

УДК 372.4(043)
ББК 71.03я34
Т 11

*Рекомендовано до друку
Рішенням Вченої ради Інституту розвитку дитини
(протокол № 3 від 18 лютого 2015 року)*

Рецензенти:

В.І. Шахов – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

О.В. Мартинчук – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка.

А.І. Яблонський – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Автори:

І.І. Демченко – к.п.н., доцент кафедри корекційної педагогіки і психології, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

І.В. Бабій – к.п.н., доцент кафедри теорії та методик дошкільної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

М.О. Пічкур – к.п.н., доцент кафедри образотворчого мистецтва, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Т Теоретико-практичні засади формування готовності педагога до творчого розвитку школярів в умовах інклюзивної освіти:[колективна монографія] / І.І. Демченко, І.В. Бабій, М.О. Пічкур. – Умань : ВПЦ «Візаві» (Видавець «Сочінський»), 2015. – 271 с.

Згідно із «Концепцією розвитку інклюзивної освіти», Україні активізувався процес упровадження інклюзії в початковій школі. Це відбулося завдяки підготовці вчителів початкових класів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами під час спеціально організованих курсів, фрагментарність яких не надто підвищила рівень кваліфікації педагогів.

Монографія буде корисною при підготовці майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Демченко І.І., Бабій І.В., Пічкур М.О., 2015

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА	7
1.1. Сутність поняття «творчий розвиток особистості»	7
1.2. Психологічні механізми та функціональна роль образотворчої діяльності у творчому розвитку школярів в умовах інклюзивної освіти	25
1.3. Характеристика та структура засобів образотворчого мистецтва	47
1.4. Особливості творчого розвитку школярів з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі початкової школи	73
РОЗДІЛ II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	86
2.1. Інклюзивна освіта як сучасна модель навчання	86
2.2. Поліфункціональна сутність професійної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти	100
2.3. Категоріальний апарат проблеми підготовки вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти	122
2.4. Готовність майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти	139
РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА	152
3.1. Педагогічні умови творчого розвитку школярів в умовах інклюзивної освіти засобами образотворчого мистецтва	152
3.2. Експериментальне дослідження педагогічних умов творчого розвитку школярів в умовах інклюзивної освіти засобами образотворчого мистецтва	175
3.3. Аналіз результатів дослідження	196
ВИСНОВКИ	205
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	209

ВСТУП

Одним із пріоритетних завдань, визначених Національною доктриною розвитку освіти в Україні, є створення передумов для виховання особистості громадянина нового типу, здатного творчо мислити, самостійно приймати нестандартні рішення, гнучко реагувати на зміни в умовах докорінної перебудови всіх сфер життєдіяльності суспільства. У зв'язку з цим нині відбувається модернізація національної системи освіти та розвиток вітчизняної науки в цілому і педагогічної, зокрема. Тому у світлі новітніх концепцій виховання людини перевага надається формуванню нової генерації професіоналів з сучасним світоглядом, з високорозвиненими здібностями в різних галузях конструктивної діяльності, навичками самостійного наукового пізнання та творчою самореалізацією.

Формування творчої особистості громадянина, реалізація її природних нахилів і здібностей в освітньому процесі є стратегічним завданням, визначеним II Всеукраїнським з'їздом педагогічних працівників. На перехід від директивної до особистіснозорієнтованої моделі навчання і виховання, що націлює на пошук нових шляхів і засобів розкриття неповторного творчого потенціалу особистості, також орієнтують Національна програма «Діти України», Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа), концепція національного виховання.

Актуальність дослідження проблеми творчого розвитку молодших школярів зумовлена такими факторами: по-перше – потреба у зростанні творчих ресурсів дитини в умовах глобалізації суспільства; по друге – необхідність активізації творчої активності у всіх сферах конструктивної діяльності у зв'язку з прискоренням розвитку всіх сфер духовного і матеріального виробництва в суспільстві; по третє – провідна

роль творчості як суб'єктивного й об'єктивного факторів розвитку загальної і, зокрема, художньої культури самої особистості учня.

Дослідження сучасного стану початкової школи на тлі ринкових реформ та їх впливу на освітню галузь дали змогу виявити основну організаційну суперечність системи освіти, особливо сільського регіону. Це протиріччя між необхідністю забезпечення надзвичайно широкого спектру засобів навчання і виховання, які б сприяли творчому розвитку учнів, і відсутністю стрункої системи змісту, форм і методів цієї роботи на рівні кожної школи. Частково розв'язати цю суперечність можливо, забезпечивши педагогічні умови не тільки інтелектуального, а й творчого розвитку молодшого школяра, науково обґрунтованою системою педагогічного впливу на особистість учня засобами образотворчого мистецтва.

Інклюзивна освіта на теренах України потребує свого вирішення на основі виваженого підходу, як з боку державних органів влади, так і з боку громадськості, оскільки інклюзивні процеси у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку у країнах пострадянського простору мають свою специфіку, розвиваються в умовах особливого соціокультурного статусу з урахуванням позитивів і досягнень диференційованого навчання. Інтегрування дітей із порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України, як один з напрямів гуманізації всієї системи освіти, відповідає пріоритетам державної політики, що окреслені в «національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.», державній цільовій програмі «національний план дій з реалізації конвенції про права інвалідів до 2020 р.» та інших державних документах.

Інтегрування дітей з порушеннями психофізичного

розвитку до загальноосвітніх закладів – це світовий процес, до якого долучені всі високорозвинуті країни. В основі концепції інклюзії лежить дотримання принципу прав дитини на використання всіх можливостей, які пропонує суспільство. Інклюзивна освіта, що являє собою закономірний і логічний варіант трансформації інститутів загальної та спеціальної освіти, одним із основних інститутів соціальної інтеграції.

Використання образотворчого мистецтва як чинника розвитку творчої особистості було предметом багатьох досліджень у галузі філософії (Є.Басін, І.Зязюн, Л.Коган, Г.Шевченко та ін.), мистецтвознавства (В.Аронов, М.Волков, Є.Маймін, Ф.Шміт та ін.), психології (О.Бакушинський, Л.Виготський, В.Кузін, та ін.), педагогіки (В.Вільчинський, В.Кузь, М.Лещенко, Л.Масол, М.Миропольська, Б.Неменський, О.Рудницька, О.Савченко, Г.Тарасенко, А.Щербаков, А.Щербо та ін.). Більшість авторів цих досліджень мають спільну позицію щодо необхідності збагачення особистості дитини цінними духовно-художніми враженнями, емоційністю сприйняття навколишнього світу, розвитку її здібностей, задоволення творчого інтересу та особистісна самореалізація.

Оскільки, як зазначають провідні вітчизняні вчені (Г.Костюк, Л.Леонтьєв, В.Моляко, Я.Пономарьов та ін.) особистість найінтенсивніше формується у період шкільного віку, то саме школа покликана відіграти провідну роль у творчому розвитку молодших школярів. Проте, в сучасній педагогіці мистецтва початкової ланки загальної освіти існують певні прогалини щодо творчого розвитку учнів. Вони зумовлені репродуктивно-виконавчими видами робіт, практикою залучення до творчої діяльності здебільшого обдарованих дітей. Внаслідок цього переважна більшість школярів перебуває поза цією своєрідною і важливою сферою

мистецько-виховного впливу.

З цього випливає, що проблема розвитку творчої особистості молодшого школяра у навчально-виховному процесі недостатньо ґрунтовно вивчена, а тому не знайшла повного відображення у психолого-педагогічній теорії і педагогічній практиці, зокрема, такий її аспект, як творчий розвиток учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва.

Мета монографії: теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови творчого розвитку молодших школярів засобами образотворчого мистецтва.

Методологічну основу становлять: філософські вчення, які інтерпретують творчий розвиток особистості; психолого-педагогічні вчення про розвиток творчих нахилів, здібностей та обдарованості молодших школярів; вихідні концептуальні положення, яку ґрунтуються на державних документах про стратегію розвитку освіти в Україні.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

1.1. Сутність поняття «творчий розвиток особистості»

У час духовного відродження України проблема становлення й формування людини, особливо творчої, наділеної потенціалом перетворювати на краще навколишній світ, набула особливої актуальності. У зв'язку з цим освітня галузь з метою подальшої самореалізації особистості повинна дедалі ширше формувати у дітей і молоді сучасний світогляд, розвивати творчі здібності і навички самостійного наукового пізнання.

Нині педагогічна наука розробляє парадигми особистісно зорієнтованого навчання для нової школи України XXI століття. Ця школа, як зазначено у Концепції загальної середньої освіти, має плекати творчу особистість, здатну до самоосвіти і саморозвитку, критично мислячої, здатної опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання й уміння для творчого розв'язання проблем [114, 3].

Сучасна педагогіка має на меті створити новітні наукові засади ефективного навчання і виховання. Для цього потрібні вивірені дослідженнями суміжних наук (філософії, психології, фізіології) знання про творчість. У системі цих знань особливе місце посідають методи творчого розвитку особистості та практика їх застосування, оскільки саме від ефективної методики залежить результативність розвитку творчих здібностей та міра сформованості життєвої стратегії суб'єкта навчання.

З точки зору філософії творчість визначають, з одного боку, як форму людської діяльності, у процесі якої створюють

якісно нові матеріальні та духовні цінності, а, з другого, – як здатність людини з матеріалу, наданого дійсністю, створювати нову реальність, що задовольняє різноманітні суспільні потреби.

Філософія розглядає творчість як діяльність, що передбачає створення уявлень і мислительних ситуацій, які ніколи в цілому не сприймалися людиною в дійсності [256; 257]. Глибоку розробку проблеми творчості знаходимо у працях філософів (Г.Гегеля, І.Канта, Л.Фейєрбаха та ін.) [56; 47]. Зокрема, розкрито творчу самодіяльність через продуктивну уяву та трансцендентальну апперцепцію, які є з'єднувальними ланками між чуттєвим і раціональним ступенями пізнання, показано роль і здатність розуму до творчої продуктивної уяви (І.Кант); розглянуто творчість як діяльність, що народжує світ, ототожнено поняття «розвиток» і «творчість» (Г.Гегель); розроблено проблему діалогу, людського спілкування, за допомогою якого через співтворчість здійснюється певний розвиток та розкриття талантів, творчих сил людини, доведено, що процес творчості здійснюється через синтез чуттєвого буття, безпосереднього предметного світу, мислення, розум (Л.Фейєрбах).

Плідні ідеї щодо питань творчості - спадок представників української філософії: Г.Сковорода, І.Франко та ін. Так, Г.Сковорода закликав до самовдосконалення, самоосвіти, до виховання розуму, створення сприятливих умов для розквіту творчих можливостей [226]. І.Франко зосередив свої дослідження на ролі свідомого й несвідомого у творчому процесі, асоціативній діяльності як творчості [259].

Протягом останнього десятиліття у дисертаційних роботах з філософії розглядаються окремі аспекти феномену творчості: творчість, як феномен інтуїції (В.Вербицький) [30]; духовна творчість як соціокультурний процес, сутність,

особливості, умови оптимізації (Г.Моргунов) [162]; філософсько-світоглядний аналіз проблеми творчості (П.Крамар) [122]. Отже, проблема творчості здавна і донині є предметом багатьох наукових досліджень в галузі філософії.

У філософському словнику зміст поняття «творчість» визначається як продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні цінності суспільного значення. Виявляється у різних галузях суспільної практики, науки, техніки, в літературі та мистецтві. Розвиток творчого потенціалу діяльності особистості є важливою умовою культурного прогресу суспільства й виховання людини. У природі існує розвиток, а не творчість. Творчі здібності формуються й розвиваються [258]. Як видно з наведеного означення, поняття творчості нероздільне з категорією саме продуктивної діяльності. При цьому на перше місце ставиться розвиток як передумова творчості.

У цьому ж таки словнику поняття «розвиток» – це процес саморуху від нижчого (простого) до вищого (складного), який розкриває внутрішні тенденції й сутність явищ, веде до виникнення нового. Психологічний розвиток – зміни від простого до складного, від нижчого до вищого внаслідок нагромадження кількісних змін, що ведуть до якісних перетворень... фізичний та психічний розвиток людини відбувається за загальними законами розвитку...[258]. Як видно з цього трактування, розвиток - це рух, який має певні етапи сходження. На цих етапах індивідуального розвитку людини відбувається перетворення кількісних змін у якісні. Тому філософський зміст терміна «творчість» можна розширити поняттями, які розкривають його в аспектах вищої форми активності особистості – її утвердження, формування, відтворення і розвиток.

Психологічний словник поняття «творчість» трактує «як

продуктивну людську діяльність, здатну породжувати якісно нові матеріальні цінності, що виявляються в різних галузях суспільної практики, науки, техніки, в літературі, мистецтві; як діяльність людини, спрямовану на створення духовних і матеріальних цінностей; пройняту елементами нового, вдосконалення, збагачення, розвитку; здатність творити, бути творцем; сукупність створеного кимсь унаслідок такої праці [201; 123]. Це означення практично тотожне філософському, але з акцентом на спрямованість людської діяльності.

З кута зору історії становлення психології творчості слід відмітити, що особливим багатством у цій галузі постає період кінця XIX – першої чверті XX століття. У цей час побачили світ праці вчених-енциклопедистів О.Потебні та О.Веселовського. Значний внесок в означену проблему зробили П.Енгельмеєр, Б.Лезін, Д.Овсянико-Куликовський, К.Тіандер та ін. Було підкреслено, що основним механізмом творчості є психологічний паралелізм (О.М.Веселовський). Чим ширшим стає коло зіставлень, тим частіше відбуваються асоціації за окремими ознаками, тим повніше постає розуміння об'єкта.

Докладний аналіз питань творчості здійснив П.Енгельмеєр, який виділив у творчому процесі три основні компоненти: інтуїтивний, дискурсивний, активний і відповідно до них виділив фактори особистості, що дають змогу вважати її творчою. Виділення цих факторів, на думку вченого, дуже умовне, оскільки особистість неподільна: вона водночас інтуїтивує, розмірковує й діє [202].

У психології існує низка досліджень, пов'язаних із науковим визначенням креативності як сукупності творчих сил індивіда, зумовлених розвитком мотиваційних якостей особистості, пізнавальних процесів, мислення, здібностей, знань, умінь і навичок. Креативність можна вважати явищем,

що характеризує перспективу творчого зростання, здатності до продукування нового, чогось оригінального.

Поняття «креативність» тлумачиться у психологічному словнику як творчі можливості (здібності) людини, які можуть проявлятися у мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності і характеризують особистість у цілому або її окремі сторони, продукти діяльності, процес їх створення [201; 197]; як рівень творчої обдарованості, здібності до творчості, що складає відносну характеристику особистості [123], тобто як особистісну характеристику; як здатність висловлювати незвичайні ідеї, нетрадиційно мислити, швидко розв'язувати проблемні ситуації [198]. За визначенням В.Козленко, креативність – «потреба, пошуково-перетворювальне ставлення особистості до довкілля і самого себе, яке виявляється у пошуково-перетворювальній активності» [106, 5]. А.Богуш трактує креативність «як здатність творчо вирішувати завдання: складати творчі розповіді, малюнки й конструкції за задумкою» [70, 151].

У сучасних дисертаціях та монографіях з психології творчості представлено матеріали досліджень креативності особистості та її соціальної ініціативності, методики діагностики креативності учнів, психологічні особливості креативності у старшому шкільному віці і її вплив на статус старшокласників (В.Козленко) [106]; тренінг креативності: розблокування творчого потенціалу особистості й професіонала (Т.Калошина) [94]; показано роль рефлексивного потенціалу групи в активізації творчих здібностей учнів (Л.Найдьонова) [168]; розкрито психологічні умови підвищення творчої активності особистості у складних ситуаціях (Ю.Неженцов) [170]; проаналізовано суб'єктивно-ціннісне становлення творчо-обдарованої особистості (О.Музика) [165]; виявлено вплив емоціогенних ситуацій на

творчу діяльність учнів (В.Ямницький) [279] тощо.

Поглиблений аналіз цих та інших досліджень дає змогу дійти до висновку, що креативність і творчість є суміжними, але не тотожними поняттями. Креативність є особистісним утворенням, що виступає базою для творчості у її процесуальному та результативному аспектах.

Психологія творчості досліджує процес перебігу акту творчості в суб'єктивному аспекті - окреслення основних особливостей, характерних рис творчої особистості. З-поміж них – надзвичайна продуктивність праці, вміння зосередити увагу на одній проблемі; гнучкість розуму, широта й оригінальність мислення; незалежність думок та оцінок, уміння критично ставитися до своїх і чужих ідей, готовність до ризику, мужність і сміливість духу й розуму; підвищене почуття гумору [166, 140]. Згусток цих та інших рис позначається терміном «творчий потенціал особистості». Його зміст А.Бодалев трактує як обдарованість, тобто готовність до здійснення різних видів діяльності та можливий рівень їх продуктивності [24, 25].

Суттєво, що творчий потенціал особистості виражається в її здібностях. Психологія розглядає здібності як стійкі властивості людини, які виявляються в її навчальній, виробничій та іншій діяльності і становлять необхідну умову успішності конкретного виду діяльності [192]. Оскільки творчість особистості насамперед визначається її здібностями, науковці постали перед проблемою необхідності визначення того, які здібності – творчі чи інтелектуальні – є визначальними у формуванні творчої особистості.

Нові умови, нові завдання перед педагогікою потребували не просто спостереження за проявами творчих здібностей, а створення оптимальних умов для творчого розвитку учнів. А для цього необхідна певна наукова база,

котра дозволила б учителям здійснювати такий складний процес на достатньому науково-професійному рівні.

Перші спроби, зроблені в цьому плані, були більше спрямовані на дослідження та узагальнення фізіологічних особливостей прояву творчості. Зокрема, праці окремих учених [32; 58] розкривали намагання поєднати творчість, художню діяльність, здібності. Виокремлюється один із напрямів у цій галузі – психологія творчої особистості. Посилився інтерес до цієї проблеми після появи фундаментальних досліджень творчості як генетичного прояву вченими М.Бахтіним, П.Блонським, які стали науковим підґрунтям для подальшого вирішення проблеми формування творчої особистості. Але ідеї прихильників генетичного методу в педагогіці не були реалізовані, оскільки була відсутня адекватна теорія, яка розкривала б природний шлях та механізми психічного розвитку.

До середини ХХ-го століття творчість пов'язували з інтелектуальними досягненнями. Визначення поняття творчості виключно або переважно в термінах інтелекту було започатковано представниками Вундтовської школи. Універсальне уявлення про психіку як найвищу форму пристосування та адаптації стало основою для визначення сутності творчої здібності, яка розглядається як загальна здібність свідомо спрямовувати своє мислення на нові вимоги, пристосовуватися до нових завдань і умов життя [67, 157].

Отже, розуміння творчих здібностей як інтелектуальних зумовлювало віднесення до них у всієї системи пізнавальних процесів, але в той же час віддаляло творчий розвиток від особистісних характеристик людини, враховуючи волю, емоції, уяву, фантазію.

Якщо праці вітчизняних учених були більш спрямовані на теоретичну розробку проблеми, то зарубіжні вчені

досліджували розвиток здібностей переважно експериментальними методами. Психологи і педагоги США, Англії та Німеччини [281; 282; 283; 284; 285; 286; 287; 288; 289] полемізували стосовно різних ознак, параметрів, структурних компонентів творчого розвитку. Теоретичні положення адаптувалися у практичній роботі, що дозволяло робити фундаментальні висновки вже на початку ХХ століття. Аналіз їхніх праць виявив кілька тенденцій у розробці зазначеної проблеми: чи є творчо здібна особистість від природи, чи це закономірний результат виховання. До ХХ-го століття домінували погляди на творчі здібності людини як на «надприродне утворення». На початку ХХ-го століття визначилися два блоки факторів: генетичні (С.Берт, А.Біне, Ф.Гальтон, Т.Сімсон, К.Пірсонс та ін.) і культурно-педагогічні (Ф.Бретано, Є. Гордон, Б.Ендрюс, Г.Копп, А.Маркс). Прихильником такої думки, як зазначає А.Петровський, був ще Платон. Він стверджував, що здібності є вродженими, а знання, якими користується людина, - це її спогади про перебування в ідеальному світі «абсолютних знань». Думка про вроджені здібності стає панівною у богословській догматиці. У працях французького філософа Р.Декарта, за твердженням А.Петровського, подібний підхід фігурує як учення про «вроджені ідеї» [188, 480].

На поширення «божественної» та «демонічної» версій у колах художників, літераторів, музикантів вказує Б.Додонов, який пише, що «митці приймали ці версії з огляду на свій світогляд» [66, 152].

Проблема джерел творчого розвитку у психолого-педагогічних дослідженнях розглядається в загальному контексті існуючих теорій розвитку особистості. При цьому розвиток особистості розуміється як зміна її кількісних і якісних характеристик, яка відбувається з часом у будові тіла,

психіці, поведінці (Б.Ананьєв, А.Асмолов, Г.Костюк, Р.Немов та ін.) [9; 13; 118; 174].

Л.Обухова зазначає, що тривалі дискусії вчених про те, що ж визначає процес та рівень дитячого розвитку – спадкова обдарованість чи навколишнє середовище – призвели до виникнення теорії конвергенції цих двох факторів, а її фундатор – німецький вчений В.Штерн – вважав, що із приводу жодної функції, жодної властивості не можна питати: походить вона ззовні чи зсередини [176].

Подальше дослідження проблеми пов'язане з ім'ям Ж.Піаже. Він показав, який величезний потенціал розвитку має людський інтелект. Джерело його розвитку, на думку Ж.Піаже, у ньому самому, розвиток являє собою розгортання стадій операторних механізмів за сформованими природою алгоритмами. Крім того, джерелом розвитку є також актуальне життя суб'єкта, яке породжує проблеми, створює ускладнення і суперечності. Вихід із суперечностей дозволяє формувати функціональні механізми асиміляції предметної реальності, інакше, інтелектуальні операції різних рівнів (від сенсорно-моторних до формально-логічних) [189].

Інший підхід відображений у працях Дж.Брунера. Ключовим для його досліджень було питання про опосередкування спілкуванням інтелектуального розвитку людини. Інтелектуальний розвиток розглядався як ефект загальної соціалізації людини. Так, Дж.Брунер вважав, що неможливо дати пояснення щодо розвитку, не залучаючи для цього особливості культури, природу мови, внутрішню логіку дитячого мислення та характер еволюційної історії людства [28]. У процесі досліджень з'ясувалося, що творчі здібності не ототожнюються з інтелектом (Р.Кеттел, Дж.Гілфорд), хоча тести інтелекту виконують функцію своєчасного педагогічного коректування формування здібностей. Учені показали

відсутність прямої залежності розвитку творчих здібностей від інтелекту, тобто кореляції між коефіцієнтом інтелекту і здібностями створювати нове, що одержали назву «креативність» [28].

Переворот у розумінні проблеми дитячого розвитку здійснив Л.Виготський. Він запропонував своє розуміння умов, джерел, специфіки, рушійних сил розвитку дитини. Л.Виготський заклав основи дитячої (вікової) психології, в якій реалізований системний підхід до вивчення дитячого розвитку. Вчення про психологічний вік дозволяє уникнути біологічного та середовищного редуціоналізму щодо пояснення дитячого розвитку. Л.Виготський вважає, що середовище виступає відносно розвитку вищих психічних функцій у якості джерела розвитку. Процес розвитку, на думку вченого, має внутрішні закони саморуху. Він пише, що розвиток є процесом формування людини як особистості, який здійснюється шляхом виникнення на кожному ступені нових якостей, специфічних для людини, підготовлених усім попереднім рухом розвитку, але не таких, що містяться у готовому вигляді на більш ранніх ступенях [41].

Концептуально значущим для вітчизняних учених у галузях педагогіки і психології є розуміння творчості, яке ґрунтується на положенні Л.Виготського про те, що творчість існує «всюди, де людина уявляє, комбінує, змінює і створює щось нове, якою б крупицею не здавалося це нове у порівнянні зі створеним генієм» [43].

Визначивши відсутність прямої залежності в розвитку творчих здібностей від розумових, тобто кореляції між коефіцієнтом інтелекту і здатністю створювати щось нове – творчістю, вчені вдалися до пошуку диференційованих ознак творчості. Проте вивчення цієї проблеми ускладнювалося тим, що в оцінці творчих характеристик особистості дослідник мав

справу з якістю явища, що практично не можливо виміряти кількісними параметрами.

Дж.Гілфорд у своїх роботах визначив конвергентне (логічне, односпрямоване) і дивергентне (яке йде одночасно в різні напрямки, відступає від логіки) мислення, що стало важливим етапом у вивченні креативності. Він розробив систему уніфікованого творчого процесу, зробивши важливий висновок, що творчість характерна не тільки для геніїв і талантів, а є властивістю звичайної людини, і структура цієї діяльності принципово однакова на всіх рівнях. Різняться діапазоном свого розвитку основні здібності до творчої діяльності різних людей. Головною з них, на думку вченого, є здатність бачити (відчувати) проблему: недосяжну мету, нездійсненне бажання, реальні суперечності тощо. Вчений вважав, що дослідницьку енергію не слід витратити на аналіз творчості видатних осіб, що пов'язано з певними труднощами, а вивчати особливості, які запрограмовані природою в особистості. Ця особистість не обов'язково повинна виділятися серед оточуючих своїми творчими здібностями.

Дослідження творчих процесів здійснювалося за допомогою факторного аналізу на матеріалі точних наук: наукові та художні творчі процеси не розмежовувалися. Паралельно і незалежно від Дж.Гілфорда серію експериментів на матеріалі мистецтва провели В.Лоуенфельд, К.Бейттел, В.Гордон, Ф.Беррон [283; 286]. Ними зроблений висновок про те, що культурний феномен винаходу у мистецтві є аналогічним науковому і характеризується однаковими фундаментальними психологічними процесами.

Дослідження творчої особистості Дж.Гілфорд пропонував розпочати з розробки моделі структури творчої особистості, яка, на його думку, допоможе скласти уявлення про природу творчого процесу. Його модель когнітивної

діяльності має комплексний характер, вона дозволяє педагогам використовувати різні методи стимулювання навчального процесу, що виходять за межі звичайних навчальних програм. Найпоширеніші тести для вимірювання пізнавального й особистісного аспектів творчого розвитку розроблені Дж.Гілфордом [287] і П.Торренсом [289], однак результати використання цих тестів суперечливі. П.Торренс доповнив означену класифікацію критеріїв творчості такими, як наявність новизни в самому процесі або в його результаті; здатність знаходити аналогії, вміння комбінувати з багатьох можливостей, розширення і вихід за межі очікуваного; багатство, різноманітність, інтенсивність, різнобарвність уяви, що захоплює, апелює до почуттів, емоцій; застосування фантазії, нереальних фігур, чарівних і казкових персонажів, персонажів наукової фантастики [289].

Як бачимо, ця модель налічує ряд мислительних здібностей, із яких значна увага приділяється дивергентному мисленню і його характеристикам: швидкості, гнучкості тощо.

Отже, зарубіжні вчені поступово дійшли висновку про обов'язкову наявність таких ознак творчості як уява і фантазія, що підтверджується пізніше й дослідженнями вітчизняних психологів. Так, Д.Богоявленська серед істотних ознак творчості виокремлює «іррелевантність» (логічну незалежність реакції від стимулу) та фантастичність (повну відірваність відповіді від реальності за наявності логічного зв'язку між стимулом і реакцією) [23, 11-12].

На думку Д.Богоявленської для продовження вивчення проблеми творчості необхідно було виділити особливу одиницю аналізу творчості. Ця одиниця дослідження повинна мати всі основні властивості, що відображають пізнавальні і мотиваційні характеристики творчої особистості в їх єдності. Такою одиницею дослідження творчого потенціалу виступає

інтелектуальна активність, що об'єднує в собі інтелектуальні (розумові) здібності, але не зводиться ні до перших, ні до других.

Подальше вивчення цієї проблеми переконує у неадекватній розробці критеріїв, що характеризують творчий розвиток особистості, який полягає у розвитку універсальних здібностей до творчості, тобто розглядаються як індивідуально особистісні поєднання якостей і рис особистості, що дозволяють здійснювати пошук, використовуючи при цьому нестандартні способи дій, вирішувати інтелектуальні і життєво необхідні завдання з установкою на відкриття нового, незнайомого для себе (А.Коготь, С.Сисоєва, Є.Тупічкіна).

В.Моляко зазначає, що творчий розвиток має розглядатися у зв'язку з розвитком творчого потенціалу. Здібності – це тісне поєднання задатків, постійний розвиток у діяльності і їх проникнення в ядро структури особистості. Структура творчих здібностей, розроблена В.Моляко, складається з таких компонентів: біофізіологічні (здатки); сенсорно-перцептивні; інтелектуальні й розумові можливості; емоційно-вольові чинники; високий рівень створення нових образів, фантазія, уява тощо [160].

Слід відмітити, що компонентний склад творчого розвитку особистості розглядається у процесі розвитку спеціальних творчих здібностей, що визначають успішність у конкретних видах творчості: технічній (В.Моляко, В.Ямницький), математичній (В.Крутецький), музичній (Б.Теплов), образотворчій (О.Мелік-Пашаєв), а також загальних розумових здібностей, від яких залежить успішність у багатьох видах діяльності, пов'язаних із постановкою і вирішенням пізнавальних завдань (В.Андреев, Д.Богоявленська, Л.Венгер, Є.Кабанова-Меллер, Н.Лейтес, А.Лук, А.Рахімов та ін.) [10; 22; 134; 145].

Оскільки творчий розвиток залежить від розвитку універсальних творчих здібностей, які проявляються не лише в результаті, але й у процесі творчої діяльності, то слід розглянути психолого-педагогічну характеристику творчої діяльності особистості.

У психологічній літературі творчість співвідносять із творчою діяльністю: продуктивною, евристичною та продуктивним творчим мисленням.

Прихильниками такої точки зору є вчені: Д.Богоявленська, І.Лернер, Я.Пономарьов та ін. [22; 137; 191]. Творчу діяльність з об'єктивної точки зору як кінцевий продукт розглядали вчені В.Давидов, С.Рубінштейн, О.Тихомиров [58; 211; 243]. З об'єктивної точки зору творча діяльність розглядалась ученими Н.Ветлугіною, Л.Виготським, О.Дьяченко та ін. як безпосередній процес творчості [32; 42; 73].

Названі вище психологи розглядають творчу діяльність як взаємодію свідомих і підсвідомих процесів. Оскільки свідомі процеси творчості включають у себе набуття нових знань і навичок, освоєння мислительних операцій, логічних правил та перевірку, то в підсвідомих процесах чинне місце належить інтуїції, уяві, фантазії. Слід відмітити належність витоків творчої діяльності до культурно-історичної сфери. Тому обмежити творчу діяльність як різновид психічної у поєднанні свідомих і несвідомих компонентів не можна. Звідси, творчості часто надають значення надсвідомої діяльності.

Оскільки для творчого розвитку характерний розвиток творчого мислення, то правомірно співвідносити творчу діяльність із результатом творчого мислення як ціле і частину. Прихильниками евристичного погляду на творчість є вчені І.Васильєв, О.Тихомиров. На їх погляд, творче мислення

виступає компонентом творчого розвитку, оскільки вимагає розвитку таких якостей мислення, як широта, глибина, послідовність, зосередженість, ясність думки, критичність, здатність знаходити нові рішення поставлених завдань. Ці завдання поступово переходять від простих до складних і внаслідок якого особистість за наявності знань на усвідомленому і неусвідомленому рівнях виводить нові знання як підґрунтя для нових вищих варіантів розв'язання завдань [94]. Безумовно, такий погляд на вирішення проблеми творчого розвитку є вагомим, він вказує на процесуальну сторону діяльності, проте мало охоплює особистісну сторону процесу: «діяльність, пов'язана зі створенням суб'єктом на усвідомлюваному чи неусвідомлюваному рівнях об'єктивно чи суб'єктивно нових знань як орієнтовної основи для подальшого розвитку» [279, 44].

Окрім мислення, як творча діяльність, так і творчий розвиток включають і інші психічні явища: уявлення, мотиви, емоції, пам'ять, волю (П.Анохін, Л.Виготський, Н.Добринін, В.Зінченко, В.Крутецький, О.Тихомиров, М.Якобсон та ін.).

Л.Шрагіна назвала уяву необхідним елементом будь-якої творчої діяльності людини, що забезпечує побудову образів продуктів праці; створення програми поведінки у невизначених проблемних ситуаціях; засіб створення образів, що замінюють активну діяльність (тобто моделювання процесів або об'єктів). Отже, уява як психічний процес дозволяє спрогнозувати результати праці, їх кінцевий результат і всі проміжні стадії, орієнтує людину під час її творчої діяльності [271, 16].

У дослідженнях Я.Пономарьова, В.Пушкіна, О.Тихомирова визначається роль інтуїції у творчому розвитку особистості, підтверджуючи слова Л.С.Виготського про те, що уява – це несвідома здатність комбінувати факти новими

способами, а інтуїція – це здатність переносити потрібні уявні образи у свідомість [42, 327-350]. Звідси випливає, що інтуїція має роль підказки у способах розв’язання певної проблеми.

Спільним для всіх цих досліджень є те, що вчені розглядають творчу діяльність як процес створення чогось нового, раніше невідомого, як нестандартне вирішення завдань, як процес, пов’язаний із самореалізацією та розвитком особистості. Процес творчості, творчої діяльності специфічний, але має деякі загальні риси і фази розвитку: пошук, визрівання задуму, реалізація («осяяння»), обґрунтування і перевірка.

Узагальнивши викладений вище матеріал, пропонуємо структурно-функціональну модель творчого розвитку молодших школярів (див. рис.1.1). Стрижнем цієї моделі виступають засоби образотворчого мистецтва (малюнок, лінія, колір, форма, композиція), оскільки, як буде показано у другому параграфі цього розділу дослідження, воно має надзвичайно велику функціональну роль у формуванні особистості в цілому, й у творчому розвитку молодших школярів, зокрема. Саме на цій основі в учнів формуватиметься емоційність: відчуття форми, прекрасного, гармонії, естетичні почуття насолоди, задоволення, радості та муки творчості тощо; пізнання: розуміння і знання явищ та процесів природи, дійсності і мистецтва, активізація логічного, абстрактного й художнього мислення, збагачення уяви, фантазії, підсилення інтуїції і т. ін.; мотивація: збудження інтересу до знань і набуття навичок творчої діяльності, активізація будь-якого виду конструктивної діяльності, результати якої обов’язково мають характеристики новизни та оригінальності.

Отже, проаналізувавши різні думки науковців стосовно категорії «творчий розвиток, слід відмітити кілька позицій.

Перша впливає з положень діяльнісного підходу і розглядає творчість як діяльність людини, яка створює нові оригінальні цінності (у галузі мистецтва, науки, техніки, практики тощо), що характеризуються суспільною значущістю (Б.Ананьев, Л.Виготський, С.Рубінштейн та ін.).

Цієї ж позиції при визначенні учнівської творчості дотримуються вчені І.Волков, Б.Коротяєв, В.Моляко [37, 15; 117, 6; 160, 6], за основу. Так, наприклад, В.Моляко визначає творчість як «процес створення чогось нового, раніше для даного конкретного суб'єкта невідомого» [160, 6].

Основними критеріями творчості в діяльності учня, на думку Б.І.Коротяєва, є: а) самостійність (повна або часткова); б) пошук і перебір можливих варіантів руху до мети (в повному або частковому об'ємі); в) створення у процесі руху до мети нового продукту (у повному або частковому вигляді) [117, 6].

Друга позиція впливає із положень функціонально-генетичного й суб'єктного підходів, згідно з якими творчість пов'язується з діяльністю людини, спрямованої на самовираження, самоактуалізацію особистості (Д.Богоявленська, З.Калмикова та ін.) [23; 93].

Третя позиція впливає з теорії творчості Я.Пономарьова. Її суть полягає у тому, що обмеження поняття творчості діяльністю людини неправомірне, оскільки воно ігнорує категорію взаємодії – джерела будь-якого розвитку, руху. У зв'язку з активним проникненням поняття діяльності в психологію й педагогіку, значенню взаємодії не приділялося належної уваги. Обмеженість перших положень про природу творчості особливо виявляється тоді, коли гостро постає потреба у використанні їх для розробки критеріїв творчої діяльності, сучасної структури знань про творчість, визначенні місця різних наук у цій структурі [192].

З метою подальшого дослідження природи творчості у напрямі від категорій особливого до загального з'явилася тенденція розуміння творчості як джерела і механізму руху (взаємодії, що призводить до розвитку) – атрибуту матерії. Вузькому розумінню творчості, в якому поняття «творчість» застосовувалося тільки до діяльності, Я.Пономарьов протиставив інше, широкое розуміння, відповідно до якого творчість – характерна ознака живої й неживої природи [192, 41-46]. Творчість, будучи основою еволюції світу, розглядалася вченими як одна з фаз руху від старого до нового. Складовими руху виявилися взаємодія й розвиток. Обидві категорії взаємопов'язані: розвиток у всіх випадках опосередковується взаємодією, оскільки продукти розвитку завжди є продуктами взаємодії; конкретні форми прояву законів взаємодії прямо пропорціонально залежать від того, на якому етапі розвитку це відбувається, оскільки етапи розвитку стають умовами взаємодії. Тому уявлення про творчий розвиток як джерело і механізм руху розповсюджується на всі процеси органічної й неорганічної природи. Отже, однією з основних тенденцій теорії творчості (за Я.Пономарьовим) є витіснення принципу дії принципом взаємодії, діяльнісного підходу системним. При цьому діяльнісний підхід не заперечується, якщо його розглядати як частку системного підходу, що спирається не на діяльність, а на взаємодію.

Таким чином, аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури з проблем творчого розвитку й сучасних підходів до визначення поняття «творчість» дає змогу сформулювати власну інтерпретацію категорії «творчий розвиток»: – це динамічний процес формування особистості, спрямований на розширення спектру здібностей (пізнавальні, інтелектуальні, спеціальні: художні, літературні, математичні тощо) та особистісних якостей (емоційність, сміливість уяви,

фантазії, інтуїтивність тощо), які проявляються і збагачуються у практиці різних видів конструктивної діяльності, результати її характеризуються новизною та оригінальністю.

Психологічні механізми та функціональна роль образотворчої діяльності у творчому розвитку учнів початкової школи

1.2. Психологічні механізми та функціональна роль образотворчої діяльності у творчому розвитку школярів в умовах інклюзивної освіти

У вітчизняній естетиці мистецтво визначається як вид духовного освоєння дійсності людиною, яке має на меті формування і розвиток її готовності перетворювати навколишню дійсність і самого себе за законами краси.

На відміну від інших сфер суспільної свідомості і діяльності (науки, політики, економіки, моралі тощо), мистецтво задовольняє унікальні потреби людини - сприйняття навколишньої дійсності в розвинутих формах людської чуттєвості. Ця потреба є фундаментом, на якому будується естетична культура особистості.

Усі свої функції, серед яких, зазвичай, виділяють: естетичну, пізнавальну, творчу, виховну, гедоністичну, катарсичну, ціннісно-орієнтаційну мистецтво здійснює через функцію комунікативну, будучи, у зв'язку з цим, специфічним засобом людського спілкування. Більше того, як зазначає М.Лещенко, - «Мистецтво виступає методологією навчання в системі загальної освіти» [138, 24]. Дослідниця вважає, що саме мистецтво поліпшує комунікативні уміння дітей розмовляти, писати, малювати, співати, читати тощо.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях З.Карпенко, Н.Корольова, М.Оліяр, Д.Симоненко, В.Синельникова, Н.Тертична та ін. цілком ствердною є думка

про те, що ідея творчого самовиявлення учнів - фундаментальна для освіти [97; 178; 222; 224; 242]. Ці автори також вважають, що творче самовиявлення молодших школярів слід розглядати як інтелектуальну активність, критичність, швидкість розумової зорієнтованості, високий рівень аналітико-синтетичної діяльності, зосереджену увагу, побудову нових планів, творчу уяву, готовність до активної діяльності. Зосереджуючи увагу на учнях молодшого шкільного віку, вчені зауважують, що діти ще не завжди вміють володіти своїми почуттями і вчинками, але, виконуючи ту чи іншу творчу роботу, вже можуть виявити справжню волю, витривалість й оригінальність.

Психолого-педагогічні дослідження доводять, що учні молодшого шкільного віку здатні виконувати різноманітні творчі роботи: співпереживати з героями прочитаних книжок, переглянутих кінофільмів, описувати історії із власного досвіду, фантазувати кольором, звуками. Ці діти емоційні, оскільки мають сильні як позитивні, так і негативні переживання. Почуття їхні щирі, запальні, поривчасті. Новизна запропонованої їм розумової роботи вимагає інтуїції, уяви, фантазії. А природний потяг до ігор – це і є початком творчого розвитку дитини. На цьому акцентує Д.Ельконін: «...У грі дитина пропускає через власне переживання нові явища, які її вразили; захоплення дитини цим переживанням психологи зазначають як важливу рису. Але це особлива форма переживання шляхом винесення його зовні, тобто матеріалізації й дієвого відтворення» [75, 133].

Світ гри для дитини – це світ важливих, суттєвих для неї переживань та їх активного вираження, «матеріального втілення». Тому гра є стимулом будь-якого виду учнівської творчості і, зокрема художнього. У грі уява і фантазія дитини розвиваються тими лініями, що є спорідненими з напрямками

розвитку художньої уяви, що ніколи не втрачає зв'язку з чуттєвістю світу, який вона перетворює. Існує ще одна особливість, що наближає ігрову діяльність до творчої. На думку С.Рубінштейна, – це мотиви гри, які полягають не в «утилітарному ефекті та предметному результаті» і навіть не в самій діяльності, до яких би результатів вона не призвела, а у тих багатообразних переживаннях, які є надзвичайно важливими для дитини [211].

Як відомо, творчий розвиток учнів початкової школи має індивідуальні особливості, а тому не має однакового перебігу у кожної дитини. Це пояснюється генетичними задатками, серед яких велике значення мають риси характеру та особливості темпераменту, що виражаються в активності, емоційності, особливостях моторики, імпульсивності, готовності до інтелектуального ризику, цілеспрямованості, працездатності, самостійності, оригінальності, активності. Це підкреслювали відомі вітчизняні вчені Н.Лейтес, А.Петровський, С.Шандрук та ін..

Щоб правильно визначити генетичні задатки кожного учня, необхідно враховувати їх належність до одного із трьох типів психіки особистості («художнього», «розумового», «пересічного»), визначених І.Павловим. Для художнього типу властива яскравість образів, які виникають внаслідок безпосереднього впливу, живої вразливості емоцій. Представнику цього типу легше освоїти діяльність, яка потребує вразливості, емоційного ставлення до подій, образності, невгомної фантазії (акторське, образотворче або візуальне, музичне мистецтво тощо). Якості розумового типу створюють умови для найбільш сприятливого розвитку діяльності, яка пов'язана з оперуванням абстрактним матеріалом, поняттями, математичними формулами тощо [180, 148-149].

Важливим є психічний склад кожного учня. Якщо дитина сангвінічного складу, то відзначається жвавістю, рухливістю, емоційністю, доброю працездатністю, легкістю здогадки, асоціативністю зв'язків мислення, багатством образних уявлень. Тому таких дітей слід оберігати від зайвої збудливості, нестійкості, легковажності, поверхневості.

Відомо, що у дітей флегматичного складу психіки спостерігається урівноваженість, спокійна стриманість, неквапливість, впевненість, витривалість, здатність до точного виконання завдання, схильність до глибоких розумових висновків, узагальнень. Та при несприятливих умовах ці діти можуть впадати до крайнощів – пасивність, байдужість, що знижує доступний їм рівень активності.

Діти з нахилом меланхолічного складу психіки відзначаються глибиною і стійкістю почуттів, здатністю тонко диференціювати, розрізняти предмети за окремими ознаками, вони мають багату уяву й фантазію. У роботі – здебільшого зосереджені, старанні, уважні, мають досить розвинуте відчуття пропорції, кольору, проте у незвичайних умовах вони замикаються, уникають спілкування, а це знижує працездатність.

Дітям холеричного психічного складу характерні активність, енергійність, наполегливість, ініціатива, пристрасть до своєї діяльності, кмітливість, винахідливість. Але з перших же днів навчання педагог має виробляти у них витримку, здатність до самогальмування, до вирівнювання своєї поведінки. Необхідно привчати їх доводити справу до кінця.

Однією з основних умов розвитку творчої особистості молодшого школяра науковці вважають взаємодію між зовнішніми й внутрішніми чинниками, між генетичною зумовленістю творчої обдарованості й умовами, які пропонує навколишнє середовище. Якщо високий творчий потенціал має

відповідні умови, то він піднімається на ще вищий щабель; у разі менших можливостей розбудити творчість можна завдяки використанню відповідних навчально-виховних засобів і методів [161, 54]. Тому творчий розвиток, як зазначає В.Сухомлинський, «починається там, де інтелектуальні й естетичні багатства, засвоєні, здобуті раніше, стають засобом пізнання, освоєння, перетворення світу, при цьому людська особистість немов би зливається зі своїм духовним надбанням» [238, 556].

Розуміння дитини як суб'єкта навчання й виховання в різні періоди соціально-економічних перетворень визначало основний зміст навчально-виховного процесу. Нині змінюються погляди на місце людини в суспільному житті та робиться переоцінка цілей освіти й виховання. «Людина, - пише В.Кузь, - має прагнути до найголовнішої самореалізації своєї особистості, що досягається на основі її самоідентифікації та самовизначення» [131, 6]. Протягом навчання дитина повинна отримати не лише знання, а й належне виховання. Тому напрями сучасного виховання, окреслені І.Бехом, є надзвичайно актуальними, а саме:

використання природної дитячої потреби в хорошому ставленні до неї людей;

заохочення розвитку позитивних задатків і устремлінь;

розвиток власного інтересу (тобто інтересу вихователя) до особистості дитини;

виховання педагогом у собі здатності психологічно відчувати буття вихованців;

виховання спостережливості до коливань у поведінці дітей;

уміння бачити причини (як суб'єктивні, так і об'єктивні), що викликають ці коливання [17].

Слід зазначити, що молодший шкільний вік вважається

періодом становлення та інтенсивного формування навчальної діяльності (В.Давидов, Д.Ельконін, О.Савченко). Саме їй підпорядковуються інші види діяльності (гра, праця тощо). «Психічний розвиток, - зазначав Г.Костюк, - відбувається через учіння, навчання та завдяки йому. Навчальна діяльність виступає при цьому як форма прояву розвитку дитини і як основний фактор. Поза навчанням і без нього немає психічного розвитку» [118, 69].

З'ясування характеру впливу навчання на розвиток дитини стало можливим завдяки виділенням Л.Виготським двох рівнів розвитку – зони актуального розвитку та зони найближчого розвитку [42, 46]. Цей науковий доробок допомагає розкрити взаємозв'язок навчання й розвитку: інтенсивний розвиток може відбутися тільки у тому випадку, якщо навчання випереджує актуальний рівень розвитку і приводить до руху сили, які концентруються в зоні найближчого розвитку. Методологічною основою сучасної концепції розвивального навчання є положення Л.Виготського про те, що навчання має йти не тільки слідом за розвитком, не тільки разом з ним, але й іти попереду розвитку, просуваючи його далі і викликаючи у ньому новоутворення [43].

Завдяки ефективному змісту, новим формам та доцільним методам навчання і виховання особистості молодшого школяра, а також, за нашими переконаннями, засобами образотворчого мистецтва можна стимулювати розвиток всіх творчих компонентів, у тому числі і найскладніших. Це, в свою чергу, підтверджує висновок, зроблений О.Бакушинським, що у своїх методах система сучасного виховання, особливо художнього, має базуватися на безумовному визнанні й утвердженні автономних цінностей певного віку і не допускати нав'язування ззовні хибних і нестійких цінностей: «Вона має бути системою, яка вивільняє

творчу силу, а не системою накопичення й тренажу механічно набутих знань і навичок, органічно необґрунтованих, а тому й досить нестійких» [14, 62].

Аналіз наукової та методичної літератури (В.В.Алексеева [4], Е.Ігнатьєв [81], Б.Неменський [173], М.Ростовцев [209], П.Сакуліна [217], Н.Сокольникова [229] та ін.) дає змогу дійти висновку, що сьогодні у вітчизняній і зарубіжній теорії і практиці використання образотворчої діяльності в загальноосвітній школі вибудовується на двох відмінних підходах.

Перший підхід базується на тому припущенні, що творчості потрібно вчити, і прийти до творчості можливо тільки внаслідок міцного засвоєння канонів і зразків творчості, уже створених іншими людьми. І, лише засвоївши ці канони і норми, дитина може перейти до самостійної творчої роботи.

Другий підхід полягає у тому, що передбачається використання образотворчої діяльності, як найбільш доступного для дитини простору у прояві її активності, вираження своєї індивідуальності у сприйнятті довкілля, бажання побачити його іншим через матеріал, за допомогою якого дитина найлегше може виразити своє власне «я» у ставленні до довкілля.

Якщо зіставити ці підходи, то, очевидно, що в обох випадках як мета висувається розвиток у дитини здібностей до творчої, продуктивної діяльності. Але у першому випадку шлях до цієї мети починається з вивчення мистецтва. При цьому саме навчання ґрунтується на репродуктивній діяльності і передбачається, що внаслідок цієї діяльності, після засвоєння чужої творчості, у дитини будуть розвинуті здібності до власної творчості. У другому випадку шлях починається з творчості і закінчується творчістю.

Спираючись на матеріали власних досліджень та

узагальнюючи досвід радянської і зарубіжної шкіл у сфері естетичного виховання засобами образотворчого мистецтва, В.Алексєєва відзначає, що до початку ХХ століття в художньому вихованні склалися різні школи. Провідними школами на початок ХХ століття були американська, німецька і російська. Американську школу очолював Д.Дьюї [4], який акцентував увагу на факторі практичного пристосування особистості до довкілля.

Німецька школа, головним представником якої була Г.Кершенштейнер, велику увагу приділяла процесу вільного творчого вираження дітей, особливо в молодшому шкільному віці.

Російська школа об'єднала в собі обидві системи й орієнтувала викладачів на використання індивідуальних методів навчання (К.Лепілов, Е.Горбунова та ін.) [4, 43].

У цей період особливу увагу було звернуто до дитячого малюнка. Це було викликано кардинальною зміною точки зору на дитячу психологію та дитячу творчість (А.Бакушинський, В.Бехтерев та ін.). Дитячий малюнок став предметом особливого ретельного вивчення і часом розглядався як «документальне» відображення психічних процесів, які відбуваються в свідомості і діяльності дитини, через послідовні і закономірні стадії яких проходить у своєму розвитку кожна з них [4, 44].

Оцінюючи підходи у викладанні образотворчого мистецтва, що сформувалися на початку ХХ століття, М.Ростовцев відокремлює у них загальну ідею, а саме ідею «вільного виховання», ствердження особистості дитини з її правом на вираження своїх почуттів і думок, відсторонення вчителя від керівництва. Він підкреслював, що оволодіння графічною грамотою, особливо на початковій стадії навчання, дітям не тільки не потрібно, але й не корисно, оскільки виховує

у дитини підкорюваність нормі, а не прояву власних почуттів засобами зображувальної діяльності [209].

Передумовами вироблення цих підходів було неадекватне розуміння сутності образотворчої діяльності дітей.

У сучасній літературі образотворча діяльність дітей розуміється як складний процес, у якому виявляється особистість, що формується, і який сам впливає на формування особистісних якостей дитини. У зв'язку з цим, завдання психологічного і педагогічного вивчення цієї діяльності полягає у тому, щоб розкрити, з одного боку, джерела і механізми її утворення і розвитку, а з іншого боку - розробити оптимальні умови її формування.

З усіх численних ідей, що витлумачують природу образотворчої діяльності дітей у сучасній літературі виділяються теорії, що одержали назви: «біологізаторська», «гештальтпсихологія», «фрейдизм», «теорія соціального успадкування психічних властивостей і здібностей, присвоєння індивідом матеріальної і духовної культури, створеної людством».

Наприкінці ІХ-го і початку ХХ-го століття широке поширення одержав закон Е.Геккеля. Його суть полягає у тому, що онтогенез, тобто індивідуальний розвиток якогонебудь організму від народження до кінця життя, являє собою коротке і швидке повторення філогенезу - історії розвитку різних організмів. Його концепція була побудована на основі даних порівняльної анатомії, палеонтології, ембріології, екології, фізіології й ін. У зв'язку з тим, що згодом термін «філогенез» у психології став трактуватися як зміни психіки людини, що відбулися у процесі його біологічної еволюції під впливом умов життя, - теоретичний напрямок послідовників Э.Геккеля отримав назву «біологізаторський» [83].

Відповідно до закону Е.Геккеля, образотворча

діяльність дитини розуміється як спонтанний процес поступового розгортання образотворчих здібностей, при цьому виділяються стадії, які послідовно змінюють одна одну. Під впливом цієї теорії у психології стверджується ідея про необхідність лише тестування інтелекту дитини за допомогою аналізу його малюнків. У той же час з'являється інтерес до порівняльного вивчення первісного мистецтва і «мистецтва» дитини, а також виникає захоплення ідеєю наступності «артистичного імпульсу до мистецтва» від вищих тварин. Так, Ф.Шміт визначає мистецтво як «...сукупність дій, за допомогою яких люди можуть виявляти виникаючі в їхній уяві образи і, через образи, свої емоційні переживання. Таке мистецтво набагато старше людства - воно властиве всім тваринам» [267, 39]. Дослідники виходять з того, що дитина в онтогенезі неодмінно повинна «зжити» певні етапи образотворчого мистецтва, пройдені предками сучасної людини.

Інша теоретична концепція представлена в гештальтпсихології (від нім. *gestalt* – «образ, цілісна форма, структура, конфігурація»). Її суть полягає у тому, що в центрі природи сприйняття постає образ, що відкривається щораз індивідом (гіпотеза «інсайту» - раптового осяяння, висунута В.Келлером), поза мотиваційними факторами і поза предметною діяльністю. Представник цієї концепції Р.Арнхейм розглядає розвиток образотворчої діяльності як «схоплення» гештальтів. Він пише: «Якщо для дитини коло символізує людську голову, то це коло не подано їй самим об'єктом. Воно є його геніальним відкриттям, до якого дитина дійшла тільки внаслідок важкого експериментування» [12, 159]. Проте, на відміну від інших прихильників цього напрямку (М.Вертхеймер, В.Келлер, К.Кофка) і фрейдистської теорії (З.Фрейд, Г.Гроддек, Г.Рид), з її пошуками клінічних

симптомів і сексуальних символів, містифікацією процесів художньої творчості, що таким чином цілком виключає в галузі мистецтва функцію пізнання, - Р.Арнхейм стверджує, що естетичне сприйняття, а отже і мистецтво в цілому, у своїй основі є пізнавальним процесом, зумовлене формами і типом зорового сприйняття.

Розглядаючи естетичне сприйняття як пізнавальний процес, Р.Арнхейм вказує на специфічні особливості цього пізнання. Насамперед він наголошує на тому, що естетичне сприйняття - не пасивний, споглядальний акт, а творчий, активний процес, що не обмежується лише репродукуванням об'єкта, але має і продуктивні функції, які полягають у створенні візуальних моделей. Кожен акт візуального сприйняття, на думку Р.Арнхейма, є активним вивченням об'єкта, його візуальної оцінки, добором істотних рис, зіставленням їх зі слідами пам'яті, їхнім аналізом та організацію в цілісний візуальний образ. Такі поняття як рівновага, обрис, форма, розвиток, простір, світло, колір, рух, напруга - є, за словами Р.Арнхейма, «вершиною» перцептивних категорій естетичного сприйняття у становленні найбільш істотних моментів цілісного художнього образу. У зв'язку з цим він різко виступає проти підходу так званого «самовираження» до зображення предметів. Метод самовираження, на його погляд, принижує або навіть знищує зміст, який було б виразити. Цей метод рекомендує пасивне «вилиття» назовні суб'єктивних почуттів [12].

У вітчизняній психології ствердилася теорія, яка пояснює закономірності психічного розвитку дитини шляхом присвоєння їй специфічно людських психічних властивостей і здібностей, що виникають у ході історичного розвитку людства і фіксованих у предметах матеріальної і духовної культури (Л.Виготський, С.Рубінштейн, А.Запорожець,

Л.Венгер, А.Леонт'єв). Отже, природа, закономірності розвитку і регуляція образотворчої діяльності розуміється як психічні дії, характерні для людини, що не можуть виникнути природним шляхом, а повинні бути привласнені дитиною.

У світлі концепції Л.Виготського природа образотворчої діяльності розглядається як оволодіння знаковою діяльністю, яка включає засвоєння функцій знаку - позначення і повідомлення.

Засвоєння функцій позначення припускає виникнення готовності до встановлення розходження і зв'язку між тим, що позначається і позначенням, до виконання дій заміщення, тобто формування знакової функції свідомості [167].

На факт зародження розуміння дитиною відносини зображення до предмета вказують більшість дослідників дитячої діяльності, оскільки лише при наявності такого розуміння може виникнути образотворча діяльність.

Що ж стосується функції повідомлення, то факти, які демонструють бажання дитини пояснити свій малюнок дорослому, а в умовах громадського навчання і виховання - однокласникам, зробити його зрозумілим для навколишніх, - свідчать про правомірність розгляду розвитку малювання як знакової діяльності й у цьому її значенні.

Ця концепція про природу дитячої образотворчої діяльності досить переконливо підтверджена в дослідженнях В.Мухіної. Розвиток дитячого малювання, вважає вона, виступає як певна сторона цілісного психічного розвитку дитини, у якій виявляються як загальні, так і специфічні закономірності. Оволодіння малюванням - це засвоєння одного з видів знакової діяльності й у цій своїй якості повинне розглядатися у контексті загального розвитку свідомості дитини, у співвіднесенні з формуванням інших видів знакової діяльності. Специфічність малювання, на відміну від інших

видів знакової діяльності, полягає в особливому ставленні дитини до того, що позначається, а також в особливому співвідношенні функцій позначення і повідомлення. Ігнорування цієї специфічності, підкреслює В.Мухіна, веде до неможливості адекватного тлумачення дитячого малюнка і правильного визначення місця малювання в розвитку свідомості [167].

Багато дослідників указують на той факт, що малюнки дітей багатьох народів, які перебувають на різних щаблях суспільного розвитку і живуть у різних соціальних і природних умовах мають багато подібного в змісті і способах його вираження. Проте вчені розглядають цю подібність як прояв «позасоціальної» природи дитячого малювання. Як відзначає В.Мухіна, ця подібність, особливо на ранніх етапах розвитку малювання, дійсно має місце, але свідчить лише про те, що в дитячому малюванні насамперед виявляється засвоєння дитиною не конкретно-історичних, а загальнолюдських форм культури, що і визначають специфіку зображення. Основна з таких форм - знакова функція свідомості і зв'язане з нею «олюднене» сприйняття, засноване на застосуванні сенсорних еталонів, якому дитяче малювання значною мірою зобов'язане своїм узагальненим «схематичним» характером. І чим більшою мірою дитина опановує сформованими у конкретній культурі способами зображення, тим меншою стає подібність малюнків дітей різних народів. Предметний зміст малюнків дітей різних культур і ставлення, яке виражається у них до світу, знаходить конкретно-історичний і національний характер [167].

Проте, спільність певною мірою зберігається щодо використання графічних і колірних засобів зображення. Це пояснюється віковими особливостями і можливостями дітей. Причина полягає у тому, що засоби сучасного образотворчого мистецтва досить складні і можуть бути засвоєні лише

внаслідок спеціального навчання. Діти на перших етапах оволодіння діяльністю мають можливість засвоїти лише деякі елементи образотворчої культури суспільства. Недостатність оволодіння образотворчими засобами заповнюється ними за рахунок внесення в малювання неспецифічних для зображальності дорослих елементів нагромадженого досвіду з інших сфер діяльності (предметної, мовної, ігрової тощо), що, власне, і зумовлює деяку подібність дитячих малюнків.

Отже, кожен новий крок у розвитку образотворчої діяльності дитини - результат засвоєння відомих форм людського досвіду. При цьому факти засвоєння цього досвіду значною мірою маскуються тим, що в образотворчу діяльність переносяться дії і психічні процеси, що сформувалися під впливом загальних умов життя і виховання дитини. Однак при відсутності цілеспрямованого навчання таке засвоєння здійснюється стихійно. Дорослі конкретною системою вимог, очікувань та оцінок, а також прямим показом і керівництвом формують образотворчу діяльність дитини, надають розвиткові той вектор, який, в остаточному підсумку, веде до засвоєння образотворчої культури суспільства, у якому вона живе і виховується.

Учені, практики-вчителі, батьки відзначають, що в ранньому дитячому віці малювання є домінуючим видом творчості. Малюки полюбляють малювати, їм подобається сам процес. Але з часом інтерес згасає, відбувається розчарування, охолодження. Л.Виготський вважає, що зниження цікавості дітей до малювання приховує за собою перехід цієї діяльності у нову, вищу стадію розвитку, яка стає доступною дітям лише при сприятливих зовнішніх стимулах, таких, наприклад, як викладання образотворчого мистецтва у школі, наявність художніх образів вдома, чи при особливій обдарованості до цього виду творчості [42, 66]. Отже, для того, щоб дитяча

творчість не згасала необхідний цілеспрямований педагогічний вплив. Характер цього впливу можна визначити, з'ясувавши вікові особливості образотворчої діяльності дітей.

Г. Керштейнер виділила етапність, за якою відбувається розвиток образотворчої діяльності дитини:

достадійна фаза (від 2-х до 4-х років) – це зображення каракулів, штрихів тощо;

I стадія (від 4-х до 6 років) – виконання схематичних зображень, далеких від реальних предметів, дитина малює те, що знає, а не те, що бачить;

II стадія (від 6 до 8 років) – виникає відчуття форми та лінії; відбувається суміш схематичного й формального, передання взаємовідношень частин, народжуються паростки зображення, схожого на дійсність;

III стадія (від 8 до 12 років) – ступінь схожого зображення, при якому зникає схема, з'являється силует чи контур, але ще немає пластичності предмета, перспективи;

IV стадія (від 12 до 15 років) – пластичне зображення, при якому окремі частини зображуються випукло за допомогою світлоти тіні, з'являється перспектива, передається рух [98, 127].

Як бачимо, наведена етапність показує, що віковий період зображувальної діяльності учнів початкових класів характеризується стійким відчуттям форми, лінії, внаслідок чого їхні малюнки наближені до адекватного відбиття дійсності. Це дає змогу стверджувати, що цілеспрямований педагогічний вплив на формування навичок володіння у дітей цієї вікової групи засобами образотворчого мистецтва дасть позитивний ефект у їхньому творчому розвитку. Такий вплив має враховувати ступінь емоційності та розвиненості візуальної пам'яті, характер сприйняття довкілля і художніх творів молодшого школяра, а також особливості його

образотворчої діяльності.

Маючи досить велику кількість досліджень, які торкаються проблем дитячої образотворчої діяльності, у літературі відсутня будь-яка структурно-функціональна модель образотворчої діяльності дитини, у якій головне місце посідає, на відміну від інших видів художньої творчості, візуальна пам'ять.

Велику роль у розкритті макроструктури людської діяльності має теорія функціональних систем П.Анохіна, у якій конструюється модель поведінки, характеризуючи її як послідовний ряд операцій єдиної саморегулюючої системи. В структурі даної моделі візуальна пам'ять традиційно розглядається П.Анохіним тільки як форма відбиття і подачі минулого досвіду. У роботі була представлена модель візуальної пам'яті як цілісної функціональної системи у її взаємозв'язку з усіма іншими структурними компонентами діяльності людини. Цей підхід дає змогу уявити усі функціональні рівні роботи візуальної пам'яті як ланцюги однієї мнемістичної системи і розглядати її продуктивну роль у здійсненні цілісних актів цілеспрямованої діяльності людини. Модель демонструє діяльність як складну систему, що складається із чотирьох комплексів операції (підсистем): мнемістичної, сенсорної, інтелектуальної, моторної. Хоч ця модель побудована на основі аналізу одного із видів операторської діяльності, вона може розглядатися як універсальна, і тому у відповідній мірі може бути використана нами для структурно-функціонального аналізу образотворчої діяльності. Розглянемо її стосовно образотворчої діяльності учнів початкової школи.

Мнемістична підсистема. У процесі творчого розвитку дітей молодшого шкільного віку інтенсивно нагромаджуються образні враження про оточуючий світ, які інтегруються в

цілісні структури-уявлення і зберігаються в довготривалій візуальній пам'яті. Окрім того у цій пам'яті також зберігаються мотиваційні установки, пов'язані з особливостями розумового устрою дитини, інтересами емоціями; засвоєні узагальнені прийоми, способи створення художніх образів і організації зображення. При цьому процес зображення слід розуміти як відтворення реальної дійсності, опрацьованої суб'єктивним сприйняттям людини. Реальні образи відбиваються у малюнку дитини не механічно. Відбираючи одні риси і відкидаючи інші, вона проявляє здатність активно, вибірково перетворювати життєві враження. У виборі об'єкта дитина керується зацікавленістю до самого предмета, а не із легкості його зображення. На основі домінуючої в даний момент мотивації, яка опосередкує визначення значущості сприймаючих вражень, оперативна короткотривала візуальна пам'ять здійснює відбір інформації, необхідної для створення образу, постановки мети і організації відповідного зображення.

Таким чином, мнемістична підсистема виступає як активний процес, що виконує продуктивну функцію організації і регуляції образотворчої діяльності. Цей процес пов'язаний з відбором інформації для створення і відображення відповідних образів, оцінкою наслідків зображення і прогнозування наступного малюнку.

Сенсорна підсистема – в умовах образотворчої діяльності є системою операцій з формування чуттєвого образу на рівні сприйняття, динамічно формуючого у залежності від змісту образотворчого завдання, характеру сприймаючого об'єкта, рівня оволодіння дитиною перцептивними діями і її пізнавальної активності.

Художнє сприймання – це процес візуальної оцінки найбільш істотних рис сприймаючого об'єкта, їх аналіз і організації у відповідний візуальний образ. Художньо-образне

сприйняття включає і емоційне ставлення до сприймаючого об'єкта, яке відбивається на якості створюваного образу. Чим більше предмет цікавить і емоційно активізує дитину, тим краще вона його відтворює. Зорова сенсорна пам'ять є важливим джерелом формування образу. Вона оперує відображеною інформацією і проводить відбір найбільш значущого інформативного змісту. У відповідності з цілями і завданнями образотворчої діяльності вибірково виділяються ті модальності характеристики об'єкта, які утримуючись у візуальній пам'яті, служать орієнтиром і засобом створення зображення.

Відомо, що учні молодших класів малюють, як правило не з натури, а за уявленням. Тому створення і відображення чуттєвого образу здійснюється переважно при відсутності об'єкта і забезпечуються активізацією еталонів довготривалої візуальної пам'яті і перетворюючою діяльністю уяви, спрямованої на довільне відтворення образу (або даних минулого сенсорного досвіду). Основним змістом цієї діяльності є не стільки активізація минулого сприйняття, скільки його активне перетворення, яке призводить до створення образу відмінного від його наочного матеріалу, на основі якого він початково виник. Спрямованість і характер перетворень, що виникають при цьому в образній формі, диктується суб'єктивними установками дитини, його інтересами, устремліннями, емоційно-образним ставленням до оточуючого світу. Таким чином, сенсорно-перцептивний блок визначає якість створюваного візуального образу у відповідності з реальною ситуацією і забезпечує свого роду програму для організації творчої роботи учнів, активізації творчого мислення.

Третя підсистема – блок інтелектуальних операцій. У залежності від цільової установки інтелектуальний блок

включає мислительні операції: аналіз, синтез, порівняння, виявлення аналогій тощо. На основі співставлення прискороженого сприйняттям минулого досвіду із сприймаючою інформацією і реальним об'єктом відбувається пошук і прийняття рішення, вибір найбільш доцільного і пластичного способу зображення із всіх можливих, які є в арсеналі дитини на даний момент. Образ, що фіксує наслідок рішення (задуму), конструюється засобом візуального мислення з урахуванням вимог образотворчого завдання. Під час створення задуму може відбуватися переорієнтація на більш значущі властивості і ознаки, тобто перекодування на «власну» образотворчу мову. Такий процес може відбуватися за участю свідомості або здійснюватися автоматично (підсвідомо). Це зумовлено наявністю у довготривалій візуальній пам'яті відповідних знань і умінь, які дитина набуває у процесі навчання і на основі власних вражень з оточуючої дійсності.

Процес уяви відіграє, як відомо, дуже важливу роль в образотворчій діяльності. Він може розглядатися в структурі інтелектуального блоку як форма образного мислення. При цьому уява досить часто сприяє руйнуванню старих уявлень довготривалої візуальної пам'яті і створенню структури нового образу (уявлення), що дозволяє дитині вийти за межі сформованих стереотипів. Без активного творчого опрацювання дитиною стереотипних уявлень і образотворчих штампів інтелектуальний блок може повністю вимикатися. У цих випадках виникають спрощені малюнки, у яких для зображення використовуються готові, раніше набуті схеми. При відсутності аналогів у змісті візуальної пам'яті задача вирішується активною роботою уяви. Нерідкі випадки коли дитина, задумавши намалювати який-небудь предмет, приступає до виконання свого задуму і виявляє, що вона цього зробити не може. Це пояснюється, зокрема, тим, що наявні в

образній пам'яті дитини уявлення про предмет достатні для дій з цим предметом, для його узнавання, але вони дуже розпливчаті і не диференційовані для зображення. Маючи повноцінний візуальний образ предмета, володіючи технічними прийомами і навичками зображення, дитина може відтворити образ предмета.

Четверта підсистема моторних операцій служить для практичної реалізації сформованого задуму. Весь процес відтворення поелементно контролюється шляхом співставлення дитиною виникаючого малюнка з задумом. Кожна нова лінія співставляється з тією сумою ліній, які вже нанесені на аркуш паперу. Аналітично переглядається кожна частина малюнка. При невідповідності наслідку задуму дитина здійснює корекцією зображення під керівництвом вчителя. Малюнок уточнюється, виправляється, доповнюється. Далі дитина сама поетапно контролює і оцінює вірність малюнка у відповідності з задумом, на основі чого формуються наступні образотворчі дії. У процесі створення образу дитина свідомо визначає яку інформацію, відпрацьовані вміння і навички зображення із довготривалої візуальної пам'яті вона має використати у відповідності з характером поставленого образотворчого завдання. У процесі зображення дитина пояснює свої образи, забезпечує накопичення уявлень, приводить у порядок наслідки своєї творчості. Трансформовані з урахуванням нових, отриманих у процесі зображення даних, образи-сліди закріплюються у пам'яті і використовуються в наступних зображеннях.

Проте в образотворчій діяльності молодших школярів не всі етапи виявляються повністю і в зазначеній послідовності. Так, наприклад, задум у свідомості дитини може виникнути як до початку зображення так і у процесі зображення. Він може бути змінений під впливом сприйняття дитиною виникаючого

на папері власного малюнка. Діти на цьому рівні формування образотворчої діяльності завжди захоплені процесом зображення і деколи забувають про мету, якій необхідно підпорядкувати всю роботу. В залежності від характеру і складності поставлених завдань, рівня розвитку учнів, вікових індивідуальних особливостей, рівня знань відбувається спрощення операційної структури кожної підсистеми операцій.

Таким чином, аналіз функціональної ролі візуальної пам'яті в образотворчій діяльності показує, що вона виступає як базовий її блок. На цій основі відбуваються процеси, завдяки яким складаються стосунки між людиною, мистецтвом і навколишнім світом, збагачуються способи і корекція життєвого досвіду окремої людини, створюються моделі життя, дитина входить до світу творчості й залучається до скарбів художньої культури.

Загально визнано, що нехудожні тексти декодуються думкою, а тексти художні (картини) – уявою, оскільки тільки вона здатна відтворити образи, які колись виникли в уяві художника і закодовані ним у художньому тексті за допомогою художніх (візуальних) образів (вони створені засобами художньої виразності). Тому, на думку багатьох дослідників (І.П.Глінська, В.С.Кузін, Н.Н.Ростовцев та ін.), образотворче мистецтво, з одного боку, є особливо близьким молодшим школярам своєю наочністю. Це зумовлено тим, що учні початкових класів мислять образами конкретних предметів. З іншого боку, ця конкретна образність мислення (синкретизм) не дає дитині можливості розуміти («читати») художні твори, оскільки молодший школяр ще не вміє абстрагувати ідею з чуттєво збереженого образу. Окрім цього, в учня початкових класів дуже слабо розвинене просторове мислення. Приходячи вперше до школи, він вміє малювати тільки плоскі предмети (поняття «висота» та «ширина» предмета знайомі

дитині, вона передає їх порівняно легко; поняття «глибина» предмета для неї незнайоме і незрозуміле, передати трьохмірність об'ємного предмета при зображенні на площині аркуша паперу їй надто важко).

До першого класу діти приходять вже з розумінням особливостей образотворчих («намалюй») і графічних («напиши») прийомів кодування інформації на аркуші. І хоч далі ці прийоми будуть переплітатися, впливати один на одного, все ж таки учні (за допомогою вчителя) повинні будуть навчитися чітко відрізняти малювання від інших способів графічного закріплення інформації.

Приймаючи до уваги вищезазначене і спираючись на те, що основною функцією комунікації засобами образотворчого мистецтва, як вважає переважна більшість науковців (О.Зісь, І.Лернер, В.Мухіна, Б.Неменський, М.Скаткін та ін.), є передача молодшому поколінню всього змісту соціальної культури для її відтворення та розвитку, а саме: знань про природу, людину, техніку; досвіду способів діяльності (навички, вміння); досвіду творчої діяльності; досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу і своєї діяльності, ми визначаємо комунікативну функцію образотворчого мистецтва як головний смисловий засіб у творчому розвитку молодших школярів, оскільки його можливо використовувати практично під час вивчення всіх навчальних дисциплін початкової школи. Саме завдяки комунікативній функції образотворчого мистецтва ми вбачаємо реалізацію двох магістральних напрямів його використання у початковій школі – виховання через мистецтво і виховання у мистецтві.

1.3. Характеристика та структура засобів образотворчого мистецтва

За сучасною класифікацією видів художньої творчості група пластичних мистецтв поділяється на образотворчі (графіку, живопис, скульптуру) та образотворчо-утилітарні (архітектуру, дизайн, декоративно-прикладне мистецтво). Твори названих видів мистецтв існують у просторі, не змінюються і не розвиваються в часі. Вони різною мірою чуттєвої вірогідності відтворюють дійсність, що сприймається візуально.

Універсальними засобами образотворчого мистецтва є ті, які, хоча й різною мірою і в різному співвідношенні, використовуються в усіх видах образотворчого мистецтва. До них відносять: *малюнок, лінію, колір, форму*. За допомогою цих засобів створюють *композицію* художнього твору.

В образотворчому мистецтві *малюнок* виконує як самостійну, так і допоміжну роль. Допоміжна роль полягає у відтворенні предметів і явищ довкілля, а самостійна – у створенні художнього твору [227, 10].

У широкому розумінні термін «малюнок» означає повноцінне відтворення предметного світу: об'ємне і просторове моделювання, адекватні пропорції, правдива експресія, чітко виражений характер тощо [124].

Поняття «моделювання» (від італ. *modellare* – «ліпити») розуміється як передача об'ємно-пластичних і просторових властивостей предметного світу: у графіці і живопису - за допомогою світлотіньових градацій і завдяки перспективі, у живопису, крім того, за допомогою нероздільно пов'язаних зі світлотінню колірних градацій; у скульптурі - відповідної пластики тривимірних форм [124].

Експресія (від лат. *expressio* – «вираження») -

виразність. Термін вживається стосовно самої натури та її зображення. Зазвичай, його пов'язують або із силою впливу твору на глядача в цілому (особливо, якщо задум художника значний, а його втілення відрізняється майстерністю), або ж з достоїнствами характеристики окремих його деталей [124].

Малюнок є основою графіки. У ньому полягає «найвища і найістотніша сутність мистецтва, а все інше - допоміжне, яке допомагає справі» [263, 142]. Малюнок, як і мова, з давніх-давен є могутнім засобом спілкування людей і пізнання світу. Інколи не можна уявити предмет або явище природи лише за словесним описом. Тоді за допомогою малюнка, через його конструктивну форму, пропорції, розміри створюється виразне уявлення про об'єкт вивчення [100, 15]. Відомий український художник В.Касіян писав, що малюнок – це фундамент не лише для всіх галузей образотворчого і декоративного мистецтва й архітектури, а й для всіх видів образного мислення, що завдяки малюнку ми пізнаємо все, що нас оточує, малюнок допомагає образно передати свій задум і вченому, і техніку [147].

У графіці малюнок, як зображувально-виразний засіб, на відміну від живопису і скульптури, часто являє собою, не конкретний, реальний образ об'єкта, а начебто лише його уподібнення, іносказання. Тому у графіці набагато більше, аніж у живопису, а тим паче в скульптурі, використовують метафори, аналогії тощо. Завдяки цьому графіка невичерпно різноманітна за тематикою. Графічний малюнок може втілювати глибокі ідеї і передавати найтонші нюанси почуттів, прославляти і засуджувати, у ньому може бути приховано отруту сатири або добродушний гумор, він може виражати темперамент художника і настрої цілої епохи. У малюнку найяскравіше імпровізують. Швидка і слухняна техніка графіки сприяє найбільш органічній співпраці руки і задуму

художника [42].

Малюнок є первинною фіксацією творчого задуму людини. Залежно від призначення його можна поділити на: художній (образний і емоційний показ об'єктів навколишньої дійсності); науково-пізнавальний (має пояснювальний характер об'єктів чи явищ навколишньої дійсності); технічний (передає зовнішній і часто внутрішній вигляд деталей різних технічних форм).

Оскільки у нашому дослідженні охоплено образотворчу діяльність молодших школярів, то далі розглянемо лише художній малюнок. У ньому художник передає своє ставлення до зображуваного, підкреслює основне, характерне, зберігаючи живе сприйняття природи. Художник, як і письменник, не копіює природу, а створює художній образ, викликаючи у глядача відповідні почуття.

Основними специфічними виразними засобами виконання художніх малюнків є лінія, штрих, пляма, крапка, тон.

За технікою виконання художній малюнок можна поділити на лінійні і тональні.

Лінія, як зображувально-виразний елемент, була винайдена людиною із самого зародження образотворчого мистецтва у якості засобу виконання малюнка. Тому її правомірно називають «колискою малюнка» [135, 74]. Завдяки лінії можна відтворити не тільки зовнішні обриси предметів, а й їхній об'єм, розташування у просторі, характер природи. Лінійний малюнок більш буде художнім та емоційним, якщо його виконати просторовою лінією різної товщини, насиченості і довжини. Л.С.Виготський підкреслював те, що лінія однією властивістю своєї побудови може стати безпосереднім вираженням настрою і хвилювання душі [44, 321].

У графіці лінія має щонайменше чотири різних значення: образотворче, декоративно-ритмічне, пластичне та експресивне.

Образотворче значення лінії полягає у тому, що через неї контуром, об'ємом, відстанню, світлотінню можна створювати уявлення про предмет і простір, статику і динаміку, внутрішній стан персонажа тощо.

Декоративно-ритмічне значення лінії полягає у тому, що вона може бути плавною і закругленою, гострою й уривчастою, повільною і швидкою, енергійною і спокійною, насиченою і ледь помітною.

Пластичне значення полягає у тому, що лінія створює одну мінливу форму, а бо ж багато різноманітних форм, які ілюзорно перебігають одна в одну.

Експресивне значення полягає у тому, що лінійний образ може викликати певні емоції, лінії можуть виражати суб'єктивні почуття художника, своїми комбінаціями, співзвуччями і дисонансами, співдружністю і конфліктом - хвилювати або заспокоювати глядача, створювати у нього конкретний настрій [21].

Лінія як специфічний засіб образотворчого мистецтва використовується не тільки в графіці, а й в інших його видах - у живопису, скульптурі, архітектурі, де велика увага приділяється силуетам форм.

Основна ідея використання ліній (навіть якщо це використання неявне) - змусити око рухатися у певному напрямку. Крім цього, лінії використовуються для обмеження простору, створення форми, а також тла.

Лінії мають конкретний психологічний вплив на реципієнта. Плавні лінії заспокоюють, ламані діють як подразник, діагональні лінії додають творці динамічності. Лінія є основним фактором побудови будь-якого організму,

тобто траєкторією руху зіткнення, гранню, з'єднанням.

Таким чином, лінія є основним формотворним і допоміжним засобом для означення меж форми, чіткості деталей, з'єднання площин форми тощо. Найголовніша виразна функція лінії – відтворення руху. Тому за своїми виразними можливостями – це один із найпотужніших виразних засобів.

Тональний малюнок виконують не лише просторовими лініями, а й світлотінню, завдяки якій відтворюється ілюзія об'єму, виявляється пластична форма предмета, його рельєф, розташування у просторі. У тональному малюнку організуючим принципом є співвідношення чорного, білого і проміжного – сірого.

Одним із виразних засобів є пляма. Вона призначена для виділення головного елемента у малюнку або смислового центру. Означити плямою можна будь-який освітлений предмет на темному фоні, кольоровий об'єкт - на ахроматичному, насичену деталями форму на тлі простору. В основі принципу визначення плям лежить контраст (значна різниця між порівнюваними явищами) і нюанс (незначна різниця між порівнюваним явищами).

Одним із прикладів плями – локальний тон предмета, його власна і падаюча від нього тіні.

Колір як виразний засіб образотворчого мистецтва, насамперед, служить правдивому відтворенню реальних предметів у реальному середовищі. Завдяки кольору моделюють просторові й об'ємні характеристики елементів художнього [124].

Проте художник не копіює колірні характеристики природи. Предметно-образотворча сторона, залишаючись вихідною і найважливішою, разом з тим, не вичерпує ролі кольору в живопису. Через колір, як і завдяки іншим виразним

засобам, художник виявляє істотне і характерне. Він користується кольором як засобом образної характеристики.

Властивості окремого колірному тону в ансамблі художнього твору залежать від виразного й адекватного взаємозв'язку з іншими, переважно сусідніми тонами. У взаємовпливах колірних тонів велику роль грає принцип колірному контрасту між теплими (жовтуваті, жовто-гарячі, червонуваті) і холодними (блакитнуваті, синюваті, фіолетові) відтінками.

У реалістичному мистецтві категорія «колірний тон» нероздільна від поняття світлотіньового тону. Образотворча повнота і сила кожного з колірних тонів досягається на основі правильних світлотіньових відношень.

Характер взаємозв'язку всіх колірних елементів твору, колірний лад як один із засобів правдивого і виразного відтворення дійсності визначають його колорит [248].

Виразність кольорових поєднань пов'язана з емоційним досвідом людини, з динамікою його почуттів і настроїв. Використовуючи у творі витончені переходи і сильні контрасти, художник досягає як мажорних, так і мінорних поєднань, тобто використання властивостей кольору досить часто дає змогу проводити аналогію між колористичним настроєм у живописному і музичному творах [248, 16].

Як виразний засіб образотворчого мистецтва, колір широко використовується у графіці, хоч він і грає в ній часто лише допоміжну роль. У скульптурі відповідну виразність додає природний колір матеріалів, з яких створюється той чи інший твір, - граніту, мармуру, гіпсу, бронзи, теракоти, дерева тощо.

Композиція (від лат. compositio – «твір, складання, розташування») - побудова художнього твору, зумовлена його змістом, характером і призначенням і багато в чому визначає

його сприйняття. Це найважливіший засіб організації художньої форми, який надає твору єдності, цілісності і підпорядковує його елементи один одному і цілому [124].

З кута зору діалектики композицію доцільно розуміти як процес побудови на основі композиційних принципів, закономірностей, архітектоники, правил, прийомів і методів та сприйняття довершеного художнього цілого з його психофізіологічними процесуальними й результативними особливостями.

Загальноновизнано, що у композиції немає хаотичного нагромадження предметів. Композицією не можна назвати те, що має однорідний, однозначний, тобто елементарний зміст. І, навпаки, композиція притаманна будь-якій цілісній структурі, досить складній, будь то твір мистецтва, наукова праця, інформаційне повідомлення чи організм, створений природою. Композиція необхідна при створенні форм предметного світу - побутових предметів, машин, будинків та інших об'єктів дизайну й архітектури. Це також засіб організації інформації і засіб побудови художньої форми.

Композиція забезпечує логічне і красиве розташування частин, з яких складається ціле. Вона надає формі чіткість, стрункість, а її зміст робить зрозумілим. Логіка побудови, краса і гармонія у співвідношеннях частин цілого притаманна не тільки витворам людини. Ознаки композиції виявляються й у природних формах, у будові рослин, тваринних організмів, у будові Всесвіту. Тому термін «композиція» рівнозначно застосовується щодо опису квітки, до побудови книги чи ораторської мови. За визначенням Н.Гончарової «композиція є вираженням структурно-гармонійної цілісності об'єктів художньої форми, предметів і явищ навколишнього світу й одночасно засобом організації, побудови цієї цілісності» [53].

Композиція - спосіб організації «матеріалу» мистецтва.

Під матеріалом мається на увазі не тільки фізична маса - глина, фарби, слово тощо, але і сюжет, ідея, натура, - усе, що, будучи перетвореним актом творчості, створює художній твір в його остаточній художній формі. Л.Виготський писав, маючи на увазі літературний твір, що «під матеріалом розуміється все готове - життєві відносини, випадки, побут, характери» [44].

Розташування цього матеріалу за законами художньої побудови варто назвати у точному смислі цього слова - формою твору. У такому розумінні форма найменше нагадує зовнішню оболонку, шкірку, якою огорнуто плід. Вона розкривається як активний початок переробки і подолання матеріалу. «Розташування подій розповіді, той спосіб, яким знайомить поет читача зі своєю фабулою, композицією його творів, є надзвичайно важливим завданням для словесного мистецтва» [50]. З наведеної цитати видно, як тісно пов'язані між собою композиція і форма твору мистецтва. Якщо розглядати форму як кінцевий результат творчого процесу «переробки і подолання матеріалу», у якому цей матеріал розташовується «за законами художньої побудови», то композиція саме і є тим способом, тим законом художньої побудови, без якого неможливе створення форми, тобто, закінченого художнього твору. (Все сказане однаково стосується усіх видів мистецтва). Без осмислення композиційної побудови як засобу організації матеріалу неможливо ні висловлювати судження про твори мистецтва, ні тим паче, створювати їх. Отже, композиція - універсальне поняття теорії і практики різних видів мистецтв.

Метою композиційної побудови є розподіл матеріалу у такий спосіб і в такій послідовності, у такому взаємозв'язку частин і всіх елементів цілого, щоб якнайкраще виявити зміст і призначення твору і створити виразну і гармонійну художню форму. Гармонізація форми, композиційна побудова збагачує

зміст і підвищує цінність твору в цілому.

Композиція одночасно є категорією змісту (тому що виявляє зміст) і категорією форми (тому що гармонізує форму). Таким чином, завдяки композиції поєднується зміст і форма. Варто відмітити, що поняття «зміст» завжди ширше, ніж поняття теми, сюжету, ідеї, тому що воно містить у собі переосмислений у процесі творчості матеріал. У художній формі, як пише М.Каган, матеріалізується зміст тому, що «зміст твору є змістом його форми» і тому, що «у творі мистецтва все є змістом» [89]. Але, розділяючи ці поняття, протиставляючи їх одне одному, можна вичленувати формальні ознаки художньої форми і виявити ті засоби, за допомогою яких будується форма.

Композиційна побудова форми припускає наявність задуму (мети, ідеї). За визначенням М.Волкова «композиція - це конструкція для змісту» [39]. З цих слів випливає, що композиція не може бути позбавленою змісту. Навіть, у тому випадку, якщо твір є несюжетним декоративним чи абстрактним, то він завжди несе в собі прихований зміст у вигляді художнього задуму, ідеї, реалізованими формальними засобами - відношеннями форм, колірних плям, ліній, що виражають боротьбу, взаємодію сил, напруженість, які можуть впливати на емоції, викликати певні асоціації, а доведення їх до гармонії визначає естетичну цінність твору. У цьому випадку гармонія форм, колірних відносин, боротьба протилежних начал стає «сюжетом» і змістом твору. У ньому може переважати образно-сюжетна чи структурна основа, виражена у формальних відношеннях елементів композиції. Але композиція, як організуючий засіб, органічно поєднує в собі обидві ці основи. Таким чином, закономірності її побудови підпорядковані принципу гармонійної єдності змісту і форми.

Характерною ознакою композиційного побудови є те, що вона завжди розвивається у конкретних межах, які визначаються не тільки просторовими характеристиками. Зміст цих рамок полягає у тому, щоб відокремити світ реальний від світу зображуваного. Завдяки їхній наявності перед нами постає деякий особливий світ зі своїм простором, часом, системою цінностей. «Рамки позначають рубіж між внутрішнім світом картини і зовнішнім світом», - писав Б.Успенський [249; 250]. Зовнішні межі, з одного боку, пов'язані з навколишнім простором, з іншого боку - із внутрішньою структурою твору, з організацією його елементів. Тому розрізняють три типи композиції: замкнута (ізольована від зовнішнього простору), фрагментарна (тенденція до виходу за межі формату), погранична (на межі фрагментарної і замкнутої).

Характерною ознакою композиційної побудови є також структурність, складність внутрішньої будови твору. Композиційна побудова відрізняє наявність частин, пов'язаних одна з одною системою відношень.

Ця цілісність складається з нерівноцінних за змістом і значенням частин. У ній завжди можна виділити головне і другорядне, центр і периферію. Навіть в орнаментальних композиціях при відсутності організаційного центра композиції можна виділити головний мотив і супровідні йому підлеглі мотиви. Співпідпорядкованість частин - так можна визначити цю ознаку.

Єдність і цілісність - найважливіша ознака композиції. У довершеній композиції все взаємозалежне й усе підпорядковане єдиній меті - ідеї, художньому задуму. Ця зв'язаність виявляється й у сюжетно-образному рішенні твору, і в гармонійній упорядкованості його форми, тобто єдності змісту і форми.

Гармонія цілого - необхідна умова композиційної побудови, важлива його ознака. Будь-який художній твір являє собою боротьбу протилежних початків, - це виявляється й у сюжеті - у протиставленні характерів, ситуацій, і у формальному рішенні - у відношеннях предметів і простору, у колірних і тональних відношеннях, у русі, у рівновазі тощо. Всі суперечливі моменти в композиції врівноважуються, приводяться до гармонійної упорядкованості.

Ми розглянули ознаки, за якими можна визначати гармонію форми твору мистецтва. Ці ознаки є зримим проявом тих найважливіших принципів композиції, які лежать в основі її побудови: *доцільність, єдність складників, домінанта, сунідрядність частин у цілому, динаміка, рівновага, єдність змісту і форми.*

Ці принципи виникають із природних, об'єктивно існуючих факторів, які повинні підпорядковуватися і відповідати природним законам. З цього приводу відомий німецький естетик ХІХ ст. Г.Земпер пише: «Оскільки мистецтво займається не сутністю речей, а їх формою і зовнішнім обліком, воно здатне творити форми лише за образом природних явищ, наслідуючи при цьому хоча б лише загальні закономірності, які панують у царстві природи; в одних випадках воно їх просто переймає, в інших – надає їм більш розвинуті форми» [79, 195]. Отже, на думку вченого, створення мистецької форми відбувається за аналогією закономірностей формотворення у природі. Основними і спільними факторами формотворення у природі й мистецтві, Г. Земпер виділяє симетрію, простір, спрямованість [79, 196]. Саме на цій основі вчений спробував виділити універсальні закономірності формотворення у природі і мистецтві, називаючи їх принципами авторитету: евритмії, симетрії, пропорційності, спрямованості, змісту [79, 209-216]. На жаль,

ця достатньо плідна для теорії мистецтва ідея не набула подальшого розгляду у його наукових працях.

Великий внесок у розвиток теорії композиції зробив російський мистецтвознавець початку ХХ століття М.Алпатов. Він, простежуючи принцип формотворення у природі і в різних видах мистецтва, стверджував, що композицію можна розглядати як щось спільне, яке містить в собі уяву про частини, поєднання котрих утворює загальну єдність [5, 1].

Сучасний художник і мистецтвознавець Ф.Ковальов у підручнику «Золотий переріз у живопису» досить переконливо розглядає природовідповідні основи теорії композиції і визначає 5 закономірностей формотворення у природі і мистецтві: цілісність, пропорція, симетрія, ритм, головне в цілому (композиційний центр) [103, 30-33].

Таким чином, в основі композиційних принципів лежать об'єктивні закони природи і закони суспільного розвитку. Першими пояснюється наше фізичне буття, орієнтація у просторі, фізичні реакції на вплив середовища, біологічні потреби. Другі зумовлюють людську психологію, соціальну свідомість. І ті й інші знаходять своє відображення у мистецтві, тому що, як підкреслив Л.Виготський, «мистецтво - одна з життєвих функцій суспільства» [44].

Наше соціальне буття головним чином відбивається в ідейному змісті мистецтва, а, отже, у композиції, а наш психофізичний устрій і фізична реальність у взаємодії з об'єктивною дійсністю докільля зумовлюють формальні вимоги композиції. Ці вимоги ґрунтуються на психофізичному настрої людини, на особливостях її органів сприйняття, мозку і тим, як відбивається в людській свідомості об'єктивна реальність.

Як відомо, діалектичний розвиток матеріального світу знаходить своє відображення у продуктах духовної діяльності

людини, зокрема, у мистецтві. Закони діалектики безпосередньо виявляються у композиційній побудові творів мистецтва. Саме поняття «композиція», означаючи зв'язок, зіставлення, уже має на увазі наявність протилежних початків. Закон боротьби і єдності протилежностей пронизує мистецтво. Категорії діалектики (заперечення заперечення, перехід кількості в якість, розвиток, причинність, єдність, як зв'язок частин і цілого, одиничного і загального) притаманні мистецтву і виявляються як у сутнісній, так і у формальній організації матеріалу твору мистецтва, тобто в способах розкриття змісту й у побудові його форми, а, отже, у композиційній побудові цілого, у якому знаходять своє відображення основні фізичні закони природи.

Однією з основних закономірностей природи, яка грає важливу роль у формотворенні органічної і неорганічної матерії, а також виявляється у всіх галузях людської діяльності, є закон гравітації. Законом тяжіння пояснюється, наприклад, симетричність у будові живих організмів (необхідність рівноваги), обґрунтовуються закони руху (закони механіки).

В образотворчому мистецтві закон гравітації визначає роль вертикалі, горизонталі і діагоналі у композиції, ним також пояснюється необхідність рівноваги, значення симетричних форм, поняття верху і низу на полотні тощо.

Інший закон природи - поширення світла (закон оптики). Завдяки роботі мозку й органів сприйняття ми сприймаємо світло, розрізняємо кольори, форми предметів і сприймаємо їх просторово. Функціонування законів оптики і зорового апарату людини є наслідком відкриття інших закономірностей, наприклад, перспективи, використання якої в образотворчому мистецтві є важливим композиційним засобом.

Зорове сприйняття людини у поєднанні з її здатністю

дотику дає змогу сприймати форми як об'ємно-просторові структури. Саме на цій основі відбувається моделювання об'ємно-просторових форм у мистецтві. Ці та інші закони, наприклад, фізики і хімії (закон збереження маси, закон еквівалентів, закон сталості пропорцій та ін.) – тією чи іншою мірою пов'язані з композицією твору мистецтва. Наприклад, якщо живі органічні форми звести до геометричних, то одержимо - кулю, конус, циліндр, багатогранники. Думка про те, що ці геометричні форми є основою життя належить древньогрецькому мислителю Платону й ученому епохи Відродження Л.Пачолі. Вони гіпотетично стверджували, що світовим стихіям відповідають: формі вогню - піраміда (тетраедр), землі - куб, тобто гексаедр, повітря - октаедр, воді - ікосаедр. Незважаючи на те, що ніякого наукового обґрунтування ця гіпотеза не має, вона становить певний інтерес у контексті конструктивного і цілісного бачення світу. Це підтверджується тим, що зведення складних природних форм до простих, усвідомлення складного як інтегрованого цілого, узагальнене розуміння форми характерно для світової художньої практики.

Закон цілісності апріорно виражає неподільність цілого. Це означає неможливість сприйняття композиції як суми декількох, хоча б малою мірою самостійних частин. Подібний підхід до вивчення закономірностей конкретних об'єктів характерний для системного підходу в сучасній науці. Система – це ціле, сукупність взаємопов'язаних і взаємодіючих елементів. При цьому ціле – це не ігнорування окремого, а прояв індивідуального. Отже, цілісність у мистецтві – це єдність, взаємозв'язок всіх компонентів і підпорядкування їх змісту, ідеї художнього твору. Тому є підстави стверджувати, що цілісність – це категорія системи.

Системний підхід до трактування поняття цілісності у

мистецтві притаманний багатом ученим (М.Алпатов, Е.Волкова, Н.Волков, А.Дейнека, К.Кон, Є.Шорохов та ін.). Зокрема, Н.Волков, стверджуючи, що цілісність складається з компонентів, які перебувають у непорушному зв'язку, визначає такі умови цілісності структури композиції в образотворчому мистецтві:

- жодну частину цілого не можна забрати без порушення цілого;

- частини не можуть мінятися місцями без порушення цілого;

- жоден новий елемент не можна приєднати до цілого, не порушуючи його [39, 20].

Таким чином, цілісність художнього твору ми розуміємо як сукупність структурних взаємозв'язків між компонентами художнього твору.

Іншою рисою закону цілісності є необхідність зв'язку і взаємної узгодженості всіх елементів композиції. Виходячи з конструктивної ідеї, виділяється центр уваги, який підпорядковує другорядне.

Закон цілісності передбачає неповторність елементів композиції: форм, розмірів, плям інтервалів тощо.

Закономірність цілісності забезпечують інші закономірності: ритму, симетрії, пропорції, композиційного центру.

Закон ритму. Ритм – (від грецької *rhythmos*) – співрозмірність, стрункість) – це послідовне чергування різних співрозмірних елементів. Він сприяє чіткості і виразності художнього твору

Поняття ритму зустрічається в античній літературі. Так, Платон, Аристотель, Лукіан стверджували, що ритм притаманний людській природі. Вони відмічали ритм рухів тіла і мови. Наприклад, Аристотель розрізняв ритм трьох

родів: ритм образів, який виявляється у танцях, ритм тонів, який виражається у пісні, і ритм мови.

З часом для стародавніх греків ритмічним стало все, поєднане у правильних відношеннях і приємне своїм внутрішнім порядком. Ритм був для них принципом, який пронизував увесь світ.

Ритм у мистецтві – це форма руху. Для того, хто сприймає твір мистецтва існує два типи ритму: активно-динамічний і пасивно-динамічний.

До першого типу відносяться ритми в музиці, пісні, танці, тобто у формах, у яких елементи не статичні, вони з'являються і зникають у проміжках певного часу; до другого – ритми в архітектурі, живопису, скульптурі, графіці, де пластичні форми статичні і всі їхні елементи наявні. Відчуття ритму цього типу виникає із співвідношення реально існуючих елементів, а тому динаміка ритму виявляється лише у нашій свідомості.

У пасивно-динамічному ритмі головним є довжина кожного елемента та їхнє просторове розташування.

Для ритму характерне закономірне чергування і повтор однорідних частин художньої форми. Він виникає із упорядкованого членування її у просторовому розташуванні і часовій тривалості елементів. Тому ритм – просторово-часова категорія у мистецтві.

Ритм для сприймаючого – подразник особливого роду. Він сприяє заданому типу руху по формі, спрямовуючи його і надаючи йому того чи іншого темпу. Він допомагає легше відшукувати зв'язки між елементами форми, а також примушує відчувати цілісність художньої форми – монолітність, межі і субординацію її елементів.

У структурній побудові картини істотними є поперечні продольні коливання впродовж вісі руху, ритмічна побудова в

глибину. Ритм використовується не тільки в організації великої композиційної форми, але і в абстрактних елементах цієї форми (лінійний ритм складок, фігур, дерев, дрібних квітів тощо). Поряд з ритмікою ліній слід говорити і про ритм кольору – кольорових рядах, акцентах та про ритм ударів пензля. Яскравим прикладом лінійної і кольорової ритміки служить живопис Ель Греко. Єдиний принцип формоутворення й варіативності форм конструктивного і смислового характеру робить його полотна зразками наскрізного ритму по всій площині.

Отже, закон ритму виражає характер повторення або чергування частин цілого.

Закономірність пропорції. Пропорція означає співрозмірність, певне співвідношення окремих частин, предметів і явищ між собою. Стародавні єгиптяни – математики, філософи й архітектори великого значення надавали пропорціям. Відомий єгипетський трикутник з відношенням сторін 3:4:5 послугував їм своєрідним мірилом пропорційності при будівництві. Так само й відношення 3:5 складає пропорцію, наближену до золотого перерізу й аналогічну пропорції людського ока.

Грецькі математики, художники і філософи також вивчали пропорції. Наприклад, Піфагор вперше намагався пояснити сутність гармонійних пропорцій. Саме йому приписують знання арифметичної, геометричної і гармонійної пропорцій, а також закону золотого перерізу. Аристотель до основних вимог пропорційності відносив порядок, симетрію й обмеженість у розмірах. Порядок вимагає не випадкових співвідношень розмірів окремих частин між собою і цілим, а певних співвідношень і розмірів. У книзі «Етика» Аристотель писав, що ті результати називають довершеними, від яких неможливо нічого ні відняти, ні додати, оскільки довершеність

знищується надлишком і недоліком.

В епоху Відродження великі майстри і мислителі в галузі архітектури, живопису і скульптури Ф.Брунелески, Альберті, Леонардо да Вінчі, Мікеланджело, Вінйола, Паладіо та ін. вивчали питання пропорційності.

З часів античності поняття «пропорція» було аналогічним поняттям «відповідності», «подібності». Подібність елемента композиції в цілому забезпечує єдність форми і використовується як засіб її організації.

При зіставленні форм одного виду виявляються принципи тотожності, контрасту, нюансу. Незначні різниці, наприклад, у лініях, плямах свідчать про нюансні відношення. Яскраво виражену різницю між елементами називають контрастним співвідношенням.

Таким чином, закон пропорцій визначає співвідношення частин цілого за величиною одна до одної і до цілого.

Закон симетрії. Симетрія у мистецтві взагалі, і в образотворчому, зокрема, бере свій початок у реальній дійсності. Для симетричної організації композиції характерна урівноваженість її частин за масами, тоном, кольором і навіть за формою. У таких випадках одна частина дзеркально схожа на другу. У симетричних композиціях найчастіше мається яскраво виражений центр. Як правило, він збігається з геометричним центром картинної площини. Якщо точка сходження зміщена від центру, одна з частин більше завантажена за масою або зображення будується по діагоналі, все це засвідчує динамічність композиції і якоюсь мірою порушує ідеальну рівновагу [269, 106].

Отже, симетрія ґрунтується на подібності. Вона означає таке співвідношення між елементами, яке повторює й урівноважує один одного. У математиці, наприклад, під симетрією розуміють поєднання частин фігури при

переміщенні її щодо осі або центра симетрії.

Порушення симетрії - асиметрія використовується у мистецтві як художній засіб. Невелике відхилення від правильної симетрії, тобто деяка асиметричність, порушуючи рівновагу, залучає до себе увага, вносить елемент руху і створює враження живої форми.

Різні види симетрії мають різний вплив на естетичні почуття: дзеркальна симетрія - рівновага, спокій, гвинтова симетрія викликає відчуття руху. Дж.Хембідж всі прості геометричні фігури відносить до статичної симетрії, (поділяючи всі види симетрії на статичні і динамічні), а до динамічної симетрії відносить спіраль. В основі статичної симетрії часто лежить п'ятикутник (зріз чи квітки плоду) чи квадрат (у мінералах).

Симетрія пов'язана з поняттям середини і цілого. У давньогрецькій філософії і мистецтві поняття «середини», центру пов'язане з уявленням про цілісність буття. Середина – «уникнення крайнощів» (Аристотель) - означає принцип урівноваженості.

Закон симетрії пов'язаний з відчуттям рівноваги й зумовлений законом тяжіння. Асиметрія, тобто порушення симетрії, викликає емоційний імпульс, що сигналізує про виникнення змін, руху. Рух - форма існування матерії, «рух є життя».

Таким чином, закон симетрії зумовлює розташування частин цілого.

Композиційний центр – це та частина твору, що досить чітко виражає головне в ідейному змісті сюжету. Центр виділяється об'ємом, освітленістю, кольором та іншими прийомами [268, 154].

Композиційний центр повинний, насамперед, привертати увагу глядача. Звичайно, у сюжеті і пластичному мотиві не все

однаково важливе, у зв'язку з цим, другорядні частини, деталі повинні бути строго взаємозалежні, підлеглі головному, утворити разом з ним єдине ціле - твір мистецтва.

Центр композиції включає сюжетну зав'язку з головними діючими особами й аксесуарами. Побудова всього твору з усіма його частинами ведеться з метою виявлення ідейного змісту з опорою на чинність закону цілісності.

Виділення головного у композиції пов'язане з особливостями зорового сприйняття людини, яке фіксує свою увагу, насамперед, на сильнодіючому подразнику. Це можуть бути рух, світлові ефекти або різка зміна умов освітленості, контрасти тонові або колірні, контрасти величин, форм тощо. Ідею твору, художній образ його і зміст допомагає зрозуміти головний акцент полотна – композиційний центр картини.

Крім смислового центру, у композиції використовують формальний центр – це головний елемент цілісності, навколо якого об'єднується решта елементів. Таке означення закону композиційного центру більше стосується творів, у яких їхній зміст приховано. Наприклад, рекламні плакати, орнамент, абстрактний живопис тощо.

Отже, закон композиційного центру показує, навколо чого об'єднано частини цілого.

Архітектоніка (від грецьк. *architektonike* – «будівельне мистецтво») - сукупність структурних елементів композиції: формат зображення; акценти і варіанти освітленості, кольору, світлотіні; реальне або ілюзорне формування простору й об'єму; ритмічний лад форм; симетрія й асиметрія; нюанс; контраст; колірне рішення тощо [124].

Таким чином, універсальні закони композиції, які складаються у процесі художньої практики, естетичного пізнання дійсності, є тією чи іншою мірою відображенням і узагальненням об'єктивних закономірностей і взаємозв'язків,

явищ реального світу. Ці закономірності і взаємозв'язки виступають у художньо перетвореному вигляді, причому ступінь і характер їхнього перетворення й узагальнення пов'язані з кожним видом образотворчого мистецтва, ідеєю, матеріалом твору й ін.

Правила і прийоми композиції, на відміну від законів, відносяться до менш постійних категорій і спрямовані на досягнення найкращих результатів у передачі художнього образу. Художні школи різних країн та епох створювали правила і прийоми, що відповідають завданням мистецтва свого часу. Сучасна художня школа не відкидає нагромаджений образотворчою практикою досвід, а відбирає і розвиває те з нього, що сприяє рішенню завдань, які стоять тепер перед мистецтвом [269].

Правила і прийоми композиції можуть варіюватися в залежності від конкретного змісту твору, жанру, виду мистецтва і, зрозуміло, від рівня професійної підготовки, таланту, естетичної культури художника. Тому вони викликають певні труднощі в адекватному узагальненні і класифікації. Це пояснюється досить неоднозначним їх тлумаченням у літературі (Л.Альберті, Леонардо да Вінчі, Е.Фальконе, Е.Делакруа, А.Матіс, А.Васнецов, К.Юон, А.Дейнека, А.Лаптев, М.Алпатов, Є.Кібрик, Н.Волков, Є.Шорохов та ін.). Зважаючи на це, ми погоджуємося з думкою Ф.Ковальова, що є лише два найголовніших правила щодо композиції: «Перше правило вимагає при створенні творів мистецтва виконувати закони композиції. Друге правило - організовувати зображення у відповідності зі змістом і законами зорового сприйняття, тобто гармонізувати форму твору, надавати йому естетичної значущості» [103, 47].

Прийоми композиції - це способи, які, відповідно до правил, забезпечують її виразність, служать тому, щоб

спрямувати сприйняття адресата, діяльність його мислення по заданому автором руслу. Наприклад, існує низка прийомів відтворення враження монументальності. Найбільш уживаний з них - показ фігури у фрагментарному вигляді [268, 164].

Існує численна кількість композиційний прийомів. Наприклад надання переваги горизонтальних напрямків формату дає можливість передати стан відносного спокою і тиші. Витягнутий по горизонталі формат використовується в оповідальній композиції або з метою відтворення активного руху. Навпаки, формат, висота якого дещо переважає над шириною, ніби відразу зупиняє динаміку дії і додає композиції характеру урочистої репрезентації. У свою чергу, при значній перевазі вертикалі над горизонталлю формату композиція знову набуває динаміки [268].

Можна назвати й інші прийоми: концентрація уваги глядача, яка досягається акцентуванням взаємодії елементів композиції; володіння поглядом глядача завдяки надаванню динаміки певним елементам композиції; акцентування уваги глядача на конкретному елементі цілісності виділенням цього елемента (за якоюсь ознакою) серед інших елементів, наприклад, колір та ін.

Таким чином, використання різноманітних художніх прийомів є одним із засобів внутрішньої організації, спрямованої на побудову образності і виявлення всієї своєрідності художника в особистісному і художньо-творчому плані. За виразом Л.Виготського, художній прийом – це «художнє розташування готового матеріалу, зробленого з таким розрахунком, щоб викликати певний естетичний ефект» [44, 74].

Будь-яке художнє розташування готового матеріалу називають *прийомами групування*. Сукупність різноманітних прийомів компонування зводиться до двох основних

принципів – *індукції і дедуції*. Перший – створення цілісності від загального – до часткового; другий – від часткового - до загального. На основі цих принципів виникають конкретні методи.

Схематизація – метод абстрактного мислення, коли об'єднанню підлягають елементи, що мають спільне функціональне значення: схема руху, схема допоміжних ліній побудови, опорні точки тощо. Схеми є первиною ланкою в образній структурі композиції. Вони також служать своєрідним засобом візуальної «драматургії», керуючи увагою глядача у відповідності з розвитком змісту зорової інформації.

Метод конструктивно-просторового аналізу – це зіставлення конструкції складних форм з простими геометричними формами. Наприклад, шия голови людини – циліндр, ніс – призма і т. ін. Подібний цьому є метод обрубку – це узагальнена форма предмета, виражена основними площинами. Цей метод тотожний стилізації (спрощенню у декоративному мистецтві).

Метод зіставлення – полягає у знаходженні відношень величин, маси, тону та образів форм тощо.

Метод образного узагальнення – це виділення істотного, закономірного, прагнення автора твору до втілення уявного первинного художнього образу. Образне зіставлення зумовлює виразність порівнюваних предметів, визначає також виразність самого результату зіставлення – художнього образу.

Виразність кожного виду образотворчого мистецтва залежить від використовуваного матеріалу і техніки виконання. Поняттю матеріал і техніка у вузькому змісті слова відповідає прямий, безпосередній результат роботи художника, завдяки спеціальним матеріалам та інструментам, використання художніх можливостей цих матеріалів для втілення художньої ідеї. У більш широкому змісті це поняття

охоплює і відповідні елементи образотворчого характеру – передачу речовинності предметів, ліплення об'ємних форм, моделювання просторових відносин тощо [124].

Усі без винятку матеріали і технічні засоби повинні приводити до принаймні хоча б скромного художнього результату; «способи і прийоми», що не відповідають цій вимозі, відносяться лише суто до технологічної сторони мистецтва, до особливостей матеріальної, фізичної структури художнього твору.

Матеріал і технічні засоби мистецтва не залишаються нейтральними стосовно його змісту. Навіть дрібні з технічних елементів, через образотворчу роль, незліченними нитками зв'язуються із самою суттю художнього задуму. Тому основні особливості матеріалу і техніки зумовлені, насамперед, їхньою підпорядкованістю ідейно-образному ладові твору.

Таким чином, засоби виразності образотворчого мистецтва, художні матеріали і технічні засоби як складові художньої форми мають, з одного боку, технічно-конструктивне і композиційно-структурне значення, з іншого боку - є носіями образного змісту. Проте ідейно-смісловий та емоційно-виразний лад художнього твору може бути досягнутий лише за умови їхньої конкретної зумовленості, сукупності і взаємозв'язку.

Ступінь ефективності використання всіх засобів і можливостей того або іншого виду мистецтва в створенні художнього образу визначають рівень творчого розвитку суб'єкта діяльності.

Творчість, у широкому значенні цього терміна, полягає в достоїнствах творчого задуму, вдалій розробці сюжету, виразності і ясності композиції, повноті пластичних і колористичних засобів вираження тощо, тобто в досягненні гармонійного злиття змісту з гранично виразною формою, а

також у майстерному володінні технікою зображення конкретного виду мистецтва.

Сприйняття твору мистецтва припускає прийняття адресатом висловлення і тих форм організації, якими наділяє його автор. Отже, для повноцінного сприйняття мистецтва і можливості насолоджуватися ним необхідно не тільки наявність в адресата розвинутих форм людської чуттєвості, що дозволяють йому з усією глибиною і гостротою переживання відзиватися на твір, але і відповідний рівень естетичної і художньої освіченості.

У багатьох вітчизняних дослідженнях, присвячених вивченню особливостей розвитку дитячої образотворчої діяльності (Л.С.Виготський, Е.А.Флеріна, Н.Сакуліна, Г.Лабунська, Є.Ігнат'єв, В.Мухіна, Т.Комарова, В.Котляр, В.Кузін, А.Мелік-Пашаєв, Г.Подкурганна, Є.Шорохов, Б.Юсов), підкреслюється той факт, що дитина, починаючи з перших етапів оволодіння діяльністю, зокрема малюванням, засвоює й активно використовує при необхідності окремі засоби образотворчого мистецтва, що властиві професійному мистецтву.

Приблизно з п'ятого року життя образотворча діяльність дітей характеризується не тільки прогресом у відображенні нагромадженого життєвого досвіду, але і засвоєнням моральних та естетичних критеріїв, які ствердилися в їхньому соціальному оточенні, що виявляється в змісті малюнків і специфічних способах їх вираження. Так, те, що на думку дитини є «красивим», передається нею з підкресленою старанністю відтворення форми деталей об'єкта, привнесенням різного роду колірних і декоративних прикрас, упорядкованістю композиційного рішення за допомогою ритму і симетрії та інших категорій; «некрасиве» ж передається навмисне недбало й у похмурих тонах. Отже, основні елементи

зображення - лінія, форма, колір, композиція - у дитячої діяльності несуть не тільки функцію відтворення зовнішніх ознак об'єкта, але і виступають як засіб вираження ставлення до переданого змісту.

Таким чином, на цьому віковому етапі, виникають і послідовно удосконалюються творчі прояви, що характеризуються втіленням задуму з використанням відповідних засобів виразності.

Відзначаючи динаміку розвитку образотворчої діяльності дітей, дослідники, разом з тим, вказують і на утворення, за певних умов, графічних і колірних шаблонів. Їхнє походження пояснюється низкою причин. В одних випадках стереотипізація виробляється в процесі орієнтованого пошуку графічного образу предмета. Але найчастіше шаблони виникають унаслідок запозичення зразків, запропонованих дорослими або однолітками. Шаблони, що сформувалися, (образи людини, звірів, птахів, дерев тощо) мають дивну стійкість і живучість. Вони кочують з малюнка в малюнок, передаючи з покоління в покоління. Їхнє існування перешкоджає вдосконаленню дитячого малюнка, віддаляє його від реальності, знижує здатність особистості творчо розвиватися.

За свідченням більшості експериментальних досліджень, самостійний пошук дітьми засобів виразності зображення малоефективний, оскільки здійснюється методом спроб і помилок. Отже, вирішальну роль в оволодінні молодшими школярами засобами образотворчого мистецтва та їх інтегративне використання у творчому розвитку відіграє цілеспрямована, науково обґрунтована система навчально-виховного педагогічного впливу вчителя на особистість учня.

1.4. Особливості творчого розвитку школярів з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі початкової школи

Викладання мистецьких дисциплін стає в школі самостійним циклом предметів. Їх роль у формуванні художньої культури специфічна, що обумовлюється своєрідністю мистецтва як носія естетичних цінностей. Характеризуючи етапи залучення школярів до загальнолюдських цінностей, М. С. Каган зазначає, що в пізнанні світу в шкільному дитинстві просліджується раціональність і однобічність залучення дитини до культури, гіпертрофоване «перетворення вивчення основ наук в домінанту в цьому віці»⁴ спотворює дитячу психіку. Дефіцит гуманітарної освіти породжує в учнів бездуховність, низький рівень емоційної культури. На жаль, мистецтво в загальноосвітній спеціальній школі ще у певному розладі з педагогікою, бо не в повну міру сприяє вихованню у школярів духовних потреб. Не спостерігається необхідної наступності формування художньої культури в інклюзивному дошкільному закладі та школі. В навчальних планах в інклюзивній школі присутні предмети мистецтва, але вони не займають належного місця у формуванні особистості дитини з проблемами, прилучення його до світу художньої культури, в той час як мистецтво розширює межі пізнавальної діяльності школяра, несе йому інформацію особливого роду, що служить своєрідним «підручником життя». Вміле використання вчителем художніх творів на уроках та в позакласній діяльності – найважливіше джерело гуманізації навчально-виховного процесу.

Формування художньої культури у школярів з проблемами здійснюється через види мистецтва та їх взаємодія в корекційно-розвиваючому педагогічному процесі. При певних педагогічних умовах діти з проблемами значно

просуваються і в художньо-естетичному, і загальному розвитку. Активізується пізнавальна діяльність, поліпшується якість сприйняття, більш повними стають подання, збагачуються емоційні переживання, почуття дітей. Діти оволодівають уміннями в художньо-творчій діяльності.

У процесі формування основ художньої культури та художньо-естетичного пізнання світу в шкільному віці у дитини з проблемами вирішуються наступні завдання:

- ✓ художньо-пізнавальні, пов'язані із сприйняттям різних видів мистецтва, з розумінням лежать в їх основі цінностей, вмінням бачити логіку розвитку художнього образу, усвідомленням змістової сторони твору – «про що говорить мистецтво» (тема, ідея, засоби вираження);
- ✓ зображувально-виразні, пов'язані з засвоєнням специфіку знакової системи мов мистецтв, особливостей виразного мови кожного виду мистецтва (музики, живопису, літератури) – того, «як каже мистецтво», проявом себе і оволодінням уміннями в різних видах художньої діяльності;
- ✓ художньо-естетичні, спрямовані на розвиток естетичного сприймання художніх творів, формування почуттів дитини, насамперед емпатії, розуміння красивого в мистецтві, формування оцінного ставлення, накопичення художньо-естетичного досвіду, вироблення оцінного ставлення;
- ✓ культурно-ціннісні, орієнтовані на становлення духовно-ціннісних основ особистості дитини з проблемами, його субкультури, його внутрішнього «Я», інтересів, здібностей, морально-естетичних, культурно-комунікативних і рефлексивних якостей (самоконтроль, самооцінка);
- ✓ художньо-емоційні, пов'язані з розвитком емоційної сфери

школярів, проявом ставлення до художнього образу через емоції та почуття (задоволення, радості, захоплення, захвату або протилежні їм), умінням вербально їх висловити, формуванням усвідомлення та адекватності емоційних реакцій дітей емоційного строю художнього твору;

- ✓ художньо-творчі, спрямовані на розвиток елементарних творчих проявів у різних видах мистецтва, на вираження образу «Я» в оригінальних продуктах дитячої художньої діяльності;
- ✓ корекційно-розвиваючі, спрямовані на згладжування, корекцію відхилень у розвитку школяра засобами мистецтва, що забезпечують можливість залучення до художньої культури, до активної діяльності у світі мистецтва, допомагає адаптації в макросоціального середовища.

Відхилення в розвитку пізнавальної, емоційно-вольової, моторної сфер в учнів інклюзивної школи вимагають особливого підходу до вирішення завдань формування художньої культури. Він передбачає створення художньо-розвивального середовища з доступним рівнем змісту художніх творів, раціональним використанням різноманітних технологій розвивального навчання і виховання, корекційно-спрямованим характером усіх форм художньої діяльності.

Образотворче мистецтво і художня праця: малювання, ліплення, художнє конструювання, аплікація – знайомлять школярів з художніми цінностями, їх роллю в житті, формують сенсорну культуру, навички образотворчої діяльності, розвивають зорове сприйняття, спостережливість, почуття кольору, просторові уявлення, композиційне мислення, фантазію. Образотворче мистецтво становить частину цілісного навчально-виховного процесу і на його заняттях

вирішуються наступні завдання:

- ✓ формування в учнів естетичних почуттів, розуміння краси в мистецтві і навколишній дійсності, вміння сприймати твори образотворчого мистецтва, художній образ, накопичення художньо-естетичного досвіду, вияв оцінного ставлення до воспринятому, розвиток художнього смаку;
- ✓ оволодіння основами образотворчої грамоти, практичними навичками у різних видах образотворчого мистецтва, розвиток художньо-образотворчих здібностей;
- ✓ корекція і компенсація недоліків пізнавальної сфери, зорово-рухового взаємодії в процесі практичної роботи, розвиток дрібної моторики, самоконтролю, уміння планувати свою роботу, формування вербально-оцінного плану образотворчої діяльності;
- ✓ підготовка до повноцінного життя в суспільстві, розкриття практичного значення творів образотворчого мистецтва в житті людини, оволодіння навичками користування ними в побуті.

Уроки образотворчого мистецтва, на думку В. О. Грошенкова, М. Ю. Рау, О. Я. Боровика, передбачають ознайомлення дітей з проблемами з художньою спадщиною і сучасним образотворчим мистецтвом, розвиток осмисленого сприйняття художніх образів і твору в цілому. Активізації цього процесу служать такі форми роботи, як показ діапозитивів, репродукцій, відвідування музеїв, виставок, вернісажів, проведення занять у виставковому залі картинної галереї.

Практична творча діяльність учнів з проблемами включає зображення об'єктів і явищ в малюнку, живопису, тематичні композиції, ілюстрації, виконання декоративно-прикладних робіт, художнє конструювання, ліплення. У відповідності з віковими особливостями, а також специфікою

порушення передбачається застосування різних матеріалів і технічних прийомів організації художньо-ручної праці, виконання декоративно-прикладних робіт з урахуванням національних традицій міста, села.

Оволодіння образотворчою діяльністю в інклюзивній школі передбачає малювання (предметне, сюжетне, декоративне), знайомство з пейзажем, натюрмортом, ліплення (предметну, сюжетну), роботи індивідуальні, колективні.

В інклюзивній школі образотворче мистецтво поряд з основним призначенням навчального предмета, де школярі знайомляться з основами мистецтвознавства та оволодівають практичними навичками в образотворчій діяльності, використовується як один з компенсаторних шляхів розвитку і виховання дітей з проблемами. Процес формування художньої культури через образотворче мистецтво в школі при різних варіантах відхилень у розвитку дітей має специфіку, яка проявляється як на етапі сприйняття, так і на етапі практичної образотворчої діяльності школярів.

На думку В. О. Грошенкова, особливість організації навчання образотворчої діяльності школярів з розумовою відсталістю і затримкою психічного розвитку проявляється в обов'язковому наявності пропедевтичного етапу, на якому проводиться робота, спрямована на розвиток зорового уваги, образного бачення, сприйняття предметів і їх властивостей (величини, форми, кольору, кількості деталей). На цьому етапі проводиться робота по вдосконаленню та диференціації дрібних рухів пальців, кисті рук, зорово-рухової координації, вироблення образотворчих навичок.

На цьому етапі навчання образотворчої діяльності при різних варіантах відхилень у розвитку формується мотиваційно-потребностний компонент образотворчої діяльності. З цією метою використовуються бесіди про

мистецтво, проводиться знайомство з малюнками, репродукціями картин художників, виробами народних умільців. Широко використовуються у молодших школярів ігрові прийоми, дидактичні посібники (будівельний конструктор, геометричні фігури, різні образні іграшки, предмети), які допомагають при малюванні з натури, тематичному і декоративному малюванні, ліпленні.

Учні з різними відхиленнями у розвитку досить своєрідно сприймають твори образотворчого мистецтва, що обумовлено специфікою того чи іншого порушення.

На основному етапі формування образотворчої діяльності, де діти оволодівають зображувально-виразними засобами, технікою передачі образу, істотне значення має розвиток у дітей з проблемами здатності порівнювати зображення за зразком, передавати просторове співвідношення об'єктів в декоративному, предметному і тематичному малюванні, ліпленні.

Специфіка основного етапу навчання дітей з порушенням слуху образотворчої діяльності, як вказує М. Ю. Рау, проявляється у своєрідності використання спеціальних методів і прийомів навчання, які допомагають молодшим школярам долати труднощі, зумовлені особливостями їх розвитку. Пояснення навчального матеріалу проводиться розгорнуто і поетапно, з широким використанням наочності у формі спеціально підбраною натури для спостережень і зображення, рухомих аплікацій та інших прийомів, що дозволяють в ігровій формі навчати дітей.

Необхідною умовою навчання образотворчої діяльності школярів з порушенням зору є наявність спеціальних корекційних занять з розвитку зорового сприйняття, дотику і дрібної моторики, які складають базу оволодіння навичками образотворчого мистецтва.

Прилучення школярів з проблемами до художньої культури засобами образотворчого мистецтва, безумовно, має особливості, але воно ґрунтується насамперед на духовно-

практичної діяльності з поступовим освоєнням технічних умінь, розширенням знань та уявлень школярів про мистецтво.

Художньо-ручна праця являє собою синтез трудового виховання і художньої ручної діяльності, є продовженням образотворчої діяльності. Художньо - входить в систему корекційно-розвиваю-ручна праця цієї роботи в інклюзивній школі. Вся робота на уроках художньо-ручної праці носить цілеспрямований характер, розвиває самостійність учнів при виконанні художніх виробів. Навчання цього виду діяльності передбачає різні види художньо-ручної праці:

– робота з глиною і пластиліном: діти виготовляють різні предмети і сюжетні композиції – це може бути декоративна ліплення за мотивами народної дымковской іграшки, плоска ліплення в індивідуальному і колективному виконанні;

– робота з природними матеріалами: діти навчаються шляхом з'єднання різних матеріалів (жолудів, шишок, листя, плодів липи, ясена, хвої сосни і ялини, шкаралупи волоського горіха, сухої трави) виготовляти вироби, які в подальшому дарують батькам, друзям, якими прикрашають клас і рекреаційні приміщення школи;

– робота з папером і картоном: діти шляхом вирізання, складання, склеювання, закручування, конструювання з паперу створюють цікаві іграшки, вироби для ігор з водою, вітром, оформлення приміщення до свят;

– робота з тканиною і нитками: діти вправляються у виготовленні аплікації з тканини, вишивають по готових фігур, по малюнку різними способами, виготовляють з ниток закладки, пензлики для лялькових головних уборів, роблять бантики, плетуть косички і т. д.;

– робота з дротом і металлоконструктором: діти виготовляють за зразком і контурного рисунка стилізовані фігурки тварин, чоловічків, килимки, кошики;

– робота з деревиною: діти виготовляють за зразком вироби з дерева (лялькова меблі, іграшки-лопатки, кораблики та ін).

Вибір конкретного виду художньої ручної праці визначається особливостями порушення у розвитку школярів

та їх можливостями. При всіх відхиленнях у розвитку ці заняття сприяють формуванню психічних функцій: уваги, уяви, мислення, стимулюють розвиток мовлення, диференціюють руху рук, нормалізують взаємодія мови і діяльності. Особливий вплив заняття з ручної праці роблять на вміння планувати майбутню роботу, виділяти етапи, встановлювати послідовність дій.

Суттєву роль у розвитку дрібної моторики пальців, регуляції м'язового тону у школярів із затримкою психічного розвитку, розумовою відсталістю, порушеннями промови грають тренувальні вправи, використовувані на першому етапі таких занять. Це самомасаж рук, вправи на координацію рухів пальців, зміцнення м'язів руки. Реалізація корекційно-розвиваючих завдань багато в чому залежить на таких заняттях від того, наскільки педагог розуміє загальні та індивідуальні особливості учнів і використовує потенційні можливості кожної дитини. У процесі оволодіння дітьми художньо-ручною працею підвищується і трудова, художня культура школярів з проблемами в розвитку.

Вказуючи на величезну роль художньої культури у формуванні людини, Б. М. Неменський зазначає, що залучення до неї дитини (в тому числі і з порушеннями розвитку) з дитинства може вирішити проблему гуманізації суспільства. «Якщо ми хочемо дійсно серйозно змінити – олюднити товариство, то необхідно починати саме з людини, з гармонізації його мислення, його духовного світу, його ставлення до життя. Ми повинні глибоко усвідомити, що досягти цього не на словах, а на ділі неможливо крім школи, неможливо і без опори на всю міць багатовікової художньої культури. Майбутнє сьогодні будується саме на перехресті «мистецтво і школа», «мистецтво і дитинство», «мистецтво і педагогіка». При всіх спробах обійти це перехрестя ми розіб'ємося».

У зв'язку з тим, що провідною діяльністю в школі є навчальна, основною формою навчання видам мистецтва є урок. Його тривалість у першому класі – 35 хв, у інших класах – 45 хв. Структура уроку з художнім видами діяльності

(літератури, малювання, музики, ритміки) в інклюзивній школі або класах визначається дидактичними, освітніми, виховними, корекційно-розвиваючими цілями і завданнями, його місцем в системі уроків по темі. Кожен урок повинен бути нерозривно пов'язаний з попереднім матеріалом, а також зі всією попередньою роботою учнів і готує школярів до вивчення наступного матеріалу. На уроках по різних видах мистецтва рішення поставлених завдань досягається як общедидактичними, так і спеціальними прийомами, що забезпечують засвоєння матеріалу школярами з проблемами. Найбільш поширеною формою навчання школярів є комбінований урок, де присутні різні компоненти діяльності вчителя і учня: інформаційно-пізнавальна частина уроку, практична діяльність дітей, а також узагальнює і систематизуюча знання школярів. На уроках мистецтва в молодших класах широко застосовуються ігрові моменти, різні види опор (візуальна, слухова, звукова, словесна). В залежності від виду мистецтва визначаються і компоненти, і структура уроку.

Урок з образотворчого мистецтва передбачає як сприйняття художніх творів, об'єктів для зображення, бесіду про образотворче мистецтво або про його жанри, аналіз побаченого, так і практичну образотворчу діяльність дітей: малювання (предметне, сюжетне, за задумом, декоративне) або ліплення, аплікація.

Урок з художньо-ручного праці припускає як знайомство із зразками, готовими виробами, так і виготовлення самими дітьми різних художніх виробів. Сенсорний розвиток школярів з проблемами забезпечується використанням комплексних, синтетичних уроків, в яких поєднуються різні види мистецтва (малювання і музика, література і музика тощо). Особливості організації та змісту уроків з мистецтва визначаються в інклюзивній школі специфікою порушень, наявних у дітей, віковими особливостями, необхідністю формування умінь і навичок, що забезпечують подальше навчання, художнє розвиток і адаптацію до соціального середовища.

Позакласна робота є невід'ємною частиною корекційно-розвиваючого процесу в інклюзивній школі. Серед напрямків позакласної роботи художньо-естетичний. Позакласна блок виділяється як самостійний і реалізується в художній діяльності. Він покликаний поглиблювати, узагальнювати художньо-естетичні знання учнів. Разом з корекційної напрямленістю він утворює єдиний безперервний корекційно-розвиваючий і виховний комплекс у школі.

У практиці роботи зі школярами з проблемами виділяються декілька форм організації позакласної художньо-естетичної роботи:

- культурно-дозвіллева загальношкільна діяльність;
- художньо-факультативна, гурткова робота;
- індивідуально-художня робота з окремими учнями в різних видах мистецтва.

Вибір тих чи інших форм роботи, а також їх поєднання залежить головним чином від цілей і змісту роботи з художньо-естетичного виховання в інклюзивній школі, від характеру порушень у розвитку дітей, їх можливостей і інтересів. Практика існування інклюзивної школи для дітей з проблемами переконує в можливості і доцільності організації для школярів з різними відхиленнями у розвитку хороших, вокальних, танцювальних гуртків, театральних і студій.

Виключно велике освітнє, виховне і корекційно-розвиваюче значення мають для школярів з проблемами всі форми позакласної художньо-естетичної роботи в школі. Система позакласного художньо-естетичного виховання включає два напрямки взаємопов'язаних завдань:

- всемірне використання специфічних можливостей кожного виду мистецтва з метою багатостороннього художньо-творчого розвитку особистості школярів, розширення форм його духовних потреб;

– збагачення на цій основі общеестетических уявлень і знань учнів, необхідних для формування у них художньо-естетичних смаків, світогляду, художньої культури.

Систематична робота з образотворчого мистецтва розвиває такі якості особистості, як просторове мислення,

гостре відчуття кольору, пильність очі, формує якості інтелекту людини, важливі, в кінцевому рахунку, не тільки для роботи зі створення малюнка, ескізу або моделі предмета, але і для будь-якої спеціальності, яку в подальшому вибере собі учень. До цих якостей належать, насамперед, образне уявлення і логічне мислення, саме вони є умовою для творчості будь-якої діяльності людини. Ці якості проявляються вже у дітей молодшого шкільного віку в їх заняттях образотворчим мистецтвом, які стають потребою розвивається особистості. У більшій мірі ці заняття сприяють прояву індивідуальності школяра, що і створює особливо сприятливі умови для розвитку творчих здібностей.

Здійснюючи керівництво образотворчої діяльністю, мені необхідно пам'ятати, що це не звичайне навчальне заняття, на якому просто чогось вчать, що дізнаються, а художньо-творча діяльність, що вимагає від дітей позитивного емоційного ставлення, бажання створити образ, картину, прикладаючи для цього розумові і фізичні зусилля. Без цього успіх неможливий.

Величезне значення у навчанні і вихованні дітей я надаю спілкуванню з природою. Саме природа у всій своїй красі надихає людей творити: малювати, прикрашати, будувати.

Природа наділила дітей здатністю яскраво, емоційно співпереживати новому, цілісно сприймати світ. На відміну від дорослих, діти не мають інструментів, що дозволяють втілити відчуте. Це складне ідейно-емоційний зміст предмета спочатку живе лише в душі дитини, вона «невидимо», не має готового зовнішнього вигляду. Його треба уявити, тобто надати йому відповідну образність і форму, в яких задум стане видимим, відчутним, доступним іншим людям. Для цього мені необхідно збагатити арсенал способів самовираження дітей, потрібно дати дитині можливість пізнавати світ і маніпулювати ним.

Іноді доводиться зустрічатися з думкою, що дитина працює творчо, коли вчитель дає йому повну свободу в малюванні на теми: вибір теми, часу, форми зображення. Чим ширше вибір, тим більш сприятливі умови створюються для прояву ініціативи. Наприклад, у роботі над ілюстрацією

вказується казка, з якої він може вибрати будь-який момент. Або навіть ще ширше: він може вибрати будь-яку казку. Однак, в цих випадках відсутня конкретна задача, яка повинна стимулювати у дитини активність пошуку образотворчих засобів у вирішенні відповіді на поставлене перед ним образотворчу завдання. Іншими словами, дана йому завдання широка і багатовимірна, що будь-яке зображення може означати, що завдання виконано. Досвід показує, що в цих випадках діти обирають шлях найменшого опору. Вони зображують те, що бачили в малюнках своїх товаришів, у книжкових ілюстраціях, або те, що підкаже їм учитель малюнком на дошці. Але для такого виконання малюнка не потрібно великої активності, зусилля волі, напруги пам'яті та інших компонентів справжнього пошуку.

Значить, не всі форми викладання розвивають у дітей творчі здібності. Єдність навчального і творчого стимулювання необхідно здійснювати шляхом завдань, що знайомлять учнів з елементарними поняттями і уявленнями про дійсність і особливостями зображення на площині, шляхом розвитку різноманітних умінь для оволодіння основами реалістичного зображення. До таких завдань я відношу різноманітні елементарні вправи. Вони можуть бути обумовлені різними навчальними завданнями в роботі з натури, по пам'яті і за уявленнями, у декоративній роботі. Поряд з короткостроковими, простими вправами-етюдами включаю і більш складні комплексні завдання, де одночасно вирішується кілька завдань. З іншого боку, необхідні звуження і конкретизація тематичних завдань, тобто перед хлопцями ставлю конкретні образотворчі завдання, які вони повинні самостійно вирішити. У цих умовах обидві лінії (навчання грамотності і розвиток творчості) успішно реалізуються. Ініціатива дитини, його творчий пошук повинні мати місце у всіх завданнях.

Важливою умовою розвитку творчої уяви дітей вважаю застосування ними різноманітних матеріалів та технік, а також зміна видів образотворчої діяльності.

Найбільш ефективно побудова змісту навчання – варіативна, оскільки дозволяє використовувати диференційований підхід до учнів, дає можливість учням реалізовувати свої вміння у відповідності зі своїми індивідуальними здібностями.

Освоєння якомога більшої кількості різноманітних технік дозволяє збагачувати і розвивати внутрішній світ дитини, виявляти творчу уяву – здатність створити чуттєвий образ, що розкриває внутрішній зміст.

Необхідно пробудити в дитини особистісну зацікавленість у мистецтві. У цьому мені допомагають завдання, що вимагають вираження почуття власного ставлення, настрою, задуму.

Творчі завдання носять відкритий характер, не мають правильної відповіді. Відповідей стільки ж, скільки і дітей. Моя роль полягає в тому, щоб не тільки зрозуміти і прийняти різні рішення, але і показати дітям правомірність цих відмінностей.

Використання комп'ютерних технологій дозволяє розвивати інтерес до образотворчого мистецтва в новій якості. Для досягнення найкращих результатів у навчанні й розвитку творчих здібностей комп'ютерні технології незамінні, оскільки вони володіють більш широкими можливостями, що дозволяють при мінімумі витрат отримати максимальний результат.

Використання комп'ютера на уроках образотворчого мистецтва дозволяє активно розвивати творчі та пізнавальні здібності кожного учня; створює емоційний настрій, це, у свою чергу, позитивно позначається на розвитку художньої творчості.

Всі цікаві знахідки з розвитку дитячої уяви систематизуються для організації подальших колективних і персональних виставок дитячих робіт.

РОЗДІЛ II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

2.1. Інклюзивна освіта як сучасна модель навчання

Офіційний курс світової спільноти на визнання всіх цивільних прав за особистістю (незалежно від її соціального статусу, стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення), освоєння нової філософії «світ – без кордонів», соціальної інтеграції людей з порушеним розвитком змусили уряди багатьох держав, зокрема і України змінити напрями організації, функціонування й розвитку всіх суспільних інституцій, зокрема і системи освіти. Такі зміни пов'язані з переосмисленням ставлення до дітей з різним рівнем психофізичного розвитку, створення умов для їх повноцінного життя, задоволення потреб в соціальному розвитку та максимально можливого рівня участі у різних сферах суспільного буття. Тому одним із основних завдань розвитку освіти України визначених в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року – є забезпечення права всіх без винятку дітей на одержання якісних освітніх послуг, розвитку індивідуальних можливостей, творчих здібностей в системі дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах з інклюзивною формою навчання.

Інклюзивна освіта, будучи частиною загальної державної політики з одного боку, співвідноситься з освітньою політикою і соціальним розвитком держави, з іншого боку, вирішує свої специфічні завдання, поза прямого зв'язку з контекстом загальної освітньої політики. Витоки такої подвійності полягають, на нашу думку, в тому, що ідеологія інклюзії є частиною руху за громадянські права всіх людей, забезпечення рівних прав і доступу до освіти і, тим самим, є

політичним процесом, який вбудовується в модель освітнього процесу країни. Паралельно інклюзивне навчання визначається як частина освітнього процесу – з цілями, завданнями, технологіями та результатами навчання, методиками і проблемами фінансування інклюзивних програм в загальноосвітніх школах.

У науковій літературі немає єдиного визначення інклюзивної освіти:

це гнучка система освітніх послуг, яка базується на принципі забезпечення основного права дитини на освіту та права навчатися за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу (О. Кривоносова, С. Семак та ін.)

стратегія спільного навчання всіх дітей, що дозволяє вирівнювати стартові умови одержання освіти кожною дитиною (Ю. Мельник).

це процес розвитку загальної освіти, який передбачає доступність освіти для дітей із психофізичними вадами в загальноосвітніх навчальних закладах.

процес і результат навчання учнів з особливостями розвитку в загальноосвітньому середовищі за спеціальними програмами, творчо адаптованими методами й методиками викладання (В.Бондар);

процес розвитку загальної освіти, який передбачає його пристосування до різних потреб всіх громадян, в тому числі і людей з особливими потребами (Т.Бут).

Цінним для нашого дослідження є визначення інклюзивної освіти дане вченим А. Колупасвою, яка розглядає її не лише гнучку систему освітніх послуг, яка базується на принципі забезпечення основного права дитини на освіту та права навчатися за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу систему загальної освіти, а ще й яка передбачає підтримку і супровід навчання, виховання й

розвитку кожної дитини (з нормальним розвитком, з вадами в розвитку, обдарованих та соціально вразливих), визнає її потенціал та задовольняє всі її індивідуальні освітні потреби шляхом адаптації освітнього середовища, організації психолого-педагогічного та соціально-реабілітаційного супроводу розвитку школярів. Основна ідея інклюзивної освіти – від інтегрування у школі до інтегрування у суспільство.

Це твердження означає, що усі діти, і зокрема, з проблемами в розвитку, забезпечуються підтримкою, яка дозволяє їм досягати успіхів, найбільш повноцінного соціального життя, активної участі в колективі, в місцевому співтоваристві, забезпечивши цим повну взаємодію, взаємопідтримку і взаємодопомогу в суспільстві. Такий ціннісний імператив вочевидь демонструє, що всі члени шкільного колективу і суспільства пов'язані між собою і що учні не лише взаємодіють між собою в процесі навчання, але й розвиваються, приймаючи спільні рішення з приводу управління процесами в школі, класі, групі.

Ми погоджуємось з думкою М. Сяби про те, що інклюзивна освіта – це неперервний процес розвитку освіти, який надає можливість доступності освіти (самовдосконалення, саморозвитку) та який визнає, що усі діти – це індивідууми з різними потребами в навчанні. Інклюзивна освіта намагається розробити підхід до освітнього процесу, який буде більш гнучким для задоволення різноманітних потреб у навчанні. Якщо навчання та виховання стануть більш ефективними, то це сприяє більш гармонійному розвитку не тільки дітей з особливими потребами, але й для звичайних дітей.

Якщо система інклюзивної освіти включає в себе навчальні заклади дошкільної, середньої та професійної освіти, то доречним є визначення інклюзивного навчального закладу

як такого, який забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми та плани, фізичнесередовище, методи та форми навчання, використовує існуючі в громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, створює позитивний клімат в освітньому середовищі.

Як бачимо значення термінів «інклюзивна освіта» й «інклюзивне навчання» взаємоінтегрується. Вважаємо доцільним певне розмежування етимології термінів «інклюзивна освіта» й «інклюзивне навчання».

Терміном «інклюзивна освіта» ми позначаємо опис динамічного процесу розвитку усіх ланок неперервної освіти, який базується на принципі забезпечення основного права дітей та молоді з особливими освітніми потребами навчатися за місцем проживання в умовах дошкільних, загальноосвітніх та професійних навчальних закладів, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних чи інших особливостей. А для опису особливостей навчально-виховного процесу, цих закладів варто використовувати термін «інклюзивне навчання».

У Концепції розвитку інклюзивної освіти в Україні термін «інклюзивне навчання» визначається як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами (за винятком крайніх ступенів фізичного чи розумового недорозвинення) шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

А. Колупаєва визначає інклюзивне навчання як гнучку, індивідуалізовану система навчання дітей з особливостями

психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи (дошкільного навчального закладу) за місцем проживання, яке передбачає створення освітнього середовища відповідно до потреб і можливостей кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку, в якому кожна дитина забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом, а навчання, за потреби, відбувається за індивідуальною програмою в дошкільному навчальному закладі та індивідуальним навчальним планом в школі. Де інклюзивне середовище передбачає створення архітектурних, ергономічних, педагогічних, психологічних, соціальних, корекційних, реабілітаційних та ін., умов для навчання всіх дітей і, зокрема, з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу (В. Бондар, І. Калініченко).

За твердженням М. Горбань, інклюзивна освіта є системою, при якій здорова молодь та молодь з інвалідністю навчається в одній аудиторії. Інклюзивна освіта припускає не тільки можливість їх включення в загальний навчальний процес, але і спеціальну систему підтримки, що його забезпечує.

Для пояснення етимології, терміну «інклюзивне навчання» можна визначити основні пріоритети:

система надання освітніх послуг дітям та молоді з /без особливостей в розвитку, яка відповідає їхнім потребам, можливостям;

інклюзивне середовище, яке визначається доступністю освітнього процесу;

якісне особистісно орієнтоване навчання за відповідними або спеціальними (якщо це необхідно) навчальними програмами й планами, яке характеризується варіативністю технологій, форм, методів, засобів;

спеціальна система супроводу учасників освітнього процесу, яка охоплює психолого-педагогічну, медико-соціальну, корекційно-реабілітаційну та інші види підтримки.

Отже, терміном «інклюзивне навчання» ми позначаємо комплексну, індивідуалізовану систему освітніх послуг, яка надається дітям і молоді з /без особливостей в розвитку в інклюзивному середовищі дошкільних, загальноосвітніх та професійних навчальних закладів й характеризується доступністю, якістю, варіативністю, спеціальною підтримкою відповідно до їхніх потреб, можливостей, інтересів.

Як бачимо, інклюзія в освіті передбачає реформування системи шляхом забезпечення освітніх потреб всіх учнів і, зокрема, які підлягають «ризикую» виключення або обмеження в навчанні, створення відповідних умов для можливості участі в освітньому процесі, що включає доступність і якість як комплексний результат навчання.

Отже, інклюзія – це ширший процес інтеграції, який передбачає доступність освіти для всіх і розвиток загальної освіти внаслідок пристосування до різноманітних потреб усіх дітей.

За рівнем інтегрування (включення) дитини в освітній процес, умовно поділяється на: фрагментарну (коли дитина включається в колектив однолітків лише на святах, короткочасно в іграх або на прогулянці), часткову (передбачає включення дитини в режимі половини дня або неповного тижня, наприклад, коли дитина знаходиться в групі однолітків, освоюючи безпосередньо навчальний матеріал у ході індивідуальної роботи, але бере участь у заняттях з образотворчої діяльності, фізичного виховання, музики та ін. разом з іншими дітьми) та повну (відвідування дитиною з обмеженими можливостями здоров'я вікової групи в режимі повного дня самостійно або з супроводом (асистент вчителя):

займається на всіх заняттях спільно з однолітками, при цьому вибираються завдання різного рівня складності, додаткові ігри та вправи). Важливо зауважити, що при всіх видах залучення, для дітей з особливостями в розвитку складаються індивідуальні навчальні плани.

Зіставляючи визначення інклюзивної освіти з освітньою інтеграцією осіб з особливими потребами/інвалідністю, то можна стверджувати, що це процес збільшення ступеня участі всіх дітей в освітньому процесі, і насамперед тих, що мають особливості у фізичному чи розумовому розвитку. Проте ці два напрями одного процесу відрізняються тим, що інтеграція – це зусилля, спрямовані на залучення дітей у сталий освітній простір, а інклюзія - це залучення дітей в адаптований до їхніх потреб освітній простір, який дає змогу всім дітям брати участь у різних навчально-виховних та розвивальних програмах. Особлива значимість цих підходів полягає у визнанні права осіб з особливими потребами/інвалідністю не лише на освітню інклюзію, а й на соціальну інклюзію, яка покликана змінювати суспільні стереотипи, оскільки мета інклюзивної освіти полягає передусім у створенні сприятливих педагогічно-методологічних, соціально-психологічних, соціально-економічних, медичних, соціокультурних, організаційних і правових умов, а також гарантій для осіб з особливими потребами в реалізації їхнього права на вищу освіту відповідно до їхніх інтелектуальних, психологічних і фізичних можливостей.

Позитивні результати експериментальної роботи розпочали відлік всеукраїнського руху назустріч освітньої інклюзії, який охопив низку змін на рівні суспільства, громади та розробки правових, соціальних, освітніх, культурологічних норм. Зокрема у сфері соціального захисту базовим Законом, який сформулював мету державної соціальної політики щодо

інвалідів, став Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», прийнятий у 1991 році зі змінами і доповненнями, внесеними протягом 2003-2007 років, яка полягає у створенні правових, економічних, політичних, соціально-побутових і соціально-психологічних умов для задоволення їх потреб у відновленні здоров'я, матеріальному забезпеченні, посильній трудовій та громадській діяльності. Також державна політика щодо інвалідів ґрунтується на законах, а реалізація та розв'язання проблем інвалідів відбувається через соціальні проекти і програми, які фінансуються переважно з Державного бюджету. Основними з них є Державна типова програма реабілітації інвалідів (від 8. 12. 2006 р.), Державна програма розвитку системи реабілітації та трудової зайнятості осіб з обмеженими фізичними можливостями, розумовою відсталістю та психічними захворюваннями до 2011 року (від 12.05. 2007 р.), Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо професійної і трудової реабілітації інвалідів» (від 02.12.2010 р.), «Про внесення змін до деяких законів України щодо реалізації інвалідами права на трудову зайнятість» (23.02.2006 р.); Укази Президента України «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями" (18.12.2007 р.), «Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями" (18. 12.2007 р.). Отже, права осіб з обмеженими можливостями на участь у житті суспільства і захист їх інтересів закріплено чинним законодавством та окремими підзаконними актами. Вони, у першу чергу, спрямовані на надання інвалідам рівних з іншими громадянами можливостей у реалізації соціальних,

економічних, політичних та інших конституційних прав і свобод.

Аналіз чинної нормативно-правової бази: Конституції України – ст.53, Законів України: «Про освіту» (від 04.06.91 р.) – ст. 4, 6, 9, 13; «Про загальну середню освіту» (від 13.05.1999 р.) – ст. 29, «Про дошкільну освіту» (від 11.07.2001 р) ст.9, 11; «Про охорону дитинства» (від 26.04.2001р.) – ст. 26. дозволив констатувати, що державою регламентовано надання освітніх, медичних, соціальних послуг особам з обмеженими можливостями здоров'я, зокрема, дітям з особливими освітніми потребами. Фактично держава з одного боку законодавчо здійснює підтримку навчання дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку в загальноосвітніх школах-інтернатах різного профілю, а з іншого – дозволяє їм навчатись за місцем проживання. Про можливість навчання дитини у загальноосвітній школі в умовах інклюзивного навчання в жодній статті не зазначено. Такі суперечності та декларативна відповідність міжнародному законодавству в галузі освіти дітей з особливими освітніми потребами в т.ч. дітей з інвалідністю свідчать про необхідність розробки нових нормативно-правових актів, які б законодавчо ствердили інноваційні тенденції в освіті, в тому числі, і інклюзивне навчання.

Тому наступні розпорядження та постанови Кабінету міністрів України («Про затвердження плану заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення на 2009-2015 роки «Безбар'єрна Україна» (від 29.07.2009 із змінами); «План заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року (від 03.12.2009 р.), «Про внесення змін до законодавчих актів з

питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» (від 06.07.2010 р.) підтверджують формування нової суспільної філософії України щодо дітей з особливостями психофізичного розвитку, реалізації та поширенні моделі інклюзивного навчання цих дітей у загальноосвітніх навчальних закладах, забезпеченні нормативно-правової та навчально-методичної бази у відповідності до Конвенції ООН про права дитини. Тобто інклюзивна освіта остаточно стала підтримуватись законодавчою базою України з 2010 року, коли до Закону України «Про загальну середню освіту» були внесені зміни, згідно з якими загальноосвітні навчальні заклади могли повноправно створювати спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими потребами. У жовтні 2010 року МОН молодьспорту України було затверджено «Концепцію розвитку інклюзивної освіти», а в серпні 2011 року Кабінет Міністрів України затвердив «Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах». Цими документами було визначено концептуальні засади інклюзивної освіти та організаційно-методичні підходи до її впровадження в заклади масової освіти. Зокрема, порядок формування інклюзивних класів та їхню наповнюваність, корекційну спрямованість навчально-виховного процесу, організацію психологічного й соціального супроводу, запровадження посади вихователя (асистента вчителя), який забезпечує соціально-педагогічний супровід розвитку дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивних загальноосвітніх навчальних закладах.

Загалом науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» довів, що сам факт

залучення дітей з особливими потребами в загальноосвітні навчальні заклади є важливою умовою, але не є запорукою їхнього успішного навчання та соціалізації. Кінцевий результат значною мірою залежить того, які умови для цього створені, підготовленості учителів, як основних провідників суспільних змін та наполегливої, цілеспрямованої роботи всіх учасників навчально-виховного процесу: вчителів, фахівців, батьків, учнів. Для забезпечення психолого-медико-педагогічного, супроводу інклюзивного навчання учнів з особливостями психофізичного розвитку Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України було опубліковано Інструктивно-методичний лист «Організація психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання» (від 26.07.2012); та видано накази «Про створення робочої групи з питань дошкільної освіти дітей з особливими потребами в Україні» (від 15.05.2013 року), «Про організацію діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій» (від 04.06.2013) в яких визначено мету, напрями роботи психолого-педагогічного супроводу та діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій.

Також на виконання Указу Президента України «Про додаткові заходи із забезпечення гарантій реалізації прав та законних інтересів дітей» (від 1. 06.2013 р.), Доручення Президента України «Щодо поліпшення захисту прав та законних інтересів дітей», рішення колегії Міністерства освіти і науки «Про впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах: реалії та перспективи» (від 01.03.2013 р.) та з метою належного матеріально-технічного, навчального та науково-методичного забезпечення інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах видано накази «Про затвердження плану заходів, щодо забезпечення права на освіту дітей з ООП, у тому числі

дітей-інвалідів» (від 14.06.2013р.), та «Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року» (від 23.07.2013 р.). Цими документами затверджено державну стратегію розвитку інклюзивної освіти в Україні на період до 2015р., яка охоплює питання фінансування, забезпечення доступності та супроводу (архітектурного, інформаційно-технічного, психолого-педагогічного, соціального, реабілітаційного, медичного, культурно-творчого, адміністративного), кадрового та науково-методичного забезпечення інклюзивної освіти для дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів та ін.

Отже, підготовка до впровадження інклюзивної освіти в Україні ведеться на державному рівні, прийнята низка необхідних постанов та змін до законів, визначено основні переваги інклюзії: можливість активної і постійної участі дітей з особливостями в розвитку у всіх заходах навчально-виховного процесу; адаптація в дитячому колективі природня і не сприяє виробленню негативних стереотипів; отримання, узагальнення та передача комунікативних та інших необхідних для життя навичок; корекційна індивідуальна допомога не відокремлює і не ізолює дитину від загального колективу;

взаємодія фахівців загальної та спеціальної педагогіки в плануванні, організації, проведенні та оцінюванні уроків в інклюзивному класі; виховання толерантності і терпимості у всіх учасників освітнього процесу; соціокультурна самоідентифікація та самореалізація дітей з психофізичними особливостями в різних видах творчої діяльності; змінюється мотивація до навчання у звичайних школярів; здійснення постійного моніторингу якості освіти;

змінюється позиція вчителя – стає більш гуманною і креативною.

Проте інклюзивна освіта гостро потребує подальшого вдосконалення на різних рівнях:

1. На нормативно-правовому рівні:

– законодавчої бази щодо конкретних механізмів реалізації інклюзивного підходу в освіті;

– принципів фінансування суб'єктів освітнього процесу – це і навчання дитини в інклюзивному класі (фінансування освітніх потреб дитини: технічні, навчальні, розвивальні), вчителів (надбавка до зарплати, преміювання) та інших фахівців (введення та встановлення тарифних ставок);

2. На медичному:

– класифікації психофізичних порушень, згідно якої визначається рівень розвитку і можливість навчання дітей з особливими потребами у загальноосвітньому закладі з інклюзивною формою навчання (рішення має приймати психолого-медико-педагогічного консилиум разом із батьками дитини);

– лікувально-профілактичні та здоров'я відновлювальні, здоров'я збережувальні, реабілітаційні заходи

3. На соціальному:

– суспільна проінформованість про види навчальних закладів для дітей з проблемами в розвитку, їх особливості, переваги та перспективи для подальшого розвитку дитини;

– розвиток інклюзивної культури та толерантного ставлення до людей з особливостями в розвитку та інвалідністю;

4. На освітньому:

– створення інклюзивних умов навчання виховання і розвитку учнів з урахуванням архітектурної, технічної, методичної, психологічної доступності шкіл з інклюзивною формою навчання;

– забезпечення підготовленими кадрами – спеціально підготовленими учителями та іншими фахівцями для роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби).

Ці положення підтверджено висновками аналітичного звіту результатів комплексного дослідження «Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи».

Таким чином, незважаючи на певні економічні, соціальні та інші труднощі, проблема навчання дітей з особливими потребами повинна вирішуватись на усіх рівнях. Тому в освіті повинні вживатися заходи не тільки для того, щоб зберегти набутий досвід освіти школярів з особливими освітніми потребами, але й примножити його, створити умови для реалізації їхнього права на доступну і якісну освіту.

Інклюзивне середовище передбачає створення в загальноосвітньому закладі таких умов, за яких ці вимоги можна задовольнити. Адже поняття «середовище» у тлумачному словнику трактується як оточення, сукупність природних і соціально-побутових умов, сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов, у яких протікає діяльність людського суспільства, організмів. Британські вчені Тон Бут і Мел Ейнскоу у книзі «Індекс інклюзії» визначили ключові концепції, що застосовуються при створенні інклюзивного освітнього середовища: «інклюзія (участь, включення)», «бар'єри на шляху участі у навчально-виховному процесі», «ресурси, спрямовані на підтримку навчання та участі у навчально-виховному процесі» і «підтримка розмаїття».

На думку А. Колупасової, Ю. Найди, Н. Софій, освітнє середовище стане інклюзивним за умови наявності низки ознак: спланований та організований фізичний простір, у якому б діти могли безпечно пересуватися під час групових й індивідуальних занять; розроблена система освітніх послуг, які б відповідали потребам і можливостям кожної дитини;

організований медико-соціальний та психолого-педагогічний супровід дітей; створений сприятливий соціальний та емоційний клімат; взаємодія учасників освітнього процесу та надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату.

Отож, пропонуємо характеризувати інклюзивне освітнє середовище як сукупність організаційних, фізичних, психолого-педагогічних та соціальних умов, які створюються в загальноосвітньому закладі для забезпечення рівного доступу дітям з особливими потребами до якісної інклюзивної освіти та як спеціально організованої взаємодії педагогів із дітьми з/без особливих потреб пов'язаних спільністю цих створених умов, у яких відбувається їхня діяльність.

2.2. Поліфункціональна сутність професійної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти

Сучасна національна освіта перебуває в епіцентрі абсолютно нової системи координат. Із одного боку, це «освіта для всіх» (формула ЮНЕСКО), а з іншого – зміна традиційної парадигми освіти «на все життя» інноваційної парадигмою неперервної освіти «протягом усього життя» (формула Ради Європи) як основних із компонентів світової соціальної моделі. Цей виклик означає назрілу потребу розвитку інклюзивної загальної освіти, що втілює ідею доступності та якості шляхом надання освітніх послуг відповідно до потреб і можливостей усіх дітей. Зміна підходів до навчання і виховання всіх категорій дітей висувають нові вимоги до професійної діяльності педагога, розширення його функцій.

Професійна діяльність учителя в інклюзивному класі – це велика відповідальність за кінцевий результат навчання, виховання і розвитку дитини (освітня мета) та його мотиваційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності,

володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості й рефлексії.

Для визначення поняття «професійна діяльність учителя в умовах інклюзивної освіти» звернемося до з'ясування сутності термінів «діяльність», «професія», «професійна діяльність», що позначають базове поняття – «педагогічна діяльність».

Поняття «діяльність» набуло статусу однієї із найважливіших категорій філософських, соціологічних, психологічних та педагогічних наук. Так, у філософських енциклопедичних джерелах воно трактується як специфічно-людський спосіб активного ставлення до світу, як процес, у ході якого людина відтворює і творчо перетворює природу, у такий спосіб роблячи себе діяльним суб'єктом, а освоєні нею явища природи – об'єктом своєї діяльності. Тобто, з одного боку, виступаючи суб'єктом діяльності, людина планує, організовує і коригує її, спираючись на свої знання про предмети і явища, їх властивості, причинні зв'язки, закономірності, сформовані уміння і навички тощо («опредмечування»), а з іншого – діяльність формує людину як її суб'єкта, як особистість, яка здобуває знання, розширює їх, поглиблює власний досвід на основі інших видів діяльності («фрозредмечування»). Тому діяльність для кожної людини виступає як ціль і потреба. Саме такий філософський підхід є основним для аналізу будь-яких видів людської діяльності (професійної, наукової, спортивної, навчальної, ігрової та. ін.).

У психології діяльність – це поняття, що характеризує функцію індивіда у процесі його взаємодії із навколишнім світом. За визначенням психологів Б. Ананьєва, Л. Виготського, М. Лентьєва, психічна діяльність людини поділяється на зовнішню – фізичну (складається із визначених для людини дій із реальними предметами, які здійснюються

шляхом рухів ніг, рук, пальців) та внутрішню – психічну (відбувається через «розумові дії», використовуючи для цього свої мозкові динамічні моделі).

До діяльності людини спонукає, насамперед, потреба або комплекс різних потреб, що відображаються в її свідомості у формі образів відповідних об'єктів і дій, що ведуть до задоволення цих потреб. Задоволення потреби визначає мотивацію і цілі діяльності, які залежать від суспільних умов життя людини і рівня її індивідуального розвитку. Діяльність здійснюється через низку внутрішніх, пов'язаних між собою дій і містить у собі ті чи інші автоматизовані компоненти – операції. Однак, кожна діяльність має свідомий, цілеспрямований характер і завершується досягненням мети – результатом.

Отже, із кута зору психології діяльність – це динамічна система взаємодії внутрішньої і зовнішньої активності людини, що регулюється усвідомленою метою для утворення психічного образу, перетворення психічно опосередкованих відносин суб'єкта у предметній діяльності. С. Рубінштейн вказував на те, що розподіл праці спонукає до виокремлення практичної та теоретичної форм діяльності людини, тобто «співвідношення людини як суб'єкта практичної і теоретичної діяльності та предметного світу».

Важливим підсумком будь-якої діяльності є її результат. Учений-психолог В. Семиченко, вважає що результат діяльності – це новий стан об'єкта, який цілковито або лише частково відповідає поставленій меті та усвідомленим зразкам. І якщо результат не зовсім відповідає очікуванням суб'єкта, той здійснює корекцію, тобто додатковий акт активності, що усуває цю розбіжність.

Таким чином, залежно від різноманітності потреб людини та суспільства складається і розмаїття конкретних

видів діяльності людей, кожен із яких, зазвичай, містить у собі елементи зовнішньої та внутрішньої, теоретичної і практичної діяльності, спрямованих на певний результат.

Серед численних різновидів діяльності вчені виокремлюють два її протилежні типи – професійну (передбачає спеціальну освіту, тобто оволодіння системою спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання певних професійних функцій) і непрофесійну (не потребує відповідної спеціальної підготовки).

Зміст професійної діяльності розкриває сутність поняття «професія». Загалом не існує чіткого визначення цього терміну, бо його зміст багатозначний і містить у собі різні напрями та особливості трудової діяльності. Так, згідно із «Класифікатором професій», професія – це здатність людини виконувати певну роботу, яка вимагає від працівника (з урахуванням кола та складності певних професійних завдань та обов'язків) відповідної кваліфікації. Є. Клімов визначає сутність професії як «систему знань, умінь і навичок, властивих певній людині», як «спільність всіх людей, зайнятих даним видом праці». Він стверджує, що «ще довго існуючий комплекс трудових обов'язків». К. Гуревич категорію професії інтерпретує як деяку об'єктивна і при цьому цілком регламентовану організацію дій особистості, необхідної для суспільства і обмеженої (внаслідок розподілу праці) галузь докладання фізичних і духовних сил людини, яка дає йому змогу існувати і розвиватися. В. Андрущенко, І. Бех, І. Волощук вважають, що професія відображає певні види продуктивної праці і пов'язується з історично та економічно зумовленим суспільним розподілом праці.

Також професію часто ототожнюють із фахом. Проте, окрім загально визначеного трактування (як виду заняття, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним

засобом до існування), це поняття вказує на основну кваліфікацію, спеціальність особи, яка здійснює професійну діяльність. Спеціальність визначає, встановлює специфічну сторону знань і навичок, їх особливість щодо конкретного виду діяльності, а кваліфікація – рівень і вид професійної підготовленості. Тобто вони відображають результат оволодіння системою спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання функцій, пов'язаних із певною професією.

Узагальнивши визначення поняття професії, можна трактувати її як вид праці, трудової діяльності, яку здатний здійснювати кваліфікований фахівець.

Здатність особистості до професійної діяльності відповідно до вимог певного фаху полягає в оволодінні нею знаннями, уміннями і навичками та сформованими професійними якостями, рисами особистості, що сприяють успішній роботі фахівця. Якісні показники професійної діяльності визначають професіоналізм особистості в інтегральних вимірах: процес і результат професійної діяльності (систематичне, ефективне виконання професійних завдань, згідно кваліфікаційних характеристик, що відповідає об'єктивним вимогам і прийнятим у суспільстві стандартам) та особистість професіонала (наявність професійно важливих якостей особистості, особливості його мотивації, система ціннісних орієнтацій і прагнень, відповідно до змісту і результату праці). Відтак, інтеграція особистісних і дієвих начал у феномені професіоналізму проявляється у визначенні суб'єкта професійної діяльності (професіонала), який володіє високими особистісними, професійними показниками і досягненнями, що мають соціально-позитивне значення і динамічно розвиваються.

Отже, професійну діяльність здійснює фахівець, який володіє відповідним комплексом знань, властивостей, характеристик та практичних навичок, що дають змогу виконувати ті чи інші функції певного виду професійної діяльності.

Зміст будь-якої професійної діяльності регламентується переліком послуг та обов'язків фахівця, а якість їх виконання визначають результат діяльності та його професіоналізм. Професійна діяльність охоплює мету (уявлення про кінцевий результат), суб'єкт (професійно підготовлена особистість), предмет (вихідний матеріал), зміст і способи (система професійних службових обов'язків (посадова інструкція), систему прав (нормативні документи), виробниче середовище (організаційні, предметні, соціальні, психологічні умови праці), систему засобів праці (відповідно до мети і предмету) та результати, що задаються ззовні, тобто зумовлені потребами суспільства.

Отже, професійна діяльність – це такий вид трудової діяльності, успіх якої залежить від спеціальних теоретичних знань, практичних умінь і навичок, набутих у процесі фахової підготовки і в ході досвіду їх реалізації у певній галузі виробництва. Під час цієї діяльності відбувається формування цілісної особистості, залучення її до загальнолюдських культурних цінностей.

Професійну педагогічну діяльність учителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти ми будемо розглядати як часткову щодо загальної педагогічної діяльності. Така умовність пояснюється тим, що всі види людської діяльності, фактично злиті, переплітаються один з одним. Особливо яскраво це простежується на прикладі педагогічного фаху, що поєднує в собі елементи основних її видів: спілкування, гри, навчання і праці.

Професійна педагогічна діяльність уперше було виокремлено із цілісного трудового педагогічного процесу В. Сластьоніним та А. Міщенко, які вважають, що в системі «людина-людина» вона є особливим видом соціальної діяльності, спрямованої на транслявання новим поколінням нагромаджених людством досвіду і культури, створення умов для їх особистісного розвитку. Ця діяльність здійснюється педагогом – фахівцем, який має відповідну підготовку (повна вища педагогічна освіта за ОКР «магістр», «спеціаліст») і професійно виконує навчально-виховну роботу в різних освітньо-виховних системах (дошкільної, загальноосвітньої, спеціальної та професійної освіти).

Професійна педагогічна діяльність була предметом багатьох філософських, психологічних та соціально-педагогічних досліджень. Так, у наукових працях філософів В. Андрущенко, І. Відт, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лозового, С. Пазиніча, С. Сисоєвої педагогічна діяльність розглядається з кута зору її виникнення, становлення і зв'язку з духовними традиціями народу і загальними умовами, у який функціонує система освіти. У дослідженнях Б. Ананьєва, М. Басова, Л. Виготського, І. Зимньої, Г. Костюка, А. Маркової, С. Рубінштейна та інших учених розкриваються психологічні механізми педагогічної діяльності. Визначення соціальних детермінант професійної педагогічної діяльності стало предметом досліджень таких педагогів-класиків, як Ю. Бабанський, О. Захаренк, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький та ін.

Загально визнано, що провідною фігурою педагогічного процесу школи є учень як суб'єкт власної діяльності. Тому основою педагогічної діяльності вчителя є організація ефективної навчальної діяльності школярів, спрямованої на інтелектуальний, моральний, естетичний, фізичний розвиток

учнів, засвоєння ними духовного, соціального, культурного досвіду свого народу.

Отже, професійна педагогічна діяльність учителя початкової школи спрямована на досягнення освітньої мети та високої результативності. Вона охоплює відповідні ролі педагога, які він виконує, організовуючи роботу з учнями, їх батьками та іншими фахівцями, які працюють у його класі, зокрема: одночасне викладання декількох навчальних предметів (викладач), обов'язкове класне керівництво (вихователь), надання психологічної підтримки (психолог), управління навчально-виховним процесом (управлінець, керівник), аналіз навчально-виховного процесу (аналітик), методична робота у професійному методичному об'єднанні (методист) та ін.

У довідниковій науковій літературі існує низка трактувань поняття «система». Так, в «Українському радянському енциклопедичному словнику» його визначено як сукупність якісно визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок або взаємодія. У «Словнику іноземних слів» ця лексема трактується як: 1) порядок, зумовлений планомірним розташуванням частин, які певним чином пов'язані між собою; 2) сукупність принципів, що слугують основою для якогось учіння; 3) форма суспільного ладу; 4) сукупність частин, пов'язаних загальною функцією; 5) форма, спосіб пристрою, організація чого-небудь; 6) сукупність господарських одиниць, закладів, об'єднаних у єдине ціле. Отже, система – це сукупність частин, між якими існують певні взаємозв'язки, які забезпечують певну цілісність, єдність.

У педагогічній діяльності системний підхід дає змогу моделювати навчально-виховний процес відносно інтелектуальних складників педагогічної системи. Маються на увазі носії природного (суб'єкти й об'єкти освітнього процесу)

і штучного інтелекту (засоби навчання для учителя й учнів). Для функціонування кожного із цих складників потрібні відповідні організаційні умови.

У праці «Філософія педагогічної дії» І. Зязюн, указує на єдність мети, мотивів, дій (операцій), результату професійної діяльності педагога. Мета – формування особистості учня як гідного громадянина своєї країни. Суб'єкт – учитель, педагогічний колектив школи. Об'єкт – учень, класний керівник. Сукупність дій і операцій – способи, прийоми впливу вчителя на учня. Результати діяльності – рівень сформованості необхідних рис і якостей особистості учня. Згідно з цим, з'ясування сутності професійної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти доцільно розпочати з її мети.

Згідно з історичною ретроспективою, ціль педагогічного процесу – засвоєння наукових знань учнями у спосіб виконання ними низки поставлених навчальних завдань. Однак нині державна політика в галузі освіти ставить за основну мету педагогічної діяльності – формування гармонійно розвинутої, соціально активної, творчої особистості. Тобто відбулося зміщення акцентів від звичайного оволодіння знаннями, передачі досвіду до гармонізації розвитку всіх сфер особистості з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів, а також із урахуванням інклюзивного складника освітньої політики визначена мета, що доповнюється доступністю якісної освіти для всіх категорій дітей незалежно від рівня їхнього розвитку (з нормальним, прискореним, затриманим) та соціального статусу.

Для визначення поняття суб'єкта педагогічної діяльності скористаємось його трактуванням С. Нелюбовим. Він вважає, що із педагогічного кута зору суб'єктом є людина, яка внутрішньо вільна, проявляє активну вибіркову позицію, що

охоплює усвідомлене цілепокладання, творче перетворення діяльності, уміння самостійно вносити зміни до неї, ініціативно і креативно створювати способи і умови вирішення поставлених завдань, здійснювати рефлексію своєї діяльності (оцінку, контроль, регуляцію та ін.), вибудовувати взаємини і взаємодю з іншими людьми. У контексті інклюзивної освіти у початковій школі таку активність виявляють основний, колективний та родинний суб'єкти. Основним суб'єктом постає вчитель-класовод; колективним – педагогічний колектив, команда фахівців, залучених до організації освітнього процесу (психолог, соціальний педагог, дефектолог); родинний – батьки і родичі учнів.

Оскільки педагогічна діяльність за своєю природою має гуманістичний характер, то специфічним є її об'єкт – учні молодшого шкільного віку з різним рівнем розвитку. Специфіка полягає у тому, що учень виступає не лише її об'єктом, а й суб'єктом, адже педагогічний процес вважається продуктивним лише за умови поєднання елементів самовиховання і самонавчання учня. Більше того, він змінює не лише учня, ає і педагога, розвиваючи у ньому одні якості особистості і викорінюючи інші.

Оскільки період навчання дитини у початковій школі є початком особливої навчальної діяльності, яка вимагає від дитини не лише значного розумового напруження, а й більшої фізичної витривалості, вольових зусиль, то зміст професійної діяльності вчителя початкових класів має відповідати змісту загальної початкової освіти, означеному в «Державному стандарті початкової загальної освіти», та змісту початкової інклюзивної освіти, визначеного в «Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей із особливими освітніми потребами. Згідно з цим, освітній процес у початковій школі спрямовується на досягнення результатів навчання учнів із

ООП та без них, що полягають у сформованості ключових і предметних компетентностей, набуття яких є фундаментом для життєдіяльності і подальшого успішного навчання в загальноосвітній школі. Відтак, основою педагогічної діяльності вчителя початкових класів є учіння – педагогічна діяльність вчителя та навчальна діяльність учнів.

Предметом педагогічної діяльності, на думку І. Зимньої, являється організація навчальної діяльності учнів, спрямована на освоєння ними предметного соціокультурного досвіду як основи й умови розвитку. Її засобами виступають наукові і практичні знання, що формують в учнів, а продуктом – сформований індивідуальний досвід школярів.

Як бачимо, особливості діяльності вчителя початкових класів пов'язані з дією «учіння», яку часто ототожнюють із поняттям «навчальна діяльність». Учіння (у вузькому значенні) – це процес спрямований на набуття суб'єктом певних знань, умінь, навичок для їх застосування в різних видах життєдіяльності. Навчальна діяльність полягає в активній гностичній (пізнавальній) діяльності і ґрунтується на ній. Відтак, учіння – це акт пізнання щодо засвоєння наявного досвіду. Навчання спрямоване на забезпечення умов успішного перебігу діяльності учіння».

Педагогічна діяльність охоплює *навчально-виховний процес*, метою якого є особистісний, інтелектуальний і діяльнісний розвиток учнів, їхній саморозвиток і самовдосконалення. Його мотивація безпосередньо пов'язана зі змістом навчання і виховання учнів, перебіг якої забезпечується системою способів дій (операцій) щодо виконання навчально-виховних завдань. Учителю керує навчальними діями учнів щодо засвоєння і перетворення ними навчальної інформації, опанування різновидами теоретичної і практичної діяльності.

Підкреслюючи інтегративність спільної діяльності вчителя й учнів, І. Зимня вказує, що оволодіння узагальненими способами навчальних дій і саморозвитку у процесі виконання поставлених педагогом завдань відбувається на основі зовнішнього контролю й оцінки, спрямованого на самоконтроль і самооцінку. Це є не лише засобами стимулювання навчальної діяльності учня, але і чинниками його виховання й особистісного розвитку. Відтак, учитель виступає не лише в ролі транслятора знань, але і є для учня наставником і вихователем.

Навчання – це специфічний процес пізнання, керований педагогом. Внаслідок активної взаємодії вчителя й учня, в останнього формуються певні знання і вміння. Для цього педагог створює необхідні умови, спрямовує та контролює навчальну діяльність школярів.

Серцевину педагогічної праці І. Подласий убачає в управлінні тими процесами, які супроводжують становлення особистості дитини. Він вважає, що все те, що робить учитель, можна назвати педагогічним менеджментом. Тобто управління педагогічним процесом – це цілеспрямований, систематичний вплив учителя на колектив учнів і окремого учня із метою досягнення навчально-виховної мети, що реалізується шляхом діагностики можливостей учнів, послідовного планування, створення організаційних умов, контролю, корекції та адекватної оцінки їхньої та своєї діяльності.

Умовний поділ професійної діяльності на формуючу й реалізуючу частини ґрунтується на тому, що кожна із них може досліджуватись, розвиватись, доповнюватись і удосконалюватись, фізично створюватись, накопичуватись, зберігатись і розповсюджуватись окремо і незалежно одна від одної. Їхній діяльнісний взаємозв'язок проявляється у навчально-виховному процесі, що охоплює діяльність

педагогічного управління, планування, конструювання (добір прийомів та методів навчання, складання навчальних програм, планування різних організаційних форм навчально-виховної роботи тощо).

В інтерпретації Л. Столяренка, професійна педагогічна діяльність становить складну організовану систему різних видів діяльності, головний із яких – діяльність учителя, який безпосередньо навчає. Інші види діяльності мають допоміжне значення щодо головної: це конструювання прийомів і методи навчання, побудова навчальних предметів та розроблення змісту програм навчальних предметів тощо. Головний зміст діяльності вчителя передбачає виконання декількох функцій, зокрема навчальної, виховної, організаційної та дослідницької. Ці функції виявляються в єдності, хоча в багатьох учителів одна із них домінує над іншими.

Відаючи перевагу системному підходу І. Харламов, наголошує, що у навчально-виховному процесі мають місце такі взаємопов'язані види педагогічної діяльності вчителя, як діагностична, орієнтаційно-прогностична, конструктивно-проектувальна, організаційна, інформаційно-пояснювальна, комунікативно-стимулювальна, аналітико-оцінна, дослідницько-творча. У контексті інклюзивної освіти у початковій школі, виконуючи окреслені функції, учитель забезпечує професійно-педагогічну взаємодія між представниками адміністрації школи, психологом, соціальним і корекційним педагогами, асистентом учителя, а також налагоджує психологічні контакти між учнями із ОПП та без них.

Отже, специфіка педагогічної діяльності визначається подвійним характером її об'єкта: учень та засобами навчальної діяльності, якими володіє педагог. При цьому до складу системи засобів навчання входить сукупність матеріальних та

інформаційних об'єктів, які можуть застосовуватися учнями і вчителями під час навчально-виховного процесу і які повинні задовольняти вимоги щодо їхнього ефективного й безпечного використання відповідно до освітніх потреб. Згідно до вимог інклюзивної освіти, до організації навчально-виховного процесу залучаються батьки дітей із ООП та фахівці (психологи, асистенти вчителів, лікарі, соціальні педагоги). Така співпраця об'єднується спільною освітньою метою і цілями навчально-виховного процесу, спрямованого на гармонійний психічний і соціальний розвиток дитини, створенням позитивного психологічного мікроклімату та адекватного соціального мікросередовища в інклюзивному класі. Такий тип взаємодії називається «командною роботою». Відтак, в умовах інклюзивної освіти у початковій школі розширюється коло взаємодії між учнями фахівцями і батьками, залучених до психолого-педагогічного, навчально-виховного та корекційно-розвивального процесів, зростає кількість необхідних засобів наповнення освітнього середовища, що за своїми масштабами виходить за межі класу, школи і визначається конструктом «учень – учитель – навчальний заклад – суспільство». При цьому надто важливим є технологічне забезпечення інклюзивно-освітнього процесу.

Технологічний підхід до освітньої діяльності полягає у розробленні на наукових засадах ефективних способів досягнення цілей шляхом раціонального розподілу діяльності на процедури й операції з їх подальшою координацією й синхронізацією. Технологізація будь-якого процесу можлива за наявності, як мінімум, двох умов. По-перше, сам процес має мати таку ступінь складності, щоб можна (і необхідно) було поділити його на відносно окремі частини. Відповідно, потреба у створенні технології диктується, насамперед, самим об'єктом та мірою його складності. По-друге, мають бути засоби, які б

дали змогу так систематизувати дії суб'єкта, щоб досягнути максимального ефекту при мінімумі зусиль. Завдяки адекватному використанню педагогічних технологій значно підвищується ефективність освітнього процесу

За визначенням Б. Ліхачова, педагогічна технологія – це сукупність психолого-педагогічних настанов, що становлять спеціально підібрану і компоновану систему форм, методів, засобів, прийомів, за допомогою яких забезпечується можливість досягнення ефективного результату в засвоєнні учнями знань, умінь, навичок, у вихованні та розвитку особистості. Слушною є думка Г. Селевка, який визначає педагогічну технологію як систему функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, збудованого на науковій основі, запрограмованому у часі та просторі для досягнення передбачуваної результативності. Ми поділяємо думку А. Єлісеєва, який переконаний, що педагогічна технологія як система освітнього процесу складається із форм, засобів, умов, методів та процедур навчання у п взаємодії і має конкретно визначений кінцевий результат.

Педагогічна технологія, як стверджує В. Биков, – це структура організації часової і просторової взаємодії учасників освітнього процесу, яка побудована відповідно до цілей навчання і виховання та обраних методів. За визначенням С. Клепка, ця технологія повинна задовольняти деякі основні критерії: концептуальність (опора на певну наукову концепцію); системність (логіка процесу, взаємозв'язок його частин, цілісність); керованість (діагностика та планування процесу навчання); відтворюваність (можливість застосування в інших однотипних освітніх закладах іншими суб'єктами).

Отже, педагогічну технологію можна представити логічним ланцюгом: цілі – задачі – зміст – методи (прийоми, засоби) – форми навчально-виховної діяльності. Кожна ланка є

певною системою технологічних одиниць, зорієнтованих на конкретний педагогічний результат. Тобто це таке конструювання навчально-виховного процесу, що охоплює постановку загальних і конкретних цілей, визначення змісту, організацію й здійснення навчання, оцінку його результативності та виправлення і корекцію найближчих цілей та перебігу навчання.

Технологія педагогічної діяльності реалізується в реальних умовах освітнього процесу. Їх базисною основою виступають наявні індивідуальні та типологічні особливості, можливості та потреби суб'єктів діяльності. Тобто суб'єктна структура технології алгоритмізує діяльність учителя на рівні змін її особистісних структур – мотивів, цілей, цінностей, інтересів. Вона містить такі обов'язкові елементи, як актуалізація у вчителя потреби до змін усталених технологій, нововведень, формування стійкої мотивації до творчої, інноваційної, креативної діяльності, інклюзивної компетентності, налагодження взаємодії із метою обміну інформацією, самоаналізу, саморефлексії.

В освітній практиці існує низка сучасних педагогічних технологій, які доцільно використовувати в роботі вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти. Серед них найважливішими є особистісно орієнтовані, проектні, тренінгові й ігрові технології, та технології проблемного, розвивального, корекційного навчання, психолого-педагогічного супроводу та інші. Кожна із них адекватно до рівня організаційних структур діяльності може функціонувати самостійно технологія з власною структурою або може бути включена у технологію вищого рівня: метатехнологія (реалізація інноваційної освітньої політики суспільства), макротехнологія (нововведення у межах певного наукового підходу), мезотехнологія (внесення змін на рівні окремих

компонентів навчально-виховного процесу), мікротехнології (вирішення вузьких оперативних задач організації взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, удосконалення індивідуальних способів діяльності вчителя та учнів.

Отже, професійна діяльність вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти як педагогічна технологія може розглядатися у таких аспектах: науковому, як частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання і проектування педагогічних процесів; процесуальному, як опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів досягнення запланованих результатів навчання, виховання і соціалізації; діяльнісному, як здійснення технологічного навчально-виховного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів. Вона має відповідати основним таким критеріям технологічності, як:

– концептуальність (опора на певну наукову концепцію, що охоплює філософське, психологічне, дидактичне й соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей);

– системність (володіння всіма ознаками системи: логікою процесу, взаємозв'язком його частин, цілісністю та оцінки результативності планованих досягнень дитини при переході з одного етапу свого розвитку на інший, адаптації в освітній середовищі, соціалізації);

– керованість (припускає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування навчально-виховного процесу, поетапної діагностики, можливого варіювання засобів і методів з метою корекції результатів);

– ефективність (охоплює коло позитивних результатів за оптимальними ресурсними витратами, а також певною

мірою гарантування досягнень закладеного в індивідуальну освітню програму планованого результату);

– відтворюваність, що передбачає можливість застосування обраної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами.

Отже управлінська діяльність учителя початкових класів має інтегральні характеристики, а тому є базисною. Інклюзивна форма навчання потребує від учителя ще і якісного управління процесом залучення «особливої» дитини та її сім'ї до загальноосвітнього навчального закладу: адаптація навчальної програми і плану, фізичного середовища, методів і форм навчання, використання існуючих у громаді ресурсів, залучення батьків.

Школа, клас мають стати рідними для учнів і їхніх родин, Постійна соціальна взаємодія в різноманітних умовах, за різних обставин, у різних ситуаціях зближує учнів, виробляє емпатію, прихильність один до одного, усвідомлення індивідуальності кожного, відчуття захищеності. Тому перед вчителем постає й інше завдання – керівництво процесом адаптації і взаємодії всіх учасників освітнього процесу – батьків, дітей, педагогів, інших фахівців до нових соціальних умов загальноосвітнього інклюзивного середовища.

Управлінська діяльність учителя охоплює планування та організацію навчально-виховного процесу для задоволення освітніх потреб усіх дітей, якість якого залежить від:

– максимального врахування й реалізації потенційних можливостей навчання та розвитку кожної дитини, її індивідуальних особливостей;

– створення єдиного інформаційного поля для учасників навчально-виховного процесу (учнів, батьків, педагогів, інших фахівців);

- вироблення системи оцінювання ефективності учасників інклюзивно-педагогічного процесу та контролю й зворотного зв'язку на всіх етапах навчально-виховного процесу;
- участі у наданні спеціальних освітніх і фахових послуг для дітей із ООП;
- створення позитивного іміджу інклюзивного класу, школи;
- нагромадження бази даних про новітні технології, практики освітньої інклюзії;
- створення комфортного соціально-психологічного клімату у класі та поза його межами із пріоритетними гуманними відносинами між учасниками навчально-виховного процесу;
- закріплення демократичних засад у всіх сферах життєдіяльності.

Ми приєднуємось до думки К. Дубич, яка вважає, що професійна діяльність у умовах інклюзивної освіти не може опиратись лише на структурованість, системність та технології освітньої інклюзії, як свідчить досвід, будь-яка інновація може бути зведена до абсурду, якщо процес її розробки і впровадження здійснюється в умовах низької управлінської культури, стагнації розвитку системи та панування догматичного стилю мислення. Згідно з цим, зміст управлінської діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти має розширюватися його спеціальними знаннями із методологічних основ (принципів, методів, організаційних форм, психолого-педагогічних та соціальних умов) і технологічних прийомів управління освітнім процесом, що спрямований на підвищення його ефективності.

Професійна діяльність учителя – це складна динамічна система управління навчальним процесом, ефективність якої

визначається обґрунтованістю, адекватністю, перспективністю завдань управлінської діяльності щодо:

- ухвалення, оформлення й реалізації рішень – планування власної й учнівської діяльності, організації і реалізації навчально-виховного процесу, складання відповідних планів і програм із чітким визначенням змісту роботи, термінів виконання, призначення відповідальних, підбір та інструктування виконавців, розподіл обов'язків відповідно до їхніх морально-психологічних і професійних якостей, регулювання і корекція діяльності щодо реалізації завдань, визначених для виконання, здійснення поточного і підсумкового контролю та обліку в ході виконання управлінського рішення, аналіз діяльності учнів, учнівських колективів;

- створення умов, необхідних для виконання рішень, завдань, досягнення педагогічної мети;

- створення морально-психологічного клімату в учнівському колективі, що здійснює сприятливий вплив на реалізацію завдань їх навчання і виховання;

- налагодження позитивного педагогічного і професійно-ділового спілкування у ході реалізації управлінських рішень;

- підвищення ефективності управління – розробка перспективних напрямів професійної і психолого-педагогічної діяльності та відбір способів самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення, самоконтролю тощо, формування індивідуального стилю професійної діяльності учителя, що базується на максимальній реалізації індивідуальних властивостей педагога і оптимально враховує особливості учнівського і педагогічного.

Таким чином, із позиції управлінського підходу, професійну діяльність учителя можна трактувати як систему

його управлінських дій, спрямованої на досягнення визначених цілей і як процес свідомого регулювання діяльності, взаємин і поведінки учнів, що забезпечує їх розвиток у процесі навчання і виховання із використанням процедур діагностики, планування, організації, контролю, корекції та оцінки навчальної діяльності школярів

Педагогічна діяльність учителя є єдиною і нероздільною, що пов'язано з цілісністю самого навчально-виховного процесу, а виокремлення різних функцій – це умовно виділені ролі вчителя, які він супутно виконує, розв'язуючи провідні професійні задачі. Саме тому сутність професійної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти слід вважати поліфункціональною.

Отже, в умовах інклюзивної освіти зміст професійної діяльності вчителя початкових класів змінюється. Педагог, окрім навчально-виховної, виступає, у таких нових для себе ролях, як психолого-педагогічна та корекційно-розвивальна. У контексті психолого-педагогічної ділянки роботи вчитель виконує діагностичну функцію щодо виявлення категорій та індивідуальних особливостей дітей і ООП; корекційно-педагогічної – функції виправлення порушень та компенсації вторинних відхилень у розвитку учнів, інтегрування їх в соціум, консультування фахівців і батьків, залучених до освітнього процесу, та пропаганди гуманного ставлення до дітей з ООП. У цілому він виконує розширений спектр таких функцій професійної діяльності, як діагностико-інформативна, конструктивно-проектувальна, організаційно-орієнтаційна, дидактико-методична, психотерапевтична, корекційно-реабілітаційна, комунікативно-стимулювальна, просвітницько-консультативна, дослідницько-творча та оцінювально-рефлексивна.

Працюючи разом із психологом, соціальний педагогом, асистентом учителя, дефектологом і іншими фахівцями та батьками чи членами родини дітей, учитель початкових класів в умовах інклюзивної освіти, насамперед, виконує діагностико-інформативну функцію, що охоплює: вивчення індивідуально-психічних особливостей учнів та інформації про їхні особливі освітні потреби; визначення рівнів знань, умінь, навичок, вихованості й рівня розвитку кожного учня; з'ясування причин відставання в розвитку; оцінювання якості соціального мікросередовища класу та ступінь і спрямованість його впливу на особистість дитини; дослідження факторів успішного задоволення освітніх потреб дітей.

Виконуючи завдання інклюзивної освіти, учитель початкових класів у парі зі своїм асистентом забезпечує конструктивно-проектувальну функцію професійної діяльності щодо: конструювання і проектування змісту навчально-виховної роботи відповідно до «Державного стандарту початкової загальної освіти» й «Державного стандарту початкової освіти для дітей з особливими освітніми потребами»; адаптації і модифікації змісту початкової освіти когерентно фізичним і психічним можливостям кожної дитини; програмування і прогнозування процесу навчання, виховання і розвитку особистості; визначення форм організації навчальної діяльності учнів (колективна, індивідуальна, дистанційна) відповідно до рекомендацій психолого-медико-педагогічного консиліуму; визначення перспективи розвитку особистості в навчально-виховному процесі; планування власної педагогічної діяльності на основі глибокого аналізу результатів попередніх досягнень.

Для успішного виконання окреслених функцій професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти майбутній учитель початкових класів має здобути якісну підготовку у

ВНЗ, що нині є актуальною проблемою теорії і методики професійної освіти, з'ясуванню понятійного апарату якої присвячено наступний підрозділ дисертації.

2.3. Категоріальний апарат проблеми підготовки вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти

Інклюзивна освіта є вагомим компонентом у системі заходів для забезпечення прогресивного функціонування суспільства і держави, які нині ставлять серйозні вимоги до якості підготовки вчителя початкових класів. Насамперед, це стосується обґрунтуванням засобів удосконалення, пошук умов для досягнення цілісності й системності професійної підготовки у ВНЗ. Це з необхідністю передбачає як переосмислення змісту поняття «підготовка», так і розгляд інших, пов'язаних з ним категорій. Іншими словами, розроблення понятійного апарату проблеми підготовки вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти наразі є актуальним.

За І. Зязюном, вітчизняна модель професійно-педагогічної підготовки, що в цілому була спрямована на передачу майбутньому фахівцю необхідних знань, умінь, навичок, утратила свою перспективність. Учений наголошує, що нині виникає необхідність зміни стратегічних, глобальних цілей педагогічної освіти, перестановки акценту зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості [58, 11]. З огляду на це, процес професійної підготовки має детермінуватися комплексом зовнішніх і внутрішніх факторів та реалізуватися на основі різних психологічних механізмів. Тобто її доцільно розглядати в різних аспектах: як умови соціалізації й індивідуалізації, частини життєвого шляху, специфічної форми професійного розвитку, однієї з провідних обставин вияву активності особистості.

Численні публікації, присвячені дотичним до нашої проблеми питанням, засвідчують про складність поняття «підготовка», ширину й розмаїття його трактувань. Так, нині цю категорію розглянуто в педагогічному, психологічному,

історичному, соціально-філософському та інших аспектах, а також на особистісному, функціональному й діяльнісному рівнях.

Традиційно у науці і практиці процес формування особистості вчителя, розвиток його педагогічних здібностей і майстерності, оволодіння необхідними знаннями, уміннями і навичками прийнято описувати через поняття «**підготовка**». Його сутність у «Великому тлумачному словнику української мови» потрактовано як запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності [34, 6]. За «Педагогічним словником», підготовка – це формування й збагачення настанов, знань та вмінь, які необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань [271, 64]. У «Російській педагогічній енциклопедії» цей термін розглядається як сукупність спеціальних знань, умінь й навичок, якостей, трудового досвіду й норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з визначеної професії; як процес повідомлення відповідних знань й умінь [203]. Згідно з «Українським Радянським енциклопедичним словником», підготовка визначається як запас знань, отриманий будь-ким. Ця лексема походить від слова «підготувати», що позначає результат навчання як процесу надання необхідних знань для чогось та сукупність попередніх дій, які полегшують реалізацію якихось подальших дій чи процесів [178, 85].

У працях відомих на пострадянському просторі учених-педагогів М. Скаткіна та В. Шадрікова **підготовку** визначено як процес реалізації мети освіти, формування компетенцій, застосування набутого соціального досвіду.

На думку Л. Серебреннікова, **підготовка** постає як **процес і результат**, які забезпечують наближення освіти до безпосереднього вирішення завдань реальної соціально-спрямованої та індивідуально-значущої діяльності. Тому освіту доцільно співвідносити з підготовкою майбутніх фахівців на рівні перетворення потенціалу освіченості в ресурс готовності до виконання практичних дій [95, 32].

У такому розумінні сутність поняття «**підготовка**» співпадає із сутністю категорії «професійна підготовка», що у Законі України «Про вищу освіту» узагальнено трактується як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [28, 45]. У різних довідникових виданнях цей термін однаково визначено як набуття суб'єктом педагогічного процесу сукупності спеціальних знань, умінь і навичок, якостей трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією. Однак, окрім процесуального й результативного аспекту, її доцільно розглядати у контексті **спрямованості, системної структурованості, змісту та функціональності**.

Професійна підготовка фахівців, зазначає Н. Ничкало, **орієнтована** на особистісний розвиток і творчу самореалізацію кожного громадянина України, формування поколінь, які навчаються впродовж життя, розвивають цінності громадянського суспільства, сприяють консолідації української нації та її інтеграції в європейський та світовий простір. У конкретному вимірі, наприклад, педагогічного фаху, як стверджує Л. Ткаченко, професійна підготовка неодмінно має охоплювати сукупність навчальних дисциплін, їх змістових компонентів і комплекс психолого-педагогічних заходів, що спрямовані на вироблення у майбутніх фахівців готовності до професійної діяльності [254, 62].

Звісно, що професійну підготовку вчителя здійснюють лише у вищих навчальних закладах різного рівня акредитації. У процесуально-результативному контексті І. Соколова розуміє її як неперервний і керований процес набуття майбутніми вчителями досвіду педагогічної діяльності, що дає змогу системно, цілісно сприймати дійсність і діяти на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій [163, 15].

Професійну підготовку вчителя Т. Танько вважає цілісною динамічною педагогічною системою, яка передбачає спеціально організовану, керовану з боку викладачів навчальну діяльність студентів, що відображає специфіку педагогічної праці, тих типових професійних завдань, які необхідно вирішити випускникові педагогічного університету. Така

система являє собою єдність теоретичної, методичної, практичної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. На переконання дослідниці, у процесально-результативному плані – це система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, сукупності знань, навичок, умінь і професійної готовності, що, у свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати.

Із позицій системності В. Євдокимов, В. Луценко, Л. Покроєва, Г. Пономарьова визначають, що професійна підготовка вчителя – це єдність змісту, структури, цілей навчання та виховання студентів, способів реалізації набутих знань, умінь і навичок у роботі з учнями. За І. Зязюном, Г. Філіпчуком, О. Отич, її структура складається з таких основних компонентів: цілі (предметні, функціональні, особистісні); фундаментальна підготовка; фахова підготовка; особистісно орієнтована підготовка; методи навчання; форми навчання. Загальний зміст професійної підготовки вчені позначають цілями і завданнями навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі, а спеціальні знання – предметом, який вони будуть викладати [185, 46].

У контексті функціонального підходу професійну підготовку майбутнього вчителя О. Абдулліна розуміє як процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, що необхідні майбутньому фахівцю для адекватного виконання специфічних завдань навчально-виховного процесу [12, 5]. Натомість Н. Волкова вважає що професійна підготовка педагога – це лише оволодіння системою професійних знань, яку утворюють:

1) загальнокультурні знання (знання про людину, її становлення, розвиток, розвиток у реальній соціокультурній дійсності; спеціальні знання з культурології, соціології, етики, естетики, економіки, права);

2) психологічні знання (знання загальних характеристик особистості: спрямованість, характер, темперамент, здібності

та ін.; особливостей перебігу психологічних процесів (мислення, пам'ять, увага тощо); методів психологічного дослідження закономірностей навчання і виховання; особливостей засвоєння навчального матеріалу відповідно до індивідуальних та вікових характеристик; уміння застосовувати набуті знання у педагогічній діяльності;

3) педагогічні знання (знання основних теорій формування і розвитку особистості, принципів педагогіки і психології, конструювання навчально-виховного процесу; розвиток педагогічної і психологічної наук, професійна підготовка, позитивні та негативні сторони своєї професійної діяльності та ін.);

4) знання з методики викладання предметів, методики виховної роботи, дидактики, знання педагогічної техніки.

Набагато ширше розуміють функціональний аспект професійної підготовки В. Євдокимов, Г. Пономарьова, Л. Покроева та В. Луценко, що, на їхню думку охоплює принаймні п'ять функцій: соціально-гуманітарну, психолого-педагогічну, фахову, особистісно орієнтовану та практичну. Перша з них передбачає оволодіння знаннями українознавчого, філософського, політологічного, соціального, історичного, економічного, екологічного, культурологічного, етико-естетичного, мовознавчого, фізкультурно-оздоровчого й релігієзнавчого змісту. Друга – функціональне самовизначення вчителя в навчально-виховному процесі, чітку педагогічну позицію, володіння певним рівнем духовної культури, усвідомлення міри любові до учня, самоусвідомлення у професії вчителя; знання про цілі, завдання, вимоги, прийоми, методи, форми педагогічної дії, взаємодії, навчально-виховного процесу; педагогічні здібності як основний показник педагогічної майстерності; рефлексію педагогічних дій на кожному етапі навчального процесу. Третя – вирішення питань набуття теоретичних знань зі спеціальності, вироблення практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійно-педагогічної діяльності (її зміст визначається фундаментальними дисциплінами спеціальності та навчальними дисциплінами з методик викладання шкільних

предметів). Четверта – розв’язання проблем розвитку особистісних та професійних здібностей і якостей студентів. П’ята – поглиблення теоретичних знань на основі практичного навчання; вироблення у майбутніх учителів умінь і навичок практичної діяльності в закладах освіти; формування та розвиток професійних умінь і навичок; оволодіння сучасними методами і формами педагогічної діяльності, новими інноваційними технологіями; формування дослідницького підходу до педагогічної діяльності.

Отже, розглянувши поняття професійна підготовка, слід зазначити, що ним передбачено створення цілісної системи неперервного навчання, виховання й розвитку людини, що забезпечує підготовку в різних сферах навчальної діяльності відповідно до освітніх потреб суб’єктів педагогічного процесу. Відтак, ця категорія належить ширшому конструкту – **«професіоналізації»**.

Російський учений А. Турчинов пояснює професіоналізацію як соціальне явище, зумовлене розвитком професійної діяльності в суспільстві, у змісті якого відображається процес набуття діяльністю професійного характеру (професіоналізація праці), а людиною – опанування професією (професіоналізація особистості), а також виникнення соціальних інститутів, спрямованих на надання допомоги людині в становленні її як професіонала (система професіоналізації персоналу) [158, 18].

Отже, поняття професіоналізації охоплює особистісний та соціальний рівні. Перший позначає процес оволодіння людиною професіями та спеціальностями; другий – діяльність суспільства, організацій, підприємств щодо залучення громадян до сфери професійних видів праці.

Професіоналізацію вчителя В. Харламенко і Т. Олефіренко розглядають як цілісний неперервний процес становлення особистості фахівця, що охоплює: вибір учительської професії з урахуванням власних можливостей і здібностей; засвоєння правил і норм професії; формування й усвідомлення себе як професіонала: розвиток своєї особистості засобами професії, дослідження й перетворення реальної

дійсності; процес входження людини в професію. На переконання науковців, унаслідок цього формується **готовність до педагогічної діяльності**.

Австрійські вчені, наприклад, Х. Мюллер-Кохленбрдж професіоналізацію педагога визначає як «процес переходу від неспеціалістів до спеціалістів, від побічних професій до **основних професій**, від короткотривалості до довгостроковості, від приватності до громадськості, від юридичної непевності до юридично закріплених вихователів». К. Лаурман розглядає цю категорію як оптимальну професійну здатність у спеціально визначеній сфері виховання, тобто ототожнює її високим рівнем **компетентності** [271, 25].

Китайський дослідник Ши Вей стверджує, що професіоналізація – це процес становлення особистості фахівця та професіонала, розвиток професійних інтересів, професійних умінь і ціннісних орієнтацій, професійно-педагогічної та загальної культури вчителя. Представлена сукупністю загальних і спеціальних знань, умінь і навичок, вона визначає ступінь володіння вчителем сучасним змістом і засобами вирішення професійних завдань [273, 51].

Сучасний російський дослідник В. Цвик педагогічний аспект поняття «професіоналізація» тлумачить як спеціальну професійно-педагогічну підготовку суб'єкта до майбутньої професійної діяльності, процес оволодіння ним необхідними знаннями, уміннями й навичками, адаптацією до професійного середовища. Результатом професіоналізації, показником її успішності та якісною характеристикою фахівця є професіоналізм, що набувається у ході **професійної освіти**.

Апріорно, що освіта – це глобальна полізмістова педагогічна категорія, оскільки, як зазначено в «Енциклопедії освіти» містить кілька аспектів:

- 1) системно-процесуальний – єдність навчання, виховання, розвитку, саморозвитку особистості;
- 2) культуро-нормативний – збереження культурних норм з орієнтацією на майбутній стан культури;
- 3) соціо-інституційний – освіта як соціокультурний інститут, що сприяє економічному, культурному

функціонуванню й удосконаленню суспільства за допомогою спеціально організованої цілеспрямованої соціалізації окремих індивідів, виражений у системі, що включає освітні установи, органи управління ними, освітні стандарти, які забезпечують їх функціонування та розвиток;

4) прогресивно-результативний – досягнення рівня загальної культури і досвідченості підростаючого покоління, засвоєння того духовного й матеріального потенціалу, який був нагромаджений людською цивілізацією в процесі еволюційного розвитку та який націлений на подальший соціальний прогрес.

Освіта виконує такі функції: людинотворчу – забезпечення певного рівня знань, грамотності, стану емоційно-вольової сфери, поведінкових орієнтацій, готовності до виконання різних соціальних ролей, видів діяльності тощо; технологічну – забезпечення «бази життя» тобто формування навичок і вмінь трудової, громадської, господарської, професійної діяльності та розвиток комунікативності в різних видах діяльності тощо; гуманістичну – виховання людей в душі миру, високої моральності, культури, розуміння пріоритетів загальнолюдських цінностей (життя, праці, самої людини, природи тощо).

В «Українському педагогічному словнику» освіту потрактовано як духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини. При цьому головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, уміння самостійно розпоряджатися своїми знаннями.

Сучасні підходи до розуміння освіти проголошують ідею її відкритості, значення і логіка якої полягає в навчанні мистецтва жити у формі **неперервної** (life-long education) або перманентної **освіти** (education permanente). Задяки цьому нині активно студіюється поняття «освіта протягом життя» як принцип організації формального (formal), неформального (non-formal) та інформального (informal) різновидів підготовки

від раннього дитинства до старості [269, 231-234]. Аналогом цього словосполучення є такі іншомовні терміни як «Lifelong education – довічна освіта» (США), «Continuing education – тривала освіта» (Великобританія), «Recurrent education – відновлювана освіта» (Швеція). При цьому особливо наголошується на одержанні індивідом освіти за частинами впродовж усього життя, що означає відхід від практики здобуття освіти лише у навчальному закладі, а й за його межами у формі самоосвіти, або чергування процесу підготовки з іншими видами діяльності, головним чином, із роботою. Таке новітнє дидактичне положення «від навчання на все життя до навчання через все життя» нині слугує гаслом функціонування всіх ланок неперервної системи освіти і зокрема найповніше відображає потенціал і завдання **формальної, неформальної та інформальної її різновидів**.

В ухваленому у 2000 році Меморандумі Європейської Комісії, зокрема в Рекомендації № 1437 щодо неперервної освіти зазначено, що **формальна освіта** представлена початковою, загальною середньою, середньою професійною й вищою ланками освіти та освітою після закінчення ВНЗ (аспірантурою й докторантурою), що включає підвищення кваліфікації і перепідготовку фахівців і керівників із вищою і середньою професійною освітою в інститутах, на факультетах і курсах підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки. У цьому документі також наголошено, що **неформальна освіта** являє собою професійно спрямовані й загальнокультурні курси навчання в центрах освіти, на різних курсах інтенсивного навчання, семінарах, майстер-класах. Окрім того, до неформальної освіти належать навчальні програми, курси, семінари, гуртки, лекторії, що організовуються і проводяться поза традиційною системою освіти. Неформальна освіта відбувається у межах формального офіційного середовища, але не є офіційно визнаною, результати навчання не завжди підтверджуються відповідними документами. Згідно з Меморандумом, **інформальна освіта** є загальним терміном для освіти за межами стандартного освітнього середовища – індивідуальна пізнавальна діяльність,

що супроводжує повсякденне життя, реалізується за рахунок власної активності індивідів в оточуючому культурно-освітньому середовищі; спілкування, читання, відвідування установ культури, подорожі, засоби масової інформації тощо. При цьому людина перетворює освітні потенціали суспільства в дієві чинники свого розвитку.

У публікації західноєвропейського вченого-педагога П. Федерікі сутність неформальної освіти визначається як спеціально організована діяльність щодо сприяння процесу, у межах якого люди можуть свідомо розвиватися як особистості, самостійно спиратися на свої власні можливості в соціальних взаєминах і діяльності за допомогою підвищення рівня знань і розуміння, співвіднесення власних думок і почуттів з думками та почуттями інших людей та розвитку умінь і способів їх вираження [271, 23]. На переконання В. Солощенко створення системи неформальної освіти може забезпечити умови для самореалізації кожної особистості, морального вдосконалення за рахунок надання широких можливостей у виборі напряму й форм освітньої діяльності, як у професійній сфері, так і в різних сферах дозвілля.

Грунтуючись на окреслених трактуваннях різних видів освіти, **підготовку фахівця** доцільно розуміти не лише як рівень його професійної компетентності, але і як результат особистісного розвитку й саморозвитку, сукупність якостей, що зумовлюють соціальну й фахову зрілість. Саме тому у межах освітніх систем здійснюють різнопланову підготовку: спеціальну (у тому числі й інклюзивну), виробничу, технологічну, психологічну, педагогічну, комунікативну, культурологічну, фізичну, морально-етичну, естетичну, художньо-творчу тощо. Усі зазначені та інші різновиди підготовки певним чином належать до конструкту **професійної освіти**.

У сучасних наукових працях поняття «**професійна освіта**» трактується по-різному, наприклад, як:

– процес і результат професійного становлення й розвитку особистості, який супроводжується оволодінням

знаннями, навичками і вміннями з конкретних професій і спеціальностей;

– важливий соціально-державний інститут, який виконує функцію підготовки молодого покоління до вирішення в майбутньому професійних завдань у певній сфері діяльності та передбачає достатньо високий рівень сформованості різних умінь і навичок, а також здатності до безперервного їх вдосконалення;

– неперервний процес, зумовлений по-требами особистості, суспільства й економічного розвитку держави, спрямований на постійний професійно-особистісний розвиток і самовдосконалення фахівців, розширення їх можливостей в умовах якісної зміни праці як у межах однієї професії, так і в умовах зміни сфери професійної діяльності;

– неперервний процес, що: стимулює людей і дає їм змогу їм оволодіти необхідними знаннями, цінностями, навичками, які сприяють особистісній та професійній реалізації та самореалізації людини, підвищенню її кваліфікації протягом усього життя; включає навчання у різноманітних галузях, формальні і неформальні види освітньої активності; відображає неперервний процес розвитку людини; гарантує людині можливості для самовдосконалення, що сприяє адаптації людини до безперервно змінному світу.

Незважаючи на полісемію дефініції **професійної освіти**, ми вважаємо, що її лаконічне визначення доцільно звести до процесу й результату **професійного становлення** особистості, які супроводжуються набуттям необхідного й достатнього обсягу знань, навичок та вмінь за конкретними професіями і спеціальностями.

Глибоко досліджуючи проблему **професійного становлення** особистості, відомий сучасний учений-психолог Е. Зеер чітко визначив цю дефініцію як формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих та професійно важливих якостей і їх інтеграція, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності у відповідності до індивідуально-психологічних

особливостей людини [Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебн. пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический Проект, Фонд «Мир», 2005. – 336 с., с. 30]. Його науковий наставник академік Т. Кудрявцев, перконавшись у тому, що процес професійного становлення особистості тривалий, різноплановий, динамічний, виокремив чотири стадії його перебігу: 1) виникнення і формування професійних намірів; 2) професійне навчання і підготовка до професійної діяльності; 3) входження у професію, активне її освоєння і пошук себе у виробничому колективі; 3) повна реалізація особистості у професійній праці. Як бачимо, підготовка особистості є провідною ланкою її професійного становлення.

Щодо фаху педагога, то можна погодитися з філософською позицією Е. Гусинського та Ю. Турчанінова про те, що його професійне становлення відбувається важче, гостріше, болісніше, ніж у представників інших професій. Однак суперечливою нам видається їхня думка, що причиною цього є неспроможність педагогічної освіти забезпечити майбутнім учителям гідний стартовий «майданчик» для злету у професію [15, 24-26]. Насправді, як стверджує С. Вітвицька, одним із провідних завдань викладача на всіх етапах становлення студента є допомога у віднайденні себе, свого покликання. Вона наголошує, що під час організації викладачем впливу на свій об'єкт потрібно враховувати те, що студент не народжується суб'єктом педагогічної діяльності, а стає ним під впливом виховання. Тому прямий обов'язок професорсько-викладацького складу ВНЗ полягає у тому, щоб допомогти студентові у процесі становлення його не лише як майбутнього педагога-фахівця, але і як особистості [12, 186-187].

Професійне становлення майбутнього педагога дійсно має свою специфіку. На думку С. Вершловського, найбільше вона виявляється в системі його неперервної освіти, органічно пов'язаної з періодом професійної підготовки у вищій школі. С. Максименко зауважує, що цю проблему необхідно розглядати не лише з боку наявних недоліків і прорахунків у

вузівській підготовці майбутнього вчителя, а, передусім, через призму внутрішніх суперечностей цього етапу його професійного становлення. На переконання вченого, сутність професійного становлення полягає у тому, що індивід, взявши на себе професійну роль учителя, лише розпочинає освоєння функціонального змісту професійної педагогічної діяльності.

Отже, є підстави наголосити на взаємозв'язку професійного становлення особистості з процесом її розвитку. На користь цієї думки свідчить теза Н. Матолігіної: «Процес професійного становлення – це розвиток особистості у процесі вибору професії, професійна освіта та підготовка, а також продуктивне виконання професійної діяльності. Коли людина вибирає професію, засвоює її, професійно удосконалюється, її особистість змінюється: формується досвід та компетентність, розвиваються професійно важливі якості». Т. Алексеєва переконливо доводить, що процес професійного становлення відображає процес саморозвитку людини впродовж життя, у межах якого відбувається становлення специфічних видів суб'єктної активності особистості на основі розвитку і структурування сукупності професійно орієнтованих її характеристик, що забезпечують реалізацію функцій пізнання, спілкування та регуляції в конкретних видах діяльності і на етапах професійного шляху.

Беззаперечно, що на розвиток особистості накладає свій відбиток певний фах. Тоді правомірно вживати термін «професійна особистість», сутність якого, як вважає К. Чернецкі, полягає в особливій конкретизації категорії «особистість», що характеризує людину як працівника зі сформованими відповідними професійними знаннями, уміннями, навичками, зацікавленістю, інтересом, здібностями, підходом та ставленням до своєї праці. Як стверджує О. Лазорко, професійна особистість являє собою сукупність психологічних властивостей та рис, що є її **професійним потенціалом**, який формуються у процесі професійного становлення. У структурі особистості він розкривається через єдність мотивації та здібностей і виступає як детермінанта реалізації діяльності, визначає професіоналізм особистості та

професійної діяльності, а на індивідуальному рівні – **професійну придатність**.

Визначальною характеристикою педагога, за І. Підласим та С. Трипольською, є його **професійний потенціал**. Вони вважають, що не відокремлені від інших якостей творчість, підготовка, адаптація до конкретних умов, не десятки інших конкретних якостей, а саме потенціал як спроможність педагога професійно бачити, розуміти, ставити і вирішувати навчально-виховні проблеми є тут стрижневою характеристикою. Професійний потенціал педагога ці вчені розглядають як «сукупність ув'язаних в систему природних і набутих якостей, що визначають його професійну спроможність виконувати свої професійні обов'язки на заданому рівні», як базу «педагогічних знань, умінь у єдності з розвинутою здатністю педагога активно мислити, творити, діяти, утілювати свої наміри в життя та домагатися запроєктованих результатів». У структурі цього поняття ними виокремлено такі складники: співвідношення орієнтації як схильності до педагогічної діяльності та дійсної ситуації діяльності; ставлення педагога до професійної діяльності; спроможність виконувати свою працю на тому рівні уявлення, що визначається професійною підготовкою та індивідуальним розумінням сутності педагогічного процесу; рівень професіоналізму, тобто система набутих у процесі підготовки знань, умінь, навичок, способів мислення та діяльності.

Таким чином, розглянувши такі загальні поняття, як «підготовка», «професійна підготовка», з'ясовано, що вони належать до ширших категорій професіоналізації, професійного становлення й професійної освіти, котрі у процесуальному плані охоплюють формування й розвиток майбутнього фахівця, а в результативному – оволодіння ним професійним потенціалом, професійною придатністю та професійною компетентністю як невід'ємних складників готовності до професійної діяльності. У вищому навчальному закладі професійна підготовка поєднує навчальну і виховну діяльність у цілісний навчально-виховний процес, що охоплює цілеспрямовану, динамічну взаємодію викладача та студента, у

ході якої відбувається їх навчання, виховання, розвиток. Із цієї позиції специфіку підготовки вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти доцільно розглядати як системне явище.

Розуміючи професійну підготовку майбутнього вчителя як **систему** О. Абдуліна, В. Сластьонін диференціюють її на такі підсистеми: суспільно-політичну, спеціально-наукову, психолого-педагогічну та загальнокультурну.

Інше системне бачення професійної підготовки педагога властиве для М. Вікуліної, яка вважає що вона являє собою багатоаспектну систему, що поєднує в собі відносно самостійні, але тісно взаємопов'язані підсистеми:

а) аксіологічну, що забезпечує надання конкретної допомоги студентам у виборі особистісно-значущих систем ціннісних орієнтацій;

б) когнітивну, що передбачає озброєння науковими знаннями основ педагогіки, педагогічного менеджменту, психології філософії, часткових методик та практичними вміннями, які зроблять реально доступною для виконання підготовку педагога до навчально-виховної роботи;

в) особистісну, що дає змогу забезпечити самопізнання, розвиток рефлексивної здатності, оволодіння способами саморегуляції, самовизначення;

г) діяльнісно-творчу, що формує й розвиває способи діяльності, креативні здібності, необхідні для реалізації їх в будь-якому виді діяльності, у тому числі і педагогічної.

На переконання І. Коваль, професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів – це складна суб'єктно зорієнтована інтегрована система і її функціонування виявляється ефективним і повноцінним за умови взаємодії всіх складників та супровідних чинників: навчальних планів, програм, навчально- методичного забезпечення, системи самостійної та індивідуальної роботи, усвідомлення особистісних соціальних інтересів, розуміння майбутніми вчителями початкової школи мети своєї діяльності й діяльності викладача. Однак, за твердженням Г. Воскобойнікової, нові принципи інклюзивної освіти вимагають вмонтування у

програми підготовки майбутніх учителів нових освітніх модулів, що включають спеціальні дисципліни, забезпечують готовність до широкої партнерської взаємодії і творчої співпраці в умовах інклюзивного навчання. З огляду на це, варто взяти до уваги системне бачення Е. Данієлс та К. Стаффордом підготовки майбутніх педагогів інклюзивних класів, що охоплює такі компоненти:

- науково-теоретичний (забезпечення знаннями теоретичних основ з корекційної та спеціальної педагогіки та суміжних із нею дисциплін);
- психолого-педагогічний (забезпечення знаннями загальної та спеціальної психології);
- методологічний (формування розуміння методик та технологій роботи з дітьми в умовах інклюзивного навчання);
- методичний (оволодіння новітніми корекційно-розвивальними методиками та дидактичним інструментарієм);
- практичний (спрямований на формування вмінь професійного використання корекційно-педагогічних методів та прийомів) [264, 32].

Таким чином, специфіка підготовки вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти як процесуальної системи полягає в усвідомленні її як суб'єктного становлення педагога. Елементами цього процесу є прийнятні щодо інклюзії цілі, зміст і методи для кожної ланки професійної підготовки, а також результати, що відображаються в змістовій характеристиці цих ланок.

Зважаючи на те, що в більшості сучасних наукових публікацій поняття «підготовка педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти» однозначно трактується як процес і результат, його доцільно конкретизувати як складну систему взаємодії викладачів і студентів, спрямовану на здобуття останніми спеціальні знаннями, уміннями і навичками із теорії і практики інклюзивної освіти, зокрема, навчання, виховання і корекції розвитку учнів з ООП і без них, формування таких професійно важливих якостей майбутнього педагога, які матимуть позитивний особистісний вияв стосовно різних категорій дітей, залучених до інклюзивного навчання

(гуманістичне ставлення, любов, піклування, підтримка, допомога, співпраця, співтворчість тощо), що в цілому призводить до певного рівня готовності виконання функцій професійної діяльності.

2.4. Готовність майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти

Із першого року навчання дітей із ООП у загальноосвітній школі для створенні їхньої освітньої траєкторії ключову роль відіграє учитель початкових класів. Тому від якості його фахової підготовки залежить сформованість високого рівня готовності до виконання функцій професійної діяльності в умовах інклюзії. Тобто, як зазначає В. Кремень, учитель має бути підготовлений до нової професійної ролі: «Звісно, він не може бути і в принципі не є абсолютним носієм знань. Він не може бути наглядцем за учнем. Він повинен бути людиною, яка супроводжує процес самопізнання і саморозвитку дитини, скеровує й динамізує його відповідно до конкретних суспільних задатків кожного школяра. У цій площині нової професійної ролі потрібно розглядати і готовність учителя до нових функцій навчального процесу. Сьогодні не можна звести навчальний процес лише до засвоєння учнем суми знань, а треба навчити його вчитися ...».

Отже, за умови впровадження інклюзивного складника в систему неперервної освіти відбуваються інноваційні процеси. Тому, як слушно наголошує Т. Франчук, «основне функціональне призначення інноваційної освіти полягає у тому, щоб формувати психологічну та предметну готовність студента до професійного самотворення. Тут закладена принципово інша модель оволодіння професією, в основі якої – орієнтація на студента як суб'єкта творення власної концепції, технології та стилю професійної діяльності».

Галузевим стандартом вищої освіти (спеціальність «Початкове навчання»), зокрема, кваліфікаційною характеристикою вчителя початкових класів, визначено, що він повинен володіти знаннями, навичками, прийомами навчання всіх предметів початкового циклу та вміло використовувати їх під час виконання педагогічних, навчально-виховних і науково-методичних завдань, проводити роботу з виявлення й розвитку здібностей дітей, формувати культуру усного та писемного мовлення, розвивати необхідні навчальні вміння й навички, усі форми мислення, виховувати любов до навчальної діяльності, залучати молодших школярів до різних видів особистої та суспільно корисної діяльності.

Як бачимо, у стандарті бракує вимог щодо кола обов'язків учителя початкової школи у контексті інклюзивної освіти. Тому нині особливої уваги заслуговує проблема формування його готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти, оскільки спектр професійних функцій учителя значно розширюється. Тому педагоги повинні отримати не лише загальну професійну, але й спеціальну підготовку із корекційної педагогіки та психології.

Таким чином, за умов упровадження інклюзивної освіти процес формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти набуває розширеного контексту. Адже, як зазначає Л. Прядко, «це мають бути педагоги, які приймають нову систему цінностей, творчо реалізують нові технології навчання, здатні вирішити проблему соціалізації дітей з ООП, володіють методами психолого-педагогічної діагностики, стабільно прагнуть до високих результатів у своїй професійній діяльності, знають специфіку освітніх програм, володіють методиками і технологіями навчання дітей з ООП, ефективно взаємодіють як у самому закладі, так із оточуючим соціумом».

У наявній науковій літературі нагромаджено чимало теоретичного й емпіричного матеріалу, необхідного для з'ясування сутності поняття «готовність». Однак, незважаючи на те, що ця категорія набула неабиякого поширення в психолого-педагогічних дослідженнях, її трактування й донині залишається неоднозначним. Це пов'язано з тим, що термін «готовність» має психологічні, теоретичні й практичні характеристики. Його полісемія зумовлена певним суб'єктивним чинником, який вноситься дослідниками з метою уточнення меж змісту поняття. Наприклад, залежно від аспекту дослідження, готовність розглядають як «психічний стан», «властивість», «якість», «структурне утворення» тощо. Однак найважливішою ознакою будь-яких термінологічних мовленнєвих одиниць слід вважати, насамперед, співвіднесеність з конкретним науковим поняттям, точність та системність, що забезпечується взаємоузгодженими словами.

У лексичному значенні слово «готовність» тлумачиться, з одного боку, як закінченість, кінцевий результат, з іншого – як стан (від прикметника «готовий») готовності до чого-небудь або згоди, бажання робити що-небудь. Термін «готовність» також пов'язаний з поняттям підготовки, про що свідчить словникова дефініція: «готовність – стан підготовленості, у якому організм налаштований на дію чи реакцію». Поняття «підготовленість» позначає ступінь засвоєння знань, готовності до чого-небудь. Очевидно, що підготовленість має деякий обмежений вимір.

У контексті нашого дослідження важливо те, що підготовка майбутнього педагога є динамічним процесом, кінцевим результатом якої має бути готовність фахівця до професійної діяльності. Тобто підготовка є засобом формування готовності до діяльності як показника її якості. Звідси, поняття «готовність» є ширшим, ніж «підготовленість»,

що має ситуативні ознаки через відображення лише окремих аспектів процесу підготовки, наприклад, комунікативного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивного тощо.

Загалом, професійну готовність фахівця будь-якого профілю Г. Балл трактує як його комплексну здатність, у якій виокремлюється два боки: мотиваційний – схильність до відповідного типу діяльності та інструментальний – володіння ефективними стратегіями діяльності, узагальненими способами дій та операцій. Це також вказує на подвійну сутність готовності – професійну та психологічну.

Нині в педагогіці вищої школи фігурує поняття «готовність до професійної діяльності», у трактуванні якого виокремилися функціональний та особистісний підходи.

Так, прихильники функціонального підходу (В. М'ясищев, А. Пуні, Д. Узнадзе та ін.) поняття «готовність» пояснюють як такий стан, за якого активуються психічні функції, завдяки чому людина здатна мобілізувати власні психофізичні сили для досягнення позитивних чи ефективних результатів виконання діяльності. Цей стан виникає з глибин мотивації у формі настанови або налаштованості на певну активність у конкретній ситуації, що спричиняє характер поведінки особистості для знаходження оптимальних способів виконання професійних та інших завдань. За наявності активного позитивного ставлення до діяльності людину також можна вважати готовою до її виконання.

У психолого-педагогічній літературі трапляються інші варіанти інтерпретації професійно-педагогічної готовності в контексті її поділу на професійний та психологічний складники. Тож процитуємо кілька, на наш погляд, найбільш адекватних визначень:

1) певна і необхідна сукупність якостей, знань і навичок, набутих у процесі професійно-педагогічної

підготовки і формуючих професійну компетенцію особистості, що забезпечує її результативність у виконання професійно-педагогічних функцій, усвідомлення високої ролі й соціальної відповідальності (О. Корнєєва);

2) фундаментальна умова, цілісне інтегральне утворення, що синтезує особливу психологічну та предметну підготовку, системність специфічних знань, сформованість особистісних якостей, навички творчо розв'язувати педагогічні завдання, прагнення до самовдосконалення, ознайомлення із сучасними світовими вимогами (Л. Костюченко);

3) це складне поєднання психічних особливостей та моральних якостей особистості, які становлять основу настанови майбутнього вчителя на усвідомлення функцій педагогічної праці, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвіднесення своїх здібностей з подоланням труднощів, що виникають під час вирішення професійних завдань та досягненні спланованих результатів (Л. Кондрашова).

Як бачимо, наведені тлумачення поняття професійно-педагогічної готовності істотно різняться. Так, у першому з них наголошується компетенція та покликання до обраного фаху; у другому – комплексна підготовленість та творчий підхід до діяльності; у третьому – усвідомлення професійної ролі й здатності до адаптації. Тут простежується намагання авторів синтезувати професійний та психологічний контексти категорії готовності. На наш, погляд, саме це й призводить до неоднозначного трактування наукового терміну в аспекті його точності та сутності у вимірі цілком зрозумілих слів. Наприклад, в інтерпретації О. Корнєєва готовність до професійно-педагогічної діяльності розглядається через призму компетенції, що позначає коло суто педагогічних повноважень. Натомість ігнорується інше поняття –

компетентність як здатність якісно виконувати функції професійної діяльності. Тому звернемося до розгляду професійного аспекту готовності в руслі компетентнісного підходу.

Так, Л. Семенець стверджує, що «професійна компетентність засвідчує готовність фахівця до успішного виконання професійної діяльності, пов'язана з спеціальними знаннями та вміннями, загальними та педагогічними здібностями, якими вирізняється особистість. Та чи, справді, це так? Численні публікації науковців свідчать, що не завжди достатньо компетентний педагог здатний подолати страхи та певні девіації, приступивши до реальної професійної діяльності. Саме тому, на наш погляд, явище готовності до професійної діяльності неможливо розкрити сповна без належного розгляду її психологічного складника.

Так, Т. Жванія у найзагальніших рисах явище психологічної готовності фахівця до професійної діяльності окреслює як комплекс мотивів, знань, умінь і навичок, особистісних якостей, які забезпечують успішність професійної діяльності в цілому.

С. Шандрук на підставі аналізу наукових праць К. Дурай-Новакової та М. Дьяченко психологічний аспект готовності до професійної діяльності розкриває широко: «активний афективно- мотиваційно-когнітивний стан особистості, який спричиняє й уможливорює діяльність; її результат-наслідок, що характеризується внутрішньою налаштованістю особи на певну поведінку і вчинки при вирішенні завдань на конкретному робочому місці; якість особистості, котра визначає установки й домагання на певне індивідуальне бачення професійних ситуацій, проблем, завдань; самовизначення і цілеспрямоване вираження особистості як її стійкі характеристики, що у взаємодоповненні

становлять істотну внутрішню передумову успішності діяльності у згармонуванні принаймні чотирьох чинників: позитивного ставлення до праці загалом і конкретної діяльності чи професії зокрема; адекватним вимогам діяльності набором сформованих в особи рис характеру, темпераментальних властивостей, особистісної спрямованості, здібностей; ґрунтовних знань та освоєних норм, сформованих умінь і навичок, гуманних цінностей і смислів; професійно важливих особливостей та актуалізувань сприйняття, уявлювання, уважності, розуміння, мислення, а також перебігу емоційних, мотиваційних і вольових процесів [178].

Слід зазначити, що у наведених трактуваннях психологічної готовності до професійної діяльності також простежується певне змішування професійно-компетенісних та психологічних її ознак. На наш погляд, психологічна готовність до професійної діяльності ґрунтується на таких категоріях, як покликання, місія, котрі зумовлюють ціннісні орієнтації, мотивацію та стратегію подолання труднощів на шляху до досягнення вершин професіоналізму. У цьому контексті варто проголосити думку відомого німецького філософа й соціолога М. Вебера про те, що професійна діяльність «за покликанням» перетворює повсякденну та рутинну діяльність на глибокі почуття потреб, тим самим професійна успішність стає самоціллю, одним із основних джерел досягнення високого фахового статусу, що є цінністю в аспекті самореалізації [48, 60-61]. Однак мислитель підкреслював, що успішність полягає у вивільненні самого себе від залежності зовнішніх і внутрішніх обставин. Тобто йдеться про перепони, які постають у повсякденному житті, навчанні й праці. З огляду на це, у з'ясуванні сутності психологічної готовності до професійної діяльності варто враховувати наявність копінг-стратегій (англ. *coping strategy* –

те, що робить людина, щоб упоратися з труднощами, наприклад, здолати стресову ситуацію) особистості.

Нині загально визнано, що праця педагога – це один із найбільш напружених у психологічному контексті видів соціальної діяльності, унаслідок чого, як зазначає М. Борисова, її доцільно зарахувати до розряду тих професій, які найбільшою мірою підлягають стресу. Основними стресотворювальними факторами є щоденні емоційні перенавантаження, складні педагогічні ситуації, рольова невизначеність, часта й інтенсивна комунікативна контактність, взаємодія з різнорідними соціальними групами. Усе це, як наголошує Л. Мітіна, завдає шкоди здоров'ю вчителя, призводить до виникнення почуття безпорадності й безглуздості існування, низької оцінки своєї професійної компетентності та проблеми в сфері комунікації. Відтак, психологічна готовність до збереження й підвищення стресостійкості особистості зумовлює здатність до соціальної адаптації, успішної самореалізації, підвищення працездатності й гармонізації психо-фізичного здоров'я. Ця готовність дає змогу молодим фахівцям швидко адаптуватися до умов професійної діяльності, є важливою передумовою успішності праці й саморозвитку.

Складана ситуація завжди характеризується невідповідністю між тим, що людина хоче зробити або досягти, що вона може, опинившись у певних обставинах і маючи для цього власні спроможності. Такий дисбаланс заважає досягнути поставленої мети й зумовлює виникнення негативних емоцій – індикатора складності тієї чи тієї ситуації. Тому майбутній педагог у процесі професійної підготовки, особливо під час педпрактики, неодмінно стикається з чимось новим, невідомим, неочікуваним для себе. Це потребує від нього випробування власних можливостей і здібностей, що

далеко не завжди може бути успішним і стає причиною для розчарувань та стресових ситуацій – руйнівної сили конструктивної діяльності.

Професійну готовність педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти Ю. Корнеєва розглядає як «інтегративну якість особистості, що визначає культуру її професійної діяльності й сприяє усвідомленій реалізації в діяльності майбутнього фахівця смислів, значень, нормативів професійної культури в актуальних умовах». На наш погляд, твердження дослідниці про те, що готовність зумовлює професійну культуру педагога, є категоричним. Адже нормативно-сміслова готовність до діяльності не завжди призводить до активної участі у ній через неефективну копінг-стратегію особистості, боязнь труднощів в адаптації до праці, її недостатньою престижність тощо. Невідомо, що автор вкладає в зміст словосполучення «актуальні умови».

Досліджуючи проблему професійної готовності вихователів ДНЗ до роботи в умовах інклюзивної освіти, С. Альохіна наголошує на необхідності зміни усталених норм і цінностей, що суперечать ідеям реалізації інклюзивної освіти. Проте не конкретизує їх, а лише акцентує на важливості зміни у вихователів настанови й стереотипів щодо навчання й виховання дітей з ОМР. Дослідниця пропонує до уваги дефініцію готовності педагога до реалізації інклюзивного підходу в освіті, під якою розуміє цілісне особистісне утворення, що являє собою сукупність, соціальних, моральних, психологічних та професійних якостей і здібностей, що дають змогу на високому рівні забезпечити можливість результативної діяльності щодо залучення дітей з ОМР до загальноосвітнього процесу. У цьому визначенні, незважаючи на деякий акцент щодо інклюзії дітей, першочергово йдеться про готовність скористатися інклюзивним підходом. Та, на

нашу думку, цього замало, адже методологія інклюзивної освіти значно ширша. Окрім того, не конкретизуючи сукупності зазначених якостей і здібностей, авторка цього наукового доробку проігнорувала функціональний спектр готовності вихователя до роботи в умовах інклюзивної освіти, котрі суттєво відрізняються від змісту й обсягу функцій професійної діяльності вчителя початкових класів у таких самих обставинах.

Наукового інтересу заслуговує визначення поняття психолого-педагогічної готовності майбутніх педагогів-психологів до роботи в системі інклюзивної освіти, що міститься в дослідженні С. Черкасової. Його потрактовано як систему професійно-значущих якостей особистості, соціальних настанов, мотивації, когніцій, необхідних для реалізації психолого-педагогічного супроводу дитини з ОМЗ в інклюзивній освіті (робота з адаптації «особливої дитини» в школі, співпраця з її батьками, взаємодія з класним керівником). Показово, що це явище надалі конкретизовано сукупністю таких параметрів, як толерантне ставлення до людей, особливо до дітей з проблемами в розвитку, високим рівнем розвитку емпатії, перевага просоціальних настанов на альтруїзм і працю, сформованість уявлень про форми, методи й засоби роботи з дітьми з особливостями здоров'я в системі інклюзивної освіти.

У дослідженні Ю. Шуміловської готовність майбутнього вчителя до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти визначається як сукупність знань та уявлень про особливості дітей з обмеженими можливостями здоров'я, володіння способами й прийомами роботи з такими учнями, а також сформованість певних особистісних якостей, що забезпечують стійку мотивацію до цієї діяльності [175]. Безперечним позитивом цього визначення є акцентовані автором когнітивні,

оперативні та мотиваційні складники готовності. Однак чіткість уявлення про сутність цього явища розмита, оскільки бракує системного розкриття взаємозв'язків між його крупними й більш детальними елементами.

Готовність учителя початкових класів до роботи з дітьми з відхиленнями в психофізичному розвитку Л. Заверткіна розуміє як функціонально-особистісну потребу в здійсненні педагогічної діяльності через формування мотиваційного й емоційно-вольового компонентів та усвідомлення соціальної корисності. Таке небагатослівне визначення засвідчує поверхневе бачення автором цього складного явища, оскільки у ньому фактично немає жодної конкретики щодо специфіки професійної діяльності корекційного педагога, переліку тих вимог до нього, що складають його готовність якісно виконувати численні завдання й долати труднощі професійної діяльності.

Отже, нині термін «інклюзивна компетентність» широковживаний. Однак автор кандидатської дисертації з проблеми підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти О. Кузьміна вважає недоцільним його вводити до наукового обігу, аргументуючи це тим, що професійна компетентність педагога є інтегральною характеристикою, у якій уже передбачена робота в різних умовах, у тому числі й інклюзивних [74]. Тобто дослідниця натякає на те, що вчитель будь-якого фаху має бути підготовленим до цієї роботи. Однак, згідно з Листом МОНмолодьспорту № 1/9-456 від 18.06.2012 р. підготовку до роботи в її умовах у ВНЗ здійснюють лише за напрямками (спеціальностями) «Дошкільна освіта», «Початкова освіта» та «Соціальна педагогіка». Фахова компетентність, наприклад, вчителя хімії чи фізики, не містить в собі інклюзивного складника. Відтак, є підстави стверджувати, що інклюзивна

компетентність, так само як і дидактична, технологічна, комунікативна, діагностична, креативна, музично-виконавська, художньо-творча та ін., має бути одним зі складників професіограми педагога конкретного фаху та відповідно міститися в Державну стандарті його професійної підготовки.

Отже, стосовно фаху вчителя початкових класів, розглянемо сутність інклюзивної компетентності в інтерпретації науковців.

Слід зазначити, що одним із перших авторів, хто наважився визначити зміст терміну «інклюзивна компетентність – це автор посібника з педагогіки А. Максимюк. За його твердженням, він позначає рівень знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання [123, 69]. Надалі це поняття ширше розглянуто в дослідженні І. Хафізуліної як здатність учителів виконувати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, ураховуючи різні освітні потреби учнів і забезпечуючи залучення дитини з обмеженими можливостями здоров'я до середовища освітньої організації й створення умов для її розвитку й саморозвитку. Точно так само розуміють це поняття Т. Бондар, О. Кучерук, І. Мушкіна, Т. П'ятакова, Т. Соловей, Н. Тамарська, І. Хозраткулова та інші дослідники. Це свідчить про певну однозначність трактування цієї інтегральної якості педагога. Звісно ж, ми теж погоджуємося із цим визначенням, але вважаємо, що його ні в якому разі не можна ототожнювати з готовністю педагога до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, оскільки ним охоплено лише здатність виконувати її функції з відповідним запасом знань, умінь і навичок з інклюзивної освіти, навчання і виховання дітей з обмеженими можливостями в розвитку.

Таким чином, у розумінні готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах

інклюзивної освіти можна виокремити два підходи: 1) функціональний, за якого це поняття інтерпретується як психологічний стан, що зумовлює якісне виконання функцій професійної діяльності; 2) особистісний, у межах якого готовність постає цілісним особистісним утворенням, що поєднує в собі індивідуальні риси інклюзивно-педагогічної діяльності. За обома підходами теоретичний аспект готовності неодмінно асоціюється з результатом спеціальної підготовки майбутнього фахівця у ВНЗ та є передумовою досягнення успіху професійної діяльності.

Загалом, за результатами аналізу психолого-педагогічної літератури можна дійти висновку, що проблему готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти доцільно досліджувати комплексно, тобто у педагогічному, психологічному й акмеологічному напрямках, охоплюючи її особистісний, підготовчо-діяльнісний, функціональний, та самоорганізаційний різновиди. Перший із них стосується морально-психологічних якостей особистості педагога, що зумовлює позитивне ставлення до інклюзивної діяльності; другий – досягнення високої теоретичної і практичної результативності підготовки у ВНЗ; третій – здатності якісного виконання функцій інклюзивної діяльності (професійної компетентності), формування інклюзивно-педагогічної майстерності; четвертий – цілісний вияв усіх граней самоорганізованої особистості в інклюзивній діяльності на засадах самоконтролю, самооцінки й самокорекції.

Отже, є підстави для авторського визначення узагальненої сутності поняття «готовність майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти» як складного багатоаспектного,

багаторівневого особистісного утворення, що є фундаментальною умовою успішного виконання розширеного спектру функцій з організації різних форм, удосконалення змісту, умов і середовища інклюзивної освіти у початковій школі та активне використання специфічних методів і технологій ефективного навчання, виховання, розвитку й корекції молодших школярів з обмеженими освітніми можливостями та без них.

Така інтерпретація окресленої дефініції ґрунтується на позиціях функціонального й професійно-педагогічного підходів, згідно з якими фахова готовність – це сукупність особистісних якостей, які забезпечують успішність виконання професійних функцій [144].

Якщо конкретизувати конструкт готовності передстартовою активізацією людини, що містить усвідомлення нею своїх цілей, оцінку наявних умов, визначення найвірогідніших способів дій, прогнозування мотиваційних, вольових та інтелектуальних зусиль для одержання запланованого результату, мобілізація всіх ресурсів для досягнення цілей, то можна отримати цілісний теоретичний концепт, який надалі, у контексті нашого дослідження, необхідно розкрити на прикладі специфіки фаху вчителя початкових класів та інклюзивних умов перебігу його трудової діяльності. Для цього слід звернутися до аналізу структурних компонентів інклюзивної готовності та інклюзивної компетентності, репрезентованих у наявних наукових працях, чому буде присвячено наступний підрозділ дисертації.

РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

3.1. Педагогічні умови творчого розвитку школярів в умовах інклюзивної освіти засобами образотворчого мистецтва

Традиційно під умовами розуміють стійкий детермінований зв'язок двох і більше явищ, при яких будь-яка зміна середовища неминуче тягне за собою перебіг самих розглядуваних проблем.

У сучасній науково-педагогічній літературі широко розглядаються педагогічні, психолого-педагогічні, організаційно-педагогічні та дидактичні умови. Найширше трактуються педагогічні умови:

- творче свідоме володіння способами і прийомами організації педагогічного процесу на основі синтезу теоретичних знань і практичних дій;

- ступінь успішності евристичних педагогічних дій;

- ступінь успішності педагогічних дій, які ніколи не автоматизуються і нероздільно поєднані з творчим педагогічним мисленням;

- сукупність факторів, компонентів, необхідних і достатніх для виникнення, функціонування та зміни певної педагогічної системи;

- сукупність факторів, які є оптимальними для розв'язання основних завдань проблеми [55].

Одним із сукупності факторів, який є оптимальним для розв'язання завдань досліджуваної нами проблеми, є *врахування індивідуальних особливостей молодших школярів у навчально-виховному процесі.*

Врахування індивідуальних особливостей учнів у

навчанні та вихованні є пристосуванням методів і форм педагогічного впливу до індивідуальних особливостей дітей (природні задатки, темперамент, характер, здібності та ін.) з метою забезпечення запропонованого рівня розвитку особистості. Індивідуальний підхід створює найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, схильностей і обдарувань кожного учня.

Виявлення творчого потенціалу особистості є основним завданням педагога. Важливим чинником творчого розвитку учнів є залучення їх до виконання конкретних завдань. Саме у процесі їх виконання об'єктивно виявляється цінність, якість та рівень розвитку індивідуально-творчого потенціалу. Завдання зумовлюють можливості та реальну творчу результативність кожного учня. Розв'язуючи завдання, особистість тим самим проявляє індивідуальні творчі потенції, які визначаються через зв'язок ідеального з реальним [63, 31].

Від природи індивід може мати різний стартовий рівень певних задатків, але прояв їх не обмежений у своєму розвиткові, і він буде тим вищим, чим більшою мірою враховуватимуться їх індивідуальні, природні передумови. Вони пов'язані з основними властивостями нервової системи. Змінити їх практично неможливо, однак і не можна не брати до уваги, оскільки вони суттєво впливають на навчальну діяльність учня, його поведінку, стосунки з оточуючими.

Шкільний досвід показує, що діти, в яких домінує процес збудження, визначаються рухливістю, енергійністю, неспокійністю, яскравістю міміки й пантоміміки. Їхнім висловлюванням притаманні динамічність, емоційне піднесення, невимушеність. Ці школярі охоче беруться за навчальну роботу будь-якого характеру. Особистісні переживання виразно позначаються на їхній поведінці.

Учні з урівноваженими психічними процесами більш

стримані в міміці, пантоміміці; їхнє мовлення відзначається виразною інтонацією, чіткою послідовністю, врівноваженою динамічністю. Вони також активні, але неквапливі в рухах і діяльності.

Школярі з переважанням процесів гальмування малорухливі, пасивні, всі дії виконують повільно. Вони рідко із власної ініціативи діляться своїми враженнями, до навчальної діяльності ставляться переважно байдуже.

Розвиваючи здібності учнів, потрібно брати до уваги важливе методологічне положення про взаємодію схильностей та здібностей (О.Ковальов, В.М'ясищев). Урахування у виховній роботі сфери суб'єктності учня, що охоплює індивідуальне сприйняття ним світу та його уподобання, – ще один чинник творчого розвитку. Цьому має допомагати виконання навчальних завдань, що розкривають бажання учнів, їхні нахили, мрії, прагнення, брати участь в іграх, вікторинах, інших позашкільних заходах, які активізують удосконалення природних нахилів.

Безперечно, що лише за сприятливих умов навчання діти можуть досягти високих результатів у певних видах діяльності (малюванні, конструюванні, ліпленні тощо). Тому важливо знайти таку діяльність для кожного учня. Здібності дітей не просто проявляються, а й формуються, розвиваються у праці та гинуть у бездіяльності.

Класична індивідуальна форма роботи на уроці передбачає участь окремого учня у виконанні спільних для всього класу завдань без контакту з іншими, але в єдиному для всіх темпі, із теми, що розглядається всім класом. Тому ефективнішою формою індивідуальної роботи є робота з окремим учнем, який виявляє неабиякі здібності до певного виду образотворчої діяльності. Тобто індивідуальна робота вже не є лише однією з форм навчальної роботи на уроці, а є

формою творчого розвитку дитини. Слід зазначити, що вчитель, готуючись до уроку, передбачає різні форми діяльності, але особливу увагу приділяє індивідуальній роботі з окремим учнем, враховуючи його індивідуальні особливості, його інтелект, вміння швидко орієнтуватися у певному матеріалі, застосовувати уяву, рівень знань та уміння їх застосовувати, коли потрібно.

Індивідуальною характеристикою і культурним компонентом творчого потенціалу особистості є ті внутрішні потреби, які складають її психологічну основу і спонукають до практичної діяльності, виражаючись у дослідницько-пошуковій активності, яка проявляється у достатньо високій почуттєвості до новизни стимулу, новизни ситуації та у вмінні виявляти нове у звичайному. Тобто, така діяльність відзначається оригінальністю й нешаблонністю.

Урахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах називається індивідуалізацією.

Індивідуалізація навчально-виховного процесу має на меті виявлення особистісного ставлення дитини до мистецтва під час ознайомлення з конкретними творами. Це дає змогу досягнути ціннісні орієнтації учня, його морально-етичні ідеали. До особливостей творчого розвитку дітей, які необхідно враховувати при індивідуальному підході, належать: загальні (розумові, мислительні, творчі) та спеціальні (музичні, художні здібності); пізнавальні художньо-естетичні інтереси [54, 6].

Ефективним засобом індивідуалізації, що тісно пов'язаний із творчістю є самостійність, її характерними ознаками є:

- наявність в учнів власних поглядів, смаків, переконань у галузі образотворчого мистецтва;

- здатність самостійно мислити, знаходити правильні

рішення;

-уміння відстоювати власну точку зору, сприймаючи і відчуваючи навколишній світ і художні твори.

Індивідуальний підхід дає змогу враховувати можливості кожної конкретної дитини щодо темпів навчання, обсягу матеріалу, методики викладання тощо. Крім того, індивідуальний підхід створює передумови для розвитку художніх інтересів, вміння аналізувати навчальні ситуації на уроці, приймати конструктивні рішення [54, 6].

Однією з основних форм індивідуалізації є диференціація, яка полягає у тому, що учні із схожими індивідуальними особливостями об'єднуються у групи для окремого навчання у відповідних формах його організації (фронтальна, групова, індивідуальна).

Фронтальна робота у творчій діяльності забезпечує участь усіх учнів у процесі творення, яким керує вчитель. Проте водночас вона недостатньо враховує індивідуальні особливості (створення колективних композицій).

Групова робота полягає у спільних зусиллях учнів щодо вирішення творчих завдань: спільне планування роботи, обговорення й вибір способів творення, взаємоконтроль і самооцінка. Учні ділять на групи по 5-6 осіб. Групова робота дає можливість диференціювати завдання.

Індивідуальна робота дає змогу врахувати індивідуальні особливості дітей (темп, підготовленість), створює можливості для диференціації (згідно нахилів, здібностей, якостей), забезпечуючи відносну самостійність.

П.Москаленко зазначає, що в арсеналі кожного вчителя повинна бути значна кількість форм організації образотворчої діяльності молодших школярів, а саме:

-фронтальна форма, за характером і сумісно-індивідуальна передбачає, що всі учні працюють в одному

темпі за однаковим завданням;

-парна (організація образотворчої діяльності в парах, які мають певну основу, навчальні, індивідуальні можливості учнів);

-групова (учні діляться на групи, бригади, кожна група має своє рівноцінне за змістом та складністю завдання);

-диференційовано-групова (передбачає організацію роботи учнів із різними можливостями за різними завданнями, що відповідають визначеним можливостям);

-ланкова (передбачає організацію образотворчої діяльності спеціально сформованих тимчасових груп учнів, за характером – сумісно-взаємодіюча);

-індивідуальна (самостійна робота кожного учня за особистим завданням і самостійно обраному темпі, що залежать від здібностей і психічних особливостей);

-індивідуально-групова (передбачає включення окремих учнів у роботу над оригінальними завданнями при виконанні основним складом класу загального завдання) [164].

Кожна особистість за своєю суттю вже є оригінальною і неповторною від народження. І будь-яка копія, чи то в житті, чи то в образотворчості є вже підробкою, яка не визначається оригінальністю й нешаблонністю. У художній творчості оригінальність, відхід від шаблону проявляється у різних мистецьких течіях та в індивідуальності художнього стилю і залежить від поставленої мети.

Психологічне відображення у взаємодії із практичною діяльністю особистості створює художню творчість, яка, за Г.Гегелем [47, 126], виражається у трьох основних типах: символічному, класичному, романтичному. Для символічного вираження характерна відсутність співвідношення між значенням і образом, тому що через зображення одних предметів і явищ дійсності виражається зовсім інше, не

властиве їм, не пов'язане з їх суттєвим змістом. Для класичного вираження характерною є передача художнього змісту через різноманітні прояви адекватної художньої почуттєвості. Романтичне вираження полягає у проявах духовності через мінімальні сприймально-почуттєві художні засоби. Г.Гегель вважає, що над зовнішнім світом отримує перемогу саме внутрішній світ особистості, який виявляє її у самому зовнішньому світі [47, 126].

Саме такий підхід у сфері художньої творчості стає тим стимулюючим фактором, що веде до свободи та впевненості в собі, руйнує усі стереотипи і забезпечує особистісний підхід до кожного учня, відчуваючи й розкриваючи його внутрішній творчий потенціал. Ф.Чижек писав: «Величезна творча енергія існує у кожній дитини. Вона повинна знайти вихід у вираженні, інакше виникне пригніченість. Потрібно дозволяти дітям малювати те, що вони хочуть, те, що вони бачать своїм розумовим оком, а не те, що їм потрібно малювати, на думку інших» [85, 40-41].

Отже, врахування індивідуальних особливостей учнів на уроках образотворчого мистецтва здійснюється шляхом індивідуалізації і творчої спрямованості освітнього процесу, що є основою індивідуального підходу. Він передбачає стимулювання емоційно-почуттєвої сфери особистості, позитивної мотивації та самовираження особистості в образотворчій діяльності.

Наступним фактором у розв'язання суперечностей проблеми творчого розвитку молодших школярів засобами образотворчого мистецтва є *стимулювання їхньої емоційно-почуттєвої сфери*, яке спрямоване на формування позитивних мотивів навчання, на підсилення пізнавальної активності та збагачення школярів навчальною інформацією.

Найзручнішою для користування є класифікація

стимулів залежно від завдань уроку. При такому підході виділяються три групи стимулів:

- 1) для формування мотиваційної сфери
- 2) для зміцнення сенсорної чутливості;
- 3) для формування емоційного клімату в колективі.

Мотивація, як відомо, – складне структурне утворення. Вчені розглядають мотивацію як особливу групу емоцій – так званих «вісцеральних» (внутрішніх) [66, 20]; «як особливу форму емоційного» [260, 114]. А на думку Л.Фрідмана, мотивація – це емоція плюс спрямованість дій [260].

В.Вілюнас, О.Запорожець, Н.Єлфилова, О.Леонт'єв, О.Тихомиров та інші вчені вважають, що поняття «емоція» і «мотивація» – це дві різні категорії. Так, наприклад, О.Леонт'єв робить висновок про те, що емоції, виконуючи важливу функцію внутрішніх сигналів, самі не можуть бути зведені до мотивів. Вони «виникають слідом за актуалізацією мотиву (потреби) і до раціональної оцінки суб'єктом своєї діяльності» [136, 198].

Мотив є формою прояву потреби людини. Це – спонукання до діяльності, відповідь на те, заради чого вона відбувається. Специфіка емоцій, зауважує О.Леонт'єв, полягає у тому, що «вони відображають відношення між мотивами (потребами) і успіхом чи можливістю успішної реалізації відповідної їм діяльності суб'єкта» [там само].

В основі продуктивного учіння лежать позитивні мотиви, здібності та потреби учнів, умовою їх формування й розвитку є активна самостійно-пошукова діяльність.

Піднімаючись на вищій щабель, особистість кожним разом зростає внутрішньо і набуває якісно нового прагнення до самоствердження різними засобами. Одним із таких засобів є пізнання природи, навколишньої дійсності, що викликає такі почуття, як радість, захоплення, подив, сум, тривогу, сором,

гнів, обурення тощо. У процесі спостереження природи думка дитини стає яскравішою, багатшою, виразнішою, мовлення набуває емоційного забарвлення. Тому вчитель повинен так побудувати урок, щоб думка дитини «просилася у слово», оскільки образ, емоція й слово під час уважного споглядання явищ природи зливаються в органічній єдності.

Отже, безпосереднє спостереження природи цінне тим, що дає змогу сприймати предмети різними органами чуттів; викликає у дітей емоційний відгук на різноманітні явища природи, бажання милуватися й насолоджуватися природою; збагачує їхню пам'ять, мислення яскравими образами, що активізують пізнавальну діяльність.

Серед засобів емоційного впливу на учнів неабияка роль належить візуальному сприйняттю, оскільки емоції міцно пов'язані з образами. Тому інтерес до предмета й увага учнів значно збільшуються завдяки майстерному використанню різноманітних засобів унаочнення, які впливають на емоційне забарвлення думки і стимулюють процес мислення.

Відчуття, сприймання, мислення слугують невід'ємними частинами єдиного процесу відображення дійсності. Почуттєве, унаочнене пізнання предметів і явищ довкілля є висхідним. Однак, відчуваючи, сприймаючи, наочно уявляючи собі будь-який предмет, будь-яке явище, дитина повинна певним чином аналізувати, узагальнювати, конкретизувати, іншими словами, мислити про те, що відображається у відчуттях і сприйняттях. Відчуття, сприймання, уявлення, мислення складають пізнавальні процеси.

Споглядаючи і аналізуючи твори образотворчого мистецтва, педагог прагне якомога глибше розкрити зміст твору, надати теоретичну інформацію про образотворче мистецтво, яке, як відображення у художніх образах навколишньої дійсності, є одним з основних засобів

естетичного виховання.

Зір бере участь у передачі нервового збудження з вищих відділів мозку на вегетативну нервову систему. На рівні свідомості взаємодія кори і підкоркових центрів виявляється в якості пізнання й переживання [177; 208].

Дослідження нейрофізіологів і психофізіологів показують, що зоровий аналізатор є найбільш інформаційним з усіх аналізаторів людини. За допомогою зору отримується до 90% усієї інформації, що сприймається [174, 5].

Колір має чималу силу емоційної дії, він «випромінює» енергію, що спроможна впливати на інтелектуальний та почуттєвий розвиток особистості.

Як зазначали відомі європейські педагоги Мері Гікс та засновник вальдорфської школи Рудольф Штейнер, необхідно широко використовувати основи кольорознавства в педагогічній практиці; визначаючи пріоритетність заняття перцептивно-творчого характеру, вони розробили цікаві методики «вживлення» кольору в життєдіяльність дітей.

Застерігаючи вчителів від формально-схоластичного викладання кольорознавства, вони наголошували на тому, що першим етапом в опануванні кольору дітьми молодшого шкільного віку мають бути спостереження за властивостями проявів кольору в довкіллі, на другому етапі слід вводити метод порівнянь щодо колірних ознак різноманітних предметів або рослин, та далі – переходити до методик сприймання кольору в мистецьких творах та його дієвого використання у дитячій художній творчості [113, 15].

Так, за освітньою системою «ірроритай», запровадженою в Японії, учні після закінчення середньої школи можуть розрізняти за певними ознаками понад двісті кольорів та відтінків, що позитивно впливає на збагачення їхнього світосприйняття, активізацію творчого потенціалу, рівень

фахової підготовки до будь-якого виду трудової чи творчої діяльності.

Отже, зорова система не лише зумовлює перебіг пізнавальних процесів, а й безпосередньо задіяна у формуванні емоційно-вольової системи. Єдність функціонування пізнавальної та емоційної системи зумовлює той факт, що реакція на кольори служить показником внутрішнього стану людини.

У стимулюванні емоційно-почуттєвої сфери дітей чільне місце належить використанню гумору. У вчителів є прекрасна можливість за допомогою здорового гумору створювати у класі певний настрій, знімати втому дітей, боротися з нудьгою. Недарма у народі кажуть, що сміх лікує. Тим більше, що почуття гумору є важливою рисою ментальності українського народу.

Заслуговує на увагу аспект формування культури почуттів учнів. Виховання почуттів здійснюється, на думку П.Якобсона, двома шляхами: через вплив на особистість людини загалом і через спеціальний вплив на сферу її почуттів [277].

Коли ми говоримо про емоційне виховання молодшого школяра, йдеться насправді про те, щоб через організацію емоційної сфери, через розширення емоційного досвіду дитини формувати в потрібному напрямку всю особистість підростаючої людини [227]. Почуття в даному випадку є «необхідними» від всієї особистості: виховується особистість – виховуються і її почуття. Емоції і почуття необхідні для роботи уяви й фантазії, для творення нових образів. Тому наступним із сукупності факторів творчого розвитку молодших школярів є *сприяння дієвості уяви і фантазії*. Сюди входять словесні описи з фантастичними сюжетами, прослуховання музики, драматизації.

Яскравий образ, що виникає в уяві учня, завжди є носієм емоцій. А для цього необхідно викладати матеріал так, щоб за словами В.Белінського, очі учнів «бачили ... картини». Слухаючи, розповідаючи, люди уявляють, бачать «внутрішнім зором те, про що йдеться ...» [65; 57].

Підняття емоційно-чуттєвої сфери веде до інтерпретації, появи судження, пробуджуючи творчі сили уяви та фантазії. Уява – означає вираження й представлення в образі. В уяві образ може бути реальний, а може народитися новий. Сила ж фантазії дитини, як відмічав Ф.Достоевський, [56, 196] є тією «природною силою», яка в ньому переважно перед всіма іншими здібностями розвивається й потребує утамування.

«У своїх вищих творчих формах уява здійснює відліт від дійсності, щоб глибше проникнути в неї», – стверджує С.Рубінштейн [211]. Далі він продовжує: «Міць творчої уяви і її рівень визначаються співвідношенням двох показників:

1) тим, наскільки уява притримується обмежених умов, від яких залежить осмислення й об'єктивна значимість її творінь;

2) тим, наскільки є новими й оригінальними їх творення. Уява, яка не задовольняє одночасно обидві умови, є фантастичною, але творчо безплідною» [211, 347].

Саме уява і є тим способом, за допомогою якого дійсність існує у потенціях особистості. Завдяки здатності уяви до «відліту» від реальності, особистість надає своїм уявленням художньої форми, бо уявлені нею явища, предмети за неможливих реальних умов, подумки переміщуються до будь-якої сфери ідеального, нездійсненого у плоті, світу, розкриваючи свою реальну, справжню, всезагальну сутність.

Дієвість уяви та фантазії є однією з найважливіших якостей творчої особистості, без якої творчий процес втрачає свою силу і його не можна назвати творчим. Без сміливості

уяви та фантазії особистість втрачає свій сенс життя, бо ця якість вміщує у себе безкінечність різнопланових дій з боку особистості, які забезпечують їй всебічний розвиток і рух уперед. Завдяки дієвості уяви та фантазії відчуття радості і безмежного щастя, втілюючись в образах, переходять у реальність. «Шматочок фантазії є у кожному акті художньої творчості та у всілякому істинному почутті; шматочок фантазії є у кожній абстрагованій думці, яка піднімається над безпосередньо даним; шматочок фантазії є у кожній дії, яка хоч якоюсь мірою перетворює світ; шматочок фантазії є у кожній людині, яка, мислячи, відчуваючи й діючи, вносить у життя хоч крихту чогось нового, свого» [211, 351].

Дієвість уявлення, фантазування, мрії є необхідними умовами перевтілення в життя творчих сил особистості, спрямованих на перетворення реальної діяльності, тому що люди не тільки споглядають і пізнають світ, вони за своєю природою можуть змінити й реформувати його. «Творчі здібності самі собою не перетворюються у творчі досягнення. Щоб отримати результат, домогтися творчих досягнень, необхідні бажання й воля» [146, 69].

На дієвість уяви й фантазії впливають всі види мистецтва, які глибоко взаємопов'язані і мають на меті створення яскравого художньо емоційного образу. Так, наприклад, «під час слухання музики у людей виникають чіткі зорові уявлення. На деяких людей, які займаються малюванням і живописом, музика діє як збуджувальний засіб, внаслідок чого виникають картинки й образи.

Принципи розвитку музичного твору цілком використовувались при створенні живописних полотен. Внаслідок цього не потрібно було винаходити якісь нові особливі теорії, оскільки значення, смисл, цілі, завдання, сюжети, емоційне напруження, почуття, образи, які

порушуються в музичному і живописному творі, однакові.

Наведемо паралелі:

-висота звучання – тональне визначення кольору: у живопису виражається у тому, що звуки високого звучання прирівнюються до світлих відтінків, низького звучання – до темних кольорів;

-тривалість звуку – розмір кольорової плями;

-темброві відтінки звуку – тепло-холодна характеристика кольору;

-сила звуку – колір подається глухо або яскраво;

-акорд звуків – акорд кольору, співзвучне поєднання звуків і кольорів – консонанс, різке поєднання їх – дисонанс;

-яскравий голос – численна кількість різних колірних відтінків - звуків

Отже, музика – мова почуттів, найтонших відтінків настрою – є могутнім засобом емоційності навчання. Вона розвиває сприйнятливості і чутливість дитини до краси навколишнього. Музика своїм звучанням, своєю динамічністю надає слухачеві свободу творчо мислити, фантазувати, уявляти та втілювати свої ідеї у художньому творі.

Зв'язок чуттєвого й раціонального проявляється у тому, що, потрапивши на недосяжні органам чуття рівні реальності, абстрактне мислення знову забезпечує перехід до практики, тобто створює образи-проекти, які можуть бути реалізовані у практичній діяльності [32; 205; 206; 208].

Внутрішній розвиток творчої індивідуальності складають дві великі течії, які зливаються в єдине річище – це та дійсність, яка дає художнику життєвий матеріал для творчості, і сама особистість художника, його внутрішній світ. Їх взаємодія зумовлює прагнення до самовираження особистості, бо споглядаючи своє оточення, помічаючи у всьому ту красу, яку створила природа, виникають власні уявні

образи.

Отже, наступним із сукупності факторів творчого розвитку учнів початкової школи є *різноманітність способів реалізації художнього образу в образотворчій діяльності (самовираження)*.

Будь-яка художня творчість є самовираженням особистості, яке складає головну потребу людини – основу її активності. Ця активність полягає у постійному нагромадженні необхідних знань, набутті практичних умінь та навичок особистості.

Метою творчої діяльності засобами образотворчого мистецтва учнів є створення художнього образу. У цьому процесі важливим аспектом є добір виражальних засобів (малюнок, колір, лінія, форма, світлотінь тощо).

Оскільки всі діти люблять малювати, то малюнок дає змогу дитині краще пізнати себе, адже, вкладаючи певний зміст у нього, вона багато розповідає про себе, про свій внутрішній світ, тобто виражає себе через художню творчість. Тому потреба у практичному творчому самовираженні є особливою і обов'язковою якістю особистості, яка прагне відтворити свої почуття у взаємодії художнього образу із символами, лініями, кольором тощо.

Практично це реалізується шляхом залучення дітей до активних спостережень за предметами та явищами навколишньої дійсності, оформлення учнівських робіт, відображення в дитячих малюнках тільки красивого, обговорення художньо-творчих робіт учнів та мистецьких зразків із метою формування навичок оцінних суджень, розвитку естетичних почуттів, виховання художнього смаку, ілюстрування учнями народних казок, прислів'їв, приказок, історичних оповідань, біблійних текстів, віршів тощо.

Навчання молодших школярів притаманна важлива

особливість: із перших уроків учитель формує у дітей основи знань, навчальних умінь і навичок. При цьому використовуються і репродуктивні методи роботи. Однак, важливе завдання педагога у початковій школі полягає не тільки у максимальному насиченні учнів інформативним матеріалом, а й у формуванні вмінь самостійного пізнання, накопичення досвіду самостійної творчої діяльності. Внаслідок цього школярі оволодівають знаннями, здійснюючи пошуковий процес надалі самостійно.

Інформаційність навчального матеріалу повинна забезпечити використання вразливих фактів, цікавої інформації, яскравих прикладів, відомостей про нестандартні явища, які сприяють задоволенню природної допитливості молодших школярів [13; 40; 46; 60].

Без знань образотворчої грамоти без умінь використовувати засоби образотворчого мистецтва, які ґрунтуються на таких вихідних поняттях як композиція, лінія, колір, об'єм, простір, процес творення неможливий. Тому оволодіння основами художньо-образної мови і виражальними можливостями художніх матеріалів та різних видів художніх технік дає можливість учневі виразити своє бачення світу, своє ставлення до нього.

При належному рівні розвитку вищих почуттів виникає потреба у творчості, на початковому етапі якої формуються саме уміння зображення на основі правил, законів, прийомів і методів організації твору - композиції. Отже, композиційна діяльність учня складає міцний фундамент для реалізації й розвитку його творчого потенціалу.

Відповідно до емоційного стану особистості, її образи уяви спонукають до відповідних типів організації зображення (вертикальне чи горизонтальне). Вертикальний тип більшою мірою підкреслює постійну зміну емоційності людини та

відчуття простору догори, горизонтальний – тишу, спокій, урівноваженість характеру та відчуття простору в ширину, діагональні напрямки засвідчують наявність зовнішньої і внутрішньої динаміки особистості – її темперамент. Крім того, як вважає Л.Дорфман, із вертикальними зображеннями в малюнках співвідносяться уявлення радощів, страху, гніву [68].

У реалізації художнього образу молодші школярі з певними особливостями використовують колір. Так, наприклад, Л.Дорфман вважає, що учні найчастіше використовують червоний колір для зображення радості й гніву, синій – смутку, чорний – страху, сірий – смутку і страху. У малюнку, домінуючі кольори у сполученні з «верхом» використовуються здебільшого для зображення радості, а у сполученні з «низом» – смутку. Контрастні кольори у поєднанні з «верхом» використовуються здебільшого при зображенні страху й гніву, а у поєднанні з «низом» – радості. Відповідно до домінуючих контрастних кольорів у малюнках виражаються відмінності між різними емоційними уявленнями [68, 287-289].

Експериментально змішуючи фарби, діти одержують різноманітні колірні сполучення і подальше їх свідоме використання стає основою для реалізації художнього образу засобами кольору. При цьому для маленьких «художників» не існує ні абсолютно прекрасних, ні абсолютно потворних кольорових поєднань, адже вони прагнуть створити прекрасні співвідношення кольору у своїх малюнках.

Під час реалізації певного уявного образу в образотворчій діяльності діти, відповідно до свого емоційного стану, обирають власну форму вираження. Переважна більшість учнів для вираження гніву зображує людей і різні предмети, для вираження смутку – об'єкти неживої природи,

для вираження страху – тварини або об'єкти неживої природи, для вираження радості – більшою мірою об'єкти неживої природи, рідше – предмети [223].

Як відомо, естетичний образ будується людиною за законами краси і вона ставить за мету описати, пояснити реальність або конкретно проаналізувати, як слід себе поводити. Як і будь-який естетичний образ, художні твори виражають і формують певний цілісний життєвий настрій. Цей настрій виражається у чуттєво-емоційній символічній формі через посередництво образу-символу, тобто знаку, який нероздільно пов'язаний зі своїм значенням – образом, що його виражено у почуттєво сприйнятливій формі [200, 304].

Дитина, малюючи, часто бачить у практичній діяльності захоплюючу гру, тобто учень ніби спілкується зі знайомими емоційно сприйнятими образами. У багатьох дітей є свої улюблені образи, які часто внаслідок фантазування визначають активність, напруження творчої діяльності. Графічні образи у молодших школярів складаються на основі зорових вражень про предмет і завдяки значенням його для них і діям дитини з цим предметом. Тому у малюнках учні передають лише ті особливості зображуваного, які вони вважають найголовнішими й значущими. Зображуючи предмет, діти розказують про нього все, що їм відомо. Це пояснюється тим, що дитині молодшого шкільного віку властива здатність відтворювати образи не так, як вона їх бачить, а як уявляє.

Молодші школярі вдуюють ритм. У малюнках це виражається в ритмічних повтореннях одного і того ж самого зображення предмету, чи його частин. Ритм, симетрія характерні і для композиційного вирішення дитячого малюнка в цілому. Із зовнішніх характеристик предмету учні, насамперед, виділяють колір. Яскраві кольори та їх контрастні сполучення найшвидше привертають увагу дітей і є для них

найдоступнішим засобом художнього вираження.

Через засоби образотворчого мистецтва учні відкривають можливість виразити свої «невидимі» почуття, задуми. Велике значення для цього вираження мають художні матеріали. Це кольорове чорнило і крейда, вугілля, олівці, фарби, фломастери, туш тощо. Малюнки виконуються на папері, картоні, пластику, дереві та інших матеріалах. Цими засобами вчитель заохочує особистісну інтерпретацію учнями зображуваного об'єкта до такого рівня, який школярам необхідний для творчого самовираження. У цьому процесі послідовність дій педагога така: спочатку зацікавити дитину, стимулювати бажання творити, а потім навчити техніки, яка необхідна для реалізації творчого задуму й отримання результату творчої діяльності. При цьому використовуються методи прикладу, імітації, обговорення, аналізу, драматизації тощо.

Дитяча творчість розвивається на основі проникнення у зміст і характер різноманітних видів народної творчості. Пізнаючи й продовжуючи творчі традиції народу, учні засвоюють матеріалізоване у них народне творче мислення. Оволодіваючи, наприклад, певним видом мистецтва, чи ремеслом, учні опановують творчий досвід батьків, дідів. Це сприяє формуванню в учнів умінь, навичок реалізації своїх задумів, створенню власних проєктів, конструкцій. Так формується творчий потенціал особистості [179, 40]. Водночас естетизовані предмети побуту й навчання виступають важливими засобами виховання учнів, формують потребу бачити й створювати красиве у щоденному житті.

Спілкування з іншими видами мистецтва є джерелом натхнення особистості займатися художньою творчістю. Так, наприклад, літературний чи музичний твори скеровують свідомість у певному напрямку і надають необмежений простір

для прояву уяви, фантазії, творчого мислення, що є певним поштовхом до виникнення бажання творити. Тому одним із факторів творчого розвитку учнів початкової школи є *використання міжпредметних зв'язків, елементів інтеграції змісту мистецьких дисциплін та елементів міжгалузевої інтеграції.*

Виступаючи засобом пізнання, мистецтво практично без меж може розширювати рамки особистого життєвого досвіду, нести інформацію про минуле, сьогодення і майбутнє світової історії, людського життя, культури. Якщо математичні, природничі, технічні, соціальні науки, пізнаючи світ, розмежовують його, синтез знання у кожній з цих наук обмежується її об'єктом, і тому цілісної картини світу не виникає, то мистецтво стає засобом об'єднання, збереження й передачі досвіду людського, раціонального й емоційного. Взагалі, мистецтво вважають одним із найкращих способів пізнання світу, адже у ранньому дитинстві малюк ще не готовий до розмежованого пізнання дійсності, цілісне її засвоєння набагато простіше й доступніше.

Отже, у початкових класах на уроках образотворчого мистецтва доцільно використовувати міжпредметні зв'язки, тобто включати до змісту уроків запитання і завдання із матеріалу інших предметів. Ці завдання мають сприяти глибшому сприйняттю й осмисленню художнього образу, створенню емоційного відгуку, що є важливим компонентом творчої діяльності.

З метою цілісного сприйняття навколишнього світу, формування знань на якісно новому рівні, створення умов для різнобічного розгляду певного художнього образу, збудження уяви, фантазії, емоційності учнів до змісту уроків образотворчого мистецтва у початковій школі доцільно використовувати елементи інтеграції як вищої форми

міжпредметних зв'язків, тобто поєднувати у блоки знання з різних предметів.

Інтеграція художніх знань та уявлень учнів здійснюється у програмі «Мистецтво» на таких рівнях:

1. Духовно-світоглядному (через спільний тематизм), що відбиває фундаментальний зв'язок усіх видів мистецтва з життям.

Спільними для всіх видів мистецтв естетичне, відображення в художніх образах закономірностей людського буття, духовного світу людини, її почуттів, ідеалів: доброти, вірності, благородства тощо.

Образотворче мистецтво відображає світ, розкриває явища в людському до них відношенні, а отже і внутрішній світ людини, її внутрішню природу.

2. Естетико-мистецтвознавчому (через спільність або спорідненість понять, категорій). Це такі елементи художньої мови, як ритм, час, рух, симетрія, контраст, форма, композиція, розвиток та ін. Учні оволодівають ними шляхом власного відкриття у процесі сприймання художніх творів, дослідження природних явищ, експериментування зі звуками, фарбами, образами тощо. Дитина займає позицію дослідника світу, мистецтва й себе. Учні опановують естетичні поняття на художньо-естетичному матеріалі, який поєднує національні культурні традиції й здобутки світової спадщини, зразки класичного і сучасного мистецтва різних стилів, жанрів, що всіляко збагачує їхні уявлення, насичує художніми враженнями.

3. Психолого-педагогічному (через технології інтегрованих уроків різного типу) [195].

Застосування інтеграції передбачається на традиційних предметних уроках (наприклад, музики та образотворчого мистецтва), на факультативних заняттях, у позакласній роботі

та під час опанування інтегрованого самостійного курсу, що може викладатися паралельно з навчальними предметами. Творчі завдання інтегративного спрямування можуть використовуватися на уроках незалежно від теми. Це дає можливість включати їх у будь-який момент уроків, відповідно до процесу формування здібностей учнів.

Інтегрована програма передбачає допомоги дитині оволодіти «азбукою» спілкування з мистецтвом, дати уявлення про взаємозв'язок явищ, предметів, існування різноманітного світу культури і мистецтва.

Результатом такої інтеграції мистецтв є цілісність створених чи відкритих учнями художніх образів та формування початкового уявлення про художню картину світу.

Відомий педагог і вчений Ш.Амонашвілі писав, що в усіх творах мистецтва відображене чуттєве, емоційне ставлення до людей, природи, до себе, до життя в цілому. Симфонії, художні полотна, пластичні рухи тіла – це різні форми прояву людської радості, суму, бажань, і щоб зрозуміти їх, необхідно знати мову кожного мистецтва. «І я хочу, – писав він, – щоб діти не сьогодні, так завтра відкрили для себе навколишню дійсність і засвоїли ту різну мову, що її зображує. Тоді, я певний, вони краще пізнають себе, а самовираження у музиці, малюнку, танцях стане для них процесом естетичної насолоди, радості сприйняття світу» [8, 26].

Отже, інтеграція мистецтв у процесі художнього навчання й виховання у початковій школі покликана:

- висвітлити багатогранність світу, різні аспекти якого не можуть вичерпно бути розкритими засобами будь-якого одного виду мистецтва (А.Зісь);

- посилити естетичний вплив художніх образів на особистість, оскільки жодний окремо взятий вид мистецтва не може вирішити всю повноту завдань естетичного виховання

дитини. Лише сукупність мистецтв може розвинути творчий потенціал, зробити особистість духовно багатого (В.Ванслов);

- розширити межі художньо-образних уявлень, оскільки об'єднаний мистецький вплив поглиблює розуміння й переживання творів мистецтва (Г.Падалка, Г.Шевченко, Н.Аніщенко); базове навчання передбачає засвоєння системи ставлення людини до навколишнього світу на основі розуміння підсистем: людина-природа, людина-людина, людина-культура, людина-мистецтво тощо, викликати прагнення до самовираження у практичній художній творчості.

Для художньої творчості важливе значення має цілісність сприймання, яка допомагає відтворювати реальні і водночас по-своєму прекрасні предмети і явища навколишньої дійсності, рівень інтерпретації життєвих явищ, логіку художньо-образної картини світу. Синтез набутих знань і різноманітних процесів сприймання складають основу світобачення. Тому використання елементів міжгалузевої інтеграції на уроках образотворчого мистецтва сприятиме розширенню знань, художньому освоєнню дійсності, формуванню вміння бачити, емоційно відгукуватися та усвідомлювати красу, естетичні якості різноманітних явищ і об'єктів діяльності явищ природи рослинного і тваринного світу, міст і сіл, будинків і квартир, зовнішнього вигляду людини (віддзеркалених в одязі, прикрасах, зовнішніх рисах, пластиці тіла) та її внутрішнього світу (переживання, почуття).

Таким чином, використання принципу інтеграції є однією з особливостей під час формування стратегії оновлення змісту освіти, організації навчально-виховного процесу на засадах гуманізації, гуманітаризації та особистісно зорієнтованого навчання. Факторами, які сприяють розв'язанню суперечностей проблем змісту форм і методів навчання у початковій школі є:

- врахування індивідуальних особливостей учнів;
- стимулювання емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів;
- сприяння дієвості уяви і фантазії дітей;
- різноманітність способів реалізації художнього образу в образотворчій діяльності (самовираження) учнів;
- використання міжпредметних зв'язків та інтеграції змісту художніх дисциплін та елементів міжгалузевої інтеграції.

Сукупність названих факторів є педагогічними умовами оновлення змісту форм і методів навчання у початковій школі, які покладено в основу творчого розвитку молодших школярів засобами образотворчого мистецтва і потребують експериментальної перевірки при викладанні образотворчого мистецтва за найсучаснішою програмою інтегрованого курсу «Мистецтво» (авт. Л.Масол, Є.Белкіна, Л.Бзовська, О.Даниленко, О.Корнілова, О.Оніщенко, Н.Очеретяна, О.Павленко, В.Рагозіна, О.Терещенко) у початковій школі.

3.2.Експериментальне дослідження педагогічних умов творчого розвитку школярів в умовах інклюзивної освіти засобами образотворчого мистецтва

Перевірка ефективності розроблених педагогічних умов здійснювалася у ході формуючого експерименту за методикою творчого розвитку учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва, яка визначається гуманним характером навчально-виховного процесу.

Специфіка методики полягає у:

- створенні умов, за яких усі діти мають рівні можливості до самореалізації у творчій діяльності (принцип природовідповідності, врахування індивідуальних особливостей дітей молодшого шкільного віку);
- використання методів стимулювання емоційно-чуттєвої

сфери дітей, що дозволяє знімати почуття невпевненості, страху, сприяє встановленню дружніх взаємовідносин суб'єктів навчання, формує творчу мотивацію діяльності. Це досягається ігровими методами та прийомами заохочення, позитивною підтримкою, створенням ситуацій успіху, вільного вибору, емоційно-позитивних переживань тощо (принцип емоційності);

-перенесення акцентів засвоєння знань на їх відкриття у практичній діяльності, що сприятиме формуванню в учнів практичних умінь і навичок роботи різними матеріалами та інструментами (реалізація принципу практичної спрямованості змісту навчання, зв'язку з життям); розв'язання творчих завдань в образотворчій діяльності прийомами і засобами, спрямованими на розвиток уяви і фантазії, що є вагомим у творчому розвитку особистості учня;

-такій організації навчально-виховного процесу, коли образотворча діяльність учнів проникає у зміст не лише мистецьких дисциплін, а й у зміст інших навчальних предметів і стає ефективним засобом засвоєння навчального матеріалу, розвитку розумових здібностей, формування системи загальнонавчальних умінь та навичок (реалізація принципу інтеграції різних галузей знань та видів діяльності, що визначає новизну даної методики).

Методика експериментального дослідження базувалась на художньо-дидактичних засадах інтегрованої програми «Мистецтво» [195], при цьому ми передбачали забезпечення особливих блоків досліджуваних умов: потенціал змісту програми щодо завдань творчого розвитку; процесуальний рівень (методи, прийоми, технології, засоби); мотиваційний – емоційний фон уроку. При цьому кожен із вказаних блоків реалізується з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

В основі організації педагогічного експерименту був метод експериментальних і контрольних класів. При цьому в експериментальних класах вводився експериментальний фактор, а в контрольних класах – ні.

Мета формуючого експерименту - перевірка ефективності педагогічних умов творчого розвитку молодших школярів засобами образотворчого мистецтва.

Процес проведення експериментального дослідження творчого розвитку учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва проходив поетапно:

- 1) виникнення творчої ситуації;
- 2) евристичний етап;
- 3) творчо-самостійний.

Виділені етапи не мали жорсткої регламентації у часовому вимірі навичками творчої діяльності.

Виділення *першого етапу (виникнення творчої ситуації)* зумовлено віковими особливостями учнів та специфікою їх навчальної діяльності.

Як відомо, виникнення творчої ситуації залежить від емоційно-почуттєвої сфери (почуття новизни, чутливість, схильність до творчого сумніву) та художнього сприймання. Якщо розвиток вольових, емоційних, мислительних процесів молодших школярів перебуває у стані формування, то головне завдання вчителя на першому етапі полягало у створенні емоційного мікроклімату в колективі. З метою введення дітей до світу образотворчого мистецтва необхідно було збудити інтерес до пізнання, сприймання й осмислення емоційно-образного змісту образотворчого мистецтва.

Шкільна практика переконує, що результат творчої діяльності багато в чому залежить від початку уроку, від перших хвилин зустрічі учителя з учнями. Настрій педагога миттєво передається школярам. Його перші слова, емоційна

піднесеність, енергійність відіграють вирішальну роль на стартовому етапі уроку.

Початок уроку повинен носити елементи стимулювання учнів до творчої діяльності. Тому важливо забезпечити емоційно-позитивний зачин уроку (у свій час учителі-практики застосовували для цього терміни «інтригуючий початок уроку», «емоційна зав'язка уроку» та ін.).

Використання різних видів мистецтва у формуючому експерименті дало змогу школярам глибше увійти в художній образ, сприяло розвитку уяви, фантазії. Тому саме такий підхід належним чином забезпечує використання різних мистецтв у навчально-виховній діяльності.

Оскільки, програмою передбачено організацію бінарних уроків, тобто ведення уроку двома вчителями-спеціалістами, або класоводом і вчителем музики, ми запропонували побудову «спарених» уроків, де першим уроком виступає урок музики, а другим – урок образотворчого мистецтва. Горизонтальний тематизм уроків забезпечує підсилену мотивацію уроку, виникненню творчої ситуації, адже музика сприяє емоційному спалахові та є підґрунтям у пізнавальній діяльності, а різні види мистецтва розширюють світогляд дітей, сприяють загальному художньому розвитку, що відображається в самостійній творчій діяльності.

Зазначмо, що стимулами мотиваційного компоненту, крім уроку, були такі форми навчання як екскурсії та ігри, які сприяли збудженню інтересу до пізнання мистецтва та творчої діяльності учнів.

Враховуючи те, що нині на зміну авторитарній педагогіці, приходять особистісно зорієнтована педагогіка, яка базується на зміні позиції учня, своє ставлення до учня ми перетворили на суб'єкт-суб'єктні відносини, тобто брали до уваги власне ставлення учнів до спільної діяльності і

враховували психічний розвиток дітей. Докорінно змінюючи позицію учня, ми так організували навчально-виховний процес, щоб створити всі умови для самостійного творчого зростання учнів, їх самовираження і самореалізації, враховуючи при цьому діалогізацію спілкування та добір адекватних методів навчання і виховання. Оскільки, діалогічний підхід до навчання і виховання є не лише методом, а й змістом, джерелом особистого досвіду, то це дало змогу включити учнів до творчого діалогу в системі «учень-учень», «учні-вчитель», змінити наші педагогічні настанови: від питання «яким повинен бути учень» до того, «хто є мій учень».

У створенні виховного середовища ми враховували такі аспекти: моделювання творчих ситуацій у співпраці з учнями; використання якісно-нових прийомів, що ґрунтуються на рефлексивно-вольових механізмах співпереживання й емоційно-позитивного оцінювання і ведуть до самовиховання, самоствердження особистості. Це сприяло формуванню пізнавальних інтересів позитивної мотивації, спонукало до творчої діяльності.

Обираючи програму «Мистецтво», розроблену колективом авторів під керівництвом Л.Масол, ми поставили за мету гуманістично спрямувати її зміст. Він полягав у тому, щоб під час сприймання творів вітчизняного та зарубіжного мистецтва і практичної художньої діяльності формувати в учнів особистісно-ціннісне ставлення до мистецтва, розвивати загальні і спеціальні здібності, художньо-образне мислення, стимулювати творчий потенціал особистості, виховувати потребу і здатність до художньо-творчої самореалізації та духовного самовдосконалення. Це досяглося завдяки добору і використанню відповідної методики

Під категорією «метод» ми розуміли шляхи і способи керівництва різними видами діяльності учнів (навчальною,

трудовою, ігровою, гностичною і та ін.) з метою формування у них необхідних якостей для творчого розвитку молодших школярів засобами образотворчого мистецтва. Загальноновизнаним групам словесних, наочних і практичних методів ми надали стимулюючого забарвлення, тобто такого, що спонукає до творчої діяльності.

Серед методів навчання ми обрали такі: словесні (бесіда, дискусія та ін.), наочні – ілюстрація, (показ ілюстрованих посібників) та демонстрація (досвіди, кінофільми), практичні – відтворювальні (з метою закріплення відомого) та тренувальні (із метою формування умінь та навичок). Ці методи використовувались інтегровано. Основним призначенням цієї групи методів було отримання інформації з різних джерел. Крім названих методів ми використовували ще дві групи методів. Це – група методів стимулювання й мотивації (інтерес до навчання, почуття обов'язку, відповідальність у навчанні) та методи контролю й самоконтролю (усні, письмові, лабораторно-практичні).

Виховними методами у нашому дослідженні стали методи впливу і переконання, методи організації практичної діяльності та методи стимулювання. Всі вони мали комплексний характер і використовувалися у постійно змінних конкретних навчальних ситуаціях, які визначалися означеними нами педагогічними умовами.

У нашому дослідженні творчі завдання та їх розв'язок розглядаються з погляду творчої самореалізації учнів, а також оволодіння ними новими знаннями та способами творчої діяльності. Для оволодіння новими знаннями використовувалися методи і завдання, спрямовані на стимулювання навчальної діяльності учнів. Такими методами є гра (художня, пізнавальна), що забезпечує у навчальному процесі емоційну обстановку, створює сприятливий для

засвоєння знань настрій, заохочує до навчання; метод створення ситуацій інтересу до оволодіння знаннями, тобто використання цікавих пригод, гумористичних уривків, випадковостей, життєвих несподіванок; метод опори на життєвий досвід, тобто використовуються повсякденні спостереження дітей (фактів, явища, події).

Щоб найкраще інтенсифікувати підключення емоційної сфери дитини, ми врахували особливості саме художньої гри, яка є симбіозом рольової гри та рис художньої діяльності. Цього ми досягли шляхом:

- обов'язкової актуалізації та залучення індивідуального досвіду учнів до сфери ігрової діяльності; при цьому малося на увазі, що актуалізації підлягає не будь-який, а саме емоційний досвід – коло емоційно-насичених уявлень, образів – необхідний та обов'язковий компонент художньої гри;

- пов'язанням гри із творами мистецтва, завдяки чому відбувалося ефективне засвоєння соціально вагомих цінностей;

- креативного спрямування характеру художньої гри на основі несподіванок, новизни, творчого самовідкриття її перебігу.

Враховуючи те, що учнів початкової школи характеризує гострота та свіжість сприйняття та емоційність уяви, дієвість уяви і фантазії ми розвивали розвивали і тренували різними прийомами і способами:

- аглютинація – «склеювання», комбінація, злиття окремих елементів або частин декількох предметів в один образ, наприклад, образ водяної русалки створено з образів жінки (голова і тулуб), риби (хвіст) і зеленого жабурина (волосся);

- акцентування – виділення і підкреслення будь-якої частини, деталі у створюваному образі, наприклад, карикатуристи виділяють найбільш значиме в образі,

змінюючи пропорції: балакуна зображують з довгим язиком, любителя поїсти – із величезним животом;

-гіперболізація – збільшення або зменшення предмета, зміна кількості частин предмету або їх зміщення, наприклад, дракони, які мають сім голів, одноокий циклоп;

-схематизація – згладжування відмінностей предметів і виділення рис подібності між ними, наприклад, так створюються національні орнаменти й узори, елементи яких запозичені з навколишнього світу;

-типізація – виділення істотного, яке повторюється в однорідних явищах, і втілення його в конкретному образі [200, 57-58].

-порівняння та зіставлення спрямовані на розвиток умінь дітей бачити в подібних явищах специфічні особливості та в різних явищах віднайти спільні риси, наприклад бачення в різних явищах спільних рис та вироблення на цій основі навичок художнього узагальнення, своєрідного синтезування при інтерпретації творів одного виду мистецтва засобами іншого;

-міжпочуттєва асоціація - передбачає емоційну реакцію на слово, жест, звук непристосованого для цього, протилежного органу відчуття, наприклад, при звучанні музики з'являються певні зорові, а не слухові асоціації;

-експериментування кольорами дозволяє виявити спрямованість учня на певну діяльність, настрій, фізіологічний стан, наприклад, ілюстрування музики, казок та інших засобів усної народної творчості (згідно із спостереженням художників і мистецтвознавців, червоний колір збуджує, зігріває, оживляє, активізує, є енергійним і дуже багатим асоціаціями; жовтогарячий – веселий, життєрадісний, палкий, об'єднуючий радість жовтого зі збудженням червоного; жовтий – теплий, підбадьорюючий, веселий, привабливий,

трохи кокетливий; зелений – спокійний, сприяє створенню приємного (затишного) настрою, дуже багатий асоціаціями; синій – спокійний, серйозний, ніжний, сумний, мирний, сентиментальний; фіолетовий колір об'єднує емоційний ефект червоного й синього кольорів – одночасно притягуючий і відштовхуючий, наповнений життям і збуджуючий тугу та смуток).

Крім названих прийомів, в образотворчій діяльності дітей використовувалися й інші, наприклад оригінально-технічні. Так, для зображення пухкого снігу діти використовували техніку «малювання зубною щіткою». Іскристий сніг діти відтворювали, змішуванням білої фарби із сіллю, і нанесенням їх щіткою на малюнок.

Для створення просторового тла малюнка учні використовували техніку «монотипію», яка полягала у тому, що на поверхню скла наносили фарби необхідних тонів, змушуючи їх із милом. На скло накладається папір і притискається – монотипія готова.

Для створення фантазійних образів школярі використали техніку «кляксографію». Роздуваючи трубкою вологу ляпку туші, утворюються різні фантастичні образи. Для створення рельєфних малюнків учні користувалися «рельєфними фарбами», які готуються із води, крохмалю, солі й гуаші.

Цікавою для створення графічних художніх образів була техніка «Свічкографія», де основні контури виконуються свічкою (парафіном). Потім виконується пейзаж.

Для створення (наприклад, космічного простору) учні скористалися чудовою технікою «набризкування», тобто на тонований папір за допомогою зубної щітки набризкують різнокольорові бризки, що мало ефект зоряного неба.

Організацію занять з образотворчого мистецтва ми будували на принципах: нестереотипності, структурної

різноманітності і режисури; залучення учнів до співпереживання, створення відповідно до теми уроку емоційного настрою (включення ігрових, казкових моментів, інших видів мистецтв); наявності трьох основних структурних компонентів уроку (відповідно до законів будь-якої творчості) - сприймання, формування творчого задуму, посильна творча реалізація.

Моделювання змісту інтегрованих уроків та використання міжпредметних зв'язків ми здійснювали на основі єдності універсальних художньо-естетичних категорій («ритм», «композиція», «контраст» тощо), які сприяли ефективному опануванню учнями специфіки художньо-образної мови різних видів мистецтв та розумінню його цілісності через спільний тематизм. Розробляючи інтегровані уроки, ми враховували індивідуальні особливості дітей їх здібності, інтереси, тому з підвищенням ролі диференціації художньо-творчої діяльності дітей, у формуючому експерименті надано переваги художньо-ігровим формам роботи (театралізовані: інсценізація, імітація, лялькові діалоги; хореографічні: танцювальні пісні-ігри, пластичне інтонування тощо). Для поглиблення знань учнів і формування цілісної картини навколишнього світу ми використовували елементи міжгалузевої інтеграції (змісту уроків різних дисциплін початкової школи) через спільність тем. Наприклад, художній образ зими (чи іншої пори року в українському читанні): в образотворчому мистецтві - вивчення казок та ілюстрації до казок; різноманітність рослинного чи тваринного світу (природознавство та образотворче мистецтво (аніمالістичний жанр)); складання творів-описів «Сніг іде», «Осінь така мила», «Квітуха галявина» тощо на уроках української мови та малювання композицій на ці ж теми на уроках образотворчого мистецтва.

Для реалізації виділених нами педагогічних умов, спрямованих на розвиток емоційно-почуттєвої, мотиваційної, когнітивної сфер особистості учня, які збагачуються в процесі практичної творчої діяльності, передбачено творчу діяльність учителя. Тому впровадження нашої методичної системи на уроках образотворчого мистецтва (за програмою «Мистецтво») покликана забезпечити реалізацію закладених у зміст програми ідей і спрямована на розвиток таких якостей учнів як ініціативність, активність, самостійність, креативність, критичність.

Упроваджуючи у практику навчально-виховного процесу початкової школи програму «Мистецтво», ми передбачали використання технологій особистісно розвивального спрямування на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, діалогу культур; надання пріоритету інтерактивним та ігровим методикам, емоціогенним ситуаціям. Нами також передбачено гнучке і гармонійне поєднання змісту викладання художньо-естетичних дисциплін, збагачених творчістю вчителя, його авторським «баченням».

Наводимо фрагменти уроків, у яких використано методи стимулювання емоційно-чуттєвої сфери дітей.

Урок 1. Зображення ліній. Характер ліній. (Програма «Мистецтво», 1 клас)

Екскурсія до шкільного саду здійснюється з метою виявлення в природі різних лінійних форм, що виражають певний емоційний стан. Такими формами є гілки дерев, струмки після дощу.

Вчитель: - Діти, уважно подивіться на гілки дерев клена, берези, дуба, липи і порівняйте їх.

Діти: – Гілки берези ніжні, тендітні, співучі. У дуба – міцні, кремезні, як у богатирів руки. У клена гілки гордівливі, стрімкі. У липи – сумні, самотні.

Вчитель: - Як бачите, рослинні форми передають певний настрій, характер. А тепер давайте подивимося на струмочки і визначимо їх настрої.

Діти: - Ось струмок веселий, дзвінкий, він зивається змією, що підхвачує маленькі потічки і заражає їх своїм сміхом.

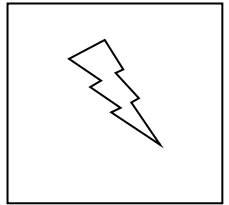
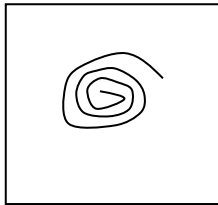
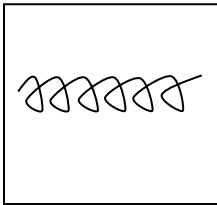
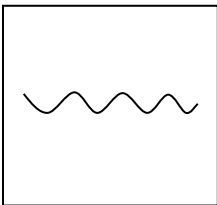
А ось струмок збентежився. Перед ним стала стіна і він зупинився, ніби завмер на місці.

А ось два струмки сваряться між собою, бо дуже схожі на зубчасті сердиті доріжки.

Вчитель: - Так, якщо дивитися на струмки зверху, то ми побачимо, що струмок своєю доріжкою створює відповідно своєму настрою лінію. Тому зображення ліній залежить від її характеру.

Оскільки діти на попередньому уроці ознайомились характером мелодії, можна провести гру «Характер музики покажи лінією».

Діти слухають різну музику за характером: веселу, сумну, спокійну та ін., відображаючи настрої за допомогою лінії, показують характер лінії пластичними рухами рук.



Урок 2. Теплі і холодні кольори. (Програма «Мистецтво», 1 клас)

Для емоційного збагачення уроку в осмисленні теплих і холодних кольорів дітям пропонується перегляд уривків мультфільму за казкою Г.Х.Андерсена «Снігова королева».

Для порівняння кольорової гами пропонується докладніше обговорення та порівняння сюжетів – картинок

царства Снігової королеви і квітник жінки, яка уміла чарувати.

Вчитель: - Діти, який характер мала Снігова королева?

Діти: - Злий, черствий, холодний, недобрий.

Вчитель: - Які кольори переважають у зображенні володінь Снігової королеви?

Діти: - Синій, фіолетовий, голубий, білий, сіро-синій.

Вчитель: - Отже, діти, кольори, в яких переважають відтінки синього кольору називаються холодними. Снігова королева в кожний колір додає синю холодну крижинку і тому всі утворювані кольори будуть холодними. А подивіться на сад жінки, яка вміла чарувати. Яка це жінка?

Діти: - Ця жінка добра, лагідна, усміхнена, ніжна.

Вчитель: - Які кольори переважають у зображенні саду цієї доброї жінки?

Діти: - Помаранчевий, жовтий, яскраво-зелений, червоний.

Вчитель: - Який висновок ми можемо зробити?

Діти: - Усі кольори, в яких є частинка сонечка, тобто жовтого, називаються теплими.

Вчитель: - Дійсно, теплі кольори сприймаються як більш сонячні, більш радісні, щасливі, веселі. А холодні нагадують про тривогу, печаль, таємничість.

Щоб діти засвоїли холодні і теплі кольори, їм пропонується об'єднати теплі і холодні кольори в колірне коло (жовтий, оранжевий, червоний, фіолетовий, синій, голубий, зелений). Синій колір – головний у гамі холодних кольорів, утворити холодні відтінки кольорів можна за допомогою синьої фарби. (Діти виконують вправу на утворення холодних відтінків кольорів).

Помаранчевий, жовтий і червоний кольори утворюють теплі відтінки. Діти утворюють теплі кольори шляхом змішування фарб (зеленої й оранжевої, жовтої і зеленої тощо).

Для закріплення знань дітям пропонується розділитися на дві команди: 1 – Снігова королева; 2 – Фея квітів. Кожна із команд повинна намалювати королівство чи саму королеву, квітковий сад, чи фею квітів, використовуючи теплі і холодні кольори.

Гра-завдання «Вирази емоції апельсина».

Мета завдання: дати первісні навички вираження емоційного стану засобами образотворчого мистецтва (лінії, кольору).

Дітям дається можливість відтворити різні емоційні стани за допомогою олівців, фарб (на вибір) на картках, де олівцем зображено контури апельсина.

I Варіант. За допомогою олівців зобразити емоційний стан протилежних за настроєм двох апельсинів (радість-горе).

II Варіант. Зобразити різний емоційний стан апельсинів за допомогою олівців, передати відповідний вираз обличчя.

III Варіант. Зобразити емоційний стан за допомогою кольорової плями, характерної даному настрою та виразу обличчя. Можливі творчі доповнення.

Вчитель акцентує увагу дітей на тому, що за допомогою лінії, кольору, можна передати настрої предметів. Так, залежно від того, як, наприклад, лінією показати ротик, то можна спостерігати появу усмішки чи спокою, переляку чи злості на обличчі предмета.

Також діти виконують подібну вправу з очима, бровами (за принципом фоторобота) відповідно до настрою зображуваного предмета.

Колір також має неабиякі виражальні можливості: смуток – гамою холодних кольорів, радість – гамою теплих кольорів, злість – більш насиченими, темними кольорами з додаванням чорної фарби. Тут слід зазначити, що чорна фарба

активна і тому її треба набирати пензлем, ледь торкаючись, після роботи пензлик треба ретельно промити водою.

Дітям, що справилися за даний період часу з першим та другим варіантом завдань, які були більш простими, вчитель пропонує ігри, які б викликали у дітей не зображені ними емоції. Наприклад, гра «Вовк і заєць». Діти в парах показують образ злого вовка і переляканого зайця, потім – навпаки. Запитаннями про відповідність кольорів і настрою, тобто тим самим спонукають дітей до роздумів, до діалогу з учителем та зі своїми товаришами, до розуміння різних емоційних станів. Слід відзначити, що дослідне навчання показало, що малюнки дітей показують ставлення їх до творчої діяльності, розвиткові асоціативного мислення тощо.

Наведені у додатку А.3 дитячі малюнки до цього завдання, виконані учнями, показали, що всі діти активно включаються в ігровий процес та із задоволенням виконують завдання.

Гра кольорових фантазій під музику.

Мета завдання: передача кольоровими плямами характеру музичного твору (аквареллю по-мокрому) та значення холодних і теплих кольорів.

В.Барвінський «Український танець» – червоний;

К.Стеценко «Вечірня пісня» – сіро-голубий;

I Варіант. Діти зображують пляму жовтого кольору відповідно до музики і пляму синього кольору.

II Варіант. Діти зображують гру жовтих і червоних кольорів або ж синіх фіолетових.

III Варіант. Діти відтворюють гру теплих кольорів і їх відтінків або ж холодних кольорів і їх сполучень.

Дітям, яким вдалося виконати завдання більш простіших I і II варіантів, потрібно допомогти утворити палітру теплих кольорів, що ніби «танцюють» в українському танцеві.

Надається можливість протанцювати, покрутитися, пострибати під музику.

В утворенні гами холодних кольорів потрібно дітям нагадати коліскові пісні, діти самі співають для своїх улюблених іграшок. Це дає змогу передати спокій, умиротворення, додаючи в кожен фарбу синього, голубого кольору, що в техніці по-мокрому дає фантастичні перетворення. Діти, що справилися самостійно із третім варіантом завдань доповнюють свої малюнки розповідями і коментуванням.

Виконані завдання представлені в додатку А.4, в яких відображено активність дітей включених в творчу діяльність, виникнення творчої ситуації засобами музики та візуального мистецтва (у даному завданні колірними гамами).

Як бачимо, підняття позитивного емоційного стану дітей у процесі мотивації успішно впливає на виникнення творчої ситуації пізнання та творчо-практичну діяльність учнів початкової школи. Оскільки, пізнавальна діяльність дітей націлена на розвиток творчого мислення, розширення кругозору дітей та розвитку фантазії й уяви, тому використання наочності є ефективним емоційним та пізнавальним засобом впливу на учнів.

Твори образотворчого мистецтва як особливий різновид людської діяльності опосередковано відображають та оцінюють об'єктивну дійсність, сприяють формуванню інтелектуальних, моральних, емоційних та естетичних здібностей особистості, надають широкі можливості для духовного збагачення та розвитку творчого начала дітей молодшого шкільного віку. Саме через ознайомлення дітей із творами образотворчого мистецтва в супроводі прекрасної музики, поетичного, слова яскравої дії, можна викликати в дитини сильний емоційний відгук – подив, що реалізується в

наступному прояві – пізнанні, сприйманні, творенні.

Виконуючи ігрові завдання творчого спрямування на першому етапі дослідження увага вчителя зосереджувалася на виникненні творчої ситуації, на емоційному піднесенні, активності молодших школярів. У процесі евристичних бесід учні ознайомлювалися з виражальними можливостями лінії, форми, кольору; створювалися творчі ситуації, які вирішувалися в спільній діяльності дітей та учителя. Участь вчителя у вирішенні диференційованих творчих завдань активізувалася відповідно до рівнів творчого розвитку учнів, водночас здійснювалася і діагностична робота. По закінченню обговорювалися роботи учнів, де вчитель особливу увагу звертав на цікавість, оригінальність, заохочуючи учнів, надавав перевагу проявам творчості. На першому етапі творчого розвитку учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва особлива увага зверталася на створення творчих ситуацій шляхом стимулювання емоційної, пізнавальної сфери учнів.

На *другому евристичному етапі*, передбачалося виявити в учнів прояви інтуїції, нестандартності процесу мислення, здатність знаходити аналогії частково-самостійних пошукових дій, творчої уяви, закріпити потяг до вираження художніх образів засобами образотворчого мистецтва. Тому вчитель у ході евристичної бесіди запитаннями націлював здійснювати самостійний пошук, допомагав проявити індивідуальність. Основними мотивами в навчальній діяльності були: схвалення вчителя, цікаві завдання.

Активізуючи дітей на пошукові дії (пошук потрібної інформації, пошук варіантів у створенні образу, відбір кращих, оригінальніших варіантів, аргументація дій). З цією метою на уроках створювалися ситуації, які б заохочували дітей до пошукових дій.

Опис уроку-експерименту «Художник і театр»

(Програма «Мистецтво», 1 клас).

На уроці діти знайомляться із древнім театральними дійством – карнавалом, дізнаються про античний театр; суть театрального мистецтва – перевтілення, лицедійство, пояснює, що театральне дійство залежить не лише від акторів, режисерів, а і від художника, який створює декорації, художники-гримери створюють за допомогою косметичних засобів відповідні образи на обличчях акторів, а також художники по костюмах, адже костюми героїв справляють враження на глядачів, що допомагає повірити і ввійти в художній твір.

Діти готували ставити оперу М.Лисенка «Коза-дереза». Всі ролі були вивчені і діти готові були вийти на сцену. Починалася опера хором співом із таким змістом «У Маньківці на базарі, люди Козу продавали, а дід Козу полюбив, а дід Кізеньку купив». Діти розгублено стали питати, а де базар?

Учитель: - Діти, а як нам вийти з цієї ситуації?

Діти: - Поставимо столи, застелимо їх, покладемо різні «види товару» (овочі, посуд, фрукти, тощо) і розмалюємо. Можна написати «Ярмарок».

Після такого кроку у дітей зразу виникло питання:

- А костюми будуть?

Учитель: - А який костюм ви пропонуєте Дідові, Бабі, Лисичці, ракові, Вовкові, Козі-Дерезі, Ведмедикові, Зайчикові.

Діти описують костюми. Роблять замальовки, а потім із різних частин уже готових костюмів складають комплекти для кожного героя.

Після того, як одягнулися герої-актори, вони подивилися в дзеркало і дівчатка попросили підфарбувати їм очі, губи, а хлопчики – вуса, носики. Герої були готові. Програли першу

сцену опери і знову діти зупинилися із запитанням.

Діти: - А де ж ліс, а де лисиччина хатка, де пеньочок, на який сідає лисичка?

Вчитель: - Ось знову нам треба стати художниками. Треба намалювати ліс, хатинку лиски (декорації).

Діти взяли пензлі, гуашеві фарби і на чистому стенді для декорації почали малювати дерева, куші, траву, грибочки, квіточки. Інша група діток розмальовували макет лисиччиної хатки.

Учитель: - Діти, а як зробити пеньочок? Подумайте. У нас є табуреточка, білий папір, клей, фарби.

Діти: - Зробити з паперу циліндр і надіти на табуретку. Взяти коричневу фарбу і розмалювати пеньочок, як кору у дерева.

Діти проявили вже дизайнерські здібності. Коли все було готово – опера, зіграна дітьми в їхньому дитячому світі художніх декорацій, була високо оцінена маленькими і дорослими глядачами. Діти відмітили, що в театральному мистецтві і музика, й образотворче мистецтво відіграють велику роль.

Основними завданнями на застосування різних видів мистецтва стало поглиблення й розширення меж мистецького сприймання, формування художньо-образного сприймання на основі порівняння елементів інформації, що несуть твори мистецтв, формування уявлень про специфіку образної мови різних видів мистецтв. Це досягалося накопиченням вражень, емоцій, виражених у різних художніх образах, розумінням засобів їх вираження, систематизацією знань про мовні засоби різних видів мистецтв, розвитком вмінь інтерпретувати їх у власних судженнях.

Зважаючи на те, що молодші школярі надзвичайно люблять уявляти себе в ролі художників-мультиплікаторів,

художників-ілюстраторів, художників-модельєрів тощо, ми ставили їм такі творчі завдання:

1. Створення коміксів до казок. Звичайно, діти високого рівня творчого розвитку легко впоралися з цим завданням, тому вчитель додатково пропонував їм зміст відомої дитячої казки передати, наприклад, на новий лад і створити комікс. До такої роботи ми залучали й учнів більш середнього рівня творчого розвитку, але при цьому надавали їм індивідуальну допомогу.

2. Створення костюмів для улюбленої ляльки. Були діти, які створили костюми для прогулянки в різні пори року для своїх четвероногих друзі).

3. Створення і виготовлення книжки-малятка.

На третьому етапі, крім самостійного виконання творчих завдань, ми широко використовували різні види інтеграції (внутрішньопредметної і міжгалузевої).

На уроках ми акцентували на красі природи, як головного предмета народного образотворчого мистецтва, що визначало сталість тем і образів у ньому. Міфопоетичні образи у народному образотворчому мистецтві разом з дітьми ми осмислювали згідно із законами самої природи. При цьому ми звертали увагу на те, що природа для народного майстра не є об'єктом підкорення, а саме тим споріднюючим, що викликає почуття невід'ємності від природи-матері. Житло, громадські будівлі, транспорт та інші людські цінності – результат творчої праці людей. Тільки у праці розвиваються здібності, збагачуються знання, закріплюються уміння і навички, проявляється творчість.

На уроках ми наголошували дітям на тому, що до праці треба готувати себе вже з перших років навчання в школі. Необхідно виховувати в собі працелюбність і старанність, акуратність і бережливість, відповідальність за доручену

справу, любов і повагу до людей праці.

Інтегруючи образотворче мистецтво, трудове навчання і народознавство, ми ставили за мету учити дітей створювати матеріально-духовні цінностей зображувальними, конструктивними і декоративними засобами. Під час виконання дітьми самостійних завдань з декоративно-прикладної діяльності, ми акцентували на гармонійному поєднанні утилітарної та естетичної функції краси і доцільності речі тощо. Пропонуємо зразки інтегрованих уроків та приклади творчих робіт учнів та бінарного уроку образотворчого мистецтва і музики.

Беручи до уваги те, що на даному віковому етапі (2-4 класи) домінантою у навчальній діяльності учнів є образотворче мистецтво у поєднанні усним словом, а субдомінантою – музика у поєднанні з піснею, з літературними творами і записами казок, з віршами, з театралізацією та кіно-анімацією, ми «образотворчих» ознак надали урокам літератури, музики і співів (мова – інтонаційність, фонетика - музика, рольова фонетика персонажів – інсценізація).

Пропонуємо зразки інтегрованих уроків образотворчого мистецтва і розвитку зв'язного мовлення.

Слід зазначити, що інтегровані уроки зацікавили учнів своєю новизною, зняли суворі кордони предметного викладання, дали відчутні результати в розвитку пізнавальних здібностей молодших школярів, а найголовніше – допомогли дітям цілісно усвідомити важливі поняття і явища.

Переконавшись у тому, що інтеграція різних видів мистецтв сприяє творчому розвитку молодших школярів, ми широко залучали дітей до позакласних виховних заходів під час яких певною мірою відбувався синтез мистецтв. Це організація і проведення виховних годин, ранків, конкурсів, гурткової роботи (гуртки «Олівець-малювець», «Шлях до

творчості»), організація занять «Малої мистецької академії школи» та виставок кращих дитячих робіт («Творчість наших дітей», «Наш вернісаж», «Малюють діти»), тематичних виставок, згідно плану виховної роботи школи («Наша школа гарна й світла», «Осінній вернісаж», «Зі святом, учителю»).

Аналіз численної кількості дитячих малюнків показав відчутну динаміку розвитку образно-асоціативного мислення учнів, їх ставлення до природи як живого організму з почуттями, переживаннями тощо. Маючи різні технічні можливості втілення художнього образу, учні шкіль виявили відчуття динаміки розгортання образу і підкреслили це такими виразними засобами, як лінія, колір, форма, композиція та різними техніками і матеріалами образотворчого мистецтва, зростання інтересу молодших школярів до образотворчого мистецтва, прагнення до самореалізації і самостійності в образотворчій діяльності, їх потребу у реалізації нових художніх вражень і образів.

Таким чином, експериментальне дослідження педагогічних умов творчого розвитку учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва показало, що внаслідок поетапного включення дітей до пошуково візуально-пізнавального, евристичного та зображувального процесів вектор їхнього розвитку мав напрям від елементарних проявів творчості до самостійного творчого пошуку в образотворчій діяльності.

3.3. Аналіз результатів дослідження

Після завершення формуючого експерименту проведено кінцевий зріз, який дав змогу одержати кількісне вираження якісних змін у творчому розвитку учнів засобами образотворчого мистецтва. Ці зміни досліджувалися за тими ж критеріями, що і в діагностичному зрізі: емоційним,

мотиваційним, когнітивним і діяльнісним.

Під час проведення формуючого експерименту навчально-виховний процес в експериментальних класах відбувався на основі розроблених нами педагогічних умов творчого розвитку учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва (за програмою «Мистецтво»). У контрольних групах навчально-виховний процес відбувався за традиційною методикою викладання образотворчого мистецтва у початкових класах.

На кінцевому етапі апробації педагогічних умов з метою перевірки їх ефективності у творчому розвитку молодших школярів було проведено підсумковий зріз у контрольних та експериментальних класах.

Хоч емоційність естетичного сприйняття є характерною особливістю дітей молодшого шкільного віку, але простежити кількісне зростання її питомої ваги на уроках образотворчого мистецтва у підсумковому зрізі дало змогу педагогічне спостереження, результати якого подано у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Підсумковий зріз кількісної характеристика оцінки емоційності естетичного сприйняття учнів початкової школи (у %)

Групи Оцінка	1 клас		2 клас		3 клас		4 клас		Середній показник	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Незадовільна	3,8	10	4,2	10,8	4,2	12,4	3,4	11,2	3,9	11,1
Посередня	30,1	40,5	30,6	41	32,1	43,2	30,8	44	30,9	42,2
Висока	66,1	49,5	65,2	48,2	63,7	44,4	65,8	44,8	65,2	46,7

Цифрові значення, наведені у таблиці 2.13, показують, що переважна більшість молодших школярів, так само як і до формуючого експерименту відзначаються високою емоційністю. Але ці показники по групах значно різняться. Так, внаслідок експериментальної методики до низької емоційності віднесено незначну кількість учнів, у середньому –

3,9% - ЕГ і 11,1% - КГ. До посередньої емоційності у середньому віднесено понад 30% учнів експериментальних груп і понад 40% учнів контрольних груп. Як бачимо, кількісна різниця становить 10%. Ще більший розрив у кількості учнів експериментальних і контрольних груп показує цифровий ряд високої оцінки емоційності їхнього естетичного сприйняття, у середньому він становить 18,5%. Високі кількісні показники емоційності учнів експериментальних груп засвідчують ефективність першого етапу формуючого експерименту.

З метою отримання даних за показниками мотиваційного критерію було проаналізовано анкетні дані учнів контрольних та експериментальних груп. Це дало змогу зробити висновок про зростання пріоритетності образотворчої діяльності та ступеня зацікавленості й інтересу до неї учнів експериментальної групи (див. табл. 3.2.).

Таблиця 3.2.

Підсумковий зріз результатів визначення пріоритетів учнів початкових класів щодо вибору видів художньої діяльності (у %)

Види діяльності	Зображувальна		музика		Хореографія		Декламування		Виразне читання	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Класи										
1	58,6	39,8	25,3	23,6	14,7	20	5,2	7,2	5,2	9,4
2	55,2	40,5	20,4	22,5	15,3	18,5	5,7	9,2	5,1	9,3
3	56,1	38,6	21,8	22,6	13,8	16,6	5,5	12,6	4,8	9,6
4	57,4	36,9	19,8	23,2	13,2	17,6	5,1	12,9	4,9	9,4
Середній показник	56,8	39	21,8	23	14,3	18,2	5,4	10,5	5	9,4

Як видно з таблиці 3.2., результати визначеності пріоритетних видів художньої діяльності учнів початкових класів в експериментальних класах значна перевага надається образотворчій діяльності (56,8%). У контрольних групах образотворчій діяльності перевагу надають лише 39 % учнів.

У виявленні переваг до творчого чи репродуктивного

виду діяльності, використовуючи анкетні дані дітей, з'ясувалося, що в експериментальних групах діти надають перевагу творчим видам діяльності (68,5%), а репродуктивним (31,5%). У контрольних класах лише 42% дітей обрали творчий характер діяльності, а більшість (58%) надають переваги репродуктивним видам діяльності.

Після формуючого експерименту змінилися показники у визначенні основних мотивів до творчої діяльності учнів експериментальних і контрольних груп, які представлені у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Підсумковий зріз кількісних результатів оцінки мотивації молодших школярів до образотворчої діяльності (у %)

Класи Оцінка	1		2		3		4		Середнє значення	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Незадовільна	34	39	37	40	18	24	16	20	26,3	30,8
Посередня	36	34	32	30	39	38	37	41	36	35,7
Висока	30	27	31	30	43	38	47	39	37,7	33,5

Як показує таблиця 3.3, внаслідок формуючого експерименту кількість учнів 1-2 класів експериментальної групи, які одержали високу оцінку мотивації до образотворчої діяльності, збільшилася, порівняно з даними констатуючого експерименту у середньому на 3 відсотки, а в контрольній групі показники залишились такими самими. У 3-4 класах експериментальної групи цей відсоток дещо більший і становить у середньому 7%, а в контрольній групі – лише 3%. Слід зазначити, що в усіх класах експериментальних і контрольних груп результати підсумкового зрізу показали, що кількість учнів з незадовільною оцінкою мотивації до образотворчої діяльності дещо зменшилася, причому в експериментальних класах ці показники на кілька відсотків

менші, аніж у контрольних класах. Це можна пояснити тим, що учні експериментальних груп по всіх класах, внаслідок формуючого експерименту стали глибше усвідомлювати значення образотворчої діяльності у власному творчому розвитку. Показники посередньої оцінки мотивації майже не відрізняються по класах і становлять у середньому 36% - ЕГ і 35,7% - КГ.

Як бачимо, традиційна методика викладання образотворчого мистецтва недостатньо формує мотиви, які б спонукали дітей до творчої діяльності, оскільки вона більше спрямована на вивчення основ образотворчої грамоти, виконавчу діяльність.

Підсумковий зріз зміни результатів оцінки малюнків, виконаних на основі тестових завдань за когнітивним критерієм творчого розвитку молодших школярів показано у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Підсумковий зріз кількісних результатів оцінки малюнків за когнітивним критерієм творчого розвитку молодших школярів (у %)

Класи Оцінка	1		2		3		4		Середнє значення	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Незадовільна	25,2	37,2	20,2	36,3	17,3	34,2	12,2	26,4	18,7	33,5
Посередня	45,2	39,6	47,6	39,6	48,2	40,2	51,2	46,7	48,1	41,5
Висока	29,6	23,2	32,2	24,1	34,5	25,6	36,6	26,9	33,2	25

Як видно з таблиці 3.4., кількість учнів, які отримали незадовільну оцінку малюнків тестування в експериментальних групах значно нижча, аніж у контрольних і становить у середньому 18,7% - ЕГ і 33,5% - КГ. Дещо менша різниця за кількістю учнів експериментальних і контрольних груп, які отримали посередню оцінку. Вона становить у середньому 6,6%. При цьому показники по класах суттєво не відрізняються. Але в експериментальних групах кількість

учнів, які мають посередню оцінку тестових малюнків дещо вища, аніж у контрольних групах. Приблизно така ж сама картина виявляється у високому оціночному ряду. Більша кількість малюнків учнів експериментальних груп порівняно з контрольними оцінена високо і становить в середньому 33,2% - ЕГ і 25% - КГ. Якщо порівняти цифрові дані по вертикалі, то видно, що найбільша кількість учнів обох груп має посередню оцінку. Зіставивши дані цієї таблиці з даними констатуючого експерименту (див. табл. 2.5), можна помітити, що внаслідок формуючої експериментальної роботи кількість учнів експериментальних груп, малюнки яких мають незадовільну оцінку у середньому зменшилася вдвічі, дещо збільшилася кількість учнів, які отримали посередню оцінку і на одну третину збільшилася кількість учнів, роботи яких високо оцінено. У той же час показники всіх оціночних рядів контрольних груп залишилися майже незмінними.

Зіставивши дані експериментальних і контрольних груп, слід відмітити значну різницю у показниках по кожному із рівнів і критеріїв творчого розвитку учнів засобами образотворчого мистецтва. Ця різниця показує, що кількість учнів експериментальних груп, які підвищили свій рівень творчого розвитку внаслідок експериментального навчання зросла порівняно з констатуючими даними, а кількість учнів контрольних груп, які підвищили рівень творчого розвитку внаслідок традиційного навчання також зросла, але незначно.

Так, у середньому шоста частина учнів експериментальних груп і чверть учнів контрольних груп має низький рівень творчого розвитку. До середнього рівня відноситься найбільша кількість учнів за середнім значенням – 41,2% - ЕГ і 44% - КГ. Високого рівня творчого розвитку досягли майже половина учнів експериментальних груп (43,7%) і лише третина учнів контрольних груп (32,7%).

Одержані результати дали змогу зробити висновок, що експериментальна методика творчого спрямування значно підвищила мотивацію учнів початкової школи до творчості, сприяла допитливості та самостійності їхньої образотворчої діяльності, яка виражалася у вільному виборі засобів, матеріалів образотворчого мистецтва, у поєднанні різних технік виконання малюнків. Це продемонстрували учні експериментальних груп під час роботи над тестовими та творчими завданнями. Порівняльний аналіз малюнків щодо їхньої якісної характеристики за діяльнісним критерієм дав змогу нам зробити висновок, що учні високого творчого розвитку мають оригінальне художнє мислення, нешаблонність дій, розвинуту асоціативність, фантазію, насиченість уяви цікавими художніми образами.

Для більшої переконливості і впевненості вибору показників творчого розвитку молодших школярів із сукупності факторів, які впливають на рівень якісної характеристики образотворчої діяльності та виявлення взаємозв'язків між ними, було проведено кореляційний аналіз оцінки ефективності статистичних сукупностей результатів їх порядкових вимірів щодо педагогічного впливу на молодших школярів. Кореляційному аналізу підлягав масив результатів оцінювання ранжування критеріїв творчого розвитку учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва.

Для виконання обчислень ми використовували комплекс комп'ютерних програм статистичної обробки матеріалів дослідження, які дали змогу одержати матрицю коефіцієнтів кореляції Пірсона [51]:

При цьому стандартизовані програми були адаптовані стосовно до мети і завдань нашого дослідження.

Таблиця 3.5.

Результати розрахунків коефіцієнтів кореляції між

критеріями і факторами, які зумовлюють творчий розвиток молодших школярів засобами образотворчого мистецтва

Критерії	Фактори, що зумовлюють творчий розвиток				
	Індивідуалізація	Стимулювання емоцій	Сприяння дієвості уяви і фантазії	Самовираження	Інтеграція
емоційний	0,62	0,89	0,78	0,81	0,91
мотиваційний	0,71	0,84	0,69	0,85	0,88
когнітивний	0,72	0,78	0,67	0,69	0,86
діяльнісний	0,83	0,87	0,76	0,72	0,92

Як видно з таблиці 3.5., коефіцієнт кореляції R_{xy} міститься у цифрових межах від 0,62 до 0,92, то між виділеними критеріями і факторами, які зумовлюють творчий розвиток молодших школярів засобами образотворчого мистецтва, існує міцний кореляційний зв'язок.

Результати статистичної обробки матеріалів дослідження дають змогу дійти висновків:

-високі коефіцієнти кореляції між виділеними критеріями і факторами підтверджують адекватність їхнього вибору;

-між виділеними критеріями і факторами існують позитивні зв'язки, наближені до функціональної залежності.

Зрозуміло, що виділені нами критерії і фактори, які зумовлюють творчий розвиток молодших школярів засобами образотворчого мистецтва, не повною мірою і не всебічно характеризують цю складну й багатоаспектну особистісну якість. Проте результати проведеного аналізу підтверджують певну ступінь адекватності розроблених нами педагогічних умов реальному навчально-виховному процесу початкової школи. Тому впровадження їх у практику керування

навчально-виховним процесом при викладанні образотворчого мистецтва за програмою «Мистецтво» (авт. Л.Масол та інші) сприяє збагаченню емоційної, мотиваційної, когнітивної сфер, що стимулює самовираження у практичній творчій діяльності, тобто дає змогу досягти більшої ефективності у підвищенні рівня творчого розвитку молодших школярів засобами образотворчого мистецтва, а, отже, стає можливим перенесення їх на генеральну сукупність.

ВИСНОВКИ

Внаслідок аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури, з'ясовано:

- розвиток є передумовою творчості, яка є нероздільною з продуктивною діяльністю людини, - це поетапний рух індивіда у напрямі особистісних кількісних змін у якісні – його утвердження, формування й відтворення;

- базою творчості є процес і результат креативності – особистісного утворення, яке виявляється у цілеспрямованій діяльності.

Творчий розвиток ми інтерпретуємо як динамічний процес формування особистості, спрямований на розширення спектру здібностей та особистісних якостей, які проявляються і збагачуються у практиці різних видів конструктивної діяльності, результати її характеризуються новизною та оригінальністю.

Підготовка є неперервним, інтегративним, фундаментальним, професійно спрямованим та інтенсивним освітнім процесом, націленим на формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до успішного виконання розширеного спектру функцій професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. При цьому неперервність закономірно виявляється на рівні змісту навчальних дисциплін та різних видів академічної, самостійної і самоосвітньої діяльності студентів. Інтеграція забезпечується у спосіб міждисциплінарності, координації, комбінування, актуалізації. Фундаменталізація відбувається за напрямками оновлення змістової бази навчання студентів, розвитку їхньої здатності адаптуватися до високих темпів зростання науково-педагогічних досягнень, формування у них професійно-творчого стилю мислення, уміння інформаційного самозабезпечення. Професійна спрямованість закономірно

охоплює пошук особистістю свого професійного призначення і водночас стає формою світоглядного, теоретичного і практичного рівнів профілізації змісту фахової підготовки. Інтенсифікація передбачає підвищення продуктивності навчально-професійної взаємодії та досягнення якості й результативності навчально-виховного процесу протягом визначеного терміну.

Розроблено структурно-функціональні компоненти образотворчої діяльності учнів початкової школи: мнемістична підсистема, сенсорно-перцептивний блок, інтелектуальний блок та підсистема моторних операцій.

Зроблено педагогічні висновки щодо творчого розвитку молодших школярів засобами образотворчого мистецтва:

- творчості потрібно вчити на основі репродуктивної і творчої образотворчої діяльності як найдоступнішого прояву дитячої активності, індивідуальності з метою самовираження;

- творчий розвиток молодших школярів засобами образотворчого мистецтва можна здійснювати за принципами: практичного пристосування особистості учня до довкілля; вільного творчого вираження дітей; індивідуалізації навчання;

- для розвитку образотворчої діяльності молодших школярів необхідний цілеспрямований педагогічний вплив на основі врахування вікових особливостей цієї діяльності, формування навичок володіння у дітей цієї вікової групи засобами образотворчого мистецтва, що дає позитивний ефект у їхньому творчому розвитку.

Розроблено структуру засобів образотворчого мистецтва. Її компоненти: малюнок, лінія, колір, форма. Стрижнем цієї структури є композиція художнього твору.

Формування психологічної, теоретичної і практичної готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти доцільно

здійснювати на засадах системного, аксіологічного, суб'єктного, компетентнісного, контекстного й акмеологічного підходів. Системним підходом декларуються принципи цілісності і взаємозумовленості змістово-процесуальної організації освітньої діяльності; аксіологічним – створення психолого-педагогічних умов для сприйняття і прийняття особистістю фахівця цінностей інклюзивної освіти як власних для перетворення їх на особистісні вартості; суб'єктивним – налагодження толерантної педагогічної взаємодії на основі співвідпорядкування, співпраці й співтворчості; контекстним – моделювання форм, змісту та умов реальної професійної діяльності та поетапний перехід студентів від академізму до квазіпрофесіоналізму; акмеологічним – прогнозоване досягнення якісного результату шляхом вивчення акмевершин в інклюзивно-педагогічній діяльності.

Схарактеризовано засоби образотворчого мистецтва:

- малюнок є первинною фіксацією творчого задуму людини і виконує як самостійну (створення художнього твору) і допоміжну роль (відтворення предметів і явищ довкілля);

- лінія має виразну функцію відтворення форми об'єкта і його руху;

- колір є основним та допоміжним засобом вираження форми, простору, об'єму і семантики в образотворчому мистецтві;

- композиція – це головна форма твору, спосіб організації матеріалу мистецтва; принципами побудови її є доцільність, єдність складників, домінанта, супідрядність частин у цілому, динаміка, рівновага, єдність змісту і форми; в основі композиційних принципів лежать об'єктивні закони природи і закони суспільного розвитку; композиція, як універсальне поняття всіх видів мистецтв, ґрунтується на таких закономірностях: цілісність - виражає неподільність цілого;

ритм - виражає характер повторення або чергування частин цілого; пропорція - визначає співвідношення частин цілого за величиною одна до одної і до цілого; симетрія - зумовлює розташування частин цілого; композиційний центр - показує, навколо чого об'єднано частини цілого.

Підвищення ефективності підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти детермінується тими освітніми інноваціями, що на практико-педагогічному рівні забезпечують раціональність і продуктивність педагогічних дій і впливів для досягнення успіху в оволодінні студентами методичними знаннями і навичками за рахунок дієвості системної, діяльнісної, компетентнісної, особистісно орієнтованої, технологічної та тезаурусної функцій вищої освіти, а також оновлення існуючих та створення додаткових організаційних, середовищних та психолого-педагогічних умов якісного функціонування педагогічної системи.

Окреслені концепти є теоретико-практичним підґрунтям для реалізації провідної ідеї концепції підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, що полягає у розробленні й апробації відповідної освітньої моделі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Августова Р. Т. Говори! Ты это можешь: Книга для родителей / Р. Т. Августова. – М.: Олимп: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 297 с.
2. Аверьянова А. П. Изобразительная деятельность в детском саду / А. П. Аверьянова. – М.: Мозаика-Синтез, 2001. – 96 с.
3. Алехина А. В. Особенности психического развития детей с синдромом Дауна: дисс. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.10 «Специальная психология» / А. В. Алехина. – М., 2000. – 192 с.
4. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М.: Дом Амонашвили, 2001. – 463 с.
5. Ананьев Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М.: Просвещение, 1964. – 304 с.
6. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1960. – 86 с.
7. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. – М.: Прогресс, 1974. – 392 с.
8. Асанов А. Ю. Синдром Дауна: природа генетической аномалии / А. Ю. Асанов // Междисциплинарный научно-практический журнал: «Синдром Дауна XXI век». – М.: НО Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2008. – № 1. – 48 с.
9. Бакли С. Удовлетворение образовательных потребностей детей с синдромом Дауна: гл. 2 / С. Бакли, Дж. Берд // Даунсайд Ап: [сайт]. – М., 2003. – <http://www.downsideup.org/articles/odrasov2.htm> (28.04.05).

10. Бгажнокова И. М. Психология умственно отсталого школьника / И. М. Бгажнокова. – М.: Просвещение, 1987 – 96 с.
11. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН МО України, 1998. – 204 с.
12. Бех І. Д. Традиційні і сучасні цілі навчально-виховного процесу / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності: Громадський психолого-педагогічний журнал для вчителів, вихователів, науковців, батьків та юнацтва – для всіх, кого турбують проблеми виховання та освіти. – 2003. – № 1. – С. 26-29.
13. Блеч Г. О. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма ознайомлення з навколишнім, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) / О. Г. Блеч. – К.: Полігранд, 2012. – 96 с.
14. Блюмина М. Г. Олигофрени пренатального происхождения // Клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью / [под ред. К. С. Лебединской, В. М. Явкина, В. Г. Петровой] / М. Г. Блюмина. – М.: Медицина, 1976, – С. 6-23.
15. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 103 с.
16. Бойко Г. М. Підготовка підлітків із синдромом Дауна до психосоціальної інтеграції в суспільство: дис. ...канд. психол. наук: спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Г. М. Бойко. – Одеса, 2003. – 178 с.

17. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці / В. І. Бондар. – К.: Наш час, 2005. – 176 с.
18. Бочков Н. П. Клиническая генетика: Учебник / Н. П. Бочков – М.: ГЭОТАР-МЕД, 2002. – 2-е изд., перераб. и доп. – 448 с.
19. Бут Т. Последствия навешивания ярлыков // Современные подходы к болезни Дауна / Т. Бут. – М.: Педагогика, 1991. – С. 17-34.
20. Бутомо И. В. Множественные хромосомные аберрации в троих поколениях семьи с синдромом Дауна в результате частичной трисомии хромосомы 21 / И. В. Бутомо, М. В. Прозорова, Л. Е. Хитрикова // Цитология и генетика. – 1984. – Т. 18. – № 3. – С. 223-228.
21. Вайзман Н. П. Психомоторика детей-олигофренов / Н. П. Вайзман. –М.: Педагогика, 1976. – 365 с.
22. Васильева Т. Г. Дидактические игры и упражнения по ознакомлению детей 5-7 лет с формой и величиной предметов: автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Т. Г. Васильева. – М., 1973. – 23 с.
23. Венгер А. А. Обучение глухих дошкольников изобразительной деятельности / А. А. Венгер. –М.: Просвещение, 1972. – 156 с.
24. Венгер Л. А. Восприятие и обучение / Л. А. Венгер. – М.: Просвещение, 1969. – 364 с.
25. Венгер Л. А. Развитие восприятия цвета в дошкольном детстве // Формирование восприятия у дошкольника / [под ред. А. В. Запорожца, Л. А. Венгера] / Л. А. Венгер, И. Д. Венев. – М.: Просвещение, 1967. – С. 34-81.

26. Вересотская К. И. Узнавание изображений предметов в зависимости от изменения положения их в пространстве (сравнительное исследование умственно отсталых, глухонемых и нормальных школьников / К. И. Вересотская // Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей. – М.: Учпедгиз, 1940. – С. 94-113.
27. Ветлугина Н. А. Художественный образ и детское творчество / Н. А. Ветлугина // Художественное творчество и ребенок. – М.: Педагогика, 1972. – С. 22-36.
28. Выготский Л. С. К психологии и педагогике детской дефективности / Л. С. Выготский // Дефектология. – 1974. – № 3. – С. 71-76.
29. Висоцька А. М. Теоретичні засади змісту виховної роботи з соціального розвитку розумово відсталого дитини дошкільного віку / А. М. Висоцька // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: зб. наук. праць / [за ред. Т. В. Сак.]. – К., 2012. – Вип. 7. – С. 30-40.
30. Гаврилушкина О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. [Кн. для воспитателя] / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова. – М.: Просвещение, 1985. – 72 с.
31. Гаврилушкина О. П. О некоторых особенностях изобразительной деятельности умственно отсталых дошкольников / О. П. Гаврилушкина // Дефектология. – 1972. – № 1. – С. 69-72.
32. Гаврилушкина О. П. Особенности формирования изобразительной деятельности умственно отсталых детей дошкольного возраста: автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03

- «Коррекционная педагогика» / О.П. Гаврилушкина. – М., 1976. – 18 с.
33. Ганн П. Речь и речевая деятельность // Современные подходы к болезни Дауна: [пер. с англ.] / П. Ганн. – М.; Педагогика, 1991. – С. 193-207.
34. Генезис сенсорных способностей / [Под ред. Л. А. Венгера]. – М.: Педагогика, 1976. – 256 с.
35. Гинзбург Б. Г. Методы определения частоты врожденных пороков развития и врожденных морфогенетических вариантов у детей в системе генетического мониторинга / Б. Г. Гинзбург // Педиатрия. – 1999. – № 4. – С. 41-44.
36. Гладченко І. В. Ігрова діяльність як засіб соціалізації дошкільників з порушеннями психофізичного розвитку / І. В. Гладченко // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: збірник наукових праць. – К.: Освіта України, 2010. – Вип. 5. – С. 26-31.
37. Гладченко І. В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з ігрової діяльності, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) / І. В. Гладченко. – К.: Полігранд, 2012. – 110 с.
38. Глинская И. П. Изобразительное искусство. Методика обучения в 1-3 классах / И. П. Глинская. – Киев: Радянська школа, 1978. – 111 с.
39. Головина Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы / Г. Н. Головина. – М.: Педагогика, 1974. – 119 с.
40. Грибовская А. А. Лепка в детском саду. Конспекты занятий для детей 2-7 лет / А. А. Грибовская,

- М. Б. Халезова-Зацепина. – М.: Творч. центр «Сфера», 2013. – 80 с.
41. Грибовская А. А. Народное искусство и детское творчество : метод. пособие для воспитателей / А. А. Грибовская. – М.: Просвещение, 2006. – 2-е изд. – 159 с.
42. Григорьева Г. Г. Изобразительная деятельность дошкольников: Учебное пособие / Г. Г. Григорьева. – М.: Академия, 1997. – 269 с.
43. Григорьева Г. Г. Система игровых приемов в обучении изобразительной деятельности детей пятого года жизни: дисс. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования» / Г. Г. Григорьева. – М., 1983. – 192 с.
44. Groshenkov I. A. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Groshenkov. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
45. Groshenkov I. A. Изобразительная деятельность как средство воспитания и развития учащихся вспомогательной школы: дисс. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / И. А. Groshenkov. – М., 1985. – 468 с.
46. Давиденкова Е. Ф. Изучение происхождений дополнительной хромосомы 21 в семьях детей с болезнью Дауна / Е. Ф. Давиденкова, И. В. Бутомо, Н. В. Ковалева // Генетика. – 1988. – Т. 24. – № 9. – С. 1671-1678.
47. Давиденкова Е. Ф. Клиническая генетика / Е. Ф. Давиденкова, И. С. Либерман. – Л.: Медицина, Ленинградское отделение, 1975. – С. 76-80.

48. Демидов А. Ю. Влияние пола и некоторых средовых факторов на клинический полиморфизм болезни Дауна: дисс. ...канд. мед. наук: спец. 767 «Психиатрия» / А. Ю. Демидов. – М., 1972. – С. 5-102.
49. Демина И. С. Руководство предметно-практической деятельностью дошкольников // Воспитание детей дошкольного возраста / [под ред. Л. Н. Прокопиенко] / И. С. Демина. – К.: Рад. шк., 1990. – С. 293-319.
50. Джонсон-Мартин Н. М. Программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями / Н. М. Джонсон-Мартин, К. Г. Дженс, С. М. Аттермиер, Б. Дж. Хаккер / [под ред. Н. Ю. Барановой]. – СПб.: Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства, 2005. – 336 с.
51. Диагностика отклонений в умственном развитии учащихся / Н. И. Стадненко, Т. Д. Ильяшенко, А. Г. Обуховская, Т. В. Жук. [Под ред. Н. М. Стадненко]. – Киев: Освита, 1991. – С. 18-93.
52. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников: пособие для воспитателя детского сада / [под ред. Л. А. Венгера]. – М.: Просвещение, 1978. – 96 с.
53. Дмитриев А. А. Развитие и коррекция двигательной сферы детей с интеллектуальными нарушениями / А. А. Дмитриев. – Красноярск: РИО КГПУ, 2002. – 320 с.
54. Дмітрієва І. В. Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи. Монографія / І. В. Дмітрієва. – Слов'янськ, 2008. – 373 с.
55. Дмітрієва І. В. Корекційні функції естетичного виховання та механізм їх реалізації в старших класах

- допоміжної школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / І. В. Дмитрієва. – Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 46 с.
56. Дмитрієва І. В. Програма для спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей з вадами розумового розвитку (помірна розумова відсталість) [підготовчий, 1-4 класи] / І. В. Дмитрієва, І. М. Омелянович. – К., 2010. – 37 с.
57. Дошкольное воспитание аномальных детей / [под ред. Л. П. Носковой]. – М.: Просвещение, 1993. – 224 с.
58. Дронова Т. Н. Обучение детей 2-4 лет рисованию, лепке, аппликации в игре: младшая разновозрастная группа: [пособие для педагогов дошкольных учреждений] / Т. Н. Дронова, С. Г. Якобсон. – М.: Владос, 2004. – 134 с.
59. Дунаева З. М. Особенности пространственных представлений у детей с задержкой психического развития и методы их коррекции: автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / З. М. Дунаева. – М., 1980. – 22 с.
60. Езикеева В. А. О художественном восприятии иллюстраций детьми старшего дошкольного возраста / В. А. Езикеева // Дошкольное воспитание. – 1956. – № 7. – С. 6-12.
61. Езикеева В. А. Художественное воспитание средствами изобразительного искусства // Художественное воспитание в детском саду / В. А. Езикеева, Н. П. Сакулина, Н. А. Веллугина и др. – М.: Учпедгиз, 1957. – С. 88-105.

62. Екжанова Е. А. Изобразительная деятельность в воспитании и обучении дошкольников с разным уровнем умственной недостаточности / Е. А. Екжанова. – СПб.: Сотис, 2002. – 256 с.
63. Екжанова Е. А. Изобразительная деятельность в системе воспитания и обучения дошкольников с умственной недостаточностью (умственно отсталые дети и дети с задержкой психического развития): дисс. ...-ра педагогических наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Е. А. Екжанова. – М., 2003. – 372 с.
64. Екжанова Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – М.: Педагогика, 2011. – 4-е изд. – 269 с.
65. Екжанова Е. А. Организация и содержание коррекционно-воспитательной работы в специализированном дошкольном учреждении для детей с нарушением интеллекта (умственно отсталых) / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – М., 2000. – 96 с.
66. Екжанова Е. А. Организация коррекционно-воспитательного процесса в условиях специализированного дошкольного учреждения для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева // Дефектология. – 2000. – № 3. – С. 66-78.
67. Екжанова Е. А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова,

- Е. А. Стребелева // Дефектология. – 1999. – № 6. – С. 25-34.
68. Еремина А. А. Формирование продуктивной деятельности у детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью 4-8 лет (на примере рисования): автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / А. А. Еремина. – М., 1994. – 16 с.
69. Ермолаева М. В. Практическая психология детского творчества / М. В. Ермолаева. – М.: МПСИ, 2001. – 194 с.
70. Занятия по изобразительной деятельности: коллективное творчество / [под ред. А. А. Грибовской]. – М.: Сфера, 2009. – 187 с.
71. Запорожец А. В. Восприятие и действие / А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, В. П. Зинченко, А. Г. Рузская. – М.: Просвещение, 1967. – 323 с.
72. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2-х тт. / А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – Т. I. – 320 с.
73. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2-х тт. / А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – Т. II. – 296 с.
74. Засенко В. В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку / В. В. Засенко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. / [за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. – К.: Науковий світ, 2006. – Вип. 8. – С. 85-88.
75. Засенко В. В. Спеціальна освіта в Україні: реалії та перспективи / В. В. Засенко // Імідж сучасного педагога. – 2004. – № 8/9 (47–48). – С. 3-5.

76. Земцова О. М. Тести для дітей 2-3 років: [навч. посібник] / О. М. Земцова. – К.: Махаон-Україна, 2012. – 112 с.
77. Зыкова Т. С. Методика предметно-практического обучения в школе для глухих детей: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. С. Зыкова, М. А. Зыкова. – М.: Академия, 2002. – 176 с.
78. Ибаньес Р. Т. Формирование пространственных ориентировок у умственно отсталых дошкольников: автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Р. Т. Ибаньес. – М., 1991. – 18 с.
79. Игнатъев Е. И. Психология изобразительной деятельности детей / Е. И. Игнатъев. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 190 с.
80. Игнатъев С. Е. Закономерности изобразительной деятельности детей: Учебное пособие для вузов / С. Е. Игнатъев. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2007. – 208 с.
81. Исаева Т. Н. Формирование игры у детей дошкольного возраста с тяжелой умственной отсталостью: дисс. ...канд. пед.наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Т. Н. Исаева. – Москва, 2001. – 147 с.
82. Истомина З. М. О развитии зрительных ощущений (цвета) у детей дошкольного возраста / З. М. Истомина // Дошкольное воспитание. – 1957. – № 2. – С. 17-21.
83. Ишмуратова Е. М. Формирование предпосылок изобразительной деятельности у детей раннего возраста с отклонениями умственного развития в условиях интеграции: дисс. ...канд. пед.наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Е. М. Ишмуратова. – Москва, 2011. – 180 с.

84. Казакова Р. Г. Формирование первоначальных основ способности рисовать с натуры у детей 6–7 лет: дисс. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования» / Р. Г. Казакова. – М.: МГПИ имени В. И. Ленина, 1967. – 212 с.
85. Казакова Т. Г. Изобразительная деятельность и художественное развитие дошкольников / Т. Г. Казакова. – М.: Педагогика, 1983. – 111 с.
86. Кассал Л. Н. Особенности формирования пространственных представлений у умственно отсталых детей дошкольного возраста: автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Л. Н. Кассал. – М., 1990. – 18 с.
87. Катаева А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М.: БУК-МАСТЕР 1993. – 191 с.
88. Катаева А. А. Дошкольная олигофренопедагогика / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с.
89. Катаева А. А. Сенсорное развитие и сенсорное воспитание аномальных
90. детей дошкольного возраста: дисс.д-ра психол. наук: спец. 19.00.10 «Коррекционная психология» / Катаева Александра Абрамовна. – М., 1977. – 343 с.
91. Кащенко В. П. Нервность и дефективность в дошкольном и школьном возрасте. Охрана душевного здоровья детей. [Пособие для родителей и педагогов] / В. П. Кащенко. – М.: Центр. отдел нар. обр. жел. дорог, 1919. – 123 с.

92. Кириенко В. И. Психология способностей к изобразительной деятельности / В. И. Кириенко. – М.: АПН РСФСР 1959. – 304 с.
93. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. – СПб.: Речь, 2007. – 160 с.
94. Ковалевский П. И. Отсталые и ненормальные дети (идиоты, тупоумные, отсталые, неуравновешенные и пр.); их лечение и воспитание / П. И. Ковалевский. – СПб.-М.: Изд-во М. О. Вольфъ, 1911. – С. 75-78.
95. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: науково-методичний посібник / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – К.: Науковий світ, 2010. – 196 с.
96. Колупаєва А. А. Проблеми спеціальної освіти дітей з особливими потребами в Україні / А. А. Колупаєва // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки: зб. наукових праць Національного педагогічного університету. – К., 2003. – Вип. 2. – С. 98-102.
97. Комарова Т. С. Обучение детей технике рисования / Т. С. Комарова. – М.: Столетие, 1994. – Изд. 3-е перераб. и доп. – 252 с. с ил.
98. Комарова Т. С. Формирование графических навыков у дошкольников / Т. С. Комарова. – М.: Просвещение, 1970. – 152 с.
99. Коновець С. В. Щоб діти бачили красу / С. В. Коновець // Початкова школа. – 1995. – № 8. – С. 23-24.
100. Концепція Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року // Дошкільне виховання. – К.: Світич, 2010. – № 9. – С. 3-4.

101. Коррекционно-воспитательная работа в подготовительных группах специальных дошкольных учреждений для детей с нарушениями слуха и интеллекта / [под ред. Л. П. Носковой]. – М.: Педагогика, 1990. – 162 с.
102. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников / [под ред. Л. П. Носковой]. – М.: Педагогика, 1989. – 175 с.
103. Косминская В. Б. Основы изобразительного искусства и методика руководства изобразительной деятельностью детей: лаб. практикум. [Учеб. пособие для студентов пед. ин.-тов. по спец. 2110 «Педагогика и психология (дошкол.)»] / В. Б. Косминская, Н. Б. Халезова. – М.: Просвещение, 1981. – 144 с.
104. Косминская В. Б. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду. Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов / [В. Б. Косминская и др.]. – М.: Просвещение, 1977. – 253 с.
105. Котляр В. П. Основы образотворчого мистецтва і методика художнього виховання дітей: [Навчальний посібник] / Володимир Пилипович Котляр. – К.: Кондор, 2009. – 200 с.
106. Котляр В. П. Изобразительная деятельность дошкольников / В. Ф. Котляр. – К.: Радянська школа, 1986. – 93 с., ил.
107. Кристашвили Д. И. Необычный кариотип у ребенка с болезнью Дауна / Д. И. Кристашвили // Педиатрия. – 1985. – № 4. – С. 69-70.
108. Кузин В. С. Вопросы изобразительного творчества / В. С. Кузин. – М., 1971. – 144 с.

109. Кузин В. С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в школе: Учебник / В. С. Кузин. – М.: АГАР, 1998. – 3-е изд., перераб. и доп. – 336 с.
110. Кузнецова Г. В. Изобразительная деятельность как средство коррекции движения рук у детей дошкольного возраста, страдающих различными формами детского церебрального паралича: автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Г. В. Кузнецова. – М., 2000. – 24 с.
111. Кярнер Э. Г. Обучение учащихся младших классов вспомогательной школы тематическому рисованию: автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Э. Г. Кярнер. – М., 1988. – 15 с.
112. Лабунская Г. В. Изобразительное творчество детей / Г. В. Лабунская. – М.: Просвещение, 1965. – 207 с.
113. Лаутеслагер Петер Е. М. Руховий розвиток дітей раннього віку з синдромом Дауна: [пер з англ.] / Е. М. Лаутеслагер Петер. – К.: ІНКОС, 2009. – 352 с.
114. Лебедева Е. Н. Использование нетрадиционных техник в формировании изобразительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития. [Методическое пособие] / Е. Н. Лебедева. – М.: Классике Стиль, 2004. – 72 с.
115. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. // Избр. психол. труды в 2-х т. / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 94-231.
116. Липа В. О. Психологические основы педагогической коррекции / В. О. Липа. – Славянск, 2000. – 309 с.
117. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций / Б. Т. Лихачев. – М.: 2001. – 4-е изд., перераб. и доп. – 607 с.

118. Лубовский В. И. Общие и специфические закономерности развития психики детей / В. И. Лубовский // Дефектология. – 1971. – № 6. – С. 3-12.
119. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей / В. И. Лубовский. – М.: Педагогика, 1978. – 224 с.
120. Лурье Н. Б. Дети с болезнью Дауна и некоторые особенности их познавательной деятельности / Н. Б. Лурье, С. Д. Забрамная // Дефектология. – 1971. – № 1 – С. 30-36.
121. Люблинская А. А. Особенности освоения пространства дошкольниками // Формирование восприятия пространства и пространственных представлений у детей / [отв. ред. Б. Г. Ананьев] / А. А. Люблинская. – М., 1956. – С. 47-62.
122. Макарчук Н. О. Науково-методичні засади психолого-педагогічного супроводу родинного виховання дітей з розумовою відсталістю / Н. О. Макарчук, Г. М. Мерсіянова // Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами: зб. наук. праць. – Слов'янськ: СДПУ, 2011. – Вип. 1. – С. 153-161.
123. Макоедова Г. В. Формирование пространственно-временных представлений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью (в условиях Северо-Востока России): дисс. ...канд. пед.наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Г. М. Мякоедова. – Москва, 2005. – 196 с.
124. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в

- психології) / С. Д. Максименко. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. – 320 с.
125. Максименко С. Д. Індивідуальні особливості мислення дитини / С. Д. Максименко. – К.: Знання УРСР, 1977. – 48 с.
126. Малафеев Н. Н. Перспективы развития в России учебных заведений для детей с особыми образовательными потребностями / Н. Н. Малафеев // Дефектология. – 2001. – № 5. – С. 3–11.
127. Маленькі сходинки [Текст]: програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку: Пер. з англ. / М. Пітерсі [та ін.]; наук. ред. укр. вид. Т. І. Поніманська, А. А. Колупаєва; Університет Маккуорі. – Рівне: РДГУ, 2006. – Кн. 1 : Вступ до програми. – [Б. м.]: [б. в.], 2006. – 24 с.: іл.
128. Маленькі сходинки [Текст]: програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку: Пер. з англ. / М. Пітерсі [та ін.]; наук. ред. укр. вид. Т. І. Поніманська, А. А. Колупаєва; Університет Маккуорі. – Рівне: РДГУ, 2006. – Кн. 2. Програма вашої дитини. – [Б. м.]: [б. в.], 2006. – 94 с.: іл.
129. Маленькі сходинки [Текст]: програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку: Пер. з англ. / М. Пітерсі [та ін.]; наук. ред. укр. вид. Т. І. Поніманська, А. А. Колупаєва; Університет Маккуорі. – Рівне: РДГУ, 2006. – Кн. 3. Навички спілкування. – [Б. м.]: [б. в.], 2006. – 84 с.: іл.
130. Маленькі сходинки [Текст]: програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку: Пер. з англ. / М. Пітерсі [та ін.]; наук. ред. укр. вид. Т. І. Поніманська, А. А. Колупаєва; Університет

- Маккуорі. – Рівне: РДГУ, 2006. – Кн. 4. Навички загальної моторики. – [Б. м.]: [б. в.], 2006. – 132 с.: іл.
131. Маленькі сходишки [Текст]: програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку: Пер. з англ. / М. Пітерсі [та ін.]; наук. ред. укр. вид. Т. І. Поніманська, А. А. Колупаєва; Університет Маккуорі. – Рівне: РДГУ, 2006. – Кн. 5. Навички тонкої моторики. – [Б. м.]: [б. в.], 2006. – 132 с.
132. Маллер А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. [Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб.заведений] / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – М.: Академия, 2003. – 208 с.
133. Маллер А. Р. Воспитание ребенка с болезнью Дауна в семье / А. Р. Маллер // Дефектология. – 1986. – № 4. – С. 82.
134. Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии / А. Р. Маллер. – М.: Речь, 2005. – 124 с.
135. Маринчева Г. С. Умственная отсталость при наследственных болезнях / Г. С. Маринчева. В. И. Гаврилов. – М.: Медицина, 1988. – 256 с.
136. Маслова Е. С. Формирование изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушенным слухом: дисс. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Е. С. Маслова. – Москва, 2010. – 174 с.
137. Мастюкова Е. М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст / Е. М. Мастюкова. – М.: Классик Стиль, 2003. – 320 с.

138. Медведева Т. П. Развитие познавательной деятельности детей с синдромом Дауна. [Пособие для родителей] / Т. П. Медведева. – М.: Монолит, 2007. – 80 с.
139. Медовников В. Случай монголизма / В. Медовников // Русский врач. – 1910. – № 45. – С. 9-16.
140. Мейерова Р. А. Некоторые данные о болезни Дауна по г. Иркутску. [В помощь учителю вспомогательной школы] / Р. А. Мейерова. – Иркутск, 1969. – С. 126–139.
141. Мелик-Пашаев А. А. Выразительная функция цвета в изобразительной деятельности детей / А. А. Мелик-Пашаев // Вопр. психол. – 1975. – № 4. – С. 108-117.
142. Мерсіянова Г. М. Вивчення техніко-технологічних знань на уроках праці в допоміжній школі / Г. М. Мерсіянова // Дефектологія. – 2007. – № 1. – С. 32-36.
143. Мерсіянова Г. М. Дитина із порушенням розумового розвитку / Г. М. Мерсіянова, Н. О. Макарчук // Путівник для батьків з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник у 9 книгах / [за заг. ред. Колупаєвої А. А.]. – К.: ТОВ ВПЦ «Літопис-XX», 2010. – (Серія «Інклюзивна освіта»). – 40 с.
144. Мерсіянова Г. М. Образотворча діяльність у дошкільних закладах: методичні рекомендації молодша група, середня група, старша група / Г. М. Мерсіянова, С. В. Трикоз. – К.: Літера ЛТД, 2011. – С. 96.
145. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників. [Авторський колектив: Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Борщевська Л. В., Обухівська А. Г.]. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 1998. – 144 с.

146. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию: Учеб. пособие для пед. уч.-щ по спец. 03.08. «Дошкольное воспитание» / [ред. Т. С. Комаровой]. – М.: Просвещение, 1987. – 96 с.
147. Миронов А. И. Болезнь Дауна / А. И. Миронов // Фельдшер и акушерка. – 1973. – № 1. – С. 56-57.
148. Миронова С. П. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з вадами інтелекту: автореф. дис. на здобуття наук. звання д-ра пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / С. П. Миронова. – К., 2007. – 36 с.
149. Мозолюк-Коновалова О. М. Корекційна спрямованість образотворчої діяльності дошкільників із синдромом Дауна / О. М. Мозолюк-Коновалова // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: збірник наукових праць / [за ред. Т. В. Сак] – К.: Кафедра, 2011. – Вип. 6. – С. 98-103.
150. Мозолюк-Коновалова О. М. Формування основ образотворчої діяльності у дошкільників із синдромом Дауна / О. М. Мозолюк-Коновалова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – К., НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – № 23. – С. 159-161.
151. Мозолюк-Коновалова О. М. Формування основ образотворчої діяльності у дошкільників із синдромом Дауна засобами нетрадиційних технік зображення / О. М. Мозолюк-Коновалова // Особлива дитина: навчання і виховання. Науково-методичний журнал. – 2014. – № 3. – С. 90-97.

152. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка. [Пер. с итал.] / М. Монтессори. – М.: Задруга, 1920. – 206 с.
153. Монтессори М. Руководство к моему методу. [Пер с итал.] / М. Монтессори. – М.: Работник просвещения, 1923, – 177 с.
154. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В .С. Мухина. – М.: Педагогика, 1981. – 239 с.
155. Мякушко О. І. Психологічний супровід корекційно-реабілітаційного навчання дітей шкільного віку з помірною розумовою відсталістю: наук.-методичний посібник / О. І. Мякушко. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 148 с.
156. Неменский Б. М. Мудрость красоты / Б. М. Неменский. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
157. Нестерова Г. Ф. Психолого-социальная работа с инвалидами: абилитация при синдроме Дауна / Г. Ф. Нестерова, С. М. Безух, А. Н. Волкова. – СПб.: Речь, 2006. – 120 с.
158. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 360 с.
159. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / [под ред. И. М. Бгажноковой]. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 181 с. – (Коррекционная педагогика).
160. Омелянович І. М. Розвиток просторового орієнтування в молодших школярів допоміжної школи: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / І. М. Омелянович. – Київ, 2008. – 190 с.

161. Орлова В. Л. Особенности динамики психопатологических проявлений у детей и подростков, страдающих болезнью Дауна / В. Л. Орлова // Актуальные проблемы олигофрении. – М., 1975. – С. 230-237.
162. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / [Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера]. – М., 1988. – 136 с.
163. Петрова В. Г. К проблеме интеграции детей с нарушениями интеллекта в окружающую среду / В. Г. Петрова, И. В. Белякова // Матеріали Всеукр. конф. «Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин». – К., 1994. – С. 89-90.
164. Пилюгина Э. Г. Сенсорные способности малыша / Э. Г. Пилюгина. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 120 с.
165. Плаксина Л. И. Теоретические основы коррекционно-педагогической работы в детских садах для детей с нарушениями зрения / Л. И. Плаксина. – М.: Город, 1998. – 105 с.
166. Покась В. П. Єдина система соціальної підтримки аномальних дітей – державна турбота / В. П. Покась // Матеріали Всеукр. конф. «Інтеграція аномальної дитини в сучасній смстемі соціальних відносин». – К., 1994. – С. 30-32.
167. Полуянов Ю. А. Диагностика общего и художественного развития детей по их рисункам / Ю. А. Полуянов. – М.–Рига, 2000. – 160 с.
168. Програма виховання та навчання розумово відсталих дітей дошкільного віку. – К.: Тов «ЛДЛ», 2000 – 120 с.
169. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. Гриф Міністерства освіти і науки України від 12.04.2013 № 1/11-6940 – К.: 2013. – 261 с. –

[електронний ресурс] –
http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/693/navchalni_programi11/

170. Протопопов Ю. Н. Художественное восприятие в процессе приобщения учащихся к изобразительному искусству во внешкольной системе эстетического воспитания; опыт работы ИЗО-студий в Вологде и Сочи / Ю. Н. Протопопов // История художественного образования в России XX века в лицах, фактах, событиях, произведениях художественного творчества детей и подростков. – М.: Педагогика, 2002. – С. 205-230.
171. Рабинович С. Я. К клинике и экспериментальной психологии монголизма / С. Я. Рабинович. – М., 1916. – 49 с.
172. Разенкова Ю. А. Служба ранней помощи как форма оказания психолого-педагогической и медико-социальной помощи семьям с проблемными детьми младенческого и раннего возрастов / Ю. А. Разенкова // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2002. – №2. – С. 35-44.
173. Рау М. Ю. Изобразительная деятельность учащихся IV-VI классов с нарушениями слуха: Пособие для учителей / М. Ю. Рау. – М.: Просвещение, 1992. – 95 с.
174. Рыбников Н. А. Детские рисунки и их изучение / Н. А. Рыбников. – М.–Л.: Гост. издат., 1926. – 48 с.
175. Рубинштейн С. Л. Проблемы психологии восприятия // Исследования по психологии восприятия / С. Л. Рубинштейн. – М.–Л., 1948, – С. 12-37.
176. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Л. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.

177. Рузская А. Г. Развитие восприятия формы в дошкольном возрасте / А. Г. Рузская // Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве / [Под. ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной]. – М.: Просвещение, 1966. – С. 247-271.
178. Сак Т. В. Індивідуальний навчальний план учня з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі / Т. В. Сак, Р. Г. Процюк // Дефектологія. – 2010. – № 3. – С. 12-16.
179. Сак Т. В. Особлива дитина: від народження до 6 років: [поради батькам] / Т. В. Сак. – К.: Літера, 2008. – 143 с.: кольор. іл.
180. Сак Т. В. Психологічні умови реалізації Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми / Т. В. Сак // Дефектологія. – 2013. – №2. – С. 3-6.
181. Сакулина Н. П. Значение рисования в сенсорном воспитании дошкольников / [под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой] / Н. П. Сакулина. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – С. 57-99.
182. Сакулина Н. П. Изобразительная деятельность в детском саду [пособие для воспитателей] / Н. П. Сакулина, Т. С. Комарова. – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.
183. Сакулина Н. П. Рисование в детском саду / Н. П. Сакулина. – М., 1965, – 214 с.
184. Самодумская Е. Н. К вопросу о динамике развития детей, страдающих болезнью Дауна / Е. Н. Самодумская // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1962.– Т. 62. – Вып. 7. – С. 1058-1061.

185. Синдром Дауна. Медико-генетический и социально-психологический портрет / [под редакцией Ю. И. Барышнева]. – М.: Триада-Х, 2007. – 280 с.
186. Синьов В. М. Психологія розумово відсталого дитини: підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
187. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. – К.: МП Леся, 2010. – 779 с.
188. Современные технологи реабилитации в педиатрии. – М., ОДИ international, 2000. – 556 с. – С. 10-13.
189. Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник / [за ред. В. І. Бондаря]. – Луганськ: Альма-матер, 2003. – 436 с.
190. Стадненко Н. М. Нариси з олігофренопсихології. Навчальний посібник. [За загальною редакцією Н. М. Стадненко] / Н. Ф. Стадненко, М. П. Матвеева, А. Г. Обухівська. – Кам'янець-Подільський, 2002. – 195 с.
191. Стребелева Е. А. Современный подход к дошкольному воспитанию детей с отклонениями в развитии / Е. А. Стребелева // Дефектология. – 1997. – № 2. – С. 50-58.
192. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии / Е. А. Стребелева. – М.: Владос, 2001. – 184 с.
193. Супрун М. О. Вдосконалення змісту освіти учнів із особливостями розумового розвитку в історії корекційної педагогіки / М. О. Супрун // Дефектологія. – 2005. – № 1. – С. 45-48.
194. Супрун М. О. Розумове виховання як основа становлення особистості / М. О. Супрун // Проблеми

- освіти. Наук.-метод. зб. Ін-ту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. –2009. – № 59. – С. 38-42.
195. Тарасун В. В. Науково-методичні основи формування знань, умінь та навичок у дітей з труднощами у навчанні: [наково-методичний посібник] / В. В. Тарасун. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 104 с.
196. 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.
197. Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду. / [Под ред. А. П. Усовой и Н. П. Сакулиной]. – М., 1965. – С. 101-102.
198. Теплов Б. М. Избранные труды: В 2-х т. / Б. М. Теплов. – М., 1985. – Т. 1. – 342 с.
199. Тимченко О. И. Модифицирующее влияние комплекса физиологически активных веществ, выделенных из амниона человека, на повреждение хромосом / О. И. Тимченко, М. И. Борщевская, Н. В. Янчевская // Цитология и генетика – 1995. – Т. 29. – № 5. – С. 49-54.
200. Тимченко О. І. Ризик хвороби Дауна у живонароджених дітей України / О. І. Тимченко, О. Т. Никула, О. І. Турос і співавт. // Медичні перспективи. – 1999. – Т. IV. – № 2. – С. 90-92.
201. Тищенко В. В. Формування інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності у розумово відсталих дошкільників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / В. В. Тищенко. – К., 1999. – 24 с.
202. Трикоз С. В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання

- і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з сенсорного виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) / С. В. Трикоз. – К.: Полігранд, 2012. – 110 с.
203. Трикоз С. В. Корекційні технології сенсорного виховання розумово відсталих дошкільників / С. В. Трикоз // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: збірник наукових праць / [за ред. Т. В. Сак]. – К., 2012. – Вип. 7. – С. 132-138.
204. Трикоз С. В. Корекція сенсорного розвитку розумово відсталих дошкільників засобами дидактичних ігор та вправ: дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / С. В. Трикоз. – К., 2012. – 210 с.
205. Турчинська В. Є. Готовність розумово відсталих дітей до навчання в допоміжній школі / В. Є. Турчинська, І. Г. Єременко та ін. – К.: Радянська школа, 1981. – 101 с.
206. Уатт Ф. Как научиться рисовать / Ф. Уатт / [Пер. с англ. М. Д. Лахути]. – М.: Росмен, 2001. – 96 с.
207. Уиндерс П. С. Формирование навыков крупной моторики у детей с синдромом Дауна / П. С. Уиндерс. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2003. – 288 с., ил.
208. Ульянова Р. К. Подготовка к формированию графических навыков детей, страдающих ранним детским аутизмом (дошкольный возраст): автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Р. К. Ульянова. – М., 1992. – 16 с.
209. Уманська Н. М. Вивчення просторових уявлень у дітей-олігофренів старшого дошкільного віку /

- Н. М. Уманська // Питання дефектології. – Київ: Радянська школа, 1971. – Вип. 6. – С. 30-38.
210. Умственное воспитание дошкольников / [под ред. Н. Н. Поддьякова]. – М.: Педагогика, 1972. – 85 с.
211. Урядницкая Н. А. Профиль развития как основа разработки программ ранней помощи / Н. А. Урядницкая, М. В. Челышева // Междисциплинарный научно-практический журнал: «Синдром Дауна. XXI век». – М.: НО «Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 1-2008. – 48 с.
212. Усова А. П. Обучение в детском саду / А. П. Усова / [под ред. действит. чл. АПН СССР А. В. Запорожца]. – 3-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1981. – 175 с.
213. Учимся лепить и рисовать (Серия «От простого к сложному»). – СПб.: Кристалл; Валери СПб. – 224 с., ил.
214. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. – Москва, 1954. –Т. 2. – 645 с.
215. Флерина Е. А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста / Е. А. Флерина. – М.: Учпедгиз, 1959. – 160 с.
216. Флерина Е. А. Исследование рисунков детей 3-4-летнего возраста // Этапы новой школы / Е. А. Флерина. – М., 1923. – С. 61-74.
217. Фольклет Г. Экспериментальная психология дошкольника / Г. Фольклет. – М.–Л., 1930. – 123 с.
218. Фонарев А. М. Развитие ориентировочных реакций у детей / А. М. Фонарев. – М., 1977. – С. 83-86.
219. Формирование восприятия у дошкольника / [под ред. А. В. Запорожца, Л. А. Венгера]. – М.: Просвещение, 1968. – 278 с.

220. Халезова Н. Б. Декоративная лепка в детском саду: [пособие для учителя] / Н. Б. Халезова. – М.: Сфера, 2008. – 110 с.
221. Хвиюзова Т. А. Педагогическая коррекция эмоциональных нарушений у дошкольников средствами рисования: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Т. А. Хвиюзова. – М., 1996. – 20 с.
222. Хохліна О. П. Особистісний розвиток розумово відсталих молодших школярів у сім'ї / О. П. Хохліна // Діти з особливими потребами у початковій школі: [Поради батькам]: Книга 3. – К.: Наук. світ, 2006. – С. 63-93.
223. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / О. П. Хохліна. – К.: Пед. думка, 2000. – 286 с.
224. Цикото Г. В. Коррекционная работа с детьми-имбецилами младшего возраста // Клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью / Г. В. Цикото. – М., 1976. – С. 158-167.
225. Цикото Г. В. Методические разработки по начальному обучению глубоко умственно отсталых детей / Г. В. Цикото, Р. Д. Бабенкова. – М., 1974. – 10 с.
226. Чеботарьова О. В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з трудового виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) / О. В. Чеботарьова. – К.: Полігранд, 2012. – 112 с.

227. Чеботарьова О. В. Корекційна спрямованість трудового виховання у спеціальних загальноосвітніх дошкільних закладах для дітей з розумовою відсталістю / О. В. Чеботарьова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія. – Київ, 2011. – Вип. 17. – С. 265-268.
228. Чеботарьова О. В. Розвиток пізнавальної діяльності дошкільників із розумовою відсталістю засобом конструювання / О. В. Чеботарьова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія: Соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 21. – С. 262-268.
229. Чен Н. В. Нетрадиційні техніки зображення: [Навчально-методичний посібник] / Н. В. Чен. – Харків: Скорпіон, 2007. – 48 с.
230. Чикина Л. Г. Монголоидная идиотия / Л. Г. Чикина // Пермский медицинский журнал. – 1929. – Т. 7. – № 3-4. – С. 47-52.
231. Швайко Г. С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду / Г. С. Швайко. – М.: Владос, 2000. – 176 с.
232. Шевцов А. Г. Особистісно орієнтовані освітні технології як системоутворювальний чинник комплексної соціальної реабілітації осіб з інвалідністю / А. Г. Шевцов // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти колекційної роботи у спеціальній школі: [Наук.-метод. зб.] / [За ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. – К., 2006. – Вип. 8. – Т. 1 – 323 с.
233. Шевченко С. Г. Формирование знаний об окружающей действительности как средство активизации познавательной деятельности детей с задержкой психического развития: автореф. дисс. на соискание

- научн. степени канд. пед. наук: спец.13.00.03 «Коррекционная педагогика» / С. Г. Шевченко. – М., 1982. – 16 с.
234. Шеремет М. К. Психолого-педагогічні основи підготовки слабочуючих дітей до навчання в школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / М. К. Шеремет. – К., 1997. – 51 с.
235. Шилова Е. А. Развитие речи у учащихся младших классов вспомогательной школы на уроках изобразительного искусства: автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Е. А. Шилова. – М., 1996. – 21 с.
236. Штильбанс И. И. Болезнь Дауна / И. И. Штильбанс // Хромосомные болезни человека. Диагностика и клиника. / [Под ред. Е. Ф. Давиденковой]. – Л.: Медицина, 1965. – С. 63-70.
237. Щербакова К. В. Де? Куди? Звідки? Формування у старших дошкільників просторових уявлень / К. В. Щербакова // Дошкільне виховання. – 1983. – № 10. – С. 8-9.
238. Щербо А. Б. Красота воспитывает человека / А. Б. Щербо, Д. Н. Джола // Серия: Педагогическая библиотека. – К.: Радянська школа, 1977. – 140 с.
239. Юсов Б. П. Интеграция искусств в полихудожественном развитии / Б. П. Юсов // Педагогика искусства в творческом поиске. – М.–Самара: Исследовательский Центр Эстетического воспитания РАО, 1996. – С. 52-55.
240. Эльконин Д. Б. Детская психология (Развитие ребенка от рождения до семи лет) / Д. Б. Эльконин. – М.: Учпедгиз, 1960. – 328 с.

241. Юсов Б. П. Теория и практика эстетического воспитания в США / Б. П. Юсов // Искусство и дети: Эстетическое воспитание за рубежом. – М.: Искусство, 1969. – 286 с.
242. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия: научно-популярная литература / П. М. Якобсон. – М.: Искусство, 1964. – 87 с.
243. Якобсон П. М. Психология художественного творчества / П. М. Якобсон. – М.: Знание, 1971. – 46 с.
244. Янушко Е. А. Апликация с детьми раннего возраста (1-3 года). [Методическое пособие для воспитателей и родителей] / Е. А. Янушко. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 64 с.
245. Янушко Е. А. Лепка с детьми раннего возраста (1-3 года). [Методическое пособие для воспитателей и родителей] / Е. А. Янушко. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 80 с.
246. Янушко Е. А. Рисование с детьми раннего возраста (1-3 года). [Методическое пособие для воспитателей и родителей] / Е. А. Янушко. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 64 с.
247. Bass H.N. Two balanced translocations in three generations of a pedigree t (7; 10) (g11; g22) and t (14; 21) (14 gtercen–21 gter) / H. N. Bass, R. S. Sparkers. – Medicine Genetics. – 1979. – Vol. 16. – №2. – P. 215-218.
248. Buck J. House-tree-person drawing technique / J. Buck // Contribution toward Medical Psychology. – N.Y., 1953. – V. 2. – P. 57-62.
249. Caychol. M. Counting by Children with Down Syndrome /M. Caychol, P. Gunn, M. Siegal // American Journal on Mental Retardation. – 1991. – Vol. 95. – № 5. – P. 575-583.

250. Cunningham C. C. Health visitor support for families with Down's Syndrome infants / C. C. Cunningham, M.E. Aumonier, P. Sloper // Child Care, Health & Development. – 1982 (Jan-Fab). – Vol. 8 (1). – P. 1-19.
251. Guralnick M. J. Home-Based Peer Social Networks of Young Children With Down Syndrome: A Developmental Perspective / M. J. Guralnick, R. T. Connor, L. C. Johnson // American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities. – 2009. – Vol. 114. – № 5. – P. 340-355.
252. Kasari C. Affect and Attention in Children with Down Syndrome / C. Kasari, P. Mundy, N. Yirmiga, M. Sigman // American Journal on Mental Retardation. – 1990. – Vol. 95. – № 1. – P. 55-65.
253. Molina S. Cognitive Processes in the Child with Down Syndrome / S. Molina, A. A. Perez // Developmental Disabilities Bulletin. – 1993. – Vol. 21. – № 2. – P. 21-33.
254. Fidler D. Emerging Down Syndrome Behavioral Phenotype in Early Childhood Implications for Practice / D. Fidler // Infants & Young Children. – 1990. – Vol. 18. – № 2. – P. 86-103.
255. Morgan A. Down's Sendrome / A. Morgan, J. Aldas // Pediatros. – 1996. – Vol. 98. – № 4. – P. 692-697.
256. Odom S. L. Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective /S. L. Odom // Journal of Research in Special Educational Needs. – 2004. – Vol. 4, Iss. 1. – P. 17-49.
257. Pueschel S. M. Down Syndrome at the Beginning of the new Millenium / S.M. Pueschel // Down Syndrome Quarterly. – March, 2000. – Vol. 5, number 1. – P. 10-11.

Анкета

опитування педагогів дошкільних навчальних закладів
для дітей з розумовою відсталістю

Просимо дати відповіді на поставлені питання щодо організації, змісту та проведення Вами занять з образотворчої діяльності з дітьми із синдромом Дауна

1. Як Ви здійснюєте психологічну підготовку дитини до занять з образотворчої діяльності?

2. Як Ви адаптуєте зміст навчальної програми з образотворчої діяльності до психофізичних можливостей дитини?

3. Які методи образотворчої діяльності Ви використовуєте під час занять:

а) наочні _____

б) словесні _____

в) практичні _____

4. Які техніки Ви використовуєте під час занять з образотворчої діяльності з дошкільниками із синдромом Дауна?

Традиційні _____

Нетрадиційні _____

Продовження додатку А

5. *Які засоби підтримки уваги дитини Ви використовуєте під час занять?*

6. *Які корекційні завдання Ви здійснюєте під час занять з образотворчої діяльності з дошкільниками?*

7. *Які проблеми виникають при навчанні образотворчої діяльності?*

8. *Яку роботу з батьками Ви проводите з організації образотворчої діяльності з дітьми в домашніх умовах? Назвіть застосовувані Вами види роботи*

Дякуємо за відповідь

«___» «_____»

20__ року

Додаток Б

Протоколи обстеження стану сформованості основ образотворчої діяльності у дошкільників із синдромом Дауна

Ім'я, вік, рік навчання, діагноз, заклад

1. Виявлення стану сформованості уявлень про розмір, колір, форму.

Протокол № 1

Порядковий номер та назва завдання	Якісна характеристика варіанту виконання	Оцінка в балах
№1. Розпізнавання форми предметів (круг, квадрат, трикутник)	1) Дитина правильно показує усі фігури, називає їх	3
	2) Не показала одну фігуру	2
	3) Не показала дві фігури	1
	4) Не показала жодної фігури	0
№2. Розпізнавання розмірів предметів (великий, малий)	1) Дитина знайшла запропоновані предмети, назвала їх розміри	3
	2) Допустила одну помилку	2
	3) Допустила дві помилки	1
	4) Не виконує завдання	0
№3. Розпізнавання основних кольорів (червоний, синій, жовтий)	1) Дитина показала предмети потрібних кольорів	3
	2) Допустила одну помилку	2
	3) Допустила дві помилки	1
	4) Не виконує завдання	0

2. Визначення стану розвитку графічних навичок.

Протокол № 2

Порядковий номер та назва завдання	Якісна характеристика варіанту виконання	Оцінка в балах
№1. Заштриховування зображення	1) Дитина зафарбовує зображення, майже не виходячи за контури зображення.	3
	2) Дитина використовує незначну допомогу педагога, дещо виходячи за контури	2
	3) Дитина використовує значну допомогу педагога, значно виходить за контури зображення	1
	4) Дитина не може зафарбовувати зображення навіть із значною допомогою педагога	0
№2. Малювання вертикальних та горизонтальних ліній	1) Дитина проводить вертикальні та горизонтальні лінії, не відриваючи олівець від паперу	3
	2) Лінії дещо відхиляються від правильного напрямку	2
	3) Дитина використовувала незначну допомогу педагога	1
	4) Не виконує завдання	0
№3. Обведення за контурами предметів різної форми	1) Дитина обводить за контурами зображення предметів круглої, квадратної і трикутної форми	3
	2) Виконує завдання із незначною допомогою педагога	2
	3) Під час виконання завдання використовувала значну допомогу педагога	1
	4) Не виконує завдання	0

3. Виявлення стану сформованості просторового орієнтування.

Протокол № 3

Порядковий номер та назва завдання	Якісна характеристика варіанту виконання	Оцінка в балах
№1. Орієнтування у схемі власного тіла (права, ліва сторони, низ, верх)	1) Дитина самостійно орієнтується у схемі власного тіла: визначає праву та ліву руки, частини тіла, які містяться вгорі, внизу	3
	2) Дитина із незначною допомогою орієнтується у схемі власного тіла.	2
	3) Дитина використовує значну допомогу педагога	1
	4) Не виконує завдання навіть із значною допомогою	0
№2. Орієнтування у просторових відношеннях між предметами	1) Дитина самостійно орієнтується у просторових відношеннях між предметами	3
	2) Дитина із незначною допомогою педагога орієнтується у просторових відношеннях між предметами	2
	3) Дитина використовує значну допомогу педагога	1
	4) Не виконує завдання навіть із значною допомогою	0
№3. Орієнтування на площині аркушу паперу	1) Самостійно орієнтується на площині аркушу паперу	3
	2) Використовує незначну допомогу педагога	2
	3) Використовує значну допомогу педагога під час виконання завдання	1
	4) Не виконує завдання навіть із значною допомогою	0

4. Визначення стану сформованості вміння впізнавати предмети в малюнках та об'ємних пластичних виробах.

Протокол № 4

Порядковий номер та назва завдання	Якісна характеристика варіанту виконання	Оцінка в балах
№1. Визначення вміння дитини впізнавати названий педагогом предмет серед запропонованих (назвати предмет, або показати рукою)	1) Дитина визначає названий педагогом предмет	3
	2) Дитина із незначною допомогою визначає названий педагогом предмет	2
	3) Дитина використовує значну допомогу педагога	1
	4) Дитина не може виконати завдання навіть із значною допомогою	0
№2. Визначення вміння дитини впізнавати предмет, зображений на малюнку	1) Дитина визначає іграшки, зображені на малюнку	3
	2) Дитина із незначною допомогою педагога визначає іграшки, зображені на малюнку	2
	3) Дитина використовує значну допомогу педагога	1
	4) Не виконує завдання навіть із значною допомогою	0
№3. Визначення вміння впізнавати предмети, образ яких відображено в пластичних матеріалах	1) Дитина визначає предмети, образ яких відображено в пластичних матеріалах	3
	2) Дитина використовує незначну допомогу педагога	2
	3) Дитина використовує значну допомогу педагога під час виконання завдання	1
	4) Дитина не може виконати завдання навіть із значною допомогою	0

5. Визначення стану розвитку елементарних технічних операцій.

Протокол № 5

Порядковий номер та назва завдання	Якісна характеристика варіанту виконання	Оцінка в балах
№1. Сформованість навичок володіння прийомами малювання фарбами (гуаш, акварель)	1) Дитина самостійно виконує завдання, використовуючи прийоми малювання фарбами	3
	2) Дитина із незначною допомогою виконує завдання	2
	3) Дитина використовує значну допомогу педагога під час виконання завдання	1
	4) Дитина не може виконати завдання навіть із значною допомогою	0
№2. Сформованість навичок володіння прийомами аплікації	1) Дитина наклеює зразок на папір	3
	2) Дитина із незначною допомогою педагога виконує завдання	2
	3) Дитина використовує значну допомогу педагога під час виконання завдання	1
	4) Дитина не може виконати завдання навіть із значною допомогою	0
№3. Сформованість навичок володіння прийомами ліплення	1) Дитина самостійно виконує завдання, використовуючи прийоми ліплення	3
	2) Дитина із незначною допомогою педагога виконує завдання	2
	3) Дитина використовує значну допомогу педагога під час виконання завдання	1
	4) Дитина не може виконати завдання навіть із значною допомогою	0

Додаток В

Зразки корекційних занять з формування навичок ліплення у дошкільників із синдромом Дауна

Урок «Прогулянка до чарівної країни»

Мета: ознайомити дітей з пластичними матеріалами: пластиліном, тістом; формувати вміння володіти елементарними прийомами ліплення (розминання, відщипування, сплющування); розвивати дрібну моторику; виховувати зацікавленість до пластичних матеріалів у процесі роботи з ними.

Матеріали: м'який пластилін яскравих кольорів, тісто, різнокольоровий матовий картон, дошки, іграшки.

Хід уроку:

На початку урок педагог знайомить дітей з прийомами роботи з пластичними матеріалами. Для цього він демонструє потрібні дії, детально коментуючи елементарні прийоми роботи з пластиліном та тістом: розминання – надавлювання руками та пальцями на шматочок пластиліну (тіста); відщипування – відривання від великого шматка пластиліну (тіста) невеличких шматочків з допомогою великого та вказівного пальця. Для цього, спочатку дитину навчають відщипувати з краю шматочок пластиліну (тіста), а потім відривати його; сплющування – стискання шматка тіста (пластиліну) з метою надання йому пласкої форми. Педагог навчає дитину маленький шматочок пластиліну (тіста) сплющувати за допомогою пальців, великий – за допомогою долоні (під тиском ваги тіла дитини) до пласкої поверхні.

Урок «Бабусене тісто»

Мета: закріплювати вміння розминати тісто пальцями та долонями обох рук; розвивати дрібну моторику, продовжувати виховувати зацікавленість до роботи з пластичними матеріалами.

Матеріали: тісто, дошка.

Хід уроку:

Педагог показує дітям тісто, розповідає про його властивості (м'яке, виготовлене з води і муки), про те, що

можна зліпити з тіста: хліб, пиріжки, булочки. Роздає дітям по шматочку тіста і пропонує пом'яти його, спробувати щось зліпити.

Важливо дати можливість дітям попрацювати з тістом стільки, скільки вони захочуть.

Урок «Печу, печу хлібчик»

Мета: закріплювати вміння розминати долонями обох рук тісто; розвивати дрібну моторику, виховувати зацікавленість до роботи з пластичними матеріалами.

Матеріали: тісто, дошка.

Хід уроку:

Педагог навчає дитину розминати тісто, покласти його на дошку. Просить дитину виконати ці дії за наслідуванням та зразком. Виконання практичної роботи супроводжується такими словами: «Печу, печу хлібчик діткам на обідчик».

Важливо закінчити роботу до того, як діти стомляться. Дане урок, за необхідності, можна періодично повторювати.

Урок «Весела мозаїка»

Мета: формувати вміння відщипувати від цілого шматка маленькі шматочки та прикріпляти їх до пласкої поверхні; розвивати дрібну моторику; виховувати зацікавленість до роботи з пластичними матеріалами.

Матеріали: пластилін різних кольорів, картон, гра-мозаїка.

Хід уроку:

Педагог демонструє дітям гру-мозаїку, звертає увагу на те, які яскраві картинки можна створити за допомогою різнокольорових деталей. Потім роздає пластилін і пояснює, як можна створити мозаїку з цього матеріалу.

Дане завдання можна виконувати колективно, а можна, щоб кожна дитина створювала власну мозаїку, відриваючи маленькі шматочки пластиліну та притискаючи їх до основи (картону, дощечки). Дане урок можна проводити декілька разів, спершу дати дітям пластилін двох кольорів, на наступних уроках можна збільшити до трьох-чотирьох кольорів.

Урок «Горішки для білочки»

Мета: формувати вміння ліпити кульки, використовуючи прийом скачування; розвивати дрібну моторику; продовжувати виховувати зацікавленість до роботи з пластичними матеріалами.

Матеріали: пластилін коричневого кольору, дошка, іграшка-білка.

Хід уроку:

Педагог показує дітям, як можна з шматка пластиліну зліпити кульку, використовуючи прийом скачування. Допомагає дітям у роботі, використовуючи прийом «рука в руку». Після закінчення роботи можна обіграти результат: «Діти, запропонуйте свої горішки іграшковій білочці».

Урок «Оладки»

Мета: формувати вміння сплющувати кульки з пластиліну за допомогою всіх пальців рук; розвивати дрібну моторику; продовжувати виховувати зацікавленість до роботи з пластичними матеріалами.

Матеріали: пластилін жовтого кольору, дошка, пластикові тарілки, ляльки.

Хід уроку:

Педагог показує дітям, як з пластилінової кульки можна зробити оладки: «Діти, беремо в руки пластилінову кульку і починаємо сплющувати, поступово повертаючи її по колу». Педагог звертає увагу дітей на те, що оладки мають бути рівномірно пласкими та круглими. За необхідності педагог допомагає дітям виконати оладки. Після закінчення роботи можна обіграти результат, запропонувавши дітям наголувати оладками ляльок.

Зразки корекційних уроків з формування навичок малювання у дітей початкових класів в умовах інклюзивної освіти

Урок «Заховай картинку»

Мета: формувати вміння утримувати фломастер, олівець у руці та здійснювати ним цілеспрямовані рухи (черкання); розвивати дрібну моторику; виховувати зацікавленість до роботи з графічними матеріалами.

Матеріали: олівець (фломастер), аркуш паперу, іграшка (лисичка).

Хід уроку:

Педагог дає дитині аркуш паперу, на якому зображено знайомий дитині предмет чи персонаж, наприклад, колобок. «Давай заховаємо колобка від лисички, щоб вона його не з'їла. Для цього потрібно його замалювати». Педагог показує дитині як правильно утримувати олівець (фломастер) у руці та допомагає замалювати зображення, проводячи зверху по ньому лінії у напрямі ввєрх і вниз. Коли зображення буде замальоване, можна обіграти результат. Наприклад: «Наш колобок заховався від лисички, вона його не побачить і не з'їсть».

Урок «Прогулянка по місту»

Мета: формувати вміння впізнавати предмети, зображені в малюнках, розвивати уявлення про реальні предмети і намальовані; продовжувати виховувати зацікавленість до образотворчої діяльності.

Матеріали: олівець (фломастер), аркуш паперу.

Хід уроку:

Педагог малює на аркуші паперу зображення будинків, дерев, дороги, хмаринку і т.д., коментуючи кожен етап малювання. Він детально описує етапність виконання дій, описує намальований на аркуші сюжет. Дитина впізнає предмети на малюнку, називаючи їх за запитаннями педагога.

Урок «Трубочки для соку»

Мета: формувати вміння утримувати фломастер, олівець у руці та здійснювати ними цілеспрямовані рухи, малювати прямі вертикальні лінії; розвивати дрібну моторику; продовжувати виховувати зацікавленість до роботи з графічними матеріалами.

Матеріали: олівець (фломастер), аркуш паперу, трубочки для соку.

Хід уроку:

Педагог демонструє дітям трубочки для соку: «Діти, погляньте, трубочки для соку бувають різними, але усі вони рівні і прямі. Давайте намалюємо трубочки у повітрі, а потім на папері». Педагог демонструє дітям, як правильно утримувати олівець (фломастер) у руці та допомагає малювати вертикальні лінії. Дане завдання можна виконувати декілька разів, наприклад, пропонуючи дітям намалювати тільки червоні трубочки, або тільки сині і т.д.

Урок «Доріжки»

Мета: продовжувати формувати вміння утримувати фломастер, олівець у руці та здійснювати ними цілеспрямовані рухи, малювати прямі горизонтальні лінії, розвивати зорове сприйняття простору, дрібну моторику; продовжувати виховувати зацікавленість до роботи з графічними матеріалами.

Матеріали: олівець (фломастер), аркуш паперу з заготовкою (малюнок машини), іграшка (машинка).

Хід уроку:

Педагог демонструє на аркуші паперу як намалювати дорогу, по якій буде їхати машина. Потім пропонує дітям намалювати дорогу у повітрі. Роздає дітям аркуші паперу, на кожному з яких намальована машина та допомагає домалювати доріжки (прямі горизонтальні лінії). Дане урок можна обіграти: «Діти, чим більше ми намалюємо доріжок, тим довше буде по них їхати машина».

Урок «Казковий автобус»

Мета: формувати вміння утримувати пензлик у руці, здійснювати ним цілеспрямовані рухи; продовжувати навчати малювати прямі горизонтальні та вертикальні лінії поверх заготовки, розвивати зорове сприйняття простору, дрібну моторику; виховувати зацікавленість до роботи з фарбами.

Матеріали: пензлик, гуашеві фарби, аркуш паперу з заготовкою, іграшка (автобус).

Хід уроку:

Педагог роздає дошкільникам аркуші паперу з заготовкою, на якій є контурне зображення автобуса фломастерами. Допомогає дітям намалювати по контурам прямі горизонтальні та вертикальні лінії фарбами. «Діти, чим акуратніше ми намалюємо наш автобус, тим швидше він відвезе нас у казкову країну». В кінці урок можна обіграти результат і розповісти дітям казку.

Урок «Їжачок»

Мета: продовжувати формувати вміння утримувати пензлик у руці та виконувати зображення на площині гуашевими фарбами використовуючи прийом мазок; розвивати уявлення про кольори (чорний, зелений, жовтий); виховувати зацікавленість до роботи фарбами.

Матеріали: гуашева фарба чорного, зеленого та жовтого кольорів, аркуш паперу з заготовкою, пензлик, вода в банках, серветки.

Хід уроку:

Педагог показує дітям малюнок їжачка, розповідає як тваринки збирають восени яблука, гриби та пропонує його намалювати. Роздає дітям аркуші паперу, на яких є контурне зображення їжачка, показує, як правильно утримувати пензлик у руці, брати фарбу на кінчик пензлика та малювати на аркуші паперу їжачка, травичку, використовуючи прийом мазок. Педагог демонструє як потрібно мити пензлик перед тим, як взяти іншу фарбу, користуватися серветками.

Урок «Чарівна кулька»

Мета: продовжувати формувати вміння утримувати пензлик у руці та виконувати зображення на площині гуашевими фарбами, використовуючи прийом заливка; розвивати уявлення про основні кольори (червоний, жовтий, синій); виховувати зацікавленість до роботи з фарбами.

Матеріали: гуашеві фарби червоного, синього, жовтого кольорів (на вибір), розбавлені водою, аркуш паперу з заготовкою, пензлик, вода в банках, серветки, повітряні кульки червоного, синього та жовтого кольорів, лялька-клоун.

Хід уроку:

Перед початком урок педагог показує дітям повітряні кульки та пропонує погратися ними: «Діти, давайте намалюємо повітряні кульки клоуна, який поки до нас дійшов, їх розгубив». Педагог показує на аркуші паперу, як можна зафарбувати контурне зображення кульки, використовуючи прийом заливка. Роздає дітям папір, на якому виконаний контурний малюнок кульки, показує, як правильно утримувати пензлик у руці, брати рідку фарбу (спеціально заготовлену) на кінчик пензлика та допомагає «залити» контурне зображення повітряної кульки; демонструє, як потрібно мити пензлик після закінчення роботи та користуватися серветками.

Зразки корекційних уроків з формування навичок аплікації

Урок «Чарівні листівки»

Мета: формувати вміння користуватися наклейками, використовуючи прийом прикладання та приклеювання; розвивати вміння правильно розташовувати зображення на аркуші паперу; виховувати зацікавленість до аплікації.

Матеріали: кольоровий картон, наклейки із зображенням квітів, тварин, птахів.

Хід уроку:

Педагог показує дітям основу для аплікації (папір, картон) і наклейки, пропонує виконати красиві листівки. Педагог допомагає вибрати наклейку і приклеїти її до основи, далі допомагає дитині від'єднати вибрану наклейку від основи, приклеїти її на картон. Під час одного уроку можна виконати декілька листівок.

Урок «Різнокольорові камінчики»

Мета: ознайомити дітей з папером і його якостями; формувати вміння змінити папір та приклеювати його до картону; розвивати вміння правильно розташовувати зображення на аркуші паперу; виховувати зацікавленість до аплікації.

Матеріали: двосторонній папір коричневого, чорного, зеленого, синього кольорів, аркуш жовтого картону, коробка, клей.

Хід уроку:

Педагог показує дітям як з кольорового паперу можна зробити камінчики: спочатку потрібно зім'яти шматок паперу, потім розклати його між долонями для надання округлої форми. Далі допомагає дітям зробити паперові камінчики, показує, як їх обмокувати однією стороною в клей і наклеювати на картон. Дане уроку можна обіграти: «Наш картон як жовтий пісок, на якому розкидані кольорові камінчики».

Урок «Різнокольорові кубики розсипалися на килимку»

Мета: формувати вміння користуватися клей-олівцем; розвивати вміння правильно розташовувати та приклеювати зображення до аркуша паперу; виховувати зацікавленість до аплікації.

Матеріали: квадрати, одна сторона якого приблизно 5 см., вирізані з цупкого двостороннього паперу (4-5шт), великий аркуш кольорового картону, клей, серветки, різнокольорові кубики, зразок аплікації.

Хід уроку:

Дане завдання проводиться колективно. Педагог пропонує погратися різнокольоровими кубиками, розкласти їх на килимку, звертає увагу на те, що різнокольорові квадрати схожі на кубики і пропонує створити килимок, на якому лежать кубики з паперу. Допомогає дітям розкласти квадрати на кольоровому картоні, провести клей-олівцем від центру квадрата до країв, прикласти проклеєне зображення клеєм до паперу, притиснути долонею і розгладити серветкою.

Урок «Заховався грибок під зелений листок»

Мета: продовжувати формувати вміння користуватися клей-олівцем; розвивати уявлення про навколишній світ; виховувати зацікавленість до аплікації.

Матеріали: з цупкого кольорового паперу вирізаний шаблон білого гриба (капельюшок окремо, ніжка окремо), листка, другий формат білого картону, клей-олівець, серветки, зразок аплікації, зелений фломастер.

Хід уроку:

Педагог розповідає дітям про те, що восени гриби часто ховаються під листочками, які падають з дерев і показує їм зразок виконаної аплікації. «Діти, давайте виконаємо зображення грибочка», – педагог допомагає розкласти зображення гриба з листочком на аркуші паперу, демонструє дітям як користуватися клей-олівцем (від центру вирізаного елемента до країв), як прикладати проклеєне зображення клеєм до паперу, притискати долонею і розгладжувати серветкою. Фломастером діти домальовують травичку біля ніжки гриба.

Урок «Погодуємо пташок»

Мета: формувати вміння акуратно розривати папір на маленькі шматочки, навчати приклеювати шматочки паперу до картону; розвивати дрібну моторику; виховувати зацікавленість до аплікації.

Матеріали: двосторонній коричневий папір, кришка від коробки з цукерками, клей, серветки, іграшкова пташка.

Хід уроку:

Педагог показує дітям іграшкову пташку і пропонує її нагодувати хлібними крихтами. Для цього він роздає дітям невеличкі шматочки коричневого паперу, від якого потрібно відривати шматочки - крихти і складати їх у невелику коробку, дно якої попередньо змащене педагогом клеєм.

Урок «Казковий килимок»

Мета: продовжувати формувати вміння акуратно розривати папір на маленькі шматочки, навчати приклеювати шматочки паперу до картону; розвивати дрібну моторику; виховувати зацікавленість до аплікації.

Матеріали: двосторонній різнокольоровий папір, білий картон, клей, серветки, зразок аплікації.

Хід уроку:

Педагог показує дітям зразок аплікації і пропонує виконати «казковий килимок». Для цього він роздає дітям невеличкі шматочки паперу різних кольорів, від яких потрібно відривати шматочки та рівномірно розташовувати їх на білому картоні, який попередньо змащений клеєм.

Додаток Е

*Роботи учнів в умовах інклюзивної освіти,
виконані в процесі експериментального навчання
(традиційні техніки образотворчої діяльності)*



Ілля 7 р., малювання фломастерами



Олексій 6 р., малювання фломастерами



Максим 6 р., малювання фломастерами



Оксана 6 р., малювання фломастерами



Ярослав 7 р., аплікація



Богдана 6 р., малювання гуашевими фарбами



Ілля 6 р., малювання фломастерами



Богдана 6 р., аплікація з рваного паперу



Юліана 7 р., малювання фломастерами



Марія 7 р., малювання пальчиковими фарбами

Додаток Є

Роботи учнів в умовах інклюзивної освіти, виконані в процесі експериментального навчання (нетрадиційні техніки образотворчої діяльності)



Олексій 6 р., техніка «штамбування» (картопляними штампами).



Богдана 6 р., техніка «штамбування» (картопляними штампами).



Ілля 6 р., техніка «штампування» (формочками для виготовлення печива).



Максим 8 р., техніка «штампування» (зім'ятим папером).



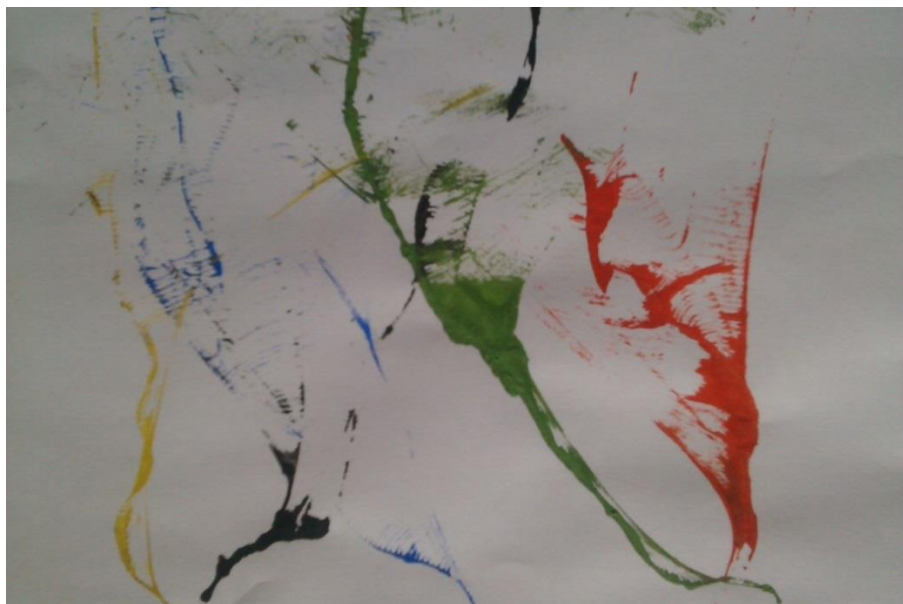
Богдана 7 р., техніка «штампування» (поролоновими штампами).



Максим 8 р. техніка «колаж».



Ярослав 7 р., техніка «п'лямографія».



Оксана 6 р., техніка «ниткографія».



Юліана 7 р., техніка «колаж».



Ілля 6 р., техніка «пальцевий живопис».



Марія 7 р., техніка «пальцевий живопис».



Олексій 8 р., техніка «пальцевий живопис».



Микола 7 р., техніка «монотипія».



Микола 7 р., техніка «монотипія».