

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (НА ОСНОВІ АНАЛІЗУ ПОНЯТТЯ «ДИТЯЧА ТВОРЧІСТЬ»)

Пріоритетом освіти у сучасній школі згідно із Концепцією загальної середньої освіти є посилення творчої складової у змісті всіх освітніх галузей і принципова орієнтація учнів на розвиток творчості.

Розглядаючи творчість через призму педагогічної теорії навчання та виховання, ми виділили центральні питання, навколо яких дискутували і дискутують педагоги. Питання перше (головне): чи можна взагалі дитячу творчість ставити в один ранг із творчістю дорослих; друге: що є спонукою, мотивом дитячої творчості і чи співпадають вони з мотиваційною сферою творчості дорослих?

Взагалі досить часто дитячі проблеми ми намагаємося розглядати і розв'язувати з точки зору дорослих – поміркованих, досвідчених. Дилема цього плану виникає наступна: нам опускатися до рівня розуміння дитиною творчості чи підніматися до того рівня? Гадаємо, мова не повинна йти про так зване «опускання» до рівня дитячої уяви, а мова повинна йти про розуміння дійового корегування або ж можливого невтручання за певних обставин у процес дитячого творення. Так як творчість – явище індивідуалізоване, то, втручаючись у процес дитячої творчості, на наш погляд, можемо зашкодити його протіканню, насаджуючи дитині власні ідеї, доросле бачення вирішення проблеми. О. Захаренко головним своїм завданням вважав: не заважати дитячим творчим починанням [2, 150].

Про прирівнювання дитячої творчості до рівня творчості дорослих читаємо у А. Горальського, Д. Ельконіна, О. Захаренка, О. Киричук, І. Лернера, Ю. Львової, А. Матюшкіна, О. Полєвікової, О. Савченко, В. Сухомлинського та ін.

Аналізуючи наукову літературу, ми виділили такі мотиви, які спонукають дітей до творчості: природна схильність (потреба) до активної діяльності (Ш. Амонашвілі, І. Волков, О. Захаренко, О. Савченко, В. Сухомлинський, В. Тименко та ін.); потреба у самовираженні та самоствердженні в очах дорослих (Я. Корчак, В. Моляко); потреба у способі вияву творчих здібностей (І. Волощук, Т. Мостова, В. Паламарчук, С. Орлов, В. Тушева). Узагальнити назване можна рядками праці В. Кузя, у яких він опорою для вчителя у дитині називає: прагнення до розвитку; прагнення до дорослості; прагнення до свободи [5, 153].

Потяг дитини до творчості стимулюється ще однією потребою – отримати щось персональне. Ця думка від імені дитини звучить у «Правилах життя» Я. Корчака: «Приємно щось зробити самому й бути власником цієї речі. Тоді ні від кого не залежний. Проте у дітей рідко буває по-справжньому власна річ» [4, 93]. Дитина розуміє, що усе оточуюче у побуті придбане чи змайстроване батьками. Мотив «Я сам!» продиктований насамперед наслідуванням дорослих у діяльності. Саме такі перші спроби створення від

«Я» і для «Я» у системі «Я-концепції» і є, на нашу думку, актами творчості: наслідуючи дорослих, дитина вносить у результат роботи дещо індивідуальне, особистісне, удосконалюючи сутність результату.

Значущий вклад у теоретико-практичне обґрунтування поняття дитячої творчості зробив видатний український педагог В. Сухомлинський. Творчість, за В. Сухомлинським, – «найвище духовне багатство людини», «джерело любові до праці». Вона повинна спонукатися високими мотивами, почуттями, естетичними емоціями: «Завдяки творчості збагачується емоційне життя, розкриваються задатки, здібності, нахили особи» [7, 278-279]. Але творчості треба вчити, щоб передусім не було зворотного процесу розчарування невдалими спробами та пошуками легкого витвору, вкорінюючи у підсвідомості дитини відчуття вкрай необхідного інтелектуального підґрунтя творчості – знань, умінь та навичок.

Ми зокрема вважаємо, що творчість – це високопродуктивна діяльність, яка є природною потребою особистості з наявними певними задатками, відповідно яким особистість-творець вносить у результат праці (новий продукт або удосконалення відомого) дещо персональне, індивідуальне. Уточнимо, що не відділяємо дитячу творчість в окрему категорію, тому під цим поняттям також розуміємо як процес створення нового, так і якісний ступінь реконструкції уже відомого, як нову ідею, так і нові підходи до відомої ідеї.

Творчість своєю сутністю переплітається із психічними процесами. Тому психологи у контексті дослідження цієї проблеми завжди намагалися встановити особливості протікання вказаних процесів, наголошуючи на тому, що активність як психічна здатність відіграє пріоритетну роль і творчість без активності – неможлива (Д. Богоявленська, П. Ванцвайг, Л. Виготський, А. Денисюк, Д. Ельконін, В. Клименко, Г. Костюк, О. Лук, В. Моляко, Я. Пономарьов, М. Рибаківа).

Синонімічний ряд характеристики активності включає у себе слова: діяльний, енергійний, завзятий, заповзятий, ініціативний. Протилежне поняття активності (від лат. «aktivus» – діяльний) – пасивність (від лат. «passivus» – недіяльний). Тому у більшості авторів активність ототожнюється з діяльністю, виходячи з позиції, що бездіяльність не може бути активною і навпаки. Для нас поняття активності найближче ототожнюється із поняттям життєздатності, виходячи з того, що життєздатність – активний спосіб життя: щоб пізнати світ, навчитися у ньому жити, здобути досвід, потрібно виявити активність. У педагогічній літературі активність учня розглядається як прагнення мислити у процесі сприймання, відповідати та ставити запитання, творчо застосовувати здобуті знання; ініціативність, самостійність, міцне і глибоке засвоєння знань, вироблення необхідних умінь та навичок, розвиток спостережливості, мислення й мови, пам'яті й творчої уяви [8, 21].

Стосовно онтогенезу активність дитини розширюється спочатку у грі, а потім у навчанні та праці. Навчаючи учнів шестирічного віку, ми повинні враховувати переважання у них безконтрольної імпульсивної активності, тобто переходу до дії з першого ж спонукання, саме того, що, на думку

Ш. Амонашвілі, відрізняє учнів цього віку від семирічних. У силу фізіологічної особливості розвитку дитина просто не може жити без активності, без пізнання нового, без гри, нею керує основний мотив: «Хочу грати!» [1, 15-18].

Найважливішим психологічним фактором, що впливає на розвиток активності особистості є формування свідомої мотивації, тобто системи стимулів, які спонукають людину до конкретних форм діяльності. Тому у педагогіці ці два поняття розглядають цілісно: принцип активності і свідомості навчання.

Оскільки перед учителем стоїть завдання перетворювати учня з пасивного на активного, практично з принципу активності та свідомості навчання впливає принцип активізації процесу навчання – «удосконалення методів і організаційних форм навчально-пізнавальної роботи учнів, яке забезпечує активну й самостійну теоретичну і практичну діяльність школярів у всіх ланках навчального процесу» [8, 21]. Дітей молодшого шкільного віку цікавить не те чи інше завдання різного змісту, а навчання взагалі, тобто навчання, як така форма поведінки, яка передбачає активізацію розумових сил, а якість їхніх знань залежить від особливостей тієї пізнавальної діяльності, в яку включені учні. Тому дидактичні особливості активізації навчання полягають у створенні вчителем таких умов, за яких учню було б цікаво у даний конкретний момент, щоб йому нині захотілося працювати бо активність школяра залежить від вмотивованості й привабливості для нього наступної навчальної діяльності (О. Савченко) [6]. Не можна вимагати від дитини «пізнавальної активності і обмежувати одночасно її дійові мотиви, які є крилами цієї активності» (Ш. Амонашвілі) [1, 73]. Оскільки легше сприймається матеріал, що вивчається з інтересом, то суттєве значення для розвитку активності учнів має те, як вчитель допоможе дітям знайти близькі, доступні їм думки, почуття, переживання.

У практичній діяльності вчителів цікавлять два питання щодо учнівської активності: які причини виникнення пасивності та за якими ознаками учня можна назвати пасивним?

Думку про те, що активність учня на уроці не можна трактувати примітивно, тобто «мовчить – значить пасивний, говорить, рухається – значить активний», висловлює Є. Ільїн: «Люблю учня, що мовчить, з вогником думок у відкритих, довірливих очах... По очах більше, ніж по відповідях вгадую свої правильні і недбалі кроки» [3, 8]. Дійсно, якщо учень зовні пасивний, то це не означає, що він бездіяльний. По-перше, рухова і розумова пізнавальна активність не завжди доречні у поєднанні. По-друге, учительське розуміння активності і розуміння її самим учнем – відносні, адже внутрішня активність учня може бути спрямована не лише на засвоєння знань матеріалу, запропонованого нами: у той час, коли ми будемо думати, що він активно усвідомлює запропонований матеріал, учень може активно обдумувати інший матеріал. Вважаємо, що за таких обставин треба вести мову про концентрацію та переключення уваги.

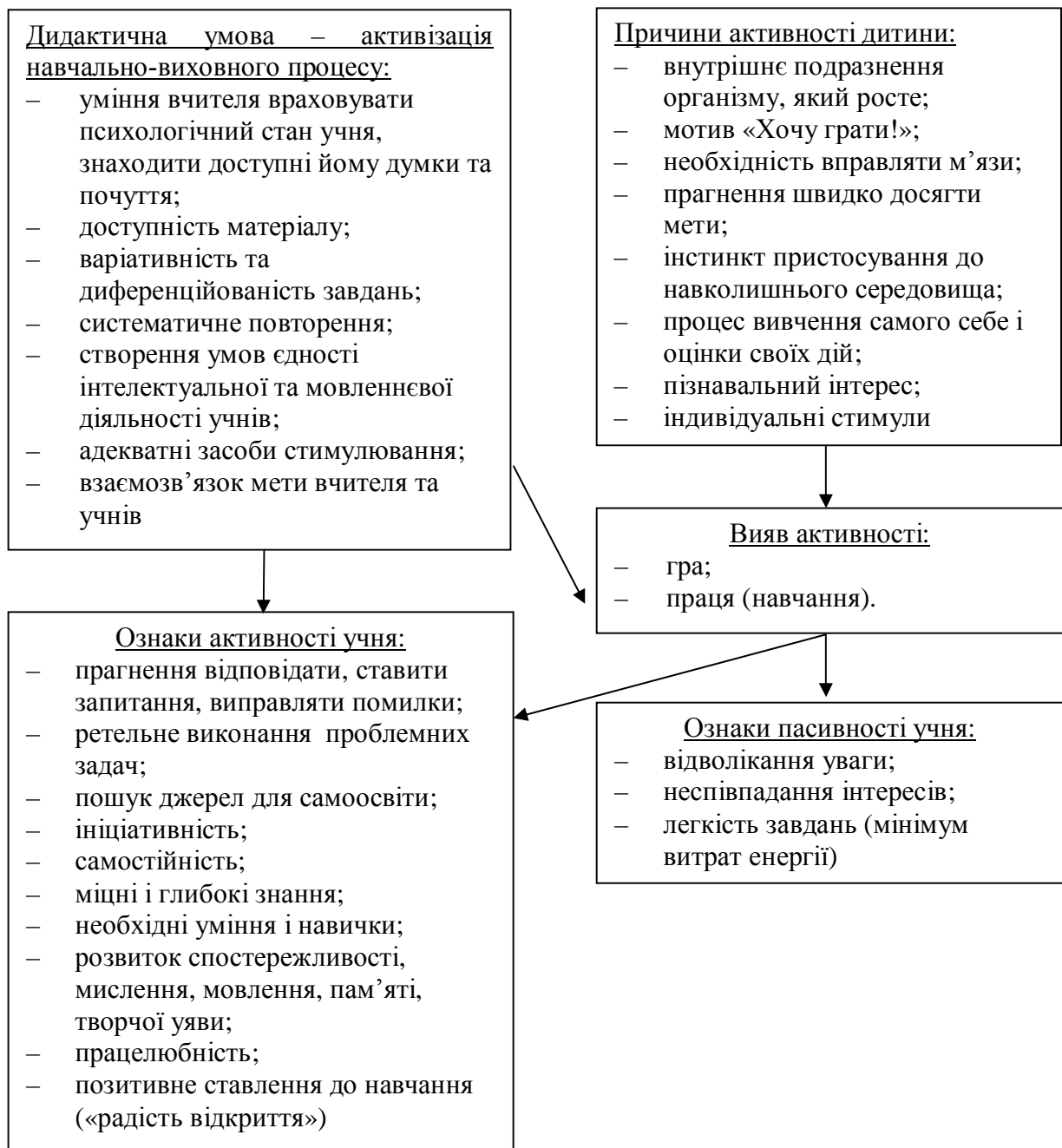


Схема 1

Дидактичні основи активності учнів молодшого шкільного віку

Активність деяких учнів на уроці пояснюється тим, що завдання, котрі дає для виконання учитель, занадто легкі і не потребують великого напруження у процесі роботи. У результаті в учнів виникає «оманлива самовпевненість». Зауважимо, що коли своєчасно не надати належної уваги нереалізованій активності учнів, не стимулювати її ріст, то згодом «оманлива самовпевненість» укоріниться у характері особистості у вигляді негативної риси або ж поступово перейде у свій антипод – пасивність.

Отож, основними причинами пасивності учнів є відволікання уваги, нестійкий інтерес до даного виду діяльності або захоплюваність на даний

момент іншим об'єктом сприйняття; зовнішня пасивність не ідентична внутрішній пасивності і навпаки, тобто не варто ототожнювати рухову активність учня з навчально-пізнавальною. Учитель покликаний відшукати дидактичні причини пасивності учнів, щоб надалі уникати цього явища.

Таким чином, процес творчості неможливий без активності учнів у навчанні – риси характеру особистості, котра виявляється у діяльному сприйманні навчального матеріалу, свідомому його осмисленні для подальшого застосування їх на практиці.

Висновки про дидактичні аспекти процесу активності молодших школярів узагальнимо схематично (див. схему 1), додаючи до вищесказаного результати наших спостережень, педагогічного експерименту та теоретичні положення за О. Савченко, згідно з якими активність учня першочергово залежить від дотримання дидактичної умови – використання адекватних засобів стимулювання [6].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амонашвили Ш.А. В школу с шести лет. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 119 с.
2. Захаренко О.А. Школа. Вчитель. Учень // Розумне, добре, вічне... – К.: Молодь, 1989. – С. 146-150.
3. Ильин Е.Н. Шаги навстречу: Из опыта работы учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 32 с.
4. Корчак Я. Правила життя: Вибрані твори / Пер. з польського Ю.Г. Попсуєнко; Післямова М.Ю. Гандзій. – К.: Молодь, 1989. – 320 с.
5. Кузь В.Г. Сільська школа, сільський вчитель ХХІ століття // Збірник наукових праць. – К.: Науковий світ, 2000. – С. 145-155.
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів пед. ф-тів. – К.: Генеза, 2002. – 368 с.
7. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра // Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 1. – С. 209-400.
8. Український педагогічний словник / Гончаренко С. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.