підтримку здорової поведінки [2, с. 104].

Так, ігрові технології включаються в технологію каністерапії [«canis» з лат. «собака»]. Таке використання каністерапії сприяє розвитку сенсорної сфери дітей з синдромом Дауна, через організацію ігор-вправ на гладження і обмацування, розпізнавання текстури вовни, відчуття різниці температури тіла на різних частинах тіла собаки, спостереження за її рухами. Присутність собаки стимулює комунікацію.

Окремий напрямок у процесі соціальної інтеграції дітей з синдромом Дауна займають театралізовані ігри та постановки, які проводяться разом з дітьми з традиційним розвитком. «Сонячні діти», які не можуть говорити, зображують ролі за допомогою жестів і міміки. Оформлення декорацій, костюмів відбувається спільно з батьками. Сприятливе оточення батьків позитивно впливає на розвиток пізнавальної сфери дитини з синдромом Дауна, їх комунікативну сферу і особистісні якості.

Комплексний аналіз теорії і практики навчання і виховання дітей з обмеженими можливостями дозволяє сьогодні говорити про те, що одним з найбільш важливих і ефективних засобів соціальної адаптації вказаної категорії дітей повинна стати система педагогічної підтримки. Поняття "педагогічна підтримка" в науку було введено О. Газманом. Він розглядав її з погляду процесу індивідуального розвитку і саморозвитку дитини, а предметом педагогічної підтримки вважав процес сумісного з дитиною визначення його власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод або проблем навчання, самовиховання, спілкування, способу життя [1, с. 67].

Ще одним з найважливіших засобів соціальної адаптації дітей з синдромом Дауна є залучення до активної співпраці сімей, оскільки

психолого-педагогічної підтримки потребують не тільки вихованці, а й їхні батьки. Успішність соціальної адаптації особливих дітей багато в чому залежить від того, наскільки батьки розуміють їх стан, приймають такими, які вони є і прагнуть їм допомогти.

В умовах будь-якого дошкільного чи загальноосвітнього закладу здійснюється інклюзивна освіта дітей з синдромом Дауна, яка також виступає засобом соціальної інтеграції особливих дітей. Інклюзія – це процес збільшення ступеня участі дітей в соціумі, що мають труднощі у фізичному і пізнавальному розвитку. Інклюзивна освіта передбачає розробку і застосування таких рішень, які зможуть дозволити кожній дитині з особливими потребами рівноправно брати участь в академічному і суспільному житті.

В процесі інклюзивного навчання важливого значення набуває організація розвиваючого предметно-просторового середовища, яке виконує освітню, розвиваючу, виховує, стимулюючу, організаційну, комунікаційну, соці-

алізуючу та інші функції. Розвиваюче предметно-просторове середовище спрямоване на розвиток ініціативності, самостійності, творчих проявів дитини, має характер відкритої незамкненої системи, здатної до коректування і розвитку.

Висновки і пропозиції. Потрібно відзначити, що соціальна адаптація дітей з синдромом Дауна – це досить трудомісткий і тривалий процес, в якому задіяні всі члени сім'ї та команда фахівців. Правильна і безперервна робота з набуття дітьми з синдромом Дауна соціального досвіду в подальшому буде сприяти їх соціалізації та інтеграції в звичайне середовище однолітків.

До подальших напрямів нашого дослідження відносимо аналіз наявної навчально-методичної літератури для підготовки педагогічних кадрів, які готуються до роботи з дітьми з синдромом Дауна, і розробку методичних рекомендацій по застосуванню засобів соціальної адаптації під час навчання та виховання дітей з синдромом Дауна.

Список літератури:

1. Аксенова Л.И. Социально-педагогическая помощь лицам с ограниченными возможностями // Специальная педагогика / Под ред. Н.М. Назаровой. – М., 2001. – С. 196.
2. Баряева Л.Б., Вечканова И.Г., Загребаева Е.В. Театрализованные игры в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками / Под ред. Л.Б. Баряевой, И.Г. Вечкановой. СПб.: КАРО, 2009. – 256 с.
3. Державна служба статистики України [Електронний ресурс].
4. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості. – К.: Освіта, 1998. – 256 с.
5. Кузьменко В. Адаптація // Дошкільне виховання. – 1995. – № 8. – С. 18–19.
6. Курінна С.М. Особливості соціалізації дітей 6-7 років в різних умовах життєдіяльності / С.М. Курінна // Вихователь-методист. – 2004. – № 4.
7. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко, І.О. Білозерська та ін.; за заг. ред. А.А. Колупаєвої. – К.: А.С.К., 2012. – 308 с.
8. Подорож країною «Людія»: Виховання ціннісного ставлення до оточуючого соціуму у дітей (з сімей, які опинились у складних життєвих обставинах, зокрема – дітей з функціональними обмеженнями) засобами арт-терапії. Частина II / А.В. Хіля. – Вінниця: Нілан-ЛТД, 2017. – 44 с.
9. Поніманська Т.І. Людина і я. Світ дорослих як чинник соціалізації особистості дитини // Дошкільне виховання. – 1999. – № 8. – С. 14–15.
10. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005. – С. 115–116.
11. Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології / За ред. Т.В. Сак // Збірник наукових праць: Вип. 8. – Тематичний випуск «Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю». – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 138 с.

Колосова Е.В.

Винницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

Йоланта Гурал-Пулроле

Старопольська Школа Висшая в Кельцах (Польща)

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Аннотация

В статье проанализированы теоретические основы социальной адаптации личности. Раскрываются особенности психо-физического развития детей с синдромом Дауна. Исследуются средства социальной адаптации детей с ограниченными возможностями с интеллектуальным недоразвитием вследствие генетической, хромосомной патологии (синдром Дауна). Изучено влияние игровых технологий, совместной деятельности и воспитательных мероприятий на социализацию детей с синдромом Дауна.

Ключевые слова: социальная адаптация, инклюзия, дети с синдромом Дауна, игровые технологии, педагогическая поддержка.

Kolosova O.V.

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Jolanta Gyal-Pylrola

Old Polish University (Kielce, Poland)

SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH DAUNA SYNDROME

Summary

The article analyzes the theoretical bases of social adaptation of the individual. The features of psycho-physical development of children with Down syndrome are revealed. The means of social adaptation of children with disabilities with intellectual underdevelopment due to genetic chromosomal pathology (Down syndrome) are explored. The influence of gaming technologies, joint activities and educational measures on the socialization of children with Down syndrome has been studied.

Keywords: social adaptation, inclusiveness, children with Down syndrome, game technologies, pedagogical support.

ДИСТАНЦІЙНО-ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ ВЗАЄМОДІЇ ЛОГОПЕДА З ПЕДАГОГАМИ ТА БАТЬКАМИ ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОГО ПРОЦЕСУ

Король А.В.

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті показано значення інформаційно-комунікаційних технологій в логопедичній роботі як засобу інтенсифікації корекційно-розвиткового процесу. Представлено особливості дистанційно-інтерактивних форм співпраці логопеда з педагогами, батьками та громадськістю через використання інформаційно-комунікаційних технологій для формування їх інформаційно-цифрової компетентності та підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу в логопедичній практиці. Встановлено, що інформаційно-комунікаційні технології здатні забезпечити інформатизацію та високу ефективність корекційно-розвиткового процесу. З'ясовано, що розширити можливості традиційної взаємодії логопеда з педагогами, батьками та громадськістю допоможуть сучасні дистанційно-інтерактивні форми роботи з ними з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: взаємодія з батьками, корекційно-розвитковий процес, інформаційно-комунікаційні технології, дистанційно-інтерактивні форми роботи.

Постановка проблеми. Однією з актуальних проблем сьогодення стало неухильне зростання кількості дітей з порушеннями розвитку. Протягом останнього десятиліття спостерігається значне збільшення кількості дошкільників, в яких недостатньо сформовані передумови до навчання грамоти: письма і читання. Основну частину з них становлять діти з порушеннями мовленнєвого розвитку. Сьогодні розвиток корекційної педагогіки характеризується посиленням уваги до проблеми раннього розпізнавання, профілактики і подолання негативних тенденцій мовленнєвого розвитку підростаючого покоління. Особливе значення для успішності подолання мовленнєвих порушень та їх профілактики є співпраця логопеда, педагогів і батьків.

Сучасна система дошкільної освіти відзначається певними суперечностями між традиційним підходом до взаємодії логопеда з педагогами та батьками (традиційні індивідуальні, групові та колективні форми роботи) і практичною потребою в інноваційних засобах роботи з метою підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу. Тому серед питань сучасної дошкільної освіти особливої актуальності в логопедичній практиці набуває проблема пошуку інноваційних підходів до здійснення наступності в роботі логопеда з педагогами та організаціями співпраці з родинами дошкільників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) стали невід'ємною частиною сучасного світу, вони значною мірою визначають подальший економічний та суспільний розвиток людства. У таких умовах відповідних змін вимагає й освітня галузь. На думку вчених [2], освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, а також економічного зміцнення держави, її авторитету і конкурентоспроможності на світовій арені, безсумнівно, інформа-

тизація освітньої галузі, її унормування згідно міжнародних стандартів і вимог сучасності є завданням першочергового значення.

Загальні проблеми інформатизації освітньої галузі відображено в роботах вітчизняних дослідників: В. Бикова, А. Гуржія, В. Дивака, Г. Єльнікової, М. Жалдака, Л. Карташової, Т. Коваль, В. Лапінського, О. Ляшенка, Н. Морзе, Ю. Машбиця, С. Ракова, О. Співаковського, О. Спіріна та інших.

Над проблемою співпраці логопеда з батьками дітей з мовленнєвими порушеннями працювали багато українських та російських вчених, а саме (Н. Азовська, І. Іванюк, Т. Кірієнко, В. Кисличенко, Р. Левіна, О. Мастюкова, Н. Мовчан, А. Назаренко, В. Ніколаєнко, К. Оленич, Ю. Рібцун, В. Селіванова, Т. Філічова, Г. Чиркіна та ін.). Порівняльний аналіз спеціальної літератури (Н. Жукова, О. Корнєв, О. Мастюкова, В. Сорокін, Т. Філічова, Л. Шипіцина та ін.) свідчить про недостатність вивчення можливостей батьків у процесі корекції мовлення, про несформованість вимог до участі родини у логокорекції, відсутність єдиної системи інформування батьків та попередження мовленнєвих розладів.

Слід зазначити, що у логопедичній науці та практиці дослідження проблеми роботи з батьками та здійснення наступності в роботі з педагогами шляхом інтегрування інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій в освітній простір накопичено певний досвід (В. Красівський, О. Свириденко, О. Цимбалюк, О. Стойко, О. Кравчина, А. Коломієць, Г. Беленька, Н. Кудикіна, Л. Дерев'янка), але в цілому тема не є вивченою.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз спеціальної літератури свідчить про недостатнє вивчення можливостей педагогів і батьків у процесі корекції мовлення дітей, про не сформованість

вимог та відсутність єдиної системи включення педагогів та батьків в логокорекційний процес. Також зауважимо, що не сформованість інформаційно-цифрової компетентності педагогів та батьків перешкоджає ефективній дистанційно-інтерактивній взаємодії з логопедом з метою підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу в освітніх закладах. Тому на практиці й склалась досить суперечлива ситуація: незважаючи на безперечно позитивні фактори використання інформаційно-комунікаційних технологій в дошкільній освіті, їх можливості, на жаль, застосовуються епізодично та не в повному обсязі.

Мета статті – розкриття особливостей дистанційно-інтерактивних форм роботи логопеда з батьками дітей, психолого-педагогічним персоналом освітніх закладів, громадськістю для формування їх інформаційно-цифрової компетентності та підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу в логопедичній практиці.

Виклад основного матеріалу. Успіх корекційно-розвиткового процесу визначається продуманою, цілеспрямованою, систематичною, спланованою, комплексною роботою логопеда. А усвідомлене й зацікавлене включення в цей процес педагогів (вихователів, психолога, музичного керівника, фізінструктора), батьків, а також громадськості – найважливіший аспект підвищення результативності навчання та корекційного впливу на дітей із порушеннями мовлення.

Відзначимо, що до основних завдань співпраці логопеда з педагогами слід віднести: підведення педагогів до усвідомлення цілей, завдань та можливостей співпраці з логопедом; надання педагогам консультативної допомоги з проблем профілактики мовленнєвих порушень, а також подолання вже сформованих порушень в розвитку мовлення дошкільників; створення інформаційного простору з проблемних питань мовленнєвого розвитку дітей раннього та дошкільного віку; забезпечення наступності в роботі логопеда, вихователів, психолога, музичного керівника, інструктора з фізичного виховання; організація сприятливого мовленнєвого середовища; озброєння педагогів практичними прийомами корекційно-розвиткової роботи [3; 4; 9].

У науковій літературі [5; 8; 11] зазначено, що основними завданнями співпраці логопеда з батьками та громадськістю є такі: поступове підведення батьків до усвідомлення цілей, завдань та можливостей співпраці з логопедом, до розуміння кола проблем, які вони можуть вирішити за допомогою спеціаліста; формування уявлень про те, до яких фахівців та в яких випадках варто звертатися по допомогу; підвищення педагогічної компетентності батьків з метою розширення їхніх можливостей самостійно працювати над розвитком мовлення дітей та займатись профілактикою мовленнєвих порушень; допомога у розв'язанні завдань,

пов'язаних з подоланням порушень мовлення у дітей; опосередкування покращення результативності корекційно-розвиткової роботи з дітьми; підвищення психолого-педагогічної культури громадськості в цілому.

Поділяємо думку вчених [14], що реалії життя сучасної України зумовлюють потребу в оновленні освіти, розробці прогресивних технологій, гуманізації, диференціації та інтеграції навчання. Тому з кожним роком в Україні інтенсифікуються процеси інтегрування інформаційно-комунікаційних технологій у систему освіти загалом та в дошкільну освіту зокрема.

На думку дослідників [1], інформаційно-комунікаційні технології є вкрай важливими в логопедичній роботі, оскільки вони дозволяють логопедам оптимізувати навчальний процес: користуючись стандартними програмними засобами розробляти власні методичні розробки та з їх допомогою успішно вирішувати різноманітні педагогічні та корекційно-розвиткові завдання, організовувати спілкування з колегами та батьками своїх вихованців, поширювати власний досвід серед громадськості.

Оскільки впровадження і використання інформаційно-комунікаційних технологій в логопедичній практиці охоплює всіх учасників освітнього процесу: вихованців, батьків (або осіб, які їх замінюють), педагогічних, адміністративних працівників тощо та громадськість, використання ІКТ у логопедичній роботі можна розглядати і як засіб інтенсифікації корекційно-розвиткового процесу, і як один з шляхів підвищення рівня інформаційно-цифрової компетентності педагогів, батьків та дітей.

Так, для ефективного впровадження ІКТ в логопедичну роботу необхідно підготувати логопедів до набуття ними практичних навичок роботи в новому інформаційному середовищі; створити творчу групу педагогів для розробки, апробації та впровадження новітніх засобів навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи на базі ІКТ; спланувати роботу консультативних пунктів, семінарів, майстер-класів із використання ІКТ; налагодити співпрацю через ІКТ з колегами інших закладів та регіонів щодо проблем оптимізації навчально-виховного та корекційно-розвивального процесу засобами ІКТ.

Зустрічаємо позицію вчених [12], які використанню засобів ІКТ в організації та плануванні роботи логопеда надають наступні переваги: підвищення ефективності корекційно-розвиткового процесу; підвищення об'єктивності в оцінці співпраці з батьками та педагогами; можливість прийняття більш виважених рішень, які стосуються підвищення результативності розвитку, навчання, корекції та виховання дітей; оперативний доступ до необхідної інформації; економія як матеріальних, так і людських ресурсів; вільний час на вирішення важливих питань; скорочення обсягу рутинної роботи.

Нині особливого значення набуває усвідомлення сучасним логопедом принципово нових вимог до педагогічної діяльності, його готовність використовувати інформаційно-комунікаційні технології як допоміжний корекційно-розвитковий, навчальний та виховний ресурс.

Вважаємо [7], що розширити можливості традиційної взаємодії логопеда з педагогами та батьками допоможуть інноваційні інтерактивні та дистанційні форми роботи з ними з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, як от: тематичний блог (сайт), електронна пошта, соціальні мережі, відео конференції, онлайн-консультації, форум, чат тощо. Ці дистанційно-інтерактивні форми роботи ґрунтуються на таких основних принципах взаємодії: один до одного (за формою і змістом наближене до індивідуальної консультації), один до багатьох (співпраця логопеда одразу з багатьма батьками чи педагогами відповідно до спланованого графіку), багато до багатьох (обмін знаннями, досвідом і враженнями між усіма учасниками корекційно-розвиткового процесу).

Використовуючи ІКТ в роботі з педагогами та батьками, логопеди можуть залучати їх до участі у корекційно-розвивальному процесі, надавати їм можливість отримувати інформацію та здійснювати процес корекції більш зручним способом, а також пропагувати систему педагогічних знань. Слід також зазначити, що такий підхід до використання ІКТ у роботі з дітьми, як гармонійне поєднання інноваційних технологій із традиційними засобами розвитку дитини, дає змогу зберегти цілісність і унікальність сучасної дошкільної освіти.

У досвіді нашої роботи, враховуючи сучасний ритм життя, стрімкий розвиток науково-технічного прогресу, плануючи роботу з педагогами, батьками та громадськістю, ми намагалися урізноманітнити види співпраці з ними, застосовуючи сучасні інформаційно-комунікаційні технології, що дозволило нам вирішити низку завдань, серед яких: формувати логопедичну компетентність, педагогічну культуру батьків та громадськості; налагоджувати співпрацю з родинами дітей, які мають мовленнєві порушення; сприяти опануванню педагогами та батьками сучасними ІКТ; забезпечити наступність в роботі логопеда, вихователів, психолога, музичного керівника, інструктора

з фізичного виховання; навчати запобігати мовленнєвим порушенням у дітей; організувати сприятливе мовленнєве середовище; активізувати процеси формування мовлення дітей; контролювати перебіг розвитку мовлення дошкільників; забезпечувати вчасне надання логопедичної допомоги; надавати логопсихологічну допомогу педагогам та батькам; озброювати їх практичними прийомами корекційно-розвивальної роботи; сприяти професійній самореалізації освітян, обміну перспективним досвідом; поширювати сучасні педагогічні технології та ідеї організації освітнього процесу.

Зауважимо, що під час дистанційної взаємодії логопеда з педагогами, батьками та громадськістю забезпечується систематична й ефективна інтерактивність, причому не тільки між тими, хто навчає, і тими, кого навчають, але й останніх між собою. І, насамперед, ці форми роботи є дієвим засобом як реалізації просвітницької діяльності логопеда, так і підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу.

Висновки і пропозиції. Отже, реалії сучасного життя створюють потребу в розробці та впровадженні прогресивних, інноваційних засобів для здійснення наступності в роботі логопеда з педагогами та батьками в логопедичній практиці як ефективних засобів, які відповідають вимогам сучасного освітнього процесу та тенденціям стрімкого розвитку науково-технічного прогресу, а також суттєво підвищують результативність корекційно-розвиткового процесу. В умовах сьогодення логопедичної практики дистанційно-інтерактивні форми роботи опираються на інформаційно-комунікаційні технології та є ефективним способом організації теоретичної та практичної взаємодії логопеда з педагогами, батьками та громадськістю, створення насиченого логоінформаційного поля з метою підвищення ефективності корекційно-розвиткового процесу.

Досвід застосування дистанційно-інтерактивних форм взаємодії логопеда з педагогами, батьками та громадськістю свідчить про ефективність їх за результатами та оптимальність щодо термінів впровадження, витрат сил і засобів. Перспективою дослідження вважаємо розроблення і впровадження технології застосування штучного інтелекту під час дистанційно-інтерактивних форм взаємодії логопеда з педагогами, батьками та громадськістю в логопедичній практиці.

Список літератури:

1. Азовська Н.В. Взаємозв'язок логопеда та батьків в роботі по закріпленню набутих мовленнєвих навичок / Н.В. Азовська. – Херсон: Кругозір, 2006. – 100 с.
2. Биков В.Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти / В.Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання – 2010. – № 1(15). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em15/emg.html>.
3. Глухов В.П. Взаимосвязь в работе логопеда и воспитателя по развитию связной речи детей дошкольного возраста с ОНР / В.П. Глухов. – М.: Феникс, 1993. – 76 с.
4. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників : Випуск 80. Соціальні послуги // Інф. збірник МОН України. – К.: Освіта, 1994. – № 5–6.
5. Кисличенко В.А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03 / В.А. Кисличенко. – К., 2011. – 208 с.

6. Конопляста С.Ю. Психолого-педагогічне вивчення дітей з вадами мовлення / С.Ю. Конопляста // Удосконалення підготовки науково-педагогічних кадрів в Україні : зб. наукових праць. К.: УДПУ імені М.П. Драгоманова, 1997. – С. 112–117.
7. Король А.В. Дистанційно-інтерактивні форми роботи як вид просвітницької діяльності вчителя-логопеда / А.В. Король // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія. – Випуск 8 у 2 т. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. – С. 77–81.
8. Миронова С.П. Диференціація роботи логопеда дошкільного закладу з батьками вихованців / С.П. Миронова, В.П. Пельвецька // Дефектологія. – 2009. – № 4. – С. 22–26.
9. Ніколаєнко В. Взаємодія вчителя-логопеда, вихователя і батьків – запорука успішної корекційної роботи з дітьми, які мають вади мовлення / Валентина Ніколаєнко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. – № 3. – С. 50–58.
10. Рібцун Ю. В. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу. – Х.: «Основа», 2012. – 239 с.
11. Рібцун Ю.В. Співпраця вчителя-логопеда з батьками : молодша логопедична група для дітей із ЗНМ / Ю.В. Рібцун // Дефектологія. Особлива дитина : навчання та виховання. – 2011. – № 1. – С. 33–37.
12. Цимбалюк О.Л. // Використання інформаційно-комунікаційних технологій у дошкільних навчальних закладах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/105/18758-vikoristannya-ikt-u-doshkilnix-navchalnix-zakladax.html>.
13. Чиркина Г.В. Роль семьи в коррекции врожденных нарушений у детей / Г.В. Чиркина // Дефектология. – 2004. – № 8. – С. 5–7.
14. Шишкіна М.П. Проблеми інформатизації освіти України в контексті розвитку досліджень оцінювання якості засобів ІКТ [Електронний ресурс] / Шишкіна М.П., Спірін О.М., Запорожченко Ю.Г. // Інформаційні технології і засоби навчання, 2012. – № 1(27). – Режим доступу до журналу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/632/483>.

Король А.В.

Винницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

ДИСТАНЦИОННО-ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛОГОПЕДА С ПЕДАГОГАМИ И РОДИТЕЛЯМИ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОЦЕССА

Аннотация

В статье показано значение информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе как средства интенсификации коррекционно-развивающего процесса. Представлены особенности дистанционно-интерактивных форм сотрудничества логопеда с педагогами, родителями и общественностью через использование информационно-коммуникационных технологий для формирования их информационно-цифровой компетентности и повышение результативности коррекционно-развивающего процесса в логопедической практике. Установлено, что информационно-коммуникационные технологии способны обеспечить информатизацию и высокую эффективность коррекционно-развивающего процесса. Выяснено, что расширить возможности традиционного взаимодействия логопеда с педагогами, родителями и общественностью помогут современные дистанционно-интерактивные формы работы с ними с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: взаимодействие с родителями, коррекционно-развивающий процесс, информационно-коммуникационные технологии, дистанционно-интерактивные формы работы.

Korol A.V.

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

REMOTE-INTERACTIVE FORMS OF COOPERATION OF SPEECH THERAPISTS WITH TEACHERS AND PARENTS AS THE CONDITION OF IMPROVING THE CORRECTION-DEVELOPMENT PROCESS

Summary

The article shows the importance of information and communication technologies in logopedic work as a means of intensifying the correction-development process. The features of remote-interactive forms of cooperation of speech therapists with teachers, parents and the public are demonstrated through the use of information and communication technologies, which develop their information and digital competence and increase the effectiveness of the correction-development process in logopedic practice. It was established that information and communication technologies are capable of providing informatization and high efficiency of correction-development process. It was found out that the modern remote-interactive forms of working with the use of information and communication technologies will help to expand the possibilities of traditional interaction of speech therapists with teachers, parents and the public.

Keywords: cooperation with parents, correction and development process, information and communication technologies, remote interactive forms of work.

РОЗДІЛ 4

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИ ЗДІЙСНЕННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ І ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІКИ ТВОРЧОСТІ

УДК 373+373.3

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ОНТОГЕНЕЗЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ

Александрович Т.В.

Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина

Голюк О.А., Кит Г.Г.

Винницкий государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского

В статье дается феноменологический анализ понятий творческая личность, творческий потенциал, творческие способности; обоснована необходимость развития творческих способностей как основы творческого потенциала личности на ранних этапах онтогенеза. Определены сущностные характеристики педагогической системы Дж. Родари, разработана и экспериментально апробирована программа развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста на основе методов и приемов итальянского педагога Дж. Родари, автора «Грамматики фантазии: введение в искусство придумывания историй».

Ключевые слова: креативность, творческая личность, творческие способности, творческий потенциал, педагогическая поддержка.

Постановка проблемы. Реализация одного из основополагающих принципов современного образования – принципа личности подхода – предполагает максимальное развитие творческого потенциала личности, воспитание личности, способной наряду со знаниями, умениями и навыками привести в дело свой талант. И если при решении задач классического образования педагоги опираются на фундаментально разработанные положения, применяют прошедшие апробацию технологии, то проблема воспитания таланта, развития творческих способностей личности на ранних этапах ее онтогенеза до сих пор остается до конца не решенной.

Анализ последних исследований и публикаций. Различные аспекты творческого развития личности рассматривались в исследованиях К.А. Абульханова-Славской, Е.С. Беловой, Л.А. Венгера, Л.С. Выготского, О.М. Дьяченко, Н.С. Лейтеса, И.А. Малаховой, Н.Н. Поддъякова, Б.М. Теплова, В.С. Юркевич и др. В исследованиях ученых выделяются

различные формы проявления креативности: умственная активность и саморегуляция (Н.С. Лейтес, В.С. Юркевич); творческое мышление, способность к принятию решений, когнитивный стиль личности (Л.Л. Гурова); доминирование познавательной мотивации (В.С. Юркевич); самостоятельная постановка проблемы (А.М. Матюшкин, Н.Н. Поддъяков); надситуативная активность (В.А. Петровский, Д.Б. Богоявленкая); высокий уровень развития воображения (О.М. Дьяченко, А.Я. Дудецкий, Н.А. Короткова). Л.С. Выготский раскрыл психолого-педагогические основы развития творческого воображения детей дошкольного возраста как психологической основы творческой деятельности. Исследованию особенностей проявления креативности и творчества в дошкольном возрасте, выявлению закономерностей их развития посвящено исследование Н.Н. Поддъякова.

Ряд исследований направлено на изучение взаимодействия социальных и психологических факторов в реализации творческого

потенциала личности (Б. Блум, К. Роджерс, Дж. Рензулли, П. Торренс, Б. Уайт и др.). Условия развития творческих способностей личности рассмотрены в работах Е.В. Алфёровой, В.Н. Дружинина, П. Торренса и др. Так, в частности, К. Роджерс выделил несколько важных условий, стимулирующих развитие творчества у детей и взрослых: психологическая безопасность; психологическая свобода; эмпатическое понимание и свобода от оценок; принятие, создаваемое атмосферой любви и доверия; атмосфера дозволенности, любви и спонтанности.

Вниманию педагогов предлагаются программы развития творчества детей в различных видах деятельности (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Н.А. Ветлугина). С конца 80-х гг. XX века в дошкольном образовании стала применяться теория решения изобретательских задач Г.С. Альтшуллера (ТРИЗ), методы и приемы развития творческого воображения (РТВ) и др.

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Несмотря на то, что проблема детской креативности является одной из актуальных в дошкольном образовании и потребность общества в творческих личностях растет, вопрос о ее развитии остается открытым. Дошкольное детство – оптимальный период для формирования творческих способностей детей. При всей значимости проблемы воспитания творческой личности, развития творческих способностей, в дошкольном образовании недостаточно используется методология и теория развития творческого потенциала личности, недостаточно проработано программно-методическое обеспечение развития креативных способностей в разных видах детской художественно-творческой деятельности. В сложившейся системе дошкольного образования основной акцент делается не на развитие процессов продуктивного мышления и творческого воображения, а на процессы памяти: запоминание, сохранение, воспроизведение. Анализ современной практики дошкольного образования позволяет говорить о том, что потенциальные возможности дошкольного детства для развития способности к творчеству используются недостаточно. Педагоги не в достаточной мере владеют способами развития творческих способностей, умениями создать необходимые условия для развития креативности детей.

Проблема актуализируется также имеющимися противоречиями в практике работы учреждений дошкольного образования: объективной потребностью общества и личности в развитии творческого отношения к действительности, в умении творчески решать различные задачи и недостаточным развитием способности к творчеству; задачами развития креативности дошкольников и слабым уровнем их решения в силу сохраняющихся стереоти-

пов образования; потребностью дошкольных учреждений в технологиях, развивающих творчество ребенка-дошкольника и недостаточностью апробированных как самих технологий, так и их программно-методического обеспечения для системы дошкольного образования.

Цель статьи. Главной целью этой работы является теоретическое обоснование и разработка программно-методического обеспечения развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста. В качестве дидактического инструментария выступают методы и приемы Дж. Родари, автора работы «Грамматика фантазии: введение в искусство придумывания историй».

Изложение основного материала. Закономерным развитием социального идеала человека, как отмечает В.П. Пархоменко, является идеал творческой личности, т.е. личности, способной к инновационной деятельности по совершенствованию окружающей действительности и самого себя [11]. В психологической антропологии выделены системообразующие характеристики творческой личности: продуктивное самосознание как совокупность креативных представлений о себе; интеллектуально-творческая инициатива; жажда познания и преобразования; чувствительность к проблеме, новизне; потребность в нестандартном решении встающих перед человеком задач; критичность ума; самостоятельность в поиске пути и выборе способов решения возникающих проблем [2; 3; 10].

Основу творческой личности составляет ее творческий потенциал, рассматриваемый исследователями и как способность человека изменять и преобразовать окружающий мир (Б.М. Теплов); и как сложная динамическая система взаимодействия человека с обществом (К.А. Абульханова-Славская, В.Н. Дружинин); и как интеллектуальная активность человека (Д.Б. Богоявленская) и др. Наиболее оптимальное для нашего исследования определение понятия «творческий потенциал личности» – это интегральная целостность природных и социальных сил человека, обеспечивающая его субъективную потребность в творческой самореализации и саморазвитии (В.Г. Рындак) [14, с. 17].

Исследователи проблем творческого развития личности отмечают, что творческий потенциал не определяется памятью или вниманием, не имеет прямой связи с интеллектом, не обеспечивается ни отличной успеваемостью, ни эрудицией. Основу творческого потенциала личности составляют приобретенные качества – творческие способности или креативность. Как отмечает С. Смит, «наиболее необходимым и ценным товаром в нашем мире сегодня являются творческие способности. Мы можем не беспокоиться об отправлении

людей к другим планетам, о решении проблем, связанных с расовыми предрассудками, о плате за политические кризисы или о какой-либо другой серьезной проблеме, если мы научимся направлять свою энергию на творческий ум человека. В творческих способностях, и только в них одних, лежат ответы на все проблемы всего человечества» [10, с. 13].

Проблема творческих способностей как основы творческого потенциала личности рассматривается многими исследователями, поэтому содержательное определение креативности весьма многообразно. В общем виде творческая способность определяется как комплекс свойств и качеств личности, которые обеспечивают ей возможность проявить себя в любом виде человеческой деятельности творящей личностью. Дж. Гилфорд креативность рассматривает как психический процесс, а именно как дивергентное мышление, отличительной особенностью которого является разнонаправленность и вариативность поиска разных, в равной мере правильных решений относительно одной и той же ситуации. Дивергентный способ мышления лежит в основе творческого мышления, которое характеризуется следующими основными особенностями: *быстрота* – способность высказывать максимальное количество идей; *гибкость* – способность высказывать широкое многообразие идей; *оригинальность* – способность порождать новые нестандартные идеи; *законченность* – способность совершенствовать свой «продукт» или придавать ему законченный вид. Дивергентное мышление, как полагал Дж. Гилфорд, определяет творческие достижения, так как допускает варьирование путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам, а интеллект обеспечивает успешность понимания и усвоения нового (конвергентное мышление) – и в этом заключается их основное различие [6, с. 176].

Ряд психологов (Л.С. Выготский [3], А.Н. Леонтьев [8]) при характеристике креативности указывают на проблему способностей и чаще всего креативность рассматривают как общую творческую способность, процесс преобразования знаний. Как интегрированное качество личности, сочетающее умственные и мотивационные факторы и характеризующееся склонностью к сомнению, чувством новизны, остротой мысли, творческим воображением, интуицией, остроумием, смелостью и независимостью суждений и т.д., представлена креативность в исследованиях Д.Б. Богоявленской [2], А.Н. Лука [9] и др.

В качестве критериев креативности исследователи рассматривают комплекс определенных свойств интеллектуальной деятельности:

– беглость (количество идей, возникающих в единицу времени);

– оригинальность (способность производить «редкие» идеи, отличающиеся от общепринятых, типичных ответов);

– восприимчивость (чувствительность к необычным деталям, противоречиям и неопределенности, а также готовность гибко и быстро переключаться с одной идеи на другую);

– метафоричность (готовность работать в фантастическом, «невозможном» контексте, склонность использовать символические, ассоциативные средства для выражения своих мыслей, а также умение в простом видеть сложное и, напротив, в сложном – простое [2; 3; 4; 6; 9; 10].

Отметим, что несмотря на множественность подходов к описанию феномена креативности, большинство исследователей в определении универсальных творческих способностей делают акцент на особенностях или качествах личности, активизирующих творческую продуктивность, способствующих проявлению и становлению творчества как субъективного индивидуально окрашенного стиля деятельности. Креативность – это более чем адаптивная характеристика, больше чем сочетание личностных качеств, особая ценность креативности – это возможность предъявить себя миру, проявить свою индивидуальность, открыть свои способности, а значит – познать самого себя.

Исследователи проблем творческого развития личности на ранних этапах онтогенеза (Е.С. Белова [1], Н.Н. Поддьяков [12] и др.) отмечают, что наиболее общей характеристикой и структурным компонентом творческого потенциала ребенка-дошкольника является познавательная мотивация, составляющая психологическую основу высокой исследовательской мотивации. Доминирующая познавательная мотивация выражается в форме исследовательской активности и проявляется в более низких порогах чувствительности к новизне ситуации, любознательности, высокой избирательности ребенка по отношению к исследуемому новому. Задача взрослых, которые его окружают, – создать соответствующие условия для эффективного обогащения знаний и личного опыта ребенка, активизации его когнитивного развития. Необходимо формировать у детей интерес к окружающему миру, способность удивляться, увлекаться, исследовать, фантазировать, выдумывать, спрашивать, искать. Именно эти виды деятельности определяют развитие ребенка, отсюда необходимость переориентировать образовательный процесс из словесного, монологического руководства поведением и занятиями детей на организацию их собственной деятельности (экспериментаторской, поисковой, творческой) [7, с. 15].

По мере творческого развития ребенка – к 5–6 годам – основным структурным компонентом творческого развития ребенка становится проблематичность – «постановка субъектом системы вопросов, проблемно-творческих задач, которые направляют мышление на наиболее важные стороны исследуемого объекта и обеспечивают постоянную открытость ребенка новому» [12, с. 8]. Проявлением проблематичности является поиск несоответствий и противоречий, собственная постановка новых вопросов и проблем, а также настойчивость, склонность к рискованным действиям, преобразованиям.

Б.П. Никитин, изучавший развитие способностей в дошкольном возрасте считает, что если возможности возраста не используются, то есть соответствующие способности не развиваются, не функционируют, то эти возможности начинают утрачиваться, деградировать. И это угасание возможностей к развитию – необратимый процесс. Необратимость процесса деградации возможностей развития породило мнение о врожденности творческих способностей, так как обычно многие не подозревают, что в дошкольном возрасте были упущены возможности эффективного развития творческих способностей. И незначительное количество в обществе людей с высоким творческим потенциалом (примерно 2%) объясняется тем, что в детстве лишь очень немногие оказались в условиях, благоприятствующих развитию их творческих способностей [1].

Таким образом, несмотря на многообразие подходов к определению сущности и характеристик креативности, творческие способности большинство исследователей (и мы в том числе) будем рассматривать как индивидуальные психологические особенности личности, которые напрямую не зависят от умственных способностей и проявляются в детской фантазии, воображении, особом видении мира, своей точке зрения на окружающую действительность. Творческое воображение и творческое мышление, характеризующиеся диалектичностью, ассоциативностью, системностью, делают мышление гибким, оригинальным, продуктивным и составляют обязательные компоненты в структуре творческой личности.

В решении проблемы творческого развития личности важными для нас являются утверждения ученых о том, что, во-первых, все дети потенциально от природы наделены задатками к творчеству, нужно только суметь раскрыть их и реализовать и что первые годы жизни детей являются самыми ценными для развития творческого начала личности, для становления творческой активности. Во-вторых, развитие креативности не определяется генетически, а зависит от культуры, в которой воспитывается ребенок. В-третьих, не существует прерывности в развитии способности

к творчеству. Спад в развитии креативности можно снять в любом возрасте путем специального обучения, включения детей в творческую деятельность, позволяющей придать образованию личностно-ориентированный характер, преодолеть авторитаризм в обучении и воспитании, сделать процесс образования эмоционально-окрашенным и личностно-значимым.

Выделенные теоретические предпосылки для решения проблемы развития творческого потенциала личности послужили основой технологизации процесса развития творческих способностей дошкольников. В основе разработанной и экспериментально апробированной нами технологии развития творческого потенциала личности дошкольника лежат утверждение итальянского педагога Дж. Родари о том, что воображение не есть привилегия немногих выдающихся индивидов, что им наделены все, и что умение фантазировать, воображать, домысливать, представлять очень важно для любого человека. Такому умению можно и нужно учить детей как можно раньше. В книге «Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй» автор предлагает множество приемов, решающих вполне практическую цель – научить взрослых тому, что иные из них разучились делать – играть с детьми. Не поучать, не обучать, а играть и фантазировать, сочинять сказки, стихи, загадки, придумывать истории. Рассмотрим некоторые методы и приемы «Грамматики фантазии».

«*Бином фантазии*». Дж. Родари предлагает брать два совершенно разных слова, составить из них словосочетание и придумать на основе его историю, например, нос и праздник – праздничный нос и т.д. Техника приема «*фантастических гипотез*» неизменно заключается в вопросе: «Что случилось бы, если...». Например, «А что случилось бы, если животные вдруг заговорили? Если бы шел все время снег?» Ответ на вопрос позволяет придумать сколько угодно забавных историй. Прием «*произвольный префикс*» – это деформирование слова за счет ввода в действие фантазии. Это веселая и в то же время серьезная игра учит исследовать возможности слов, овладевать ими, побуждает детей к неизвестным раньше склонениям, стимулирует речевую свободу. Так, к слову добавляется «произвольный префикс» и получаются необычные слова (трехкорова, антизонт, вице пес, замкота, микроземля, минидом, максимышь и т.д.)

Итальянский писатель предлагает черпать темы для фантазии из игр. Например, вырезаются из газет заголовки статей, вырезки тасуются и группируются – получают сообщения о нелепейших, сенсационных или просто забавных событиях. Вариантом также может служить игра в записочки

с вопросами и ответами или игра «*рисуюнок в несколько рук*» (получается персонаж для рассказа). Следующий прием – создание *лимерика* (limerik – англ. вариант организованного и узаконенного нонсенса, нелепицы). В нем используется сочетание рифм (первая, вторая и пятая рифмуются между собой; четвертая рифмуется с третьей), что позволяет получить очень интересные и смешные стихи. Создание лимерика проходит в четыре этапа: первый этап – выбор героя; второй – указание на черту характера, выраженную действием; третий этап – реализация сказанного; четвертый – выбор конечного эпитета.

Техника приема «*перевирание сказки*» заключается в изменении характеристик и действий главных персонажей сказки. Сказку также можно «вывернуть наизнанку» и получится, что Красная шапочка злая, а волк добрый. Или предложить «*салат из сказок*», где в одной сказке встречаются герои из разных. В «*сказке-кальке*» берется популярная сказка и сводится к голой схеме, к основным сюжетным линиям. Из старой получается новая сказка, с различными степенями узнаваемости или полностью перенесенная на чужую почву (т.е. герои могут быть известной сказки, но все события и действия вымышленные). В «*путешествии по собственному дому*» для рассказа берутся предметы из домашнего обихода (стулья, чашки, настольные лампы, книги и т.д.). Из этого могут получиться самые невероятные истории («Стул бежал за трамваем, он очень опаздывал...»).

Использование приема «*конструирование загадки*» приводит в действие логику и воображение одновременно. Как отмечал Дж. Родари, дети очень любят загадки потому, что они в концентрированной, почти символической форме отражают детский опыт познания действительности. Для ребенка мир полон таинственных предметов, непонятных событий. Само присутствие ребенка в мире – тайна, которую еще надо отгадать с помощью вопросов, прямых и наводящих. И процесс познания, зачастую происходит именно в форме неожиданного открытия. Дж. Родари вводит следующее правило для составления загадок: «отстранение – ассоциация – метафора». Таковы те три обязательных этапа, которые надо пройти, чтобы сформировать загадку. Возьмем, к примеру, ручку. Первая операция – отстранение. Нужно дать ручке такое определение, словно мы ее видим впервые. Шариковая ручка – это, как правило, пластмассовая палочка в форме цилиндра с конусным окончанием, особенность которого состоит в том, что если провести ею по светлой поверхности, то останется отчетливый след. Вторая операция – ассоциация и сравнение. «Светлую поверхность» можно сравнить с «белым полем». Третья операция – завершающая метафора. Мета-

форическое определение ручке: «Это нечто такое, что прочерчивает черную тропу на белом поле». Четвертая операция состоит в том, чтобы облечь таинственное определение предмета в максимально привлекательную форму. Например, он на белом-белом поле оставляет белый след [13, с. 55].

Использование приема «*стеклянные человечки*» побуждает детей придумывать страны, в которых живут люди, сделанные из определенного материала («мыльная страна», «бумажная страна», «деревянная страна» и др.). Дж. Родари также предлагает придумывать истории, в которых ребенок выступает как главное действующее лицо. Ребенок любит быть причастным к рассказу, чтобы в нем звучало хотя бы его имя. В таких историях место и действия в ключевых моментах должны быть ребенку знакомы; в тексте должны содержаться намеки на знакомые вещи.

Таким образом, Дж. Родари говорит о такой системе воспитания, которая прививает и развивает творческое начало. Множество методов и приемов Дж. Родари позволяет выбрать прием, соответствующий возрасту ребенка, его интеллектуальным возможностям и интересам.

Экспериментально-практическое исследование по проблеме развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста проводилось в ГУО «Ясли-сад № 25 г. Бреста». На основе теоретического анализа научно-методической литературы были выделены критерии и показатели уровня сформированности творческих способностей (вербальной креативности) у детей старшего дошкольного возраста:

а) *самостоятельность*. Показатели: составление рассказов без наводящих вопросов, сюжет не заимствован, употребление выразительных средств в новых сочетаниях;

б) *целенаправленность*. Показатели: умение подчинить все содержание рассказа замыслу, не отступая от темы, сохранение сюжетной линии;

в) *композиционная целостность (структурированность)*. Показатели: умение строить рассказ в соответствии с заданной структурой, соблюдать композицию сюжетного монолога (начало, развитие сюжета, концовка);

г) *творческая продуктивность*. Показатели: умение придумывать несколько рассказов на одну тему или несколько способов использования предмета в разных семантических зонах, оригинальность сочинений, ответов, способов использования предмета;

д) *синтаксическая оформленность сочинений*. Показатели: наличие простых (распространенных и нераспространенных) и сложных (сложносочиненных и сложноподчиненных) предложений в текстах;

ж) *детализированность образов*. Показатели: использование сравнений, эпитетов при характеристике образа или предмета, эмоциональная окрашенность образа.

Диагностика уровня развития вербальной креативности у старших дошкольников проводилась по психодиагностической методике «Вербальная фантазия». Ребенку давалось задание придумать рассказ по предложенному началу. На составление рассказа отводится до одной минуты. Оценка результатов осуществляется по следующим показателям: скорость придумывания рассказа; необычность, оригинальность сюжета рассказа; разнообразие образов, используемых в рассказе; проработанность и детализация образов, представленных в рассказе; впечатлительность, эмоциональность образов, имеющих в рассказе.

Каждый признак оценивается от 0 до 3 баллов. И соответственно выделяются следующие уровни развития вербального творчества: 8–10 баллов – высокий; 4–7 баллов – средний; 0–3 балла – низкий.

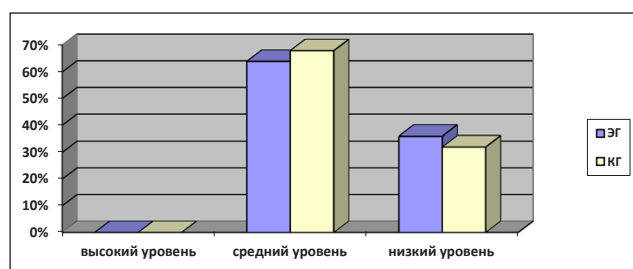


Рис. 1. Уровни сформированности вербальной креативности в ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента

В результате исследования высокий уровень развития вербальной креативности не был выявлен ни у одного ребенка не ЭГ, не КГ. Средний уровень – у 64% детей ЭГ и 68% КГ, низкий – у 36% детей ЭГ и 32% КГ. Чаще всего дети ЭГ и КГ пересказывали известные им рассказы, сказки, мультфильмы, привнося что-то новое. Лишь несколько детей придумали свои истории.

Для оценки различий между двумя группами по уровню развития креативности был использован критерий Манна-Уитни. Были выдвинуты две гипотезы:

H_0 : Уровень признака в КГ не ниже уровня признака в ЭГ

H_1 : Уровень признака в КГ ниже уровня признака в ЭГ. Проранжировав значения показателей уровня развития креативности детей двух групп, мы установили, что сумма рангов ЭГ равна 169,5, КГ – 181,5. Далее рассчитали эмпирическую величину U по формуле:

$$U = (n_1 \times n_2) + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T = (13 \times 13) + \frac{13 \cdot (13 + 1)}{2} - 181,5 = 169 + 91 - 181,5 = 260 - 181,5 = 78,5$$

Критическое значение U для данного примера составляет 51. Так как значение $U_{\text{эмп.}} > U_{\text{крит.}}$, принимается H_0 . Уровень признака КГ не ниже уровня признака в ЭГ. Разница результатов статистически незначима.

Для развития вербальной креативности у детей старшего дошкольного возраста была разработана программа, целью которой является оптимизация развития творческого потенциала личности ребенка старшего дошкольного возраста. Задачи программы: развивать воображение и фантазию детей как основу творческой деятельности; развивать у детей гибкость мышления и способность генерировать большое количество оригинальных идей; развивать образность речи детей, эмоциональность и художественную выразительность речи.

Реализация программы развития вербальной креативности у детей предполагает ориентацию на следующие *принципы*, которые являются исходными условиями и закономерностями процесса педагогической поддержки развития детской креативности.

1. Принцип гуманистической направленности ориентирован на то, что взаимодействие «педагог-ребенок» базируется на взаимном уважении, справедливости и любви. Положительных результатов педагог может добиться, если в центре его внимания личность ребенка, с его потребностями в познании мира, в приобретении умений и навыков, самоутверждении, в содержательном общении с детьми в интересной для них деятельности.

2. Принцип наглядности имеет особенно большое значение в обучении дошкольников, так как мышление ребенка носит наглядно-образный характер.

3. Принцип свободы выбора. Реализуется детьми через выбор тем, способов, выполнения индивидуальных и групповых творческих работ, ориентируемых на получение личного результата, проявление самостоятельности и активности.

4. Принцип совместной продуктивной деятельности. В процессе совместной деятельности, творчества, познания окружающего мира происходит взаимообогащение, развитие творческих способностей ребенка, его коммуникативных умений и навыков.

5. Принцип развивающей среды – «ярко, интересно, доступно». Для развития творческих способностей дошкольников необходимо организовывать занятия таким образом, чтобы это было интересно детям, доступно, понятно.

6. Принципом системности: педагогическое взаимодействие выстроено в систему специальных игр, упражнений и заданий.

Программа включает *систему развивающих занятий с детьми* старшего дошколь-

ного візаста, в котрору входять 12 занять, 28 упражнень і задань, направлених на: розвиток воуображення дітей старшого дошкільного візаста; розвиток асоціативно-го і діалектичного мьшлення дітей старшого дошкільного візаста; розвиток образного мьшлення дітей; оуогащення і активізацію словаря дітей; розвиток звязної речі дітей старшого дошкільного візаста; формирова- ння качеств творчеської лїчности (актив- ності, ініціативності, любознательності). В качеств методичеського інструментарія досягнення цілі і задач програми були іспользовани методи і приєми Грамматіки фантазії Дж. Родарі. Методи і приєми із «Грамматіки фантазії» Дж. Родарі вибира- лись з уахтом візастних особенностей дітей, їх можливостей, інтересів. Основне вни- мання на формируюаьм етапі експеримента уалялось розвитку у дітей інтереса к твор- честву, розвитку качеств креативності. Ра- бота велась планомерно, ігри-заняття ва- рїировались, ускладнялись.

Еффеаивність розробленої і експери- ментально апробированої системи ігр- занять на основі «Грамматіки фантазії: введе- ння в іскусство придумывания історій» Дж. Родарі показав контрольний етап експеримента.

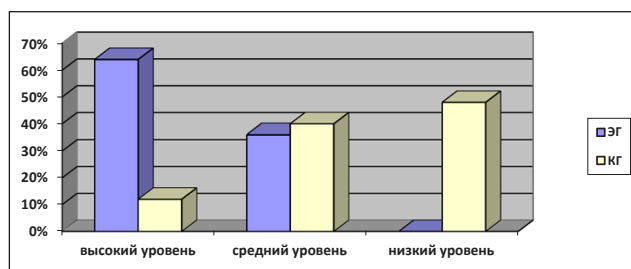


Рис. 2. Уровни развития вербальной креативности на контрольном этапе педагогического эксперимента

Проанализировав полученные результаты, можно сделать следующие выводы. *Высокий уровень* сформированности вербальной креативности выявлен у 64% детей экспериментальной (ЭГ) и у 12% детей контрольной (КГ) групп. Эти дети справились со всеми предложенными заданиями, выполняя их самостоятельно, без помощи педагога. Они составили рассказ (сказку) с оригинальными, незаимствованными сюжетами, использовали распространенные предложения. Их сочинения характеризуются композиционной целостностью. Дети использовали в своих рассказах различные образные слова и выражения. При ответах дети были эмоциональны, заражали своей эмоциональностью слушателей. *Средний уровень* выявлен у 36% детей ЭГ и 40% детей КГ. В их сочинениях сюжет, как правило, заимствован из других художественных

источников, но добавлено что-то свое. Дети нуждаются в частичной помощи со стороны педагога. Детей с *низким уровнем* развития вербального творчества не выявлено в ЭГ, тогда как в КГ 48% детей продемонстрировали низкий уровень вербальной креативности. Их сочинения очень небольшие, встречаются рассказы из одного-трех предложений, язык беден, речь невыразительна. Чаще всего дети пересказывали известные им рассказы, сказки, мультфильмы, привнося что-то новое. Лишь несколько детей придумали свои истории. Дети называли персонаж, но не характеризовали его. Эмоции рассказчика выражены очень слабо и не передавались слушателю. Было использовано ограниченное количество слов и образных выражений.

Оценка различий уровня развития креативности по критерию Манна-Уитни показала, что сумма рангов ЭГ равна 242,5, КГ – 108,5. Далее рассчитав эмпирическую величину U по формуле:

$$U = (n_1 \times n_2) + \frac{n_1 \cdot (n_1 + 1)}{2} - T = (13 \times 13) + \frac{13 \cdot (13 + 1)}{2} - 242,5 = 169 + 91 - 242,5 = 260 - 242,5 = 17$$

Установили, что критическое значение U для данного примера составляет 51. Так как значение $U_{\text{эмп.}} < U_{\text{крит.}}$, принимается H_1 . Уровень признака в КГ ниже уровня признака в ЭГ. Разница результатов статистически доказана.

Выводы и предложения. Количественный и качественный анализ результатов диагностического обследования детей двух групп показал существенные различия в уровне развития вербальных творческих способностей детей контрольной и экспериментальной групп. Следовательно, методы и приемы «Грамматіки фантазії: Введе- ння в іскусство придумывания історій» Дж. Родарі такие как бином фантазії, фантастические гипотезы, стеклянные человечки, творческая ошибка, конструирование загадки и др. можно успешно применять в практике работы современного дошкольного образования в целях воспитания творческой личности на ранних этапах онтогенеза, развития качеств дивергентного мышления и творческого воображения – продуктивности, гибкости, оригинальности как основы ее творческого потенциала.

Дошкольный возраст обладает богатейшим потенциалом для творческого развития, а целенаправленная педагогическая поддержка творческих способностей, использование в работе с дошкольниками технологий творческого развития личности является необходимым и обязательным условием, обеспечивающим их успешное творческое развитие.

Список литературы:

1. Белова Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать / Е.С. Белова. – М.: Флинта, 2004. – 144 с.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М.: Академический проект, 2002. – 346 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
4. Голюк О. Методичні аспекти розвитку творчої уяви дітей дошкільного віку / Оксана Голюк, Наталя Пахальчук / Transformations in Contemporary Society: Humanitarian Aspects: monograph. – Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2017. – С. 223–229.
5. Голюк О.А. Характеристика типів розвитку творчої уяви дітей старшого дошкільного віку / Голюк О.А., Пахальчук Н.О. / Наука и инновации в современном мире: образование, воспитание, физическое воспитание и спорт. В 2 книгах. К. 1: монография / [авт. кол.: Безрукова Н.П., Львович И.Я., Преображенский А.П. и др.]. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2017. – С. 67–91.
6. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей / В.Н. Дружинин. – М.: Академия, 1996. – 216 с.
7. Кит Г.Г. Развивающий потенциал поисково-исследовательской деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста / Г.Г. Кит // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2013. – № 2(3). – (Тольятти, Самарская обл., Россия). – С. 14–17.
8. Леонтьев А.Н. Формирование личности / А.Н. Леонтьев // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – 340 с.
9. Лук А.Н. Психология творчества / А.Н. Лук. – М.: Наука, 1978. – 93 с.
10. Малахова И.А. Развитие личности. Способность к творчеству, одаренность, талант / И.В. Малахова. – Минск: Бел. навука, 2002. – 158 с.
11. Пархоменко В.П. Творческая личность как цель воспитания / В.П. Пархоменко. – Минск: Нац. ин-т образования. – 1994. – 160 с.
12. Поддьяков Н.Н. Проблемы обучения и развития творчества дошкольников / Н.Н. Поддьяков. – Н. Новгород, 1999. – 38 с.
13. Родари Дж. Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй / Дж. Родари ; пер. с ит. Ю.А. Добровольской. – М.: Прогресс, 1990.
14. Рындак В.Г. Взаимодействие процессов непрерывного образования и развития творческого потенциала учителя: автореф. ... дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.Г. Рындак. – Оренбург. гос. пед. ин-т. – Челябинск, 1996. – 42 с.

Олександрович Т.В.

Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна

Голюк О.А., Кит Г.Г.Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського**РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У ДОШКІЛЬНОМУ
ОНТОГЕНЕЗІ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ І СПОСОБИ ВИРІШЕННЯ****Анотація**

В статті дається феноменологічний аналіз понять творча особистість, творчий потенціал, творчі здібності; обґрунтована необхідність розвитку творчих здібностей як основи творчого потенціалу особистості на ранніх етапах онтогенезу. Визначені сутнісні характеристики педагогічної системи Дж. Родарі, розроблена і експериментально апробована програма розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку на основі методів і прийомів італійського педагога Дж. Родарі, автора «Граматики фантазії: вступ до мистецтва вигадкування історій».

Ключові слова: креативність, творча особистість, творчі здібності, творчий потенціал, педагогічна підтримка.

Alexandrovich T.V.

Brest state University named after A.S. Pushkin

Holiuk O.A., Kit G.G.

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

**DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF THE INDIVIDUAL
IN PRESCHOOL ONTOGENY: A THEORETICAL REASONS AND SOLUTIONS****Summary**

The phenomenological analysis of the terms “creative person”, “creative potential”, “creative opportunities (creativity)” is given in the article, and the necessity of development of creative abilities as a basis of person’s creative potential during the first stages of ontogenesis is proved. The essential characteristics of J. Rodary’s pedagogical system are defined, the program of development of creative abilities of, which is based on ways and methods of J. Rodary, the author of “Grammar of Fantasy: the Introduction in the Art of Creating Stories”, is worked out and experimentally tested.

Keywords: creativity, creative personality, creative abilities, creative potential, pedagogical support.

ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВАХ

Барановська І.Г., Лазаренко Ю.Д.

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

В статті розглянуто питання творчої самореалізації молодших школярів на уроках музичного мистецтва. Мистецька (музична) компетентність розглядається як нова одиниця виміру освіченості дитини, при цьому увага акцентується на результатах навчання, в якості яких розглядається не сума завчених знань, умінь, навичок, а здатність розуміти та творчо діяти в сфері музики. Проаналізовано сутність поняття «творчість» та розкриті механізми її виявлення. Доведено, що уроки музичного мистецтва виступають широким полем для творчості учнів, коли спілкування з музикою викликає в учнів почуття радості, задоволення. Презентовано цікаві методи та прийоми роботи з молодшими школярами на уроках музичного мистецтва. З'ясовано, що в творчості відбувається формування особистості, саме через творчість стає можливим вияв її неповторної індивідуальності, адже творчість не існує поза і крім самореалізації того, хто творить.

Ключові слова: компетентність, творчий розвиток, творча самореалізація, музичне мистецтво, творчі можливості, інтерес.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку українського суспільства, його значних соціально-економічних трансформацій здатність людини до творчості набуває особливого значення. Глобальні перетворення орієнтують педагогів на виховання освіченої, творчої, ініціативної особистості, що готова легко адаптуватися до нових обставин, швидко та креативно мислити, знаходити цікаві та нестандартні рішення. Особливої уваги набувають питання цілеспрямованого впливу вчителя, який надає учням можливість самостійно мислити, мати власну думку, відчуття важливості та необхідності у творчих діях, спонукаючи до успіхів у навчанні та творчої самореалізації у різних видах діяльності. У Законі України «Про освіту», який набув чинності 28 вересня 2017 року, зазначено, що найвища цінність суспільства – всебічний розвиток людини як особистості, розкриття її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Міжнародні організації, що працюють у сфері освіти, – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Ради Європи, Організації європейського співробітництва, Міжнародного департаменту стандартів та ін. глибоко вивчають та проводять різнобічні дослідження проблеми формування компетентної особистості. Компетентність розглядається як нова одиниця виміру освіченості людини, при цьому увага акцентується на результатах навчання, в якості яких розглядається не сума завчених знань, умінь, навичок, а здатність діяти в різноманітних проблемних ситуаціях.

Зарубіжними та вітчизняними науковцями виділено ключові, загальнопредметні і предметні компетентності, які визначають якість сучасної освіти. Теоретичні засади, які роз-

кривають сутність понять «компетентність», «компетенція», визначають структуру компетентності, класифікацію компетентностей, їх ієрархію тощо, висвітлені у низці публікацій науковців України (Н. Бібік, С. Бондар, І. Зимня, О. Овчарук, О. Савченко та ін.). Формування ключових та предметних компетентностей молодших школярів є предметом дослідження співробітників лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України. Серед предметних компетентностей, якими має оволодіти молодший школяр, виокремлено математичну, мовну та мовленнєву, соціокультурну та діяльнісну компетентності. Державний стандарт початкової школи визначає міжпредметну естетичну компетентність як здатність молодших школярів орієнтуватися в різних сферах життєдіяльності, що формується під час опанування різних видів мистецтва. Предметними мистецькими компетентностями, у тому числі музичними, образотворчими, хореографічними, театральними, екранними визначається здатність молодших школярів до пізнавальної і практичної діяльності у певному виді мистецтва, у наступних класах, як здатність до розуміння і творчого самовираження у сферах різних мистецтв [6].

Результатом навчання учнів у школі в галузі мистецької освіти визначається не тільки система художньо-творчих знань і вмінь, на що традиційно спрямовувалася мистецька освіта попередніх десятиліть, а також система особистісних художньо-естетичних цінностей та компетентностей – важливих складових естетично та творчо розвиненої особистості, що полягає в її здатності керуватися набутими художніми знаннями й уміннями, готовність творчо використовувати отриманий досвід у самостійній практичній художньо-творчій діяльності згідно із загальнолюдськими естетичними цінностями й власними світоглядни-

ми позиціями, естетичними смаками. Вектор освіти й виховання має спрямовуватися у площину цінностей особистісного розвитку школярів на основі виявлення художньо-творчих здібностей, формування різнобічних естетичних інтересів і потреб, власних мистецьких смаків, здатності самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва, становлення в кінцевому рахунку творчої індивідуальності кожного учня.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Оволодіння мистецькою компетентністю – необхідна умова творчої самореалізації молодших школярів. Головне завдання учителя: створення захоплюючої емоційно піднесеної атмосфери, щоб кожний урок став справжнім уроком мистецтва, надихав учнів на творчість – в особистісній і соціокультурній діяльності.

Мета статті – виявити та розкрити особливості творчої самореалізації молодших школярів на уроках музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Проблема творчої самореалізації особистості в українській педагогіці вирішується у кількох напрямках: підготовки до професійної самореалізації (І. Волощук, І. Краснощок, О. Теплова, Н. Сегеда, Т. Сущенко та ін.), творчої самореалізації учнівської молоді (Н. Комісаренко, А. Ковальова, Л. Левченко, О. Рассказова), як одного з критеріїв сформованості культури особистості (І. Зязюн, М. Недашківська, О. Щолокова). Самореалізація визначається науковцями, як спосіб існування творчої особистості та один з основоположних принципів людського буття. Вчені однакові у думці, що самореалізація людини можлива у будь-якій діяльності (майстрування меблів, проектування будівель, приготування їжі, виготовлення прикрас, написання художніх творів, виховання дітей тощо), де присутній творчий стрижень. Саме у творчості відбувається формування особистості, саме через творчість стає можливим вияв її неповторної індивідуальності, адже творчість не існує поза і крім самореалізації того, хто творить. Вона сприяє індивідуалізації життєвого світу суб'єкта, спрямовує все життя людини, долає існуючий в освітньому процесі розрив між знаннями і переконаннями особистості. За словами В. Роменця, «творчість це й засіб самопізнання, саморозвитку, це дивовижне дзеркало, в якому відображаються найтонші намагання й очікування людини, найпотаємніші її думки, вся велич її духу, її неповторного «Я» [10, с. 286].

Аналізуючи проблему взаємозв'язку творчого потенціалу та самореалізації особистості, дослідники І. Булах, І. Ворнюк, Л. Мова розглядають творчість (креативність) як один із системоутворюючих факторів, що впливає та обумовлює самореалізацію особистості. Л. Мова доводить, що специфіка творчої самореалізації

особистості у кожній діяльності зумовлена особливостями цієї діяльності, вимогами, які вона висуває до людини та їх поєднанням з індивідуальними характеристиками особистості, що й знаходять своє вираження в індивідуальному стилі діяльності [9].

На думку І. Бега, відкриття феномену самореалізації підростаючої особистості – це нова сторінка психологічної та педагогічної науки насамперед тому, що людині у процесі її формування і виховання надається новий статус – незалежної, з високим творчим потенціалом особистості, яка, перш за все, має сподіватися на власні сили, розум, енергію. Така педагогічна позиція особливо придатна для виховання здібних і обдарованих учнів [2]. Творчі вияви дитини можливі в атмосфері духовної та творчої свободи. Це означає, що необхідно забезпечити останнім такий шлях, який вів би до самовдосконалення особистості, покращення і розвитку її природних даних. Справжнім суб'єктом життя, відзначає К. Абульханова-Славська, стає та особистість, яка здатна організувати свій життєвий шлях, спрямувати його на досягнення визначених цінностей, на розв'язання завдань самовираження. Водночас, активність особистості втілює залежність відношення до себе, до оточуючих та інших людей до себе [1].

Творчість, зазначають вчені, – це норма дитячого розвитку, сфера її розкритості та індивідуальної свободи, адже здатність до творчості – це те, що завжди було визначальним у самому феномені людини. Творчість пробуджує мозок дитини до створення чогось нового, до раніше небаченого. Тому привабливість вільного творення кожна дитина має неодмінно відчувати й пережити у своєму житті якомога раніше. Дослідники [8] розкривають особливості розвитку творчого потенціалу дітей на етапі шкільного дитинства.

Наявність здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється творчий продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю характеризують творчу особистість. Творчість у будь-яких виявленнях – це сукупність усвідомлених дій, чіткого розрахунку та інтуїтивних прозрінь. Творчість, стверджують науковці, – це продукт роботи мозку «від відкриття істин, усім відомих, до відкриття істин, нікому невідомих», самостійне розв'язання задач і питань, самостійне розкриття закономірностей і зв'язків між предметами і явищами. Можна виділити наступні ознаки творчої діяльності: у процесі відбувається перетворення явищ, речей, процесів діяльності або їх зразків, чуттєвих або розумових; результатом є продукт творчості – нова ідея, система дій, невідомих закономірностей, що містять у собі оригінальність та неповторність.

Під творчістю, зазначає український психолог В. Моляко, розуміють процес створен-

ня чогось нового для даного суб'єкта. Тому зрозуміло, що творчість у тій чи іншій формі не є талантом «вибраних», вона доступна кожному. І школяр, який засвоює нові знання, розв'язує нову, незнайому задачу, і робітник, який виконує нове технічне завдання, і комбайнер, якому потрібно в процесі збирання урожаю врахувати вологість колосся, напрямки вітру – всі вони займаються творчістю, розв'язують творчі задачі.

Низка сучасних досліджень присвячено інтелектуальній креативності, проте психологи наголошують на важливості різних видів творчості, які мають свої особливості: технічну та творчість у галузі літератури й мистецтва, ігрова, навчальна, військова й управлінська, побутова («домашня»), ситуаційна («життєва»), комунікативна (В. Моляко). Специфікація творчості, на переконання дослідників [11] є цілком об'єктивною, оскільки на сучасному етапі вивчення цього феномену в загальному вигляді є вже недостатнім. Одним з аргументів для цього є необхідність виявлення відмінностей творчого процесу залежно від сфери суспільного життя чи професійної діяльності.

Творча діяльність здатна перетворюючи впливати на особистість дитини. Творчість розвиває дитячу схильність до свободи і відкриттів, до пригод і оригінального вираження. Розвивати творчість – означає виховувати у дітей інтерес до знань, виявляти їх нахили, самостійність у навчанні. Маленький учень добре вчиться лише тоді, коли він переживає успіх, хоча б невеликий.

Знання не є кінцевою метою навчання, це всього лише засіб розвитку учнів. Виходячи з цього твердження, завданням сучасної школи є така організація навчального процесу, яка забезпечувала б розвиток і саморозвиток особистості, враховуючи її індивідуальні особливості, інтереси, суб'єктивний досвід, створювала б можливості творчої самореалізації в пізнавальній і навчальній діяльності. Такий підхід покладений в основу технології розвивального навчання, технології розвитку критичного мислення, технології особистісно-орієнтованого навчання. Ці технології реалізують ідею цілісності педагогічного процесу як системи, що спирається на теорії загальнолюдських цінностей, гуманізації, особистісно-орієнтованого підходу, пріоритету суб'єкт-суб'єктних відносин.

Безперечним висновком є те, що дитину потрібно навчати не тому, що вона здатна освоїти сама, а тому, чого поки ще не вміє, але в змозі освоїти за допомогою вчителя. Творчість молодших школярів – продуктивна форма діяльності учнів початкової школи, спрямована на оволодіння творчим досвідом пізнання, створення, перетворення, використання в новій якості об'єктів матеріальної і духовної культури в процесі освітньої діяльності, організованої у співпраці з педагогом. Творчий

розвиток учнів процес передачі учням досвіду творчої діяльності. Отже, щоб дитина навчилася творити потрібно навчити: дивуватися всьому – кожній речі, всьому живому, будь-якому явищу життя – ніби все бачить в перший раз. Треба відчувати, що все є дивом., мистецьке диво, де все гра чудових сил; бачити, чути, відчувати (здивувавшись, починаєш придивлятися, прислухатися ...) – так, як мати бачить, чує, відчуває свою дитину, льотчик – свій літак, моряк – корабель. Потрібно навчитися бачити з закритими очима (як обличчя своєї матері). Адже джерело художньої творчості – пам'ять; мріяти (фантазія – цемент, що скріплює самі різні – в їх єдності – речі, поєднуючи їх в одне дивовижне ціле); навчитися володіти технікою творчості (мистецтвом слова, прийомами ремесла тощо), а також розвинути якості (наполегливість, цілеспрямованість), які допоможуть завершити та реалізувати творчі проекти, створювати «закінчену річ».

Узагальнюючи вищевикладене, творчий розвиток – це процес вдосконалення творчих здібностей та умінь дитини під час засвоєння нових знань, нових способів діяльності, набуття учнями досвіду творчої діяльності, який відбувається завдяки системі педагогічних дій, спрямованих на творчу самореалізацію молодших школярів.

Широким полем для творчості учнів виступають уроки мистецтва. Мистецтво відображає найрізноманітніші людські почуття. За допомогою музики, танцю, образотворчого мистецтва, драми ми висловлюємо свої емоції та думки, передаємо власне ставлення до навколишнього світу. Вивчати мистецтво і займатися їм дуже важливо, адже це розвиває інтелект. Види мистецтва демонструють розмаїття інтелекту й сприяють його розвитку. Крім того, мистецтво – один з найяскравіших виявів людської культури. Щоб зрозуміти іншу культуру, ми мусимо більше дізнатися про її музику, образотворче мистецтво, танець, словесні й виконавські види мистецтва. Музика й картини, вірші й п'єси – це вияв найглибших талантів і захоплень. А пізнаючи мистецтво іншої культури, ми бачимо й відчуваємо світ так, як її представники.

Велика увага в галузі музичної педагогіки приділяється вивченню музичної творчості дітей (С. Асаф'єв, Н. Брюсова, Н. Ветлугіна, Н. Вишнякова, Д. Кабалевський, Е. Печерська, Б. Яворський). Незважаючи на значну кількість теоретичних досліджень, які було проведено в галузі музичної освіти, значущість даної проблеми не знижується. Музика – це мистецтво прямого і сильного емоційного впливу. Виражені в музиці почуття завжди звернені до людини і потребують співпереживання. Проживаючи їх, дитина виконує непомітну внутрішню роботу з будівництва власної духовної сфери, розвитку почуттів, моральних якостей, самоствердження себе як особистості.

Музика носить творчий характер, адже включає в себе композиторську, виконавську, слухацьку діяльності, і являє собою, ні з чим незрівняні можливості для музичного розвитку та творчої самореалізації молодших школярів. Життєві явища, сама музика, музичний досвід, яким володіє дитина, є джерелами творчості. Як зазначає Н. Ветлугіна, творчий розвиток молодших школярів залежить від:

- появи та становлення форми діяльності (збагачення життєвими враженнями, сам акт творчості, застосування його продукції в житті);
- шляхів утворення художнього образу в школярів (задум – пошук – втілення);
- послідовно змінюваних стосунків між вчителями та учнями (демонстрація процесу творчості – часткова участь у ньому – самостійна творча праця школярів) [4].

Зрозуміло, що творчі ідеї самі собою не народжуються, а виникають тоді, коли дитина відчуває потребу щось змінити, вдосконалити. До творчості учнів спонукають їх фантазія і мрії. Успіх творчості залежить від творчої уяви. Уява, як основа творчої діяльності, проявляється у всіх напрямках діяльності особистості. Завдяки їй стає можливим художня, наукова, технічна, ігрова, музична творчість. Л. Виготський підкреслює, що уява і творча діяльність залежать від набутого людиною досвіду та емоційного зв'язку між діяльністю уяви та реальністю [5, с. 29]. Багатство уяви обумовлюється багатством, змістовністю довгочасної пам'яті. Чим більше пам'ять утримує різноманітних образів і понять, тим вище, імовірність того, що в свідомості виникне новий, неповторний образ, який відзначається яскравістю, а головне – оригінальністю.

Школою «ейдетики» («ейдос» – з грецької – образ), автором якої вважають Ігоря Матюгіна, спеціально вироблений та впорядкований набір методів і вправ, які допомагають оволодіти осмисленим використанням своєї уяви для відтворення будь-якої інформації. Серед головних методів ейдетики вирізняють метод Цицерона (метод місць), метод «Уявний мультимедіа» (ланцюжковий метод), метод Аткинсона (пиктограми), метод «Зміна настрою», метод парадоксальних перетворень (руйнування звичних образів і перетворення у незвичайні). Розглянемо деякі з них.

Метод невербальних асоціацій. У кожного учня є набір листівок (календариків, картинок, вирізаних із журналів – 15-20 штук). Учителю імітує шуми або використовує аудіо записи. Тривалість одного шуму 2, 3 секунди; перерва між ними – 3-5 секунд. Учні вставляють шуми в малюнки, потім пригадують їх, переглядаючи зображення; наприкінці пригадують зображення знову, почувши шуми. Діти самостійно та ефективно сприймають інформацію з першого разу, а надалі вони легко запам'ятовують все, що скаже вчитель.

Метод «Уявний мультимедіа» (ланцюжковий метод). Кожній ноті відповідає певний образ. Вони «живі» і вміють розмовляти, рухатися, танцювати. Вони можуть пов'язуватися фантастичним сюжетом. Це дозволяє створити дивовижну нескладну мелодію, яку легко, не напружуючись згадати. Казкова музична історія розвивається за принципом ланцюжка. В уяві з'являється музикальний мультимедіа, який довго житиме в пам'яті дитини. Завдяки цьому методу легко вивчити запис нот на нотному стані, їх тривалості та висотне співвідношення. Завдяки таким вправам вдається урізноманітнити уроки музичного мистецтва, зробити їх цікавими і захоплюючими, перетворити урок на незвичайну казку, сформувати у дітей позитивне ставлення до життя, отримати задоволення, відчувати впевненість у власних силах.

Пізнавальна мотивація музичної творчості молодшого школяра проявляється у формі пошукової активності, більш високої чутливості, сензитивності до новизни стимулу, ситуації, виявлення нового в звичайному. Для розвитку творчості кожного школяра потрібно створювати необхідні передумови. Лише в умовах різнобічної підготовки народжується інтерес до всього оточуючого, а це і є справжнє джерело для вияву готовності до творчості, міцна база для розвитку спеціальних здібностей.

Важливими стають концептуальні положення щодо моделювання творчої особистості учня. Визначання творчих можливостей учня, які відображають індивідуальні особливості його творчого розвитку, вияв творчих якостей і зумовлюють здатність до творчості, спрямовують до нових творчих досягнень.

Отже, творчий розвиток – це інтегративний багатокомпонентний процес, який охоплює мотиваційну, когнітивну та діяльну сфери особистості. Домінантними компонентами структури творчих здібностей у процесі музичної діяльності є пізнавальний інтерес до музики, образно-асоціативне музичне мислення, здатність до інтерпретації музичних творів та ритмічно-рухових імпровізацій під музику, що формуються у всіх видах музичної діяльності.

Одним із завдань нашого дослідження було відстеження зростання інтересу, творчих знань, умінь і навичок молодших школярів за допомогою низки діагностичних методів. Ми проводили опитування та бесіди з молодшими школярами. Були підготовлені анкети, які включали три блоки питань (на визначення рівня музичної інформативності, відношення до музичних уроків, до видів музичної діяльності, розвиненості творчо-музичних здібностей).

Визначити та оцінити здатність дитини до творчості через коефіцієнт оригінальності продуктів їх творчої діяльності допоміг аналіз тестових завдань з адаптованої методики П. Торренса «Домалой фігурку». У нашому випадку найвищий коефіцієнт оригінальності отримували

вав малюнок, який зустрічався в одного учня на клас. Найчастіше ці завдання учні виконують шляхом використання фігурки-еталону якісно по-новому. Наприклад, фігурка у решти робіт виступала як основна частина малюнка (коло – голова чоловічка, квадрат – телевізор), а в найбільш оригінальних вона стає однією з другорядних деталей іншого малюнка. Як от: трикутник – це ковпак веселого клоуна, який виступає у цирку; дах «грибочка» на дитячому майданчику, де грають малюки. На цьому рівні творчого рішення присутня найбільша свобода використання зовнішніх даних лише як «матеріалу», який стає поштовхом до фантазування та творчості. Такі учні мають найвищий рівень креативності, адже починають самостійно обирати те положення фігурки, яке більше підходить для реалізації творчих задумів, дають оригінальні назви своїм малюнкам.

У ході експерименту ми прагнули розширити музичні знання школярів про такі засоби музичної виразності, як інтонація, темп, динаміка, тембр, штрихи, лад, регістр, ритм, звертали увагу на розвиток творчої фантазії; вмінь співпереживати і ототожнювати себе з дійовими особами, сприймати і втілювати його думки, почуття, настрої; умінь накопичувати спостереження, згодом втілюючи їх в імпровізаціях, в рольових іграх, в музичних діалогах, сценах. Особливе місце займали творчі завдання на здобуття навичок створення найпростіших мелодій, поспівок, інтонацій в певному ладі, ритмі; навичок музичної ілюстрації літературного, живописного твору; навичок вокально-хорового та інструментального музикування; умінь звертати особливу увагу на роль образної деталі та аналізувати їх засобами художньої виразності.

У своїй експериментальній роботі ми використовували прийоми «Музичне малювання», «Ритмопластика», «Звукографіка», «Біг асоціацій», «Актуалізації суб'єктного досвіду», «Інтонування в заданому образі», «Складання текстів до музичних фраз», «Складання художніх колекцій» та інші. Ми прагнули, щоб спілкування з музикою викликало в учнів почуття радості, задоволення. Привернення уваги учнів до незвичайних фактів, створення ефекту здивування – це поширений метод зацікавлення учнів навчальним музичним матеріалом. На уроках музики, наприклад, в учнів може викликати інтерес повідомлення вчителя про те, що В.Моцарт в три роки вже складав свої перші твори, або те, що А.Бородін одночасно був композитором і вченим-хіміком. При цьому обов'язково треба прослухати, проаналізувати, співвідносити твори даного автора.

Певний інтерес до музики викликає «музична гра» (О. Гуминська, Т. Шевчук, О. Юхневич). Гра на уроці завжди бажана та цікава. До кожної теми уроку, окремого виду діяльності ми придумали ігрові завдання, які потребували нашої винахідливості та фантазії.

Висновки і пропозиції. Оволодіння молодшими школярами досвідом самостійної творчої діяльності на уроках музичного мистецтва незмінно покращить глибину базових музичних знань, умінь та навичок, підвищить інтерес до музичних занять, активність у пізнавальній та практичній діяльності, сприятиме розумінню образної мови музики та творчій самореалізації у мистецтві. Подальшої уваги дослідників потребують питання підготовки майбутніх учителів до забезпечення умов творчої самореалізації молодших школярів у позакласній діяльності.

Список літератури:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Москва: Наука, 1991. – 299 с.
2. Барановська Ірина Георгіївна. Методичні засади художньо-творчої самореалізації підлітків в умовах діяльності ансамблю народної музики [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://enquir.npu.edu.ua/handle/123456789/1371>.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. / Бех І.Д. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. видання. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
4. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 2014. – 415 с.
5. Виготський Л.С. Т. 2. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давидова. – Москва: Педагогика, 1991. – 480 с.
6. Державний стандарт початкової школи [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BB%>.
7. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://osvita.ua/school/reform/57472/>.
8. Імбер В.І. Психологічні передумови формування творчості в молодшому шкільному віці // Наукові записки. Серія: Психологія: Зб. матеріалів звітної науково-практичної конференції викладачів і студентів. – Вип. 4. – Вінниця, 2013. – С. 14–16.
9. Мова Л.В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутнього психолога у процесі фахової підготовки: дис. канд. психол. наук: 19.00.07/ НПУ ім. М.П. Драгоманова. / Мова Л.В. – К., 2003. – 200 с.
10. Роменець В.А., Моноха І.П. Історія психології ХХ століття: навчальний посібник / вст. ст. В.О. Татенка, Т.М. Титаренко. Вид. 2-ге, стереотип. – Київ: Либідь, 2003. – 992 с.
11. Demchenko O. Creativity in the structure of social aptitude / O. Demchenko // In the Sphere of Education and Artistic Work / edited by Marija Chepil, Anna Marta Zukowska, Oresta Karpenko. – Drohobych: publishing department of Drohobych State Pedagogical Ivan Franko University, 2016. – P. 93–101.

Барановская И.Г., Лазаренко Ю.Д.

Винницкий государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского

ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация

В статье рассмотрены вопросы творческой самореализации младших школьников на уроках музыкального искусства. Художественная (музыкальная) компетентность рассматривается как новая единица измерения образованности ребенка, при этом внимание акцентируется на результатах обучения, в качестве которых рассматривается не сумма заученных знаний, умений, навыков, а способность понимать и творчески действовать в сфере музыки. Проанализированы сущность понятия «творчество» и раскрыты механизмы ее обнаружения. Доказано, что уроки музыкального искусства выступают широким полем для творчества учащихся, когда общение с музыкой вызывает у учащихся чувство радости, удовольствия. Представлены интересные методы и приемы работы с младшими школьниками на уроках музыкального искусства.

Ключевые слова: компетентность, творческое развитие, творческая самореализация, музыкальное искусство, творческие возможности, интерес.

Baranovskaya I.G., Lazarenko J.D.

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

CREATIVE SELF-REALIZATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN MUSIC LESSONS

Summary

The article deals with the issues of creative self-realization of junior pupils at musical art lessons. Artistic (musical) competence is considered as a new unit of measurement of child's education, with attention focused on learning outcomes, which are not regarded as the sum of knowledge, skills, but the ability to understand and creatively act in the field of music. The essence of the concept "creativity" is analyzed and mechanisms of its detection are revealed. It is proved that music art lessons are a great field for students' creative work, when communicating with music causes students a sense of joy and pleasure. Interesting methods and techniques for working with junior students at musical art lessons are presented.

Keywords: competence, creative development, creative self-realization, musical art, creative possibilities, interest.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАУРОЧНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ НА МАТЕМАТИЧНОМУ МАТЕРІАЛІ

Білик Т.С.

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

Досліджено теоретичні питання організації позаурочної виховної роботи на математичному матеріалі. Позаурочна робота у відіграє важливу роль у виховному процесі дітей молодшого шкільного віку. Вона виступає продовженням після навчальних уроків всебічному розвитку, вихованню моральних якостей. Вчителі початкових класів повинні правильно організовувати позаурочну роботу. Позаурочні форми роботи допомагають створити в школі атмосферу багатого духовного життя, сприяють розвитку пізнавальних інтересів, потреб і практичних умінь, виховання поважливого ставлення не тільки до себе, а й до оточуючих.

Ключові слова: позаурочна робота, позакласна робота, математичний матеріал, молодший школяр, початкова школа, сучасна освіта, всебічний розвиток, організація, позаурочні заняття.

Постановка проблеми. В умовах сучасного розвитку суспільства виховна система освіти виступає педагогічною проблемою, тому посідає вагомe місце в освітньому процесі школи. Особистість у сучасному світі, повинна володіти не лише певною системою знань, а й розуміти закономірності відносин між людьми, бути зорієнтованою у цінностях життя суспільства зокрема.

Аналізуючи шкільну програму, можна дійти висновку, що вона не може дати повного обсягу знань, не встигає за новими науковими відкриттями початкової освіти зокрема. Допомогти у всебічному розвитку молодших школярів, вихованню у них позитивних якостей, допомагає система різноманітної за змістом і формою позаурочної роботи. Виховна система початкової школи, має бути спрямована на створення належних умов для самореалізації дитини та розвиток її життєвих навичок і ціннісних орієнтацій, формування позитивних мотивацій та гуманізацію відносин «учитель – учень».

На думку, О. Савченко «в сучасному розвитку змісту початкової освіти характерним є застосування технологій, які б сприяли: індивідуалізації навчання; активізації навчальної та пізнавальної діяльності учнів; взаємодії між вчителем і учнем та учнів один з одним. Зміст і організація шкільного життя повинні сприяти сильній внутрішній мотивації учіння, створювати передумови для різнобічної повноцінної діяльності молодших школярів» [15, с. 8].

А. Захарова, вважає, що «сучасна освіта – це освіта для людини. Її стрижнем є розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості, яка вмє використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, прагне змінити на краще своє життя» [5, с. 22].

Позаурочна робота виступає певною складовою частиною виховної роботи в школі. У ході якої дитина засвоює певний для життя в су-

спільстві соціальний досвід й прийнятим сучасним суспільством системи необхідних цінностей. Чим більше у виховній роботі будуть враховуватися індивідуальні особливості кожного учня, схильності та пізнавальні інтереси дітей молодшого шкільного віку до того чи іншого виду діяльності, тим буде кращий результат. У позаурочній виховній роботі найкраще відбувається гармонійний розвиток кожної дитини, адже це певні способи організації учнів і педагогів для спільної діяльності після навчальних занять, а також конкретні пізнавальні та виховні акції, розраховані на масову чи диференційовану учнівську аудиторію.

Позаурочна виховна робота на математичному матеріалі включає в себе заняття, які проводяться в позаурочний час, ґрунтуються на принципі добровільної участі, мають на меті підвищення рівня математичного розвитку учнів й цікавості до предмета за рахунок поглиблення і розширення базового змісту програми. Позаурочні заняття можна будувати як на матеріалі, лише посередньо пов'язаному зі шкільною програмою, так і на матеріалі, який безпосередньо межує з темами обов'язкової програми, але не дублює цю роботу, а поглиблює і децю розширює її учнів.

Основою виховного процесу сучасної початкової школи є людина як найвища цінність. Тому головним виховної роботи в школі є формування ціннісного ставлення особистості до довкілля та самої себе.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Численні дослідження присвячені питанням професійної підготовки до організації виховної роботи вчителя початкових класів (Н. Бібік, О. Біда, В. Бондар, Н. Глузман, А. Капська, Н. Кічук, Л. Коваль, О. Савченко, С. Скворцова, Н. Тализіна, Л. Хомич, Л. Хоружа, І. Шапошнікова та ін.), навчально-виховний процес з математики в початковій школі (М. Бантова, Г. Бельтюкова, М. Богданович, О. Борзенкова, Н. Глузман, Д. Клименченко, Л. Коваль, Я. Ко-

роль, Л. Кочина, Н. Листопад, Т. Мамонтова, М. Моро, А. Пишкало, А. Пчолко, Л. Скаткін, С. Скворцова, Л. Стойлова та ін.

Аналіз наукових праць (О. Абдуліної, Г. Арутюнової, К. Жукуєвої, Е. Іванової, О. Канапачької, Г. Кіт, А. Коломієць, Л. Нечаєвої, І. Порохової, В. Сагарди, В. Шутяка та ін.) дозволяє визначити підготовку майбутнього вчителя початкової школи як систему заходів, що спрямовані на формування особистості майбутнього педагога до організації виховної роботи.

Проблему організації виховного процесу в позаурочний час у сучасній школі досліджують у різних аспектах (С. Гончаренко, В. Новосельський, В. Оржеховська, В. Постовий, Л. Хлебнікова, К. Чорна та інші. Психологічні аспекти організації позаурочної роботи в сучасній школі (Д. Бех, М. Борщевський, А. Гречишкіна, О. Крутький, С. Максименко, Л. Соколова та багато інших. Зміст і напрямки позаурочної виховної роботи на математичному матеріалі Т. Дем'янюк, Л. Канішевська, А. Капська, Б. Кобзар, В. Рибалка, С. Свириденко, П. Щербань та багато інших. Проблемою організації позакласної та позаурочної діяльності молодших школярів зверталися у своїх працях Ю. Бабанський, О. Голік, Н. Кудикіна, Г. Майборода, К. Слесик, Т. Суценко, Т. Чубенко та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналізуючи зміст сучасної освіти, можна засвідчити, що позаурочна виховна робота з математики залишається ще слабкою ланкою діяльності школи. Вона не відбувається систематично, а лише епізодично у певних виховних заходах, за участю окремих дітей на гуртках. Таке явище є особливо небезпечним для підростаючого покоління, будучи складовою частиною виховної роботи в школі, позаурочна робота на математичному матеріалі спрямована на досягнення загальної мети навчання й виховання, підбір до нього різноманітних виховних методів спрямованих на формування в учнів не лише системи математичних знань, вироблення вмінь і навичок математичного моделювання, обчислення, розвитку прийомів розумової діяльності, а й виховання моральних, духовних, естетичних, екологічних, патріотичних та інших почуттів.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є визначити особливості організації позаурочної виховної роботи з молодшими школярами на математичному матеріалі.

Виклад основного матеріалу. В сучасному суспільстві діяльність вчителя наповнюється глибшим творчим змістом, він може широко використовувати не лише традиційні форми роботи, а й нові, інтерактивні методи навчання, розробляти і впроваджувати власні підходи до навчання і виховання учнів. У вчителя з'явилася реальна можливість виявити себе справжнім творцем навчального та виховно-

го процесу. Успіх виховного процесу залежить від відносин між вчителем і учнем, які повинні будуватися на основі співдружності, співробітництва і ділового партнерства. Вчитель і учень – рівноправні суб'єкти навчально-виховної діяльності. Тому варто більше уваги приділяти стимулюванню внутрішньої і зовнішньої активності учнів, їх оптимальній участі у спільній діяльності у справі виховання.

У Законі про освіту України державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI ст.) підкреслюється, що реалізація виховних функцій здійснюється в системі навчально-виховної діяльності вчителя. Важливе місце в цій системі посідає позаурочна діяльність, спрямована на всебічний і гармонійний розвиток особистості школяра, що поєднує духовне багатство, моральну чистоту і фізичну досконалість [3, с. 5].

Ідеї А. Макаренка мали досить великий вплив на розвиток позакласної та позаурочної виховної роботи. Він говорив «школа повинна бути єдиним колективом, в якому організовані всі виховні процеси» [13, с. 132].

Думки, В. Сухомлинський, опирались на те, що можливості для всебічного розвитку молодших школярів у позаурочні години дуже широкі. Він вважав, що необхідними умовами правильної організації вільного часу школярів є чітка організація всієї системи позакласної та позаурочної виховної діяльності, педагогічне забезпечення системи та структури виховної діяльності з учнями в позашкільному середовищі [16, с. 149].

Крім уроку сучасна школа має цілий ряд інших форм організації навчання та виховання. До таких форм відносяться: домашня навчальна робота, позаурочна робота, позакласна робота, екскурсії та позашкільна робота. Більш детально, крім розглянутих вище, схарактеризуємо найбільш поширені у практиці виховання молодших школярів позаурочну роботу на математичному матеріалі.

Позаурочна робота є необхідною ланкою в єдиній системі виховання школярів. В позаурочний час продовжується цілеспрямована робота з морального і розумового виховання школярів. Діти розширюють і поглиблюють свої представлення про розвиток природи, суспільства, науки і техніки, довідуються більше про своє рідне місто або село, про свою Батьківщину, про весь величезний світ. У педагогіці існують різні види організації виховання: масові, групові (гурткові) та індивідуальні. Позаурочну роботу, на думку більшої кількості вчителів математики, доцільно проводити лише в поєднанні навчальних та виховних завдань заняття.

Л. Василечко, вважає, що позаурочна виховна робота тісно пов'язана з навчальною діяльністю школярів, та, не дивлячись на це, являє собою автономну область навчально-виховного

процесу. У цій сфері діяльність школярів відзначається більшою самостійністю, творчістю, індивідуальністю тощо. Важлива роль у вихованні учнівської молоді належить позаурочній роботі на математичному матеріалі, яка допомагає педагогам виховувати, розвивати творчі здібності, активність і самостійну діяльність кожного школяра [1].

Правильно організована позаурочна виховна робота на математичному матеріалі, вимагає від учителя ретельної підготовки. Під час планування будь-якого позаурочного виховного заходу, заняття вчитель повинен дотримуватись ряд вимог: робота повинна плануватись відповідно до вікових та індивідуальних можливостей учнів; створити позитивний емоційний фон; мати характер математичних змагань, розваг, ігор та багато інших.

До організації позаурочної виховної роботи на математичному матеріалі можна віднести математичні гуртки, факультативи, олімпіади. Такі види позаурочної роботи в своїй більшості охоплює дітей більшу кількість дітей. Тому в умовах шкіл повинні проводитись виховні заходи з математичним підтекстом. Найбільш цікавими та популярними серед учнів початкової школи є математичні КВК, «Брейн-ринги», «Поля чудес». Адже вони виховують у молодших школярів наполегливість та самостійність, вміння працювати в колективі, розвиток їх творчих здібностей та ін. Позаурочна робота у свою чергу вимагає більшого урізноманітнення форм її проведення, коли буде залучено ще більше дітей та побудовано на їх інтересах.

Вивчаючи математику, потрібно докласти багато зусиль та часу. Це важко, але математика виховує у кожній дитини розсудливість, логічність думки і здатність прогнозувати певні ситуації наперед, самостійність у діях, вміння аналізувати та виокремлювати те, що є головним. Позаурочна виховна робота з математики є специфічною. У ній зустрічаються, аксіоми, цифри та теореми, які виховують

певні навички, уміння, особистісні характеристики учнів потрібно на загальнолюдських принципах. Вони включають в себе допомогу один одному, милосердя, доброзичливості у вирішенні певних завдань. Різні форми позаурочної виховної роботи на математичному матеріалі сприяють не лише вихованню, але появі інтересу до математики.

Висновки і пропозиції. Таким чином, сучасна початкова школа потребує ефективного вирішення проблеми організації позаурочної виховної роботи з молодшими школярами на математичному матеріалі. Важливим у такій організації є те, що не лише навчальний процес став для дітей оволодінням певними знаннями та навичками, без яких вони не зможуть обійтись у повсякденному житті, але й, через позаурочну роботу виховувати у них долати складні ділянки у навчанні, естетичне задоволення від кожного заходу, вивчати кожного разу щось нове. Позаурочні форми роботи допомагають створити в школі атмосферу багатого духовного життя, сприяють розвитку пізнавальних інтересів, потреб і практичних умінь. Величезними можливостями володіють позаурочні заняття з виховання допитливості, спостережливості і творчої самостійності учнів. Заняття в математичних гуртках і клубах, екскурсії математичного спрямування, практичні роботи виховують у дітей молодшого шкільного віку повагу до праці людей, любов до природи. У процесі позаурочної виховної роботи продовжується моральне виховання учнів, яке здійснюється в умовах сприятливого оточення, у колі своїх ровесників та друзів; виникає можливість виховання у молодших школярів стійких життєвих принципів, справедливості, чесності за допомогою математичного матеріалу.

Підвищенню результативності виховної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі сприяє вдосконалення нових форм роботи, пошук нових систем виховання, впровадження розвиваючих технологій.

Список літератури:

1. Василечко Л.О. Позакласна робота з математики http://vasljud.ucoz.net/index/tizhden_matematiki/0-28.
2. Голюк О.А. Обґрунтування компонентів творчого потенціалу майбутнього педагога ДНЗ та школи І ступеня / О.А. Голюк // Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів : матеріали Всеукраїнської Інтернет-конференції, 28 жовтня 2015 р. // FOLIA COMENIANA: Вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я.А. Коменського. – Умань: ФОП Жовтий, 2015. – С. 38–42.
3. Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ ст. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1–18.
5. Захарова А.М. Розвивальне навчання математики в початковій школі / А.М. Захарова // Педагогіка і психологія. – К., 2000. – № 1. – С. 21–27.
6. Карук І.В. Інформаційні технології навчання як один із засобів стимулювання пізнавального інтересу учнів початкових класів / І.В. Карук // Людина та соціум: сучасні проблеми взаємодії (психологічні та педагогічні аспекти): Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції. – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016. – С. 80–84.
7. Кіт Г.Г. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження інноваційних виховних систем у практику сучасної початкової школи / Г.Г. Кіт // Традиції та новації сучасної освіти в Україні : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 18–19 квітня 2013 р. – Сімферополь: ДІАІП, 2013. – С. 21–27.
8. Колеснік К.А. Особливості організації групової діяльності учнів у початковій школі / К.А. Колеснік // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. – Випуск 46. – С. 26–30.

9. Коломієць А.М. Математична гармонія природи. Книга для вчителя / А.М. Коломієць. – Вінниця: ТОВ «Ландо ЛТД», 2007. – 235 с.
10. Концепція позакласної виховної роботи в загальноосвітній школі. – К.: Освіта, 1991. – 42 с.
11. Кудикіна Н.В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: Монографія / Н.В. Кудикіна. – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2003. – 272 с.
12. Кривошея Т.М. Развитие творческих способностей младших школьников в контексте взаимосвязи их умственной и эстетической деятельности (на материалах изучения математики) / Т.М. Кривошея // Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе: Сборник материалов международной научно-практической конференции, Брест, 19-20 мая 2016 г. / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина ; под. ред. И.Е. Валитовой. – Брест: БрГУ, 2016. – С. 102–106.
13. Макаренко А.С. Методика виховної роботи / А.С. Макаренко. – К.: Радянська школа, 1990. – 366 с.
14. Микичур Т.С. Взаємодія вчителями зі школярами в контексті аксіологічних орієнтирів сучасної освіти // Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук: матеріали III всеукраїнської наукової конференції з міжнародною участю (м. Дніпропетровськ, 20 грудня 2013 р.): у 5-х частинах. – Д.: ТОВ „Інновація”, 2013. – Ч. 3. – С. 109–112.
15. Савченко О.Я. Стан і завдання реформування змісту загальної шкільної освіти / О.Я. Савченко // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 6–17.
16. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В.О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1988. – 310 с.

Билык Т.С.

Винницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ НА МАТЕМАТИЧЕСКОМ МАТЕРИАЛЕ

Аннотация

Исследованы теоретические вопросы организации внеурочной воспитательной работы на математическом материале. Внеурочная работа играет важную роль в воспитательном процессе детей младшего школьного возраста. Она выступает продолжением после учебных уроков всестороннему развитию, воспитанию нравственных качеств. Учителя начальных классов должны правильно организовывать внеурочную работу. Внеурочные формы работы помогают создать в школе атмосферу богатой духовной жизни, способствуют развитию познавательных интересов, потребностей и практических умений, воспитание уважительного отношения не только к себе, но и к окружающим.

Ключевые слова: внеурочная работа, внеклассная работа, математический материал, младший школьник, начальная школа, современное образование, всестороннее развитие, организация, внеурочные занятия.

Bilyk T.S.

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR EDUCATOR WORK IS WITH JUNIOR SCHOOLCHILDREN ON MATHEMATICAL MATERIAL

Summary

Theoretical issues of organization extra-curricular educational work on mathematical material are researched. Part-time work plays an important role in the educational process of primary school children. It serves as a continuation of the educational lessons for comprehensive development, education of moral qualities. Teachers of primary school should properly organize extra-curricular work. End-of-day forms of work help to create in the school an atmosphere of rich spiritual life, contribute to the development of cognitive interests, needs and practical skills, the upbringing of a respectful attitude not only to oneself, but also to the intuitive ones.

Keywords: extra-curricular work, end-of-day work, mathematical material, primary schoolchild, primary school, modern education, comprehensive development, organization, extra-curricular classes.

ПЕДАГОГІКА ЕМПАУЕРМЕНТУ В ТЕХНОЛОГІЇ ЕКОЛОГІЧНИХ КОМІКСІВ

Грошовенко О.П., Кондратюк Т.Г.

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті акцентовано увагу на необхідності оновлення методичного інструментарію у формуванні основ екологічної культури підростаючого покоління. Педагогіку емпайерменту визначено як теоретичну концепцію екологічної освіти і виховання. Актуалізовано роль педагогічного емпайерменту у технології створення екологічних коміксів. На основі теоретичних викладок та емпіричного дослідження доведено необхідність забезпечення умов задля ефективного використання екологічних коміксів. Технологію екологічних коміксів розглянуто як таку, що дозволяє формувати почуттєву сферу дитини, її мотиваційно-ціннісні установки на взаємодію з природою.

Ключові слова: педагогіка емпайерменту, екологічна культура, екологічне виховання, молодші школярі, екологічні комікси.

Постановка проблеми. Людське життя, історія і культура завжди залежали від природи. Природа впливала на характер світогляду людей, їх релігію, предмети побуту, засоби виробництва, мораль та мистецтво. Відношення людини до природи постійно було у центрі уваги багатьох наук: історії, філософії, археології, культурології та ін. І. Вернадський вважав, що сама природа заклала в людині гуманістичні основи її розуму і культури. Вивчити екологічні проблеми людства, вважав вчений, можливо лише у тісному зв'язку із природою [1, с. 84]. У Концепції екологічної освіти в Україні, найважливіших міжнародних і державних документах останнього десятиріччя, присвячених проблемам навколишнього середовища і гармонійного розвитку людства, велика увага приділяється екологічній культурі і свідомості, інформованості людей про екологічну ситуацію в світі, регіоні, їх обізнаності з можливими шляхами вирішення різних екологічних проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми взаємостосунків суспільства і природи висувують невідкладні завдання і одне з них – виховання молодого покоління, здатного гармонійно співіснувати з природою, раціонально використовувати і відтворювати її багатства, психологічно готового оберігати природу. Фундамент екологічної культури закладається у дитинстві, де першочергова роль належить початковій школі. Однак, останні дослідження у галузі екологічної освіти і виховання підростаючого покоління промовисто засвідчують, що сучасна система початкової освіти не забезпечує системного впливу на особистість молодшого школяра з метою подолання надмірного прагматизму стосовно навколишнього середовища, виховання високого рівня екологічної культури (Л. Білик, О. Біда, О. Грошовенко, Г. Пустовіт, Н. Пустовіт, Н. Казанішена та ін.). Початкова школа сьогодні, як ніколи, потребує ефективних виховних технологій, спрямованих на гармонізацію стосунків у системі «при-

рода-людина», результатом якої має стати високий рівень екологічної вихованості. Сучасні науковці (Л. Білик, О. Біда, О. Грошовенко, В. Ільченко, О. Пошетун, Г. Пустовіт, Н. Пустовіт, Т. Пушкарьова, Л. Телецька, та ін.) наголошують на необхідності оновлення методичного інструментарію сучасного вчителя засобами активного навчання. Серед значної кількості педагогічних технологій варто приділити особливу увагу технології освіти для сталого розвитку – емпайерменту.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Огляд вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з питань формування основ екологічної освіти і виховання підростаючого покоління підтверджує той факт, що заявлена проблема має твердий науковий ґрунт. Останнім часом науковці все більше схиляються до думки, що вирішення проблеми взаємодії людини і природи – ключ до розв'язання багатьох соціально-економічних, культурно-політичних проблем (В. Бровдій, В. Вербицький, В. Крисаченко, Г. Пустовіт та ін.). Так, екологічну освіту Г. Пустовіт називає одним із головних інструментів формування у підростаючого покоління екологічної свідомості та екологічного стилю мислення. Свідомість людини має трансформуватися і набути екологічно доцільних ознак. В. Бровдій вивчення механізмів взаємодій у системі «Суспільство – природа» називає головною умовою розв'язання проблеми існування людини [5].

В основу процесу формування екологічної свідомості покладено принцип діяльнісної компетентності, яким передбачено опанування інтелектуальними, практичними та життєвими навичками, що дозволяють людині розуміти світ в усій його складності, а також робити свій внесок у реалізацію колективних й індивідуальних дій на благо природи [6, с. 134].

Мета статті – полягає у висвітленні ролі педагогічного емпайерменту та застосуванні технології сталого розвитку у формуванні основ екологічної культури молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Екологічна освіта – це освіта для сталого розвитку. Так, М. Мелманн та О. Пометун розкривають особливості освіти для сталого розвитку як педагогічної системи, в якій ставиться нова мета і завдання, йде пошук їхнього розв'язання шляхом використання нових підходів. Освіта для сталого розвитку містить механізми стимуляції особистісного та кар'єрного зростання, самовдосконалення, самоосвіти протягом усього життя [4].

Авторські технології «Росток» (Т. Пушкарьова), «Довкілля» (В. Ільченко) та ін., курси за вибором «Уроки для стійкого розвитку. Школа друзів планети» (О. Пометун, А. Цимбалару, О. Онопрієнко, І. Андрусенко) спрямовані на формування екологічно активної позиції молодших школярів, прагнення діяти для збереження довкілля і досягнення стабільного розвитку суспільства, позитивного сприйняття Майбутнього.

З метою дослідження сучасного стану рівнів сформованості екологічної культури молодших школярів нами було організовано та проведено пілотне дослідження. На підставі теоретичного узагальнення, вивчення психолого-педагогічної літератури та сутності екологічного виховання дітей молодшого шкільного віку нами визначено рівні, критерії та показники сформованості основ екологічної культури молодших школярів. Так, змістовий критерій характеризується пізнавальним інтересом до природи, наявністю знань дієво-практичного характеру про природу та умінням помітити та оцінити екологічно-небезпечну ситуацію; мотиваційний – потребово-мотиваційне підґрунтя спілкування з природою, емоційно-ціннісні установки на взаємодію з природою; операційний – практичною готовністю надати допомогу окремим об'єктам природи, наявністю конкретних дій природоохоронного характеру.

Оскільки у педагогічній науці відчувається нестача спеціально розроблених методів діагностування екологічної культури, то виникає необхідність адаптації методик іншого призначення. У контексті нашого дослідження застосовувалась авторська методика. Так, учням пропонувались ситуації, які можуть мати місце у реальному житті. Кожна з цих ситуацій мала декілька варіантів вирішення, завдяки чому учнів ставили перед вибором моделі поведінки (від природонебезпечної до активно-природоохоронної) із зазначенням мотивів, що її обумовлюють. Усього дослідженням було охоплено 82 учнів 3 класів СЗОШ № 15 м. Вінниці та Зарванецької ЗОШ І-ІІ ст. Вінницького району, Вінницької області.

Ураховуючи сутність поняття «екологічна культура», нами було розроблено анкету та спеціальну методику дослідження основних рівнів сформованості основ екологічної культури дітей молодшого шкільного віку, яка включала:

1) уявні ситуації, завдання, спрямовані на з'ясування типу взаємодії учнів початкової школи з природою, їхньої здатності до аналізу дій та вчинків;

2) завдання, спрямовані на визначення здатності молодших школярів до співпереживання, конкретних дій та вчинків у природі;

3) творчі завдання, спрямовані на вивчення типу ставлення молодших школярів до природи. Відповідно до завдань експерименту і виділених критеріїв було запропоновано низку діагностичних процедур. Експеримент було проведено у 3 етапи, метою яких було діагностування визначених критеріїв сформованості основ екологічної культури молодших школярів.

Опираючись на дані проведеного нами дослідження, можемо констатувати, що у обстежених нами дітей молодшого шкільного віку переважають утилітарні мотиви ставлення до природи. Прослідковується певний спад морально-етичних і естетичних орієнтацій молодших школярів на контакт із довкіллям. Школярів все глибше захоплює проблема практичної користі природи для людини. Це деформує кут зору, під яким учень початкових класів вчиться сприймати природу і помічати екологічно небезпечну ситуацію. Поступово розвивається позиція людиноцентризму, згідно з якою дитина все більше відчуває себе єдиним господарем довкілля. Зростає впевненість у тому, що все у природі спеціально створено та існує для задоволення людських потреб, бажань і примх: «Я люблю природу, бо вона дає усе необхідне для життя»; «Я бережу природу, адже вона годує, одягає, лікує людей» (Олександр П.); «Ліс – легені планети, а вода – щоб напувати землю і людей» (Галина О.); «Я люблю сонце, бо без нього людина загине від холоду» (Оксана Р.); «Я люблю тварин, особливо птахів. Краща пташка – ластівка, бо поїдає багато комах» (Петро Б.); «Мені подобаються мурашки, бо вони охороняють ліс» (В'ячеслав С.) тощо. Серед улюблених тварин діти називають собаку, «бо гарно сторожує дім», kota, «бо ловить мишей», корову, «бо дає нам молоко» та ін. У цих відповідях діти відтворюють той запас конкретних знань про природу, який набули під час навчання у школі. Однак, засмучує доволі ранній прагматизм молодших школярів, який неминуче деформує взаємовідносини дитини і природи. У відповідності до набутих прагматичних установок, дитина скоріш за все вибудовує споживацьки налаштовану програму контакту з довкіллям. Тому, основна частина опитаних учнів початкової школи любить природу, береже її, керуючись виключно утилітарно-прагматичними цілями. Як приклад, наведемо деякі відповіді дітей: «Я люблю природу і бережтиму її, бо усі ми маємо з неї користь»; «якщо не берегти природу, то

можна залишитись без їжі і води»; «Я люблю тварин, бо вони корисні для мене», чим саме, дитина не пояснює; «мені подобається доглядати за деревами, бо вони дають яблука, які я дуже люблю»; «Я доглядаю за рослинами, бо якщо їх їсти, то організм збагачується вітамінами» тощо. Дітям подобається доглядати за рослинами (тваринами) тому, що: «вони дуже корисні»; «вони мене слухають (тварини)» тощо. Отже, у 34,46% опитаних учнів початкової школи спостерігаються утилітарно-практичні установки на взаємодію з природою, дитині важко оцінити власні дії, відсутня мотивація до природоохоронної, позитивно перетворюючої роботи (низький рівень потребово-мотиваційного підґрунтя спілкування з природою).

Так, 15,69% опитаних нами молодших школярів керуються потребою у збереженні краси навколишньої дійсності. Естетичні мотиви керують поведінкою дитини, вона переймається потребою прикрасити, покращити навколишній світ, а тому любить природу, береже її «бо вона гарна»; «вона милує око»; «тварин я люблю за те, що вони милі і красиві»; «я дбаю про свою кішку, бо вона пухнаста, красива. У неї голубі очі...», а якби вона не була такою, навряд чи ця дитина доглядала б за нею. Отже, 15,69% респондентів усвідомлюють естетичне значення природи, у них прослідковується орієнтація на її позитивне сприйняття, дитина намагається дати оцінку власним і чужим діям.

Спрямовують поведінку дитини і налаштовують на певний тип взаємин з природою й пізнавальні мотиви. 22,43% молодших школярів люблять природу, готові дбати про неї і пізнавати її: «Я люблю природу, оскільки хочу її вивчити»; «Люблю і хочу знати про неї більше» тощо. Незначна частина (7,33%) вирізняється переважанням гуманістичних мотивів, здатністю до співпереживання. У цієї частини дітей розвинене прагнення допомогти природі та налаштованість на її позитивне сприйняття. Бажаючи творити добро, прагнучи прихистити живу істоту, діти переважно не розуміють, чому саме так вчиняють і по-різному намагаються пояснити власний вибір: «Я бережу природу, бо хочу, щоб усім було добре», «Тварини як люди, їм повинно бути добре». Незначна частина дітей (2,79%) усвідомлює значення природи для здоров'я людини, а тому виявляє неабияке бажання берегти і дбати про неї.

На основі аналізу виділених критеріїв, їх показників та результатів обстеження учнів було встановлено такі рівні екологічної культури молодших школярів: низький, достатній, середній, високий. Після відповідних підрахунків з'ясувалося, що у процесі діагностичного обстеження лише 4,99% учнів виявили високий рівень, 15,10% молодших школярів – середній,

26,98% виявилися із достатнім, 52,93% – із низьким рівнем екологічної культури. Отже, результати дослідної роботи практично відображають одну тенденцію: незадовільний рівень сформованості у молодших школярів екологічної культури.

Екологічна освіта виконує надпредметну функцію, забезпечує формування системи універсальних знань, умінь, досвіду творчої діяльності та досвіду емоційно-ціннісного ставлення. Дослідження еко-психологів (С. Дерябо, В. Ясвін) підтверджують необхідність формування екологічних знань у дітей молодшого шкільного віку. Так, вченими доведено сенситивність даного вікового етапу, діти цієї вікової категорії найбільш успішно засвоюють знання завдяки їхній допитливості і підвищеному інтересу до вивчення природи взагалі. Відомо, що екологічне виховання молодших школярів пов'язане, насамперед, із формуванням почуттів. Молодші школярі сприймають природу на чуттєвому рівні і чим яскравішими і багатшими будуть відчуття дітей, тим ефективнішою і результативнішою у екологічному плані буде їх траєкторія розвитку ставлення до природи.

Аксіологічний зміст екологічної освіти в інтересах стійкого розвитку полягає у діяльнісних підходах до збереження навколишнього середовища, позбавлення споживчого ставлення та використання природи. Це зумовлює вибір ефективних форм і методів навчання, спрямованих на формування умінь вирішувати пізнавальні, особистісні, соціально-екологічні проблеми, тобто екологічних умінь. Пріоритетними цілями навчання учнів в інтересах стійкого розвитку є такі: вчитися аналізувати та вирішувати проблеми, діяти, вчитися жити і співпрацювати у колективі.

Сучасні дослідження у сфері екологічної освіти дають підстави стверджувати, що досягнення позитивних результатів та високих показників сформованості екологічної вихованості молодших школярів досягається методикою в основі якої – педагогіка empowerment. Її ідея полягає у тому, що в процесі навчання першим етапом стають дії (експериментування), які породжують занепокоєння від певної екологічної проблеми й викликають потребу в інформації щодо шляхів її розв'язання [4, с. 77]. Теоретичні та прикладні основи емпайерменту ґрунтовно представлено у дослідженнях М. Бассі, А. Сикало, Н. Гавриш, Е. Саприкіна, де науковці визначають, що саме технологія емпайерменту – це надання учню сили і натхнення до дії. Основними принципами технології є створення умов для психологічного комфорту в процесі навчання, підвищення впевненості та відповідальності за його результати, набуття умінь контролювати ситуацію навчання, виникнення ентузіазму і почуття задоволення від групової та індивідуальної роботи та її результатів.

Емпауермент – це мова підтримки, спрямована на пробудження внутрішньої енергії. Теоретичні концепції поняття «емпауермент» представили Д. Джонсон, Е. Джонсон-Холубек, Дж. Дьюї, Д. Колб, Д. Латишин, О. Радугін, Ю. Фокін. Шведський фахівець у сфері навчання К. Мелландер сформував цикл навчання, що став одним із напрямів гуманістичної педагогіки «емпауермент». Термін «empowerment» (англ.) утворений від «empower» – уповноважувати, давати можливість і «ment» – суфікс для утворення іменника зі значенням «процес, поняття, дія»), розглядається більшістю авторів (Г. Брутланд, А. Цимбалару, М. Мелманн, О. Пометун, Т. Смагіна та ін.) як процес наснаження і визначається як термін, що позначає багатовимірний соціальний процес, допомагає людині знайти можливості контролювати власне життя, актуалізувавши певні ресурси, «силу», «енергію» і т. д.

Емпауермент педагогіка – це педагогіка нахнення [2]. Походження емпауерменту як теоретичної концепції бере свої витoki у бразильського гуманітарія і освітянина Фрейре, який у 1973 р. запропонував план «звільнення» пригноблених людей через освіту. І. Лайнг і М. Манн відзначають, що саме наснажені особи спроможні досягати ефективних особистісних змін шляхом мобілізації особистих ресурсів (мотивів, прагнень, навчальних зусиль, творчого підходу до вирішення професійних завдань тощо).

Емпауермент розглядається також як спосіб роботи людини з таким відношенням до себе, що допомагає їй набутти внутрішню особисту силу в міжособистісному спілкуванні та здатність управляти своїм життям. На думку науковців, емпауермент допомагає людині визначити ті види діяльності, в яких вона може добитися успіху.

Мета сучасної школи – це створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості. Учень – це активна і творча особистість, здатна пізнавати і саморозвиватися. Під час навчання школярі отримують можливість сформувати власний спосіб життя і систему цінностей, усвідомити, як повсякденний спосіб життя кожної людини та колективів впливає на стан довкілля. Сучасна система освіти покликана забезпечити учня інформацією. Однак, усім відомо, що розширення інформаційного поля дитини, формування системи знань не забезпечує формування цінностей. Знання не завжди є поштовхом до дії. Сутність і зміст педагогіки емпауерменту полягає у знаходженні такого навчального матеріалу, який залучав би учня в конкретну діяльність, що має в його очах велике значення, інтерес та спонукає до творчості. Необхідно знайти типові види діяльності, результати яких по-справжньому цікавлять учнів і які неможливо виконувати механічно. Педагогіка емпау-

ерменту у формуванні основ екологічної культури молодших школярів дозволяє формувати власний спосіб життя й систему цінностей.

В умовах реформування системи освіти, пошуку найбільш оптимальних методів та засобів навчання актуальним є завдання переорієнтації з буденного уроку на захоплююче, цікаве для дітей дійство. Головне завдання вчителя полягає у формуванні розвиненої, інформованої, компетентної особистості. Отже, важливою ознакою нового формату навчання є наявність у школярів природної зацікавленості темою, проблемою та бажання її вирішувати. Педагог має зважати на те, аби пропонований матеріал викликав зацікавленість, бажання активної співпраці. Перетворюючи звичайний урок у рольову гру, подорож, маленьку бесіду чи дискусію за «круглим столом», інтерв'ю тощо, вчитель, тим самим виводить дітей у площину активної перетворювальної діяльності. Навчання в дії і для дії, оволодіння учнями усіма навичками, необхідними для того, щоб діяти для сталого розвитку – стратегічна мета учителя. Уроки сталого розвитку повинні будуватися на основі діяльнісного, особистісно зорієнтованого та компетентісного підходів організації навчально-виховного процесу. Педагогіка емпауерменту допомагає зробити процес навчання творчим і орієнтованим на учня.

Зміст екологічної складової для молодших школярів визначено Природничою освітньою галуззю [7, с. 143]. Так, згідно із її завданнями учні мають виконувати практичні роботи, екологічні досліді, вивчати і здійснювати пропаганду природоохоронних традицій свого народу, брати участь в екологічних іграх, різного роду еко-проектах тощо. Задля забезпечення цієї мети вчитель має використовувати активні еколого-доцільні методи і форми роботи, що досить результативно зарекомендували себе у практиці початкового навчання.

Екологічна освіта є педагогічним викликом. Одним із засобів формування основ екологічної освіти і виховання підростаючого покоління є екологічні комікси. Технологія екологічного коміксу допомагає вчителю задіяти у навчанні образи з різноманітних джерел, від наукової фантастики до міфології, та дає змогу учасникам піднятися над власними упередженими уявленнями, тим самим стимулюючи їх до дії та самостійного мислення.

Програма створення коміксів як складова ОСР базується на педагогічних принципах емпауерменту, що сформувалися з досвіду роботи міжнародної мережі організації ГПД більше, ніж у двадцяти країнах. Починаючи діяти в інтересах сталого розвитку, ми запитуємо себе: «Що є вирішальним чинником? Що дає мені змогу ефективно перейти від володіння інформацією до відповідальної дії?» Одна відповідь чітко зрозуміла – «емпауермент», або нахнення, впевненість у своїх силах.

Коли люди відчують, що спроможні приймати більш сталі рішення в своєму повсякденному житті, то нова поведінка зазвичай зберігається довгий час після завершення подій, які її викликали. Натомість, традиційний лінійний підхід до освіти, в якому відправною точкою вважаються володіння людиною інформацією та знаннями, не веде до змін поведінки, не сприяє їх виробленню.

Сучасна екологічна ситуація вимагає обирати відповідальний стиль життя. Саме технологія екологічних коміксів є гарним засобом вирішення низки завдань. Так, екологічні комікси дозволяють формувати екологічні знання, свідомий вибір способу життя і поведінки. Сюжет екологічного коміксу дитина може створювати самостійно, ототожнюючи себе з тим чи іншим персонажем, перебуваючи у тій чи іншій системі ціннісних координат.

Ідея коміксів не нова. Вперше вона з'явилась на теренах Японської школи, а пізніше технологія коміксів прийшла до Європи (середині 20 ст.). Сьогодні у сфері освіти особливою популярністю користується Інтернет. Технологія коміксів не є статусною. Однак, варто вивчити можливості екологічних коміксів, умови їх використання і ця технологія перетвориться на ефективну навчальну методику.

Суть екологічного коміксу в тому, що він дозволяє за досить короткий проміжок часу виконати певне завдання, спроектувати варіанти вирішення проблеми, а головне – забезпечує ефект присутності дитини та її активність. Молодші школярі надають перевагу тим коміксам, які потребують внесення фантастичної ноти, що й надає їм особливого звучання та змісту. Унікальність коміксу як навчального методу зумовлена його гнучкою формою, яка відкриває широкий простір для творчості, обмеженою але дуже експресивною лексикою, цікавим візуальним рядом і чіткими графічними нормами. Завдяки цьому комікси здатні активізувати глибокі шари розуміння людини, акцентуючи увагу на культурному архетипі героя. Значення цього героя (або героїні) вимірюється його вчинками.

Психолого-педагогічні дослідження доводять, що комікси не тільки мотивують, але й підтримують тих, хто навчається читати, покращують навички тих, хто вмів читати, є високоефективними під час викладання «об'ємного» матеріалу в таких сферах як наука і суспільствознавство. Навчання в рамках програми «Комікси для сталого розвитку» можуть бути організовані не тільки у вигляді короткострокового навчання, але й як факультативні чи додаткові заняття, наприклад, гуртки, студії з малювання коміксів чи екологічний клуб.

Світ змінюється швидше, ніж ми можемо собі уявити. Давайте допоможемо нашим дітям вибудувати в уяві образ майбутнього, якого вони прагнуть, й таким чином стати в аван-

гарді глобальних перетворень. Адже, якщо ми можемо про щось мріяти, то здатні цього досягти! Завдяки цій навчальній методиці ми звертаємося до дітей і молоді різних країн та запрошуємо їх ділитися своїми мріями одне з одним. На сьогоднішній день екологічне виховання у початкових класах не обмежується формуванням у дітей уявлень про природу та її компоненти. Зміст екологічного виховання складає система взаємопов'язаних понять, засвоєння учнями кожного з яких потребує спеціальної методичної підготовки вчителя. Уроки природознавства покликані виховувати у школярів екологічну культуру та формувати навички природоохоронної діяльності. Особлива увага приділяється вихованню в учнів відповідальності за збереження навколишнього середовища як важливого фактора існування людини.

Екологічний комікс дозволяє дитині проявити творчість, запропонувати маленьку хитрість, або корисну пораду, яка допомагає вирішувати екологічні проблеми. У нашому випадку, екологічний комікс заставляє того, хто його читає замислитись та мінімізувати негативний вплив на навколишнє середовище. Використання екологічних коміксів забезпечує тісний зв'язок шкільного навчання із життям, дає можливість краще зрозуміти явища природи, їх взаємозв'язки, залучає дітей до активної участі в охороні природи.

Матеріал еко-коміксів має забезпечувати реалізацію освітньої, виховної, розвиваючої функції, сприяти формуванню у молодших школярів екологічних знань, любові, відповідального, гуманного ставлення до рідної природи, людей. Використання екологічного спрямованого матеріалу еко-коміксів варто добирати, опираючись на особливості індивідуального рівня розвитку молодших школярів, ступеня їх обізнаності, зацікавленості тими чи іншими екологічними фактами. Так, роботу над екологічними коміксами у 1 класі варто починати учителю, який здійснює добір матеріалу, готує його до розуміння учнями, пропонує сюжет, який забезпечить активність молодших школярів, стане гарною ілюстрацією фактів, що вивчаються. Варто пам'ятати, що чим дорослішими стають діти, тим активнішою має бути їхня природоохоронна діяльність. Відтак, учитель може доручати дітям 2-х класів самостійно добирати цікавий матеріал до теми, що буде вивчатися, пропонує вибудувати сюжетну лінію еко-коміксу та виступати з короткими повідомленнями у класі. При створенні екологічних коміксів варто дотримуватись таких умов: зміст екологічного коміксу має бути цілісним, емоційно насиченим, особистісно значущим; до процесу створення екологічних коміксів варто залучати самих дітей та застосовувати їх на уроках рідної мови, читання, образотворчого мистецтва,

музики тощо; інформація, яку учні отримують, працюючи з екологічними коміксами, має відповідати принципам доступності, цілісності, логічності; екологічні комікси варто підпорядковувати темі та меті уроку та використовувати на різних етапах уроку з різною метою: для засвоєння нового змісту, для ілюстрації та конкретизації основного програмового матеріалу; актуалізації знань учнів та їх чутливого досвіду; формування пізнавального інтересу учнів до нової теми; перевірки знань, умінь та навичок; закріплення та поглиблення вивченого матеріалу; розвитку самостійності учнів; підвищення рівня їх активності; узагальнення та систематизації тощо.

Використання технології екологічних коміксів дозволяє формувати почуттєву сферу дитини, її мотиваційно-ціннісні установки на взаємодію з природою. Такий підхід виключає формалізм у знаннях дітей, адже усе те, що сприйнято на рівні почуттів, має особливу вагу. Поверхове споглядання змінюється на активне бажання пізнавати і діяти, а природна допитливість молодших школярів, їх особливості уяви і пам'яті, здатність до фантазування дають гарні результати. Робота над екологічними коміксами дозволяє учням потрапити у реальну ситуацію, оцінити її, реалізувати екологічно доцільну дію, попередити небажані наслідки тощо. В основі такого складного механізму, як показують результати нашого дослідження, лежать знання дієво-практичного характеру. Це такі знання, що засвоєні учнями й можуть застосовуватись на практиці (під час розв'язання пізнавальних завдань, виконання дослідів, практичних робіт, суспільно корисної праці), тобто у нових навчальних ситуаціях. Систематичне виконання завдань екологічних коміксів дозволяє попередити формалізм у знаннях молодших школярів. Так, здебільшого, учні не здатні впоратись з елементарними завданнями типу: визначити лівий і правий беріг річки, побудувати ланцюг живлення, пояснити взаємозалежності тощо, слабо орієнтуються у завданнях на визна-

чення екологічно доцільних дій у природі, не можуть зорієнтуватися у правильному виборі способу поведінки і т.п. Такі знання не мають цінності, не використовуються дітьми у ситуаціях відмінних від навчальних. Відтак, саме екологічно-спрямоване знання дозволяє організувати цікавий і корисний пізнавальний процес. Форми і методи, які добирає вчитель з метою забезпечення самостійної активності учнів у процесі такої діяльності, мають гарантувати позитивну мотивацію взаємодії молодших школярів з природою і надавати дієвий арсенал психолого-педагогічних стимулів, які спрямовуватимуть активність учнів у необхідному напрямі. Учитель має добитися того, щоб засвоєне знання було активним. Локальні дії дозволяють формувати у молодших школярів стереотип глобального мислення, здатність помічати дрібні проблеми, аналізувати ситуацію, складати план подальших дій, реалізовувати програму екологічно-доцільних дій та вчинків, робити висновки та пропонувати подальшу програму з метою уникнення подібної ситуації.

Висновки і пропозиції. Сучасні учні перебувають у вкрай складному інформатизованому суспільстві. Гігантська лавина інформації та прискорені процеси модернізації сучасних технічних засобів вимагають не тільки сформованості навичок сприймати та аналізувати інформацію, а й відповідати на виклики. Відтак, організація навчально-виховного процесу у школі має базуватись на поєднанні діяльнісного, особистісно орієнтованого підходів та основних підходів педагогіки емпіризму.

Екологічні проблеми належать до тих, ігнорувати які було б великою помилкою. Помилкою, яку ніхто не може собі дозволити. Заради майбутнього кожного із нас ми маємо не лише заохочувати один одного приймати правильні рішення, а й виховувати усвідомлене сприйняття цієї проблеми дорослими завтрашнього дня. Тому варто вітати творчі освітні ініціативи, що спонукатимуть дітей і молодь робити зважений вибір у формуванні власного способу життя.

Список літератури:

1. Верзилин Н.М. В.И. Вернадский / Н.М. Верзилин, В.М. Корсунская. – М., «Просвещение», 1975. – 125 с.
2. Гершон Д. Эмпауэрмент. Искусство творить такую жизнь, какую вы хотите / Дэвид Гершон, Гейл Страуб. – М.: Сов.-амер. гуманитар. инициатива / Golubka, 1992. – 102 с.
3. Грошовенко О.П. Світоглядно-екологічний підхід до змісту природничої освіти в школі I ступеня / О.П. Грошовенко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. – Вип. 2(88). – С. 96–100.
4. Мелманн М. Диалоги об образовании для устойчивого развития / М. Мелманн, Е.И. Пометун. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – 180 с.
5. Микитюк О.М., Злотін О.З., Бровдій В.М. Екологія людини. – Підручник. – 3-є вид., випр. і доп. – Харків: «ОСВ», 2004. – 254 с.
6. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах / Г.П. Пустовіт // Монографія. – К. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 540 с.
7. Типові освітні програми для закл. Загальної середньої освіти : 1-2 класи. – К.: ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР +», 2018. – 240 с.

Грошовенко О.П., Кондратюк Т.Г.

Винницкий государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского

ПЕДАГОГИКА ЭМПАУЭРМЕНТА В ТЕХНОЛОГИИ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ КОМИКСОВ

Аннотация

В статье акцентировано внимание на необходимости обновления методического инструментария формирования основ экологической культуры подрастающего поколения. Педагогику эмпауэрмента определено как теоретическую концепцию экологического образования и воспитания. Актуализировано роль педагогического эмпауэрмента в технологии создания экологических комиксов. На основе теоретических выкладок и эмпирического исследования доказана необходимость обеспечения условий для эффективного использования экологических комиксов. Технологию экологических комиксов рассмотрено как такую, что позволяет формировать чувственную сферу ребенка, его мотивационно-ценностные установки на взаимодействие с природой.

Ключевые слова: педагогика эмпауэрмента, экологическая культура, экологическое воспитание, младшие школьники, экологические комиксы.

Groshovenko O.P., Kondratyuk T.G.

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

PEDAGOGY OF THE EMPOWERMENT IN THE TECHNOLOGY OF ENVIRONMENTAL COMICS

Summary

The article focuses attention on the need to update methodological tools in the formation of the foundations of ecological culture of the younger generation. The pedagogy of empowerment is defined as the theoretical concept of ecological education and upbringing. The role of pedagogical empowerment in the technology of creating ecological comics has been updated. On the basis of theoretical calculations and empirical research, the necessity of providing conditions for the effective use of ecological comics is proved. The technology of ecological comics is considered as such that it allows to form the sensual sphere of the child, its motivational and value orientations for interaction with nature.

Keywords: empowerment pedagogy, ecological culture, ecological education, junior schoolchildren, ecological comics.

УДК 373.21:81'233(043.3)

ВОЗМОЖНОСТИ ТЕОРИИ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Зданевич А.А.

Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина

Старовойт Л.В.Винницкий государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского

В статье раскрывается педагогический потенциал теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) как средства развития связной речи детей среднего дошкольного возраста. Автор раскрывает сущность методов и приемов ТРИЗ. В статье описаны возможные варианты использования методов и приемов ТРИЗ в развитии различных видов связной речи детей пятого года жизни. Автор приводит примеры последовательности составления рассказов и сказок с помощью различных методов и примеров ТРИЗ. В статье подчеркивается неразрывная связь развития связной речи и воображения детей среднего дошкольного возраста.

Ключевые слова: воображение, дети среднего дошкольного возраста, речь, связная речь, теория решения изобретательских задач.

Постановка проблемы. В настоящее время проблема развития речи становится особенно значимой. Главной и отличительной чертой современного общества является подмена живого человеческого общения зависимостью от различных гаджетов (компьютеров, планшетов, мобильных телефонов), недостаток общения родителей со своими детьми, обесценивание в глазах родителей детской художественной литературы, игнорирование речевых трудностей, что увеличивает число дошкольников с речевым развитием, не соответствующим возрастной норме.

Анализ последних исследований и публикаций. Многочисленные исследования показывают, что у многих детей не развита именно связная речь (А.Г. Абсалямова [1], Н.Г. Андреева [2], И.Н. Лапшина [7], Е.И. Мельник [8], Е.А. Павлова [9], Н.Г. Смольникова [10] Л.Г. Шадрина [13]). Преобладание ситуативной речи, состоящей из простых предложений, неспособность детей грамматически правильно построить распространенное предложение, засорение детской речи сленговыми и нелитературными словами и выражениями, бедная диалогическая речь, неумение грамотно формулировать вопросы и отвечать на них, неспособность ребенка к построению связного монологического высказывания (описательного или сюжетного рассказа, пересказа текста, творческого рассказа) – все это является особенно актуальной проблемой как в дошкольном, так и в младшем школьном возрасте.

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Одной из эффективных технологий развития детей дошкольного возраста является теория решения изобретательских задач (ТРИЗ). ТРИЗ – это «одна из самых уникальных методик развития творческой деятельности дошкольников» [11, с. 89–91]. В настоящее время приемы и методы ТРИЗ с успехом используются в учреждениях дошкольного

образования для развития у детей творческого воображения, мышления, внимания, памяти, логики, для обогащения словаря и развития речи. Проблема использования ТРИЗ в развитии связной речи детей дошкольного возраста не была предметом специального исследования. Анализ психолого-педагогических исследований по развитию связной речи детей среднего дошкольного возраста средствами ТРИЗ позволил выявить противоречия, которые обусловили актуальность выбранной темы исследования в данном направлении.

Первое противоречие проявляется между объективной потребностью современного общества в повышении уровня развития связной речи детей дошкольного возраста и недостаточной научной обоснованностью внедрения в образовательный процесс дошкольных учреждений инновационных методов обучения.

Второе противоречие заключается в том, что, с одной стороны, в учреждениях дошкольного образования широко и эффективно применяются методы и приемы теории решения изобретательских задач в различных образовательных областях, с другой – недостаточно разработано методическое обеспечение использования методов и приемов технологии ТРИЗ для развития связной речи детей среднего дошкольного возраста.

Исходя из вышеизложенного, нами сформулирована *проблема исследования*: каковы теоретические и методические основания развития связной речи детей среднего дошкольного возраста и каков педагогический потенциал ТРИЗ в развитии связной речи дошкольников пятого года жизни.

Цель статьи. Главной целью этой работы является теоретически обосновать и разработать экспериментальную программу развития связной речи детей среднего дошкольного возраста средствами ТРИЗ.

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИ ЗДІЙСНЕННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ
В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ І ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІКИ ТВОРЧОСТІ

Изложение основного материала. Методы и приемы ТРИЗ могут как эффективно дополнять традиционную методику формирования связной речи дошкольников, так и выступать в качестве самостоятельного полноценного инструментария для решения задач речевого развития в дошкольных учреждениях.

Отличительной особенностью данных методов является то, что их применение в образовательном процессе не требует дополнительных стимулирующих и мотивирующих приемов. Наличие проблемной ситуации, нестандартность предлагаемых условий, предоставление ребенку возможности самостоятельно проявить инициативу, творчество пробуждают собственную мотивацию детей, стимулируют активность, без которой невозможен полноценный результативный процесс обучения. Дети откликаются на задание, проблемная ситуация вызывает интерес даже у пассивных детей, которые предпочитают отмалчиваться на занятиях [3; 4; 10].

Методы и приемы ТРИЗ просты в применении, стимулируют творческие способности не только воспитанников, но и педагогов, могут с успехом применяться как на специально организованных занятиях, так и во всех режимных моментах. Данные методы предполагают, что любое высказывание, любая идея ребенка, даже нетипичная и отличающаяся от общепризнанной, принимается как одна из возможных, имеет право на существование и не должна подвергаться критике. Это позволяет замкнутым и неуверенным в себе детям, не боясь, высказывать свои идеи, раскрыть свой потенциал, почувствовать себя значимым и успешным. Дети учатся создавать что-то свое, неограниченное рамками и требованиями (метод «Мозгового штурма», МФО, метод каталога и др.).

При обучении составлению рассказов традиционная методика главным образом опирается на образец педагога. Результатом такого обучения является, в большинстве случаев, копирование образца детьми, воспроизведенного с незначительными изменениями, а самостоятельно составленные дошкольниками рассказы включают в основном существительные, местоимения и глаголы. Прилагательные, как основные средства выразительности речи практически не используются. Методы и приемы ТРИЗ формируют умения детей составлять сравнения, метафоры, которые позволяют ребенку научиться строить фразы с образными характеристиками, глубже воспринимать и отражать окружающий мир, повысить уровень выразительности речи. Значительно расширяется и активизируется словарный запас ребенка.

Проблемой также является копирование детьми рассказов друг друга. Прослушивание однотипных рассказов снижает интерес детей, что является причиной наруше-

ния дисциплины на занятии. Приемы ТРИЗ («Вхождение в картину», «Я слушаю», «Волшебник», «Фантазирование» и др.) позволяют даже рассказы нескольких детей по одной и той же картине сделать необычными, открывать новые стороны предметов и явлений, находить скрытые связи, что делает занятие интересным и продуктивным для каждого ребенка.

ТРИЗ не дает готовых знаний для пассивного восприятия, а учит мыслить нестандартно, анализировать, выявлять противоречия, замечать скрытые стороны объекта, стимулирует собственную активность дошкольников. В процессе решения задач задействованы все психические процессы ребенка, что стимулирует их развитие, а, следовательно, ведет за собой и речевое развитие ребенка.

Перспективным является применение ТРИЗ-технологии при обучении составлению сказок. Игры и творческие задания, позволяют ребенку усвоить различные варианты действий и взаимодействий героев, увидеть неограниченные возможности создания образов и их характеристик, узнать, что сказка может быть развернута в любом месте и в любое время. Дети познают выразительные средства сказочного текста, учатся делать фантастические преобразования реальных объектов с помощью типовых приемов фантазирования.

Теория решения изобретательских задач предлагает использовать различные методы и приемы, комплексно воздействующие на речевое и интеллектуальное развитие ребенка, а также развитие коммуникативных навыков, чувственно-эмоциональной сферы ребенка. Дадим характеристику основным методам ТРИЗ.

Метод мозгового штурма. Данный метод реализуется путем коллективного обсуждения детьми ситуации, из которой, на первый взгляд, нет выхода. При работе со сказкой целесообразно использовать данный метод для описания события (отдельного фрагмента сюжета) без называния героев, с последующим коллективным отгадыванием. Это позволяет упражнять детей в пересказе и закрепить представления детей о композиции художественного произведения. Широко используется данный метод при решении сказочных проблемных ситуаций: как помочь Золушке выполнить задание мачехи, если у нее нет необходимых для этого предметов; как прогнать лису из заюшкиной избушки, если петух не пришел и др. Его преимуществом является и то, что он мотивирует детей на высказывания, позволяет снять речевую скованность.

Синектика – метод аналогий. В развитии связной речи используются следующие разновидности метода аналогий:

а) *личностная аналогия (эмпатия)* – отождествление себя с рассматриваемым предметом, вхождение в роль кого-либо или чего-либо.

Данный метод применяется для развития монологической речи, мышления, воображения, чувственно-эмоциональной сферы детей. Ребенок, описывает проблемную ситуацию от лица выбранного объекта (предмета или явления): свои эмоции, желания, радости и печали, надежды. Можно предложить детям составить рассказ от лица новой или сломанной игрушки, порванной книжки, последнего осеннего листа и др.

б) *прямая аналогия* основывается на поиске сходных процессов в других областях знаний (вертолет – аналогия стрекозы). Данный метод можно использовать для развития диалогической (спор между объектом и его аналогом) и монологической речи (составление рассказа о дружбе и взаимопомощи объекта и аналога, превращении объекта в аналог и наоборот);

в) *фантастическая аналогия* – решение проблемы или задачи осуществляется, как в волшебной сказке, т. е. игнорируются все существующие законы. Например, дети получают задание: «Опиши с помощью сравнений свою радость» (возможные варианты: солнце, цветок).

г) *символическая аналогия (графическая, словесная)* – умение обозначать каким-либо символом реальный образ или несколько образов, выделив из них общие признаки. Применение графической аналогии широко используется при составлении загадок, пересказе сказок, составлении различных рассказов. Примером словесной символической аналогии является метафора, которая делает речь более образной, выразительной. Обучение составлению метафор является одной из задач развития связной речи детей дошкольного возраста.

Синектика всегда проводится в паре с мозговым штурмом.

Метод морфологического анализа – умение давать разные варианты ответов в рамках двух показателей, производить оценку идей и детализировать удачные, который заключается в комбинировании разных вариантов характеристик определенного объекта при создании нового образа этого объекта. Для этого строят морфологическую таблицу, используя которую можно, комбинируя героев, места событий и сюжеты знакомых сказок, сочинять новые волшебные истории. При этом необходимо сразу определить, кто будет злым, а кто – добрым героем, с каким злом будут бороться герои, какие волшебные силы будут помогать, какие – мешать и т. д.

Круги Луллия – приспособление, которое представляет собой несколько кругов разного диаметра, нанизанных на общий стержень (по типу пирамидки). В верхней части стержня устанавливается стрелка. Круги подвижны. Все они разделены на одинаковое количество секторов. На каждый сектор кругов размещаются картинки. При свободном вращении

и случайном совмещении различных секторов создается образ объекта в новых условиях, новые характеристики объекта (например, береза – болото – апельсин). При этом ребенок должен объяснить правомерность фантастического преобразования и на этой основе составить рассказ (как береза оказалась в болоте; почему на ней выросли апельсины; каковы они на вкус; как обитатели болот восприняли появление необычного дерева). Широко применяются круги Луллия при сочинении сказок. Случайное совпадение сказочного героя и предмета из другой сказки позволяет по-новому развить сюжет знакомой сказки, изменить ее текст в соответствии с внесением нового объекта. Аналогично можно комбинировать сказочных героев и места, в которых происходит действие сказки. В этом случае также изменяется сюжет, возможно внесение в сказку новых героев [5].

Метод каталога – умение связывать в единую сюжетную линию наугад выбранных героев и их действия. Данный метод можно успешно использовать для обучения детей творческому рассказыванию (сочинению детьми рассказов, сказок). Построение связанного текста сказочного содержания осуществляется с помощью наугад выбранных носителей (героев, предметов, действий и т. д.). Развертывание сюжета осуществляется при помощи вопросов взрослого расположенных в нужной последовательности. При составлении вопросов следует учитывать некоторые общие особенности построения структуры сказок: наличие положительного и отрицательного героев; зло, причиненное отрицательным героем; борьба положительного героя со злом; присутствие друзей и помощников и у положительного, и у отрицательного героев, присутствие волшебства. Для работы берется любая книга, лучше хрестоматия или сборник сказок. Взрослый задает детям вопросы, на основе которых будет строиться сюжет, а ответы дети ищут в книге, произвольно указывая пальчиком на любое место в тексте. Для этих же целей могут использоваться картинки или «волшебный куб» с изображениями различных объектов. Данный метод эффективен в работе с небольшим количеством детей.

Метод фокальных объектов (МФО) подбор нетипичных свойств предмету, представление их и объяснение практического назначения нетипичных свойств. Этот метод направлен на развитие у детей творческого воображения, фантазии, формирование умения находить причинно-следственные связи между разными объектами окружающего мира, на первый взгляд. Этот метод можно использовать при составлении фантастических рассказов и сказок, например, придумать фантастическое животное, наделяя его характеристиками других животных или даже

объектов рукотворного мира, дать ему название, рассказать о его семье, жилище, образе жизни. Применение данного метода будет эффективным для развития диалогической речи («Спор») и при составлении монолога-рассуждения, так как ребенок должен будет обосновать положительные и отрицательные стороны новых нетипичных свойств объекта, выявить причинно-следственные связи и отразить их в речи.

Данетка. Этот метод применяется для развития диалогической речи и дает возможность научить детей находить существенный признак в предмете, классифицировать предметы и явления по общим признакам, слушать и слышать ответы других, строить на их основе свои вопросы, точно формулировать свои мысли [6].

Метод Робинзона. Формирует умение находить применение, казалось бы, совсем ненужному предмету, увидеть его многофункциональность. Воспитатель предлагает детям предмет (например, фантик от жвачки, колпачок от ручки и др.) и просит придумать ему как можно больше применений. Следующий вариант использования этого метода – дети сочиняют рассказ, который будет начинаться: «Однажды я попал на необитаемый остров. С собой у меня оказалось только ... (*крышка от бутылки, пачка резинок для волос, скакалка, лампочка, фантики от конфет и др.*)». Необходимо придумать продолжение истории, в котором бы данный предмет использовался бы для выживания или спасения с острова.

Типовое фантазирование – умение делать фантастические преобразования как самого объекта, его свойств, составляющих, так и места функционирования, обитания с помощью приемов, заданных педагогом. Этот метод широко используется для составления сказок и рассказов фантастического содержания. Героями рассказа или сказки может быть любой объект, увиденный детьми на прогулке, результат их продуктивной деятельности, окружающие ребенка бытовые предметы. Придумывать, фантазировать можно не вслепую, а с использованием конкретных приемов:

а) уменьшение – увеличение объекта (выросла репка маленькая-премаленькая. Продолжи сказку);

б) наоборот (добрый Волк и злая Красная Шапочка);

в) дробление – объединение (придумывание новой игрушки из частей старых игрушек или невероятного живого, отдельные части которого представляют собой части других животных);

г) оператор времени (замедление – ускорение времени: нарисуй себя через много лет, нарисуй своего будущего ребенка или какой была твоя мама в детстве);

д) динамика – статика (оживление неживых объектов и наоборот: Буратино – живое дере-

во; Снегурочка – живой снег; Колобок – живое тесто и т. д.). Дети сами могут выбрать объект, а затем оживить и описать его, придумать название и рассказ о нем.

Мнемотехника – это совокупность правил и приемов, облегчающих процесс запоминания информации. Большое место занимает использование мнемотехники в среднем дошкольном возрасте. Широкое применение мнемотаблицы нашли для составления описательных рассказов, а также пересказе литературных произведений, заучивании наизусть стихотворений, составлении загадок, описательных рассказов по картине, серии картин. Важную роль данный метод играет в понимании детьми структуры рассказа, логической последовательности его смысловых частей. Содержание рассказа или сказки кодируется с помощью различных символов, а структурные компоненты – с помощью цветных блоков.

Бином фантазии – метод развития творческого воображения и причинно-следственного стиля мышления. Для использования Бинома фантазии берутся два слова, лучше случайных, никак не ассоциирующихся друг с другом. Эти слова провоцируют друг друга, их связь и соседство необычно, необъяснима на первый взгляд. В этой ситуации воображение активизируется в стремлении установить между этими словами связь, создать единое целое. В ТРИЗ-педагогике Бином фантазии используется в двух сферах развития воображения: а) для генерирования идей новых объектов или преобразования имеющегося объекта; б) для получения идей написания сказочных или фантастических рассказов (речетворчество). Сочетание двух несвязанных между собой слов осуществляется через изменение падежных окончаний и использование предлогов.

Эвритим – прием фантазирования, при котором конкретный объект рассматривается по плану: 1) функция и противоречия в данном объекте; 2) варианты, которыми представлен объект (фантазирование: каких вариантов не существует); 3) анализ ситуации: данный объект на земле остался один-единственный, какие последствия этого могут быть; 4) анализ ситуации: объект исчез, как будет выполняться функция; 5) анализ причин в ситуации: объект есть, а функция не выполняется; 6) придумывание новых объектов путем объединения данного объекта с другими (можно произвольными). На этой основе может быть составлен описательный или сюжетный рассказ.

Метод Маленьких Человечков (ММЧ). Сущность метода ММЧ в том, что нужно представлять себе: всё, что нас окружает, состоит из множества маленьких человечков. Человечки могут думать, производить действия, вести себя по-разному. У них разные характеры и привычки, они подчиняются разным командам. С помощью метода ММЧ можно обыграть

любой режимный момент, побудить к речевому творчеству, развивать мышление, воображение, объяснить детям сущность того или иного процесса или ситуации, делать сравнения, составлять четкий внутренний план речевого высказывания, формировать и высказывать суждения, делать умозаключения. Данный метод может применяться для составления рассказов о предметах и явлениях. Например, с помощью метода ММЧ можно придумать рассказ о человечках, живущих в воде и изменениях в их жизни со сменой ее агрегатного состояния.

Таким образом, теория решения изобретательских задач имеет множество преимуществ перед традиционной методикой развития связной речи детей среднего дошкольного возраста. Применение методов и приемов ТРИЗ для развития связной речи детей среднего дошкольного возраста позволяет активизировать словарный запас и мотивировать детей на использование образных характеристик в речи, развивать логическое мышление, упражнять в последовательном выстраивании композиции рассказа, выстраивать разнообразные сюжеты на одном и том же наглядном материале, что позволит каждому ребенку проявить фантазию, раскрыть свой творческий потенциал.

Вариативность методов ТРИЗ, возможность их подбора, эффективное их сочетание, доступность и простота их применения является основой успешного овладения детьми среднего дошкольного возраста диалогической и монологической речью.

Выводы и предложения. Методы и приемы теории решения изобретательских задач являются эффективным средством развития связной речи детей среднего дошкольного возраста. Данные методы оказывают комплексное воздействие на развитие всех сторон речи, направлены на формирование у детей творческого мышления, воображения, умения решать нестандартные задачи и пробуждают интерес к овладению связной речью, способствуют более эффективному обучению.

Большое многообразие методов и приемов технологии ТРИЗ, их вариативность и возможность наиболее эффективного сочетания, нестандартный подход, простота и отсутствие необходимости использовать дополнительные мотивирующие средства – все это позволяет успешно использовать методы и приемы теории решения изобретательских задач для развития связной речи у детей среднего дошкольного возраста.

Список литературы:

1. Абсаямова А.Г. Актуальные проблемы развития речевого творчества детей дошкольного возраста / А.Г. Абсаямова // Дошк. воспитание. – 2016. – № 9. – С. 46–52.
2. Андреева Н.Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников : в 3-х ч. / Н.Г. Андреева – М.: Владос, 2013. – Ч. 2. – 302 с.
3. Голук О. Методичні аспекти розвитку творчої уяви дітей дошкільного віку / Оксана Голук, Наталя Пахальчук / Transformations in Contemporary Society: Humanitarian Aspects: monograph. – Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2017. – С. 223–229.
4. Голук О.А. Підготовка майбутніх педагогів до розвитку діалектичного мислення дитини дошкільного та молодшого шкільного віку засобами ТРВЗ-педагогіки / О.А. Голук // Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 10-11 листопада 2015 р.) / за ред. Г.С. Тарасенко ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, інститут педагогіки, психології і мистецтв. – Вінниця: ТОВ «Нілан – ЛТД» 2015. – С. 142–146.
5. Игры ТРИЗ. Крути Лулли. Развитие творческого мышления дошкольников на основе ТРИЗ и РТВ [Электронный ресурс] / Е.А. Борщева. – 05.06.2015. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2015/06/05/igry-triz-krugi-lulli>. – Дата доступа: 13.07.2017.
6. Корзун А.В. Развивающие игры на основе линейной задачи «Да – Нет» / А.В. Корзун, Н.Н. Тятюшкин. – Ульяновск: Волга – ТРИЗ, 2002. – 38 с.
7. Лапшина І.М. Порівняльні аспекти формування мовної особистості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / І.М. Лапшина, І.І. Козак // Психолінгвістика: Збірник наукових праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич О.М., 2015. – Вип. 18(2). – С. 33–42.
8. Мельник Е.И. Речевое развитие дошкольников с использованием моделей / Е.И. Мельник, И.М. Лира. – Мозырь: Содействие, 2007. – 146 с.
9. Павлова Е.А. Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста / Е.А. Павлова, Л.В. Попова // Международный студенческий научный вестник [Электронный ресурс]. – 2016. – № 5. – Ч. 3. Режим доступа: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=15966>. – Дата доступа: 14.01.2018.
10. Радченко А.В. Использование игр на основе ТРИЗ технологии для развития связной речи и обогащения словаря : Мастер-класс / А.В. Радченко, О.А. Легчакова // Образование и воспитание. – 2017 – № 5. – С. 89–91.
11. Серегина О.В. Формирование навыков связной речи у детей дошкольного возраста в процессе использования приёмов ТРИЗ-технологий / О.В. Серегина // Вестник Томского государственного пед. университета. – 2012. – № 5. – С. 45–47.
12. Смольникова Н.Г. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста / Н.Г. Смольникова // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 12. – С. 21–23.
13. Шадрина Л.Г. Развитие речи-рассуждения детей 5-7 лет : учебные пособия / Л.Г. Шадрина. – М.: Сфера, 2012. – 64 с.

Зданевич А.О.

Брестський державний університет імені А.С. Пушкіна

Старовойт Л.В.

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

МОЖЛИВОСТІ ТЕОРІЇ РІШЕННЯ ВІНАХІДНИЦЬКИХ ЗАВДАНЬ У РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація

В статті розкривається педагогічний потенціал теорії рішення винахідницьких завдань (ТРВЗ) як засобу розвитку зв'язного мовлення дітей середнього дошкільного віку. Автори розкривають суть методів і прийомів ТРВЗ. У статті описані можливі варіанти використання методів і прийомів ТРВЗ у розвитку різних видів зв'язного мовлення дітей п'ятого року життя. Автори наводять приклади послідовності складання оповідань і казок за допомогою різних методів і прикладів ТРВЗ. У статті підкреслюється нерозривний зв'язок розвитку зв'язного мовлення і уяви дітей середнього дошкільного віку.

Ключові слова: уява, діти середнього дошкільного віку, мовлення, зв'язне мовлення, теорія рішення винахідницьких завдань.

Zdanevich A.A.

Brest state university of the name of A.S. Pushkin

Starovoit L.V.

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

POSSIBILITIES OF THEORY OF INVENTIVE PROBLEM SOLVING IN DEVELOPMENT OF THE COHERENT SPEECH OF CHILDREN OF MIDDLE PRESCHOOL AGE

Summary

The pedagogical potential of the theory of inventive problem solving (TIPS) as development tools of the coherent speech of children of middle preschool age is realized in the article. The author discloses essence of methods and methods of TIPS. Possible options of use of methods and methods of TIPS in development of different types of the coherent speech of children of the fifth year of life are described in the article. The author gives examples of the sequence of drawing up stories and fairy tales by means of various methods and examples of TIPS. In the article indissoluble communication of development of the coherent speech and imagination of children of middle preschool age is emphasized.

Keywords: imagination, children of middle preschool age, speech, coherent speech, theory of inventive problem solving.

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Карук І.В.

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті висвітлюється важлива проблема розвитку пізнавальних інтересів у дітей дошкільного віку в процесі експериментальної діяльності. Автор акцентує увагу на взаємозв'язку пізнавального інтересу та експериментальної діяльності дошкільників. Наведено аналіз поглядів науковців, щодо експериментальної діяльності дошкільників та розвитку пізнавального інтересу. Описано етапи, структурні компоненти експериментальної діяльності. Визначено переваги застосування з дітьми експериментальної діяльності в дошкільних навчальних закладах.

Ключові слова: експериментальна діяльність, пізнавальний інтерес, діти дошкільного віку, взаємодія, активність.

Постановка проблеми. Реформування національної системи освіти спричинило потребу в оновленні діяльності дошкільного навчального закладу. Одним із компонентів модернізації освітньої галузі є дослідно-експериментальна діяльність дошкільників. З огляду на це до даної діяльності нині посилено увагу. Дослідницька та експериментальна діяльність дітей – основа для задоволення цікавості про навколишній світ. Пізнавальний інтерес, пізнавальна активність до об'єктів, явищ з'являється лиш тоді, коли дитина починає встановлювати причинно-наслідкові залежності, простежувати логіку подій, коли відбувається пошукова діяльність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку пізнавальних інтересів у дошкільників в процесі експериментальної діяльності привертала увагу таких видатних науковців: Г. Беленька, Н. Глухова, Н. Кот, Н. Лисенко, З. Плохій, М. Поддяков, Н. Яришева та інші. Вони розробили структуру, умови та зміст дослідної діяльності з дошкільниками [1; 7]. На думку вище згаданих науковців, експеримент розглядався як частина педагогічного процесу. І. Куліковська, А. Савенков, Н. Совгир довели, що тільки в умовах спеціально розробленої педагогічної технології, експеримент з дітьми дошкільного віку досягне бажаних результатів, а досліджувана активність перетвориться в надзвичайно важливу якість особистості, яка відображає рівень її пізнавального розвитку і соціалізації, і виникнення пізнавального інтересу.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Розширення, доповнення відомих даних про експериментальну діяльність дітей дошкільного віку та взаємозв'язок даної діяльності з розвитком пізнавальних інтересів.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розкриття змісту розвитку пізнавальних інтересів у дітей дошкільного віку у процесі експериментальної діяльності їх взаємозв'язок.

Виклад основного матеріалу. Проблема розвитку у дітей інтересу до навчальної діяльності – одна із складних проблем психології і педагогіки, і одне з найважливіших завдань сучасної освіти. Головним джерелом виникнення інтересу є переживання радості від зробленого, почуття впевненості у своїх силах, у творчих здібностях. Тому у психолого-педагогічній літературі мають бути здійснені серйозні розробки питань сутності такого інтересу, основних чинників, які його зумовлюють.

Поняття «інтерес» у педагогіці і психології трактують як форму прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами в більш повному і глибокому відображенні дійсності. Суб'єктивно інтерес виявляється в емоційному тоні, якого набуває процес пізнання, в увазі до об'єкта. Задоволення інтересу не призводить до його вгасання, навпаки – викликає нові захоплення, що відповідають більш високому рівню пізнавальної діяльності. Інтерес в динаміці свого розвитку може перетворюватися в нахил як прояв потреби в здійсненні діяльності, яка викликає інтерес [4, с. 147].

Стійкість інтересу виражається в тривалості його збереження й інтенсивності. Про стійкість інтересу свідчить подолання труднощів у здійсненні діяльності, що сама по собі інтересу не викликає, але є умовою здійснення цікавої діяльності. Оцінка широти або вузькості інтересу визначається його змістовністю і значимістю для особистості.

При правильній організації педагогічної діяльності вихованців і систематичної і цілеспрямованої виховної діяльності виникнення пізнавального інтересу може і повинна стати стійкою рисою особистості дошкільника і робить сильний вплив на його розвиток.

Серед можливих засобів розвитку пізнавальних інтересів дошкільників особливої уваги заслуговує експериментальна діяльність, це пов'язано з тим, що знання засвоюються наба-

гато міцніше, коли діти спостерігають за певними явищами та об'єктами, досліджують їх, здобуваючи інформацію самостійно, і роблять певні висновки.

Пізнавальний інтерес є важливим мотивом, внутрішнім психологічним імпульсом, який стимулює дитину до активної діяльності, до оволодіння знаннями, вміннями та навичками, а головне, до виникнення інтересу як більш стійкого емоційного ставлення до навколишньої дійсності [5]. На основі цього мотиву у процесі розвитку дослідницької діяльності, у дітей дошкільного віку виникає потреба дізнатися для себе якомога більше нового.

Отже, пізнавальний інтерес – це активне, мотивоване, емоційне ставлення учнів до предмета пізнання, яке має систематично враховуватися і розвиватися у процесі навчальної діяльності, оскільки впливає на формування і розвиток особистісної спрямованості дитини. В дошкільному віці допитливість, потреба в нових враженнях, прагнення експериментувати та досліджувати виникає ще в ранньому дитинстві, то педагогам потрібно тільки уміло підтримувати і стимулювати до виникнення пізнавального інтересу за допомогою експериментальної діяльності.

Науковець О. Смірнова вивчала взаємодію дорослого та дитини в діяльності, та довела, що в дошкільному віці воно виконує значиму роль для становлення самостійних дій дитини. Вона визначила, що засвоєння нових видів діяльності (предметна, ігрова, навчальна чи експериментальна) проходить через ряд етапів [15].

На першому етапі, ще не свідомі дошкільниками нова діяльність – експериментування, існує тільки як характеристика їх активності. Педагог, який хоче досягти експериментальної діяльності, активно використовує її при взаємодії з дітьми. Дошкільники, в свою чергу, повторюючи дії за дорослим, поступово втягуються в загальну атмосферу діяльності. Успішне включення діяльності експериментування в уже сформовану активність дитини, вимагає від дорослого емоційної забарвленості в неї при одночасній спрямованості, як до дитини, так і до самої діяльності. Особисте відношення дітей до нової для них діяльності з'являється тільки під впливом емоційно – хороших відносин з дорослим. При цьому готується перехід на наступний етап становлення діяльності.

На другому етапі, експериментування виступає на перший план у свідомості дитини, воно вже не обумовлено присутністю дорослого. Дитина починає відчувати яскраві позитивні емоції при зіткненні з діяльністю, у нього виникає бажання діяти самостійно і контролювати дії партнерів.

Однак власне ставлення дитини до нової діяльності ще не склалося, тому вона розгортається тільки в присутності дорослого, як носія цих відносини.

На третьому етапі відбувається закріплення діяльності експериментування в свідомості дитини, що пов'язано зі становленням власного до неї відношення. На цьому етапі роль дорослого відбувається в напрямку самостійних дій дитини. Важливим стає лише фактичне присутність дорослого, підтримка дій дитини.

На четвертому етапі, експериментування, як діяльність, стає надбанням самої дитини. Роблячись усвідомленим, воно вже не вимагає присутності дорослого, мотивуючого дитячу активність, що проявляється в ініціативних діях дитини.

Отже, пройшовши всі етапи становлення експериментування, вже усвідомлена і привласнена діяльність експериментування може бути використана, як засіб освоєння інших видів діяльності, а також формування певних якостей особистості, подальшого розвитку дитячих інтересів, і пізнавального в тому числі.

Дослідження (Н. Поддьяков, А. Поддьяков, І. Фрейдкін, Л. Парамонова, Н. Веракса, А. Савенков, О. Афанасьєва) показують, що дитяче експериментування можна визначити як перетворюючу діяльність дошкільнят, в якій пізнаються властивості і якості об'єктів навколишнього світу. В ході пошукової діяльності діти вчаться спостерігати, роздумувати, відповідати на питання, робити висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, дотримуватись правил техніки безпеки [6].

Як показав аналіз наукових даних, експериментальна діяльність та дослідницька активність дитини, яка включає і пізнавальний інтерес, має складну та взаємопов'язану структуру [10]. В ній виділяється:

1. Мотиваційний компонент, пов'язаний з інтересом, бажанням дитини вести дослідницький пошук вирішення проблеми і проявом наполегливості в досягненні мети. У структурі експериментальної діяльності це постановка проблеми і мети, які необхідно розв'язати.

2. Змістовний компонент, пов'язаний з уявленнями про можливі способи і засоби здійснення дослідницького пошуку рішення проблеми – це висунення гіпотез.

3. Операційний компонент, що відображає досвід практичного використання дошкільниками дослідницьких умінь для вирішення проблеми в процесі експериментування (перевірка гіпотез, аналіз отриманого результату та формулювання висновків).

Отже, дотримання даної орієнтовної структури та використання педагогом різноманітних методів і прийомів під час експериментальної діяльності з дітьми дошкільного віку (експериментальна робота, досліді, бесіди, спостереження, словесно-логічні завдання, проблемні ситуації, використання творів художньої літератури, праця на природі, ігри), дає можливість дітям досліджуючи самостійно отримати знання у певній логічній послідовності, а не гото-

вих знань від педагога. Тому можна виокремити такі основні переваги експериментальної діяльності з дітьми в дитячому навчальному закладі:

- дошкільники мають змогу отримати реальні уявлення про досліджуваній об'єкт, про його взаємозв'язок з іншими об'єктами і з середовищем існування;
- під час експериментування діти здатні до таких розумових операцій, як аналіз і синтез;
- розвивається мовлення, так як дошкільнику необхідно розповідати про побачене, робити висновки;
- в процесі експериментальної діяльності формується самостійність, уміння ставити цілі, висувати гіпотези та уміння досягати поставленої мети;
- під час експериментальної діяльності розвивається емоційна сфера дитини, творчі здібності, формуються трудові навички, зміцнюється здоров'я за рахунок підвищення загального рівня рухової активності;
- під час експериментальної діяльності у дітей дошкільного віку розвивається пізнавальна активність, і формується пізнавальний інтерес, який необхідний під час навчальної

діяльності, як в дошкільному навчальному закладі, так і під час навчання в школі.

Висновок і пропозиції. Отже, якщо застосовувати у дошкільному навчальному закладі експериментальну діяльність, то в результаті діти навчатися міркувати, сперечатись, сміливо висловлювати власну думку. Дошкільники оволодіють способами пошуку істини, а не будуть пасивним споживачем інформації (мало знати, слід ще й розуміти). Завдяки експериментальній діяльності виникає і розвивається пізнавальний інтерес, який є своєрідним епіцентром активізації навчання, розвитку пізнавальної активності дітей, формування у них позитивного ставлення до процесу й результатів своєї праці. Уміння щось побачити, здивуватися, захопитися, не відступити перед труднощами, а, діставши відповідь, знову прагнути вперед у незвідане, – все це, разом узятє, і є інтерес. Він дарує радість творчості, радість пізнання і тісно пов'язаний з експериментальною діяльністю. Але подальшого дослідження потребують питання вивчення експериментальної діяльності дітей дошкільного віку в історії дошкільної педагогіки.

Список літератури:

1. Беленька Г.В. Експериментування – крок до пізнання / Г.В. Беленька // Дошкільне виховання. – 2007. – № 5. – С. 10.
2. Кіт Г.Г. Формування дослідницьких умінь як складової сенсорно-пізнавальної компетентності дітей дошкільного віку / Г.Г. Кіт // Стандарти дошкільної освіти: дискурс науки і практики : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 11 квітня 2014 року, м. Київ / ред. кол.: В.О. Огнев'юк, Л.Л. Хоружа, В.І. Юрченко, Г.В. Беленька. – Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – С. 112–120.
3. Голюк О.А. Методичні аспекти розвитку системного мислення дітей старшого дошкільного віку засобами ТРВЗ-педагогіки / О.А. Голюк // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій: збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв (Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 4-5 квітня 2012 р.) / за ред. Г.С. Тарасенко; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, інститут педагогіки, психології і мистецтв. – Вінниця: ФОП Корзун Д.Ю., 2012. – С. 116–122.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 367 с.
5. Запаліть вогник допитливості молодших школярів : методичний посібник / Укладач І.В. Сидорець. – Вінниця: ВДПУ, 2010. – 65 с.
6. Галина Кіт. Пошуково-дослідницька діяльність дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: засадничо-процесуальний аспект // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій: збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв (Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 4-5 квітня 2012 р.) / За ред. Г.С. Тарасенко; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, інститут педагогіки, психології і мистецтв. – Вінниця: ФОП Корзун Д.Ю., 2012. – С. 100–105.
7. Кіт Г.Г. Поисково-исследовательская направленность профессиональной деятельности воспитателя детского дошкольного учреждения // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы: Сборник материалов VIII Международного научно-практического семинара (Барановичи, 23-24 марта 2017 года). – Барановичи: БарГУ, 2017. – С. 249–251.
8. Колеснік К.А. Основні орієнтири виховання підростаючого покоління в Україні / К.А. Колеснік // Наукові пошуки XXI століття: молодіжний вимір III Міжнародної дистанційної науково-практичної конференції. – Київ, 2015. – С. 177–182.
9. Крутий К.Л. Актуальність і значущість впливу STREAM – освіти на формування культури інженерного мислення в дошкільників // Innovations and modern technology in the educational system : contribution of Poland and Ukraine. International scientific and practical conference / Sandomierz, Poland, 2017. – С. 192–197.
10. Ладовір С.О. Пізнавальний розвиток старшого дошкільника / С.О. Ладовір // Дошкільна освіта. – Запоріжжя: ЛІПС, 2003. – 44 с.
11. Маленькі дослідники. Програма пізнавального розвитку дошкільників у пошуково-дослідницької діяльності // Палітра педагога. – 2008. – № 2. – С. 11.
12. Микичур Т.С. Гуманно-особистісний підхід до дитини в освітніх системах Європи / Т.С. Микичур // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій: Збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв (Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 3-5 квітня 2013 р.) / За ред. Г.С. Тарасенко; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, інститут педагогіки, психології і мистецтв. – Вінниця: ФОП Корзун Д.Ю., 2013. – Вип. 2. – С. 56–59.

13. Поддьяков Н. Мышление дошкольников в процессе экспериментирования со сложными объектами / Н. Поддьяков // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 14–24.
14. Присяжнюк Л.А. Організація дослідницької діяльності дошкільників у контексті екологізації освітнього середовища ДНЗ / Л.А. Присяжнюк // Імідж сучасного педагога : всеукр. наук.-практ. освітньо-популярний часопис. – 2015. – № 6. – С. 28–30.
15. Смирнова Е.О. Дошкольник в современном мире / Е.О. Смирнова. – М.: Дрофа, 2006. – 155 с.

Карук И.В.

Винницкий государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

В статье освещается важная проблема развития познавательных интересов у детей дошкольного возраста в процессе экспериментальной деятельности. Автор акцентирует внимание на взаимосвязи познавательного интереса и экспериментальной деятельности дошкольников. Приведен анализ взглядов ученых, по экспериментальной деятельности дошкольников и развития познавательного интереса. Описаны этапы, структурные компоненты экспериментальной деятельности. Определены преимущества применения с детьми экспериментальной деятельности в дошкольных учебных заведениях.

Ключевые слова: экспериментальная деятельность, познавательный интерес, дети дошкольного возраста, взаимодействие, активность.

Karuk I.V.

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

DEVELOPMENT OF KNOWLEDGE INTERESTS IN PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF EXPERIMENTAL ACTIVITY

Summary

The article highlights the important problem of development of cognitive interests in preschool children in the process of experimental activity. The author focuses on the relationship between cognitive interest and experimental activity of preschoolers. An analysis of the views of scholars on the experimental activities of preschoolers and the development of cognitive interest is given. The stages, structural components of experimental activity are described. The advantages of using experimental children in pre-school educational institutions are determined.

Keywords: experimental activity, cognitive interest, children of preschool age, interaction, activity.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ РОЗУМОВОЇ ТА ЕСТЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ

Кривошея Т.М.

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті розкрито педагогічні умови реалізації взаємозв'язку розумової та естетичної діяльності учнів початкових класів у процесі вивчення математики, визначено шляхи реалізації такого взаємозв'язку (корекція сенсорного досвіду учнів як основа образної трансформації результатів сприймання навколишнього; інтеграція наукового та художнього підходів до освоєння учнями математичного матеріалу; розгортання «естетичного поля» математики як навчальної дисципліни; підготовка дітей до творчої інтерпретації результатів розумової діяльності у процесі вивчення математики).

Ключові слова: розумова діяльність, естетична діяльність, педагогічні умови та шляхи реалізації взаємозв'язку розумової та естетичної діяльності учнів школи I ступеня, інтеграція наукового і художнього підходів, «естетичне поле» математики, розвиток творчих здібностей молодших школярів.

Постановка проблеми. Проблема гармонійного поєднання розумової та естетичної діяльності особистості сьогодні є особливо актуальною в світлі інтеграційного підходу до побудови змісту освіти у Новій українській школі. За Концепцією НУШ такий підхід сприяє формуванню в учнів цілісного уявлення про світ, оскільки передбачає вивчення одного й того ж самого явища з різних точок зору, з різних навчальних дисциплін. Слід зауважити, що використання взаємозв'язків, які існують між розумовою та естетичною діяльністю, є, безперечно, ще одним кроком на шляху до олюднення знань, до гуманізації освіти в Україні, формування у школярів цілісного гуманітарного світогляду, цілісної (гармонійної) картини світу. Такий підхід має на меті подолання тієї відстані, яка існує між предметами природничо-математичного і гуманітарно-художнього циклів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти проблеми взаємозв'язку розумової та естетичної діяльності особистості отримали висвітлення в дисертаційних роботах. Ед досліджень (Г. Авраменко, А. Волкова, Я. Ісаков, О. Крутоголова, О. Прасолова) присвячено естетичному вихованню у процесі викладання природничо-математичних та гуманітарних дисциплін середньої школи, зокрема хімії, географії, фізики, української мови. Наукові розвідки І. Зенкевича, О. Кобалія, Н. Насирова, Т. Чабанової стосуються естетичного виховання у процесі викладання математики у старших класах.

Проблема взаємозв'язку розумової та естетичної діяльності на матеріалах молодшого шкільного віку в дисертаційних дослідженнях не висвітлена, натрапляємо лише на деякі її аспекти (Л. Бутівщенко, Л. Руденко, С. Тадіян). Питанню естетичного виховання дітей у процесі викладання різних навчальних предме-

тів початкової школи присвячені дослідження Л. Локтевої, Н. Пахальчук [22], Л. Присяжнюк [13] та ін. Крім того, сьогодні відомими в Україні є теоретичні праці і методичні розробки Н. Бібік, О. Савченко, Г. Тарасенко, В. Тименка, Г. Іваниці з проблеми інтеграції різних підходів до пізнання довкілля.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на інтерес учених і практиків до окремих аспектів окресленої проблеми, вона залишається малодослідженою і потребує подальшого теоретичного обґрунтування і наукового висвітлення, зокрема проблема взаємозв'язку розумової та естетичної діяльності школярів у процесі вивчення математики у школі I ступеня.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є обґрунтування педагогічних умов і на їхній основі визначення шляхів реалізації взаємозв'язку розумової та естетичної діяльності учнів початкових класів у процесі вивчення математики.

Виклад основного матеріалу. Взаємозв'язок розумової та естетичної діяльності учнів початкових класів здійснюється не спонтанно, а лише за умов дотримання чіткої послідовності визначених нами підходів. Серед необхідних педагогічних умов, які забезпечують творчий підхід до реалізації взаємозв'язку розумової та естетичної діяльності молодших школярів, ми виділили наступні:

1. Забезпечення системності методів, прийомів, форм роботи, які обумовлюють зв'язок розумової та естетичної діяльності дітей.

Ми взяли до уваги те, що системність – це властивість об'єктивної дійсності, а системний підхід до об'єктивної дійсності є конкретизацією діалектичного вчення про всезагальний зв'язок, рух і розвиток [2, с. 3]. Проблема системного, цілісного підходу до вивчення явищ є надзвичайно актуальною в сучасній науці

(А. Аверьянов, В. Афанасьєв, Б. Кедров, В. Сагатовський та ін.). На важливість системності і комплексності виховних впливів неодноразово вказували педагоги. Зокрема В. Сухомлинський стверджував, що «кожний вплив на духовний світ дитини набуває виховної сили лише тоді, коли поруч ідуть інші, такі ж важливі впливи» [11, с. 259].

Системний підхід дозволяє органічно поєднувати протилежні поняття, категорії, а також розв'язувати складні комплексні проблеми, зокрема проблему реалізації взаємозв'язку розумової та естетичної діяльності молодших школярів у процесі вивчення математики. У цьому випадку він передбачає врахування характеру кожного з видів діяльності, площин їх взаємодії, тенденцій і перспектив їх ефективного опанування, а також досягнення не тільки безпосереднього результату, але й проміжкових результатів та наслідків. Окрім того, системний підхід передбачає повноту охоплення і розкриття всіх сторін, аспектів взаємозв'язку розумової й естетичної діяльності учнів у процесі вивчення математики. Тому запропонована нами система методів, прийомів, форм роботи закономірно враховує існуючі точки перетину розумової та естетичної діяльності.

2. Підвищення статусу чуттєвого пізнання на всіх етапах навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з метою збалансування розумової та естетичної діяльності.

Відзначимо, що чуттєві дані становлять основу для формування сенсорної культури людини – культури її органів чуття, яка закладається в дитинстві. У молодших школярів спостерігається надзвичайна чутливість до того, що вони сприймають. К. Ушинський зазначав, що чуттєве пізнання дітей – живе і дієве, що воно спирається на практичну діяльність та властиве їм від народження. Враження від природи, предметного світу, мистецтва, набуті в дитинстві, утворюють фундамент сенсорного досвіду учнів. Тому для ґрунтовного засвоєння знань відомий педагог пропонував наступне: «Якщо ви хочете, щоб дитя засвоїло що-небудь міцно, то примусьте брати участь у цьому засвоєнні якомога більшу кількість нервів» [15, с. 174].

Розвиток відчуттів молодших школярів однаково важливий для успішного здійснення як розумової (М. Монтесорі, В. Сухомлинський, С. Френе), так і естетичної діяльності (О. Васильєва, Г. Лабковська, Г. Тарасенко та ін.). Зокрема, М. Монтесорі підкреслювала, що «чуттєве сприймання складає головну і чи не єдину основу розумового життя» і «виховання органів чуття полягає не в тому, щоб дитина знала колір, форму і різні якості предметів, а в тому, щоб вона відточувала свої відчуття, вправляла ними свою увагу, порівняння і судження про предмети» [17, с. 6].

Особлива роль відводиться відчуттям у створенні певного запасу елементарних естетичних знань і вражень (колеристичних, звукових, пластичних тощо), без яких не може виникнути схильність, сталий інтерес до естетично значимих об'єктів і явищ довкілля [14]. Вияв творчої природи дитини в художній діяльності теж пов'язаний з розвитком сенсорики, з вихованням уміння дивитися і слухати. Діяльність уяви знаходиться у прямій залежності від багатства і різноманіття попереднього досвіду школяра, тому що цей досвід є фундаментом для побудов його фантазії.

Розвиток сенсорної культури дитини позначається на її загальному розвитку, адже все побачене, почуте, відчуте й пережите – залишає слід в дитячій психіці. Залишки безпосередніх вражень, що збереглися як в інтелектуальній, так і в емоційній пам'яті молодшого школяра, у подальшому духовному житті набувають нових відтінків, забарвлюючи його думки, переконання, переживання неповторними, барвами першого враження, які ніколи не тьмяніють.

3. Створення належного емоційного фону у процесі викладання математики. Вже стало аксіоматичним, що формування почуттів є необхідною умовою розвитку дитини як особистості. Проте не досить лише знань для того, щоб вони керували учнями, щоб вони стали переконаннями вихованців. Коли знання стають предметом стійких почуттів, тоді вони перетворюються в реальні збуджувачі до діяльності. На думку К. Ушинського, «більшою є людина в тому, як вона почуває, ніж у тому, як вона думає» [16, с. 325].

Наукова думка (Ф. Александрійський, І. Гаман, К. Гельвецій, М. Ніколаєв, П. Юркевич, В. Сухомлинський тощо) неодноразово підкреслювала роль емоцій і почуттів у засвоєнні знань дітьми, наголошувала на взаємозв'язку емоцій і мислення, а також на важливості почуттів для загального розвитку особистості. Зокрема Ф. Александрійський своєрідно пояснював роль почуттів і зв'язок їх з розумом. Він зазначав, що «без почуття розум пасивний, він ніби спить і нічого не бачить. Самі почуття без підтримки розуму також не в силі що-небудь пізнати. Вони ніби очі розуму, і розум постійно підтримує їх діяльність і керує ними» [5, с. 245].

П. Юркевич особливого значення надавав емоціям у процесі засвоєння знань і переходу їх у переконання: «...якщо світло знання повинно зроби́тися теплотою й життям духу, воно має проникати до серця, де б воно могло увійти у цілісний настрій душі. Так, якщо істина падає нам на серце, то вона стає нашим благом, нашим внутрішнім скарбом. Тільки за цей скарб, а не за абстрактну думку, людина може вступати у боротьбу з обставинами й людьми, тільки для серця можливі подвиг і самовідданість» [20, с. 93].

Емоції в житті молодших школярів також відіграють важливу роль, адже саме в цьому

віці, на думку В. Сухомлинського, відбувається своєрідний емоційний вибух: дитина нестримно тягнеться до всього яскравого, но-вого, красивого. Він справедливо зазначав, що «в роки отрочтва, від 7-8 до 10-11 років, коли продовжується становлення розуму, почуттів і волі, дуже важливо, щоб дитина відчувала красу, захоплювалася нею, вражалася прекрасним творінням людських рук і нерукотворною красою природи» [10, с. 374]. Крім того, В. Сухомлинський зауважував, що процес навчання, мислення повинен супроводжуватися «...почуттями піднесення, схвилюваності учня, подиву, інколи навіть зачудування перед істиною, яка відкривається, усвідомленням й відчуженням своїх розумових сил, радістю творчості, гордістю за велич розуму й волі людини» [12, с. 479]. Тому так важливо, щоб позитивні емоції супроводжували вивчення будь-якого навчального предмета і математики зокрема.

4. Стимуляція образного мислення учнів з метою загальної активізації мислительної діяльності дитини.

Загальновідомо, що сучасна система освіти переважно спрямована на розвиток «лівопівкульних» здібностей, тобто мовного і формально-логічного мислення, а функції правої півкулі спеціально не розвиваються. За цих умов, на думку Д. Богена, одна половина мозку «голодує», і її потенціальний внесок у розвиток особистості в цілому ігнорується. Але для нормального функціонування особистості необхідно розвивати і адекватно використовувати потенціал правої півкулі [21].

Як свідчить педагогічна практика, втрачає в розвитку художньо-образного мислення в дошкільний і шкільний період не поповнюються у зрілому віці, коли емоційно-духовна сутність «перекривається диктатурою логіко-раціонального мислення» (Ю. Петрова). Всі знання неможливо виразити у словах, а художник, танцюрист і містик навчилися розвивати невербальну частину інтелекту і цим потужніше використовують можливості мозку (Р. Орнштейн).

Без формування образного мислення неможливо виховувати школярів, тому що в образі відбувається той необхідний «сплав інтелекту і афекту», без якого знання не можуть стати особистісно значимими і перейти в переконання.

5. Підкреслення естетичної суті пропонованої пізнавальної інформації.

Значення цієї умови зростає у контексті ідей К. Ушинського і П. Блонського, сучасних дослідників (І. Гончарова, І. Зенкевича, О. Прасолової, А. Федя, Т. Чабанової та ін.). Безперечно, кожна навчальна дисципліна містить естетичний зміст, трансляцію якого повинен забезпечити вчитель. Йдеться не про зовнішнє, часто формальне зацікавлення учнів, а про естетику змісту навчального предмета, про естетичне виховання засобами науки.

У процесі естетичного виховання засоби науки розширюють спектр естетичного сприйняття дітьми світу, адже тут відбувається не просто засвоєння суми знань, але й збагачення ціннісних орієнтацій особистості, підвищується її соціальна активність, оскільки навчально-виховний процес стимулює її почуття та переконання. Метою естетичного виховання засобами науки є формування смаку до досягнення суті речей, пробудження внутрішнього нездоланного прагнення йти від явища до суті, виховання здатності до високого духовного задоволення від цього нескінченного руху людського інтелекту [1]. Тому зміст естетичного виховання засобами науки полягає у формуванні гнучкості інтелекту, взаємозв'язаного із загальним естетичним розвитком особистості. Потреба в чіткості думки, дотепності, гуморі, гнучкості мислення є проявом естетичної потреби в її високому духовному значенні, яка тісно пов'язана з рівнем розвитку інтелекту школяра. Вона виявляється в схильності до витонченості мислення, до знаходження чітких і адекватних форм вираження думки, оригінальних аргументів і висловлювань, в умінні бачити, розуміти і передавати іншим романтичні нюанси явищ і процесів [1, с. 65–77]. Така специфіка інтелекту свідчить про багатство естетичної потреби, яка виходить за межі сенсорних явищ і поширюється на розумову діяльність.

6. Використання художніх підходів до викладання математики з метою употужнення розумової діяльності молодших школярів.

Зрозуміло, що мистецтво – єдине з усіх явищ, яке діє відразу на всі людські канали сприймання, змушує їх резонувати, допомагати один одному, і цим створює надзвичайні умови для досягнення дійсності і запам'ятовування інформації. І. Фіхте та Ф. Шіллер відводили мистецтву особливу роль у формуванні цілісної особистості. Зокрема, І. Фіхте писав: «Мистецтво формує не тільки розум, як це робить учений, і не тільки серце, як моральний наставник народу; воно формує цілісну людину, воно звертається не до розуму і не до серця, але до всієї душі в єдності її властивостей» [18, с. 148].

Тому важливо залучати, де це можливо, різні види мистецтва у процес викладання математики. Спілкування з мистецтвом активізує розумову діяльність школярів. Воно пробуджує творчі нахили особистості, розвиває спостережливість, відточує пильність, стимулює уяву, загострює чуття гармонії, вдосконалює культуру думки (К. Шудря). Недаремно П. Блонський підкреслював: «Якщо школа без техніки – зовсім не школа, то школа без мистецтва – потворна школа» [4, с. 161].

7. Впровадження доречної інтеграції навчальних предметів з метою кореляції способів освоєння дітьми певних понять.

Формування в учнів цілісних знань про навколишній світ є важливим результатом гар-

монійної системи навчання. Невипадково ідея взаємозв'язку навчальних предметів звучить у творах педагогів різних часів. Вона бере свій початок від Я. Коменського, який зазначав, що в природі все пов'язане між собою, тому і в навчанні потрібно пов'язувати все одне з одним. Він наголошував на тому, що «наукові заняття» повинні бути так розподілені, щоб скласти «одну енциклопедію, в якій все повинно випливати із загального кореня і стояти на своєму місці» [7, с. 107]. Педагог вважав, що мистецтву і науці потрібно навчати не окремо, а у взаємозв'язку, бо «в очах учнів вони здаються купою дров чи хмизу і ніхто не може зрозуміти, чим вони між собою пов'язані» [7, с. 112]. Це, на думку Я. Коменського, є причиною того, що освіта не забезпечує всебічності, фундаментальності знань.

Схожі думки висловлювали Й. Песталоцці, А. Дістервег. Роль формування цілісних знань підкреслював і П. Блонський. Він вказував, що потрібно «назавжди відмовитися від дроблення шкільного дня на окремі уроки, шкільної програми на окремі предмети; шкільний день – суцільне, без штучного поділу на уроки, вправлення дитини в методи пізнання і праці» [3, с. 43]. Тому необхідно намагатися вивчати певні теми, поняття, адекватно поєднуючи різні навчальні предмети.

8. Системне включення учнів у творчу діяльність з метою посилення креативності їхнього мислення.

Реалізація такої умови є обов'язковою, адже творчість – це багаторівневий процес, у якому цілісно виявляються інтелектуальні й фізичні сили людини, її здібності, емоції, інтереси, вольові якості тощо. П. Енгельмейєр вважає, що уся діяльність людини насичена творчістю, тримається на творчості, а також є і виявом, і результатом творчості одночасно [19, с. 18]. На думку Ж. Л. Виготського, все, що виходить за межі рутини і в чому є хоча б крапля нового, зобов'язане своїм походженням творчому процесу людини. Відомий психолог звертає увагу на те, що «творчі процеси виявляються з усією своєю силою вже в ранньому дитинстві» [6, с. 7].

Творчість у молодшому шкільному віці – не самоціль, а засіб та умова гармонійного розвитку дитини. Саме у творчості учень виявляє своє розуміння навколишнього світу, своє ставлення до нього. У творчій діяльності репрезентується внутрішній світ дитини, особливості її світосприймання, уявлень, інтересів та здібностей.

Навчальну діяльність учня вважають творчою, коли він намагається самостійно відшукати відповідь, знайти найбільш оптимальний і красивий шлях розв'язання задачі, придумати оригінальний і дотепний експеримент, поставити дослід, який підтверджує наукове положення (О. Прасолова). Творча діяльність передбачає вміння переробляти отриману ін-

формацію: порівнювати, виділяти головне, узагальнювати, конкретизувати, комбінувати раніше відомі знання, уміння, способи та прийоми роботи. Отже, з одного боку, творчість – це потужна розумова діяльність.

З іншого боку, існує ще й художня творчість, коли дитина може виявити себе у будь-якому виді мистецтва. Така творчість є могутнім засобом розвитку креативних можливостей, які активно формуються в естетичній діяльності. М. Пирогов, П. Блонський вважали, що дитина дивиться на світ крізь призму свого дитячого розуму, крізь казкові вигадання, дивні образи. Завдання батьків і учителя – не порушити цей дитячий духовний світ, надати дитині можливість фантазувати, вигадувати.

Вищезначені умови стали підґрунтям для розробки моделі та виокремлення шляхів реалізації взаємозв'язку розумової та естетичної діяльності молодших школярів [8]. Ми враховували те, що розумову і естетичну діяльність школяра не можна вивчати ізольовано від тих знань, якими володіє дитина, від її ставлення до цих знань, від її спрямованості, чуттєвого досвіду, емоцій, почуттів, інтересів тощо. Адже на основі пізнання функціонує не лише мислення чи розум, а вся особистість дитини.

Під час визначення шляхів реалізації взаємозв'язку розумової і естетичної діяльності ми керувалися також ідеями синергетики, яка вивчає протилежні підходи у розв'язанні будь-якої проблеми як взаємодоповнюючі, вибирає найдоцільніше з кожного з них і лише на основі цього створює деякий «серединний» напрямок розв'язку проблеми, який не суперечить запропонованим підходам і є якісно новим.

Визначені нижче шляхи якраз і є своєрідними «серединними» напрямками роботи, реалізуючи які можна одночасно залучити дітей і до розумової, і до естетичної діяльності у процесі вивчення математики. Серед них:

– Корекція сенсорного досвіду учнів як основа образної трансформації результатів сприймання навколишнього, яка передбачає розвиток, корекцію та вдосконалення чуттєвої сфери школярів, переосмислення накопичених знань про дійсність під естетичним кутом зору, розкриття перед учнями естетичних властивостей об'єктів і явищ дійсності, а також розширення чуттєвого досвіду дітей; розвиток образного мислення, уяви учнів; забезпечення образного переосмислення ними навчального матеріалу; зміцнення зв'язків образного і логічного мислення. Даний шлях реалізується у наступних прийомах роботи: поповнення сенсорного досвіду учнів шляхом освоєння чуттєво-предметних естетичних властивостей об'єктів і явищ дійсності; тренінг спостережливості молодших школярів; сенсорна «ортопедія»; створення образів вивчених понять учителем і учнями; розвиток ейдетичної пам'яті школярів; вправлення у візуалізації мислення;

реалізація взаємозв'язків образно-просторово-го і вербального мислення.

– Інтеграція наукового та художнього підходів до освоєння учнями математичного матеріалу передбачає поєднання художнього та наукового підходів до вивчення навчального матеріалу і реалізується у таких прийомах роботи: доречне підключення мистецтва у процес викладання математики; естетичне освоєння математичних понять засобами мистецтва; інтеграція навчальних предметів навколо спільних тем (понять).

– Розгортання «естетичного поля» математики як навчальної дисципліни полягає в осмисленні учнями внутрішньої краси математичної науки шляхом розуміння особливостей відображення нею естетичних властивостей об'єктів і явищ дійсності; вихованні естетичних почуттів засобами математики. Даний шлях включає наступні прийоми роботи: доповнення змісту навчального предмета естетично значущою інформацією; ознайомлення школярів з естетичними закономірностями функціонування науки в культурі людства; реалізація естетичного підходу до розв'язання пізнавальних завдань.

– Підготовка дітей до творчої інтерпретації результатів розумової діяльності у процесі вивчення математики має на меті формування в молодших школярів здатності нестандартно підходити до розв'язання поставлених завдань, формування позитивного ставлення

дітей до розумової та естетичної діяльності, виховання потреби творити за законами краси. Цей шлях реалізується в наступних прийомах роботи: ознайомлення з операціями комбінування, аналогізування, переносу і підготовка до їх творчого використання; застосування знань учнями в нестандартних умовах; організація самостійної дослідницької діяльності учнів та творче представлення отриманих результатів [9, с. 418–419].

Таким чином, стратегічною метою запропонованих шляхів є забезпечення ґрунтовного загальнокультурного розвитку молодшого школяра, формування його цілісної особистості, розвиток творчих здібностей.

Висновки і пропозиції. Вищезазначені педагогічні умови та шляхи реалізації взаємозв'язку розумової та естетичної діяльності в процесі вивчення математики відкривають перед учнями нові обрії світосприймання – розширюють розуміння цікавого, виразного в буденних речах, красивого в логічних міркуваннях, математичних закономірностях та задачах, здійснюють естетизацію навчально-пізнавальної діяльності учнів початкових класів, а також закладають фундамент для побудови в свідомості молодших школярів цілісної гармонійної картини світу. Подальшого вивчення потребує проблема реалізації взаємозв'язку розумової та естетичної діяльності учнів середнього та старшого шкільного віку у процесі вивчення окремих навчальних предметів.

Список літератури:

1. Аюпджанян Е.С. Наука как средство эстетического воспитания / Е.С. Аюпджанян // Пути и средства эстетического воспитания / Отв. ред. Н.И. Киященко, Н.А. Конилов. – М.: Наука, 1989. – С. 65–77.
2. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
3. Блонский П.П. Задачи и методы новой народной школы / П.П. Блонский // Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – С. 39–85.
4. Блонский П.П. Мои воспоминания / П.П. Блонский. – М.: Педагогика, 1971. – 175 с.
5. Бычков В.В. Поздняя античность / В.В. Бычков // История эстетической мысли: становление и развитие эстетики как науки: В 6 т. / Ред. кол. М.Ф. Овсянников и др. – М.: Искусство, 1985. – Т. 1. – С. 240–276.
6. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Кн. для учителя / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 90 с.
7. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Хрестоматия по истории педагогики / Сост. И.Е. Лакин, М.В. Макаревич, А.Х. Рычагов. – Мн.: Вышэйшая школа, 1971. – С. 78–132.
8. Кривошея Т.М. Взаємозв'язок розумової і естетичної діяльності в навчально-виховному процесі школи І ступеня : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т.М. Кривошея. – Івано-Франківськ, 2003. – 22 с.
9. Кривошея Т.М. Підготовка вчителя до забезпечення взаємозв'язку розумової та естетичної діяльності в навчально-виховному процесі школи І ступеня // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми / Збірник наукових праць. – Вип. 9. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006. – С. 416–421.
10. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа / В.О. Сухомлинський // Вибр. твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 4. – С. 6–390.
11. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Вибр. твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 9–279.
12. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю / В.О. Сухомлинський // Вибр. твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 419–654.
13. Присяжнюк Л.А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до реалізації інтегративного підходу у викладанні предметів художньо-естетичного циклу в класах-комплексах / Л.А. Присяжнюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2005. – Вип. 21. – С. 125–129.
14. Тарасенко Г.С. Дивосвіт: Технологія естетико-екологічного виховання / Г.С. Тарасенко. – К.: Рута, 2000. – 208 с.
15. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / К.Д. Ушинський // Твори: В 6 т. – К.: Рад. школа, 1952. – Т. 4. – С. 19–454.

16. Ушинский К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / К.Д. Ушинський // Твори: В 6 т. – К.: Рад. школа, 1952. – Т. 5. – С. 29–430.
17. Хилтунен Е. Школа для малышей / Е. Хилтунен. – М.: Знание, 1999. – 160 с.
18. Фихте И.Г. Система учения о нравственности / И.Г. Фихте // История эстетики: Памятники мировой эстетической мысли: В 5 т. / Редкол. М.Ф. Овсянников и др. – М.: Искусство, 1962–1970. – Т. 3. – С. 148–151.
19. Энгельмейер П.К. Теория творчества / П.К. Энгельмейер. – СПб.: Книгоиздательство Образование, 1910. – 201 с.
20. Юркевич П.Д. Серце та його значення у духовному житті людини, згідно з ученням слова Божого / П.Д. Юркевич // Вибране. – К.: Абрис, 1993. – С. 73–115.
21. Bogen J.E. The Other Side of the Brain, VII: Some Educational Aspects of Hemispheric Specialization. UCLA Educator, 1975, 17: 24–32.
22. Pakhalchuk N.O., Holyuk O.A. Pedagogical conditions of teachers' training to formation of children's aesthetic experience [Electronic resource] / Pakhalchuk N.O., Holyuk O.A. // SWorld Journal : Scientific world. – Ivanovo, 2017. – Issue № 12. – С. 160–172.

Кривошея Т.М.

Винницкий государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ВЗАИМОСВЯЗИ УМСТВЕННОЙ И ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ

Аннотация

В статье раскрыты педагогические условия реализации взаимосвязи умственной и эстетической деятельности учащихся начальных классов в процессе изучения математики, определены пути реализации такой взаимосвязи (коррекция сенсорного опыта учащихся как основа образной трансформации результатов восприятия окружающего; интеграция научного и художественного подходов к освоению учащимися математического материала; развертывания «эстетического поля» математики как учебной дисциплины; подготовка детей к творческой интерпретации результатов умственной деятельности в процессе изучения математики).

Ключевые слова: умственная деятельность, эстетическая деятельность, педагогические условия и пути реализации взаимосвязи умственной и эстетической деятельности учащихся школы I ступени, интеграция научного и художественного подходов, «эстетическое поле» математики, развитие творческих способностей младших школьников.

Kryvosheia T.M.

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF THE INTERACTION OF MENTAL AND AESTHETIC ACTIVITIES OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL IN THE PROCESS OF LEARNING MATHEMATICS

Summary

The article describes pedagogical conditions for realization of interaction of the mental and aesthetic activities of primary schoolchildren in the process of learning mathematics. The ways of realization of such interconnection are revealed (correction of pupils' sensory experience as the basis of figurative transformation of the results of environmental perception, the integration of scientific and artistic approaches to pupils' learning of mathematical material, revelation of "aesthetic field" of mathematics as a discipline, children's preparation for creative interpretation of the results of mental activity in the process of learning mathematics).

Keywords: mental activity, aesthetic activity, pedagogical conditions and ways of realization of interconnection of mental and aesthetic activity of primary schoolchildren, integration of scientific and artistic approaches, "aesthetic field" of mathematics, development of creative skills of junior pupils.

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЗАГАЛЬНОРОЗВИВАЛЬНИХ ВПРАВ ІЗ ДОШКІЛЬНИКАМИ

Пахальчук Н.О., Дабіжа Л.П.

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

Гайдукевич Г.

Старопольська Школа Вища (м. Кельце, Польща)

Модернізація сучасної освіти пропонує нові вимоги до професійної освітньої діяльності. В статті представлені алгоритми проведення фізичних вправ з дошкільниками. Автори виділяють завдання, методи, алгоритми дій вихователя. Науковці визначають структуру рухової діяльності в кожній віковій групі. Таким чином, в контексті дисципліни «Методи фізичного виховання дітей» студенти набувають навичок використання визначених алгоритмів.

Ключові слова: фізичне виховання, діти дошкільного віку, вправи.

Постановка проблеми. Демократичні процеси, що відбуваються в державі, вимагають вироблення нових суспільних вимог до освіти, зокрема, її дошкільної ланки як основи соціокультурного становлення особистості. Аналіз праць Е. Вільчковського, Н. Ветлугіної, О. Богиніч, Н. Денисенко, Л. Глазиріна, М. Єфименка та ін. засвідчує, що одним із засобів ефективного фізичного розвитку дітей є фізичні вправи, музично-ритмічні і танцювальні рухи, співи, що входять у зміст фізичного і музичного виховання дошкільників і складають структуру занять такого виду. Завдяки цьому розвиваються рухові якості особистості (витривалість, спритність, гнучкість тощо).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті нашого дослідження особливого значення набувають методика проведення загальнорозвивальних вправ з дошкільниками (П. Буцинська, В. Васюкова, Г. Лескова та ін.); загальні підходи до організації рухової активності дітей (О. Богиніч, Е. Вільчковський, Н. Денисенко, Н. Кожухова, Е. Степаненкова та ін.); використання різних засобів активізації фізкультурно-оздоровчої діяльності дітей дошкільного віку (Н. Андренко, Л. Бейба, Г. Гаркуша, О. Дубогай, М. Єфименко, С. Нечай, К. Утробіна та ін.); використання загальнорозвивальних вправ в системі фізичного виховання закладу дошкільної освіти (Л. Загородня, Н. Кожухова, М. Комісарик, І. Лущик та ін.); формування естетичного досвіду дітей засобами загальнорозвивальних вправ (М. Єфименко, Т. Ротерс, Н. Пахальчук та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Методика організації загальнорозвивальних вправ з дошкільниками широко представлена в методичній літературі. Проте досвід роботи зі студентами спеціальності «Дошкільна освіта» виявив необхідність розробки алгоритмів, коротких схем роботи для вихователя, інструктора з фізичної культури з даної проблеми.

Формулювання цілей статті – представлення алгоритмів проведення загальнорозвивальних вправ з дітьми дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виконуючи загальнорозвивальні вправи діти навчаються розчленовувати складні дії на окремі самостійні рухи з одночасним синтезом цих рухів у нових сполученнях. Ці вправи розвивають відчуття рівноваги, окомір, ритм, рухову пам'ять; пізнаються швидкість, напрямки рухів, м'язові зусилля. Для запису загальнорозвивальних вправ зручно користуватися таблицею, в якій вказується зміст, дозування та методичні вказівки під час виконання вправ. Наведемо алгоритм запису загальнорозвивальних вправ:

1. Назва: «Колобок», «Зайчик», «Піднімання обруча вгору» тощо.

2. В.п. – вказується спочатку положення тіла, ніг, рук, рук з предметом. Наприклад, в.п. – о.с. (тулуб прямий, плечі розведені, руки опущені, ноги прямі, п'яти разом, носки на ширині ступні); о.с., руки в сторони, о.с., ноги нарізно. Положення тіла: стоячи (не вказується); сидячи або сид; лежачи (на спині, на животі, на правому (лівому) боці); стоячи або стійка (на колінах); упор (стоячи на колінах, присів). Положення ніг: нарізно, схресно, широка стійка, вузька стійка, основна стійка, зімкнута стійка; вперед, зігнуті, схресно, на п'ятах (сіди). Положення рук: вниз (не вказується), вгору, на пояс, в сторони, за голову, до плечей, перед грудьми, перед собою, за спину, назад. Приклад: в.п. – сидячи, ноги схресно, руки в сторони. 1 – поворот вправо, руки за спину; 2 – в.п.; 3-4 – те саме в іншу сторону. При поворотах ноги з місця не зрушувати. Повторити 4 рази.

3. Рахунок: 1 – ...; 2 – ...; 1-2 – ...

4. Дихання: В.п. – ... (вдих). 1 – ... (видих); 2 – ... (вдих) тощо.

5. Повтори. Повторити 6 разів. Повторити 10-12 разів.

На основі аналізу методичної літератури [1–6 та ін.] нами визначено головні завдання, методи, вимоги до виконання загальнорозвивальних вправ для кожної вікової групи. Для дітей третього та четвертого років життя головними завданнями є: виховувати в дітей інтерес і бажання займатися вправами; привчати починати і закінчувати вправу всім одночасно за сигналом вихователя; рухатись активно, природно, не напружено; правильно виконувати вправу з різних вихідних положень: стоячи (більшість вправ), сидячи, лежачи на спині в узагальненому вигляді; дотримуватись основного напрямку руху окремих частин тіла за допомогою наочних орієнтирів і наслідуючи показ вихователя; повторювати добре відомий рух спочатку з вихователем, потім самостійно.

Окреслимо методи, які необхідно використовувати у цій віковій групі. Наочні: постійний зразок для наслідування, зорові орієнтири. Не використовуються попередній показ вправи. Кількість орієнтирів має бути обмеженою. Словесні: образні порівняння, пояснення, вказівки. Пояснення має цілісний характер («Присіли, постукали прапорцями об підлогу, встали»). Вихователь промовляє дії («Крокують наші ніжки»; «Поставимо наші ніжки на вузьку доріжку» тощо). Підрахунок вправ і музичний супровід не використовуються. Оцінка індивідуальна, позитивна, незалежно від виконаної роботи. Необхідно звертатись до кожної дитини («Добре підстрибує Оленка, як м'ячик»). Загальна та індивідуальна оцінка дається під час виконання вправи.

Практичні: багаторазове повторення вправ. Кожна вправа повторюється цілісно, без змін. Іноді вказівки є незрозумілими дошкільникам, тому необхідно допомогти прийняти правильне вихідне положення (безпосередньо фізична допомога).

Вимоги до виконання вправ: для дітей третього року життя орієнтовно використовують в комплексі 3–4 вправи (4–5 повторів) імітаційного, образного характеру. Для дітей четвертого року життя – 4–5 вправ. Визначимо особливості вправ:

1. Прості, переважно для м'язів рук, плечового пояса і тулуба. Можна давати вправи для кистей рук («Пограємо пальчиками», вправи з м'ячами тощо). Діти можуть правильно виконувати деякі частини вправи. І при цьому дітям четвертого року життя, наприклад, при нахилах можна пропонувати ноги в колінах не згинати, при підніманні рук вгору – дивитися вгору тощо. Амплітуда руху зазвичай обмежується самою дитиною, а при нахилах, поворотах убік амплітуда незначна. Нахили тулуба назад відсутні.

2. Структура вправ: складаються в основному з двох частин («Показали брязкальця, сховали»; «Сіли, як метелики, на квіти, встали»). Більшість вправ виконують в лицьовій площині,

ні, одночасно і односпрямовано. Багато вправ складаються з ізольованих рухів окремих частин тіла. Темп рухів найчастіше середній.

3. При складанні комплексів потрібно прагнути до того, щоб всі вони були витримані в одному образі, об'єднані загальним сюжетом. Використовуються в основному вправи з предметами. Вчити поєднувати виконання вправи та дихання.

Способи розміщення дітей (орієнтовний час розміщення – 15–30 сек.): вільне; в колі (вихователь стоїть не в центрі, а в колі разом з дітьми, переміщується по колу). Предмети: заздалегідь підготовлені на стільцях, на лаві. Вихователь роздає кожному або діти беруть самостійно. Не використовуються одночасно два предмета. Інвентар не повинен бути багатобарвним (достатньо два кольори).

Для дітей п'ятого року життя головними завданнями є: привчати дітей до сприйняття показу як способу самостійного виконання вправ; точно витримувати положення окремих частин тіла (не згинати колін при нахилах, тримати спину прямо під час присідання, не згинати рук в ліктях при їх випрямленні); приймати різні вихідні положення, домагаючись їх чіткості; дотримуватись напрямку руху окремих частин тіла за допомогою наочних орієнтирів та без них і за вказівкою вихователя; починати і закінчувати вправу за сигналом, вказівкою; зберігати заданий темп; виконувати відомі вправи самостійно та за вказівкою вихователя; розповідати про порядок, спосіб виконання істотних елементів найбільш простих вправ.

Окреслимо методи, які необхідно використовувати в цій віковій групі. Наочні: показ, музичний супровід. Аналітичне сприймання рухів. Словесні: назва вправи, пояснення, короткі команди-вказівки, позитивне оцінювання, розпорядження, опис рухів, рахунок вихователя (має відповідати характеру вправи). Практичні: виконання вправ дітьми. Показ руху має бути виконаний технічно правильно, на повну силу, виразно, без зупинки, ритмічно, з чітким вихідним положенням.

Алгоритм дії вихователя (нова вправа):

1. Назва вправи.
2. Показ вправи без пояснення 1–2 рази, потім із уповільненням окремих частин вправи, показ із поясненням. Деталі техніки вихователь показує, але в поясненні й оцінці рухів не зазначає.

3. Підготовка дітей до вправи, назва деталей вихідного положення («Поставте ноги на рівні плечей, руки – в сторони, долонями вниз»).

4. Забезпечення початку виконання вправи всіма дітьми за командою «Починай!».

5. Виконання вправи разом з дітьми, а після 2–3 повторів самостійне виконання дітьми вправи.

6. Супроводження вправи короткими командами-вказівками («Один присісти, два встати»).

7. Забезпечення одночасного закінчення вправи. Для цього необхідно зробити акцент на останньому повторі вправи (виділити останню частину вправи голосом).

8. Позитивна оцінка виконання вправи.

Алгоритм дії вихователя (знайома вправа): назва вправи, показ з одночасним поясненням; розпорядження до прийняття вихідного положення і його перевірка в дітей; команда до початку вправи; розпорядження по ходу вправи і вказівки до якості виконання («Присіли, коліна розвели, руки прямі» тощо).

Окреслимо вимоги до виконання вправ. Так, в комплексі має бути 5-6 вправ (6-8 повторів). Особливості структури вправ:

1. Основна увага приділяється вправам для м'язів рук, плечового пояса і тулуба. З вправ для тулуба найбільше даються нахили вперед; дещо обмежені повороти і нахили в сторони (з невеликою амплітудою). Велика увага приділяється диханню (не затримувати видих, домагатися його тривалості).

2. Вихідні положення стають різноманітними: стоячи, лежачи на спині, на животі, сидячи; руки перед грудьми, до плечей тощо. Після кожної вправи – відпочинок.

3. Структура вправ: складаються з чотирьох частин («Мотор» – руки в сторони, обертання зігнутих рук перед грудьми, в сторони, вниз). Деякі складаються з двох частин, але виконуються в чітко вираженому повільному темпі («присіда-а-аємо – встає-є-ємо»).

4. Переважно рухи одночасні, односпрямовані, частково почергові. Темп стає більш чітким і різноманітним.

5. Поряд з імітаційними, образними вправами, які можна об'єднати в один сюжет, поступово вводяться аналітичні вправи. Як правило, це вправи з предметами. У них чітко виділяється кожна частина («Підняти палицю перед собою, торкнутися коліном, опустити»; висота піднімання палиці, положення спини, голови не фіксуються). Дітей навчають бачити частини руху, але в загальній схемі. Способи розміщення дітей: в колі, в ланках. Вихователь роздає предмети, або діти самостійно беруть і кладуть інвентар на місце.

Для дітей шостого року життя головними завданнями є: чітко приймати різні вихідні положення; робити вправи з великою амплітудою рухів; правильно виконувати вправу й деякі елементи техніки руху; точно виконувати різноманітні напрямки рухів окремих частин тіла відповідно до зразка, пояснення вихователя або тільки за його вказівкою; рухатися відповідно до заданого темпу, витримувати ритм руху в супроводі музики, підрахунку, переходити від одного темпу до іншого; вміти згадати знайому вправу, розповісти про порядок виконання окремих її частин, вчитися оцінювати свої рухи і рухи інших дітей; виконувати рухи виразно, відповідно до характеру музики; прості відомі вправи виконувати самостійно.

Окреслимо методи, які необхідно використовувати в цій віковій групі.

Наочні: показ, частковий показ, музичний супровід. Аналітичне сприймання рухів. Менше предметних орієнтирів.

Словесні: назва вправи, пояснення, команди, індивідуальні та колективні вказівки, позитивне оцінювання, розпорядження, опис рухів, рахунок вихователя, аналіз рухів, ідеомоторне тренування; промовляння слів, які допомагають орієнтуванню в просторі (на першому етапі навчання). Використання команд «приготувались, почали» тощо. Оцінка має бути короткою, індивідуальною, із зазначенням деяких помилок («ширше розведи коліна», «гарно виконуєш, тепер спина пряма» тощо). Уникати негативних оцінок загального характеру. Діти виконують загальнорозвивальні вправи не лише за показом вихователя, а також на основі лише пояснення. Практичні: виконання вправ дітьми в різних умовах. Прості, знайомі вправи діти виконують самостійно за командою, розпорядженням. Робота спрямована на виховання усвідомленого сприйняття і виконання вправ, на формування чіткості при виконанні найбільш істотних елементів руху. Поєднання наочних, словесних і практичних методів (демонстрація усієї вправи з поясненням; частковий показ із поясненням; опис вправи без показу; установка на уявне відтворення вправи; опис вправи дітьми; показ вправи з поясненням окремих частин).

Визначимо вимоги до виконання вправ. Так, в комплекс повинен включати 6-8 вправ (до 8-10 разів повторень). Особливості структури вправ:

1. Структура вправ зберігається в такому ж вигляді, як у середній групі, але підвищуються вимоги до точності напрямків, узгодженості рухів, потім вводяться послідовні, різноманітні, різноспрямовані рухи, прискорюється темп.

2. За формою більше дається вправ аналітичного характеру, де виділяється не тільки основні частини, а й деякі деталі. Багато вправ проводяться в парах, підгрупах. Збільшується амплітуда рухів частин тіла, їх фіксоване положення (повністю випрямляти у всіх суглобах ноги, руки; відтягувати носки тощо).

3. Вводяться кругові рухи рук вперед і назад, ривкові рухи назад прямих і зігнутих рук, пружні рухи. У вправах для тулуба даються оберти і нахили в сторони, обертання навколо себе стоячи і лежачи, більше приділяється уваги спеціальним дихальним вправам.

4. Урізноманітнюються підскоки (на двох ногах на місці, з розведенням ніг в сторони, з розведенням рук і ніг, з поворотами навколо себе тощо), збільшується їх кількість.

Способи розміщення дітей: в колі, в три колони тощо. Предмети: діти самостійно беруть і кладуть інвентар на місце.

Висновки і пропозиції. Таким чином, гуманізація освітнього процесу виявляється в його спрямованості на всебічну підтримку активності дитини, на створення умов для пробудження і розвитку її творчих сил, здібностей, обдарованості. Пріоритетним завданням системи освіти є виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності.

Це досягається шляхом розвитку оптимізації режиму життя дітей, створення екологічно сприятливого життєвого простору, використання загальнорозвивальних вправ як одного з основних засобів фізичного виховання та фізкультурно-оздоровчої роботи. Подальшого дослідження потребують засоби активізації рухової активності дітей дошкільного віку засобами загальнорозвивальних вправ.

Список літератури:

1. Вільчковський Е.С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. / Е.С. Вільчковський, О.І. Курок. – Суми: Університетська книга, 2011. – 428 с.
2. Богініч О.Л. Фізичне виховання, основи здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку : навч.-метод. посібник / О.Л. Богініч, Н.В. Левінець, Л.В. Лохвицька, Л.А. Сварковська. – К.: Генеза, 2013. – 127 с.
3. Буцинская П.П. Общеразвивающие упражнения в детском саду : кн. для воспитателя детского сада / П.П. Буцинская, В.И. Васюкова, Г.П. Лескова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 175 с.
4. Загородня Л.П. Фізичне виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. / Л.П. Загородня, С.А. Титаренко, Г.П. Барсуковська. – Суми: Університетська книга, 2011. – 272 с.
5. Пахальчук Н.О. Використання педагогічних технологій у підготовці спеціалістів дошкільної та початкової освіти до фізичного виховання дітей / Н.О. Пахальчук // Technologies of Shaping and Enhancing Health of Human and Society: monograph. – Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2016. – С. 171–177.
6. Голюк О. Методичні аспекти розвитку творчої уяви дітей дошкільного віку / Оксана Голюк, Наталя Пахальчук / Transformations in Contemporary Society: Humanitarian Aspects: monograph. – Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2017. – С. 223–229.

Пахальчук Н.А., Дабижа Л.П.

Винницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського

Гайдукевич А.

Старопольська Школа Вища в Кельцах (Польща)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ УПРАЖНЕНИЙ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация

Модернизация современного образования ставит новые требования к профессиональной образовательной деятельности. В статье представлены алгоритмы проведения физических упражнений с дошкольниками. Авторы выделяют задачи, методы, алгоритмы действий воспитателя. Ученые предлагают структуру двигательной деятельности в каждой возрастной группе. Таким образом, в контексте дисциплины «Методика физического воспитания детей» студенты приобретают навыки использования определенных алгоритмов.

Ключевые слова: физическое воспитание, дети дошкольного возраста, упражнения.

Pakhalchuk N.O., Dabizha L.P.

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Gaidukevich A.

Old Polish University (Kielce, Poland)

METHODICAL FEATURES OF CONDUCTING CALISTHENICS WITH PRESCHOOLERS

Summary

Modernization of contemporary education proposes new requirements for professional educational activities. The article presents algorithms for conducting physical exercises with preschool children. The authors distinguish tasks, methods, algorithms of actions of the educator, etc. Thus, in the context of discipline «Methods of physical education of children» students acquire the skills of using certain algorithms.

Keywords: physical education, children of preschool age, exercises.

УДК 78:37.03:159.923

ВПЛИВ МУЗИКИ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Поясик О.І.

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»

Описано особливості застосування музики у процесі формування особистості учня. З'ясовано, що використання засобів музики має важливе значення й ефект насамперед в аспекті естетичного виховання школярів не лише на уроках музичного мистецтва, а й загалом у навчальному процесі та в позаурочний час. Використання народної спадщини, зокрема музичного фольклору, може бути джерелом виховання. Народна творчість формує естетичну свідомість дітей, їх ментальність. Відображаючи життя, музика здатна справити значний вплив на весь духовний світ особи.

Ключові слова: музика, музичне мистецтво, музичний фольклор, учні, творчість.

Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення української держави першочерговим завданням освіти є виховання всебічно розвиненої, творчо мислячої людини. Справжнім багатством кожної держави є людина, творча особистість з адекватною самооцінкою, прагненням до краси і самовираження, з свідомим ставленням до середовища, різних форм суспільного життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему педагогічного керування музичним сприйманням школярів розглядали Л. Прокоф'єва, О. Ростовський; особливості формування музичних здібностей молодших школярів на уроках музики висвітлювала О. Коваль; теоретичні та методичні принципи ефективного застосування інтегрованої системи музичного виховання школярів стали предметом дослідження О. Нижник; процес формування музично-естетичної культури молодших школярів в умовах культурно-дозвілєвої діяльності вивчила І. Барвінок. Музику як філософсько-естетичну проблему розглянули Н. Грибанова, Л. Тарапата, Л. Шеремет.

В останні роки у музичній педагогіці активно розробляються питання, пов'язані з розвитком інтересу до народної музики, художньо-образного мислення, виховання любові до народної творчості (Л. Калуська, О. Ростовський, О. Рудницька, С. Садовенко та ін.). Особливого значення набуває розвиток зацікавленості до музичного мистецтва, пізнання суті музичного фольклору, потреби залучати учнів до джерел національної культури. Висвітленню теоретичних питань інтересу до народної музичної культури присвячені праці Г. Гевенюк, Ф. Гумінової, В. Коваль, В. Лозової та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На думку більшості сучасних дослідників, осягнення мистецтва – процес діалектичний. Людина пізнає не тільки головою, а й серцем. Пізнання потребує всієї людини, в усій цілості її духовного світу. Виходячи з цього, процес пізнання музики значною мірою визначається особистістю слухача: його життєвим і художнім досвідом, типом мислен-

ня, рівнем естетичного й морального розвитку. І якщо людина сприймає музику глибоко, виробляючи особистісну оцінку, спонукаючи себе мислити й відчувати, вона іноді відкриває в собі щось нове – а значить, музика може стати засобом самопізнання.

Мета статті. Головною метою цієї пропонуваної розвідки є дослідження ролі музики, її виховне значення у багатогранному процесі формування особистості учня.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи суть мистецтва, вчені відзначають, що одна з основних його функцій – пізнавальна. В історії естетики відомі різні теорії пізнання мистецтва. Так, деякі філософи й художники, вважали, що осягнення краси пов'язане лише з діяльністю розуму, з цих позицій і намагалися з'ясувати сутність прекрасного. Поряд з раціоналізмом існувала й інша крайність – емотивізм, представники якого вважали, що природа краси емоційна і не з'ясовується за допомогою понять. Сучасні наукові дискусії також свідчать про складність та неоднозначність проблеми внутрішнього світу людини, її думок, переживань, а отже вказують на необхідність їхнього залучення до музики. Багатогранно відображаючи життя, вона здатна справити значний вплив на весь духовний світ особи.

Урок музичного мистецтва має необмежені можливості для розвитку творчих здібностей учнів, адже музика спонукає до творчої діяльності, що потребує, у свою чергу, засвоєння певної сукупності спеціальних знань, умінь, компетентностей. Творча компетентність є тим засобом, що допомагає дитині відтворювати свої почуття, думки, фантазії у самостійній творчій діяльності, що приводить до вищого прояву творчої самореалізації дитини.

І педагоги, і музикознавці одностайні в тому, що віковічні традиції народу повинні стати надбанням дітей. Рідна мова, пісня, казка мають врятувати молодь від безпам'ятства, безликі, сірості. Насичення навчальних програм фольклором сприяє молоді в осягненні глибин народної творчості, наближенню до сформованих уявлень про сутність людини, її духовність, красу і гармонію навколишнього світу.

З багатьох питань, які постають перед педагогікою в процесі використання народної спадщини, розглянемо, якою мірою музичний фольклор може бути джерелом виховання, формування естетичної свідомості дітей, ментальності. Адже склалися нові умови життя, зміцнилася ладотональна і ритмічна основи сучасної музики, розвинулось музичне мислення композиторів, то ж не дивно, що перебудова системи музично-естетичного виховання молоді торкнулася питань використання фольклору.

Народна практика музичного виховання виробила чимало засобів розширення естетичного й художнього досвіду дітей, пробудження творчих здібностей у різних видах музичної діяльності. Пошук шляхів ефективного розвитку музичних здібностей у дітей спонукає звернутися до досвіду народної педагогіки до дитячого музичного фольклору як випробуваного засобу залучення дітей до прекрасного, що увібрав естетичний, моральний, світоглядний досвід багатьох поколінь. Звичайно, можна згодитися зі словами Софії Грици, що чим дбайливіше ми ставитимемося до розвитку природних осередків автентичного фольклору, не допускаючи його замулення наносимо академічного професіоналізму і надмірного опікунства з боку нефаківців, тим довше збережемо ці чисті джерела для майбутнього [1, с. 177]. Та якщо б не записувати балади, думи, колядки, веснянки, купальські пісні, то хіба ж ми жителі малих та великих міст, а навіть і сіл, могли б їх почути.

Багато українських педагогів, композиторів, письменників зверталися до народної пісні, музичного фольклору. Так Ф. Колесса вважав народну музику незамінною у вихованні молодого покоління. Про велику любов композитора до народної пісні свідчать рядки з його листа до брата Івана, теж відомого на той час фольклориста, з подякою за надіслані пісні: «Це дійсно мої найдорожчі скарби, мій бальзам животворний, з якого черпаю сили й надію в будуче» [3, с. 1].

Концепція музичного виховання школярів на основі української національної культури ґрунтується на таких положеннях: любов до народної музики, пісні – найприродніше і найглибніше духовне начало людського життя, адже кожна дитина генетично несе в собі начала тієї музичної свідомості, на якій в далекому минулому зросла могутня стихія музичного фольклору; опора на фольклор сприяє проникненню умів до глибин народної творчості, наближення до сформованих у продовж віків уявлень про сутність людини, її духовність, красу і гармонію довкілля; народна музика повинна увійти до загальної музичної свідомості як безпосередньо живе, хвилююче і цілісне явище, а не як романтична спадщина, перед якою усі мають безперечно поклонятися; фольклор слід вивчати не як сукупність його видів і жанрів, а як саме життя народу від найдавніших часів до сьогодення, як ціліс-

ний духовний, матеріальний та практичний світ людини; музика є складовою частиною народної творчості, тому повноцінне сприймання пісенних жанрів не можливе без їх зв'язку з іншими видами фольклору.

Увага вчителя до народної музики як цілісного явища допоможе розкрити своєрідність народно-пісенних жанрів, особливості їх перетворення у творах професійних композиторів. Важливо, щоб діти відчували фольклор не як щось архаїчне, а як природну і невід'ємну частину сьогодення; ні наука, ні практика музикування не знайшли поки що гідної заміни первинній стихії природної музикальності людини, на якій зросла музична культура народів світу. Відчуття елементарного ритму, потреба у періодичній повторності метроритмічних акцентів є найсуттєвішою частиною природної музикальності людини. Музично-виховна робота, що не орієнтується на неї на початковому етапі, не може бути ефективною [4, с. 118].

Широке використання народного фольклору в програмах школи підвищує рівень музичного сприймання учнів, стає більш диференційованим, емоційним, осмисленим, що проявляється в стійкій увазі дітей до занять, у бажанні більше дізнатися про українську музику. Однак не кожний, сприймаючи музику, здатний перейнятися нею, тобто сформувати особистісне ставлення. Причини можуть бути різними: це й недосконалість шкільних програм з музичного мистецтва, і догматизм учителя, який намагається працювати лише за програмою, не враховуючи інтереси учнів, і деякі формальні риси, традиційно властиві уроку. Однак особистість учителя є головною причиною байдужого ставлення до музики, оскільки від нього залежить інтерпретація пізнання мистецтва. Можливо, поверхнєве сприймання музики учнями на уроках є ще однією з причин легковажного ставлення до неї.

Фольклор слід вивчати не як сукупність його складових, а як саме життя нашого народу від найдавніших часів до сьогодення, як цілісний духовний, матеріальний та практичний світ людини. Тільки шляхом спілкування з народними музикантами, шляхом проведення фольклорних свят, відвідування концертів, конкурсів, оглядів музичних колективів, поступово формується світогляд, морально-естетичні смаки, та патріотичні почуття гордості за свою землю та свій народ. Інтерес української сучасної педагогіки до кращих зразків українського національного фольклору – це не ностальгія, а усвідомлення та шана до тих коловсальних зусиль сотень попередніх поколінь, які зумовили сьогоднішній рівень культури нашого суспільства, її розвиток та досягнення.

Уміння чути музику і розмірковувати про неї потрібно виховувати в учнях із самого початку занять музикою. Вже на першому уроці першого року навчання в класі необхідно,

щоб школярі відразу ж зрозуміли, що коли звучить музика, тільки уважно стежачи за її звучанням, можна глибоко сприйняти її і посправжньому зрозуміти.

Творчість дітей базується на яскравих музичних враженнях. Слухаючи музику, дитина завжди чує не тільки те, що в ній самій міститься, що закладене в ній композитором (і, звичайно, виконавцем), але і те, що під її впливом народжується в його душі, в його свідомості, тобто те, що створює вже його власну творчу уяву. Так, твір, що прослуховується, народжує в ній складний сплав об'єктивного змісту музики і суб'єктивного її сприйняття. До творчості композитора і до творчості виконавця приєднується творчість слухача.

Уява у дітей, особливо молодшого шкільного віку, як правило, яскрава, жива, і те що звучить вони слухають із задоволенням. Щоб не відволікатися, можна запропонувати їм вчитися слухати музику із закритими очима, щоб уявити образи, які відображають звуки музики.

Вчитися чути музику учні повинні безперервно впродовж всього уроку: і під час співу, і під час гри на інструментах, і в моменти, що вимагають найбільшої уваги, зосередженості і напруги душевних сил, коли вони виступають в ролі слухача. Розуміючи проблему розвитку музичного сприймання, педагог впродовж всього заняття спонукає дітей прислухатися

до звучання музики. Тільки тоді, коли діти відчуватимуть і усвідомлюватимуть характер музики, виражатимуть його в своїй творчій діяльності, придбані навички і уміння підуть на користь музичному розвитку [2, с. 2].

Виховний вплив музики завдяки педагогічній майстерності вчителя може дати позитивні результати. Оскільки у процесі слухання музики, її художньому пізнанні у дітей виникають емоції та власні переживання, виражені в таких словах, як «радість», «сум», «тривога», «ніжність» тощо. Необхідність створення власного художнього образу музики «провакує» школярів на роздуми про місце людини серед людей, про власний моральний світ, про вибрану мету й тактику життя.

Висновки і пропозиції. Активізація пізнання музики – складне завдання, особливо у класах, де рівень музичної культури учнів недостатній. Очевидно, ефективний шлях його активізації – інтелектуально-емоційна насиченість уроків, коли вчитель у бесідах з учнями торкається не тільки питань історії та теорії музики, а й внутрішнього світу людини, її настроїв, думок і почуттів.

Проблема виховання учнів засобами музики на засадах синтезу мистецтв у загальноосвітній школі лишається вивченою недостатньо й потребує додаткових наукових пошуків та експериментальної перевірки ефективності системи.

Список літератури:

1. Грица С. Фольклор у просторі та часі. Вибрані статті. – Тернопіль: «АСТОН», 2000. – 228 с.
2. Творча лабораторія вчителя музики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://studfiles.net/preview/5643412/page:2/>.
3. Українська еліта [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ebk.net.ua/Book/synopsis/ukrainska_elita/part2/046.htm.
4. Фольклор у системі музичного виховання молодших школярів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://apmp.kgpa.km.ua/Files/APMP04/25.pdf>.

Поясик О.М.

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

Описаны особенности применения музыки в процессе формирования личности ученика. Установлено, что использование средств музыки имеет важное значение и эффект прежде всего в аспекте эстетического воспитания школьников не только на уроках музыкального искусства, но и вообще в учебном процессе и во внеурочное время. Использование народного наследия, в частности, музыкального фольклора может быть источником воспитания. Народное творчество формирует эстетическое сознание детей, ментальность. Отражая жизнь, музыка способна оказывать существенное влияние на весь духовный мир человека.

Ключевые слова: музыка, музыкальное искусство, музыкальный фольклор, ученики, творчество.

Poyasyk O.I.

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

**INFLUENCE OF MUSIC ON THE DEVELOPMENT
OF A JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENT'S PERSONALITY****Summary**

The article highlights peculiarities of the application of music in the process of formation of the student's personality. It has been found out that the use of musical instruments is of great importance as it effects primarily esthetic education of schoolchildren, not only during music art lessons but also in the educational process and in extra-curricular time. The use of folk heritage, in particular musical folklore, can be a source of education. Folk creativity forms of aesthetic consciousness of children and their mentality. Reflecting life, music is able to exert a significant influence on the entire spiritual world of a person.

Keywords: music, musical art, musical folklore, pupils, creativity.

УДК 37.036:373.3

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙМАННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Тодосієнко Н.Л., Мальов С.В.Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

В нашому дослідженні ми висвітлюємо актуальні проблеми наступності в естетичному вихованні особистості дошкільника та молодшого школяра, пошук нових підходів до навчання і виховання дітей та впровадження їх у освітній процес сучасної школи, використання педагогом творчого потенціалу, формування у школярів естетичного сприймання дійсності, естетичного ставлення до навколишнього середовища, природи, мистецтва, та застосування принципу кореляції різних видів мистецтва. Розвиток естетичних почуттів, смаків, художніх умінь, здібностей в галузі мистецтва – невід’ємна умова занять в дошкільних освітніх закладах та навчальних предметів початкової школи. Для досягнення мети було здійснено підбір комплексу методів дослідження рівня розвитку естетичного сприймання у дошкільників та дітей молодшого шкільного віку, педагогічного потенціалу використання комплексу мистецтв у контексті формування творчої особистості дитини, культури естетичного сприймання дітей, оволодіння цілісною системою знань про мистецтво. Нами зафіксований зріст рівня естетичного сприймання пов’язаний із розвитком емоційно-почуттєвої сфери та творчого потенціалу дітей, що зумовлено результатом застосування методики активізації естетичного сприймання засобами творчої діяльності з врахуванням наступності дошкільної та початкової освіти.

Ключові слова: естетичне сприймання, естетичне виховання, творча діяльність, художня творчість, мистецька діяльність, творчий потенціал, інтегровані художньо-педагогічні технології, наступність.

Постановка проблеми. Процеси демократизації і гуманізації суспільства створюють можливість з вибору шляхів життєдіяльності його членів, сприятливі умови для творчості кожного. У гуманному цивілізованому суспільстві розвиток особистості, її творчих можливостей стає самоціллю всіх суспільних відносин. Саме тому в умовах духовного відродження суспільства діяльність закладів народної освіти – від дитячого садка до загальноосвітньої школи, потребує конкретних змін, які викликані необхідністю формування суспільно-активної, творчої особистості, що можливо лише при створенні сприятливих умов для всебічного розвитку потенційних можливостей кожної дитини, самореалізації її особистості в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема становлення творчої особистості вчителя висвітлюється в наукових дослідженнях філософії, психології і педагогіки. Велику увагу розробці даної проблеми приділяли В. Андрєєв, Н. Бердяєв, В. Бухвалов, І. Геращенко, В. Кан-Калик, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, Л. Рувинський. У працях цих науковців з’ясовано сутність основних категорій проблеми, визначено специфіку педагогічної творчості та шляхи її реалізації у педагогічному процесі.

Учені також наголошують на проблемах в підготовці творчого вчителя у сучасній вищій школі. Не завчаючи на реформування педагогічної освіти, нерідко прослідковуються традиційні підходи до формування майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчи-

телів початкової школи. Зокрема, О. Голюк [1] вважає, що розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю, підвищення рівня їх професійної підготовленості та формування як суб’єктів професійно-творчої діяльності є однією з актуальних проблем педагогічної науки і практики. Проаналізувавши практику роботи педагогічних вузів України учена робить висновок, що існуюча система вищої освіти не завжди створює умови для підготовки студентів до професійно-творчої діяльності. Цьому сприяє й традиційна система освіти, що склалася у минулому, мала стандартизований і нерідко одноманітний характер, не ставила цілей підготовки кадрів з позицій особистісно зорієнтованої освіти.

Розробляючи систему підготовки майбутніх учителів початкової школи до виховної роботи як творчої діяльності в цілому та створення виховних ситуацій зокрема, О. Демченко [2] виділяє етап професійно-педагогічного проектування та самовизначення, який спрямований на формування акмеологічного компоненту готовності під час організації професійно зорієнтованої творчої діяльності студентів. Автор пропонує низку методичних прийомів, використання яких у процесі викладання педагогічних дисциплін забезпечать можливості для розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців.

Дослідження загальної та вікової психології Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, В. Вілюнас, П. Гальперін, О. Запорожець, В. Зінченко, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Н. Тализіна, В. Ядов, І. Якиманська сприяли визначенню психологічних аспектів формування естетич-

них почуттів, розвитку можливостей і умов їх художньо-творчої самореалізації. Формування у дітей та молоді естетичних ідеалів отримало авторську інтерпретацію в працях В. Бутенка, Є. Квятковського, Л. Коваль, В. Кудіна, Є. Подольської, О. Рудницької, Г. Тарасенко, Л. Хлебнікової, Л. Школяр, А. Щербо та ін. Взаємовплив мистецтв у межах реалізації теорії розвивального навчання досліджено в роботах Ю. Полуянова, Л. Рилової, Ю. Фохт-Бабушкіна.

При всьому розмаїтті вивчення проблеми формування майбутнього вчителя як творчої особистості, підготовки його до творчої професійної діяльності, аспект формування у студентів педагогічних навчальних закладів умінь та навичок виховання творчої особистості учня в освітньому процесі, розвитку потенційних можливостей дитини в наступності дошкільної та початкової освіти недостатньо досліджений.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Створити належні умови розвитку творчих здібностей дошкільників, а саме – визначити обсяг предметів естетичного циклу в загальній системі дошкільної освіти, здійснювати варіативність змісту та форм організації художньої діяльності дітей, забезпечити профілактику втомлюваності дітей засобами мистецтва є важливим завданням і актуальною проблемою освітнього процесу.

Важливе значення має процес переходу дітей з дошкільного освітнього закладу до початкової школи. Змінюється мета, завдання, зміст і методика навчання, а також статус дитини від дошкільника до школяра, умови його навчання, розвитку та виховання. Виникає цілий комплекс дидактичних, психологічних та методичних проблем, від успішного розв'язання яких залежить ефективність освітнього процесу. Серед них важливою є проблема наступності.

У загальній дидактиці проблема наступності досліджується А. Алексюком, С. Гончаренко і І. Зязюном. Наступності навчання присвячені дослідження Ю. Бабанського, Р. Гуревича, О. Коберника. Умови розвитку творчих здібностей розкрито у працях А. Антонова, Г. Тарасенко. Науковці М. Вашуленко, В. Галузяк, Н. Мойсеюк визначають, що наступність у роботі дошкільної і шкільної ланок освіти забезпечує цілісність та ефективність виховного процесу, є показником його послідовності й результативності.

Мета статті полягає у визначенні педагогічних умов реалізації принципу наступності у формуванні естетичного сприймання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку засобами творчої діяльності та обґрунтуванні організаційно-методичної доцільності дотримання даних умов.

Виклад основного матеріалу. Урахування вимог наступності дозволяє узгодити етапи навчання, усунути дублювання, скоротити нерациональну витрату часу, забезпечити глибші

і міцніші знання та в кінцевому результаті підвищити естетичний розвиток дитини [3, с. 130]. Доведено, що становлення творчої особистості, розвиток її творчих здібностей у дітей залежить від гармонійного поєднання природних задатків, вагомим для конкретної дитини мотивів діяльності та сприятливого розвивального середовища. Важливим чинником успіху є також виховання морально-вольових якостей, розвиток емоційної сфери та набуття дошкільниками певних знань, умінь і навичок, які необхідні для проявлення творчого потенціалу [7, с. 108].

Музичне і образотворче мистецтво – це введення дітей у світ мистецтва, емоційно пов'язані з своїм змістом і світом спостережень, переживань, роздумів. Навколишня дійсність своєю красою, своєрідністю, неповторністю приваблює дитину і стає джерелом її творчих задумів у малюнках. Важливими засобами збагачення дитячого малювання у старшому дошкільному віці є ознайомлення дітей з мистецтвом живопису і музики, етапами креативного процесу (пошук, реалізація задуму, створення художнього образу), спрямування малят на наслідування зразка творчої діяльності художника на всіх її етапах та формування емоційно-ціннісного ставлення до довкілля і творів мистецтва.

Метою нашої експериментальної роботи є пошук різноманітних форм і методів активізації творчих здібностей, що приводить до розвитку творчого начала, до зародження деяких методичних прийомів, активізуючих естетично-творчу діяльність дітей. Для цього нами був запропонований прийом «Малюємо словами». Враховуючи невеликий словниковий запас дошкільнят педагогу варто використовувати метод моделювання та орієнтовні таблиці емоційно-естетичних визначень. В процесі створення дитячих творчих робіт ми радимо використовувати «Словничок краси»: визначення кольорової гами; слова, які допоможуть дітям знайти можливість більш емоційно змалювати враження.

Початковий етап творчості проявлявся в найрізноманітніших формах: образотворчих, рухових, звукових, словесних. Зорові відчуття реалізовувалися в малюнках, що відображають настрої, навіяні прослуханою музикою. Частіше це було поєднання ліній, кольорових розводжень, пейзажні замальовки. Діти під час слухання музичного твору навчаються зображати фарбами пейзаж або інший художній образ саме в тому стані, який передавався музикою. Для сумної музики підбираються холодні, неяскраві, пастельні кольори, для веселої – яскраві, теплі. Звучання, тембри і динаміку різних музичних інструментів можна виразити за допомогою фарб, вигадати візерунків, використати різноманітні прийоми, що надають можливість більш глибокого розуміння краси, змісту і настрою музичного твору.

Нагромаджений у процесі активного сприймання художній досвід дітей стає основою розвитку асоціативно-образного мислення, головним спонуканням творчого самовираження. Наші спостереження показали, що в експериментальній групі використання методичних прийомів, стимулюючих розвиток художньо-творчих здібностей дітей поступово удосконалює образне бачення музичних творів, підвищує рівень культури.

У результаті спеціального дослідження, нами з'ясовано дійсний стан розвитку естетичного сприймання дітей. Так, рівень розвитку естетичного сприймання до експерименту значно зріс після проведення експериментальної роботи. Але без спеціального стимулювання цей процес йде досить повільно. У контрольній групі до експерименту високий рівень спостерігається у 12%, середній – 45% і низький – 43%. Після проведення експерименту: високий рівень – 17%, середній – 45%, низький – 38%. Зростання обумовлено запропонованими методами і прийомами активізації естетичного сприймання засобами використання творчої діяльності та розширенням художнього світогляду дітей, зростанням зацікавленості творами мистецтва, індивідуальним і диференційованим підходами до розвитку естетичної

оцінки. У експериментальній групі до експерименту високий рівень був у 10%, середній – у 46%, низький – у 44%. Після: високий – 28%, середній – 47%, низький – у 25%.

Порівняльне зіставлення результатів дослідження контрольної та експериментальної груп показують, що процес формування естетичного сприймання дітей значно поліпшується, коли педагог дотримується наступності у виборі методів та прийомів активізації творчої діяльності.

Висновки і пропозиції. Таким чином, використання педагогом принципу наступності дошкільної та початкової освіти, мистецької творчої діяльності у естетичному вихованні дошкільників і молодших школярів, стимулює не тільки розвиток пізнавальних, але й креативних здібностей дітей, здатність до творчого самовираження і рефлексії, потреб у художньо-творчій самореалізації і духовному самовдосконаленні.

Отже, розвиток педагогічної творчості вчителів і підвищення на цій основі результативності освітнього процесу знаходиться у прямо-пропорційній залежності від педагогічних умов, від правильно обраних шляхів розвитку та реалізації творчої педагогічної діяльності, від особистісних якостей учителя.

Список літератури:

1. Голюк О.А. Обґрунтування компонентів творчого потенціалу майбутнього педагога ДНЗ та школи I ступеня / О.А. Голюк // Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів : матеріали Всеукраїнської Інтернет-конференції, 28 жовтня 2015 р. // FOLIA COMENIANA : вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я.А. Коменського. – Умань: ФОП Жовтий, 2015. – С. 38–42.
2. Демченко О.П. Виховні ситуації в особистісно зорієнтованому просторі початкової школи : монографія / О.П. Демченко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2014. – 416 с.
3. Зимина А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста / А.Н. Зимина – М.: Изд-во «Владос», 2000. – С. 130–131.
4. Кононова Н.Г. Музыкально-дидактические игры для дошкольников / Н.Г. Кононова – М., 1982. – С. 174.
5. Костина Э.П., Комисарова Л.Н. Наглядные средства в музыкальном воспитании дошкольников / Э.П. Костина, Л.Н. Комисарова – М., 1986. – С. 56–59.
6. Кудикіна Н. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі / Н. Кудикіна – К.: КМПУ, 2003. – 272 с.
7. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі / Л.М. Масол – Х.: Веста: Вид-во «Ранок», 2006. – С. 102–115.
8. Печерська Е., Полтавцева Т. Музичні ігри – осередок виховання дружніх стосунків у колективі / Е. Печерська, Т. Полтавцева // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 24–27.
9. Тарасенко Г.С. Паросток: методика гуманістичного виховання дітей засобами природи / Г.С. Тарасенко – Вінниця, 2000. – С. 159–178.

Тодосиенко Н.Л., Малев С.В.

Винницкий государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В нашем исследовании мы освещаем актуальные проблемы преемственности в эстетическом воспитании личности дошкольника и младшего школьника, поиск новых подходов к обучению и воспитанию детей и внедрение их в образовательный процесс современной школы, использование педагогом творческого потенциала, формирование эстетического восприятия действительности, природы, искусства, и применение принципа корреляции различных видов искусства. Развитие эстетических чувств, вкусов, художественных умений, способностей в области искусства, должно быть неотъемлемым условием занятий в дошкольных образовательных учреждениях и учебных предметов начальной школы. Для достижения цели были осуществлены подбор комплекса методов исследования уровня развития эстетического восприятия у дошкольников и детей младшего школьного возраста, педагогического потенциала использования комплекса искусств в контексте формирования культуры эстетического восприятия детей. Нами зафиксирован рост уровня эстетического восприятия связанный с развитием эмоционально-чувственной сферы и творческого потенциала детей, что обусловлено результатом применения методики активизации эстетического восприятия средствами творческой деятельности с учетом преемственности дошкольного и начального образования.

Ключевые слова: эстетическое восприятие, эстетическое воспитание, творческая деятельность, художественное творчество, художественная деятельность, творческий потенциал, интегрированные художественно-педагогические.

Todosiyenko N.L., Malyov S.V.

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

FORMWORK OF THE AESTHETIC SPRIMEAN BY DETECTING THE CREATIVES OF THE CREATIVE DIVISION IN THE CONTEXT OF THE EXTRAORDINARY DOSHKIL'NOY TA PICTUCKOVO OBVITY

Summary

In our research, we cover the actual problems of continuity in the aesthetic education of the personality of preschoolers and junior schoolchildren, the search for new approaches to the education and upbringing of children and their introduction into the educational process of the modern school, the use of creative potential by the teacher, the formation of aesthetic perception of reality, aesthetic attitude towards the environment among students environment, nature, art, and the application of the principle of correlation of different types of art. To achieve the goal, the selection of a set of methods for studying the level of development of aesthetic perception in preschoolers and children of junior school age, the pedagogical potential of using the complex of arts in the context of the formation of the child's creative personality, the culture of aesthetic perception of children, and the acquisition of a coherent system of knowledge about art was carried out. We have recorded the growth of the level of aesthetic perception associated with the development of the emotional and sensory sphere and the creative potential of children, which is due to the application of the method of activating aesthetic perception by means of creative activity, taking into account the continuity of pre-school and primary education.

Keywords: aesthetic perception, aesthetic education, creative activity, artistic creativity, artistic activity, creative potential, integrated art-pedagogical technologies, continuity.

РОЗДІЛ 5

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПЕДАГОГА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ФОРМАЛЬНОЇ І НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 373.3.015.3

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У СПІЛКУВАННІ З УЧНЯМИ

Любчак Л.В.

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

Томаш Кук

Вища Школа Лінгвістична в Ченстохова, Республіка Польща

В статті здійснено аналіз різних підходів до проблеми виникнення труднощів у спілкуванні. Обґрунтовано необхідність цілеспрямованої роботи з подолання труднощів у спілкуванні педагога. Зроблено спробу дослідити причини виникнення труднощів у спілкуванні студентів. Визначено конкретні прийоми роботи з розвитку комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у процесі викладання педагогічних дисциплін. Сформульовано педагогічні умови подолання труднощів у спілкуванні у студентів на етапі вузівської підготовки.

Ключові слова: педагогічне спілкування, труднощі у спілкуванні, вчитель початкової школи, вузівська підготовка, педагогічні дисципліни.

Постановка проблеми. Спілкування є феноменом соціальним не тільки за зовнішніми формами свого існування, але і за своєю природою, тому що воно є необхідною умовою і складовим елементом будь-якої діяльності людини, що носить суспільний характер. Аналіз наукової літератури з означеної проблеми дозволяє нам опиратися на визначення поняття спілкування, як складного багатопланового процесу встановлення і розвитку контактів між людьми, який продовжується потребами у спільній діяльності й обміні інформацією, що включає в себе вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння людиною іншої людини.

Оскільки педагогічний процес передбачає взаємодію педагога з усіма учасниками навчально-виховного простору, особливо з учнями, то вміння спілкуватися – одна з обов'язкових умов досягнення педагогічної майстерності. Не випадково В.О. Сухомлинський потребу в спілкуванні називав найневикорінною і найлюдянішою. Він вважав, що там, де немає культивування цієї потреби, ніякими хитромудрими організаційними залежностями, ніяким підпорядкуванням і управлінням неможливо відшкодувати убогості виховання [10, с. 200].

Успіх педагогічної діяльності великою мірою визначається вмінням учителя правильно спілкуватися з учнями, колегами, батьками. Значення гуманного характеру спілкування педагога з вихованцями важко переоцінити, оскільки саме воно є головною умовою позитивного виховного впливу вчителя [2]. Вади спілкування часто стають нездоланною перешкодою на шляху, здавалося б, добре відпрацьованого механізму. Саме тому вже на етапі вузівської підготовки варто цілеспрямовано розвивати в майбутніх педагогів професійні навички комунікації, створювати умови для подолання труднощів у спілкуванні з усіма учасниками навчально-виховної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні роки характеризуються появою низки праць, де спілкування розглядається з різних точок зору. Нерідко в них по-різному розкривається зміст основних характеристик феномена спілкування, іноді неоднозначно трактуються категорії. Спілкування тепер вивчають у взаємозв'язку з різними видами діяльності. У дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних учених найбільш детально описано ділове, зокрема педагогічне спілкування. Спрямованість цих досліджень практична – досягти ефективності у професійній діяльності.

У різні часи підходи до вивчення спілкування були не однаковими. Якщо, наприклад, у психології в двадцяті-шестидесяті роки його досліджували в контексті масових процесів, а потім – в онтогенезі, у взаємозв'язку з мовленням і вищими психічними функціями, то наприкінці 60-х – на початку 70-х років психолого-педагогічна наука вивчала, як змінюється поведінка людей в різних ситуаціях безпосереднього спілкування, аналізувала різні засоби, зокрема невербальні характеристики та їхнє значення для сприймання однієї людини іншою, розглядала прикладні аспекти спілкування як цілеспрямований вплив.

Так, О.П. Сердюк вивчає основи управління комунікативним процесом, Т.К. Чмут багато уваги приділяє культурі спілкування та етиці ділового спілкування [12], Н.Ю. Бутенко акцентує увагу на комунікативних процесах у навчанні [1]. За останні десятиріччя було зроблено помітний крок уперед у науковому осмисленні цього процесу. Можна виокремити два основні напрямки його вивчення: теоретичні дослідження спілкування; практичне навчання формам і методам підвищення рівня культури спілкування.

Нас цікавить процес підвищення рівня комунікативної компетентності майбутнього вчителя, під час якого педагогічне спілкування набуває ознак професійної взаємодії «викладача з учнями на уроці і поза ним, спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату» [7, с. 26]. В.А. Кан-Калик ґрунтовно досліджував педагогічне спілкування вчителя, його структуру, стилі та дав досить вдале, на наш погляд, визначення цього феномену. Автор вважає, що «педагогічне спілкування – це система органічної соціально-педагогічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховного впливу, організація взаємовідносин з допомогою комунікативних засобів. Причому, педагог виступає як активатор цього процесу, організовуючи його і керуючи ним» [3, с. 12].

І.А. Зязюн вважає, що педагогічне спілкування як професійно-етичний феномен потребує від вчителя спеціальної підготовки не лише для оволодіння технологією взаємодії, а й для набуття морального досвіду, педагогічної мудрості в організації стосунків з дітьми, їх батьками, колегами у різних сферах навчально-виховного процесу [9, с. 113]. Автор підручника «Педагогічна майстерність» не лише розкриває психолого-педагогічні закономірності розвитку навичок професійного спілкування у майбутнього педагога, а й визначає чинники, що ускладнюють спілкування, пропонує методичний інструментарій подолання бар'єрів у спілкуванні вчителя з учнями.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. В українському суспільстві виникла потреба змінити підходи до

навчання молодого покоління. Над проектом «Нової школи» почали працювати три роки тому. Кабмін ухвалив його усередині грудня 2016 року. Концепція «Нової української школи» стала програмою нововведень до середньої освіти у державі, яка має за мету змінити підхід вчителів до навчання учнів. Цей підхід передбачає, не в останню чергу, опору на принципи партнерства у спілкуванні. Учитель, що має серйозні труднощі у спілкуванні, не спроможний налагодити гуманні стосунки з учнями, батьками, колегами. А це, в свою чергу заважатиме реалізації основних положень концепції.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є дослідження основних причин виникнення труднощів у спілкуванні майбутнього вчителя початкової школи, визначення ролі педагогічних дисциплін, зокрема «Педагогічної майстерності» у їх подоланні, визначення педагогічних умов подолання труднощів у спілкуванні у студентів на етапі вузівської підготовки

Виклад основного матеріалу. Труднощі педагогічного спілкування існували завжди, але в наш час вони займають серед шкільних проблем важливе місце. І.О. Трухін виділяє такі причини їх виникнення:

– *традиційна «ділова» спрямованість педагогічного спілкування*, яка виявляється у тому, що педагог змушений поставати перед учнями насамперед у своїй викладацькій ролі. Педагог повинен передавати необхідну інформацію, а учні мусять її засвоювати. Характер спілкування з цієї точки зору, звичайно, має певне значення. Порушення стосунків учнів з педагогами звично розцінюються як наслідок учнівської невихованості, а не можливих помилок педагога у спілкуванні. Суворість і вимогливість вважається безумовним достоїнством, а їх надлишок – зрозумілим, хоч і небажаним перебільшенням. Такий підхід уже зник на рівні теорії, але залишається масовим у педагогічній практиці.

– *вікові відмінності та негативні особливості психіки педагогів та учнів.* Ці відмінності можуть перешкоджати ефективному спілкуванню навіть при інших позитивних моментах. У педагогів з віком може посилюватися консерватизм смаків і суджень, що спричинює брак здатності розуміти дітей у деяких їх проблемах. Відбувається взаємне перебільшення вікових недоліків обох сторін: дітям часто приписується неповага до старших, дорослим – несправедливість, консерватизм. Це явище слугує психологічним захистом і тому є досить стійким.

– *особистісні несприятливі риси педагогів та учнів.* Це невірноваженість, агресивність, образливість, грубість, егоцентризм, нечулість.

Часто педагоги мають немовби два рівні установок на педагогічне спілкування.

На теоретичному рівні вони щиро визнають необхідність довірливого і дружнього спілкування з вихованцями, а на практичному цьому заважає недисциплінованість і невихованість учнів. В результаті практично переважає інформаційно-спонукальне спілкування. Інші педагоги, бажаючи позбавитись когнітивного дисонансу, раціоналізують свою поведінку, створюють типовий образ учня, який начебто потребує переважно вимогливості і суворості, і всілякі заклики до гуманності сприймають як рекламну балаканину [11, с. 252–253].

В труднощах спілкування майбутнього педагога слід виділити психологічний і комунікативний аспекти. Психологічний аспект різноманітних труднощів і перешкод у спілкуванні пов'язаний з особистісним фактором, мотиваційно-змістовою стороною спілкування і включає в себе, з однієї сторони, відчуженість і аутистичність, а з іншої – надмірність, беззмістовність спілкування. Можна говорити про невміння встановити контакт і про нездатність його підтримувати протягом тривалого часу. Якщо перше пов'язане з комунікативною компетентністю, навичками і вміннями, яким можна навчитися, то друге витікає із особливостей особистості і важче піддається корекції (як і всі інші труднощі, обумовлені особистісними особливостями).

Комунікативність людини розуміється як володіння процесуальною стороною контакту (свідоме використання експресії, володіння голосом, умінням тримати паузу тощо). Комунікабельність потрібно розуміти як володіння соціальною стороною контакту – дотримання в спілкуванні соціальних норм, володіння складними соціальними уміннями, наприклад, уміння виразити співчуття, «вписатися» в розмову.

Так як інструментом педагогічної діяльності є сам педагог, правильніше його особисті якості, здібності тощо. Так, Н.І. Лазаренко зазначає, що комунікативні якості особистості викладача включають уміння адекватно сприймати й оцінювати думку інших; пред'являти інформацію в такій формі, що сприяє продуктивному процесу дискусії; складати конструктивні програми діяльності для досягнення загальних цілей [6, с. 21]. Також для нас важливо розглянути труднощі, які виникають у міжособистісному спілкуванні. На думку В.Н. Куніциної труднощі міжособистісного спілкування супроводжуються нервово-психічним напруженням. Автор запропонована загальну класифікацію труднощів міжособистісного спілкування за їх причинною обумовленістю і змістовно-функціональними характеристиками. Вона виділяє дві групи труднощів: 1) ті, що суб'єктивно переживаються, не завжди проявляються в конкретній соціальній взаємодії і не очевидні для партнера; 2) «об'єктивні», тобто ті що знахо-

дять себе в умовах безпосередніх контактів і знижують успішність спілкування і задоволеність його перебігом [5, с. 347–349].

До труднощів, які суб'єктивно переживаються відносять соціальну невпевненість, ніяковість, сором'язливість, невміння встановлювати психологічний контакт. Соціальна невпевненість виникає в умовах ролівого спілкування; помічений її зв'язок із соціальним інтелектом. Ніяковість – поведінкова і характерологічна риса, що обумовлює труднощі, які виникають при необхідності прийняти рішення, зробити вибір.

Об'єктивні труднощі, викликані об'єктивними причинами, – це труднощі комунікативного характеру (пов'язані з психофізіологічними особливостями особистості, що повністю володіє вербальними і невербальними засобами здійснення контакту) і комунікабельного характеру (володіння нормами, правилами, сформованість психологічної культури спілкування).

За причинною обумовленістю труднощі поділяються на:

- первинні (залежать від природних якостей людини, їх відрізняє наперед визначеність і неминучість виникнення. Велику роль в їх появі відіграють біологічні, психофізіологічні, особисті якості; до останніх відносять агресивність, тривожність, ригідність, та інші особистісні особливості, тісно пов'язані з темпераментом.

- вторинні: психогенні як наслідок психологічних травм, стресів, тяжких переживань і фрустрації, неадекватної самооцінки ведуть за собою негативні зміни, перш за все в довірливому спілкуванні; соціогенні труднощі є наслідком зовнішніх бар'єрів (комунікативних, змістових, лінгвістичних, ситуативних), невдалого досвіду емоційних і соціальних контактів, певних умов спілкування тощо (наприклад, неможливість усамітнитися). Тривалі спостереження за роботою студентів у різних групах тренінгу дають нам підстави стверджувати, що більше половини студентів відчують труднощі у налагодженні довірливих стосунків з учнями. Вони надають перевагу функціонально-рольовій позиції у спілкуванні з молодшими школярами.

Для цілеспрямованої роботи з розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи до робочої програми навчальної дисципліни «Педагогічна майстерність» нами запропоновано ряд тем лабораторно-практичних занять, які сприяють усвідомленню причин непрофесійного спілкування вчителя та допомагають подоланню власних бар'єрів у спілкуванні з учнями, колегами та батьками школярів.

Так, у процесі проведення практичного заняття «Організація педагогічного спілкування» студенти знайомляться з різними підходами

до визначення поняття «педагогічне спілкування», розглядають його функції, структуру, засоби, рівні, а також типи керівництва навчально-виховним процесом та стилі професійно-педагогічного спілкування. Окремим питанням визначено «Подолання труднощів і бар'єрів у професійному спілкуванні вчителя початкових класів». Досить продуктивними на такому занятті є практичні завдання, виконання яких сприяє розвитку практичних навичок студентів. Наведемо приклади окремих завдань:

1. Користуючись психолого-педагогічною літературою, власними спостереженнями під час педагогічної практики, навести приклади педагогічних ситуацій, які вимагають вибору нижче запропонованих типів керівництва навчально-виховним процесом: авторитарний, демократичний, ліберальний.

2. Ознайомитись з книгою В. Леві «Мистецтво бути іншим» (розділ «Геній спілкування»). Описати особливості своєї особистості за допомогою запропонованих автором психологічних характеристик «генія спілкування».

3. Відзначити сильні і слабкі сторони своєї комунікативної підготовки. Обмірковувати та коротко сформулювати програму дій з подолання власних бар'єрів у спілкуванні.

Працюючи над темою «Взаємодія у педагогічному процесі», майбутні педагоги розглядають окремі теоретичні питання:

1. Поняття педагогічної взаємодії, характерні особливості.

2. Педагогічна сутність стимулюючих та гальмівних прийомів педагогічної взаємодії, їх види, техніка та умови використання.

3. Конфлікт та взаємодія. Стилi розв'язання суперечностей.

4. Види педагогічних задач та етапи їх розв'язання.

Досить важливими з точки зору розвитку комунікативних навичок студентів у налагодженні взаємодії з учнями початкової школи на гуманістичних засадах є виконання практичних завдань:

1. Виписати із наукових джерел типові прийоми педагогічної взаємодії (спонукальні та гальмівні), бути готовими розкрити їх суть, навівши приклади використання даного прийому у конкретній педагогічній ситуації.

2. Вибрати характерні прийоми педагогічного впливу, які використовуються в досвіді педагогів-майстрів.

3. Обрати одну ситуацію (із збірників педагогічних ситуацій або за результатами власних спостережень під час практики), письмово проаналізувати її за п'ятьма етапами [9, с. 38].

4. Підготуватись до роботи у мікрогрупах. Сюжетно-рольова гра «Моделювання та вирішення педагогічних задач».

Цікаво проходить лабораторне заняття на тему «Тренінг професійно-педагогічного спілкування», на якому студенти повторюють правила роботи в колі, особливості функціонування тренінгових груп, принципи їх побудови, механізми психологічного розвитку. Із задоволенням виконують вправи на розвиток здатності розуміння самих себе, розкриття своїх потенційних можливостей, гармонізацію взаємин із світом природи, культури, інших людей («Риса, яка...», «Зроби комплімент», «Аукціон...» тощо). Цікавою для студентів є робота в колі відповідно до розданих фішок («К» і «Д» – конструктивна і деструктивна позиція у спілкуванні на обрану студентами тему). Ця робота буде ефективною за умов ретельної підготовки студентів до аргументованого відстоювання власної позиції з обраної теми. Дане заняття допускає і роботу в парах (трійках): психологічна гра «Умовляння». Лабораторне заняття завершується рефлексією [8].

У процесі проведення лабораторних занять студенти усвідомлюють, що кожна дитина є активним учасником спілкування, вільно висловлює свої думки, ділиться набутим життєвим досвідом, знаннями, поглядами, думками. На таких заняттях студенти вчаться організовувати з дітьми колективне ігрове спілкування. Організоване педагогом, воно є синкретичною єдністю соціальних цінностей, які перетворюються в особистісний смисл життя дитини, а також – її функцій, що виводять на активні взаємини з довкіллям. Педагогічна цінність колективного ігрового спілкування визначається критерієм переводу дій її учасників у вчинки, точніше, рівнем такого переводу: чи для кожної дитини участь у груповій справі стала її особистим вчинком? У будь-якій груповій справі кожна дитина – в центрі уваги. Її індивідуальність – цінність для кожного. Залучена до цікавої справи, дитина помічає, що її «Я» лише в союзі з іншим «Я» отримує і зможе отримати високе задоволення життям.

У пропонуваніх формах роботи легко проглядається ідея життя, гідна Людини: її образ пред'являється, складові обговорюються, реальні риси вводяться в реальну дійсність. Педагогічна цінність колективного ігрового спілкування виявляється у можливості самопізнання, самовиявлення, максимальному сприянні розвитку самосвідомості, формуванню відповідальності дитини за свої вчинки (дії), поведінку і своє життя.

Головним у професійній готовності майбутнього вчителя до роботи з дітьми у формі колективного ігрового спілкування є вміння спілкуватися з ними, ініціювати їх духовну енергію, стимулювати максимальне вираження їхнього «Я» «тут і зараз» – у цьому житті, у певний момент творчої діяльності.

Студенти приходять до висновку, що колективне ігрове спілкування наділене колосальною силою впливу на дитину тому, що:

- створює умови, в яких дитина набуває досвіду емоційних переживань;

- концентрує увагу дітей на соціальній значущості того, що відбувається і робиться, висвітлюючи соціально-культурну цінність у всій її загальнолюдській значущості;

- реальна взаємодія дитини в ході групової діяльності з конкретним об'єктом світу підкріплюється високою задоволеністю, бо для учня вкрай важливими є потреба у спілкуванні, товариських, дружніх стосунках, відчутті «своєї» групи, в якій він відчувається індивідуальністю;

- завдяки діяльності у дитини легко й непомітно формуються вміння взаємодіяти з людьми і впливати на об'єкти реальної дійсності.

Методика підготовки та проведення цікавих форм колективного ігрово-го спілкування описана російським педагогом та вченим Н.Є.Щурковою. Їх перелік великий: «Сократівські бесіди», «Запрошення до чаю», «Дискусійна гойдалка», «День добрих сюрпризів», «Філософський стіл», «Біля дзеркала», «Естафета смислів», «Відкрита кафедра», «Кошик», «У колі симпатій», «Чарівний стілець», «Проблеми й аргументи», «Смішинка», «Гортаючи словник...», «Етичний тренінг», «Коли говорять предмети», «Маски», «Випускний ринг» та інші [13, с. 110]. Для проведення більшості форм колективного ігрового спілкування необхідною умовою є робота в колі: посередині не повинно бути ніяких меблів. Важлива роль відводиться організатору колективного ігрового спілкування, тому що саме від нього залежить ефективність проведеної справи. Тому студентам досить важливо пройти відповідну практику організації колективного ігрового спілкування на етапі вузівської підготовки.

Наведемо приклад однієї з форм колективного ігрового спілкування. «Чарівний стілець» – колективне ігрове спілкування в колі, у ході якого створюються умови для розвитку інтересу до кожного учасника, формування важливих рис та якостей особистості – гідності, впевненості, адекватної самооцінки, прагнення до самовдосконалення. Ця форма роботи дає змогу поєднати ціннісно-орієнтаційну та ігрову діяльність. На «чарівний стілець» запрошується один із учасників колективного ігрового спілкування: як тільки він сіє на стілець, той одразу «починає висвітлювати» всі достоїнства дитини. Педагог пропонує всім учасникам у тиші перевірити свої враження: що бачать їхні очі, а потім висловитися – тобто всі присутні по колу (по черзі) вголос називають ті позитивні якості, риси характеру, властивості, вчинки дитини, які бачать чи знають. Чарівний стілець

не повинен висвітлювати недоліків. Той, хто сидить на чарівному стільці, повинен сам порівняти всі свої позитивні та негативні риси чи якості й подумати: над чим потрібно працювати у плані самовдосконалення.

Чарівний стілець рекомендується проводити неодноразово, що спонукатиме дітей пильніше придивлятися один до одного, помічати насамперед те позитивне, що є в кожному, за що варто цінувати один одного. Тон задає педагог. Його педагогічна техніка (голос, міміка, жести) ніби ліпить емоційну ауру, залучаючи дітей по-доброму ставитися один до одного. Не потрібно боятися пауз чи тиші – вони необхідні дітям для роздумів, для того, щоб кожен побачив те, що не лежить на поверхні і чого без зусиль не вдається побачити – воно постане перед кожним, якщо вдивитися в людину [13, с. 112].

Чарівний стілець може проводитись як самотійна форма роботи або як складова іншої, наприклад свята іменинника. Чарівний стілець є своєрідним методом діагностики, адже він дозволяє педагогу отримати позитивну інформацію про дітей (йому невідому), з якими працює. Діти, у свою чергу, виявляють неабияку активність – вони є учасниками спілкування, бо кожен, самотійно бажаючи того, висловлює свою думку невимушено. Кожен, хто побував на чарівному стільці, має можливість пізнати себе та інших. Дана форма роботи сприяє самоствердженню дитини, додає впевненості, віри в свої сили.

Висновки і пропозиції. Отже, сформованість професійно-педагогічного рівня комунікативної компетентності майбутнього педагога є необхідною передумовою становлення всього комплексу педагогічних здібностей учителя. Рівень усвідомлення студентами власних труднощів у спілкуванні позитивно впливає на подальшу їх роботу з подолання бар'єрів у спілкуванні. У процесі цілеспрямованої роботи над розвитком колективних навичок взаємодії на лабораторно-практичних заняттях з педагогічних дисциплін у майбутніх педагогів з'являються можливості самопізнання, самовиявлення, максимальному сприянні розвитку самосвідомості, формуванню відповідальності за свої вчинки, поведінку.

Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до подолання труднощів у спілкуванні з учнями буде успішною за умов: глибокого розуміння суті процесу спілкування, його функцій, структури, механізмів протікання тощо; використання на лабораторно-практичних заняттях з дисциплін педагогічного циклу методів активного навчання; цілеспрямованої і систематичної індивідуальної роботи з подолання бар'єрів у спілкуванні кожного студента; використанні у роботі з майбутніми педагогами різних форм колективного ігрового спілкування.

Список літератури:

1. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні: Підручник / Н.Ю. Бутенко. – Вид. 2-ге, без змін. – Київ: КНЕУ, 2006. – 384 с.
2. Голюк О.А. Уровни развития диалогической культуры будущих воспитателей ДОУ и учителей начальной школы в процессе профессиональной подготовки / О.А. Голюк // Современные подходы к профессиональной подготовке педагога. – Мозырь: УО МГПУ им. И.П. Шамякина, 2015. – С. 13–16.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
4. Кіт Г.Г. Побудова взаємин учителя та учнів в умовах школи І ступеня // Етичний портрет педагога: історія та сучасність : матеріали круглого столу (Хмельницький, 27 лютого 2016 року) / укл. Н.В. Казакова, Н.А. Сівак. – Хмельницький: ФОП «О.М. Казаков», 2016. – С. 50–52.
5. Куницына В.Н. Межличностное общение: Учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
6. Лазаренко Н.І. Структурні компоненти інформаційної культури викладача педагогічного вищого навчального закладу / Н.І. Лазаренко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка та психологія. – Вінниця: Нілан-ЛТД, 2016. – Вип. 47. – С. 18–23.
7. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
8. Любчак Л.В. Основы міжособистісного спілкування: навч.-метод. посібник для студ. пед. навч. закладів / Л.В. Любчак. – Вінниця: ФОП Корзун Д.Ю., 2012. – 160 с.
9. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 2004. – 349 с.
10. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М., 1973. – 272 с.
11. Трухін І.О. Соціальна психологія спілкування: Навчальний посібник / І.О. Трухін. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 336 с.
12. Чмут Т.К. Культура спілкування: Навч. посібник для студентів і викладачів ВНЗ / Т.К. Чмут. – Хмельницький: Хіруп, 1999. – 358 с.
13. Щуркова Н.Е. Собрание пёстрых дел: Методический материал для работы с детьми / Н.Е. Щуркова. – М.: Новая школа, 1994. – 122 с.

Любчак Л.В.Винницкий государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского**Томаш Кук**

Высшая Школа Лингвистическая в Ченстохова, Республика Польша

**ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
К ПРЕОДОЛЕНИЮ ТРУДНОСТЕЙ В ОБЩЕНИИ С УЧЕНИКАМИ****Аннотация**

В статье проведен анализ различных подходов к проблеме возникновения трудностей в общении. Обоснована необходимость целенаправленной работы по преодолению трудностей в общении педагога. Предпринята попытка исследовать причины возникновения трудностей в общении студентов. Определены конкретные приемы работы по развитию коммуникативной компетентности будущего учителя начальной школы в процессе преподавания педагогических дисциплин. Сформулированы педагогические условия преодоления трудностей в общении у студентов на этапе вузовской подготовки.

Ключевые слова: педагогическое общение, трудности в общении, учитель начальной школы, вузовская подготовка, педагогические дисциплины.

Lyubchak L.V.

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Tomasz Kuk

Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie, Poland

**TRAINING OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER
TO OVERCOME THE DIFFICULTIES IN COMMUNICATION WITH STUDENTS****Summary**

The article analyzes different approaches to the problem of difficulties in communication. The necessity of purposeful work to overcome difficulties in the teacher's communication is substantiated. The attempt to investigate the causes of the difficulties in student's communication is made. Specific techniques for the development of communicative competence of future teachers of primary school in the process of teaching pedagogical disciplines are determined. Pedagogical conditions for overcoming difficulties in communication with students at the stage of university training are formulated.

Keywords: pedagogical communication, difficulties in communication, elementary school teacher, university training, pedagogical disciplines.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З ПЕДАГОГАМИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Присяжнюк Л.А.

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

Уманська Н.А.

ЗДО №2 «Пролісок», м. Іллінці Вінницької області

У статті актуалізовано проблему удосконалення професійної компетентності педагогів в умовах закладу освіти засобами методичної роботи. Авторами розкрито суть понять «*професійна компетентність педагога*», «*методична робота*», презентовано підходи до їх тлумачення. Обґрунтовано значення інноваційних форм організації методичної роботи з педагогами. Особливу увагу звернено на таку форму роботи, як соціально-психологічний театр, схарактеризовано його значення та зміст. Презентовано досвід роботи закладу дошкільної освіти щодо використання соціально-психологічного театру – плейбек-театру – у роботі з педагогічними працівниками.

Ключові слова: заклади освіти, методична робота з педагогами, інноваційні форми, соціально-психологічний театр, плейбек-театр.

Постановка проблеми. Важливу роль у забезпеченні позитивних змін в системі освіти в умовах її реформування відіграє удосконалення професійної компетентності педагогів та підвищення їх наукового і загальнокультурного рівня. Саме тому удосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів згідно з Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року визнано на сьогодні пріоритетним завданням [10], а постійне підвищення професійного рівня, педагогічної майстерності й загальної культури у відповідності із Законом України «Про освіту» лежить у площині безпосередніх обов'язків педагогічних працівників [6]. Безперервний професійний розвиток педагога став імперативом, що покладений в основу розробки Концепції розвитку педагогічної освіти, проект якої нині активно обговорюється педагогічною спільнотою [8].

Значний потенціал щодо формування професійної компетентності педагога містить система методичної роботи освітнього закладу. Вона орієнтує педагогів на активне включення в процес професійного розвитку і саморозвитку, забезпечує удосконалення їхньої теоретико-практичної підготовки, створює сприятливі умови для нарощування творчого потенціалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчив, що проблема формування професійної компетентності педагога нині активно досліджується науковцями і практиками. Доказом цього є численні наукові праці, присвячені з'ясуванню сутності цього поняття, його структури, особливостям становлення, механізмам формування тощо. Так, у вітчизняній педагогічній науці розгляду означеної проблеми присвятили свої дослідження В. Андрущенко, Г. Беленька, Н. Бібік, В. Бондар, Н. Гузій,

Н. Кічук, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоева, Л. Хоружа та ін. Серед зарубіжних учених проблема становлення професійної компетентності педагога досить випукло представлена в наукових розвідках В. Болотова, А. Вербицького, Е. Зеєра, І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Слассьоніна, А. Хуторського та ін.

Проблема організації методичної роботи в закладах освіти достатньо широко представлена в психолого-педагогічних дослідженнях (Н. Василенко, Г. Горлова, В. Григоращ, Т. Гришина, В. Гуменюк, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, І. Жерносек, О. Касьянова, Г. Кіт, В. Крижко, О. Мармаза, З. Онишків, Є. Павлютенков, М. Поташник, Б. Тевлін та ін.). Методична робота розглядається ученими як ефективний засіб формування професійної позиції педагога (О. Тимченко), як засіб підвищення педагогічної майстерності (Н. Василенко, І. Жерносек, Г. Кіт, В. Крижко, Є. Павлютенков та ін.), як форма роботи з учителями, що готує їх до проходження атестації тощо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проведений теоретичний аналіз доводить, що означена проблема активно досліджується науковцями. Одним із новітніх напрямів її дослідження є вивчення методичної роботи як засобу розвитку професійної компетентності педагога. Водночас потребують напрацювань питання, пов'язані з оновленням змісту й форм організації роботи з педагогами в контексті реформування освітньої галузі, відповідно до вимог сучасних нормативних документів, питання, спрямовані на подолання суперечностей, що існують в реальній практиці організації методичної роботи в закладах освіти.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розкрити значення інноваційних форм методичної роботи з педагогами, зокрема, соціально-психологічного театру, в контексті

удосконалення їх професійної компетентності, представити досвід роботи закладів освіти щодо означеної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Реалізація окресленого в Національній стратегії розвитку освіти в Україні завдання системного підвищення якості освіти тісно пов'язане із системним і неперервним удосконаленням професійної компетентності педагога [10]. У проекті Концепції розвитку педагогічної освіти підкреслюється, що якісна освіта є одним з головних чинників успіху на шляху розвитку інформаційного суспільства та суспільства знань, а педагог є одночасно і об'єктом, і провідником позитивних змін [8].

Визнання педагога основним ресурсом змін в системі освіти цілком очевидно орієнтує на розгляд проблеми, пов'язаної з розвитком його професійної компетентності. Зауважимо, що у науковій літературі останніх років це поняття активно досліджується, однак у його тлумаченні спостерігаються певні розбіжності. Так, у наукових розвідках американських учених (Д. Котарі, Д. Медлі, М. Нейл, Дж. Стронж та ін.) професійна компетентність педагога певною мірою ототожнюється з професійним успіхом, педагогічною спроможністю й розглядається з позицій результату його професійної освіти. Європейська наукова спільнота (Х. Біманс, К. Вебер, Т. Гіланд, М. Малдер, А. Хорнбі та ін.) схильна до визначення поняття з урахуванням вимог сучасного суспільства до педагога та виконуваних ним функцій. А тому наповнення змістом поняття здійснюється відповідно до тих якостей, якими наділяють сучасного педагога дослідники. Російські науковці (І. Зимняя, Е. Зеєр, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Сластьонін, А. Хуторський та ін.), як правило, трактують професійну компетентність педагога як інтегральну якість особистості, що характеризує її прагнення і готовність реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості) для успішної педагогічної діяльності. Подібне розуміння змісту поняття притаманне й вітчизняним дослідникам (І. Бех, Г. Беленька, Н. Бібік, О. Глузман, І. Зязюн, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, І. Прокopenко, О. Савченко, С. Сисоєва, С. Скворцова, Г. Тарасенко, Л. Тарашенко, С. Трубочева та ін.), які обґрунтовують його як властивість особистості фахівця, що виявляється у здатності до професійної діяльності, готовності до виконання професійних завдань і спроможності ефективно (компетентно) розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у професійній діяльності на підставі наявних знань, умінь та досвіду діяльності.

Узагальнюючи різні підходи до тлумачення сутності характеризованого поняття, С. Скворцова пропонує розглядати його у трьох площинах:

1) як властивість особистості, що виявляється у здатності до педагогічної діяльності;

2) як єдність теоретичної й практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності;

3) як спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у педагогічній діяльності.

Таким чином, на думку С. Скворцової, професійна компетентність педагога тримається на «трьох стовпах»: здатність, готовність та спроможність ефективно діяти, розв'язуючи завдання навчання, розвитку й виховання дітей [13, с. 81–82].

Як зазначалося вище, важливим чинником підвищення якості освіти є високий рівень компетентності педагога, який, у свою чергу, залежить від ефективності системи *методичної роботи освітнього закладу*. У сучасних наукових дослідженнях склалося єдине бачення методичної роботи як цілісної, заснованої на досягненнях науки та перспективного педагогічного досвіду і на конкретному аналізі освітнього процесу системи взаємозалежних дій та заходів, спрямованих на удосконалення професійної майстерності кожного педагога, на розвиток і підвищення творчого потенціалу педагогічного колективу, закладу освіти в цілому (Н. Василенко, В. Григораш, Г. Кіт, В. Крижко, Є. Павлютенков та ін.). Окремі дослідники уточнюють, що ця система є інтегрованою єдністю аналітичної, організаційної, діагностичної, пошукової, дослідницької, науково-практичної, інформаційної діяльності [12, с. 82]. В. Крижко та Є. Павлютенков зауважують, що найголовнішим у методичній роботі в освітньому закладі є надання реальної, діючої допомоги педагогам у розвитку їхньої майстерності [5, с. 120].

У визначенні ключової мети методичної роботи з педагогами існує декілька підходів. Так, Н. Василенко зазначає, що такою метою є створення атмосфери зацікавленості в зростанні педагогічної майстерності, пріоритету педагогічної компетентності, творчих пошуків колективу [1, с. 16]. Розвиток професійної компетентності, професійної майстерності педагогів вважають метою методичної роботи В. Крижко та Є. Павлютенков [5, с. 125]. За Б. Гершунським мета методичної роботи полягає в інформаційно-методичному забезпеченні освіти як цілісної системи підвищення якості освіти дорослих, навчання й виховання дітей, формування методичного знання, яке дозволяє адаптувати наукове теоретичне знання до потреб практики, узгодити наукові пропозиції з практичним попитом, зробити їх взаємодоповнювальними і взаємозбагачувальними [2, с. 123]. Така мета відображає сучасний стан розвитку суспільства й освіти як важливої сфери забезпечення його життєдіяльності.

Цілком очевидно, що в умовах постійного оновлення цілей і змісту освіти існує необхідність у систематичному оновленні змісту,

методів і форм організації методичної роботи з педагогами [7, с. 121]. Досить часто напрацьовані роками, усталені форми такої роботи вже не задовольняють потреб сучасного педагога, мають обмежені можливості у розвитку його професійної компетентності. А тому все частіше фокус уваги зміщується з традиційних на інноваційні форми, які актуалізують творчий потенціал вихователя, вчителя, сприяють його нарощуванню, дають відповіді на виклики, які ставить теперішнє життя. До таких інноваційних форм, зокрема, відносимо й *соціально-психологічний театр*.

У роботі з педагогами така форма виконує дещо специфічні функції. *По-перше*, вона забезпечує їхню психологічну підготовку, оскільки сприяє розумінню психологічних основ побудови освітнього процесу, усвідомленню особливостей психоемоційного розвитку дітей певної вікової категорії, наближує процес навчання, виховання і розвитку до можливостей дитини, навчає будувати його з урахуванням цих можливостей. *По-друге*, це ефективний засіб професійного саморозвитку педагога і розвитку педагогічного колективу в цілому, спосіб налагодження стосунків і створення позитивного соціально-психологічного клімату в колективі, розвитку педагогічної рефлексії. На переконання дослідників, соціально-психологічний театр формує у його учасників (акторів і глядачів) навички міжособистісної взаємодії, сприяє емоційній децентрації, набуттю емоційного досвіду, профілактиці особистісних девіацій та професійних і соціальних проблем [4, с. 10]. *По-третє*, театральне мистецтво як форма естетичної діяльності, за свідченням сучасних дослідників (О. Деркач, Т. Кривошея, О. Отич, С. Сисоєва, Г. Тарасенко та ін.), володіє значним педагогічним потенціалом, воно здатне впливати на людину, зумовлюючи саморозвиток її сутнісних сил і ресурсів, відкриваючи безмежний простір для її самоактуалізації, самореалізації та неперервного особистісного і творчого зростання.

Суть соціально-психологічного театру як форми методичної роботи з педагогами полягає у тому, що акторам і глядачам (і ті, й інші обираються з числа педагогів) пропонується прожити на сцені своє минуле чи змодельовати майбутнє, побути тим, ким хочеться стати в реальному житті, або ж відтворити те, що існує в уяві. На сцені обігруються сюжети чи події, які несуть проблеми, що торкаються безпосередньо освітнього процесу чи ж взяті із буденного спілкування з учнями, батьками, колегами, адміністрацією. У першу чергу, зазначає Л. Жеребнюова, соціально-психологічний театр – результат аналізу і трансформації проблеми на рівні групи. Це продукт, створений завдяки пережитим і висловленим почуттям, думкам та ідеям учасників дійства у процесі психологічної та педагогічної гру-

пової корекції. Дослідниця зауважує, що *психологічна складова театру* – це та глибинна робота, яка відбувається спочатку з акторами у процесі пошуку, обговорення та вирішення проблеми, а потім з глядачами під час вистави, у процесі їх особистісного психоемоційного включення у події, які зображуються. *Соціальним театром* робить застосування інтерактивних технік – спільного обговорення, пошуку варіантів розв'язання ситуації, групової дискусії, залучення глядачів до участі під час вистави. Власне соціальна функція театру реалізується у процесі всебічного колективного обговорення пропонованих (інколи навіть «незручних») тем, що веде до зняття напруження й конфліктності в стосунках, набуття досвіду ведення дискусії тощо [4, с. 10–11].

Як зазначалося вище, використання такої форми роботи забезпечує залучення педагогів до обговорення актуальних для них проблем та спільного пошуку варіантів їх розв'язання. З цією метою застосовуються елементи *психодрами*, що передбачають роботу з реальними життєвими ситуаціями, які відбувалися, відбуваються чи прогнозовано будуть відбуватися у майбутньому. Соціально-психологічний театр сприяє особистісному розвитку учасників, актуалізації й об'єктивації проблемних стосунків у вигляді завершеного і цілісного просторово-часового континууму. Через театральну гру людина отримує можливість вийти за рамки тієї реальності, в якій вона живе, наділяючи предмети оточуючого світу іншими смислами. У власній сценічній практиці відбувається актуалізація досвіду, його усвідомлення і присвоєння через особистісні переживання. Завдяки рефлексії, що супроводжує театральну гру, її учасник отримує ефективні інструменти корекції власних поведінкових стереотипів. Це, на переконання дослідників, сприяє відновленню цілісності особистості, підвищує відповідальність за власні вчинки, забезпечує встановлення контролю над своєю поведінкою. Таким чином, використання такої форми роботи з педагогами призводить до становлення їхньої суб'єктної позиції у власне професійній діяльності [3].

Аналіз педагогічної практики показав, що соціально-психологічний театр як форма методичної роботи у закладах освіти ще не набув значного поширення. Його можливості, як соціально-психологічні, так і педагогічні, ще не до кінця вивчені дослідниками та популяризовані серед педагогів і методистів. Однак ті крупинки досвіду, які мають місце в практиці роботи окремих освітніх закладів, є цінним надбанням, що створюють орієнтири у використанні такої форми роботи.

До таких закладів, які активно використовують у роботі з педагогами соціально-психологічний театр, зокрема, такий його різновид, як *плейбек-театр*, відноситься й заклад дошкільної освіти № 2 «Пролісок» міста Іллінці Вінниць-

кої області. Завдяки одночасній наявності двох основних комплементарних практик – розповідей глядачами (педагогами) особистих історій на публіку та миттєвої інсценізації акторами (педагогами) цих розповідей – така форма роботи допомагає ніби відсторонено, децентруючись, подивитися на назрілу проблему, оцінити свою участь у ній, сформувати в учасників об'єктивне ставлення до неї.

У плейбек-театрі інсценізуються індивідуальні історії присутніх на виставі педагогів. А відтак, у кожного глядача є можливість стати співавтором і героєм спектаклю, в буквальному розумінні побачити себе зі сторони, оцінити свої слова і вчинки і разом зі всіма пережити справжній катарсис. Кожна постановка плейбек-театру пробуджує сильні емоції в акторів і глядачів.

Спектр проблем, які обігруються акторами-педагогами, досить широкий: це проблеми, що стосуються організації освітнього процесу (н-д, ситуації морально-етичного змісту, які виникають з дітьми чи їхніми батьками), проблеми, які мають місце у взаєминах між членами колективу закладу тощо. Цілком очевидно, що «оживлення» історій призводить до їх осмислення і розуміння, до проникнення «вглиб», сприяє виробленню власної позиції щодо подолання негативних проявів поведінки, пов'язаних з нею. *Основна мета плейбек-театру як форми роботи з педагогами* – створення умов для самоаналізу власної педагогічної діяльності, формування досвіду педа-

гогічної рефлексії, налагодження позитивних стосунків у педагогічному колективі освітнього закладу. В кінцевому результаті, як свідчить практичний досвід, це призводить до підвищення рівня професійної компетентності педагогів, до формування позитивного соціально-психологічного клімату в колективі.

Висновки і пропозиції. Проведене дослідження проблеми використання соціально-психологічного театру як інноваційної форми методичної роботи в закладі освіти дозволяє зробити наступні висновки:

1. Реформування системи освіти в Україні потребує оновлення підходів до методичної роботи з педагогами, яка, згідно з вимогами нормативних документів, повинна будуватися на засадах неперервного професійного розвитку і саморозвитку педагогічних працівників, спрямовуватися на підвищення рівня їхньої професійної компетентності.

2. Поряд із традиційними формами у систему методичної роботи повинні залучатися й інноваційні, які активізують суб'єктний досвід педагога, ставлять його в активну позицію щодо професійного вдосконалення.

3. Соціально-психологічний театр, зокрема, плейбек-театр, володіє значними потенційними можливостями щодо формування досвіду педагогічної рефлексії, створення позитивного соціально-психологічного клімату в колективі. Досвід впровадження цієї форми методичної роботи з педагогами переконує в її ефективності та перспективності.

Список літератури:

1. Василенко Н.В. Науково-методична робота в школі / Н.В. Василенко – Х.: Основа, 2013. – 176 с. – (Серія «Абетка керівника»).
2. Гершунский Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. – 432 с.
3. Голюк О.А. Становлення суб'єктної позиції майбутніх вихователів ДНЗ та вчителів початкової школи в процесі фахової підготовки / О.А. Голюк // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій: збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв (Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 6-8 квітня 2016 р.) / за ред. Г.С. Тарасенко; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, інститут педагогіки, психології і мистецтв. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – Вип. 5. – С. 275–279.
4. Жеребньова Л.В. Соціально-психологічний театр / Л.В. Артеменко, Т.Б. Жеребньова. – К.: Шкільний світ, 2011. – 120 с.
5. Житник Б.О. Методична робота в школі / Б.О. Житник, В.В. Крижко, Є.М. Павлютенков. – Х.: Основа, 2008. – 192 с. (Серія: «Адміністратору школи»).
6. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
7. Кіт Г.Г. Професійне самовдосконалення вчителя шляхом активізації науково-методичної роботи / Г. Кіт // Історико-педагогічні студії : науковий часопис / гол. ред. Н.М. Дем'яненко. – К.: В-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – Вип. 5. – С. 120–121.
8. Концепція розвитку педагогічної освіти (проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-konceptiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
9. Кривошея Т. Творчість педагога в контексті взаємозв'язку розумової та естетичної діяльності / Т. Кривошея // Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського) / за ред. Г.С. Тарасенко. – Вінниця: Нілан-ЛТД, 2015. – С. 118–121.
10. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
11. Основи міжособистісного спілкування : навч.-метод. посібник для студ. пед. навч. закладів / уклад. Л.В. Любчак. – Вінниця, ФОП Корзун Д.Ю., 2012. – 160 с.
12. Палійчук Н.Й. Основні напрямки методичної роботи в навчальному закладі / Н.Й. Палійчук, С.М. Комісарова, Т.П. Караванова, Т.С. Богачик // Методична робота в школі : теоретичні засади, система роботи, досвід / укл. В.В. Григораш. – Х.: Основа, 2009. – С. 81–144. – (Серія «Адміністратору школи»).

13. Скворцова С.О. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів / С.О. Скворцова, Ю.С. Вторнікова. – Одеса: Абрикос Компани, 2013. – 290 с.
14. Тарасенко Г.С. Роль арт-педагогтики в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы / Г.С. Тарасенко, О.О. Деркач // Пути повышения качества профессиональной подготовки педагога : материалы международной науч.-практ. конф., г. Мозырь, 29-30 марта 2012 г. – Мозырь: УО МГПУ им. И.П. Шамякина, 2012. – С. 102–104.

Присяжнюк Л.А.

Винницкий государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского

Уманская Н.А.

Учреждение дошкольного образования №2
г. Иллины Винницкой области

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПЕДАГОГАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Аннотация

В статье актуализирована проблема совершенствования профессиональной компетентности педагогов в условиях образовательного учреждения средствами методической работы. Авторами раскрыта сущность понятий «*профессиональная компетентность педагога*», «*методическая работа*», представлены подходы к их толкованию. Обосновано значение инновационных форм организации методической работы с педагогами. Особое внимание обращено на такую форму работы, как социально-психологический театр, с характеризовано его значение и содержание. Представлен опыт работы учреждения дошкольного образования по использованию социально-психологического театра – плейбек-театра – в работе с педагогами.

Ключевые слова: образовательные учреждения, методическая работа с педагогами, инновационные формы, социально-психологический театр, плейбек-театр.

Prysyazhnyuk L.A.

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Umanska N.A.

Pre-school Education Institution №2 «Prolisok»
Illintsi City of the Vinnitsia Region

USING INNOVATIVE FORMS OF METHODOICAL WORK WITH PEDAGOGES IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Summary

The article actualizes the problem of improving the professional competence of teachers in the conditions of the educational institution by means of methodical work. The authors disclose the essence of the concepts of «*professional competence of the teacher*», «*methodical work*», presented approaches to their interpretation. The importance of innovative forms of organization of methodical work with teachers is substantiated. Particular attention is paid to such a form of work as a socio-psychological theater, its meaning and content are characterized. The experience of the work of the institution of preschool education with regard to the use of the socio-psychological theater – playbacks and theater – in the work with pedagogical workers is presented.

Keywords: educational institutions, methodical work with teachers, innovative forms, social-psychological theater, playbacks-theater.

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТІВ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ

Семко М.І.

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

Досліджено основи базового змісту навчання. Висвітлено проблему інтеграції мистецтв як необхідну частину навчально-виховного процесу з урахуванням сучасних реалій та вимог освітніх стандартів. Окреслено існуючу спільність між окремими видами художньої творчості. Визначено образно-символічну природу походження мистецтв. Обґрунтовано реалізацію інтеграції предметів мистецтв в навчально-виховному процесі як альтернативну систему навчання та виховання творчої особистості, розвитку її творчих здібностей.

Ключові слова: базовий зміст навчання, інтегрований підхід, предмети художньо-естетичного циклу.

Постановка проблеми. У базовому змісті освіти відбуваються докорінні зміни, зумовлені впровадженням провідного принципу розвитку сучасної школи – гуманізації, що потребує вивчення учнями інтегративного комплексу знань стосовно себе, природи, мистецтва, а звідси й пізнання себе як суб'єкта життєдіяльності.

Базове навчання передбачає засвоєння системи відносин людини зі світом на основі розуміння підсистем: «людина-природа», «людина-людина», «людина-культура», «людина-мистецтво» тощо. Будь-яка з названих систем є сферою самовизначення учня на основі самопізнання. Такий підхід до сутності і структури пізнання є принципово новим порівняно із традиційною структурою предметного змісту – наукознанням. Тому принцип інтеграції є необхідним і важливим у формуванні стратегії оновлення змісту освіти, організації навчально-виховного процесу на засадах особистісно орієнтованого навчання й виховання [2].

Відомо, що поряд із набуттям знань важливим чинником розвитку учнів є чуттєві форми осягнення дійсності. Вони спонукають до особистісного переживання явищ навколишнього світу і тим допомагають усвідомити його розмаїття. Такі форми пізнання властиві мистецтву, що набуває все більшого значення як своєрідний регулятивний інструмент впливу на становлення маленької людини. Саме з мистецтвом пов'язані перспективи гуманізації освіти, ствердження нових ідеалів розвитку духовної культури суб'єкта навчання, реалізація принципів діалогічності у педагогічному процесі, орієнтація його на творчий характер.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В галузі мистецької освіти проблема сприйняття мистецтва знайшла своє відображення у працях науковців. Так, ідеї цілісного пізнання мистецтва простежуються в дослідженнях психології художнього сприйняття (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв); теорії формування художньої культури (Е. Абдуллін, О. Рудницька, Г. Падалка, О. Щолокова).

Необхідність інтеграції мистецьких дисциплін у процесі художнього навчання зумовлена цілісним характером художньо-пізнавальної діяльності суб'єктів мистецької освіти. Цільова установка на формування інтегративних мистецьких знань передбачає орієнтацію на взаємодію і взаємопроникнення знань різних художніх структур в єдиному естетичному середовищі, синтез знаково-символічних елементів художньої мови різних видів мистецтва в процесі їх сприймання і переживання.

У науково-методичній літературі проблема інтеграції розглядається в різних аспектах, а саме: акцентується значний педагогічно-виховний потенціал інтеграції мистецтв (Ю. Фохт-Бабушкін, О. Рудницька); досліджуються питання взаємодії різних видів мистецтва у педагогічному процесі (Л. Ващенко, Л. Масол, О. Мелік-Пашаєв); розкриваються шляхи впровадження інтегративних процесів у систему викладання окремих мистецьких дисциплін (Г. Падалка, М. Бонфельд); класифікуються рівні інтегративних зв'язків між предметами художнього циклу (Г. Шевченко).

Мета статті. Метою даного дослідження є висвітлення проблеми інтеграції мистецтв як необхідної частини навчально-виховного процесу з урахуванням сучасних реалій та вимог освітніх стандартів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Та незважаючи на все вищезазначене, проблема інтеграції мистецтв та її використання в навчально-виховному процесі є актуальною проблемою сьогодення, що пов'язано з нещодавнім переходом на нову структуру навчання та постійною зміною психології дитини паралельно зі зміною соціального середовища.

Виклад основного матеріалу. Важливою умовою підвищення ефективності викладання мистецтв є врахування існуючої спільності між окремими видами художньої творчості, яка визначається образно-символічною природою походження, прийомів і законами побудови творів, подібністю соціальних функцій і завдань. Саме на

цій основі проводяться пошуки доцільних шляхів інтеграції знань, формування різнобічних художніх інтересів учнів, а відтак досягнення певної «універсальності» їх освіти. Адже можливості мистецтв збагачувати духовні сили особистості, вчити переживання глибокої єдності з усім світом і людством у цілому значно посилюється за умови осягнення багатоманітності та глибинного взаємозв'язку духовних цінностей [1].

Означена позиція ніякою мірою не заперечує предметного викладання традиційних для школи видів мистецтва і не претендує на пріоритетне значення. Предметний зміст навчання був і залишається необхідним для глибокого розуміння специфічних властивостей кожного з мистецтв та відповідних йому засобів художньої виразності. Втім, поза використанням інтегративних зв'язків неможливо узагальнити різнопредметні елементи художньої інформації, взаємопов'язати та систематизувати їх.

Не викликає сумніву, що вивчення окремого мистецтва має відбуватися у комплексі суміжних естетичних, мистецтвознавчих, культурологічних знань, які є необхідними для формування уявлень про його функціонування у загальній художній культурі суспільства. Нехтування цього, ізольований підхід до розгляду мистецтв як замкнених галузей нерідко призводить до обмеженості художнього мислення, вузькості образно-асоціативних уявлень, нерозуміння стилевих особливостей творів, нездатності естетично оцінити їх. Тому зміст предметного навчання слід розглядати в інтегративному контексті – як спорідненість різних елементів розкриття багатоаспектності навколишнього світу, відображення реальності розмаїтою «мовою» ліній, барв, звуків, які дитина сприймає за допомогою зору, слуху та інших органів чуття. Тенденції інтеграції ніякою мірою не розмивають видову і жанрову специфіку мистецтв, а навпаки, збагачують розуміння кожного з них, оскільки, з одного боку, виявляють взаємовплив окремих видів художньої творчості, а з іншого – стверджують їх суверенне існування та самостійний статус.

Ознайомлення з мистецтвами у навчальному процесі має включати три аспекти:

- предметне вивчення образотворчого і музичного мистецтва (інтеграція відсутня);
- комплексне вивчення мистецтв з використанням їх взаємодії, тобто демонстрація близьких за настроєм, стилем або жанром творів музики і живопису з метою посилення емоційного впливу на учнів (окремі інтегративні уроки за умови синхронної побудови навчальних програм з музики та образотворчого мистецтва);
- вивчення специфіки органічного злиття різних видів мистецтва у художньому синтезі (позакласні заняття у театральному або танцювальному гуртку, участь у якому сприяє інтеграції одержаних на уроках знань і художніх вражень) [3].

Взаємозв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу здійснюється на теоретичному й емпіричному рівнях:

Теоретичний рівень інтеграції, як необхідна логічна основа розуміння природи мистецтва, передбачає узагальнення і систематизацію знань про художню картину світу. На цьому рівні відбувається усвідомлення сутності понять художнього змісту і форми, жанру і стилю, художньої метафори, символу, алегорії, що потребує зіставлення за принципом аналогії і контрасту різних явищ мистецтва, порівняльного аналізу засобів художнього осмислення навколишньої дійсності, проведення паралелей між творами, близькими за своєю темою, сюжетом, стилем написання, жанровою і структурною композицією тощо. Цьому сприяють синхронно побудовані програми з музики та образотворчого мистецтва.

Перспективним підходом до здійснення теоретичного рівня інтеграції знань є використання музики як своєрідного інструменту пізнання загальних закономірностей художньої творчості, оскільки музична інтонація яскраво ілюструє універсальне значення мовної виразності. Цей специфічний засіб мистецького спілкування в його звуковій (людський голос, музичний інструмент) і зоровій (жест, міміка, пантоміма) формах передає у широкому плані процесуальність, спрямованість, напруженість розгортання художньої думки, її смислове навантаження. Інтонаційність, яка знайшла свій досконалий розвиток у музичному мисленні, певною мірою характеризує і мову інших мистецтв, що дає можливість простежити і зафіксувати їх творчу спорідненість: зіставити коливання ладових тяжінь музики і складну динаміку конструктивних елементів живопису, пошуки акустичної тембральності й гармоній світла та кольору, подібність ритмо-формул в архітектурі, музиці, танцювальній пластиці, тобто розкрити спільні для всіх мистецтв елементи виразності, усвідомити найважливіший принцип розкриття загального через особливе.

Варто підкреслити, що музика характеризується найвищим ступенем узагальненості своєї мови, логіки і граматики. В її чітко регламентованих і тонко відшліфованих системах гармонії, поліфонії, ритміки, у принципах мелодики, ладу і композиції виражено закономірності багатьох інших видів художньої творчості. Цим пояснюється широке значення музикознавчих термінів і понять, їх виведення на рівень загально мистецтвознавчих категорій. Так, традиційним стало порівняння мелодії з рисунком у живопису, гармонії – з фарбами і кольором, звернення до контрапункту як характеристики вертикального монтажу у кіно-мистецтві. Все більше опановують ся в інших мистецтвознавчих дисциплінах ідеї, пов'язані з типами музичної композиції, симфонізмом, музичною формою [7].

Оскільки специфіка художньої інформації полягає в тому, що, на відміну від наукової, вона містить знання не про об'єкт, а про значення, смисли, цінності, які об'єкт має для суб'єкта, природа – для суспільства, світ – для людини, теоретичний рівень інтеграції має доповнюватися емпіричним рівнем інтеграції особистісно-чуттєвих вражень художнього сприйняття, який ґрунтується на психологічних механізмах синестезії.

Синестезія, або співвідчуття, це міжсенсорні асоціації, які виникають у суб'єкта внаслідок взаємовпливу візуальних, слухових та інших образів мистецтва і зумовлюються інтегративною природою конкретно-чуттєвого осягнення їх художнього смислу. Як правило, синестезія стає результатом взаємопроникнення елементів мовних структур, властивих різним видам художньої діяльності. Наявність міжчуттєвих асоціацій дає можливість осягнути глибинний зміст твору. Саме синестезійність, яка актуалізує багаж комплексних асоціацій особистості, її здатність оперувати виразно-мовними аналогіями суміжних мистецтв, зумовлює неповторну конкретно-чуттєву індивідуальність сприйняття та емоційно насичує. Вона стимулює осягнення багатоплановості художнього смислу, виявлення невисловленого, торкається найпотаємніших сфер чуттєвого мислення людини, відкриває шлях до синкретичної повноти відчуттів у єдності свідомого і підсвідомого [3].

Найбільш яскраво синестезія виражена засобами художньої літератури, особливо поезії, яка звертається не до зору або слуху того, хто її сприймає, а стимулює його фантазію в цілому і орієнтує на комплексне осягнення полісенсорних імпульсів. У поетичних образах послаблення зовнішнього сюжетно-предметного і посилення внутрішнього непотвального шару виникає внаслідок перцептивних властивостей акустичного компонента віршованого тексту, «музикальності» поетичних засобів (мелодика, динаміка, метр, ритм тощо). Безперечно, змісту поезії притаманна певна предметність, але вона має опосередкований характер. Слово як «сигнал сигналів» викликає синестезійні переноси почуттів, активізує візуальні й слухові параметри суб'єктивного відображення образу, можливість його чутності-бачення в уяві людини, що сприймає [4].

Синестезійність характеризує і візуальне мистецтво живопису, статичне за своєю формою, позбавлене реального руху, звучання, об'ємних, вагових, температурно-дотикових властивостей. Для створення сенсорної інтеграції мистецтва, який фіксує на полотні застиглу мить, «оживлює» світ зорових образів, передає їх динаміку засобами мазка (текстури), композиції, рисунка, нерідко відступаючи від «анатомічної правди». Внаслідок цього картина «живописно звучить», «набуває внутрішньої художньої ноти» [3].

Внутрішня синестезійність значною мірою притаманна музиці. Найчастіше сенсорна інтеграція звукових образів пов'язана з «візуалізацією» музики. Співвідчуття, які виникають у слухача, сприяють переведенню музичного смислу на інші невербальні мови, дають можливість осягнути його поетичну сутність. Висотна, динамічна і метроритмічна організація звуку сприяє відтворенню різних типів просторового руху, мелодія передає дихання пластички, гармонія, інструментовка, фактура сповнені колориту, кольору, світла тощо. У такий спосіб музика набуває здатності «живописати» фарбами, передавати зображальну конкретику. Адже її асоціативне «бачення» спирається на реальні зв'язки життєвого досвіду людини, в якому звукове невіддільне від інших відчуттів у цілісному образі світосприйняття. Не випадково музику К. Дебюссі та М.А. Римського-Корсакова ще за життя композиторів називали «рухливими пейзажами».

Реалізація інтегративних зв'язків на теоретичному й емпіричному рівнях ґрунтується на усвідомленні, засвоєнні та словесному вираженні учнями специфіки художньої мови – сукупності особливих для кожного виду мистецтва виразально-зображальних засобів створення художнього образу. Причому, їх інтегративна характеристика поділяється на два види: пряме перенесення понять, універсальних для всіх просторово-часових видів мистецтва (наприклад, ритм, частота, контраст, композиція, настрій) і опосередковане перенесення специфічних міжчуттєвих ефектів синестезії (наприклад, «бачення» розмірів високих і низьких, товстих і тонких звучань). Така вербалізація асоціативних уявлень учнів, з одного боку, слугує критеріальною ознакою розвитку їх сприйнятливості до мистецтва, а з другого – становить ефективний засіб збагачення диференційованого відчуття художніх явищ, розширення градацій осягнення глибинного образного змісту творів.

Інтегрований художньо-естетичний цикл у початковій школі дозволяє стверджувати, що інтеграція предметів мистецтв – альтернативна система навчання та виховання творчої особистості, розвитку її творчих здібностей. Адже саме мистецтво навчає дитину головному – вмінню співпереживати, співчувати, дивитись на світ очима іншої людини – художника, композитора, поета. Саме за допомогою мистецтва здійснюється в основному передача духовного досвіду людства, що сприяє встановленню зв'язків між поколіннями. Інтегрування в сучасній освіті трактується не лише як дієвий засіб структурування змісту і систематизації навчального матеріалу в органічних зв'язках, а і як інноваційна педагогічна технологія. Технологічні аспекти інтеграції, тобто його організаційно-процесуальне забезпечення, залежить від типу та ступеня інтеграції

елементів змісту. Додавання одного, двох чи більше структурних елементів, їх різноманітні поєднання, групування неминуче приводять до переструктурування традиційного змісту та технологій викладання окремих дисциплін і утворення нового цілого.

Дидактична інтеграція здатна не просто змінювати якісні параметри змісту як цілого, а й стимулювати появу нового знання, яке не завжди забезпечується відокремленим засвоєнням цих елементів (відбувається своєрідний перехід кількості в якість). Тому на відміну від монопредметного викладання мистецтва інтегровані курси в галузі мистецтва, окрім застосування елементарних міжпредметних зв'язків, мають ще й додаткові резерви для нарощування мистецьких знань та уявлень учнів, зростання їх художньої складності, духовно-світоглядної та емоційно-естетичної наповненості. Це відбувається завдяки інтегративним технологіям – кількісному збільшенню та якісному збагаченню порівнянь, аналогій, стимулюванню міжсенсорних асоціацій, розширенню діапазону художньо-естетичних узагальнень тощо. Таким чином, змістова інтеграція стимулює процесуальну інтеграцію.

Диференціація в мистецькій освіті спрямована на те, щоб бачити різне: музика – часове мистецтво, а живопис – просторове; хореографія – процесуально-динамічне мистецтво, а скульптура – статичне; театр – конкретно-образне мистецтво, архітектура – абстрактне. Інтеграція – навпаки, прагне до спільних ознак

між різними видами мистецтв, наприклад образність та емоційність змісту, гармонійність, пропорційність форм, ритмічна організація, здатність відбивати світ (його властивості, явища, функції) через родові узагальнення, що виражається в понятті «жанр».

Під час опанування дидактичного матеріалу за інтегративною технологією учень сприймає не один, а кілька потоків інформації, основою сприйняття є асоціативне запам'ятовування навчальної інформації. Кожний із цих потоків є базою для створення певних асоціацій.

Висновки і пропозиції. Таким чином уведення інтеграції мистецтв у процес художньо-естетичного навчання й виховання у загальноосвітній школі покликане: висвітлити багатогранність світу, різні аспекти якого не можуть бути висчерпно розкриті засобами якогось одного виду мистецтв; посилити естетичний вплив художніх образів на особистість, позаяк жоден окремо взятий вид мистецтва не може вирішити всю повноту завдань естетичного виховання дітей. Лише сукупність мистецтв може розвинути творчий потенціал, зробити особистість духовно збагаченою і зрілою; розширити межі художньо-образних уявлень, оскільки об'єднаний мистецький вплив поглиблює розуміння й переживання творів мистецтва; розвинути творчі здібності учнів: уяву, фантазію, образне мислення, оскільки їх формування відбувається у взаємодії вже засвоєних знань і нових вражень, відомостей із різних галузей, їх взаємодоповнення, взаємопоєднання і збагачення.

Список літератури:

1. Мартянова Г. Взаємодія мистецтв у поліхудожньому розвитку учнів // Рідна школа. – 2001. – № 5. – С. 59–61.
2. Масол Л. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 1. – С. 2–5.
3. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва в початковій школі: Посібник для вчителя / Л.М. Масол, О.В. Гайдамака, Е.В. Белкіна та ін. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.
4. Миропольська Н.Є. Критерії художньо-естетичної вихованості учнів // Поч. школа. – 1982. – № 6. – С. 13–18.
5. Рагозіна В. Особливості методики розвитку творчих здібностей молодших школярів // Мистецтво та освіта. – 1997. – № 2. – С. 5–8.
6. Седих С., Руда Л., Скубко О. Інтегрований курс «Мистецтво» – один із шляхів формування духовної культури дитини // Поч. школа. – 2003. – № 12. – С. 21–24.
7. Холоденко В.О. Розвиток творчої активності молодших школярів у процесі інтеграції різних видів музичної діяльності: Автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. педагог. наук. 13.00.02 / Київський нац. ун-т культури і мистецтв. – К., 2004. – 20 с.

Семко М.И.

Винницкий государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ПРЕДМЕТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Аннотация

Исследована основы базового содержания обучения. Освещена проблема интеграции искусств как необходимой часть учебно-воспитательного процесса с учетом современных реалий и требований образовательных стандартов. Определены существующие общности между отдельными видами художественного творчества. Определена образно-символическая природа происхождения искусств. Обоснованно реализацию интеграции предметов искусств в учебно-воспитательном процессе как альтернативную систему обучения и воспитания творческой личности, развития ее творческих способностей.

Ключевые слова: базовое содержание обучения, интегрированный подход, предметы художественно-эстетического цикла.

Semko M.I.

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

INTEGRATED APPROACH TO TEACHING THE SUBJECTS OF THE ARTISTIC AND AESTHETIC CYCLES

Summary

The basic content of training are studied. The problem of the integration of the arts as a necessary part of the educational process is considered, taking into account modern realities and the requirements of educational standards. Identified the links between separate kinds of art activities. Identified the symbolic nature of the arts. It is justified to realize the integration of art objects in the teaching and educational process as an alternative system of teaching and educating, developing creative abilities.

Keywords: basic content of training, integrated approach, subjects of the artistic and aesthetic cycles.

УДК 378.14.014.13

ТВОРЧИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стахова І.А.

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті визначено суть природничої освіти у педагогічних закладах вищої освіти. Нами проаналізовано особливості реалізації природничо-наукової освіти майбутніх учителів початкової школи. Ми визначили пріоритетні форми проведення занять із дисциплін природничого циклу. Нами запропоновані нові творчі форми проведення занять, такі як природничий квест та біодизайн, наведені їх приклади. Ми сформуваємо вимоги до сучасної природничо-наукової освіти у закладах вищої освіти.

Ключові слова: творчий підхід, природничо-наукова освіта, майбутній учитель початкової школи, природничий квест, біодизайн.

Постановка проблеми. Євроінтеграційний процес, розпочатий нашою державою, передбачає модернізацію освітньої системи країни. Реформаторськими кроками пронизані усі ланки освіти. Особливо важливими є завдання, поставлені перед вищою школою, яка має сформувати вчителя ХХІ століття, здатного реалізувати інтегроване навчання у початковій школі. Сучасна вища освіта спрямована на впровадження компетентнісного підходу, формування цілісної картини світу майбутнього вчителя дітей молодшого шкільного віку. Природничо-наукова підготовка є базовою основою кожного педагога, адже вона сприяє розвитку евристично-пошукового мислення; сприяє оволодінню провідними ідеями й принципами природничих знань; усвідомленню й реалізації методів наукового пізнання; формуванню умінь розглядати процеси і явища у взаємозв'язку, усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків у природі та світі; розвитку рефлексивного мислення, творчої активності, здатності до інтуїтивного мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему ґрунтовної підготовки вчителів вивчали у своїх працях такі класики педагогіки як Ж. Руссо, А. Дістервег, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Русова та їх послідовники: С. Гончаренко, І. Зязюн, А. Мороз, Н. Ничкало, О. Савченко. Філософські аспекти природничого світорозуміння обґрунтували В. Буданова, А. Вербицький, Б. Гершунський, В. Краєвський та ін. Педагогічні і психологічні аспекти природничо-наукової освіти досліджували Л. Бординська, О. Голубєва, В. Данильчук, Т. Зоріна, С. Клепко, С. Семеріков, В. Симонов, О. Суханов та ін. Проблеми природничо-наукової підготовки вчителів у закладах вищої освіти присвячено дисертації Н. Двурічанської, В. Єлісєєва, С. Касярума, Л. Моторної, Л. Медведєвої, З. Скрипко, С. Старостіної та ін. Підготовці майбутніх учителів початкових класів до викладання природознавчих дисциплін у початковій школі присвячені праці Т. Байбари, Н. Бібік, О. Біди, В. Ільченко, Ф. Кисельова, Г. Ковальчук, Л. На-

рочної, В. Пакулової. Провідні науковці, О. Крюковська, Ю. Гасило, К. Злобіна, вважають, що суть природничо-наукової освіти розкривається через дисципліни природничого циклу, які демонструють сутність явищ навколишнього середовища, його внутрішні закони, виходячи із свого предметного уявлення про природу.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Сьогодні в контексті реалізації інтегрованого навчання у початковій школі, важливо виховати педагога, відкритого майбутньому; здатного втілювати у життя прогресивні ідеї; креативно передавати знання учням. Зважаючи на це, у вищій школі необхідно здійснювати творчий підхід до природничо-наукової підготовки майбутніх учителів; навчати їх цілісно бачити оточуючу картину світу; вміти визначати завдання та розв'язувати їх. З метою реалізації Концепції нової української школи, проблема природничо-наукової освіти майбутніх учителів початкових класів у контексті творчого підходу є надзвичайно актуальною на сьогоднішній день, адже вона передбачає новий виток у розбудові української освіти; пропонує нові, прогресивні шляхи навчання майбутніх педагогів; реалізує компетентнісний підхід у фаховій підготовці вчителів. Незважаючи на численні дослідження особливостей природничо-наукової освіти студентів, проблема творчого підходу до її реалізації залишається невизначеною. Важливого значення набуває розробка нових форм, методів, прийомів роботи із студентами, які передбачають не тільки передачу знань, але й формування умінь, навичок, набуття ціннісного досвіду, формування ціннісних природничих орієнтацій.

Формулювання цілей статті. Зважаючи на важливість обраної теми дослідження, нами були виокремлені наступні цілі статті, а саме:

- аналіз наукових педагогічних досліджень для з'ясування суті та особливостей природничо-наукової підготовки майбутніх педагогів;
- виокремлення творчих шляхів реалізації природничо-наукової освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Природничо-наукова освіта забезпечує науковий світогляд і соціальну активність особистості. Вона визначає тип поведінки і діяльності особистості на основі культурологічних, загальнолюдських і соціальних цінностей. Результатом природничо-наукової підготовки майбутнього педагога є підвищення його професійної компетентності. За такого підходу природничо-наукові знання та уміння є не результатом освіти, як у традиційному навчанні, а засобом вирішення завдань у майбутній професійній діяльності [4]. А. Антоненко зазначає, що природничо-наукові дисципліни є базовими для отримання спеціальних знань під час навчання у вищій школі. Їх призначення – виховати всебічно розвинуту, економічно грамотну, соціально та політично свідому людину [1, с. 80]. На думку Г. Пономарьової, природничо-наукова освіта формує поняття наукової методології та логіки сучасного дослідження, створює цілісну, гармонійну систему сучасного світу, активізує проблемне мислення. Зміст і якість природничо-наукової освіти є основним ключем до мобільності, сумісності в зоні європейської вищої освіти. Тільки високий рівень природничо-наукової освіти забезпечить гідне місце Україні в європейському освітньому просторі [8, с. 88].

Аналізуючи уроки природознавства, проведених майбутніми учителями під час педагогічної практики, можна констатувати, що студенти, маючи ґрунтовну теоретичну підготовку, часто зустрічаються із труднощами у виборі форм, методів, прийомів для якісного методично грамотного розкриття теми уроку. Зрозуміло, що їм не вистачає досвіду, педагогічної майстерності, але тим не менше, вони губляться у розмаїтті природничих термінів, часто не здатні зацікавити молодших школярів та правильно сформулювати в них природничі уявлення та поняття. В зв'язку з цим у закладах вищої освіти необхідно органічно поєднувати традиційні засоби навчання разом із інноваційними у контексті творчого підходу.

На нашу думку, саме навчальний курс з методики викладання природознавства повинен відрізнятися високим ступенем інтеграції, з чітко вираженими й зрозумілими студентам системоутворюючими зв'язками. Так, навчальні дисципліни, предметом вивчення яких є природа й людина (землезнавство, анатомія й фізіологія людини, методика викладання природознавства, екологія), виконують важливу роль у формуванні природничо-наукової картини світу студентів.

Однією із творчих форм роботи на заняттях є природничий квест, що являє собою жанр інтелектуально-логічних ігор, інтерактивну форму роботи. Його суть полягає в розгадуванні різноманітних загадок, пошуку відповідей на запитання, виконання завдань з природничих дисциплін, які зв'язані однією сюжетною лінією.

Зазвичай, учасники квесту одночасно отримують карту або маршрутний лист, які поділені на зупинки. Квест полягає в послідовному виконанні різних логічних завдань. Після завершення чергового завдання команди переходять до виконання наступного. Переможцем стає той, хто першим правильно виконає всі завдання і дійде до фіналу. Гра дуже динамічна: постійна зміна подій, місць не дає нудьгувати, сприяє запам'ятовуванню навчального матеріалу надовго; формування відповідних умінь та навичок, удосконалення професійної компетентності. Квест надає широкі можливості і для вияву творчості студентів, і для креативності викладача [2]. Пропонуємо зразок такого квесту «Прогулянка річкою Південний Буг», який розрахований на студентів 4 курсу спеціальності «Початкова освіта». Його метою є формування у майбутніх учителів початкової школи знань про особливості розташування річки, її мешканців; розвиток творчих здібностей; виховання бережного ставлення до природи; формування природничо-екологічної компетентності.

Зупинки:**1. Географічна**

– відбувається вивчення географічного розміщення річки (яка її довжина, де бере початок, через які області протікає, в яке море впадає, максимальна глибина та швидкість течії річки);

– визначити зображення річки у атласі, позначити його на контурній карті;

2. Біологічна

– проаналізувати флору річки, з'ясувати, які рослини ростуть на її дні та берегах, зобразити їх опис та замальовки;

– проаналізувати фауну річкової місцевості, визначити, які риби, її населяють, зобразити короткий опис та замальовки;

– визначити, які ще мешканці живуть у річці Південний Буг, що для них характерно.

3. Хімічна

– взяти проби води та віднести в лабораторію для аналізу.

4. Художня

– знайти твори відомих поетів, письменників, композиторів, художників, де згадується річка Південний Буг, оформити знахідки у невелику збірку.

5. Екологічна

– організувати екологічну акцію по очищенню річки та її берегів, залучити до неї якомога більше людей (прибрати береги річки, виготовити та розвішати природоохоронні знаки).

6. Презентаційна

– презентувати результати своєї діяльності (виготовити лепбуки, продемонструвати невеликі відео, зняті на кожній станції, підготувати рекламу щодо бережного ставлення та допомоги річці).

Такий квест допомагає студентам з легкістю та цікавістю опанувати необхідні знання,

розширити природничий кругозір та цілісно формувати картину оточуючого світу. Це допомагає забезпечити такі аксіологічні відносини: студент – зміст освіти, за яких він виступає не як щось зовнішньо задане, а як те, що внутрішньо спонукає до його засвоєння [5, с. 114].

Ще однією творчою формою вивчення циклу дисциплін природничого циклу є заняття біодизайну. **Біодизайн** – це не тільки окремий стиль інтер'єру, але й ціла наука, предметом вивчення якої є елементи та образи живої природи, засіб для створення естетичного і психологічного комфорту людини. Це прояв поєднання часточки природи із сучасним інтер'єром, можливість відчутти справжню гармонію з навколишнім світом [10, с. 147]. Використання технології біодизайну є досить доречним у підготовці майбутніх учителів початкової школи, адже вони мають можливість самостійно спроектувати розміщення куточку живої природи у класній кімнаті, обрати його мешканців, пояснити свій вибір. Пропонуємо творчі біодизайнерські роботи студентів 4 курсу спеціальності «Початкова освіта».

Нами було проведено анкетування серед студентів 4 курсу спеціальності «Початкова освіта» та встановлено, що майбутні педагоги із задоволенням сприймають різноманітні творчі форми вивчення дисциплін природничого циклу, особливо їх приваблюють природничі квести, проекти, заняття із біодизайну, дослідні роботи, сторітелінг, ленд-арт та інші креативні форми роботи.

Творчий підхід до здобуття природничо-наукової освіти майбутніми учителями у цікавій та невимушеній формі сприяє:

- оволодінню фундаментальними знаннями про природне довкілля, взаємозв'язки в ньому, накопиченню цікавих фактів про особливості утворення, розвитку, життєдіяльності об'єктів природи;
- формуванню вміння працювати з необхідним приладдям;

- розвитку здатності орієнтування в основних методах, прийомах, формах роботи з дітьми під час вивчення природничих дисциплін;

- формуванню вміння методично грамотно сформулювати як одиничні поняття та уявлення, так і цілісний, гармонійний образ природи у молодших школярів;

- розвитку здатності активно займатися організацією позаурочної та позакласної роботи, залучаючи молодших школярів до роботи на географічному майданчику, навчально-дослідній ділянці, станції юних натуралістів, у ботанічному саду;

- здійсненню добірки інноваційних методик навчання природничих дисциплін у початковій школі;

- розумному оцінюванні впливу діяльності людини на природне середовище, здійсненню пошуку шляхів подолання екологічної кризи,

- формуванню ціннісних природничих орієнтацій молодших школярів, розвитку їх екологічної культури, вихованню емпатійного ставлення до природи.

Висновки з перспективами подальшого розвитку. Отже, зважаючи на модернізацію освітньої системи України, творчий підхід до викладання дисциплін природничого циклу займає важливе місце. Творче, нестандартне викладання дозволяє по новому поглянути на природничо-наукову освіту майбутніх учителів, сформувати їх професійну компетентність на найвищому рівні, що вони були здатні легко працювати у новій українській школі. Природничо-наукова освіта вчителя є провідним засобом формування цілісної картини світу дітей молодшого шкільного віку, вона дозволяє йому повномасштабно оцінювати навколишнє середовище та брати активну участь у його захисті. Враховуючи це, наступними проблемами нашого дослідження можуть стати особливості фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти та підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування цілісної картини світу шестирічок.

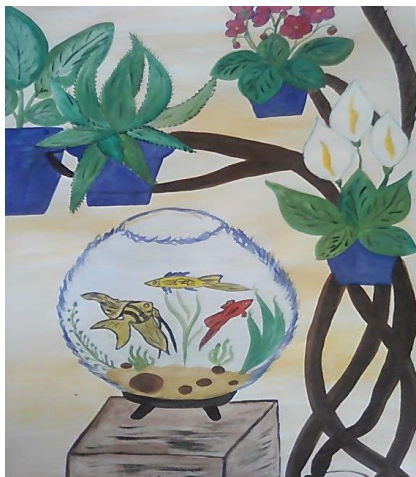


Рис. 1. Модель куточка живої природи Юлії С. (4 курс)



Рис. 2. Модель куточка живої природи Анни Г. (4 курс)

Список літератури:

1. Антоненко А.В. Роль дисциплін природничо-наукового циклу в процесі формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів в аграрних ВНЗ / А.В. Антоненко // Didactics of mathematics: Problems and Investigations. – 2008. – Issue № 30. – С. 79–82.
2. Гнатюк О. Інтелектуально-розважальна гра як засіб методичної підготовки майбутніх учителів до позакласної роботи в школі на засадах інтеграції / О. Гнатюк. – Режим доступу: <https://www.cuspu.edu.ua/images/conf-2017-04/s5/5>.
3. Білецька Г. Природничо-наукова підготовка майбутніх екологів: сутність та стан проблеми у педагогічних дослідженнях / Г. Білецька // Вища освіта України, 2014. – С. 60–66.
4. Двудличанская Н.Н. Организационно-педагогические условия повышения профессиональной компетентности обучающихся в системе непрерывного естественно-научного образования [Электронный ресурс] / Н.Н. Двудличанская // Наука и образование. – 2011. – № 3. – Режим доступа: <http://technomag.edu.ru/doc/170201.html>.
5. Каплінський В.В. Орієнтація вищого навчального закладу на забезпечення якості освіти / В.В. Каплінський, Н.І. Лазаренко // Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики: зб наук. робіт. – Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. – С. 111–114.
6. Крюковська О.А. Екологічна складова в сучасній освіті Українців [Електронний ресурс] / О.А. Крюковська, Ю.А. Гасило, К.О. Злобіна. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/26_OINXXI_2009/Ecologia/51333.doc.htm.
7. Основи природознавства з методикою : практикум з навчальної дисципліни для студентів ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності 012 Дошкільна освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка / Л.А. Присяжнюк, І.В. Карук, І.А. Стахова. – Вінниця: Планер, 2018. – 142 с.
8. Пономарьова Г.Ф. Деякі завдання підвищення кваліфікації викладачів природничо-наукових дисциплін у педагогічному вищому навчальному закладі / Г.Ф. Пономарьова // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – 2008. – № 28. – С. 88–95.
9. Сиваш Т.Д. Проблема художньо-творчого розвитку учнів початкової школи в контексті діалогу традиційних підходів і педагогічної інноватики / Т.Д. Сиваш // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 46 / ред. кол.: Гуревич Р.С. (Голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 50–53.
10. Стахова І.А. Формування природничої компетентності майбутніх учителів початкових класів у контексті естетико-екологічного підходу до освітнього процесу / І.А. Стахова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми // Збірник наукових праць. – Випуск 47 / ред. кол. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 147–152.
11. Stahova I. The developing of the child creativity by means of ecological and projecting activities // Psihopedagogia Copilului: Child Psihopedagogia Journal (Romania). – 2015. – № 14. – S. 45–53.

Стахова І.А.Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського**ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ****Аннотация**

В статье определена суть естественнонаучного образования в педагогических учреждениях высшего образования. Нами проанализированы особенности реализации естественнонаучного образования будущих учителей начальной школы. Мы определили приоритетные формы проведения занятий по дисциплинам естественнонаучного цикла. Нами предложены новые творческие формы проведения занятий, такие как естественнонаучный квест и биодизайн, приведенные их примеры. Мы сформулировали требования к современной естественно-научного образования в учреждениях высшего образования.

Ключевые слова: творческий подход, естественно научное образование, будущий учитель начальной школы, естественный квест, биодизайн.

Stakhova I.A.

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

CREATIVE APPROACH TO ORGANIZATION OF NATURAL SCIENTIFIC TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF THE PRIMARY SCHOOL**Summary**

The article defines the essence of natural education in pedagogical institutions of higher education. We analyzed the peculiarities of the implementation of the natural and scientific education of future teachers of primary school. We identified the priority forms of conducting classes from the disciplines of the natural cycle. We have proposed new creative forms of conducting lessons such as natural quest and biodizain, examples are given. We have formulated requirements for modern natural science education in higher education institutions.

Keywords: creative approach, natural sciences education, future teacher of primary school, natural quest, biodizain.

УДК 378.091.12.011.3–[051:78]:331.102.312

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Теплова О.Ю.

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

Досліджено теоретичні та практичні аспекти питання формування готовності до творчої самореалізації майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі їх професійної підготовки. В рамках розв'язання завдань дослідження теоретично обґрунтовані педагогічні умови й шляхи впровадження програми, які активізують процес підготовки фахівців. Формування готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва до творчої самореалізації забезпечується інтегративним підходом дослідників до опанування методиками музично-творчої діяльності. Впроваджується комплексним застосуванням методів практичної роботи у процесі системи виконавських видів практики, а також педагогічної практики, яка становить фронтальну перевірку кінцевих результатів сформованої готовності студента. Доведено навчальну продуктивність добутих результатів дослідження.

Ключові слова: творча самореалізація, музично-творча діяльність, формування готовності до творчої самореалізації студентів, музично-педагогічна виконавська практика.

В сучасних умовах демократизації українського суспільства пріоритетним напрямком виховання особистості визначаються соціологічні дослідження у науково-педагогічній галузі, які сприяють розвитку гуманістичного та гуманітарного напрямку освіти.

Постановка проблеми. Використання сучасних технологій навчання к у вищих закладах освіти передбачають ретельні соціологічні дослідження результатів всіх напрямків наукової та педагогічної підготовки студентів.

Професійна підготовка вчителя, як складова процесу фахового навчання, є предметом особливої уваги фахівців у галузі філософії, психології, педагогіки, логіки, культури, історії, інформатики, соціології. Творче мислення майбутнього вчителя своєю сутністю має безпосередній зв'язок з проблемами свідомості, пізнання, всім, що сприяє гармонійному розвитку його особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціологічні дослідження у галузі педагогічних наук як складової основи процесу формування готовності студентів музичного фаху до творчої самореалізації, доводять що сутність мистецької культури вчителя, його готовність до сприймання художніх творів, психологія музичного сприйняття ґрунтуються на загальних мистецьких, педагогічних та музично-педагогічних засадах, опрацьованих А. Алексюком, Ш. Амонашвілі, С. Архангельським, Г. Васяновичем, М. Лещенко, С. Мельничуком, В. Сухомлинським, Л. Масол, О. Ростовським, Я. Хачинським.

Важливі наукові роботи в галузі педагогічної професіоналізації з точки зору соціологічних досліджень, створюють міцне філософсько-методологічне, соціально-психологічне, методико-технологічне підґрунтя для дослідження педагогічного професіогенезу.

Питання формування готовності до творчої самореалізації та набуття мистецького досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва

в системі безперервної педагогічної освіти досліджували Л. Арчажнікова, Б. Брилін, І. Маринін, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, Н. Сегеда, О. Теплова, О. Щолокова.

Наукові дослідження різних аспектів професіогенезу майбутнього педагога зафіксовані у В. Андрущенко, В. Бондаря, А. Деркач, О. Дубасенюк, В. Кременя, В. Лугового, Л. Мітіної, М. Ніколаєвої, Є. Рогова та ін.

Але на сучасному етапі підготовки педагогічних працівників ще залишається низка нерозв'язаних проблем у соціологізації процесу формування готовності студентів до творчої самореалізації.

Оскільки результати соціологічного дослідження засвідчили загальний не достатній рівень сформованої готовності до творчої самореалізації випускників музично-педагогічного фаху, виникла потреба в корекції та організації педагогічного процесу, створення відповідних умов, розробці експериментальної методики та її впровадженні в навчальний процес.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є дослідження результатів процесу формування готовності до творчої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах педагогічно обґрунтованого системного підходу до проходження педагогічної практики під час навчання у ВНЗ.

Суспільство зацікавлене в усіх формах творчості вчителя, адже «лише творчі особистості, здатні до активного пошуку ефективних методів та прийомів здійснення педагогічного процесу, можуть дати новий імпульс освіті, а водночас і суспільству в цілому» [1, с. 24].

Поділяємо думку вчених [2; 3], що розв'язати складне завдання формування майбутніх поколінь в Україні може виконати лише здатний до інноваційної діяльності педагога. Творча особистість може бути сформованою лише завдяки творчому педагогові, з індивідуальним

стилем діяльності, який шукає нестандартні рішення, продукує нові ідеї, відходить від шаблонів. Такий учитель повинен бути варіативним у своїй діяльності, здатним створювати і вирішувати нестандартні педагогічні ситуації.

Проте в сучасна вища школа поки що лише частково забезпечує підготовку творчого педагога, оскільки, за висновками О. Голюк [1], аналіз практики роботи педагогічних закладів вищої освіти України доводить, що існуюча система вищої освіти не завжди створює умови для підготовки студентів до професійно-творчої діяльності. На думку дослідниці, цьому сприяє й традиційна система освіти, що склалася у минулому, мала стандартизований і нерідко одноманітний характер, не ставила цілей підготовки кадрів з позицій особистісно зорієнтованої освіти.

Саме тому, на думку дослідників [1; 5], розвиток творчого потенціалу працівників освіти, зокрема майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи, підвищення рівня їх професійної підготовленості та формування як суб'єктів професійно-творчої діяльності є однією з актуальних проблем педагогічної науки і практики.

Запроваджуючи сучасні педагогічні технології, ми розглядали процес самореалізації майбутнього вчителя як самостійну творчу діяльність, придбання професійного мистецького досвіду, формування особистісних якостей, прояву високого ступеня активності, креативності педагогічних дій [7, с. 83].

Узагальнюючи різні підходи до категорії «творчий потенціал майбутнього педагога», О. Голюк уточнює це поняття і тлумачить його як «інтегративну комплексну властивість особистості, що забезпечуватиме високий рівень її самоорганізації в майбутній професійній педагогічній діяльності та сприятиме руху до вільної самореалізації і творчості. Зазначимо, що творчий потенціал особистості має велику інформаційну ємність, його поняття відображує цілісність людини, єдність її індивідуального і особистісного життя» [1, с. 40–41]. Дослідниця в структурі такого складного науково конструкту виділяє мотиваційний, когнітивно-креативний, методологічний (орґдіяльнісний) компоненти.

Дослідження проблеми проводилося нами засобами необхідного упровадження методів педагогічної діагностики – вимірювання результатів професійного зростання майбутніх вчителів на основі розробленої методики та актуалізації особистісно-творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва [8, с. 468].

Діагностичний зріз формуючого експерименту з формування готовності майбутніх учителів музичного фаху до творчої самореалізації показав стан і специфіку процесуальних дій дослідження.

Аналіз результатів констатуючого експерименту з поставленими завданнями та метою дослідження сприяли доцільності визначення

експериментальної програми, що дало можливість сформулювати основні напрями формуючого експерименту.

Процес формування готовності до творчої самореалізації включав досвід музично-педагогічної діяльності, який забезпечувався якісною фаховою підготовкою майбутніх учителів музики, що було головним фактором становлення і розкриття потенціальних можливостей вчителя.

Сформованість досвіду з педагогічної, музично-виконавської, просвітницької діяльності передбачає готовність майбутнього спеціаліста здійснювати виховання молодого покоління відповідно до сучасних вимог розвитку педагогічної науки.

Процес формування готовності до творчої самореалізації в нашому дослідженні розглядався як педагогічна діяльність, що спрямована на обґрунтування цільової ідеї, методичну розробку проблеми, створення педагогічного проекту та його реалізації в освітньо-виховній системі.

Підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачала оволодіння певним мінімумом знань, умінь та навичок, який детермінував зміст спрямованої діяльності студентів у процесі навчання у ВНЗ та їх подальшого застосування в педагогічній практиці.

Оскільки педагогічна практика висуває такі проблеми, які вимагають ґрунтовної практичної підготовки, творчого підходу до вирішення тих завдань, які виникають і у загальному плані визначають фахову майстерність майбутнього вчителя, ми визначили пріоритетну роль педагогічної практики, як таку, що сприяє встановленню органічного взаємозв'язку між теорією та практикою педагогічної діяльності. Тому вона включає складну інтегровану систему виконавських практик, які характеризуються важливою вимогою до її організації, а саме – виконавської безперервності протягом всього навчання у ВНЗ.

Безперервний характер педагогічної практики проявився в тому, що її завдання на кожному новому етапі поглиблювались, витікаючи з попередніх.

Педагогічна практика носила комплексний характер, у процесі якої інтерпретувалися і синтезувалися знання, закономірності, принципи, форми, методи, засоби навчання і виховання. Комплексність педагогічної практики проявилася в її плануванні, організації, змістовній суті, системі контролю та оцінок різних видів діяльності [8, с. 470].

Особливість завершальної педагогічної практики, яка проводиться на передвипускних та випускних курсах, полягає в тому, що вона носить безвідривний характер. При цьому діяльність майбутнього вчителя музики суттєво відрізнялась від попередніх форм практик, оскільки цілісний педагогічний процес планувався самостійно кожним студентом-практикантом, відповідно до мети і завдань, спрямованих на формування особистості учня.

Самостійність практиканта проявлялася в тому, що процес навчально-виховної роботи включав не лише проведення уроків музичного мистецтва, але й заходи позашкільної роботи. У програмі педагогічної практики були визначені основні напрямки діяльності студента на всіх її етапах, зміст і об'єм навчально-виховної роботи, які виконувалися під керівництвом методистів.

У нашому дослідженні особливе місце приділялось педагогічно-виконавській практиці, в її системній організації, оскільки вона складає основу музично-творчої діяльності студентів, яка акумулює знання, уміння та навички з усіх фахових дисциплін і забезпечує процес їх реалізації в конкретних педагогічних умовах.

Зміст, структура і функції системи педагогічних виконавських практик відображали технологічну сторону побудови творчої діяльності, у якій майбутні вчителі музичного мистецтва набували основ педагогічного планування, прогнозування, моделювання та реалізації власних творчих проєктів.

Мета системи педагогічних виконавських практик полягала в закріпленні музичних виконавських знань, умінь і навичок, методики роботи над інструментальними, вокальними, хоровими творами з учнями різних вікових груп. Система виконавських практик – це варіант практики, який свідчить про те, що на музично-педагогічних спеціальностях навчально-виховний процес із спеціальних музичних предметів носить характер безперервної педагогічної практики за схемою «викладач – студент», «студент – учень».

Цінність організації системи виконавських практик полягала не тільки в тому, що вона давала можливість використовувати безпосередній досвід з теоретичних дисциплін, а й переосмислювати його в процесі власних творчих пошуків. Практична творча діяльність сприяла трансформації у студентів засвоєння педагогічних теоретичних дисциплін та закріпленню знань з практичних спеціальних дисциплін, що дозволяло по-новому розглядати підготовку вчителя до майбутньої професії.

Готовність до здійснення керівництва певним видом музичної творчості учнів потребувала застосування інноваційних методів навчання, формування відповідних спеціальних знань, умінь і навичок. Результати діагностичного дослідження обумовили необхідність корекції системи формування готовності до творчої самореалізації студентів, розробки спеціальної експериментальної програми, спрямованої на удосконалення їхньої професійної компетенції.

У зв'язку з цим була розроблена наскрізна інтегрована програма системи педагогічних виконавських практик, яка сприяла не тільки закріпленню теоретичних знань та практичному її застосуванню, вдосконаленню професійних умінь і навичок, формуванню творчої особистості майбутнього вчителя в цілому.

Мета навчального комплексу виконавських практик полягала в формуванні готовності до творчого розкриття особистісного потенціалу майбутніх вчителів музичного мистецтва, спрямованого на розв'язання педагогічних проблем, таких як вміння застосувати нові засоби і методи активізації учнівської творчості, оскільки якість організації навчально-виховного процесу потребують від педагога єдності педагогічних знань та педагогічної дії [4].

Експериментальною програмою передбачалося застосування комплексу методик щодо видів музичної творчості, що дозволяло прослідкувати динаміку естетичного розвитку студентів, спроектувати шляхи і педагогічні засоби подальшого удосконалення процесу формування їхньої естетичної готовності до творчої самореалізації в класі основного інструмента – фортепіано.

На завершальному етапі дослідно-експериментальної роботи основні завдання полягали в перевірці ефективності методики формування готовності до творчої самореалізації у студентів експериментальної групи.

Контрольна перевірка результатів формуючого експерименту здійснювалась за допомогою методу порівняльного аналізу творчих завдань експериментального навчального комплексу, зміст яких полягав у вияві показників готовності студентів до творчої самореалізації з інструментальної, вокальної, ансамблевої, диригентсько-хорової та організаційно-просвітницької виконавських практик [7, с. 37].

Перевірка творчих завдань студентів проводилась на початку і у кінці експерименту, дані яких обговорювались у ході виконавської і педагогічної практик, творчих звітів та концертів. Отримані результати відображались кількісними показниками, які шляхом аналізу виражали міру оцінки основних творчих умінь та навичок музично-творчої діяльності студентів. Вивчення результатів загальних діагностичних зрізів контрольного експерименту дало змогу виділити три рівні готовності до творчої самореалізації студентів.

Висновки. Отже, аналіз результатів формуючого експерименту дослідження засвідчив ефективність впровадженої методики формування готовності студентів до творчої самореалізації, основу якої складають форми, методи, засоби активізації музично-творчої діяльності студентів у взаємопов'язаних видах виконавської практики, педагогічна корекція навчально-виховного процесу з поступовим наближенням його до реалізації в умовах обраної професії.

У подальших дослідженнях рекомендуємо звернутися до розробки теми формування готовності до творчої самореалізації майбутніх вчителів музичного фаху в системі безперервної педагогічної освіти як фактору зростання їхнього професійного рівня та вдосконалення професійної майстерності.

Список літератури:

1. Голік О.А. Обґрунтування компонентів творчого потенціалу майбутнього педагога ДНЗ та школи І ступеня / О.А. Голік // Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів : матеріали Всеукраїнської Інтернет-конференції, 28 жовтня 2015 р. // FOLIA COMENIANA : вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я.А. Коменського. – Умань: ФОП Жовтий, 2015. – С. 38–42.
2. Демченко О.П. Творчий підхід як умова успішної організації позакласної виховної роботи з молодшими школярами / О.П. Демченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія // Зб. наукових праць. – Випуск 26 / [редкол.: М.І. Сметанський (голова) та ін.]. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009. – С. 252–257.
3. Каплінський В.В. Наукова лабораторія педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу як школа формування професійної компетентності / В.В. Каплінський, Н.І. Лазаренко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка та психологія. № 48. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД». – С. 13–19.
4. Каплінський В.В. Орієнтація вищого навчального закладу на забезпечення якості освіти / В.В. Каплінський, Н.І. Лазаренко // Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики: зб. наук. робіт. – Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. – С. 111–114.
5. Кіт Г.Г. Творча самореалізація вчителя початкових класів у пошуково-дослідницькій діяльності / Г.Г. Кіт // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 15. – Вінниця, 2005. – С. 23–25.
6. Маслоу А. Психологія бытия / А. Маслоу // Психологія личности в трудах зарубежных психологов: Хрестоматия / Сост. и общая ред. А.А. Реана. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – С. 200–216.
7. Педагогічна практика студентів музично-педагогічних факультетів: навч.-метод. посібник. Вип. 2 / упоряд. В.Л. Бриліна, І.М. Найдьонов, А.В. Сидоренко. – Вінниця: ВДПУ, 2000. – 179 с.
8. Теплова О.Ю. Соціологічні аспекти формування готовності до творчої самореалізації студентів музично-педагогічних факультетів / О.Ю. Теплова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців. Зб. наук. праць. – Вип. 8. – К.-Вінниця, 2005. – С. 468–471.

Теплова Е.Ю.Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА К ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация

Исследованы теоретические и практические аспекты вопроса формирования готовности к творческой самореализации будущих учителей музыкального искусства в процессе их профессиональной подготовки. В рамках решения задач исследования теоретически обоснованы педагогические условия и пути внедрения программы, которые активизируют процесс подготовки специалистов. Формирование готовности будущих учителей музыкального искусства к творческой самореализации обеспечивается интегративным подходом исследователей к овладению методиками музыкально-творческой деятельности. Осуществляется комплексным применением методов практической работы в процессе системы исполнительских видов практики, а также педагогической практики, которая составляет фронтальную проверку конечных результатов сформированной готовности будущих учителей. Доказано научную ценность добытых результатов исследования. **Ключевые слова:** творческая самореализация, музыкально-творческая деятельность, формирование готовности к творческой самореализации студентов, музыкально-педагогическая исполнительская практика.

Teplova O.Y.

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

FORMATION OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART TO THE CREATIVE SELF-REALIZATION IN THE PROFESSIONAL PREPARATION PROCESS

Summary

Theoretical and practical aspects of formation of readiness for creative self-realization of future teachers of musical art in the process of their professional training are researched. Within the framework of solving the research tasks, theoretically grounded pedagogical conditions and ways of implementation of the program, which activate the process of training specialists. The formation of readiness of future teachers of musical art for creative self-realization is provided by the integrative approach of researchers to mastering the methods of musical and creative activity. It is introduced by the integrated application of practical methods in the process of the system of performing types of practice, as well as pedagogical practice, which is a frontal examination of the final results of the student's readiness. The educational productivity of the obtained research results is proved.

Keywords: creative self-realization, musical and creative activity, formation of readiness for creative self-realization of students, musical and pedagogical performing practice.

УДК 378.147.091.33:[785.079:398 (100)]

ВИВЧЕННЯ НАРОДНИХ ТРАДИЦІЙ КОЛЕКТИВНОГО МУЗИКУВАННЯ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД МІЖНАРОДНИХ ФЕСТИВАЛІВ

Утешева (Касьянчик) Н.М.Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

В даній статті ми розглянули сучасні умови неформальної освіти, в яких відбувається вивчення народних традицій колективного музикування, та проаналізували досвід навчально-виконавської складової міжнародних фестивалів єврейської народної музики. За останні сорок років свого проведення, вони стали своєрідною школою виконавства фольклорної інструментальної музики та позитивно вплинули на освітні, мистецькі процеси в суспільстві, відновлюючи давно втрачений зв'язок поміж поколіннями народних музикантів, що виник завдяки глобальним політичним, технічним, культурним змінам протягом понад сто останніх років. Нами було вивчено досвід наступних міжнародних фестивалів єврейської народної музики: «Клезфест в Україні» (Київ, 2000–2007 рр.), «Пліт поміж Сейне та Нью-Йорком» (Польща, м. Сейне, 2010 р.), «Клезфест в Лондоні» (Великобританія, 2004 р.). Так як педагоги цих фестивалів являються арт-директорами багатьох інших закордонних фестивалів в Польщі, Канаді, США, Германії, Росії та проводять на них свої майстер-класи – на основі аналізу перших трьох фестивалів, ми маємо змогу отримати чіткий зріз методичних та організаційних особливостей набагато більшу ділянку міжнародної мережі викладання інструментальних народних традицій. Головним завданням даного дослідження являється вивчення виконавсько-педагогічного досвіду вищезазначених фестивалів з метою виявлення успішних методико-організаційних розробок для подальшого оформлення науково обґрунтованих методичних пропозицій щодо впровадження їх у навчальний процес інструментальної підготовки майбутніх вчителів музики у ЗВО країни.

Ключові слова: Вивчення народних традицій колективного музикування в умовах неформальної освіти, методичні прийоми та форми організації виконавсько-навчальної складової міжнародних фестивалів народної музики.

Постановка проблеми. Основний принцип діяльності освітніх систем розвинених країн полягає у створенні необхідних умов для навчання, яке триває постійно, все життя. Освіта не обмежується кількома роками, десятиліттями на початку життя людини, оскільки від сучасного педагога-музиканта очікується безперервне оновлення інформативно-практичного багажу. Наразі сучасні вчені умовно розділяють проблематику безперервної освіти на дві основні сфери. Перша пов'язана з розвитком системи безперервної освіти як частини соціальної практики (соціально-освітній аспект безперервної освіти), друга – із процесом засвоєння людиною нового життєвого, соціального, професійного досвіду [1]. Навчально-виконавську частину міжнародних фестивалів єврейської народної музики в цілому можна віднести до останньої сфери [3, с. 176].

В умовах даних заходів проводиться професійне навчання народним традиціям колективного музикування для музикантів, педагогів-музикантів (як для студентів, що навчаються в закладах формальної освіти, так і для випускників). За кілька десятиліть свого систематичного проведення, дані фестивалі накопичили багатющий досвід і стали своєрідною школою виконавства фольклорної інструментальної музики, яка, на жаль, досить слабо функціонує в умовах формальної освіти нашої країни.

У попередніх статтях було висвітлене питання впровадження нових форм колективного музикування, серед яких ми розглядали фольклорну, як таку, що, в сенсі мистецької істо-

ричності, не є новою, але у освітньому процесі гратиме важливу новаторську функцію [1]. Якщо в радянські часи влада підтримувала нівелювання національних музичних традицій, законсервувавши їх у академічні форми як виконавства так і викладання, то наразі, в часи відновлення живих, традиційних форм життя народу, це вже давно стало не актуальним.

Проблема відсутності професійного навчання основам традиційного колективного музикування в закладах формальної освіти вимагає свого вирішення як у формі наукових розвідок, досліджень так і підтримки державних освітніх установ на адміністративному рівні. На жаль, ще сьогодні в навчальних музично-педагогічних закладах країни народне музичне мистецтво розглядається і вивчається як перетворений композитором, аранжувальником матеріал, що виконується виконавцями лише в академічній манері.

У більшості спеціальних музичних навчальних закладах відсутня фольклорна практика з інструментального музикування. Вивчення музичного фольклору представлено лише у формі групових теоретичних занять. Гра народної музики лише по нотах і цілковите незнання практично-теоретичних основ традиційного музикування – ось серйозні проблеми, які не дають умов для розвитку такого педагога-музиканта, який буде готовий відповісти на нові запити суспільства, які кардинально змінилися за останні тридцять років.

Умови для відновлення втраченого зв'язку поміж поколіннями народних музикантів,

що утворився внаслідок глобальних політичних, технічних, культурних змін в суспільстві протягом понад сто останніх років, не зовсім сприятливі. Назавжди втрачений побутовий контекст, в якому в житті кожного народу активно проявляв себе музичний цех народних виконавців. Лише в деяких країнах світу існують музичні навчальні заклади, де вивчають традиційну народну музику: Індія, Швеція [6]. Професійна музична освіта в більшості країнах світу спирається на традиції академічної музичної школи, тому у міжнародній практиці народна музика викладається переважно в академічній виконавській манері.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В умовах неформальної освіти нашої країни, де наразі відбувається активне поживлення процесів навчання автентичним традиціям народного колективного музикування, можна спостерігати за великим творчим розвитком педагогів-музикантів [3, с. 168].

Організатори міжнародних фестивалів з потужною навчальною складовою, почали шукати шляхи відтворення необхідного контексту для ефективного вирішення проблеми втраченого зв'язку. В результаті систематичного проведення великої кількості фестивалів протягом майже сорока років, вони перетворились у неформальну, безперервну школу вивчення та засвоєння традицій фольклорної інструментальної музики як для студентів музично-педагогічних закладів, так і педагогів-музикантів різних навчальних закладів [3, с. 169]. Творчий потенціал для професійного розвитку творчого вчителя музики на таких фестивалях величезний. Сучасні вчені, досліджуючи результати їх проведення, звертають увагу на професійно створені навчальні умови, які фактично є відтворенням природного побутового контексту, в якому сто років тому розвивалась дана інструментальна традиція [3, с. 170].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проведені дослідження у даному напрямку не ставили ціллі в процесі вивчення напрацьованого десятиліттями виконавсько-педагогічного досвіду міжнародних фестивалів, виокремити його успішну методичну та організаційну складову. Дослідників більш цікавив мистецький та історичний аспекти даної проблеми [3; 5; 7].

Мета статті. Для успішного впровадження нових форм колективного музикування в навчальний процес ВУЗу серед яких перше місце належить саме фольклорному, нас перш за все цікавлять цінні методичні напрацювання та форми організації навчання унікальних осередків неформальної музичної освіти, якими стали міжнародні фестивалі єврейської народної музики. Виходячи з цього, нашим завданням є:

1. Опис отриманих успішних результатів навчання музикантів на фестивалі та їх зумовленість методичним та організаційним забезпеченням навчального процесу.

2. Виокремлення методичних прийомів та форм організації навчального процесу майстерень даних фестивалів, які забезпечували позитивний результат в кінці кожного розглянутого фестивалю.

Виклад основного матеріалу. Так як в нашій країні досвід фестивалів на матеріалі української музики лише починає напрацьовуватись у нашій країні («Шешори», «Арт-поле», «Країна мрій» та ін), у даному дослідженні ми вивчаємо досвід наступних міжнародних фестивалів єврейської народної музики, які за останні сорок років чинять систематичний, позитивний вплив як на освітні процеси в країні так і на мистецькі, відновлюючи втрачений зв'язок між поколіннями народних музикантів: «Клез-фест в Україні» (Київ, 2000–2007 рр., Львів, 2009–2017 рр.), «Пліт поміж Сейне та Н'ю-Йорком» (Польща, м. Сейне, 2010 р.), «Клез-фест в Лондоні» (Великобританія, 2004 р.). Педагоги фестивалів єврейської народної музики є арт-директорами багатьох інших закордонних фестивалів в Польщі, Канаді, США, Германії, Росії і проводять на них свої майстерні. Цей факт надає нам можливість отримати точний зріз методичних та організаційних особливостей міжнародної неформальної освітньої мережі вивчення та виконавства традиційної інструментальної музики на основі аналізу перших трьох фестивалів.

Міжнародні фестивалі єврейської народної музики проводяться досить давно, з початку 1980-х років [4, с. 10], напрацювання у них неабиякі, результати дійсно є достатньо успішними. Перш за все, слід відмітити науково обґрунтований, творчий підхід організаторів до проблеми вивчення народних інструментальних традицій в умовах практично повної відсутності їх живих носіїв.

Навчальна частина фестивалю займає від кількох днів – до десяти (а у Веймарі – цілий місяць, до прикладу), а навчальна програма для музикантів та співаків не обмежується вивченням лише музичних особливостей народних традицій. Учасники фестивалю відвідують лекції і практичні заняття з інших предметів. На таких заняттях можна отримати усю необхідну додаткову інформацію для успішного створення особистісного зв'язку з масивом специфічної музичної інформації. Це такі предмети як: ідиш (розмовна мова євреїв-ашкеназів), основи єврейського народного танцю (практика), художня культура (теорія і практика), історія культури та побуту євреїв-ашкеназів, концертний маркетинг та ін. Таким чином, бачимо досить широке професійне охоплення необхідних знань, які спрямовані на створення необхідного навчально-побутового контексту для успішного вrostання музикантів у так звану цехову майстерню народних музикантів.

Раніше процес навчання грі народної музики відбувався природним чином – живучи

в побутовому середовищі, наповненому присутністю народних музик на усіх святах, граючи разом та навчаючись у народних музикантів, нові покоління народних музикантів отримували безпосередньо з самого життя усю необхідну інформацію. Щоб в сучасних умовах «пережити» таке вrostання в живу народну традицію – дійсно необхідно хоча б на деякий час зануритись у створений організаторами та педагогами фестивалю навчально-виконавський процес, який по суті та змісту дуже подібний до побутових умов минулого століття.

Відтворити умови, які колись були природними – ось головне завдання організаторів та викладачів-музикантів. Сам хід фестивалю стає тим природним життєвим контекстом, який в реальності вже майже неможливо знайти в звичайному людському побуті. Звідси і походять принципові особливості навчально-виконавської складової фестивалю, що, в свою чергу, зумовлюють її приналежність до умов неформальної освіти. Використання сучасних інтерактивних форм організації навчального процесу (джем-сейшн безпосередньо для глядачів на вулиці, в музичних клубах, створення імпровізованого інструментального супроводу на перегляді «німих» фільмів, проведення театралізованого дійства, яке відтворює побутове життя народу минулого століття та участь музикантів в якості історичних персонажів та ін.) успішно виконує функцію створення необхідного навчально-побутового контексту.

Методика викладання академічної манери інструментального колективного виконавства дуже відрізняється від методики викладання фольклорної інструментальної традиції. Перечислимо головні умови відтворення втрачених природних умов, в яких раніше навчались народні музиканти: запам'ятовування мелодії та супроводу на слух, створення супроводу на слух, вивчення прийомів орнаментики на слух, гра в ансамблі, оркестрі без нот та без диригента. Ці умови і стали міцними методичними основами навчання музикантів на фестивалях, які ми вивчаємо у даній розвідці.

Продовжуючи аналіз досвіду навчально-виконавської частин даних фестивалів, слід зауважити, що найстарші за віком викладачі фестивалів – це безпосередні носії народної музичної традиції. Їх, звичайно, дуже небагато. Вони являються особливою цінністю для учасників фестивалю. Друга група викладачів – учні безпосередніх носіїв, виконавці-фольклористи, які раніше встигли отримати у своїх наставників необхідний досвід і знання. Вони мають змогу їх передати з рук в руки новому поколінню музикантів, які вже не матимуть фізичної можливості зустрітись з їх наставниками.

Друга група викладачів – теж досить невелика. І саме вони являються живим містком поміж поколіннями народних музикантів – поміж тими народними музиками, яких вже не

має серед нас і тими, хто лише починає свій професійний шлях. Ця група викладачів – музиканти, які встигли навчатись безпосередньо у живих носіїв народної музичної традиції ще в 1980-х роках: Майкл Альперт (народний спів, народна скрипка), Давид Кракауер (кларнет), Джош Горовец, Алан Берн, Адріана Купер, Залмен Млотек, Френк Лондон, Мерлін та Поліна Шеперд, Джеф Варшавуер, Дебора Штраус [5; 6].

Третя група викладачів фестивалю – учні учнів безпосередніх носіїв музичної традиції. Це сучасне покоління музикантів, які навчались основам народного музикування протягом останніх 10-15 років і самі почали викладати: Марк Ковнацький, Геннадій Фомін, Стас Райко, Дмитро Храмцов. Євген Лізін та ін. [4].

Важливо відмітити ще одне умовне ділення викладачів на стильові групи, в яких вони реалізуються як виконавці: нео-фольклорний напрям та експериментальний напрям, в якому поєднуються риси автентичного виконавства з іншими музичними стилями (джаз, хіп-хоп, танцювальна електронна музика, танцювальна музика інших народів, академічна музика та ін.) [4, с. 12]. Музиканти виконують не лише традиційну музику в автентичній манері, а й пишуть нові народні пісні і танці. Автор статті отримала власний досвід такого написання. Після вивчення музичної мови єврейської музики стає реальною можливість на ній створити нову мелодію. Це явище можна спостерігати у творчості українських композиторів, які створюють нові пісні на основі музичної мови українських народних пісень (до прикладу, відомі пісні: «Рутам'ята» Марійки Бурмаки та пісня Ніни Матвієнко «Квітка Душа»).

Отже, функціонування народного першоджерела в сучасних умовах – потужний напрям роботи фестивалю, який спирається на професійну методичну базу. Паралельно з вивченням традиційних особливостей, педагоги другої групи викладають основи іншого стилю, з яким поєднується основний народний матеріал: використання джазової техніки, техніки створення біт-боксу, техніки створення текстів та інструментального супроводу та ін. [7, с. 23]. Цю частину навчального процесу фестивалю важко переоцінити, так як саме така робота забезпечує музикантів міцним вrostанням в сучасний музичний простір.

Висновки і пропозиції. Таким чином, завдяки створеним умовам, близьким до природних умов побутування музичного інструментального фольклору, на міжнародних фестивалях народної музики як виконавці, так, власне, сама народна музика отримують можливість продовжувати свій природний розвиток.

Методичні прийоми створення побутового (свята, весілля, хасидські молитовні вечори та ін.) і навчального історичного контексту (гра по слуху, навчання не по нотах, а безпосередньо

граючи з майстром, спів музики та ін.), сучасні інтерактивні форми організації навчального процесу (джерем-сейшн безпосередньо для глядачів на вулиці, в музичних клубах, створення імпровізованого інструментального супроводу на перегляді «німих» фільмів, проведення театралізованого дійства, яке відтворює побутове життя народу минулого століття та участь музикантів, як історичних персонажів та ін.) активізують інтерес учасників фестивалю та надають їм

потужний мотиваційний та інформативний поштовх до самостійного творчого розвитку вже за рамками таких заходів.

Дана розвідка потребуватиме подальшого оформлення отриманих результатів у формі методичних рекомендацій щодо впровадження їх у навчальний процес закладів формальної освіти, безпосередньо, у процес інструментальної підготовки майбутніх вчителів музики у ВУЗах країни.

Список літератури:

1. Гусейнова Е.І. Неформальна освіта як важливий елемент безперервної освіти [Електронний ресурс] / Гусейнова Е.І., Лук'янова Ю.М. // Педагогические науки: Стратегические направления реформирования системы образования. – Сумський національний аграрний університет, 2012. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/-Pedagogica/4_106261.doc.htm.
2. Вершловский С.Г. Образование взрослых: опыт и проблемы / С.Г. Вершловский. – М.: Знание, 2002. – 167 с.
3. Слепович Д. Неоклезмерское движение в свете еврейского культурного ренессанса // Вопросы истории музыки. Сб. ст. сост. Т. Щербакова. Под ред. О. Галкина и М. Клеговой. Мн.: Белорусская государственная академия музыки, 2002. – С. 165–176.
4. Слепович Д. Клезмерская традиция в Беларуси. Музыкальная культура Беларуси: перспективы исследования. Материалы XIV научных чтений памяти Л.С. Мухаринской / Скадальник Т.С. Якіменка. – Мн.: УА «Белорусская дзяржаўная акадэмія музыкі», 2005. – С. 81–88.
5. Bauer S. Von der Khupe zum Klezkamp. Piranha Verlag, 1999. Электронная версия доступна по адресу: http://www.klezmer.de/buecher/s_khupe-inhalt.html.
6. Bohlman Ph.V. The Study of Folk Music in the Modern World. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1988.
7. Ribot M., Zorn J. Was genau ist diese Radical New Jewish Culture? // Neue Zeitschrift für Musik: 1998, Nr. 3. S. 23.
8. Svirgals A. Why do we do this anyway: klezmer as Jewish youth subculture // Judaism: 1998, Vol. 47. No. 1. http://www.findarticles.com/cf_dls/m0411/n1_v47/21042640/p1/article.jhtml.

Касьянчик Н.М.

Винницкий государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского

ИЗУЧЕНИЕ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ КОЛЛЕКТИВНОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ФЕСТИВАЛЕЙ

Аннотация

В данной статье мы рассмотрели условия неформального образования, в которых происходит изучение народных традиций коллективного музицирования, проанализировали исполнительский, педагогический опыт международных фестивалей еврейской народной музыки. За последние сорок лет своего проведения, они стали своеобразной школой исполнительства фольклорной инструментальной музыки, позитивно повлияв на процессы развития музыкального образования и искусства, восстанавливая давно утраченную связь между поколениями народных музыкантов, который возник по причине глобальных политических, технических и культурных изменений в обществе на протяжении последних ста лет. Нами был изучен опыт следующих международных фестивалей еврейской народной музыки: «Клезфест в Украине» (Киев, 2000–2007, Львов, 2009–2017 гг.), «Плот между Сейне и Нью-Йорком» (Польша, г. Сейне, 2010 г.), «Клезфест в Лондоне» (Великобритания, 2004 г.). Так как педагоги этих фестивалей являются арт-директорами многих других иностранных фестивалей и преподают на них (Польша, Великобритания, Канада, Германия, Австрия, Россия) – на основе анализа первых трех фестивалей получаем четкий срез методических и организационных особенностей огромной международной фестивально-педагогической сети преподавания еврейской народной музыки. Главным заданием данного исследования есть изучение исполнительско-педагогического опыта вышеупомянутых фестивалей с целью отбора успешных методическо-организационных разработок и дальнейшего оформления методических рекомендаций для внедрения в учебный процесс инструментальной подготовки будущих учителей музыки в ВУЗах страны.

Ключевые слова: Изучение народных традиций коллективного музицирования в условиях неформального образования, методические приемы и формы организации учебного процесса обучающей составляющей международных фестивалей народной музыки.

Kasyanchyk N.M.

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

**STUDYING FOLK TRADITIONS OF COLLECTIVE MUSIC MAKING
IN THE CONDITIONS OF NON-FORMAL EDUCATION:
EXPERIENCE IN INTERNATIONAL FESTIVALS****Summary**

In this article, we have reviewed the modern conditions of non-formal education, where the folk traditions of collective music-making are studied, and we have analyzed the experience of the educational component of international festivals of Jewish folk music. Over the past forty years, they have become a kind of school for performing folk instrumental music and have positively influenced the educational and artistic processes in society, restoring the long lost connection between generations of folk musicians, which has arisen due to global political, technical, cultural changes for over a hundred years. We have visited and reviewed the experience of the following international festivals of Jewish folk music: "KlezFest in Ukraine" (Kiev, 2000–2007, Lviv, 2009–2017), "Raft between Seine and New York" (2010), "KlezFest in London" (2004). Since the teachers of these festivals are also teaching on many other international festivals in Canada, USA, Germany, Russia, we are getting practical a clear cut of the methodological and organizational features of the festival- pedagogical network of teaching Jewish folk music based on the analysis of the first three festivals. The main task of this research is to study the executive-pedagogical experience of the above-mentioned festivals with the aim of adoption and implementation of successful methodological and organizational developments for the further processing of scientifically reasoned proposals for their implantation into the educational process of instrumental training of the future music teachers in higher education institutions of the country.

Keywords: Studying folk traditions of collective music making in conditions of non-formal education, successful methodological methods and forms of organization of the educational component of international festivals.

РОЗДІЛ 6

ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

УДК 378.147.091.33:7

ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ЕСТЕТИЗАЦІЇ МУЗИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВ

Брилін Е.Б., Бриліна В.Л.

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті на основі системного аналізу обґрунтовуються різновиди культуротворчості; визначаються багаторівневі явища дидактичних можливостей, що створюють підґрунтя для розробки концептуальних підходів у естетизації музичної творчої діяльності студентів мистецьких спеціальностей; висвітлюються шляхи визначення розвитку естетичної культури майбутнього фахівця, які забезпечують процеси освоєння різних видів музичної творчості, задіяні в інтеграційному процесі професійної підготовки.

Ключові слова: музичне мистецтво, інтеграція, творча діяльність, вчитель мистецтв, професійна підготовка.

Постановка проблеми. У підготовці педагогів мистецьких спеціальностей одним з найважливіших завдань є формування висококультурної, творчо розвиненої особистості, здатної професійно керувати процесом музичної творчої діяльності дітей та юнацтва в загальноосвітніх навчальних закладах.

В теперішній час суттєво поглибився зміст навчальних та позакласних форм роботи в галузі музичної освіти учнів. Більш глибокого тлумачення в музичній педагогіці набуло поняття дитячої музичної творчості, яке не вичерпується лише розвитком навичок елементарного музикування, а передбачає виявлення творчих умінь: написання музичної п'єси, пісні, імпрровізації, виконавської самостійної інтерпретації творів тощо. Відомо, що керування музичною творчою діяльністю учнів можуть здійснювати ті випускники педагогічних факультетів, які володіють методикою музичного виховання, мають сформовані власні творчі професійні вміння та навички.

Удосконалення професійної підготовки вчителів музичного мистецтва здійснюється шляхом освоєння ними спеціальних дисциплін відповідно до чинних навчальних планів і програм. Успішне вирішення проблем творчого розвитку студентів вищих навчальних закладів потребує впровадження у процес викладання відповідних музичних теоретичних і практичних дисциплін, реалізації елементів самостійної музичної творчості. Тому вирішальним фактором оптимізації фахової підго-

товки вчителя музичного мистецтва виступає цілеспрямоване педагогічне керівництво освоєнням умінь та навичок музичної творчості.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Максимально пов'язуючи спеціальні теоретичні і практичні дисципліни з успішним вирішенням завдань композиторської творчості, не можна вважати їх випадковими у системі професійної підготовки музикантів-педагогів. Композиторські навички, формуються на основі сучасної теоретичної і практичної підготовки студента, підпорядковуючись естетичним критеріям творчої діяльності.

Музична творчість, як форма продуктивної діяльності, головним інструментом якої є художнє мислення, за визначенням М. Арановського, є «здібність мислити звуками» [1, с. 191]. У музичній творчості ця здібність проявляється в уміннях комбінувати як немусичні елементи, так і елементи музичної мови, з якими вони асоціюються. У системі характеристики якостей естетичної культури особистості Р. Тельчаровою визначаються такі показники: участь у музично-творчій діяльності; уявлення, що проявляються в естетичних оцінках, поглядах, переконаннях, якостях художньо-естетичних знань теоретичного та практичного характеру [5, с. 16–17].

Сучасними українськими вченими А. Козир, Н. Мозгальовою, Г. Падалкою, О. Щолоковою у наукових працях відзначається, що участь у музичній творчості сприяє накопиченню творчого досвіду, який є проявами якостей

естетичної культури особистості, культурного рівня розвитку, що є невід'ємною частиною її інтелектуального потенціалу.

В психолого-педагогічних дослідженнях О. Леонтьєва творчий розвиток, висвітлюється як різновид орієнтованих дій, де творчість є найвищою формою діяльності, тому її об'єм визначається всіма можливими проявами активності, вираженими у формі предмета або ідеї. У його працях поняття творчості визначається не тільки результатами творчої діяльності, а й характером, життєдіяльністю, здібностями, активністю. При цьому визначальними є творчі процеси, що викликають суттєві зміни в сфері культури, мистецтва, науки, а також у побутовому житті [2, с. 87].

Основна концепція сучасних педагогічних досліджень зводиться до того, що всім причетним до музичного виховання, необхідне постійне вивчення індивідуальних задатків учнів, їх творчого самовизначення у здійсненні пошуку шляхів і засобів, що сприяють активізації творчої діяльності. Музичне творення психологами розглядається як невимущений прояв фантазії, вигадки, оригінальності мислення, оптимізації інтелектуальної та чуттєвої сфери, активної участі у пошуках способів та видів творення музики.

В сучасних наукових дослідженнях зафіксовані різноманітні прояви музичної творчості, як складної системи знань, пов'язаних з пізнанням музичних явищ, внутрішніх закономірностей та їх функціонуванням, тому теорія музичної творчості посідає особливе місце в галузі педагогіки, музикознавства, естетики, психології. Плідність і перспективність реалізації теорії і практики забезпечується послідовністю опори на психолого-педагогічні принципи, а також вивчення цілісності процесу художнього розвитку естетичної культури. Музичний твір як результат творчості і продукт композиторської діяльності має подвійну природу: матеріально-звукову і образно-сміслову. Головним носієм змісту музичного твору виступає матеріально-звукова сутність, яка відображає художні образи, на розуміння яких направлена психологічна категорія як естетичне сприймання, вид творчої пізнавальної діяльності. В процесі слухання музичного твору здійснюється пізнання світу, яке залежить від індивідуальних здібностей особистості та відповідної методики формування знань, умінь і навичок. Основним засобом пізнання художніх образів, знаряддям розумових процесів є музична мова, що характеризується відповідним ритмом, тембром, гармонією, динамікою, інтервалікою тощо.

Мета статті: висвітлення інтеграційних процесів естетизації музичної творчості в професійній підготовці майбутніх учителів мистецтва.

Виклад основного матеріалу. При вирішенні проблеми розвитку музичної творчості вра-

ховується той фактор, що в реальному педагогічному процесі відокремити творчу музичну діяльність від навчальної не можливо, оскільки пізнання охоплює інші види, які невід'ємно взаємодіють. Визначаючи педагогічні умови розвитку музичної творчості, можливо визначити шляхи його удосконалення. Динаміка інтерпретаторської музичної діяльності визначає рівень осмислення художнього образу. У зв'язку з процесом аналізу змісту твору, виділяються продуктивні функції діяльності музиканта-виконавця такі: уміння абстрагувати, узагальнювати, аргументувати, прогнозувати художні уявлення, знаходити причинності використання окремих засобів музичної виразності (інтонаційних, ритмічних, штрихових, тембрових, агогічних та інших). Все це є творчим пошуковим процесом осмислення художнього образу.

Для того, щоб усвідомити задум композитора, відчуті і передати ці відчуття слухачеві, виконавцю необхідно прочитати музично-семантичну інформацію та згідно власного уявлення відтворити їх у інтерпретаційній формі. Знаходячи схожість і відмінність окремих елементів фактури твору, художніх засобів, інтерпретатор проявляє самостійні судження при виявленні закономірностей побудови музичної форми, виконавського стилю. Шляхом визначення звукових характеристик і їх взаємозв'язків мислення виконавця спрямовується до більш глибокого пізнання музично-образного змісту твору.

Діалектика творчості – це єдність протилежних тенденцій: першої критичної, що допускає ломку застарілих форм і уявлень; другої – творчої, в результаті якої елементи руйнуючих форм і уявлень використовуються в нових взаємозв'язках і проявах. Музична композиторська діяльність є динамічною системою, в якій творчий пошук відбувається в континуумі: свідомість – підсвідомість. У підсвідомості зберігається інформаційний запас, що приводиться в рух естетичними емоціями, відчуттями, контролюючими творчий процес. На основі попереднього досвіду велика роль відводиться уяві.

Етіологія слова «уява» походить від латинського «Imago», що означає образ. Уявлення – це процес створення уявного художнього образу, особливостями якого слід вважати здатністю активізувати асоціативні можливості свідомості і підсвідомості. Яскравий художній образ пробуджує яскраві переживання, даючи поштовх новим творчим комбінаціям емоцій і відчуттів. Дійсна гармонія звуків, – відзначав Р. Роллан, – вимагає постійного відчуття «внутрішньої музики» охоплення всього життя і допускає дар пізнання прихованих «законів краси». «Гармонія ця здатна відливати творчу уяву в своє сонце, свої приливи і відливи» [4, с. 50].

Для прояву нової творчої ідеї, особистість спирається на наявні пережиті відчуття, емоційні враження, як багаж спостереження. Завдяки розвиненій спостережливості, яка «живить» уяву, формуються здібності до внутрішнього бачення художніх образів твору. Характеризуючи установки на творчість можна визначити три основні рівні їх сформованості: перший рівень – відтворює репродуктивний характер, де розвиток проявляється в сприйнятті, емоціях, уяві; другий рівень – асоціативно-комбінований, де розвиток отримують інтелектуальну діяльність на основі оперування з ідеальними образами асоціативних розумових процесів, довільного фантазування великою варіантністю емоційних вражень; третій рівень – творчо-конструктивний, тобто ядро творчих здібностей: широкий асоціативний ряд на збірному рівні, ведучий до створення емоційно-насиченого, усвідомленого образу, який є переходом від внутрішньої уяви через образне мислення – до активної установки на художню творчість.

Важливим фактором активізації емоційної і раціональної сфер музичної творчості, її єдиною ланкою виступає уява. Вона відіграє особливу роль у творчій діяльності і успішно розвивається в процесі цілеспрямованого педагогічного управління. Процес музичної діяльності проходить у кілька етапів формування уяви: розпізнавання, відтворення, довільне оперування наявними уявленнями, виокремлення компонентів, включення їх у нові комбінації, створення на їхній основі нових образів.

Особливість уяви може бути усвідомлена, враховуючи характер пізнавальної діяльності, як засобу переносу знань з однієї сфери в іншу, як своєрідного стану чуттєвого та раціонального, де мислення відіграє роль програми, а чуттєвий матеріал виступає як основа мислення. Вона виступає репрезентантом спільної діяльності існуючих вражень, пам'яті та мислення, відтворюючи нові художні образи. Одна з характерних особливостей уяви, полягає в тому, що вона пов'язана не лише з мисленням, але й з чуттєвими рисами. В ній завжди передбачається перетворення чуттєвого.

Специфіка уяви може бути розкрита лише у тому випадку, коли вдається з'ясувати синтез, єдність логічного і чуттєвого. «Уява, – відзначав С. Рубінштейн, – пов'язана із можливістю та необхідністю створювати нове. Вона сприяє перетворенню існуючого, що здійснюється в образній формі» [3, с. 416]. Для того щоб уява не перетворилась в безплідну гру розуму, музикант повинен дотримуватись деяких обмежувальних умов. До таких умов належать: по-перше, урахування зв'язку новоутвореного в уяві з існуючою дійсністю; по-друге, з'ясування того, наскільки образи уяви є оригінальними, досконалими або, навпаки, абсурдними. Співвідношення образів власної уяви до

дійсності визначається реальними завданнями та метою творчої діяльності. Отже, цілеспрямована музична творчість ґрунтується на «передчутті» художнього образу, «передбаченні» інтерпретації, послідовності розвитку звукового матеріалу.

Перетворення музичних цінностей в духовний потенціал митця вимагає орієнтаційних дій, направлених на формування еталонних образів і ціннісних критеріїв та співставлення сприйнятого з еталоном, а також усвідомлення і вираження свого емоційного відношення до нього. Така діяльність веде до розвитку естетичної культури творчості. В музичній діяльності вбачається оптимізація інтелектуальної і чуттєвої сфери, формування підвищеного інтересу до мистецтва шляхом активної участі у виконанні та творенні музики.

Отже, за чисельними дослідженнями, музичну творчість слід розглядати як системне явище, яке включає певну сукупність взаємопов'язаних компонентів розвитку: а) творчих здібностей; б) творчого мислення; в) індивідуального розвитку творчих умінь і навичок; г) якостей особистості організації творчої діяльності.

Естетичною мірою активізації спрямованості музичної творчості може бути: зацікавленість новими ідеями; спрямованість інтересів; специфічні особливості сприймання; зосередженість на власних експериментальних пошуках. Більшість дослідників вказують на значний рівень розвитку сенсорних процесів і уваги, що діагностуються за допомогою ряду методик. Зокрема вивчаються зосередженість, стійкість, концентрація уваги, рівень – сенсорної чутливості. Вважається, що висока сенсорна чутливість є одним із показників певних за своїм змістом творчих здібностей. Індивідуально для виконавця це можуть бути і моторні здібності – навички, здатність регулювати і контролювати дії, координацію рухів при виконанні музичного твору. Сенсорні процеси – це база, на якій будується музична творчість. Система цілеспрямованої естетизації педагогічного управління музичною творчістю базується на таких основних положеннях: впровадження методів стимулювання творчої діяльності в сукупності пізнавальних, виховних, естетичних, рекреативних функцій музики; використання комплексу музичної діяльності слухання, виконання, творення, який розглядається як єдиний процес творчої діяльності.

Для забезпечення ефективності педагогічного процесу використовується низка методів: формування установок на естетичне сприймання музики; розвиток виконавських і творчих умінь і навичок; визначення музичних засобів виразності, необхідних для створення художнього образу; використання індивідуальної і колективної форм музичної діяльності; поглиблення музичних-теоретич-

них і методичних знань. Визначення мотивів музичних естетичних потреб, творчих стимулів обумовлюють створення структури дидактичної моделі, яка включає навчальну, виконавську, творчу, просвітницьку і організаційну діяльність. Процес музичної творчої діяльності здійснюється в три етапи, взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих один одного.

Перший характеризується накопиченням музично-слухових вражень, у яких сприйняття музики здійснюється на рівні зацікавленості з поступовим поглибленням інтересу до розуміння засобів музичної виразності. Освоєння музики включає асоціативне мислення з реакціями на звукові, образотворчі, рухові чинники. На цьому етапі активізується формування естетичних відчуттів, емоційної реакції, що розглядається як процес співтворчості. Великого значення набуває художня уява, за допомогою якої заглиблюється сприйняття змістовної суті художнього образу.

Другий етап включає активне освоєння різних способів інтерпретації музичних творів. При цьому музичне виконання розглядається, як відносно самостійна творча діяльність, яка містить в собі інтерпретацію результатів композиторської творчості. Сам процес виконання включає як конкретизацію існуючих можливих варіантів інтерпретації, так і реалізацію індивідуального творчого потенціалу особистості. Проникаючи в задум композитора і, відтворюючи конкретний музичний образ, інтерпретатор удосконалює виконавську

майстерність відповідно образності, створеної музичної форми композитором, яка чим досконаліша, тим потребує більших знань для інтерпретації. Отже, виконання розглядається як вид самостійної художньої діяльності, творча сторона якої виявляється у формі інтерпретації, що визначається як певний ступінь музичного творчого розвитку.

На третьому етапі вирішувалися завдання усвідомлення естетичних знань музичної творчості – оволодіння основними принципами композиції. Таким чином, процес композиції включає: визначення мети, вибір форми твору та її побудови, композиційних способів розкриття образного змісту, застосування оригінальних авторських новацій в об'єкті творчості.

Висновки. Таким чином, порівняльний аналіз кількісного і якісного узагальнюючого матеріалу переконує в репрезентативності поетапного включення студентів до естетично направленої ціннісно-орієнтаційної діяльності – пошук гуманістичних, етичних, світоглядних орієнтирів, які є домінуючими у розвитку естетичної культури майбутнього педагога.

Впровадження педагогічних методів в організацію навчально-виховного процесу музичної творчості засвідчує, що вирішальне значення у розвитку естетичної культури студентів має гуманістична спрямованість активної музичної діяльності, яка сприяє не тільки накопиченню педагогічного та музичного виконавського досвіду, але й реалізації інтелектуальних, творчих, духовних сил.

Список літератури:

1. Арановский М.Г. Мышление, язык, семантика / М.Г. Арановский // Проблемы музыкального мышления: Сб. ст. – М.: Сов. композитор, 1986. – С. 180–191.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность и личность / А.Н. Леонтьев // Вопросы философии, 1974. – № 4. – С. 87–97.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1976. – 416 с.
4. Роллан Р. Очарованная душа: [пер. с франц.] / Р. Роллан. – М.: Ин. лит., 1974. – С. 50–51.
5. Тельчарова Р.А. Музыка и культура / Р.А. Тельчарова. – М.: Знание, 1986. – 64 с.

Брылин Э.Б., Брылина В.Л.

Винницкий государственный педагогический университет имени Михаила Коцюбинского

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ ЭСТЕТИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ИСКУССТВ

Аннотация

В статье на основе системного анализа обосновываются разновидности культуротворчества; определяются многоуровневые явления дидактических возможностей, которые создают основу для разработки концептуальных подходов в эстетизации музыкальной творческой деятельности студентов специальностей искусства. Намечаются пути определения развития эстетической культуры будущего специалиста, которые обеспечивают процессы освоения разных видов музыкального творчества, задействованные в интеграционном процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: музыкальное искусство, интеграция, творческая деятельность, учитель искусства, профессиональная подготовка.

Brylin E.B., Brylina V.L.

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

INTEGRATION PROCESSES IN MUSIC CREATIVITY AESTHETIZATION IN PROFESSIONAL TRAINING OF ARTISTIC TEACHERS

Summary

On the basis of system analysis varieties of cultural creativity have been grounded in the article. Multilevel phenomena of didactic possibilities creating the basis for development of conceptual approaches to aesthetization of musical creative activity among the students of artistic specialties have been also determined. The authors highlight the ways of determining the future specialists' aesthetic culture, which ensure the processes of mastering various types of musical creativity which are involved in the integration process of professional training.

Keywords: musical art, integration, creative activity, teacher of Arts, professional training.

УДК 373.3.016:004

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Імбер В.І.

Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського

У статті висвітлено шляхи упровадження мультимедійних технологій у підготовку майбутніх учителів початкових класів, розкрито технології створення мультимедійної презентації, визначено місце мультимедійного продукту в структурі заняття. Подано приклади використання створених мультимедійних продуктів на заняттях з математики та основ природознавства.

Ключові слова: мультимедійний продукт, етапи створення мультимедійної презентації, майбутні учителі початкових класів.

Постановка проблеми. Нова епоха комп'ютерної техніки зумовила появу та розвиток мультимедійних технологій, які, прогресуючи, проникають і стають невід'ємними компонентами інформаційного забезпечення навчально-виховного процесу. Сучасний процес освіти потребує нових учителів здатних використовувати можливості сучасних інформаційних технологій для пробудження інтересу учнів, активності в навчанні, а також знати зміст, форми, методи навчання, певну культуру передання та засвоєння знань в інформаційному суспільстві. Як зазначає Н. Лазаренко, успішне освоєння та використання інформації включає знання основних інформаційних ресурсів, уміння орієнтуватися в них, знаходити інформацію; вміння оперувати інформацією адекватного змісту, переосмислювати й адаптувати її до конкретних умов, здійснювати її генерацію, інтерпретацію та поширення [7, с. 21].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впровадження мультимедійних засобів привертає увагу багатьох дослідників, зокрема перспективи та проблеми застосування мультимедійних засобів навчання розглядають в своїх працях В. Биков, Р. Гуревич, А. Гуржій, К. Елшир, М. Жалдак, М. Кадемія, Г. Кедровіч, О. Лактіонов, Ю. Машбиць, С. Новосельцев, А. Осін, Е. Полат, І. Роберт, С. Томпсон, О. Чайковська та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Нині існує значна кількість інтерактивних навчальних програм, мультимедійних продуктів (енциклопедій, довідників, книг тощо) з дисциплін природничо-математичного циклу. Але більша частина їхньої кількості російською мовою, тобто створена зарубіжними розробниками і відповідає їхнім навчальним програмам, що вкрай не задовольняє запити ВНЗ України. Цю проблему викладачі вирішують шляхом створення власних мультимедійних презентацій з тієї теми, яку вони визначили доцільною для вивчення з допомогою мультимедійних засобів. Для створення таких мультимедійних презен-

тацій дуже зручно використовувати програму Microsoft PowerPoint.

Мета статті полягає у висвітленні шляхів упровадження мультимедійних технологій у підготовку майбутніх учителів початкових класів, розкритті технології створення мультимедійної презентації, визначенні місця мультимедійного продукту в структурі заняття.

Виклад основного матеріалу. На погляд Р.С. Гуревича та М.Ю. Кадемії, хоча презентаційні програми служать, в основному, для передавання інформації в одному напрямі – від програми до споживача, а дії користувача зводяться до навігації, самостійне створення викладачами мультимедійних уроків за допомогою презентацій зможе вирішити проблему відсутності програмних продуктів українською мовою та специфічних для даного конкретного навчального закладу та професії [2, с. 278]. Проте, уміння педагогічно і методично правильно застосовувати у своїй професійній діяльності сучасні мультимедійні засоби навчання необхідно розвивати і удосконалювати у майбутніх педагогів ще під час навчання в закладах вищої педагогічної освіти [1; 4; 5; 8].

Навчальні мультимедійні презентації призначені для допомоги викладачам забезпечити зручне і наочне подання навчального матеріалу.

Технологія створення мультимедійної презентації складається з декількох етапів:

- *підготовчий*, на якому здійснюється вибір теми даного предмету для представлення в середовищі мультимедіа. Викладач визначає доцільність представлення саме цього матеріалу в наочному вигляді;

- *формуючий*, на якому викладач складає сценарій майбутньої презентації, добирає анімації, ілюстрації для сканування, узгоджує з текстовим матеріалом, обирає інтерфейс, узгоджує медіаелементи (малюнки, таблиці, анімації, текст, звук, фотоматеріали, відеофрагменти, ілюстрації тощо), які буде використовувати в презентації;

- *композиційний або основний*, що передбачає створення відеосторонок з яких склада-

ється мультимедійна презентація. На даному етапі відбувається створення, обробка та композиція зображень (сканування, запис звуку тощо), які супроводжуються звуком та іншими спецефектами;

– *завершальний*, на даному етапі викладач формує цілісну презентацію із створених відеосторінок, апробує та перевіряє її для виявлення помилок.

На думку авторів, А.М. Гуржія, Ю.О. Жука та В.П. Волинського, розробка засобів навчання нового покоління має базуватися на результатах аналізу: існуючих педагогічних, соціологічних, фізіолого-гігієнічних проблем використання засобів навчання та прогнозування їх розвитку і впровадження в практику роботи закладів освіти; конкретного стану використання та дослідження ефективності засобів навчання у навчальній діяльності; врахування науково-технічного прогресу та соціально-історичного розвитку суспільства; комплексного підходу до процесів єдності навчання та суспільного, трудового, морального, естетичного і фізичного виховання; ергономіки, естетики, гігієни, технології організації процесу навчання [3, с. 11–12].

Беручи до уваги ці рекомендації та дотримуючись технології створення мультимедійних презентацій, ми представимо приклади впровадження мультимедійних технологій при викладанні дисциплін природничо-математичного циклу (математики та основ природознавства) при підготовці майбутніх учителів початкових класів. Зокрема, ми пропонуємо застосовувати створені викладачами мультимедійні презентації:

- під час вивчення нової теми при поясненні навчального матеріалу;
- на початку заняття для активізації уваги перед поясненням нового матеріалу.

Адже, ще Я.А. Коменський зазначав, що навчання слід починати не з словесного тлумачення про речі, а з реального спостереження за ними. І лише після ознайомлення з самою річчю може йти мова про неї [6, с. 384].

Оптимальна кількість засобів мультимедіа, які застосовуються на занятті визначається кількістю і характером інформації з даної теми. Так дисципліни природничого циклу містять більше наочного матеріалу, що створює кращі можливості для застосування засобів мультимедіа. При вивченні нового матеріалу з математики засоби мультимедіа виконують незначну функцію, тому ми обрали інший шлях застосування мультимедійних продуктів – на початку заняття для концентрації уваги на об'єкті, що буде вивчатися. За приклад ми беремо на початку заняття перед вивченням нової теми чи розділу, наприклад «Функції», показати зв'язок даної теми з практикою, життям, продемонструвати прояви функціональних залежностей

у рослинному та тваринному світі, в космосі. Розроблена нами мультимедійна презентація «Прояв функціональних залежностей у живій природі» в середовищі Microsoft PowerPoint зі звуковим супроводом у яскравих прикладах висвітлює дану тему (рис. 1).

Після десятихвилинної презентації викладач продовжує пояснення нового навчального матеріалу. Таким чином, відбувається актуалізація подальшого вивчення даної теми та спонукання суб'єктів навчання до свідомого засвоєння навчального матеріалу.

Перед вивченням теми «Цілі невід'ємні числа» може передувати екскурс в історію виникнення та завоювання числами світу. При цьому органічне поєднання наочності зі словом викладача збуджує цікавість студентів, активізує їхню пізнавальну діяльність, розкриваючи знайому тему в новому світлі. Ми пропонуємо на початку заняття провести екскурс в історію з допомогою розробленої нами мультимедійної презентації «Історія формування поняття числа» зі звуковим супроводом викладача (рис. 2).

Значний об'єм ілюстрованого матеріалу з основ природознавства створює сприятливі умови для застосування можливостей засобів мультимедіа у представленні нової навчальної інформації. Будь-яку тему можна представити поєднуючи ілюстрації зі словом викладача. Наприклад, вивчення такої великої теми, як «Покритонасінні», що характеризується великою кількістю видів, родів та родин, можна здійснити з допомогою мультимедійної презентації. Створена нами презентація складається з понад 60 слайдів з характеристикою та ілюстраціями представників родин відділу «Покритонасінні» (рис. 3).

Також у вигляді таблиці подається порівняння покритонасінних та голонасінних рослин, що дає можливість повторити раніше вивчений матеріал та привести його в систему. Дана мультимедійна презентація дозволяє за невеликий проміжок часу представити студентам значну частину ілюстрованого матеріалу, охарактеризувати кожну родину окремо, показати її представників, що робить дане заняття цікавим та урізноманітнює систему навчання, використовуючи раціонально час.

Використання мультимедійних засобів дозволяє забезпечити більш високий рівень знань студентів, підвищити інтерес та забезпечити позитивне відношення до предмету, що вивчається, дозволяє урізноманітнити систему навчання, забезпечує свідому мотивацію навчання, підвищує якість знань студентів.

Аналогічні мультимедійні презентації викладач може створювати для активізації уваги на занятті, для пояснення нового навчального матеріалу з будь-якої теми, для систематизації значного обсягу матеріалу тощо. Доцільним та позитивним для подальшого розвитку творчих можливостей викладача у створенні

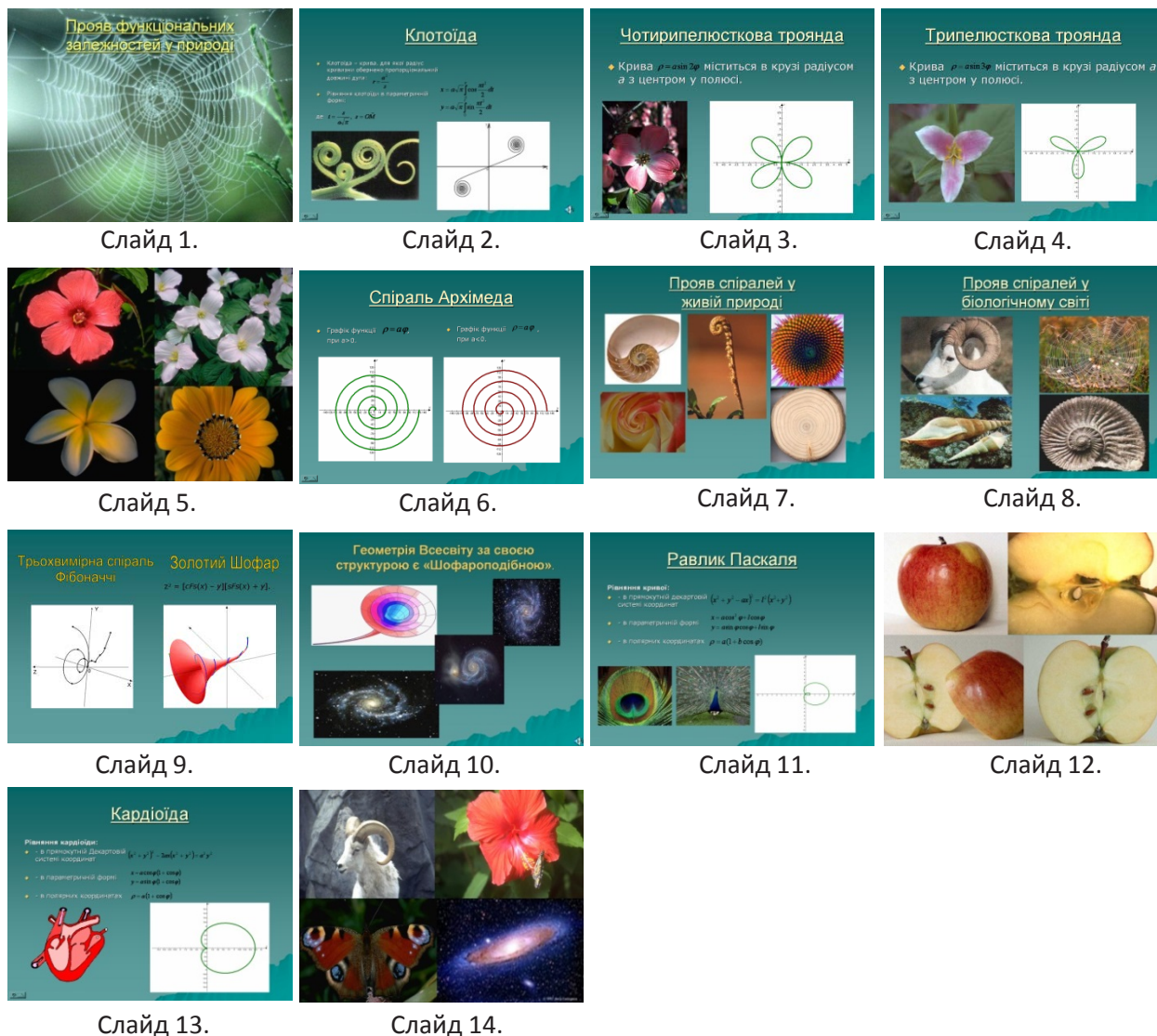


Рис. 1. Мультимедійна презентація «Прояв функціональних залежностей у живій природі»



Рис. 2. Мультимедійна презентація «Історія формування поняття числа»

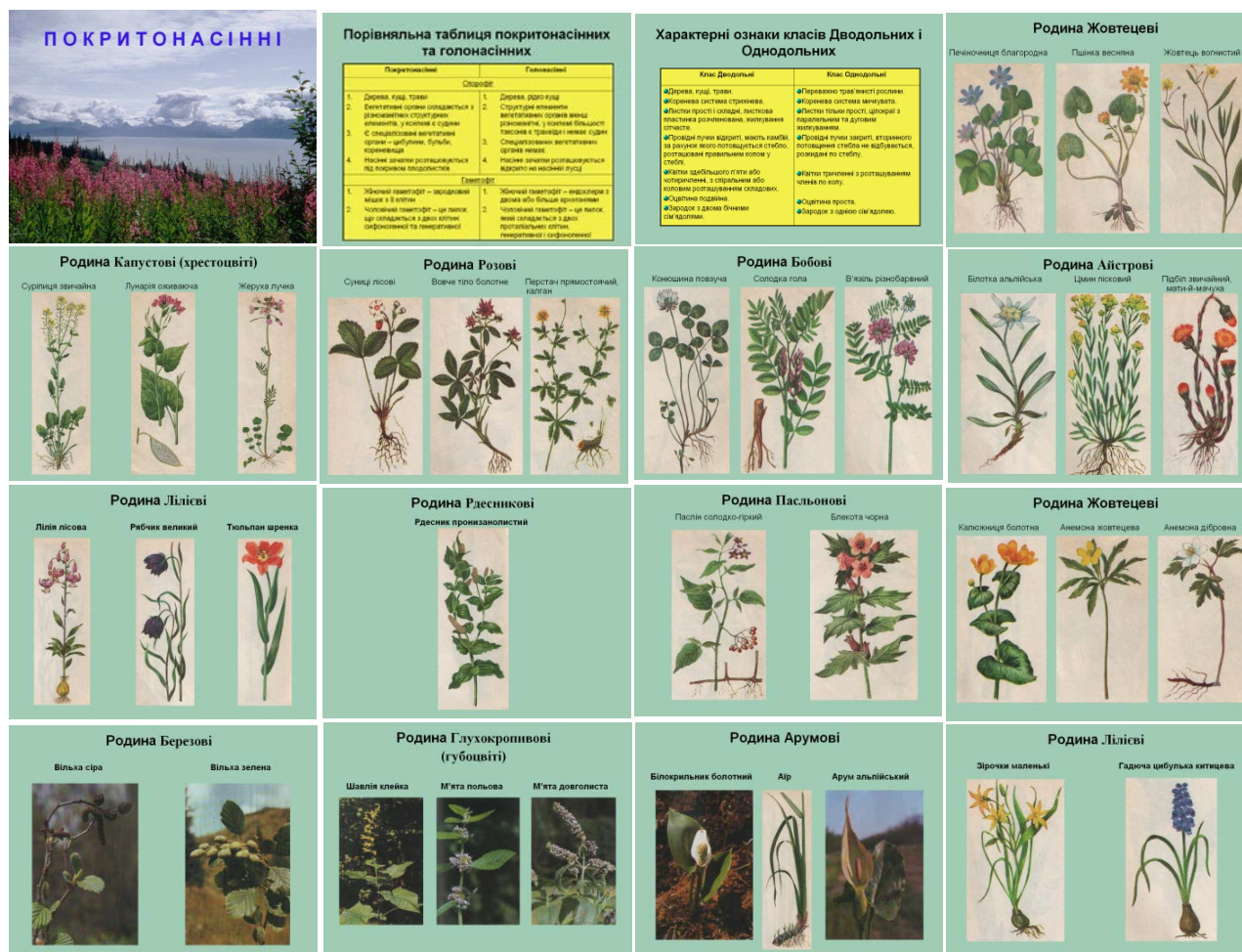


Рис. 3. Мультимедійна презентація «Покритонасінні»

мультимедійних презентацій є впровадження своїх продуктів у різні навчальні заклади, обмін досвідом між викладачами, відгуки знаних науковців з даної проблематики та постійна робота з студентами (опитування, анкетування, аналіз емоційного стану) для виявлення їхнього відношення до таких типів занять.

Визначення місця мультимедійного продукту в структурі заняття є необхідною умовою для здійснення успішного навчання. Як зазначає Л.М. Фрідман, впровадження в навчання наочності має враховувати два наступних психологічних моменти: яку конкретну роль наочний матеріал має виконувати в засвоєнні; в якому відношенні знаходиться предметний зміст даного наочного матеріалу до предмету, що усвідомлюється і засвоюється [9, с. 242].

Отже, взаємності від конкретної ролі, яку має виконувати мультимедійний продукт у засвоєнні матеріалу можна виділити його наступні структурні місця:

- на початку заняття для активізації уваги суб'єктів навчання на подальшому вивченні об'єкта (математичного чи природничого);
- на початку чи всередині заняття для пояснення нового навчального матеріалу;
- у будь-якому місці навчального заняття як ілюстраційний та демонстраційний елемент;

– наприкінці заняття для повторення та систематизації набутих знань.

Обов'язковою умовою при організації навчального процесу є визначення часу роботи з мультимедійною програмою. Як зазначає В.А. Якунін, застосування технічних засобів навчання на лекції дає позитивний ефект тоді, коли в середньому не перевищує 30-40% загального лекційного часу. А відеоряд, що застосовується в різних формах на лекціях не повинен складати більше 20% від загального часу лекцій [10, с. 469]. Беручи до уваги, що заняття у вищій школі триває 80 хвилин, то мультимедійна презентація може займати від 15 до 30 хвилин загального часу.

Висновки і пропозиції. Отже, навчальні мультимедійні продукти допомагають викладачам забезпечити зручне і наочне подання навчального матеріалу. Багатоканальне представлення інформації за допомогою засобів мультимедіа стимулює увагу, допомагає більш легкому і міцному запам'ятовуванню навчального матеріалу. Мультимедійні технології відкривають для студентів доступ до нетрадиційних джерел інформації, дають цілком нові можливості для реалізації творчого потенціалу, дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання.

Список літератури:

1. Грошовенко О.П. Використання засобів мультимедіа в процесі засвоєння молодшими школярами курсу природознавства / О.П. Грошовенко // Імідж сучасного педагога. – 2012. – № 5(124). – С. 59–61.
2. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія. – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2004. – 365 с.
3. Гуржій А.М. Засоби навчання: Навчальний посібник / А.М. Гуржій, Ю.О. Жук, В.П. Волинський. – К., ІЗМН, 1997. – 208 с.
4. Имбер В., Голук О. Формирование поликультурной компетентности воспитателя средствами мультимедиа / В. Имбер, О. Голук // Материалы Международной научно-практической конференция «Дошкольное детство в современном поликультурном пространстве» (2 ноября, 2017 г.) – Минск: БГПУ, 2017. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://elib.bspu.by/handle/doc/28261>.
5. Имбер В.І. Упровадження мультимедійних технологій у підготовку майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / В.І. Имбер // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журн. – Суми: Вид-во Сум. ДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. – № 5(49). – С. 247–255.
6. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1 / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.
7. Лазаренко Н.І. Структурні компоненти інформаційної культури викладача педагогічного вищого навчального закладу / Н.І. Лазаренко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка та психологія. – Вінниця: Нілан-ЛТД, 2016. – Вип. 47. – С. 18–23.
8. Пахальчук Н. Використання мультимедійних технологій у підготовці студентів до фізичного виховання дошкільників / Н. Пахальчук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи / ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.), Коберник О.М. [та ін.]; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – Умань, 2014. – № 8. – С. 132–137.
9. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
10. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учебное пособие / В.А. Якунин. – 2-е изд. – СПб.: Изд. Михайлова В.А., 2000. – 349 с.

Имбер В.И.

Винницкий государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация

В статье рассматриваются пути внедрения технологии мультимедиа в подготовку будущих учителей начальных классов, раскрывается технология создания мультимедийной презентации; определено место мультимедийного продукта в структуре занятия. Приведены примеры использования созданных мультимедийных продуктов на занятиях по математике и основам естествознания.

Ключевые слова: мультимедийный продукт, этапы создания мультимедийной презентации, будущие учителя начальных классов.

Imber V.I.

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS USING MULTIMEDIA TECHNOLOGIES

Summary

The article deals with the ways of introduction of multimedia technologies in the training of future primary school teachers, the technology of creating a multimedia presentation, the place of the multimedia in the class structure. Examples of the use multimedia in mathematics classes and natural science are given.

Keywords: multimedia, stages of creating a multimedia presentation, future teachers of primary school.

СТИЛЬОВИЙ ПІДХІД В ДИРИГЕНТСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Кравцова Н.Є.

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті розкривається сутність стильового підходу як змістовного компоненту музично-педагогічної освіти. Ядро стильового чуття складають глибоке знання музики, регулярне і систематичне вивчення творів різних історичних і національних традицій, гострота і розвиненість музичного слуху, а також загальний рівень «стильової» грамотності. Актуалізація даної проблеми зумовлена тим, що почасти переважна більшість студентів, виконуючи твір, не усвідомлює, не відчуває його стильової характерності, а отже, не може передати її у виконанні. У статті розглядаються способи та етапи освоєння стильових ознак музики в умовах диригентсько-хорової діяльності на індивідуальних заняттях в класі хорового диригування та на заняттях хорового класу. Стильовий підхід в диригентській підготовці студентів розглянуто на прикладі вивчення творів духовної хорової музики ХХ-го століття.

Ключові слова: стиль, стильовий підхід, стильове чуття, диригентська підготовка, педагог-музикант.

Постановка проблеми. Інтеграційні процеси, які відбуваються сьогодні в системі освіти, призвели до появи цілого ряду стильових концепцій, педагогічних технологій освоєння музичного стилю студентами вищих навчальних закладів. Однією з характерних тенденцій сучасної педагогіки мистецтва є звернення до проблеми стилю.

Категорія «стиль» є однією з корінних понять у мистецтвознавстві. Стиль як персоніфікація культури певної епохи існує в різних жанрах, видах і течіях мистецтва. Як типологічна цілісність він являє собою не тільки сукупність головних художніх особливостей конкретної культури, а й внутрішню необхідність у певному типі сприйняття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему стильового підходу у сфері професійної освіти, зокрема, в процесі вузівської підготовки майбутніх педагогів-музикантів висвітлено в працях Н.О. Голубевої, І.Б. Едуардової, О.В. Усачової, Є.А. Сивухіної та ін.

Ю.Б. Алієв, Є.Д. Крітська, С.Л. Старобінський та ін. у своїх дослідженнях теоретично осмислили і розробили методики використання стильового підходу в системі загальної музичної освіти, в також у роботі зі студентами педагогічних вузів немусичних факультетів.

На думку сучасних науковців, знайомство з художнім стилем сприяє формуванню творчого мислення, вихованню інтелектуальних та естетичних якостей особистості, зміцнює її моральну позицію, орієнтує на глибоке осягнення закономірностей розвитку мистецтва, збагачує художній світогляд.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проведений аналіз досліджень з даної проблеми дозволив нам виявити, що традиційно стильовий підхід реалізується в контексті слухацької діяльності. Запорукою пізнання стильової системи на всіх її рівнях – епохальному, національному, індивідуальному, є, на думку вчених, активізація музичного

сприйняття і накопичення слухового досвіду студентів. Однак, питання стильового підходу як важливого фактору адекватного виконавства розроблені недостатньо, що і визначило наш дослідницький інтерес.

Мета статті. Головною метою даної статті є визначення шляхів використання стильового підходу в диригентській підготовці майбутніх педагогів-музикантів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз музичного твору, робота над творчою інтерпретацією, а також його оцінка є основою навчання студента в класі хорового диригування, а також на заняттях з хорового класу у вищому навчальному закладі. Перед викладачем постає питання виховання музичного смаку студентів, вироблення навичок цілісного аналізу хорового твору, багатоаспектного підходу до вивчення творчості композитора.

Актуалізація даної проблеми зумовлена тим, що почасти переважна більшість студентів, виконуючи твір, не усвідомлює, не відчуває його стильової характерності, а отже, не може передати її у виконанні. В таких ситуаціях студент, як правило, виконує вказівки викладача-хормейстера, нехтуючи самостійним осягненням і творчим осмисленням композиторського задуму. Це стає перешкодою до цілеспрямованого керування процесом освоєння студентом художньо-стильових закономірностей музики з боку педагога-хормейстера.

На думку Є.В. Назайкінського, «стильове музичне чуття розвивається не одразу, а найчастіше в довготривалому процесі набуття музичного досвіду – досвіду спілкування з безліччю творів» [2, с. 40]. З іншого боку автор вказує на те, що «стиль в музиці, як і в інших видах мистецтва, є проявом характеру творчої особистості, яка створює музику чи інтерпретує її» [2, с. 78].

Отже, стильове чуття виступає важливим фактором адекватного виконавства. Розвинене чуття стилю притаманне аудиторії, яка володіє значним музично-слуховим і виконавським

досвідом і проявляється, як правило, у розпізнаванні явищ музичного стилю на рівні інтуїції. Ядро стильового чуття складають глибокі знання про музику і знання самої музики, регулярне і систематичне вивчення творів різних історичних і національних традицій, гострота і розвиненість музичного слуху, а також загальний рівень «стильової» грамотності.

В роботі над твором у майбутнього диригента виникає безліч нез'ясованих питань. Опора на міжпредметні зв'язки з іншими музично-теоретичними дисциплінами і сучасні методи навчання допоможуть активізувати аналітичну діяльність студента. Одним із таких методів є стильовий підхід, що активно впроваджується в педагогіці загальної та професійної музичної освіти.

Метою освоєння стильового підходу є: підготовка студентів до професійної діяльності за допомогою комплексного вивчення шляхів і способів педагогічного переосмислення категорії музичного стилю; осмислення ними отриманих знань про музичний стиль у вирішенні виконавських завдань диригента хору і сучасних проблем педагогіки загальної музичної освіти.

Ефективним способом освоєння стильових ознак музики в умовах диригентської діяльності на індивідуальних заняттях в класі хорового диригування та на заняттях хорового класу є художньо-виконавський аналіз, який сприяє підвищенню якісного рівня розуміння і виконавського відтворення хористом характерних особливостей музичного твору і формуванню «стильового» образу, як «ефекту» осягнення змістової основи музики.

Художньо-виконавський аналіз музичного твору передбачає дворівневу систему пізнання стильової основи музики, відповідно до якої, крізь призму одного твору студенти краще розуміють естетику епохи, в яку створювався твір, індивідуальні особливості творчого мислення композитора (як представника конкретної епохи), характерні особливості його музичної мови, а також проблеми, пов'язані з пошуком автентичних виконавських прийомів і засобів виразності.

Сучасні дослідження проблем стилю в хоровому виконавстві вказують на те, що аналізувати музичний твір необхідно будь-якому виконавцю, оскільки його головне завдання полягає в перекладі нотного тексту в звуковий ряд, адресований слухачеві. Для цього виконавцю необхідні глибокі знання в області музики, історії, літератури, живопису, театру тощо. Він повинен володіти своїм інструментом (голосом, диригентським апаратом), вірно оцінювати стильові ознаки музичного тексту, співвідносити їх з темпом, з прийомами звуковидобування, динамікою, фразуванням, артикуляцією тощо. Автентичність виконання твору залежить від того, наскільки чітко виконавець визначить свої «взаємовідносини» з нотним текстом.

Виконавець, який вірно оцінив стильові особливості твору і обрав необхідні виразні засоби, виступає як інтерпретатор – саме ця якість пов'язана з поняттям *виконавство* [1].

Виховуючи майбутнього диригента, слід обережно використовувати у навчанні сучасну музику, для якої характерним є поєднання новітніх музичних засобів і стилістичних елементів. Всі вони повинні стати невід'ємним компонентом музично-педагогічної освіти. Процес освоєння і впровадження нової музики в художню свідомість молодого диригента-хормейстера досить непростий, що потребує чималих педагогічних зусиль і часу. При цьому мова йде, перш за все, про творчі прояви в роботі майбутнього педагога-музиканта, про вміння професійно вдосконалюватися і знаходити найбільш ефективні шляхи навчання.

Яскравим прикладом стильового підходу в диригентській підготовці студентів є вивчення творів духовної хорової музики ХХ століття в класі диригування. Звертаючись до творів духовно-співочої традиції, ми визначаємо духовність як глибоке і значуще поняття, яке сприймається як одвічне в мистецтві утвердження високоморальних, етичних норм в їх загальнолюдському сенсі. Прогрес ХХ століття змінив свідомість, світогляд людства і загалом – картину світу. На відміну від інших епох століття характеризується плюралізмом напрямків, течій, шкіл, і, як наслідок, множинністю мовних музичних систем. Церковні жанри значно переосмислюються, для музичної мови цілого ряду творів характерне поєднання новітніх композиторських засобів.

Традиція побутування європейських жанрів культової музики виявилася близькою новим техніко-стильовим явищам середини століття. Справді новаторськими в цьому жанрі стали опуси І.Ф. Стравінського, П. Хіндемита, Б. Бріттена, Ф. Пуленка, О. Мессіана, З. Кодаї, Д. Лігеті. Основні типи музичних форм залишилися незмінними (класичні, барочні, романтичні). При цьому докорінно змінилася система музичної мови й інтонації в цілому, модернізувалися тематизм, гармонія, ритміка, мелодика, фактура. У хоровій музиці відбулися помітні зміни, пов'язані з «інструменталізацією» хорової фактури, широким розвитком хорової речитативності та інших параметрів.

Яскравим показником духовного ренесансу вітчизняної музики останніх десятиліть ХХ століття стало звернення композиторів до релігійної тематики. Відображення національних традицій ми бачимо в творах вітчизняних композиторів: Б. Фільц, Л. Дичко, Є. Станковича, Г. Гаврилець, В. Степурка, М. Ластовецького та ін. Жанри кантати, меси і реквієму представлені в творчості композиторів нового покоління: В. Польової, С. Луньова, В. Рунчака, О. Козаренка, К. Цепколенко, І. Щербакова.

При всьому розмаїтті сучасної хорової літератури, коло доступних для молодого диригента-хормейстера творів невелике. Музична мова композиторів-новаторів буває почасти важкою не лише для студентів, а й для багатьох професіоналів. Однак є і нескладні хорові твори, які в рамках канонічних особливостей демонструють гнучкість і різноманіття, містять яскраву образність, драматургію і цілий ряд таких виразних засобів, що сприяють доступності їх вивчення в класі хорового диригування та виконання навчальним хором. Є кілька способів актуалізувати творчий характер диригентсько-хорової освіти студентів: вивчення духовної музики сучасних авторів і застосування ефективних методів навчання.

Пройшовши шлях вивчення цілого ряду творів церковно-співочої традиції вітчизняної і зарубіжної класики, можна звернутися до творів сучасників. Це – «Псалом 50 (51)» Вікторії Польової, «Ave Maria» Ігоря Щербакова, «Нехай воскресне Бог» (Псалом Давидів, текст канонічний) В. Степурка, «Missa brevis» (для змішаного хору і органу) В. Бартуліса, яка складається з п'яти піснеспівів, що створюють єдиний цикл: Kyrie eleison (грец. Господи, помилуй), Gloria (лат. слава), Credo (Вірую), Sanctus (Святий), Agnus Dei (Агнец Божий), а також дві юбілейні: Ave Mater, Ave Pater естонського автора Р. Ееспере. Всі твори – зразки вільного узагальненого підходу до трактування православних і католицьких піснеспівів.

При першому знайомстві з хоровою партитурою студенти відзначають багато нового, незвичайного в музичній мові твору, метроритмі, у свободі і різноманітності хорового письма, гармонічної мови, структури тощо.

З метою формування у студентів стильового чуття можна застосувати модель стильового підходу до організації слухацької діяльності школярів, розроблену О.В. Усачовою, і розглянути її в якості змістового компонента професійної підготовки диригента-хормейстера, майбутнього педагога-музиканта. Згідно з цією методикою освоєння стильового підходу включає три етапи: теоретико-методичний, історико-педагогічний, методологічний [3, с. 115]. Головною складовою педагогічного процесу є досягнення стилю композитора як ядра його творчості, що виявляє його цілісність і неповторність. Основним інструментом здійснення стильового підходу на кожному з цих етапів є стильовий музично-педагогічний аналіз.

Головна мета здійснення музично-педагогічного аналізу музичного твору полягає у формуванні активної емоційно-оцінної позиції студентів до музики певного типу, пов'язаної з перетворенням системи художніх цінностей засобами накопичення музично-стильового досвіду в творчій діяльності.

На *теоретико-методичному етапі* стильовий музично-педагогічний аналіз спрямо-

ваний на розробку методів організації процесу вивчення хорової партитури, визначення стилю твору. При цьому студент вивчає не тільки музичну форму, мову твору, а й різні аспекти стильового змісту, пов'язані з культурно-історичною, авторською, виконавською «позиціями». На даному етапі студент позиціонує себе як «активний слухач», завдання якого полягає в чутливому проникненні в змістовний образний зміст музичного твору. Він навчається безпосередньо відчувати, осягати, визначати стиль в цілому (історичний, національний, індивідуальний) як специфічне вираження художньо-образного змісту. З цією метою йому пропонується прослухати і оцінити художньо-стильові особливості ряду творів вокальної та інструментальної музики конкретного стилю. Особлива увага надається інтонаційно-стильовим асоціаціям і слухацьким відчуттям.

Наприклад, звертаючись до хорового концерту Г. Гаврилець «Боже мій, нащо мене ти покинув» або «Ave Maria» Ігоря Щербакова студенту необхідні знання про історію церковного співу, витоки того чи іншого жанру. Визначаючи особливості музичної мови твору, студент робить висновок про те, що зміни торкнулися звуковисотної організації. Певні види гармонічних співзвуч досягають звуковізуального ефекту. В сучасних духовних хорових творах знаходимо елементи використання політональності, поліритмії, полістилістики, яка утвердилася в другій половині ХХ століття як напрям в музичному мистецтві.

Таким чином, структурно-змістова модель стилю стає основою розробки студентами різних хормейстерських прийомів і способів організації діяльності диригента при розумуванні твору в класі хорового диригування та в хоровому класі.

На *історико-педагогічному етапі* студенти переходять до порівняльного історико-педагогічного вивчення стильового підходу. Наприклад, студенти приходять до висновку про те, що композитор, обираючи історичний стиль, ідентифікує свій твір з духовною музикою певного періоду. Церковно-співоча традиція – відображення властивого для ХХ сторіччя тяжіння до універсалізації художнього мислення, відчуття нових рівнів «взаємин» зі світом.

У перерахованих вище творах представлена концертна версія жанру, оскільки в них використовуються різні способи посилення виразності, сучасні засоби художнього та емоційного впливу на слухача. Стиль того чи іншого композитора, який висловив індивідуальність його особистості, є частиною більш загального цілого, тобто стилю епохи, який включається в спільність ще більшого масштабу – в цілісність культури. Вибір епохи (сучасності) призводить до використання сучасних технік творення і відкриттів в області музичної мови, активного оновлення традицій. Багато-стильова природа музики ХХ століття дозволяє назвати це століття епохою полістилістики.

Основна увага спрямована на порівняння «методичної» і «сучасної» музично-педагогічних позицій по відношенню до досліджуваного музичного стилю.

Компонентами стильового музично-педагогічного аналізу на *методологічному етапі* підготовки студентів є: розкриття змісту категорії музичного стилю в культурологічному аспекті; встановлення його педагогічних функцій і ролі в музичному навчанні, а також у вихованні та розвитку учнів. Ведеться розробка питань методики творчого освоєння стилю в практичній роботі з хором. Нові сучасні твори допомагають молодому диригенту відточувати свою технічну майстерність, шукати вокальні фарби, не боятися жорсткості акордів, розвивати чутливість слуху, відчувати неповторність емоційно-образного втілення авторської інтонації.

Таким чином, даний етап аналізу твору пов'язаний з виконавським способом освоєння музичного стилю і спрямований на формування у студентів таких дій:

- виділяти характерні особливості виконання творів різних стильових концепцій на основі аналізу музичної мови;

- продукувати уявлення про стиль музичного твору у власну виконавську діяльність засобами вибору «вокальності», відповідного темпу, динаміки, штрихів, тембру, характеру фразування тощо;

- оцінювати власне виконання з метою знаходження «вдалого» і «невдалого» в розкритті стильових особливостей твору.

Висновки. Таким чином, досягнення стильових закономірностей музики в умовах слухацької та виконавської діяльності на заняттях з хорового класу та в класі хорового диригування дозволяє розкривати не лише смислову значущість хорового твору, виявляти його істинну естетичну цінність, але й розвивати особистість студента як хормейстера і хориста, формуючи творче мислення, виховуючи стійкий художній смак як невід'ємні складові переконливої виконавської інтерпретації.

Стильовий підхід як змістовний компонент музично-педагогічної освіти виконує систематизуючу, інтегруючу і компетентнісну функцію в системі професійної підготовки студентів, майбутніх диригентів-хормейстерів, педагогів-музикантів.

Список літератури:

1. Дехант Г. Дирижирование: теория и практика музыкальной интерпретации / Г. Дехант. – Нижний Новгород: Деком, 2000. – 446 с.
2. Назайкинский Е.В. Стиль и жанр в музыке / Е.В. Назайкинский. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – 248 с.
3. Усачёва О.В. Стилевой подход к содержанию и организации слушания музыки в школе: на материале вузовской подготовки учителя музыки / О.В. Усачёва. – Москва, 2006. – 174 с.

Кравцова Н.Е.

Винницкий государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского

СТИЛЕВОЙ ПОДХОД В ДИРИЖЁРСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Аннотация

В статье раскрывается сущность стилевого подхода как содержательного компонента музыкально-педагогического образования. Ядро чувства стиля составляют глубокое знание музыки, регулярное и систематическое изучение произведений различных исторических и национальных традиций, острота и развитость музыкального слуха, а также общий уровень «стилевой» грамотности. Актуализация данной проблемы обусловлена тем, что отчасти подавляющее большинство студентов, исполняя произведение, не осознает, не чувствует его стилевую характеристику, а следовательно, не может передать ее в исполнении. В статье рассматриваются способы и этапы освоения стилизованных признаков музыки в условиях дирижерской деятельности на индивидуальных занятиях в классе хорового дирижирования и на занятиях хорового класса. Стилевой подход в дирижерской подготовке студентов рассматривается на примере изучения произведений духовной хоровой музыки XX века.

Ключевые слова: стиль, стилизованный подход, стилизованное чувство, дирижерская подготовка, педагог-музыкант.

Kravtsova N.E.

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

STYLE APPROACH TO THE CONDUCTOR TRAINING OF A MUSIC TEACHER**Summary**

The article reveals the essence of the style approach as a content component of musical pedagogical education. The core of the sense of style is a deep knowledge of music, a regular and systematic study of works of various historical and national traditions, the severity and development of musical ear, as well as a general level of "style" literacy. The actualization of this problem is due to the fact that, in part, the vast majority of students does not realize, does not feel its style characteristic, and therefore can not transfer it in performance. The article deals with the ways and stages of mastering the stylistic features of music in the conductor's activity in individual classes in the class of choral conducting and in classes of the choral class. The style approach in the conductor training of students is examined on the example of studying the works of spiritual choral music of the twentieth century.

Keywords: style, style approach, style flair, conductor training, music teacher.

УДК 378.147

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ТА СПЕЦІАЛІСТІВ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Хіля А.В., Саранча І.Г.

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

Досліджено теоретичні питання формування професійної компетентності. Здійснено дефінітивний аналіз ключового поняття «компетентність». Проаналізовано сучасні дослідження з даної тематики. Представлено основні складові професійної компетентності: ключову або інтегральну; спеціальну або предметну та громадянську компетентності. Здійснено попередній аналіз дескрипторів визначеної компетентності. Особливу увагу приділено процесу та рівням забезпечення набуття цієї компетентності.

Ключові слова: компетентності, професійна компетентність, спеціальна компетентність, дескриптори, інклюзивний освітній простір, підготовка майбутніх вчителів.

Постановка проблеми. На сьогодні найбільш досліджуваним у наукових колах України є питання компетентностей, оскільки сучасний етап розвитку освіти характеризується зміною її концептуальних засад та утвердженням нового, особистісно орієнтованого підходу, за якого в центр освітньої системи ставиться цінність особистості кожної дитини, забезпечення гармонійного співвідношення її особистісних і творчих якостей, формування необхідних життєвих компетентностей [1]. Як зазначає Н. Теличко, такий підхід прийшов у нашу освітню сферу зі світової освітньої і психологічної теорії та практики, що направлено на розвиток людських ресурсів (Human Resources – HR) [2, с. 378].

Дефінітивний аналіз поняття «компетентність» має широкий спектр інтерпретацій, що безпосередньо впливає на формування програмного та інформаційно-технічного забезпечення дисциплін професійного циклу. Окрім того, питання формування цієї компетентності набуває «нового звучання» у процесах становлення та розбудови Нової української школи та інклюзивного освітнього простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед досліджень, що проводилися в останні роки можна виділити наступні: розвиток полікультурної компетентності (О. Котенко, Київ, 2010); формування професійної компетентності (В. Баркасі, Одеса, 2004; Г. Мельниченко, Одеса, 2004); формування педагогічної компетентності (Л. Волошко, Київ, 2006; І. Халимон, Ніжин, 2008; А. Шишко, Київ, 2010); розвиток ключових компетентностей (В. Сторова, Ніжин, 2011) тощо. Тоді як серед наукових праць що стосувалися б компетентісного підходу в роботі з дітьми з інвалідністю ми можемо виділити навчально-методичний посібник В. Бондар «Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів». Інші науково-методичні розробки стосуються конкретизованих досліджень з питань навчання та виховання дітей з вадами слуху, мовлення, зору; психолого-педагогічної

діагностики осіб з порушеннями психофізичного розвитку; корекційної роботи з розвитку мовлення, пізнавальної діяльності, зорового та слухового сприймання; освітньої інтеграції тощо [3, с. 67–72]. Дослідження професійної компетентності зводяться до питання формування інклюзивної компетентності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Відповідно до статистичних даних Департаменту освіти і науки Вінницької облдержадміністрації станом на 05 березня 2018 р. у Вінницькій області діє Інклюзивний ресурсний центр, 13 закладів дошкільної освіти, 63 спеціальних дошкільних групи (1,4 тисяч вихованців) та 167 класів у загальноосвітніх школах, де навчаються 199 дітей, тоді як у 2016–2017 навчальному році функціонувало лише 33 інклюзивних класи, в яких навчалися 61 учень з особливими освітніми потребами. Також у звіті зазначено, що на цей період в інклюзивній освіті працюють 154 асистенти вчителя, 114 шкіл, 1 спецклас (5 дітей), що на порядок вище забезпечення попереднього навчального року завдяки «субвенції з державного бюджету місцевим особам з особливими освітніми потребами в сумі 3 млн. 354 тис. грн.» [4; 5, с. 150].

Таким чином, на сьогодні зростає потреба у кваліфікованих педагогічних кадрах, а також – суттєвих дослідженнях щодо формування професійних компетентностей вчителів та спеціалістів, які забезпечуватимуть формування та розбудову інклюзивного освітнього простору.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є визначення основних положень формування компетентісного підходу в професійній підготовці вчителів та спеціалістів інклюзивного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. У Законі України «Про Освіту» зазначено, що:

• інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей (пункт 13 статті 1);

• особа з особливими освітніми потребами – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту (пункт 20 статті 1).

Окрім того, як зазначено у пункті 12 статті 1 інклюзивне навчання має формувати систему освітніх послуг, що гарантовані державою та базуються на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників, приділяючи особливу увагу питанням доступності таких послуг, створення універсального дизайну та розумного пристосування, забезпечення допоміжними засобами для навчання [6]. Відповідно до потреби дитини з особливими освітніми потребами у закладі освіти мають надаватися психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги, а також здійснюватися психолого-педагогічний супровід.

Так, відповідно до статті 20 Закону України:

• психолого-педагогічні послуги – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку особи з особливими освітніми потребами, що передбачені індивідуальною програмою розвитку та надаються педагогічними працівниками закладів освіти, реабілітаційних установ системи охорони здоров'я, соціального захисту, фахівцями інклюзивно-ресурсного центру;

• корекційно-розвиткові послуги (допомога) – це комплексна система заходів супроводження особи з особливими освітніми потребами у процесі навчання, що спрямовані на корекцію порушень шляхом розвитку особистості, її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та мовлення;

• психолого-педагогічний супровід – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачена індивідуальною програмою розвитку.

Отже, процес впровадження інклюзивної освіти, зокрема дітей з інвалідністю в загальноосвітній процес початкової школи, вимагає від учителів початкових класів, асистентів, педагогів соціальних, вчителів дефектологів (реабілітологів, логопедів), а також шкільних психологів не тільки готовності до роботи в умовах початкової школи, а й підвищення професійної компетентності. Сам термін «компетентність» у новому Законі розглядається як «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [6].

Здійснивши аналіз існуючих підходів до виокремлення професійних компетенцій ми прийшли до висновку, що вони мають складну

структуру. Тому, нами було виокремлено наступні складові:

- ключова або інтегральна компетентність;
- спеціальна або предметна компетентність;
- громадянська компетентність.

Відповідно до пропонованого Н. Теличко роз'яснення «ключова компетентність» являє собою «спеціально структурований комплекс якостей особистості, що дає можливість ефективно брати участь у різних життєвих сферах діяльності і належить до загальноналежувального змісту освітніх стандартів». Окрім того, науковець наголошує на тому, що визначений комплекс включає певний рівень знань, умінь, навичок, а також цінностей та ставлень особистості, які можна застосувати в широкій сфері діяльності людини (вміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, здоров'язбережувальна, соціальна компетентність та компетентність з питань інформаційно-комунікаційних технологій) та доцільно розглядати як нову парадигму результату сучасної освіти [2, с. 381]. Громадянську компетентність авторка пов'язує із здатністю людини активно, відповідально та ефективно реалізовувати права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства.

У даній статті нас найбільше цікавить питання спеціальної або предметної компетенції, що охоплює:

- глибокі знання, кваліфікацію і досвід практичної діяльності у галузі предмета;
- знання способів розв'язання технічних, творчих завдань;
- гармонізація науково-предметних і світоглядно-методологічних, дидактичних, психологічних знань;
- оволодіння сучасним інструментарієм вивчення особистості учня;
- використання прийомів педагогічного менеджменту;
- уміння організовувати суб'єкт-суб'єктний навчальний процес, спрямований на всебічний розвиток особистості школяра [8, с. 177].

Окрім того, на нашу думку, спеціальну компетентність варто розширити за рахунок дескрипторів – знання методичної, юридичної складової компетентностей, знань щодо використання інновацій, здатність до спільної роботи для досягнення мети та ефективної комунікації.

Таким чином, на нашу думку, пропонований перелік компетентностей є актуальним, але не вичерпним і має бути врахований в процесі підготовки здобувачів вищої освіти та спрямований, як зазначає О. Голюк, на створення умов для набуття майбутніми вчителями та викладачами фахових компетентностей для роботи в інклюзивному середовищі. Зокрема, науковець виділяє три основні рівні, що мають сприяти набуттю професійної компетентності та полягають у тому, щоб:

• запустити процес створення освітньої програми через матрицю узгодження «компетентності – навчальні дисципліни» та чітко визначити перелік тих дисциплін навчального плану, які відповідатимуть за набуття студентами зазначених дескрипторів професійної компетентності. Окрім того необхідно враховувати інтегральний, міждисциплінарний підхід, що вимагає внесення відповідних змін до робочих програм навчальних дисциплін психологічного, педагогічного циклів, а також усіх методик дошкільної освіти, з чітким формулюванням результатів навчання, відповідного діагностичного інструментарію та методичного забезпечення;

• здійснити організацію науково-практичних конференцій, методичних семінарів, круглих столів, тренінгів, майстер-класів тощо із залученням широкого кола фахівців з питань інклюзії та практиків, які вже працюють в умовах інклюзивного навчання. Цей етап є необхідною умовою, адже не всі викладачі, які забезпечують освітній процес підготовки майбутніх вчителів та вихователів, мають практичний досвід роботи в інклюзивному середовищі дошкільного навчального закладу, що призводить до гальмування доповнення робочих програм навчальних дисциплін змістовими блоками, спрямованими на розвиток інклюзивної компетентності студентів. Окрім того, такі форми співпраці, з одного боку, сприятимуть актуалізації мотиваційно-ціннісного ставлення самих викладачів як до проблем інклюзивної освіти, так і до власної ролі в процесі підготовки майбутніх виховате-

лів до роботи в інклюзивному середовищі, а з іншого – нададуть можливості гнучко реагувати на потреби сучасності та відповідно корегувати зміст, методи, форми підготовки вчителів та вихователів;

• доповнити зміст педагогічних практик відповідними завданнями з метою набуття ними досвіду практично-творчої діяльності в інклюзивному середовищі, а також за можливості, залучення як викладачів, так і студентів до волонтерської, громадської роботи з дітьми з особливими потребами [7, с. 80–81].

Висновки і пропозиції. Таким чином, враховуючи специфіку компетентнісного підходу в професійній підготовці вчителів та спеціалістів інклюзивного освітнього простору, нами було визначено необхідність подальшої розробки її складових. Складовими професійної підготовки нами було визначено ключову (інтегральну), спеціальну (предметну) та громадянську компетентності. Також, на нашу думку, необхідно розширити та доповнити для подальшої роботи та якісного оцінювання вже сформованих компетентностей дескриптори до визначених складових, що частково було здійснено у процесі опису.

Варто також зазначити, що така професійна підготовка необхідна як для вихователів, так і для вчителів початкових класів, асистентів, педагогів соціальних, вчителів дефектологів (реабілітологів, логопедів), шкільних психологів, які мають забезпечити ефективну реалізацію положень Нової Української школи та інклюзивного навчання.

Список літератури:

1. Лазаренко Н.І. Формування в дітей з функціональними обмеженнями індивідуальної системи знань сенсожиттєвого характеру засобами арт-терапії / Н.І. Лазаренко, А.В. Хіля, А.М. Коломієць // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2017. – Вип. 13. – С. 124–156.
2. Теличко Н.В. Професійна компетентність як базова основа педагогічної майстерності вчителя початкових класів / Н.В. Теличко // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія. – 2014. – Вип. 199(1). – С. 376–383.
3. Хіля А.В. Виховання у дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії : дис. на здобуття наукового ступеня : канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.07 – теорія і методика виховання; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2017. – 339 с.
4. Освіта Вінничини. Департамент освіти і науки Вінницької облдержадміністрації. Основними завданнями галузі освіти області на 2018 рік є імплементація основних положень Закону України «Про освіту» та розбудова Нової української школи // <https://vin-osvita.gov.ua/novini-123>. – Назва з екрану.
5. Хіля А.В. Специфіка формування соціальної компетенції у дітей з функціональними обмеженнями (у розрізі Вінницької області) / А.В. Хіля // Становлення і розвиток педагогіки. Матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції (м. Івано-Франківськ, 23–24 грудня 2016 року). – Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2016. – С. 150–152.
6. Закон України "Про вищу освіту" // Закон від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vzn.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>. – Назва з екрану.
7. Голюк О.А. Організаційно-педагогічні умови набуття майбутніми вихователями ДНЗ фахових компетентностей для роботи в інклюзивному середовищі / О.А. Голюк / Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії // Зб. тез. доп. / Редкол.: В.В. Засенко, А.А. Колупасва, Н.І. Лазаренко, З.П. Ленів. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 79–82.
8. Ціпан Т.С. Професійна компетентність сучасного вчителя / Т.С. Ціпан // Інноватика у вихованні. – 2016. – Вип. 3. – С. 174–181.

Хиля А.В., Саранча И.Г.

Винницкий государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ И СПЕЦИАЛИСТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация

Исследованы теоретические вопросы формирования профессиональной компетентности. Осуществлен дефинитивный анализ ключевого понятия «компетентность». Проанализированы современные исследования по данной тематике. Представлены основные составляющие профессиональной компетентности: ключевую или интегральную; специальную или предметную, а так же гражданскую компетентности. Осуществлен предварительный анализ дескрипторов выделенной компетентности. Особое внимание уделено процессу и уровням обеспечения формирования этой компетентности.

Ключевые слова: компетентности, профессиональная компетентность, специальная компетентность, дескрипторы, инклюзивный образовательное пространство, подготовка будущих учителей.

Khilya A.V., Sarancha I.G.

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

COMPETENTLY APPROACH TO PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS AND SPECIALISTS IN SPACE FOR INCLUSIVE EDUCATIONAL

Summary

The article deals with theoretical questions of the formation of professional competence. Done definitive analysis of the key concept of «competence». Analysis of current research on the subject. Presented the basic components of professional competence: key or integral; special or substantive and civil competency. Performed the preliminary analysis of specific competency descriptors has been. Particular attention is paid to the process and levels of ensuring the acquisition of this competence.

Keywords: competence, professional competence, special competence, descriptors, inclusive educational space, training future teachers.

НАШІ АВТОРИ

1. **Александрович Тетяна Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальних педагогічних дисциплін Брестського державного університету імені О.С. Пушкіна
2. **Барановська Ірина Георгіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
3. **Білик Тетяна Сергіївна** – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
4. **Брилін Едуард Борисович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри художніх дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
5. **Бриліна Валентина Людвигівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри художніх дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
6. **Гайдукевич Ганна** – доктор, викладач відділу педагогіки, Старопольська Школа Вища (м. Кельце, Польща)
7. **Голук Оксана Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
8. **Грошовенко Ольга Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
9. **Дабіжа Людмила Петрівна** – старший викладач кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
10. **Данилова Анна Михайлівна** – аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
11. **Демченко Олена Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
12. **Доті Чед** – викладач Західно-Фінляндського коледжу, м. Гуйттінен (Фінляндія)
13. **Зданевич Алла Олександрівна** – магістрант Брестського державного університету імені О.С. Пушкіна
14. **Ивета Кепуле** – кандидат педагогических наук, учитель начального образования, учитель музыки Резекненской 5-ой средней школы (Латвия)
15. **Імбер Вікторія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
16. **Йоланта Гурал-Пулроле** – професор, проректор, Старопольська Школа Вища (м. Кельце, Польща)
17. **Казаручік Галина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальних педагогічних дисциплін Брестського державного університету імені О.С. Пушкіна
18. **Казьмірчук Наталя Степанівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
19. **Карук Інна Василівна** – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
20. **Кисіль Наталія Романівна** – аспірантка Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України
21. **Кіт Галина Григорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
22. **Колесник Катерина Анатоліївна** – аспірант, асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
23. **Колосова Олена Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
24. **Комарівська Надія Олегівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри дошкільної, початкової освіти та мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
25. **Кондратюк Тетяна Григорівна** – студентка магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
26. **Король Альона Валеріївна** – вчитель-логопед комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад № 4 Вінницької міської ради», асистент кафедри дошкільної, початкової освіти та мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
27. **Кравцова Наталія Євгенівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

28. **Кривошея Тетяна Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
29. **Лазаренко Наталія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, ректор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
30. **Лазаренко Юлія Дмитрівна** – студентка ступеня вищої освіти «Магістр» факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
31. **Любчак Людмила Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
32. **Мальов Сергій Васильович** – магістрант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
33. **Маринчук Тамара Тадеушівна** – старший викладач кафедри художніх дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
34. **Осадчук Сергій Юрійович** – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
35. **Пахальчук Наталя Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
36. **Поясик Оксана Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки і психології Коломийського навчально-наукового інституту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
37. **Присяжнюк Лариса Андріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
38. **Родюк Наталія Юріївна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
39. **Саранча Ірина Григорівна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
40. **Семко Майя Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства та інструментальної підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
41. **Сиваш Тетяна Демидівна** – аспірант, асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
42. **Старовойт Леся Василівна** – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри художніх дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
43. **Стахова Інна Анатоліївна** – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
44. **Теплова Олена Юріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
45. **Тодосієнко Наталія Леонідівна** – старший викладач кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
46. **Томаш Кук** – магістр, проректор з міжнародного співробітництва, Вища Школа Лінгвістична в Ченстохова, Республіка Польща
47. **Уманська Ніна Анатоліївна** – вихователь-методист ЗДО №2 «Пролісок», м. Іллінці Вінницької області
48. **Утешева (Касьянчик) Наталія Михайлівна** – викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
49. **Хіля Анна Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

НОТАТКИ

Науковий журнал
«Молодий вчений»

№ 5.2 (57.2) травень 2018 р.

Щомісячне видання

Коректор: В. Бабич
Дизайн: А. Юдашкіна
Комп'ютерна верстка: В. Удовиченко

Контактна інформація редакції журналу.
Поштова адреса: 73005 Україна, м. Херсон,
а/с 20, Редакція журналу «Молодий вчений»
тел.: +38 (0552) 399 530
info@molodyvcheny.in.ua
www.molodyvcheny.in.ua

Підписано до друку 31.05.2018 р.
Формат 60x84/8.
Папір офсетний. Цифровий друк.
Ум.-друк. арк. 19,76. Тираж 100 прим.
Зам. 0518-70.

Видавництво «Молодий вчений»
Україна, м. Херсон, вул. Паровозна, буд. 46-а
Телефон: +38 (0552) 39-95-30
E-mail: info@molodyvcheny.in.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 5761 від 09.11.2017 р.