

РЕАЛІЗАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ ВИМОГ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ СТИМУЛЮВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Майбутні спеціалісти, щоб стати конкурентноспроможними у сучасних ринкових відносинах, повинні бути готовими до впровадження різноманітних оновлених методик стимулювання творчої активності молодших школярів. Для формування уміння використовувати такі методики кожен вищий навчальний заклад має створити умови для ознайомлення з ними, вивчення та використання на практиці.

Проблемам пошуку методик стимулювання творчої активності молодших школярів присвячені праці О. Матюшкіна, О. Новікової, Н. Полєвікової, О. Савченко, К. Стриженової, А. Тимошенко та ін. Об'єктом дослідження нашої статті став процес стимулювання творчої активності молодших школярів, а предметом – дидактичні аспекти використання поетичного слова як засобу стимулювання, оскільки це питання досі у науковій літературі не розглядалося.

З метою порівняння результативності традиційної та експериментальної методики організації навчальної діяльності молодших школярів щодо стимулювання творчої активності засобами поетичного слова студентам було продемонстровано результати проведеного формувального експерименту у теоретичному (методичні матеріали) та практичному варіантах (спостереження у процесі перегляду відеозаписів відповідних уроків та безпосереднього їх відвідування під час педагогічної практики, лабораторних практичних занять). При розробці програми і методики формувального експерименту виходили з припущення про те, що дидактично обумовлений процес стимулювання творчої активності молодших школярів засобами поетичного слова стане причиною значного зростання їхньої самореалізації у творчій діяльності на основі виконання визначених умовами експерименту творчих завдань з урахуванням дидактичних особливостей поетичного слова та використання його як засобу стимулювання.

Виходячи з мети та завдань нашого експерименту, особлива увага приділялася систематичному введенню механізмів стимулювання творчої активності молодших школярів завдяки використанню поетичного слова. Молодшим школярам на різних етапах уроку у процесі навчання пропонувався відібраний, попередньо проаналізований відповідно конкретній меті експерименту поетичний матеріал для прослуховування, читання, ознайомлення, аналізу за різними навчальними рівнями виконання творчих завдань на основі його змісту або у грі.

Дидактичними особливостями впровадження експериментальної методики стимулювання творчої активності молодших школярів засобами поетичного слова передбачено, що:

1. Поетичне слово як засіб стимулювання творчої активності має використовуватися систематично та цілеспрямовано.

2. Ефективність процесу стимулювання залежить від врахування

дидактичних аспектів поетичного матеріалу (відбір поетичного матеріалу). Так, під час експерименту у перших класах за основу брали думку, висловлену О. Савченко: «Дитина шести-семи років одночасно тяжіє до двох видів діяльності: ігрової і навчальної» [6, 48]. Це означає, що поетичне слово передусім має бути захоплюючим, для чого необхідно організувати навчання як цікаву справу.

3. У навчанні учнів повинна діяти не схема: «слухай → запам'ятовуй → відтворюй», а схема – «слухай → запам'ятовуй → відтворюй → твори».

Додатковими дидактичними особливостями організації процесу стимулювання творчої активності молодших школярів засобами поетичного слова передбачали: виклад матеріалу на сучасному науковому рівні з одночасним забезпеченням його емоційності та естетичності; створення умов для постійного пізнавального інтересу у взаємодії з практичною діяльністю; для саморозвитку та самореалізації, базованих на виявленні задатків та цілеспрямованій роботі щодо розвитку відповідних здібностей; для пізнання у взаємодії з різноманітними видами художньої діяльності (образотворчої, театральної, поетичної тощо), із різними видами гри; навчання та виховання власним прикладом, демонструючи учительські творчі доробки та учнівські твори, використовуючи поетичне слово засобом педагогічного спілкування; обговорення творчих робіт, підтримку критичності, незалежності суджень у процесі осмислення поетичних творів; дотримання принципу послідовності та наступності; спрямованість на результативність навчання – міцне засвоєння знань та застосування їх у нових умовах з виявом творчих здібностей; використання засобу стимулювання на різних етапах уроку: від організаційної частини уроку до його рефлексивної частини; дотримання принципу інтеграції та використання міжпредметних зв'язків у навчанні; використання різних форм роботи на уроці у процесі стимулювання: індивідуальних, парних, групових; педагогічно виважене поєднання поетичного слова із відповідними засобами мистецького характеру (живопис, музика, танцювальні вправи тощо).

У початкових класах учні опрацьовують різноманітні за своєю літературною природою поетичні твори, вміщені у підручниках та запропоновані вчителем. Пам'ятаючи, що у цей час відбувається поступовий перехід від гри як провідного виду діяльності до навчання, вважаємо, що поетичне слово повинно бути представленим у поступовому переході від гри до окремого навчального матеріалу. Його зміст також має ускладнюватися поступово. Учитель, хоча у програмі написано, що ліричний твір доступний учням 4 класу [5, 46], має пам'ятати про індивідуальний характер сприйняття поетичного твору. Адже, одні учні не звертають увагу на зарозумілі образи, а інші запитують щось типу: «Що таке «вуаль багряна лісу»?». Не можна у даному випадку нехтувати дитячою зацікавленістю висловом «Підростеш – дізнаєшся!». Навчання у початковій школі, як складовій частині загальної середньої освіти, спрямоване на різнобічний розвиток молодшого школяра. Такий розвиток має забезпечуватися участю учнів у різних видах діяльності, котрі відповідають різним рівням навчання: репродуктивному, розважальному, проблемному, аналітичному, творчому тощо. Дидактичне забезпечення цих рівнів передбачає застосування учителем різноманітних методів та прийомів

навчання, стрижнем яких у контексті нашого експерименту є дидактична умова – емоційна насиченість навчального процесу. Дослідження М. Шпак щодо визначення дидактичних умов забезпечення емоційності навчання молодших школярів показали, що серед методів та прийомів, які стимулюють емоційність навчання молодших школярів учителі віддають перевагу дидактичним іграм (за кількістю виборів – 35,1 % при ранговому місці – 1), гумору (17,9 % – 4), змаганням (17,5 % – 5), використанню загадок (11,9 % – 10), творчим роботам (9,8 % – 13), художньому читанню (9,1 % – 14), вікторинам та конкурсам (8,8 % – 16), емоційному зачину уроку (8,1 % – 17), цікавому пізнавальному матеріалу (6 % – 19), емоційному ставленню вчителя (4,9 % – 22), незвичним способам постановки навчального завдання (наприклад, використання казкових персонажів – 4,9 % – 23), драматизації та інсценізації (4,6 % – 24) [10, 78].

Психологічне дослідження емоційної сфери молодшого школяра, здійснене О.Онісюком, підтвердило взаємозв'язок системотвірних стимулів (психолого-педагогічних особливостей) «та емоційного тону з розвитком й активізацією позитивної емоційної сприйнятливості (позиція учня, його нахили, широта та глибина розуміння ... інтересів» [3, 8].

На основі зазначеного, розроблена нами загальна методика стимулювання творчої активності молодших школярів, передбачала:

1. Створити умови постійного «контакту» з поетичним словом завдяки читанню поетичних творів у вільний час, для чого слід забезпечити учням вільний доступ до поетичних творів, наприклад, створити «Поетичні куточки». У 80-х роках ХХ ст. у Франції був проведений експеримент: у кожному класі зробили «Куточок читання» (твори на уроках зачитувалися уривками, а в «куточку» – повний варіант комплекту творів для читання). У комплект для читання на уроках не були включені вірші, при чому без жодних обґрунтованих позицій. Спиралися лише на те, що учень повинен сам обирати твори, а в «Куточках читання» є збірки поезій. Натомість поетичні твори були замінені дитячими коміксами. У результаті учні дійсно мусили шукати поезії. З одного боку – це самостійність, але з іншого боку – учні на уроках не розвивали художні смаки через відсутність поетичних творів, адже не всі добровільно шукали вірші у «Куточку читання»; жанрова особливість поетичних творів на уроках читання не розкривалася; не виконувалася літературна вимога відбору художніх творів до комплекту – хіба ж комікси – високохудожні твори? [11].

2. Широко, але не надмірно використовувати поетичне слово на уроках:

а) традиційно, у вигляді поетичних вправ, уміщених у підручнику; додаткових поетичних завдань, уведених у зміст уроку вчителем; гри; інсценізації та драматизації, як елементів театрального мистецтва;

б) нетрадиційно, у вигляді поетизованих організаційних етапів уроку – читання учням або учнями перед початком уроку давно відомого вірша заданої тематики для стимулювання пам'яті, мислення (створення проблемної ситуації: «Для чого ми пригадали цей вірш?»), оскільки у просторовому часі найкраще запам'ятовується матеріал, який був розміщений на початку або наприкінці уроку; епіграфу, завдань, мети уроку; проблемних ситуацій; інструктажів навчальних завдань; діалогів на основі відомого вірша (один рядок називає

один учень, другий рядок – наступний учень і знову з початку); «хвилинок поезії» (для створення емоційно-естетичного тла уроку, зняття втоми та напруги тощо): наприклад, учні заплющують очі і пригадують вивчений напередодні веселий вірш, для чого необхідно спеціально вивчати з учнями названі твори, які ми умовно назвали «вірші-стимули»; далі – творче завдання за змістом цього вірша.

З метою визначення пріоритетної стимулюючої функції поетичного слова вирішили у якості розвивально-розважальної установки, тобто організації класу засобами поетичного слова, розучити один і той самий «вірш-стимул» П. Тичини «Ластовенятко» із 232 учнями різних 16-ти класів від 1 до 4-го (58 першокласників, 63 другокласники, 54 третьокласники та 57 четвертокласників), що стало першим етапом введення експериментальної методики стимулювання творчої активності.

Спостереження показали: якщо вірш вивчався не особливо емоційно – із середнім рівнем виразності – без жестикуляції та артистичних рухів, то приваблював різновікові категорії учнів уже ритмомелодикою – ритморимованим устроєм, відмінним від традиційного мовлення. Коли ж розучування сягало рівня елементів театрального дійства, для дітей вірш ставав своєрідною грою – сутністю, близькою особливостям фізіологічного розвитку їх вікового періоду.

На протязі місяця один раз на тиждень у експериментальних класах уроки починали цим віршем. Дивним було те, що вірш не набридав із плином часу, не сприймався учнями як примусове завдання, а, навпаки, став приємною радісною традицією і майже переріс у звичку – початок уроку – це «Ластовенятко»:

Встали мати, встали й татко:
Де ластовенятко?
А я тут, в садку, на лавці,
Де квіти-ласкавці!

Спостерігаючи за реакцією дітей, помітили, що 94,8 % (55 серед 58) першокласників ключовими словами виділяли рими-пари: *татко-ластовенятко, лавці-ласкавці*. Думаємо, вони сприймали рими як словесну гру, а гра для них – провідний вид діяльності. До того ж, рими – це слова, які легко і цікаво запам'ятовуються (дія функції стимулу-слова та стимулу-пам'яті).

95,2 % другокласників (60 серед 63) акцентували увагу на цілісному звучанні поетичного твору як особливого літературного жанру, котрий легко запам'ятовується і його можна прочитати швидко, як скоромовку (дія функції стимулу-слова та стимулу-пам'яті). Тому серед їхнього колективу часто чулося читання вірша не в унісон. Вважаємо, що для них вірш – деяке навчальне надбання, яке допомало підкреслити здобутки попереднього – важкого першого року навчання (уміння швидко сприймати і запам'ятовувати, легко відтворювати; читати на публіку, виявляючи артистичні здібності).

Третьокласники (92,6 %, тобто 50 серед 54) уподобали паузу між першим та другим рядком, яка у партитурі вірша супроводжувалася голосним дихальним здивуванням із відповідною жестикуляцією рук. Думаємо, що їхня

надмірна збудливість, котра виявлялася у яскравому переживанні, пояснюється певною сенситивністю цього віку (дія функції стимулу-емоції).

91,2 % четвертокласників (52 серед 57) виголошували два останніх рядки, підкреслюючи їх вітальним жестом. У дітей цього віку формується «Я» і, вважаємо, що вони дещо уособлюють себе із «самостійним» ластовенятком (дія функції стимулу-емоції та стимулу-образу). Хоча і в межах одного класу, однієї вікової категорії учнів спостерігалися індивідуальні реакції.

Як бачимо, учнів цікавить і легкозапам'ятовуваність (стимул-пам'ять), і словесно-образна інтерпретація (стимул-слово та стимул-образ). Загальновікові та індивідуальні реакції на один і той самий вірш можуть стати предметом дослідження практичних психологів. Однозначно приваблює учнів у процесі роботи з поетичним словом емоційність (стимул-емоція). Вірш для них – гра, нестандартне завдання, нетрадиційний спосіб вияву навчальних здібностей (рівня розвитку пам'яті, мовлення, навички виразного читання) та способу вияву артистичних здібностей.

Уроки, розпочаті «Ластовенятком», достатньо відрізнялися від уроків, розпочатих традиційною організаційною частиною. Емоційний сплеск, породжуваний віршем, спрямовував подальшу роботу у творчо активне русло. Як надмірна загальна збудливість учнів класу, коли попередній урок, наприклад, був уроком фізкультури, так і надмірна пасивність, наприклад, через несприятливі погодні умови, нейтралізувалися і змінювалися на творчу активність за короткий проміжок часу. Ми можемо впевнено говорити про дидактичний ефект досягнення позитивних результатів з мінімальним докладанням зусиль (принцип оптимізації) у навчальному процесі завдяки поетичному слову.

У контексті навчального стандарту згадувані раніше елементи театрального мистецтва представлені наступним змістом: «формування елементарних навичок акторської майстерності у практичній творчій діяльності» [1, 54]. Результатом упровадження даної змістової лінії є учнівські знання, уміння та навички елементів образної мови театру, відтворення театральних образів, участі у колективній творчій діяльності, стрижнем яких є навичка виразного читання.

Інсценування у навчально-виховному процесі, на наш погляд, це сходинка у досягненні великої мети – особистісного розвитку кожної дитини. Артистичні здібності знадобляться у подальшому професійному та особистісному становленні кожного: для збагачення словникового запасу, розвитку мовленнєвих навичок, встановлення психологічного комфорту у навчанні, спілкуванні та дружбі між усіма членами колективу, для гри. Врешті – для того, щоб кожна дитина відчула ситуацію успіху, момент своєї потрібності, невилученості із цілого, що називається класом. Щоб дитина самореалізувалася на сцені, потрібно створити технологію інсценування – безперервний процес артистичної творчості, який стимулюватиметься у процесі уроків завданнями типу: «Склади та перекажи казку», «Уяви себе квіточкою», «Віртуальна реальність», що ми детально описали у статті «Для чого інсценувати казку?» [4].

В основі залучення дітей до театрального мистецтва лежить

стимулювання розвитку творчих здібностей як критерію творчої активності молодших школярів. Значущість обраного нами напряму підтверджується тим, що у сучасній західноєвропейській системі освіти шкільні аматорські театри досить популярні [12], як і у Сполучених Штатах Америки, що підкреслюється у дослідженнях В. Кузя [2]. У Росії розвитку шкільного театру також нині приділяють значну увагу [8]. Тобто питання розвитку артистичних здібностей молодших школярів досить опрацьоване, однак відсутні дані дієвості стимулювання артистичних здібностей як складової творчої активності молодших школярів засобами поетичного слова.

У контексті нашого дослідження матеріал для інсценування обирався виключно поетичний, згідно із припущенням: поетичні твори стимулюють творчу активність молодших школярів, розвиваючи їхні артистичні здібності. Причина полягає у тому, що поетичний текст легко запам'ятовується (дія стимулу-пам'яті) і у процесі репетицій та виступів не виникає мовленнєвого дискомфорту, пов'язаного із традиційним забуванням тексту. Щоб постановка супроводжувалася іншими видами творчої діяльності, декорації та костюми учні виготовляли власноруч. Для створення у кожного учня відчуття значущості його участі у кожній п'єсці потрібен особливий сценарій. У ньому має бути відведене місце кожному, причому так, щоб самі учні не відчували вторинності своєї ролі, щоб усі були своєрідними головними героями, щоб кількість ролей у п'єсці відповідала кількості учнів класу. Персонажі таких казок мають відповідати характерам учнів класу. Найлегше цього досягти у сільських школах, у яких, на нашу думку, взаємини між учнями тісніші завдяки невеликій кількості їх у одному класі, компактності територіального розташування, зменшеному впливу сучасних засобів проведення дитячого дозвілля (відсутність комп'ютерних клубів, дитячих розважальних центрів тощо).

Процес опосередкованого стимулювання полягав у тому, що читання вірша спонукало складові творчої активності (пам'ять, мислення, творчу уяву тощо), що згодом підвищило загальний рівень творчої активності учнів. Прямий доказ безпосереднього стимулювання творчої активності засобом поетичного слова також навів В. Шаталов: учениці свого експериментального класу Харламовій Вірі, яка відставала у знаннях, замість звичайної задачі він запропонував поетичну індуську задачу із «Махабхарати» і учениця відповіла на неї правильним поетичним розв'язком [9, 116-118]. У даному випадку поетичне слово одночасно було віршованим завданням.

Назване спонукало нас розробити квінтесенцію експериментальної методики безпосереднього стимулювання творчої активності засобами поетичного слова, котра відповідає алгоритму: поетичне слово (вірш-стимул або використання віршованих творчих завдань) → творче завдання (вияв творчої активності), адже сучасні дослідники довели, що навіть саме по собі творче завдання стимулює до творчої активності [7]. Думаємо, можна говорити про ефект подвійного стимулювання: до процесу (дії) і власне процесом (дією).

Отже, проаналізувавши результати вивченої експериментальної методики, студенти мали змогу прийти до висновку про те, що ефективність проведення експерименту щодо стимулювання творчої активності молодших

школярів засобами поетичного слова полягала у реалізації наступних дидактичних вимог: систематичне та цілеспрямоване використання поетичного слова як засобу стимулювання; врахування дидактичних аспектів поетичного матеріалу та визначених додаткових дидактичних особливостей організації процесу стимулювання творчої активності молодших школярів; розгляд поетичного слова як специфічного засобу стимулювання, який полягає у функції стимулу-образу, стимулу-слова, стимулу-емоції, стимулу-пам'яті; дотримання головної дидактичної умови експериментального навчання – емоційної насиченості уроку; створення умов постійного «контакту» з поетичним словом; широке, але не надмірне традиційне та нетрадиційне використання поетичного слова на уроках; впровадження технології інсценування та драматизації засобами поетичного слова; систематичне виконання спеціально відібраних завдань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт початкової загальної освіти: Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 16.11.2005 р. № 1717 // Початкова школа. – 2006. – № 1. – С. 28-54.
2. Кузь В.Г. Недільна школа «Юні благодійники» // Початкова школа. – 1999. – № 3. – С. 54-55.
3. Онисюк О.А. Психологічні особливості особистісного розвитку молодшого школяра: Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2001. – 20 с.
4. Осадченко І.І. Для чого інсценувати казку? // Початкова освіта. – 2002. – № 1. – С. 4.
5. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 3-4 класи: Рекомендовано Міністерством освіти і науки України. – К.: Початкова школа. – 2006. – 296 с.
6. Савченко О.Я. Дидактичні вимоги до підготовки і проведення уроків // Навчання і виховання учнів 1 класу: Методичний посібник для вчителів / Упор. Савченко О.Я. – К.: Початкова школа, 2002. – С. 41-59.
7. Тушева В.В. Формування творчої активності учнів молодших класів у процесі виконання завдань художньо-естетичної спрямованості: Дис...канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1997. – 196 с.
8. Футлик Л., Дроздов В. Программа общешкольной педагогической театрализованной акции // Театр: практические занятия в детском театральном коллективе. – М.: ВЦХТ, 2001. – С. 91-112.
9. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. – Донецк: Сталкер, 1998. – 391 с.
10. Шпак М.М. Дидактичні умови забезпечення емоційності навчання молодших школярів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09. – К., 2001. – 20 с.
11. Atelier de lecture. Cours elementaire. 1. – Paris: L'Ecole, 1985. – P. 4.
12. Minder M. Champs d'action pedagogique. Une encyclopedie des domaines de l'education. – Paris, 1997. – 586 p.