

Барнич О.В.

**МЕТОДИКА  
ВИКОРИСТАННЯ  
КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ  
ХУДОЖНЬОЇ СПАДЩИНИ  
УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ  
НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО  
ЧИТАННЯ**

**МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК**





**Чернігівський національний педагогічний університет  
імені Т.Г. Шевченка**

**Барнич О.В.**

**МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ  
КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ  
ХУДОЖНЬОЇ СПАДЩИНИ  
УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ  
НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО  
ЧИТАННЯ**

**МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК**

Чернігів  
2015

УДК 373.3.016:811.61.2'35-028.31:929(072)  
ББК Ш 141.1-9.02  
Б 25

Рецензенти:

**Жила С.О.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови та літератури Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка;

**Антипець В.П.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, дошкільної та початкової освіти Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського;

**Барнич О.В.**

**Б 25 Методика використання креативного потенціалу художньої спадщини українських педагогів на уроках літературного читання** : Методичний посібник. – Чернігів : Чернігівський національний університет імені Т.Г. Шевченка, 2015. – 80 с.

УДК 373.3.016:811.61.2'35-028.31:929(072)  
ББК Ш 141.1-9.02

Здійснено аналіз рівня креативного потенціалу художньої спадщини українських педагогів з метою оптимізації процесу організації уроків літературного читання в початковій школі. Закцентовано увагу на критеріях, які необхідно враховувати, добираючи художні твори для опрацювання дітьми молодшого шкільного віку.

Для студентів, учителів, викладачів вишів.

Затверджено на засіданні кафедри мов і методики їх викладання  
Чернігівського національного педагогічного університету  
імені Т.Г. Шевченка  
(протокол №4 від 27.11.2014 р.)

© Барнич О.В., 2015



## ВСТУП

Проблема розвитку творчих здібностей молодших школярів знаходить своє відображення у системі різноманітних методів та прийомів. У сучасному едукативному середовищі спостерігається тенденція до оновлення цих методів та прийомів за рахунок використання інноваційних технологій. Проте, вважаємо за необхідне наголосити на тому, що відроджуючи традиції підвищення читацької активності дітей, ми маємо можливість здійснювати набагато глибший вплив як на розвиток творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку, так і на підвищення показника розвитку зв'язного мовлення та формування індивідуального морального досвіду дітей. Отже, розглядаючи проблему в комплексі, маємо більше шансів до оптимального її розв'язання.

Останнім часом, читацькі інтереси дітей не є активно вираженими та залишаються у межах навчальної програми. Помітним є осучаснення списку авторів, за рахунок введення матеріалів молодих дитячих письменників. На жаль, їхня творчість є не завжди зрозумілою, а вплив на творчі здібності та загалом на формування особистісних якостей дитини не завжди однозначний. Зважаючи на вказане, вважаємо за доцільне звернутись до літературно-творчих надбань українських письменників-педагогів другої половини ХІХ-ХХ ст., оскільки вважаємо їх відповідними системі визначених нами критеріїв:

- емоційно-експресивна насиченість;
- образність, чіткість, та актуальність сюжетної проблематики;
- доступність для розуміння дитиною молодшого шкільного віку;
- морально-етичне наповнення змісту;

- наявність пізнавального компоненту.

Під час аналізу художньої спадщини українських педагогів II половини XIX-XX ст., зокрема було акцентовано увагу на доробку Б. Д. Грінченка, М. М. Коцюбинського та В. О. Сухомлинського, ми охарактеризували рівень впливу художнього тексту на процес розвитку творчих здібностей особистості молодшого шкільного віку. Особливого значення ми надали морально-етичному наповненню літературної спадщини педагогів у контексті інтерактивної єдності категорій "моральність" та "творчість", оскільки маємо переконаність у тому, що мораль є вектором розвитку творчих здібностей молодшого школяра, та має системоутворювальну роль у процесі формування творчої особистості.



## РОЗДІЛ І

### ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ НАУКОВО-ТВОРЧОЇ ПАРАДИГМИ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ

#### 1.1. Розвиток творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку у художній спадщині українських педагогів (др. пол. ХІХ - ХХ ст.) як педагогічна проблема

Розвиток творчих здібностей молодших школярів у загальному контексті та у контексті креативного потенціалу художньої спадщини українських педагогів не є суто педагогічною проблемою, оскільки творчість і творчі здібності є предметом дослідження ряду інших наук, зокрема психології, філософії, історії. У цьому зв'язку вважаємо за доцільне послуговуватися комплексним аналізом аспектів дослідження з метою досягнення більш повних та різнобічних результатів. Загалом, проблема розвитку творчих здібностей і власне творчості не має єдиної дефініції, проте, є можливим виділення основних тенденцій еволюції понять "**творчі здібності**" та "**творчість**". Зокрема, звертаючи увагу на історико-філософський аспект формування проблеми розвитку здібностей, зазначимо, що здібності впродовж тривалого часу трактувались як властивості душі, особливі сили, що передаються спадково. Неправомірність розуміння здібностей як вроджених було висловлено у критичному ставленні англійського філософа Дж. Локка і французькими матеріалістами, яким належить теза щодо абсолютної залежності здібностей людини від оточуючих умов її життя [3, с. 346].

Власне **здібності** розглядались, як стійкі індивідуально-психічні властивості людини, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності. Вони виявляються вже в тому, як людський індивід навчається, набуває певних знань, умінь і навичок, освоює певні галузі діяльності, включається в творче життя суспільства, наголошуючи, що створення найсприятливіших умов для гармонійного розвитку здібностей людини є одним із найважливіших завдань соціалістичного суспільства. Ми констатуємо факт важливості проблеми розвитку творчих здібностей і за часів Радянського Союзу, відмінність становить лише те, що кінцева

мета соціалістичного суспільства полягала у формуванні загально розвиненої особистості як компонента суспільства. Сучасний же підхід базується власне на неповторності особистості, її потреб та оптимізації умов реалізації можливостей особистості в різних сферах діяльності, розглядаючи суспільство як середовище, в якому відбувається самореалізація особистості.

Важливим фактором розвитку здібностей є задатки. Розглянемо означення цього поняття. **Задатки** – природні анатомо-фізіологічні особливості організму, головним чином його нервової системи й органів чуття. Виступають як природні, органічні передумови розвитку здібностей людини, однак самі їх не визначають. На основі одних задатків можуть формуватися різні здібності, залежно від умов життя і діяльності людини. З огляду на проаналізовані джерела, можемо простежити загальну закономірність інтерації особистості та суспільства з метою реалізації особистістю різноманітних власних потенціалів для розбудови та піднесення суспільства.

Найбільш широке визначення поняття "творчість" наведено в Українському педагогічному словнику (1997 р.), де зазначено, що творчість – є продуктивною людською діяльністю, здатною породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення. Розвиток творчого потенціалу діяльності є важливою умовою культурного прогресу суспільства і виховання людини. Отже, на всіх щаблях освіти слід звертати увагу на формування в учнів різноманітних глибоких і міцних систематичних знань, на максимальну стимуляцію самостійної діяльності учнів, на розвиток стійких творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків, наполегливості під час виконання творчих завдань [5, с. 326].

Наведене визначення багато в чому виражає суть проблеми нашого дослідження, оскільки поєднує в собі духовне спрямування та власне творчий компонент у контексті пошуку шляхів оптимізації процесу творчої самореалізації особистості.

Зважаючи на психологічну основу проблеми розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку, доцільно звернути увагу на психологічний аспект вищезазначеної проблеми. Отже, за Л. Виготським, творчою є діяльність, яка пов'язана із створення чогось нового. Головною ж причиною диференціації людей за рівнем творчого мислення є в першу чергу ступінь новизни, об'єктивності отриманого у наслідок творчої діяльності результату, відносно наявного в реальному світі аналогу, а це залежить від ряду індивідуальних характеристик особистості, біосоціальних факторів. Психологічна спрямованість творчості взагалі та творчих здібностей зокрема є проблемою, яка



розглядається в контексті вивчення уяви особистості та її мислення, оскільки уява є інструментом творчості. Уява – один із найважливіших пізнавальних процесів, характерними особливостями якого є створення людиною об'єктів, на базі власного чуттєвого досвіду із задіянням великого спектра психічних явищ.

Поняття "уява", як і поняття "творчість" є багатовекторним, тому сучасна наукова думка не виділила єдиної дефініції на означення вказаних процесів. Уява необхідна особистості для продуктивної творчої діяльності, оскільки забезпечує наявність не лише внутрішнього плану дій, а й можливість прогнозувати результати проміжних етапів діяльності, а це сприяє коригуванню дії чи сукупності дій залежно від умов діяльності. Адже ці умови не завжди можуть бути константними, тому результат творчої діяльності залежать від гнучкості та самостійності і логічності мислення особистості в процесі розв'язання проблемної ситуації. Безумовно творча уява є нерозривно пов'язаною з діяльністю, і це має своє вираження як на рівні внутрішнього плану дій та проектування проміжних етапів діяльності з метою її коригування та оптимізації, так і на рівні моделювання нового оригінального явища чи об'єкта.

Проблема розвитку творчих здібностей не може бути вирішена за рахунок навчання, на цьому наголошує також Н. Лейтес [26, с. 204] оскільки творча уява є виразником задуму, що реалізується особистістю учня через певний образ. Творчість дитини є складовою її світоглядних орієнтирів, бачення світу через власний життєвий досвід, саме у цьому зв'язку простежується унікальність творчого процесу як і наповненості власне творчих здібностей особистості молодшого школяра. Нам імпонує думка С. Рубінштейна з приводу того, що розвиток здібностей особистості дитини є компонентом навчально-виховного процесу і відбувається у контексті оволодіння суттю матеріальної і духовної культури, техніки, науки, мистецтва [25, с. 137].

Важливим компонентом розвитку творчих здібностей є знання принципів функціонування психіки дитини, розуміння різноманіття емоційних станів учнів та прагнення організувати процес розвитку творчих здібностей і, відповідно, власне акт творчості не в супереч бажанням дитини в конкретних обставинах. Творчі роботи мають сприяти позитивному налаштуванню на подальшу продуктивну діяльність. Існування негативного емоційного відгуку може бути наслідком неправильної організації творчого процесу. Одним із важливих факторів негативного впливу може бути страх, який паралізує креативних компонент. Не почуваячись вільною, хвилюючись у зв'язку з можливою невдачею та, відповідно, покаранням(як вербальним так і

оцінкою за виконане), учень не зможе адекватно виразити власний внутрішній світ засобами творчості. Не включено, що одним з наслідків може бути як внутрішній бунт (дитина замикається у собі, можливе виникнення комплексу меншовартості), так і зовнішня агресія, спрямована як на педагога так і на оточуючих. Творчість у більшості випадків визначається як діяльність з вироблення, розробки, винаходів, реалізації художньо-естетичних задумів, планів, розв'язання соціальних і теоретичних проблем, як наукове відкриття тощо. Творчість притаманна виключно людині, має своїм втіленням процес діяльності, проте творчість не є ні стороною, ні функцією, ні атрибутом діяльності [11, с. 204].

Творчість може бути реалізованою виключно за наявності соціального середовища. Творчість у своєму розвитку проходить чотири етапи: виникнення (постановка) і усвідомлення творчої проблеми; пошук шляхів, принципу вирішення проблеми; наукове відкриття "народження" наукової ідеї, створення ідеальної моделі відкритого вченими явища, розробка задуму; верифікація, тобто практична перевірка гіпотези і реалізація результату творчого акту. Для успішності організації першого етапу творчого процесу важливим є вміння правильно, оригінально сформулювати проблему, довести необхідність її розв'язання для сучасного суспільства. Другий етап, один з найважливіших, неможливий без розробки оптимальних, самостійних, оригінальних, креативних шляхів вирішення окресленої проблеми. На третьому етапі відбувається завершення творчого процесу і воно виражається в одержанні результатів. – відкритті, раціоналізації, винаході. Четвертий етап є найбільш відповідальним, оскільки спрямований на перевірку одержаних результатів творчого процесу. Вчені виділяють два шляхи верифікації отриманої інформації: логічний та практичний, при цьому прерогатива надається практиці, логічний шлях може мати місце за умов складності чи довготривалості у процесі застосування прикладного підходу.

Існують різноманітні класифікації типів творчості. Зокрема виділяють:

- раціоналістичну творчість;
- творчість на позапороговому рівні – інтуїтивну;
- духовно-космологічну;
- раціонально-інтуїтивістська творчість.

Творчість не можна виразити через певний процес чи властивість людської психіки, оскільки творчість є синтетичним явищем, що поєднує духовну і практичну діяльність. Отже, проблема розвитку творчих здібностей особистості є міжнауковою. Зважаючи на педагогічний контекст нашого дослідження та конкретизацію проблеми розвитку

творчих здібностей у структурі формування особистості учня молодшого шкільного віку, ми акцентуємо увагу на критеріях сформованості творчих здібностей, творчого потенціалу молодшого школяра. На нашу думку, ці критерії є такими:

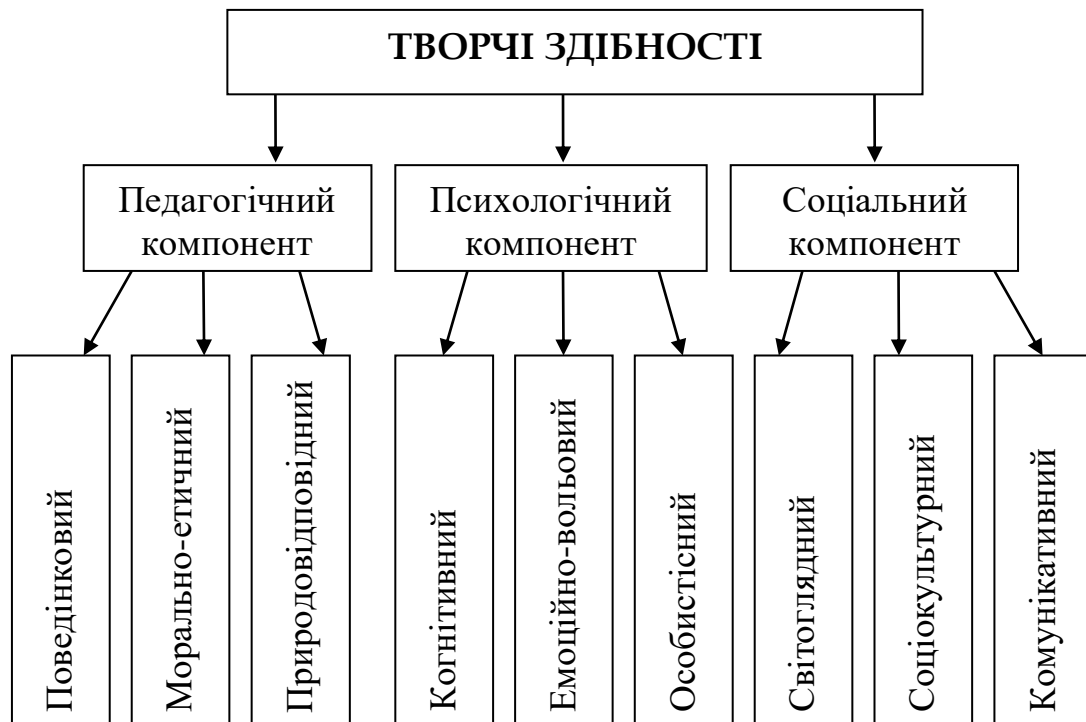
- самостійність та оригінальність суджень особистості молодшого школяра;
- уміння особистості молодшого школяра розв'язувати поставлені задачі нешаблонним шляхом;
- здатність особистості молодшого школяра до співтворчості за рахунок використання морально-духовного компонента;
- конструктивний характер творчості молодшого школяра;
- потреба особистості молодшого школяра у творчій активності;
- прагнення особистості молодшого школяра до творчої самореалізації.

Вважаємо за доцільне виділити етапи опрацювання дитиною художніх творів, з метою найбільш оптимального впливу на процес розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку. За нашим переконанням, це такі етапи:

- прочитати художній твір дитині, оскільки, у зв'язку із особливостями вікового періоду, дитина краще сприймає почуте., ніж прочитане, адже під час читання витрачає енергію власне і на читання, і на осмислення прочитаного;
- обговорити прочитане. Найбільш ефективним є обговорення віддалене у часі від сприймання художнього тексту, оскільки сприяє конденсуванню отриманої інформації, її аналізу та обробці;
- повторне опрацювання художнього тексту з метою більш точного сприймання його особистістю учня молодшого шкільного віку;
- елементи драматизації. Для молодшого школяра важливим є процес сприйняття художнього твору не лише із зовні, як слухача, читача, а й із середини, як безпосереднього учасника певних подій. Проте, на цьому етапі не варто вдаватися ні до моралізаторства, ні до будь-якого педагогічного впливу, адже такий вплив буде мати негативне значення для процесу творчої самореалізації особистості учня молодшого шкільного віку та реалізації індивідуального морального досвіду із подальшим його збагаченням;
- вираження результатів впливу художнього тексту за допомогою художнього образу (ліплення, малювання тощо). Названий етап є важливим у тому зв'язку, що такий вид роботи є співтворчістю та сприяє вираженню оцінного ставлення, яке викликав у дитини зміст прочитаного. Найбільшою цінністю є самостійність мислення та

судження дитини, вираженого у конкретному образі, обраним образотворчим засобом.

Полікомпонентність природи творчості, творчих здібностей вдало демонструє модель 1 (Модель 1.)



Розглядаючи означену проблему під таким кутом зору, ми констатуємо той факт, що вивчення специфіки явища творчості є актуальними для нашого дослідження у контексті діяльності українських педагогів II половини XIX – XX ст. Зокрема, М. Драгоманов (1841-1895) орієнтував свою діяльність у напрямку, пов'язаному із творенням української народності. Важливим здобутком педагога є дослідження усної народної творчості, а також його прагнення сприяти інтеграції дітей та пісенної творчості українського народу, оскільки вбачав у ній необхідний виховний та розвивальний потенціал для формування гармонійно розвиненої особистості. Безперечно, креативне наповнення української усної народної творчості є важливим рушієм розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку, оскільки спрямовує дитину як на сприйняття світу через призму яскравих образів, так і стимулює до співтворчості, зокрема засобами впливу на індивідуальний моральний досвід школяра.

Подібною була спрямованість педагогічної діяльності П. Житецького (1837-1911), оскільки він прагнув виразити творчий потенціал художнього слова через систему наукових підходів, доступних для

розуміння учнями, з метою розвитку їхнього творчого потенціалу. Педагог є автором шкільних підручників: "Теорія поезії", "Нариси з історії поезії" (обидва – 1898). Безперечно, перехід від теорії до практики творчої діяльності є ефективним для процесу розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку, тож позиції розвивального навчання були основними у педагогічній діяльності М. Корфа (1834-1883). Він, з метою упровадження нових прогресивних методів та принципів викладання у народній школі видав низку підручників для учнів і методичних посібників для вчителів, зокрема створив підручник-читанку "Наш друг" визначив мету її застосування, обґрунтовував доцільність оптимального розподілу навчального матеріалу, що сприяє більш плідній взаємодії учителя з учнями.

Творча активність учня залежить від творчого потенціалу вчителя М. Корф підтверджує цю тезу власною діяльністю як педагога, так і методиста. Педагог пропонував залучати учнів до краєзнавчої діяльності. Важливою в земських школах, за його переконанням було визнано самостійну роботу, оскільки запропонований метод активізував розумовий розвиток дітей, формував спостережливість, навчав логічному послідовному викладові своїх думок, стимулював до нешаблонності мислення, розвиваючи творчий потенціал учня. Не менш творчою особистістю був педагог, письменник І. Деркачов (1834-1916). Його педагогічна, творча діяльність мала пряме відношення до Херсонщини, де І. Деркачов вчителював наприкінці XIX ст., упроваджуючи до едукативного процесу просвітницькі погляди – переосмислені, удосконалені компоненти педагогічних напрацювань. І. Деркачов був автором ряду підручників для дітей ("Українська граматка" (1861), "Книга для шкіл", започаткував видання книг-малючків). Особливого значення у процесі формування гармонійно розвиненої особистості надавав наочності, вважав за необхідне організовувати оптимальну взаємодію дитини з природою. Безперечно, природа має значний вплив на формування творчого компоненту особистості дитини, сприяє актуалізації індивідуального морального досвіду особистості учня молодшого шкільного віку.

Особливості формування особистості дитини та оптимальна організація виховного впливу на її свідомість, також були завданнями педагогічної та просвітницької діяльності Олени Пчілки (1849-1930). Як зазначає дослідник Л. Новаківська, Олена Пчілка (Ольга Петрівна Косач (Драгоманова)) була надзвичайно уважною до нахилів та уподобань дітей, завжди підтримувала виявлені ними інтереси до музики, живопису, літератури тощо. У материнській школі Олени Пчілки панував дух свободи, розуміння потреб дитини, вільного вибору занять і творчості,

оскільки все це слугувало її самовиявленню, збагаченню і всебічному розвитку [22, с. 10].

Безсумнівним є факт ефективності навчального, виховного та розвивального впливу на свідомість дитини, коли такий вплив є пов'язаним із потребою та спрямованістю особистості учня, а також є підпорядкованим оптимальній взаємодії з дитиною. Така взаємодія має ґрунтуватися на принципах партнерства, фасилітації, співтворчості, моральності. Зазначені принципи були основою парадигми Олени Пчілки, оскільки є необхідними для розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку. Свій материнський обов'язок Олена Пчілка вбачала у закладанні основ дитячих знань і вмінь, у наданні перших уроків любові, праці, відповідальності, честі, порядності. Ґрунтовні знання і постійне самовдосконалення дали змогу забезпечити початкову освіту дітей власними зусиллями. Від природи маючи неабиякі педагогічні здібності, вона ставилася до дітей, як до рівних собі, поєднуючи материнську любов з вимогливою принциповістю. Олена Пчілка досконало і майстерно володіла рідною мовою, була чудовим оповідачем, вміла малювати, грала на фортепіано, співала, гарно танцювала, мала акторські здібності, взагалі була творчо обдарованою особистістю. Ці риси мати намагалася передати своїм дітям, виховуючи їх власним прикладом [22, с. 9].

Не менш творчою є особистість відомого українського педагога С. Русової (1856-1940). Ідея розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку є присутньою у більшості творів Софії Федорівни. Так у праці "Нова школа" вона пропонує інтеграцію спостереження, читання, оповідання казок з малюванням, аргументуючи це таким чином: "Малюнок дитячий – се мова дитяча, щира й самостійна: не можна тепер уявити собі хоч яке-небудь читання без того, щоб дитина не виявила власними малюнками своє враження від того: хай сей малюнок буде примітивний, з технічного боку зовсім слабкий, але він покаже вчителю, що саме з читання найбільше вразило дитину" [28, с. 26]. Отже, свобода творчості особисті дитини молодшого шкільного віку, яка залежить від особливостей педагогічної стратегії вчителя, є важливою для педагогічної парадигми С. Русової (Ліндфорс). Парадигма, що на ній побудовано систему освітніх поглядів педагога, є важливим складником проблеми формування творчої особистості молодшого школяра, як-от: гуманізм, демократизм, народність, природовідповідність, особистісно орієнтований підхід, пріоритет загальнолюдських цінностей.

Отже, принцип гуманізму, в сукупності з принципом пріоритету загальнолюдських цінностей є вектором розвитку творчих здібностей – формування творчої особистості молодшого школяра. Ілюстрацією

сказаного є такі слова педагога: "...Якщо ми будемо лише пасивно спостерігати, як росте, розвивається дитина, то сама дитина буде шукати активного впливу, авторитету, без якого вона почуває себе безпомічною та безпорадною. І тоді, замість вашого впливу може прийти такий фактор, який не лише позитивно діятиме на дитину. Ні, ми мусимо з мужністю брати на себе відповідальність, користати зі свого впливу на дитину, дорожити нахилом дитини, підпорядковуватись ним і шукати засобів, щоб якнайкраще скерувати дитину на добрий шлях. Ця наша сугестія разом із тим не повинна обмежувати волі дитини, її самостійний розвиток." [29, с. 162]. Особливої ролі у цьому процесі С. Русова нагадувала вчителів: "Кожен учитель мусить мати формулу виховання, мусить укорінювати в дітях чесноти, як обов'язкові для громадянина..." [28, с. 299].

Варто зазначити також, що провідною ідеєю педагогічної творчості С. Русової була національна ідея у навчанні та вихованні підростаючого покоління: "Щаслива та нація, яка має змогу утворити в своїй державі національну школу для всієї людності; вона сміло може дивитися на своє майбутнє: національна освіта дасть їй змогу посилити свої економічні можливості і широко розвинути культурні творчі сили." [28, с. 85]. Педагог означила місце учителя у цьому процесі: "Велика місія учителя національної школи – в його руках майбутнє народу, бо діти, які вийдуть із школи, мають бути каменярями у відбудові молоді української держави, мають розробити свою культуру, свої національні скарби." [28, с. 85]. С. Русової, яка вважала, що дійсно народною є школа, в якій дитина може творчо розвиватись на національному ґрунті, де б були враховані індивідуальні особливості, унікальність особистості кожного школяра. Ідея виховання творчої особистості присутня у більшості творів Софії Федорівни. Так у праці "Нова школа" вчена пропонує інтеграцію спостереження, читання, оповідання казок з малюванням, аргументуючи це таким чином: "Малюнок дитячий – се мова дитяча, щира й самостійна: не можна тепер уявити собі хоч яке-небудь читання без того, щоб дитина не виявила власними малюнками своє враження від того: хай сей малюнок буде примітивний, з технічного боку зовсім слабкий, але він покаже вчителю, що саме з читання найбільше вразило дитину" [29, с. 211].

Орієнтуючись на "виховання естетичного почуття" та "розвиток моральних сил дитини" [29, с. 209], С. Русова вважає за необхідне вводити години для оповідань, до яких вчитель має ретельно готуватись, добираючи твір, який був би абсолютно зрозумілим дітям: "Помічено, що на моральне виховання дітей сі години оповідань мають дуже міцний вплив. Крім того, се виробляє художній смак слухачів, розбуджує їхню

літературну цікавість, розвиває їхню уяву, привчає до гарної мови" [28, с. 211]. Особливо важливим є процес передачі художнього слова: "Треба так переказати художній твір, щоб він став перед дітьми в усій своїй силі й красі, щоб захопив їх і зробив моральне й естетичне вражіння" [28, с. 210]. На думку педагога, не менш важливим фактором розвитку гармонійної особистості є читання, особливе значення надається позашкільному читанню: "Тому то треба навчити учнів "читати", себто не поверхово переглядати книжку, але вибрати з неї все, що вона дає; треба уважно вибрати перший позашкільний матеріал для читання учнів, вимагати переказу тих книжок, розмовляти з дітьми про зміст книжки, прислухатися до тих вражіннь, які діти виносять з тієї або іншої книжки, підмічати, який смак у того або іншого учня; взагалі треба ставити читання так, щоб воно не було пасивною, але цілком активною працею, яка викликає в душі учнів чимало самостійних думок, спостережень і порівнянь" [28, с. 214].

Принцип природовідповідності, який є пов'язаним із принципом застосування особистісно-орієнтованого підходу сприяє розробці більш точного методу для розвитку творчих здібностей молодших школярів за рахунок акцентування уваги на сензитивному періоді та провідній діяльності. У його основі – цінність та унікальність кожного вихованця, його внутрішнього світу, орієнтації на потреби, проблеми та можливості дитини. "Ще одна вимога, яку ставить собі нова школа, – це не затримувати дитину на одному шкільному щаблі довше, ніж того потребує її ментальний розвиток, фізичний стан здоров'я. При тому вільному плані навчання, якого додержуються сучасні школи, здібніші діти, краще розвинені, не стоять на одному місці, прикуті до свого підручника, а мають змогу поступати багатобічно і майже самостійно" [1, с. 284].

Подібні погляди простежуємо і у спадщині І. Франка (1856-1916), який у своїй педагогічній та літературній діяльності великого значення надавав необхідності прищеплювати високі моральні ідеали підростаючому поколінню. "Я бажав би, – пише він, – щоб наші діти в інтересі здорового і морального розвою якнайдовше витали фантазією в тім світі простих характерів і простих відносин, у світі, де все видно ясно і симпатії не потребують ділитися. Відси вони винесуть перші і міцні основи замилювання до чесноти, правдомовності і справедливості, а надто любов до природи..." [1, с. 36]. Ми погоджуємось зокрема з такою думкою І. Франка про те, що необхідною характеристикою, творчої особистості має бути засвоєння цінностей, моральних категорій. Адже кінцева мета формування такої особистості полягатиме у оволодінні національною культурою рідного народу, що сприяє розвитку моральних



якостей, формуванню світоглядних орієнтирів. У подальшому, особистість, моральна сфера якої є сформованою на базі ідеалів народної художньої культури має брати творчу участь у процесі розбудови матеріальної та духовної культури як рідного краю так і світового рівня. Отже, ми знову повернулися до ідеї співтворчості, обґрунтованої нами раніше. Ми поділяємо педагогічні поглядами І. Франка, зважаючи на їхню актуальність, та дієвість їх у процесі практичної реалізації.

Важливим фактором впливу на процес розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку педагогічної системи І. Франка є те, що характеризує становище особистості дитини через призму світоглядних орієнтирів дорослих, в системі методів взаємодії системи "дитина-дорослий". Педагог засуджує методи каральної педагогіки, вважає, що дитина має право на повагу до себе, орієнтуючись на засади гуманної педагогіки Й. Песталоцці та Х. Зальцмана, зазначає, що діти такі ж люди, як і дорослі, що дітей, їхню особисту гідність і потреби необхідно так само шанувати, як потреби дорослих і "тільки поводячись з ним лагідно, щиро, розумно, як з рівними, входячи в їх спосіб думання, можна їх виховувати на чесних, щирих, правдолюбних і справді свобідних людей" [16, с. 296]. Загальною метою впливу на дитину має бути розумне та здорове покоління, творці майбутнього держави. Окрім зазначеного, І. Франко зосереджував увагу на дослідженні психології відкриття, за твердженням І. Надольного, ролі свідомого і несвідомого у творчому процесі, асоціативної діяльності як творчості, місця наукової критики в явищах мистецтва. Відомий трактат письменника "Із секретів поетичної творчості", детальніше висвітлює означені явища.

Принцип народності є характерно вираженим у спадщині І. Франка. Значення названого принципу неможливо переоцінити, оскільки саме рівень народної педагогіки сприяє формуванню та становленню світоглядних орієнтирів не на засадах наукового мислення – рацію, а на основі глибокого аналізу ситуацій, подій, через призму індивідуального морального досвіду. Окрім зазначеного, принцип народності є орієнтованим на збагачення знань дітей про національну самобутність українського народу – його історію, звичаї, ментальність. Саме на принципах народності має будуватися школа, за переконаннями І. Франка. Особливого значення надано мові навчання, адже творчий потенціал особистості дитини, особливо молодшого шкільного віку не може бути повноцінно реалізованим за умов існування комунікативних бар'єрів: "Принцип національності складається з двох прикмет: "народного язика і глибокого національного психічного характеру народу". Принцип народності складається також з кількох елементів, з

котрих перший – народний язик, а другий, бачиться, також "глибокий національний психічний характер народу", з котрого, конечно, впливає форма народної поезії і її дух" [1, с. 7].

Безперечно, основою формування національного психічного характеру є народна творчість, яка у свою чергу справляє позитивний вплив на процес розвитку творчих здібностей особисті учня молодшого шкільного віку. Зважаючи на той факт, що народна творчість впливає на процес розвитку творчих здібностей, зокрема за рахунок актуалізації індивідуального морального досвіду особистості учня молодшого шкільного віку, ми наголошуємо на взаємозв'язку та взаємовпливі таких категорій як "творчість" і "мораль", в процесі роботи з художнім текстом. Адже неможливо стимулювати творчі сили дитини без попередньої зацікавленості в матеріалі, з яким працює вихованець. Емпатійне ставлення до прочитаного, співчуття, виявлені до героя художнього тексту, чи радість, породжена щасливим розв'язанням подій, стимулює бажання творити – бажання передати почуття від прочитаного словом та фарбами. У цьому контексті, філолого-педагогічна діяльність Б. Грінченка (1863-1910) заслуговує особливої уваги. Ми поділяємо думку Б. Грінченка (Василь Чайченко, Л. Яворенко, П. Вартовий, Б. Вільховий, Перекотиполе, Гречаник), який, орієнтуючись на гармонійно розвинену особистість школяра, робить акцент на розвиткові творчого мислення учнів засобами художнього слова, що є особливо цінним для нашого дослідження.

Реалізацією означеної ідеї було створення книг для читання учнями з підбором різноманітних завдань, які б мали позитивно впливати на розвиток творчої самостійності. Питання відбору фактів народного життя для дитячого оповідання мало для Б. Грінченка як для письменника і педагога вирішальне значення. Він не прагне відсторонювати душу дитини від розуміння того, що в світі багато горя і мук, а навпаки акцентував увагу на пробудженні співчуття до страждань, до чужого горя. Вимагаючи показувати життя таким, яким воно є насправді, педагог застерігає проти розкриття перед дітьми брудних сторін реальності. Ознакою прагнення до свідомого читання та аналізу впливу прочитаної літератури на внутрішній світ, переживання вихованців, була умова, яку Б. Грінченко ставив перед своїми учнями: написати своє враження від прочитаного та прізвище і вкласти в книгу, з якою дитина працювала. Робота над складанням таких "рецензій", на нашу думку, має багатовекторну спрямованість і спрямована на розвиток різних компонентів пізнавальних навичок учнів молодшого шкільного віку. Зокрема це сприяє розвитку аналітико-синтетичних вмінь, збагачує

активний словниковий запас дитини, формує світоглядні орієнтири, спонукає до творчого осмислення прочитаного, тощо.

Отже, художня спадщина Б. Грінченка являє собою інтегративну систему, найважливішими складовими компонентами якої є робота над художнім текстом з моральним наповненням та стимулювання подальшого самостійного творення – розвитку творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку. Специфікою означеної форми роботи є, окрім перерахованого, можливість впливати на індивідуальний моральний досвід особистості молодшого школяра. Адже творення має бути спрямованим – мати певний вектор розвитку та наповнення, роль якого може виконувати мораль, духовність.

Креативна особистість не може і не має бути байдужою, тому одне з найважливіших завдань сучасної психолого-педагогічної думки – комплексний підхід до проблеми розвитку творчих здібностей та емпатійного потенціалу особистості учнів молодшого шкільного віку, як компоненту гармонійного розвитку. Отже, педагогічна спадщина Б. Грінченка є цікавою для дослідження в контексті обраної нами теми – проблема розвитку творчих здібностей молодших школярів у художній спадщині українських педагогів II половини XIX–XX ст. Діяльність Б. Грінченка як педагога заслуговує особливої уваги в контексті обраної проблематики, оскільки інтегрує погляди філософів античності, педагогів, що були його попередниками та сучасниками і залишається актуальною в наш час, який варто характеризувати як добу змін, з метою оптимізації навчально-виховного, або, як трактує І. Зайченко, педагогічного процесу освіти загалом та її початкової ланки зокрема.

Одним із яскравих сучасників Б. Грінченка є М. Коцюбинський (1864-1913). Творчість та педагогічні здобутки М. Коцюбинського демонструють глибоке знання дитячої психології, прагнення вплинути на внутрішній світ вихованця, його світоглядні орієнтири, спонукати до творчості власним прикладом. Окрім зазначеного, погляди М. Коцюбинського є цінними для нашого дослідження у зв'язку з тим, що письменник інтегрує у своїй діяльності образотворче мистецтво з образним словом, що, на нашу думку, має чинити максимальний позитивний вплив на розвиток творчих здібностей учнів. Аналізуючи філолого-педагогічну творчість М. Коцюбинського з боку специфічного наповнення, яке б могло стимулювати, контролювати та забезпечувати розвиток творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку, особливо звертаємо увагу на інтегративну систему психологія – література – живопис. Основою такого підходу є знання психології, формування художньо-психологічної концепції героя. Це відображається у образній і точній передачі внутрішнього світу персонажів, якими нерідко є діти.

Щодо третього компоненту означеної системи – живопису, то ми погоджуємось із твердженням Ю. Кузнецова та Н. Левчик про те, що, як ніхто із європейських літераторів, письменник зумів підпорядкувати колір розкриттю внутрішнього світу героя, тобто наблизити словопис до живопису, надати кольору смислової функції. Отже, М. Коцюбинський пропонує цікаву та дієву інтеграцію, використання якої має на меті оптимізацію процесу розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку.

Не менш значущий вплив на процес розвитку творчих здібностей молодших школярів має спадщина Лесі Українки (1871-1913). Не зважаючи на те, що Леся Українка (Лариса Петрівна Косач-Квітка) є більш відомою як письменниця, її педагогічні погляди заслуговують на увагу у контексті вивчення проблеми розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку. Леся Українка надто переймалася станом освіти, рівнем розвитку початкової школи. Проблеми та реальні умови функціонування школи того періоду вона висвітлила у нарисі "Школа", опублікованому в журналі "Народ" 1895 року. Працю було присвячено складним обставинам організації педагогічного процесу. Цей нарис був наслідком відвідин 1891 року подруги М. Биховської, яка займалась педагогічною діяльністю у с. Піддубці біля Луцька.

Побачене – складні умови, у яких навчалися діти вразило письменницю-педагога. Серед виділених проблем функціонування початкової школи були такі: недостатнє матеріальне, методичне забезпечення педагогічного процесу, потреби реформування системи освіти, зокрема її початкової ланки, на основі демократизації, гуманізації, урахування творчого досвіду педагогів-новаторів. Безперечно, ліквідування визначених недоліків едукативного середовища кінця ХІХ ст. було необхідним, та сприяло б реалізації більшої кількості педагогічних задач, отже й проблемі розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку.

Не менш важливим компонентом системи світоглядних орієнтирів Лесі Українки є проблема виховання особистості дитини, розвиток її моральної сфери. Власне художня спадщина авторки прозора ілюструє її педагогічний хист, є виразником соціальних явищ, а це є мотивованим потребою виховання дитини у відповідності до норм, продиктованих суспільством. Варто виділити такі твори, написані спеціально для дітей і про дітей: дві прозові казки – "Лелія" і "Біда навчить", вірші "Вишеньки" і "Колискова", цикл "У дитячому крузі", спеціальний збірник "Дитячі ігри, пісні, казки...". Важливою лінією творчості Лесі Українки є орієнтація на формування людини-творця, гуманної та небайдужої до

проблем інших, власне названі мотиви є співзвучними нашому дослідженню. Отже, педагогічні погляди та художня спадщина поетеси, письменниці, педагога Лесі Українки є важливим вкладом у проблему розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку.

Незаперечним є факт неодноразово ілюстрованої у контексті нашого дослідження проблеми розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку, який демонструє взаємозалежність явищ "педагогічна творчість" та "творчі здібності молодших школярів". Яскравим прикладом твердження висловленого раніше є творча спадщина К. Малицької (1872 –1947), відомої також під псевдонімами Чайка Дністрова, Віра Лебедєва. Ми акцентуємо увагу як на педагогічному талантові К. Малицької, так і на її художньому обдаруванні, адже саме у дитячих творах акумульовано практичний досвід педагога, систему педагогічного впливу на формування особистості дитини засобами слова. Костянтина Малицька була однією з тих національно свідомих педагогів, які боролися за демократизацію шкіл на західноукраїнських землях наприкінці ХІХ–ХХ століть. Вона працювала в різних педагогічних товариствах – "Просвіта", "Рідна школа", "Крайове товариство охорони дітей і опіки над молоддю", була директором дівочої школи імені Т. Шевченка. К. Малицька, за твердженням З. Нагачевської, вважала за необхідне створення материнських рад та більш масштабне втручання жіноцтва до педагогічного процесу. Педагог була переконана у необхідності реформування системи освіти що існувала наприкінці ХІХ – ХХ ст. на Західній Україні. зробила значний внесок до процесу розвитку дитячої літератури, адже була не лише талановитою письменницею, а й компетентним редактором популярного дитячого журналу "Дзвінок".

Художня спадщина педагога побудована на глибокому психологічному знанні дитячого світу, характеризується педоцентризмом, є орієнтованою на формування визначальних рис характеру особистості учня молодшого шкільного віку, майбутнього громадянина України. Ключові орієнтири спадщини К. Малицької у кінцевому результаті є орієнтованими на процес розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку. Адже педагог пріоритетним визначає не лише реформування системи освіти, але й зміну стереотипів та підходів до підготовки вчителя, як керівника педагогічним процесом, фасилітатора. Отже, виникає своєрідний синтез, який має на меті формування провідних рис структури особистості, включаючи патріотичний компонент та моральну сферу особистості учня молодшого шкільного віку. А творчий компонент, доданий художньою спадщиною К. Малицької, є визначаль-

ною структурною частиною, яка забезпечує дієвість та ефективність спадщини педагога у контексті оптимального вирішення проблеми розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку.

Основою для формування системи поглядів українських педагогів другої половини XIX – XX ст. є система філософських підходів, отже, думки, висловлені філософами античності, є актуальними для нашого дослідження у контексті проблеми розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку в художній спадщині українських педагогів другої половини XIX – XX ст. Зокрема, А. Волошин (1874-1945) власні концептуальні положення обґрунтовує спираючись на тенденції історико-філософського мислення. Близькими педагогові є погляди давньогрецьких філософів Платона та Аристотеля щодо врахування у процесі навчання законів мислення і пізнання; Сократа стосовно форм взаємодії суб'єктів навчального процесу, зокрема евристичного методу навчання – сократичної бесіди, яка є одним із шляхів розвитку творчого мислення, творчих здібностей; англійського філософа і соціолога Г. Спенсера щодо врахування у навчанні дитини етапів розвитку та організації пізнання, які фактично визначають структурні компоненти навчального процесу. Нам імпонують погляди педагога, оскільки окреслені надбання історико-філософської думки є важливим компонентом проблеми розвитку творчих здібностей. Зокрема евристична бесіда, за нашим переконанням, сприяє розвитку критичності мислення, розвиває допитливість, стимулює до пошуку оригінальних нестандартних рішень, а це є важливими компонентами проблеми розвитку творчих здібностей особистості. Загалом, маємо трактувати зазначені вченим положення як багатогранність педагогічної концепції А.Волошина у контексті розвитку творчих здібностей молодших школярів. У спадщині А. Волошина органічно поєдналось усе передове, гуманне з європейської і світової науки. Його педагогічні ідеї, втілені у практичній роботі відповідали досягненням тогочасної педагогічної науки, сприяли будівництву нової демократичної школи.

Відповідно до висловлених положень педагогічної парадигми А. Волошина ми констатуємо факт єдності світової та вітчизняної педагогічної думки в контексті окреслення, визначення та розв'язання проблеми розвитку творчих здібностей молодших школярів у художній спадщині українських педагогів II половини XIX – XX ст., а це є темою нашого дослідження. Акцентуємо також увагу на тому, що розвиток творчих здібностей молодших школярів має відбуватися на основі суб'єкт-суб'єктної інтеракції системи "педагог-учень". У цьому ж

контексті нам імпонує думка А. Волошина про те, що домінантною у процесі навчання має бути "діалогічна", а не "викладова" функція.

Безперечно, запорукою вираження творчих здібностей є розвинена уява, фантазія. Власне на цьому наголошує у своїй педагогічній діяльності Г. Ващенко (1878-1967): "Вона [творча фантазія] може свідомо відходити від дійсності і творити образи зовсім нереальні, себто такі, що не тільки не відбивають дійсності, але навіть суперечні з законами природи. Найяскравішим прикладом такої творчості може бути художня фантастична казка з її перевтіленнями, неймовірними пригодами, надприродною могутністю героїв і т. ін. Хоча автори таких фантастичних творів суб'єктивно прагнули до відриву від дійсності, до утворення чогось нереального, але з об'єктивного погляду створені ними образи кінець кінцем все ж таки спираються на дійсність і можуть бути розкладені на елементи, взяті з дійсності" [4, с. 450]. Отже, педагог схиляється до думки про рекомбінованість образів творчої уяви на базі попереднього досвіду. Якщо акцентувати увагу на фантастичній казці, про яку йдеться у вченого, то слід все ж зауважити правомірність міркувань, оскільки казкові образи формуються за допомогою прийомів аглютинації – поєднання частин кількох об'єктів, для створення нового, гіперболізації – перебільшення якостей об'єкта, літоті – протилежно до гіперболізації тощо.

Психологізаторський підхід до проблеми розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку є вираженням педагогом у процесі аналізу психічних явищ: "Як відомо, фантазія спирається на процес сприймання й пам'яті. Людина не може творити з нічого. Тому найфантастичніший утвір уяви можна розкласти на елементи, що кінець кінцем відбивають сприйняту дійсність. Отже, що з більшою чіткістю відбиваються в її свідомості різноманітні враження навколишнього буття, то більше є можливостей для розвитку фантазії" [4, с. 450]. Ми цілком погоджуємось з думкою педагога і вважаємо за потрібне додати, що для того, щоб учень міг набувати відповідного продуктивного досвіду, який у подальшому трансформувався б у матеріал для створення образів фантазії, а це, в свою чергу мало б сприяти розвитку творчих здібностей, необхідною є відповідний рівень педагогічної творчості вчителя.

Отже, ми констатуємо факт полікомпонентності підходів українських педагогів до проблеми розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку. Перевагами такого підходу є можливість комплексно оцінити аспекти розвитку творчих здібностей з метою більш дієвого впливу на означений процес. Подібні твердження є

актуальними у контексті сучасної педагогічної думки, яка є орієнтованою на унікальність внутрішнього світу вихованця, педоцентризм.

Важливий етап становлення проблеми розвитку творчості пов'язаний з діяльністю представників педагогіки особистості (Е. Вебер, Г. Гаудіг, Ф. Гансберг, Е. Лінде, Г. Шаррельман), які жорстко критикували традиційну школу, пропонуючи альтернативу. Головним завданням учителя школи, запропонованої на протигагу традиційній, є розвиток духовних сил вихованців, одним із засобів для реалізації означеного положення може бути, на думку вчених, використання творчих робіт. Педагогічна творчість Марійки Підгірянки (Марія Омелянівна Ленерт-Домбровська) (1881 – 1963) є виразником зазначеної тенденції, пов'язаної із новаторським підходом до проблеми навчання, виховання та розвитку особистості учня молодшого шкільного віку. Визначальним наданням у цьому контексті є не лише самовіддана праця дитячої письменниці, педагога, але й своєрідне бачення педагогічного процесу, удосконалення його, відповідно до потреб самої дитини, її індивідуальних особливостей розвитку та вікової періодизації. Практичне втілення нестандартності підходу до навчання мало своє вираження у специфіці організації педагогічного процесу. Адже Марійка Підгірянка проводила уроки з восьмої до дванадцятої та з другої до четвертої години. Вранці – з учнями третього-четвертого року навчання: обидвома річниками одночасно. Заняття тривало шістьдесят хвилин. Цю годину ділили на дві півгодини: письмові і усні. Коли третій річник займався голосно (усно), то четвертий у той час виконував письмові завдання і навпаки. Вона брала зошити учнів додому, перевіряла їх і виставляла оцінки, чого раніше у цій школі ніхто не практикував, її вихованці уважніше і старанніше виконували письмові завдання. Наповнення навчальної діяльності теж мало свої особливості, побудовані на системі творчих завдань.

Художня спадщина Марійки Підгірянки – система дидактичних прийомів, змодельованих у контексті художніх творів для дітей. Результатом застосування такої моделі є не лише формування освіченої особистості, а й розвиток творчих здібностей, актуалізація індивідуального морального досвіду, орієнтація на естетичне сприймання світу особистістю учня молодшого шкільного віку.

І. Блажкевич (1886 – 1977) Іванна Блажкевич народилася 9 жовтня 1886 р. в с. Денисів, нині – Козівського району в сім'ї вчителя. Майже не зазнала материнської ласки, бо вже на четвертому році життя втратила матір. Училася спочатку в Денисівській початковій школі, потім у Тернопільській, так званій виділовій, школі. Потім екстерном склала екзамени до Львівської семінарії на вчительський диплом. Відтоді працювала народною вчителькою, вихователькою дитячих садків на



Станіславщині (нині – Івано-Франківська область) і Тернопільщині. Багато сил віддаючи боротьбі з неписьменністю в селах, вона не мирилася зі знуцаннями панів із простого люду й гостро виступала проти неправди. Її вірші, оповідання, публіцистичні статті друкували прогресивні галицькі газети та журнали. Творча діяльність та громадська робота І. Блажкевич отримали глибоку підтримку О. Кобилянської, У. Кравченко, Т. Бордуляка, з якими письменниця була в дружніх стосунках. У 20-х роках ХХ століття І. Блажкевич почала писати для дітей. У видавництві "Світ дитини" вийшли одна за одною її книги п'єс, оповідань, віршів: "Св. Миколай в 1920 р." (1920), "Тарас у дяка" (1923), "Діло в честь Тараса", "Вертеп" (обидві – 1924), "Мила книжечка" (1928), "Пушистий король" (1929), "В мамин день" (1931), "Івась-характерник" (1936), "Оповідання" (1937) та ін. Після 1939 р. І. Блажкевич брала активну участь в організації Денисівської семирічної школи, дитячого садка, вчителювала, боролася за культурні перетворення на селі. Вона друкувалася в періодичній пресі, у літературних збірниках. Вийшли книжки І. Блажкевич "Подоланочка" (1958), "Прилетів лелека" (1971), "Чи є в світі щось світліше" (1977), "Прилетіла ластівка" (1986), "У дитячому садочку" (1993) та ін. Автор популярних статей з питань літератури, етнографії та ін., до останніх днів життя вона працювала на літературній ниві: писала мемуари про свої зустрічі з відомими письменниками минулого, нові вірші для дітей. Померла І. Блажкевич 2 березня 1976 р. в рідному селі Денисові. 1993 р. в Тернополі встановлено літературно-мистецьку премію ім. Іванни Блажкевич за кращі твори для дітей. Наведені раніше системи педагогічних поглядів та творчих надбань спадщини українських педагогів (др. пол. ХІХ - ХХ ст.) переконують у тому, що головним компонентом навчального процесу школи має бути вільна творчість вчителя, яка базується на педагогічній інтуїції.

Безумовно, процес розвитку творчих здібностей особистості молодшого школяра має базуватися на відповідному ставленні вчителя, його прагненні застосовувати систему методів та підходів для сприяння максимальному самовираженню дитини, її творчій самореалізації, яка буде адекватно пропорційна умовам і підходам учителя до організації навчально-пізнавального процесу.

Зазначена думка є близькою для нас, оскільки сучасна школа, переслідуючи навчально-виховну мету, не завжди приділяє достатньої уваги власне розвивальному компоненту, особливо щодо розвитку творчих здібностей особистості молодшого школяра. Ми вбачаємо суть проблеми у деякій несумісності системи теоретичних підходів до вирішення поставленого завдання з практично наявною групою дітей, які

мають індивідуальні потреби та можливості. Тож, загалом, учитель початкової школи, використовуючи певну методику чи систему завдань для підвищення рівня розвитку творчих здібностей, має виявляти творчий підхід, орієнтуючись не на абстрактного учня, а на унікальний внутрішній світ кожного вихованця. Досвід наукової роботи щодо розвитку творчих здібностей молодших школярів на основі педагогічного доробку українських педагогів дає нам можливість стверджувати необхідність урахування індивідуальних потреб дітей, на яких наголошував Ю. Ревай. Схожі риси має спадщина педагога, громадського та церковного діяча І. Огієнка (1882-1972), для якого одним із провідних принципів навчання є активність і творчість учнів, окрім зазначеного, у системі педагогічних поглядів науковця важливе значення мають принципи, в основі яких індивідуальний та диференційований підхід до кожного вихованця, стимулювання активності та розвиток творчих здібностей учнів. Адже загальновідомим є той факт, що використання у процесі навчання особистості учня методів індивідуалізації та диференціації сприяє розкриттю внутрішнього світу школяра, розкриває творчий потенціал, стимулює до навчання. Не менш важливе значення на сучасному етапі розвитку педагогічної думки має вплив мистецтва на розвиток здібностей особистості, зокрема ми підтримуємо положення І. Зязюна та Г. Сагач, які зазначають, що науковий та практичний інтерес мають дані про стимулюючий вплив мистецтва на здібності людей, особливо школярів, на їхній загальний розвиток, підвищення успішності. З великим навантаженням у школі можуть краще впоратися ті діти, які мають розвинені художні інтереси. Окрім цього, вчені наводять факт на підтвердження взаємодії категорій "творчість" та "мораль", стверджуючи, що встановлення гармонії між запитами і потребами людини, з одного боку, і її ідейно-моральним розвитком значною мірою залежить від художньої культури.

Однією з причин деструктивної спрямованості творчості є недбале ставлення дорослих до процесу організації розвитку творчих здібностей особистості, байдужість до реалізації дитиною початкових внутрішніх світоглядних орієнтирів, цінностей, переконань у найважливішому для неї виді діяльності – грі. Проблеми рівня розвитку та особливостей функціонування уяви в дитячі роки належать не тільки до проблеми розвитку творчих здібностей, а й до проблеми розвитку морально-духовної сфери особистості, оскільки категорії "творчість" та "мораль", за нашим переконанням є пов'язаними, адже полікомпонентність творчості вимагає певного вектора розвитку та спрямованості. Особливу роль у контексті взаємодії компонентів цієї моделі має вплив художньої літературної творчості на свідомість, морально-духовну сферу, нахили та творчі здібності учнів початкової школи. Адже це відповідає синтетичній

природі творчості, багатоаспектності проблеми розвитку творчих здібностей молодших школярів.

Отже, художня спадщина українських педагогів (др. пол. XIX-XX ст.) є тим матеріалом, який сприяє як розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку, так і актуалізації індивідуального морального досвіду дітей.

Серед різноманітних структурних компонентів систем класифікації різновидів творчості, виділимо актуальні для проблематики нашого дослідження різновиди, зокрема творчість у навчанні. Цей вид творчості є незамінною складовою успішності, свідомості та продуктивності засвоєння нового матеріалу. Ми акцентуємо увагу на специфіці вказаної форми творчості, яка полягає в першу чергу в творчому підході педагога до організації та оптимізації навчально-виховного процесу. За умов відсутності креативного компоненту особистості вчителя неможливо організувати продуктивний творчий розвиток, творчу діяльність учнів, особливо молодших школярів. Тобто творчість у навчанні має бути нерозривно поєднана із працею-творчістю педагога.

Загалом, педагогічна творчість має початковим етапом діагностування рівня розвитку задатків особистості, нахилів до певного виду діяльності з подальшим розвитком здібностей молодшого школяра з метою формування гармонійно розвиненої особистості учня молодшого шкільного віку, здатної до максимальної самореалізації. Важливу роль у цьому процесі відіграють розвинута уява, пам'ять, організованість, самодисципліна, ініціативність особистості та сприятливі соціальні умови.

М. Явоненко наголошує на важливості ще одного виду творчості літературної, важливість цього виду творчості загалом і для нашого дослідження зокрема пояснюється унікальною роллю мовлення у життєдіяльності окремої людини і людства в цілому. У педагогічному аспекті важливим є те, що літературна творча діяльність сприяє вихованню емоційно-ціннісного ставлення до світу як особистісної характеристики, яка передбачає здатність людини бути співпричетною до духовного світу іншого. Літературна творчість у дитинстві виступає не як самоціль, а в першу чергу як засіб духовно-творчого розвитку, як важлива умова всебічного гармонійного розвитку зростаючої особистості.

Постать Ю. Боршоша-Кум'ятського (1905–1978), українського педагога, поета є досить непересічною і цікавою для нашого дослідження, оскільки поєднує у собі педагогічний та поетичний хист, що сприяє розвитку творчих здібностей учнів, адже науково обґрунтовано той факт, що без педагогічної творчості розвинути творчу особистість учня практично неможливо. Характерними особливостями творчості Ю. Боршоша-Кум'ятського є те, що він надає великого значення проблемі морального розвитку особистості школяра,

враховуючи традиції українського народу, а це є досить важливим у тому зв'язку, що, як було нами досліджено раніше, рівень розвитку моральності впливає на розвиток та реалізацію творчих здібностей молодших школярів, оскільки є вектором, що спрямовує творчий потенціал у конструктивне русло, більш виразно емоційно його забарвлює.. творча спадщина педагога та поета є спрямованою на становлення світоглядних орієнтирів підростаючого покоління, прищеплення любові до краси рідного краю. Безперечно, уміння бачити прекрасне, та передавати свої почуття, враження від побаченого не можуть повноцінно реалізуватися за відсутності відповідного рівня розвитку творчого потенціалу особистості.

Значний вплив на оптимізацію розвитку творчого потенціалу дитини чинять казки, оскільки мають високий рівень образності, впливають на активізацію діяльності уяви відповідно стимулюють прогностичну функцію мислення дитини, а це дозволяє виявити рівень розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку. Щодо ролі казки в системі формування особистості, то ця проблема порушувалась у спадщині багатьох українських педагогів II половини XIX–XX ст., зокрема: Олени Пчілки, С. Русової, І.Франка, Б. Грінченка, М. Коцюбинського, Лесі Українки, К. Малицької, Марійки Підгірянки, І. Блажкевич тощо Власне казкові образи є дієвим інструментом впливу на свідомість молодших школярів. Казка є ефективним методом не лише розвитку творчих здібностей особистості, а й формування морально-духовних переконань дитини. Оскільки казкові образи допомагають учням молодшого шкільного віку усвідомити різницю між добром і злом, познайомитись зі світом людських емоцій та почуттів, сприяють виділенню світоглядних орієнтирів, відкривають можливість вираження творчого потенціалу через співтворчість. Власне співтворчість і є одним з виявів творчих здібностей дитини. Із власного досвіду ми переконані, що співтворчість дітей, у процесі роботи з казкою, за умов правильного попереднього спрямування, може мати різноманітне наповнення, зокрема творення образів як художніми, зображальними засобами так і засобами художнього слова.

Робота сприяє вираженню почуттів дітей, вражень від прочитаного – розвиває образність мислення, дає можливість для вираження та збагачення індивідуального морального досвіду. Отже, важливим методом у структурі методів розвитку творчих здібностей є робота з літературним твором особливо з казкою. Необхідними характеристиками для оптимізації процесу розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку володіють казки українських педагогів II половини XIX–XX ст.

Загалом сучасна педагогічна інноватика має бути орієнтованою на історико-педагогічний аспект проектування людини-творця з

урахуванням унікальності, неповторності внутрішнього світу кожного вихованця. Існує думка про те, що творчість є визначальною характеристикою окремої когорти людей, яких відповідно вважають обдарованими, талановитими, проте ми, спираючись на аналіз джерельної бази щодо проблеми дослідження, маємо піддати сумніву зазначену думку, оскільки творча активність вважається основною рисою людської свідомості, головна мета якої – сприяти самореалізації, самоактуалізації особистості, яка може бути результативною виключно у зв'язку з виконанням ряду умов. Дослідники І. Барташнікова та О. Барташніков, беручи за основу погляди американського психолога Дж. Сміта, виділяють такі основні умови:

- фізичні, тобто наявність матеріалів для творчості і можливості в будь-яку хвилину діяти з ними;
- соціально-економічні, за яких дитина має відчуття зовнішньої безпеки, тобто знає, що її творчі вияви не отримують негативної оцінки з боку дорослих;
- психологічні, зміст яких полягає у тому, що у дитини формується відчуття внутрішньої безпеки, розкнутості і свободи за рахунок підтримки її творчих починань дорослими [2, с. 44].

Незаперечним є факт невід'ємної взаємодії дитини з дорослими, характерною специфікою якої має бути активна позиція учителів, батьків у процесі розвитку творчих здібностей молодших школярів. Головною ж причиною диференціації людей за рівнем творчого мислення є в першу чергу ступінь новизни, об'єктивності отриманого у наслідок творчої діяльності результату, відносно наявного в реальному світі аналогу, а це залежить від ряду індивідуальних характеристик особистості, біосоціальних факторів.

Важливим компонентом розвитку творчих здібностей є знання принципів функціонування психіки дитини, розуміння різноманіття емоційних станів учнів та прагнення організувати процес розвитку творчих здібностей і, відповідно, власне акт творчості не в супереч бажанням дитини в конкретних обставинах. Творчі роботи мають сприяти позитивному налаштуванню на подальшу продуктивну діяльність. Існування негативного емоційного відгуку може бути наслідком неправильної організації творчого процесу. Одним із важливих факторів негативного впливу може бути страх, який паралізує креативних компонент. Не почуваячись вільною, хвилюючись у зв'язку з можливою невдачею та, відповідно, покаранням(як вербальним так і оцінкою за виконане), учень не зможе адекватно виразити власний внутрішній світ засобами творчості. Не включено, що одним з наслідків може бути як внутрішній бунт (дитина замикається у собі, можливе виникнення комплексу меншовартості), так і зовнішня агресія, спрямована як на педагога так і на оточуючих. У цьому зв'язку доцільно

згадати педагогічну спадщину Т. Лубенця. У своїй праці "Про покарання у дитячому віці і шкільну дисципліну", педагог оригінально ілюструє наслідки, які можуть бути пов'язаними із неврахуванням психологічного стану дитини, її потреб та бажань, пояснює природу страху, який є породжуваний покараннями педагога. "Караючи дитину, ми насамперед завдаємо їй страждання, болю, фізичного чи морального, або ж і того і другого разом. Що ми маємо на меті при цьому? Звичайно, тільки одне – викликати у дитини страх, примусити її боятися. Роблячи якийсь вчинок, дитина не думає вже чи шкідливо це, чи корисно їй або іншим, а просто боїться, що її за це покарають. Отже, ми постійно тримаємо дитину в страху" [16, с. 413].

Безумовно, страх є лише псевдоавторитетом вчителя, тому варто звернути увагу на те, що дитина є вільною у вираженні своїх думок, почуттів, світобачення без догматизму правил. На противагу каральній педагогіці, результатами якої можуть бути різноманітні, але однаково негативні: "страх шкідливо відбивається на силі та розумі дитини, сприяючи проявам скритності, брехні, прикидання й безвілля" [16, с. 414] перераховані негативні явища у жодному разі не можуть мати позитивного впливу на процес розвитку творчих здібностей молодших школярів, педагог демонструє приклад гуманної школи, яка базується на основах педагогіки співпраці. "Але ж існують школи, де зовсім не застосовують ніяких покарань? Таких шкіл, правда, дуже мало, але все ж вони є. Хто не знає, наприклад, Яснополянської школи Льва Толстого, де не застосовують ніяких покарань – і проте діти слухають великого вчителя при цілковитій тиші. Такої уваги, такої тиші він домігся виключно любов'ю та вмінням примусити дітей поважати себе. Вчителями Яснополянської школи були люди шістдесятих років, люди ідеї, які прагнули облагородити особистість своїх учнів, і це не минуло безслідно для останніх. Ми не знаємо дальшого життя кожного з учнів цієї чудової школи, але наслідки видно з тих легких, життєвих оповідань, які писали учні й які захоплюють не тільки дитячу душу, але й читаються з інтересом дорослими. Л. М. Толстой зазначав, що в ці оповідання він не вносив ніяких редакторських і стилістичних виправлень, і, що коли б він здумав виправити їх, то тільки зіпсував би" [16, с. 414]. Не можна переоцінити досвід роботи Яснополянської школи, описаний Т. Лубенцем, зважаючи на специфіку організації процесу розвитку творчих здібностей молодших школярів. Описаний метод використовується і зараз як метод вільного письма. Його сутність полягає в тому, що діти мають можливість вільно виражати творчий потенціал в процесі написання оповідань, казок – творів, за рахунок того, що оцінюванню підлягає власне результат творчості, а не знання правил орфографії, пунктуації тощо.

Учені наводять цікавий факт про те, що американський психолог Джо-Пауль Гілфорд охарактеризував творче мислення як оригінальне, гнучке, глибоке і нетривіальне. А його співвітчизники Г. Ліндсей і К. Халл дослідили причини відсутності творчого мислення у людей, передусім виокремивши такі серед них:

- нерішучість – як небажання мати смішний вигляд;
- конформність – як бажання не виділятися бути таким як усі;
- неадекватність в оцінці своїх ідей і як наслідок – їх приховування;
- чутливість до критики, тактовність, ввічливість, а тому – невміння постояти за себе, відкрито виступити, обґрунтувати свою думку, незважаючи на ставлення оточуючих [32, с. 161].

Ми не повністю поділяємо думки вчених стосовно того, що ввічливість і тактовність можуть бути негативними явищами для творчої самореалізації особистості, оскільки для того, щоб після верифікації одержаних результатів, шляхом застосування креативного підходу або за наявності продуктивних думок щодо вирішення певної проблемної ситуації переконати в дієвості запропонованого, важливо не нав'язати свою думку іншим, а тактовно, ввічливо обґрунтувати правильність своєї позиції. Проте, якщо йдеться про наявність згаданими вченими рис на фоні слабких темпераменту та вольового компоненту, то творче мислення буде виражатися лише на рівні певних ідей, поглядів, про наявність яких буде відомо лише самій особистості. Подібна ситуація може скластися, і в цьому ми приєднуємось до думки вчених, за умови психологічної травми, яку людина могла отримати унаслідок гострої критики своїх нестандартних думок, оригінальних підходів, особливо, якщо ця особистість є дуже чутливою до подібних явищ. Дуже важливо розглядати проблему, проектуючи її на особливості учнів молодшого шкільного віку, оскільки критика, покарання за нестандартність мислення як за помилку може не просто негативно вплинути на психіку дитини, що ми більш детально розглянули раніше, а й загальмувати розвиток творчих здібностей, або і це ще більш небезпечно – спрямувати творчі здібності у деструктивне русло. Отже, процес розвитку творчих здібностей учнів має бути побудовано на психолого-педагогічних знаннях, відповідно – базуватися на індивідуальному та диференційованому підходах, особистісній значущості кожного учня та результатів його творчої діяльності.

Варто акцентувати увагу на багатовекторності підходів до проблеми розвитку творчих здібностей учнів як і до проблеми творчості загалом, що підтверджує аналіз психолого-педагогічної та джерельної бази щодо обраної теми дослідження.

Структура психічних якостей, яка виступає як здібність, визначається вимогами конкретної діяльності і є неоднаковою для різних видів діяльності [32, с. 220]. Науковці наводять групу якостей, які є

провідними у структурі художніх здібностей, а ці здібності є різновидом творчих здібностей, важливих для розкриття суті проблеми нашого дослідження. Виділяють такі якості:

– творча уява і образне мислення, які забезпечують узагальнення образу;

– властивості зорової пам'яті, що сприяють формуванню і збереженню образу;

– розвинуті естетичні почуття, які виявляються в естетичному ставленні до світу;

– вольові якості для подолання труднощів підчас втілення задуму в життя.

Ми поділяємо думку дослідника М. Явоненко щодо того, що "творчість – надзвичайно складна форма людської активності, що породжує якісно нові матеріальні і духовні цінності суспільного або індивідуального значення. Ознаками творчості є зв'язок інтуїтивного і логічного; відчуття натхнення, бажання творити; діалектична єдність продуктивної і репродуктивної діяльності, усталеного і нового; позитивна цінність результатів. Творчість – необхідна умова людського існування. З одного боку, вона є оптимальною формою глибокої реалізації індивідуальності, з іншого – необхідною умовою соціального прогресу" [233, с. 18].

З огляду на результати аналізу джерельної бази, та враховуючи власне бачення проблематики дослідження, зазначимо, що технологія розвитку творчих здібностей особистості дитини молодшого шкільного віку включає кілька етапів, а саме:

1. Діагностичний – характерною специфікою означеного етапу є виявлення нахилів дитини, з'ясування рівня розвитку сприйнятливості, емпатійності.

2. Пошук шляхів оптимізації процесу розвитку творчих здібностей.

3. Власне процес розвитку творчих здібностей.

4. Формування потреби у творчій активності, прагнення до самореалізації.

Психолого-педагогічний підхід щодо вирішення проблеми попередження помилок, усунення негативних моментів процесу розвитку творчих здібностей молодших школярів є одностайним, зокрема дослідники І.А. Барташнікова та О.О. Барташніков стверджують, а ми поділяємо їх погляди стосовно того, що творчу ініціативу молодшого школяра необхідно підтримувати, оскільки це сприятиме формуванню адекватної самооцінки, віри у власні сили, подальшій творчій самореалізації дитини. Отже, особливо важливе значення має оцінювання дитини, а саме результату її творчого пошуку [2, с. 3]. У контексті



зазначеного твердження орієнтуємось на загальновідомі положення щодо того, що:

1. Оцінка результатів творчої роботи молодшого школяра має будуватися з максимальною опорою на позитив.

2. Процес творчості повинен бути організований шляхом зацікавлення дитини власне процесом та результатом творчості.

3. Неприпустимим є застосовування примусу у процесі розвитку творчих здібностей, оскільки це може негативно відобразитися на ставленні дитини до акту творчості.

Аналіз психолого-педагогічної та історико-філософської джерельної бази щодо дослідження проблеми творчості та розвитку творчих здібностей учнів дає можливість зробити такі висновки, як-от:

– проблема розвитку творчих здібностей учнів у контексті історико-філософських парадигм має вираження в основному в аналізі загальнофілософської категорії "творчість";

– трактування сутності та природи понять "творчість" та творчі здібності пов'язані з рядом дискусій, спільним для яких є реалізація творчості та вияв і розвиток творчих здібностей безпосередньо пов'язаний з практичною трудовою діяльністю особистості. Найвищими рівнями реалізації творчих здібностей є талант і геніальність;

– явище "творчість" є полікомпонентним, багатограним та має синтетичну природу;

– задатки, які і обдарованість не є обов'язковою передумовою розвитку творчих здібностей, характер їх реалізації безпосередньо пов'язаний із спрямованістю інтересів особистості, рівнем розвитку вольового компонента та діяльністю учня;

– розвиток творчих здібностей учня, формування творчої особистості слід розпочинати у дитячі роки, які характеризуються здатністю захоплюватися пошуком невідомого, незвичайного.

## **1.2. Відображення специфіки національного історичного контексту в діяльності українських педагогів другої половини XIX – XX ст.**

Досліджуючи проблему розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку в художній спадщині українських педагогів другої половини XIX – XX ст., аналізуючи специфіку тогочасного національного історичного контексту та його безпосереднього впливу на процес навчання, формування та розвитку творчих здібностей особистості молодшого шкільного віку, вважаємо за

необхідне зазначити, що характерними негативними ознаками едукаційного простору України другої половини ХІХ – ХХ ст. загалом та її початкової ланки зокрема є:

- недосконале реформування;
- утиски україномовного викладання;
- обмеження рівня розвитку особистості дитини, за рахунок зміщення акцентів у бік прерогативи елементарної грамотності над гармонійним розвитком особистості учня молодшого шкільного віку;
- тісна інтеграція школи з церквою;
- авторитарні тенденції;
- "предметоцентризм" та схвалення механічного засвоєння матеріалу.

Визначені тенденції негативним чином впливали на процес розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку. У цьому зв'язку ми звертаємо увагу на педагогічну діяльність та художню спадщину українських педагогів другої половини ХІХ – ХХ ст. (Олена Пчілка, С. Русова, Б. Грінченко, М. Коцюбинський, Леся Українка, К. Малицька, Марійка Підгірянка, І. Блажкевич). Розглядаючи процес становлення та еволюції української освіти другої половини ХІХ – ХХ ст., вважаємо за доцільне визначити основні здобутки українських педагогів, а саме Олени Пчілки, С. Русової, Б. Грінченка, М. Коцюбинського, Лесі Українки, К. Малицької, Марійки Підгірянки, І. Блажкевич у контексті проблеми розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку.

Характерними особливостями означеного проміжку часу є численні процеси реформування освіти та визначення перспектив її розвитку. Хронологічні рамки, відповідно теми дослідження, синтезують сукупність окреслених у контексті розвитку педагогічної думки України проблем та особливостей. Паралельно з розвитком української держави відбувається становлення системи освіти, педагогічних віянь, визначення конкретних парадигм розвитку та оптимізації педагогічного процесу. Домінування тих чи інших стратегій реформаторської політики у галузі освіти викликає відповідний відгук серед української інтелігенції, стає вектором антагоністичних явищ, основною метою яких є демократизація освітніх тенденцій, підвищення рівня продуктивності освіти, залучення до навчально-виховного процесу всіх, попри соціальну стратифікацію та гендерну політику.

Виділимо основні етапи, що їх пройшла українська педагогічна освіта у взаємозв'язку із формуванням світоглядних орієнтирів діячів культури, науки та мистецтва щодо реформування форми та змісту освіти загалом і, зокрема, її початкової ланки. Отже, акцентуємо увагу на таких

найбільш виразних й актуальних для нашого дослідження етапах становлення едукативного простору України від другої половини ХІХ – ХХ ст.:

- земські школи;
- церковнопарафіяльні школи;
- національна школа;
- загальноосвітні школи.

Більш детально аналізуючи освітні проблеми визначених етапів реалізації педагогічного впливу системи "педагог-вихованець", у контексті проблеми розвитку творчих здібностей молодших школярів та взаємозв'язку цієї проблеми із художньо-педагогічним здобутком Олени Пчілки, С. Русової, Б. Грінченка, М. Коцюбинського, Лесі Українки, К. Малицької, Марійки Підгірянки, І. Блажкевич.

Щодо земських шкіл, то їх поява була пов'язана зі скасуванням кріпацтва. Перші земства в Україні з'явилися 1856 року відповідно до "Положення" вони мали повноваження щодо проведення господарської, соціальної та освітньої діяльності. О. Сухомлинська зазначає, що розпочинати земствам шкільну справу доводилось в дуже важких умовах, не лише тому, що видатки на народну освіту відносились до числа "необов'язкових", але й тому, що школи перебували у великому занепаді – навчання у них велось, як правило, безсистемно, не було підручників, вчителі не мали відповідної підготовки [152, с. 35]. Мета "Положення" 1864 року була пов'язаною із прискоренням поширення освіти у середовищі простого народу, проте прерогатива надавалася методам заохочення, а не примусу. Земства мали б ширший простір для дій, щодо завідування училищами, а посада учителя мала б стати, відповідно до "Положення", більш відкритою та доступною для всіх, хто мав педагогічний хист та бажання. Внаслідок цього, як зауважив С. Рачинський: "Наша сільська школа виникає при досить слабкій участі духовенства, при глибокій байдужості освічених класів й урядових органів", тому "народ сам тягнеться до освіти" і бере участь у "побудові та утриманні земських шкіл в перший час їх існування. Школи ці абсолютно справедливо деякі дослідники називають не земськими, а земсько-громадськими школами" [38, с. 65].

Центральною фігурою земської школи був учитель, якому, для того, щоб отримати посаду вчителя, необхідно було здобути освіту в гімназії або вчительській семінарії, закінчити педагогічні курси чи скласти іспит. Отже, рівень педагогічної кваліфікації був вищим, ніж духовенства, яке домінувало у сфері освіти попереднього етапу. На жаль, у ті часи охоплення дітей навчанням було недостатнім. Відвідувати школу заважало незадовільне матеріальне становище населення, особливо

сільського. У багатьох не вистачало одягу і взуття. Нерідко дитяча праця була необхідною у домашньому господарстві, тому можливості віддавати дітей до школи були не у кожного. Поява земських шкіл викликала значне зацікавлення з боку видатного педагога К. Ушинського, який завжди акцентував увагу на тому, що народна освіта повинна стати громадською справою. Система навчання земської школи знаходила позитивні відгуки у парадигмі К. Ушинського, оскільки синтезувала в собі його передові ідеї щодо змісту елементарної освіти. Протестуючи проти релігійно-схоластичного навчання у церковнопарафіяльних школах, видатний педагог вважав, що діти повинні вивчати навколишню природу і народне життя, а основою навчання мають стати реальні знання, рідна мова та народна творчість.

Отже, земські школи були більш наближеними до реалізації проблеми розвитку творчих здібностей молодших школярів, проте не були ще досить досконаліми і потребували втручання носіїв передового педагогічного досвіду. Наповнення педагогічного процесу земської школи було досить різноманітним, включало не лише закон Божий, а й читання, лічбу, елементарні знання з історії, природознавства, географії. Навчально-виховний процес мав певне національне спрямування. Кращі вчителі прагнули до більш осмисленого викладання, розвитку розумових і моральних якостей дітей, застосування передових і гуманних методів навчання і виховання. Боротьба проти відсталості, схоластики і рутини, розробка питань методики викладання були тісно пов'язаними з прогресивним рухом за навчання дітей рідною мовою.

12 травня 1884 р. було видано "Правила про церковнопарафіяльні школи", відповідно до цих правил, регламентувалось масове введення шкіл такого зразка, з метою організації боротьби із земськими школами. Порівнюючи земську і церковнопарафіяльну школу, дослідники зазначають, що земська народна школа має своїм джерелом великий визвольний рух. Вона будується на широких загальнолюдських началах, пристосованих до даної народності і умов її побуту. Вона хоче виховати з дітей розумних громадян, які свідомо ставляться до навколишньої дійсності. Церковнопарафіяльна школа породжена недовір'ям правлячих кіл до земської школи і створена для протистояння їй. Вона є результатом політичних міркувань, призначалась для витіснення і заміни земської школи".

Єдиного підходу до визначення рівня значущості церковно-парафіяльних шкіл не існує й дотепер. Традиційною є думка, яка базується на тому, що школи такого зразка потерпали від не досить високого рівня професійності педагогів, домінування стратегії репродуктивного та механічного вивчення матеріалу. Окреслене

положення сформувалось, зокрема, під впливом ідеологічних переконань. Церква (на противагу державі) сприймалася як орган, що шкодить просвітнім цілям, саме у цьому зв'язку дослідження актуальності та оптимальності освітніх можливостей церковно-парафіяльної школи довгий час не мало достатньої значущості. Такі дослідники, як В. Подов, В. Курило, А. Федьків, зміщують акцент у проблемі дослідження ролі та значення церковно-парафіяльних шкіл, розглядаючи конкретний контекст, пов'язаний із діяльністю таких шкіл на визначеній місцевості (Донеччина). Безперечно, такий підхід є об'єктивним та дає змогу більш системно та конкретно розглянути проблему едукативного рівня, професійності та значущості церковно-парафіяльних шкіл.

На наш погляд, церковно-парафіяльні школи були важливим явищем в історії становлення освітньої системи України, проте не відповідали ряду особистісних потреб та не виконували низку освітніх завдань. Адже, як відомо, означений етап становлення шкільництва пов'язаний із забезпеченням елементарних потреб школяра в освіті, але не є тим, який би міг сприяти гармонійному розвитку дитини та розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку зокрема. Не менш важливим є також той факт, що період найбільшої популярності церковнопарафіяльних шкіл пов'язаний із тим, що Україна перебувала під владою Росії, відповідно, мовою навчання була російська. Особливу складність визначало те, що діти в сільській місцевості не мали практики спілкування у російськомовному середовищі, а цей факт ускладнював процес засвоєння нових знань у російськомовних школах. Прогресивна громадськість Східної Галичини різко критикувала порядки, що гальмували початкову освіту. І.Я. Франко в оповіданнях "Олівець", "Малий Мирон", "Грицева шкільна наука", "Отець гуморист" та ін. яскраво змалював життя галицьких шкіл, де панувала схоластика і релігія.

На тлі протистояння релігійного навчання і виховання та світського, відзначалася активна діяльність "Просвіти". Програма праці "Просвіти" була коротко сформульовано у виступі студента Андрія Січинського, який зазначав: "Кожний народ, що хоче добитися самостійності, мусить передусім дбати про те, щоби нижчі верстви суспільности, народні маси піднеслися до тої степені просвіти, щоб ця народна маса почула себе членом народного організму, відчула своє горожанське й національне достоїнство й узнала потребу існування нації як окремішньої народної індивідуальности; бо ніхто інший, а маса народу є підставою усього." Отже, як бачимо, просвітницька діяльність мала націоналістичне підґрунтя та була спрямованою як на політику українізації, так і на тенденцію згуртування українського народу. Б. Грінченко очолював

"Просвіту" з часу її створення до 19 травня 1909 р. Як зазначають дослідники, членами цього товариства, яке мало на меті допомагати розвитку української культури й передусім – "Просвіті" українського народу його рідною мовою, були й такі відомі діячі, як Д. Дорошенко, В. Дурдуківський, С. Єфремов, О. Косач, О. Кошиць, А. Кримський, В. Науменко, І. Огієнко, С. Русова, Л. Старицька-Черняхівська, К. Стешенко, І. Стешенко та ін., тобто фактично весь цвіт київської української інтелігенції початку ХХ ст.

Водночас Борис Дмитрович Грінченко був головою однієї з чотирьох комісій "Просвіти" – видавничої (функціонували ще бібліотечна, шкільно-лекційна та артистична комісії). Незважаючи на брак рукописів відповідного рівня, постійні фінансові труднощі та цензурний нагляд, завдяки винятковій наполегливості членів видавничої комісії, а особливо її голови, побачили світ 36 загальнодоступних видань. Серед них – художні та науково-популярні праці М. Драгоманова, І. Франка, М. Костомарова, С. Єфремова, Д. Мордовия, самого Б. Грінченка, зокрема його брошури "Про грім та блискавку" (1907), "Братства і просвітна справа на Україні за польського панування до Б. Хмельницького" (1907), "Про пустині" (1908) та ін. Крім того, видавалася література практичного, утилітарного характеру, яка навчала, наприклад, як раціонально годувати худобу, позбутися ярів і пісків, правильно поводитися в разі нещасного випадку, проводила антиалкогольну пропаганду тощо. Ці книжки були покликані сприяти самоосвіті малозабезпечених прошарків населення. За свідченням самих членів товариства, вони прагнули створити "бібліотеку, яка б задовольняла перші найпекучіші потреби в просвіті нашого народу, була б першим кругом знань, який дав би змогу перейти до другого.

Усього за час існування організації (а її діяльність з 10 квітня 1910 р. була заборонена рішенням Губернського Присутствія як небезпечна для панівного ладу) просвітяни видали 173 760 примірників дешевих книжок. М. Коцюбинський також завжди був у вирі громадського життя. Так, 1906 року, як свідчать експоновані у Вінницькому музеї документи, його обрали головою Чернігівської "Просвіти". Під керівництвом М. Коцюбинського діяльність цієї організації значно пожвавилась, набрала політичної спрямованості. Легальність "Просвіти" він прагнув використати для пропаганди революційних ідей. У своїх лекціях письменник закликав до пробудження громадянської свідомості, до боротьби за права людини. Особливо революційно прозвучав реферат про Івана Франка, з яким Коцюбинський виступив перед членами "Просвіти" 1908 року.

Відродження національних шкіл було наслідком того, що 1917 року було утворено українську Центральну Раду. У зв'язку з цим, протягом 1917-1920 років відбуваються зміни в освітній системі, а саме було проголошено загальне обов'язкове світське початкове навчання. Націоналізація школи була провідною ідеєю багатьох українських педагогів (С. Русова, І. Франко, Г. Ващенко, О. Духнович, Б. Грінченко, М. Коцюбинський тощо). Можливості вираження національної самосвідомості у сфері освіти є досить позитивними для розвитку державності, формування позитивної установки щодо власної значущості як народу. Вирішення проблеми мови та традицій сприяли б розвитку творчих здібностей особистості дитини, завдяки ототожненню себе з народом, свідомому сприйманні матеріалу.

Якщо ж здійснювати класифікацію за таким критерієм, як показник рівня самостійності, критичності мислення особистості учня молодшого шкільного віку, втілення прерогатив особистості над педагогічним процесом, то виділимо такі основні напрямки розвитку педагогічного мислення, як-от: авторитарна та гуманна педагогіка. У цьому зв'язку особливої актуальності набуває педагогічний досвід провідних діячів науки України другої половини ХІХ – ХХ ст. Переоцінити вагомий внесок у процес становлення освітнього середовища таких видатних діячів, як Олена Пчілка, С. Русова, Б. Грінченко, М. Коцюбинський, Леся Українка, К. Малицька, Марійка Підгірянка, І. Блажкевич складно, оскільки проаналізувавши ряд аспектів проблеми, бачимо, що розвиток творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку був би просто неможливим за умови подальшого функціонування педагогічних традицій, що склалися станом на ІІ половину ХІХ ст. Яскравим прикладом означених педагогічних тенденцій є, зокрема, російськомовне середовище школи другої половини ХІХ ст. Основна проблема вказаної ситуації полягає в тому, що практично мінімальний рівень володіння дітьми молодшого шкільного віку російською мовою, особливо учнів із сільської місцевості, яка, як відомо, тяжіла до традицій українського народу, не дає можливості не лише розвивати внутрішні творчі потенціали особистості, виявляти творчу активність, а й, навіть, не сприяє примітивному накопиченню знань.

Власне, враховуючи названу особливість педагогічних процесів, орієнтованих на мінімізацію міжнаціональної толерантності та чітку соціальну стратифікацію, яка базується на урбанізаційному компоненті, значущість вкладу О. Пчілки є незаперечною. Як громадський діяч завжди відстоювала позиції рідної мови і культури та їх впливу на процес формування особистості. Вона їздила до високих царських чиновників у Санкт-Петербург (навіть до самого прем'єра), добивалася, щоб в Україні

відкрили українські школи, видавали українські підручники. З цього приводу писала і доповідні записки. Коли 1917 року Олену Пчілку запросили обійняти посаду редактора "Газеты Гадяцкого земства", вона погодилася, але тільки з умовою, якщо газету друкуватимуть українською мовою. Так і сталося.

Усе своє життя Олена Пчілка відстоювала українську мову, як у колі родини, так і в усіх сферах культурного і громадського життя, боролася за українські школи, українські університети, за створення кафедр українознавства, за поширення української книжки серед народу. Суперечливе сприймання О. Пчілки як письменника, але не як педагога анулюють дослідники, зокрема М. Гуць, який твердить, що в історії української культури, науки і суспільно-громадської думки Олена Пчілка становить цілу епоху. В її особі поєднувалось ціле суцвіття талантів – педагога, письменниці, перекладача, вченого, громадського діяча. А ще ця феноменальна жінка була блискучим журналістом і видавцем. За її участі, а з 1907 року під безпосередньою її орудою, виходить спочатку в Полтаві, а далі в Києві і Гадячі журнал "Рідний край" (до 1916 року), а з 1908 року по 1915 рік – додаток до нього часопис "Молода Україна", що був фактично першим періодичним виданням для дітей на Наддніпрянській Україні. На сторінках цих видань Олена Пчілка надрукувала чимало своїх художніх праць, публіцистичних статей і цікавих заміток із різних галузей знань – мовознавства, літературознавства, фольклористики, етнографії, історії, музики, образотворчого мистецтва, а також творів інших письменників та перекладів світової літератури. Вона дбає, щоб мова цих видань була дохідливою і гарною. Редагування і видання часописів "Рідний край" та "Молода Україна" було справжнім подвигом Олени Пчілки. Вона була прекрасним педагогом не тільки своїм дітям, яких виховала у патріотичному дусі, а й мудрою вчителькою не одного покоління нашої молоді, яка виховувалась і виховується на її творах.

Не менш важливим для розвитку шкільництва у складний для України період був внесок І. Франка. Дослідники одноголосно визначають Івана Яковича Франка як поборника за українську мову, активного громадського діяча, письменника, педагога. Великий вплив на формування І. Франка як людини і педагога, крім ідей прогресивних діячів, мала боротьба трудящих Галичини за широкий доступ до знань і освіти, а також громадський рух, що розгорнувся навколо питань освіти і виховання в другій половині ХІХ ст. Він не міг стояти осторонь цієї боротьби й активно включився в неї, давши правильну оцінку різних сил, які діяли в громадсько-педагогічному русі, чітко сформулювавши свої думки щодо найпекучіших проблем освіти й виховання підрастаючого



покоління. Під час розв'язанні ряду корінних проблем педагогіки І. Франко піднявся значно вище багатьох сучасних йому педагогів. Це виявилось:

- у критиці класового характеру виховання в капіталістичному суспільстві;

- у постановці завдань перебудови освітньої справи на засадах демократії;

- в обґрунтуванні завдань всебічного виховання;

- у поєднанні навчання з працею;

- в аналізі історичного розвитку освіти та школи.

На жаль, педагогічні ідеї спадщини І. Я. Франка не досить активно використовуються у практичній діяльності сучасних початкових шкіл України. Це пояснюється насамперед тим, що вона не є достатньо дослідженою. Франкова педагогічна спадщина обминається навіть у вишівських підручниках з історії педагогіки, хоч знання її вимагає програма з даної дисципліни.

Непересічною особистістю та майстром художнього слова, у синтезі з глибоким педагогічним впливом є С. Русова. У творах, присвячених дітям, педагог багато пише про природу, про тварин, і не тільки тому, що діти, як відомо, найбільше цікавляться життям тварин, а тому, що сама, люблячи до самозабуття тваринний світ, вважала, що таку любов треба прищепити кожній людині змалку: тільки та людина, котра знає і вміє любити тварину, може бути порядною, шляхетною, доброю та доброзичливою. Нам імпонують погляди С. Русової щодо особливостей формування моральної сфери особистості дитини, розвитку її творчих здібностей оскільки у такий спосіб, про який говорить педагог, процес виховання, формування емпатійного потенціалу особистості учня молодшого шкільного віку відбувається планомірно, невимушено, природно і тому найбільш ефективно.

Виразником настроїв тогочасної інтелігенції є постать Б. Грінченка. Педагог, письменник, прагнучи до реалізації принципів калокагатії, критичності та дивергентності мислення особистості учня молодшого шкільного віку, дотримувався стратегії регулювання мовної політики в межах едукативного середовища школи. Вчений, у своїй праці "Якої нам треба школи" закликає до того, щоб у школі не цуралися рідної мови, оскільки "московська" мова є незрозумілою для дітей, відповідно, діти не мають стимулу для читання, а це, за нашим міркуванням, обмежує можливість розвитку творчих здібностей молодших школярів. А. Погрібний, у діалозі з О. Коновцем твердить, що праці та ідеї Б. Грінченка заклали підвалини української національної освіти і педагогіки. Маємо сказати, що він якнайкраще переносив і прищеплював

досягнення світової педагогіки на український ґрунт, найповніше розвивав і продовжував справу і традиції українського педагога К. Ушинського [12, с. 102]. С. Черкасенко, подібно до Грінченка, вбачав неможливість розвитку особистості молодшого школяра за умов викладання російською мовою, яка є чужою та незнайомою дітям. У цьому зв'язку, характерною особливістю процесу вивчення та запам'ятовування нового матеріалу буде механічне заучування – зазубрювання. Ми поділяємо зазначене твердження педагога, адже без усвідомлення, розуміння не може бути і осмислення, формування власної думки і, що є надзвичайно важливим для проблеми нашого дослідження, співучасті в процесі читання художньої літератури, адже виключає можливість існування творчості, розвитку творчих здібностей особистості молодшого школяра. Важливим внеском педагога, у цьому контексті є створення книг на основі віршів, оповідань українських педагогів, які стимулюють дитину через яскраві образи, актуальні та прозорі сюжети до пізнавальної та творчої активності.

Учительська праця навіяла Грінченкові немало цікавих сюжетів, що стали основою оповідань, написаних у Нижній Сироватці, зокрема "Сестриця Галя", "Сама, зовсім сама", "Без хліба". У них письменник показав себе тонким знавцем дитячої психології, втілив прогресивні педагогічні ідеї, акцентуючи водночас увагу на проблемі навчання дітей рідною мовою. Важливим завданням школи Б. Грінченко вважав трудове виховання як необхідну умову повсякденного життя, що забезпечує кращий фізичний розвиток, виробляє спритність і вміння володіти найнеобхіднішими інструментами. У Олексіївській школі за визначеною метою вчителем було створено майстерні, проводилися уроки ручної праці. При цьому Б. Грінченко запозичував досвід учителів зарубіжних країн, зокрема Фінляндії. Так, уже 1866 року ручна праця функціонувала у всіх школах та вчительських семінаріях Фінляндії як рівноправна й обов'язкова дисципліна. "Сучасна школа, – писав Б. Грінченко, – поставила перед собою завдання: поряд з розвитком розумовим та моральним давати й фізичний розвиток. Останній охоплює не тільки простий розвиток фізичних сил людини, а й пристосування її певною мірою до майбутніх потреб практичного життя. Просто одного фізичного здоров'я замало. Потрібні певні вміння, спритність, технічні знання".

Думку про те, що фізична праця робить людину кращою, добрішою, письменник втілив у творах, написаних в Олексіївці, – "Каторжна", "Грицько", "Украла", "Кавуни", "Панько", "Батько та дочка". Описуючи старанність малолітньої Марусі в оповіданні "Батько та дочка", письменник буквально кількома штрихами зображує життєву потребу в праці: "Вона швиденько поприбирала в хаті і визирнула у віконце. Там сонечко

вже зійшло. Надворі було весело та любо. Марусі заманулося туди. Та в неї була робота: вона дошивала сьогодні сорочку батькові, та таку, що сама всю пошила, а це було вперше. Ця робота була їй така люба, що вона швидше одвернула од вікна, щоб і спокуси не було, та й заходилася шити".

Б. Грінченко власною педагогічною та художньою творчістю демонструє власне прагнення до гармонійного розвитку особистості учня молодшого шкільного віку, отже його творчих здібностей. У цьому зв'язку, не останнє місце у доробку педагога має розумовий розвиток школярів. На думку вчителя, розумовий розвиток дитини повинен бути цілеспрямованим, системним і безперервним. Він має забезпечуватися не тільки в процесі занять у школі, а й під час роботи над книгою поза її межами. Із цією метою вкрай необхідними є дитячі журнали, специфіка і завдання яких полягають у тому, щоб, систематично впливаючи на душу дитини, виховувати її в потрібному напрямі, розвивати творчі здібності, закладати підвалини для міцних моральних переконань. Щоб досягти поставленої мети, автори повинні знати свого адресата, розуміти його потреби і нахили. Уміло організована й спрямована на розвиток творчих здібностей робота з книгою є найголовнішою запорукою формування дитячих уподобань, смаків та загальної ерудиції. "Як тільки навчиться дитина читати, – вважав Б. Грінченко, – вона таким чином здобуватиме новий ґрунт для роботи свого мислення. Раніше лише ті чи інші життєві обставини, серед яких жила дитина, були для неї цим ґрунтом. Тепер же її кругозір значно розширюється, у сфері моральних понять ще не вироблено нічого остаточного, усвідомленого. Книжка зустрічається з майже незайманим моральним світом дитини. І надалі становище дитини в питаннях морального характеру – не постійне, воно змінюється до тих пір, поки в людини не виробиться належний світогляд". Книга може сприяти моральному та творчому розвитку дитини або завдати йому шкоди. І саме читання книг разом із впливом усього навколишнього середовища допоможе сформувати світогляд дитини. Досягти поставленої мети, вважає Б. Д. Грінченко, вчитель зможе тільки за тієї умови, якщо він сам матиме чітке уявлення про рівень розвитку творчих здібностей та нахили юного читача.

Б. Грінченко наголошував на тому, що книга має бути пройнята ідеалами добра, правди, краси й гуманізму. Саме таким вимогам відповідає оповідання письменника "Дзвоник", де розповідається про пригоди в дитячому будинку, змальовано образ сирітки Наталі з усіма кривдами й болями. "Немає ніякої потреби, – писав Б. Грінченко, – оберігати дитину від усвідомлення, що в світі багато горя й страждань, навпаки, необхідно, щоб вона як із справжнього життя, так і з книжки

навчалася любові та співчуття до тих, хто страждає, обтяжених поганим життям, до всього горя. Якщо дитина зустрічатиме в творі, написаному для неї, тільки все світле та рожеве, то це може й зовсім відштовхнути її від книжки, вбити віру в неї, якщо життєва дійсність доводить її абсолютно протилежне" [7, с. 35].

Загалом, художня спадщина педагога, має не лише неоціненне значення у контексті політики українізації, про що згадувалося раніше, але й є необхідним матеріалом для розвитку творчих здібностей особистості молодших школярів, у тому числі й на основі проєкційної функції морального потенціалу творчої спадщини педагога.

Досить цікавим явищем для нашого дослідження є різнопланова діяльність Лесі Українки. Зокрема, у своїй казці "Лелія" (1890) Леся Українка демонструє непересічний синтез наслідків жорсткої соціальної стратифікації українського суспільства (абсолютно реалістичний) та особливості естетичного сприймання світу заможними та бідними. Образність мови, словопис не може не впливати на творчу активність свідомості особистості молодшого шкільного віку, на який є орієнтованою казка. Хлопчик Павлусь, головний персонаж казки, є близьким для дітей за віком. Цей образ є збірним виразником доби, оскільки має за основу не лише любов до прекрасного, але й нетерпимість до жорстокості, експлуаторських тенденцій, які панували в Україні в ХІХ ст. Особливо цінним для сприйняття сучасними учнями молодшого шкільного віку є акцент на тому, що висока моральність, гуманність, небайдужість до чужого лиха та безліч інших чеснот, втілених в образах Лелії, Павлуса, Мар'яни не мають відношення до матеріального компоненту життя особистості. Ця думка є особливо цінною у контексті функціонування сучасного меркантильного суспільства, орієнтованого на переоцінку цінностей та виокремлення матеріального як домінуючого над духовним. Леся Українка переконує своїм твором, що для того, щоб творити, необхідно мати серцевину духовності, натхнення та вміння бачити прекрасне, захоплюватися ним.

Не менш важливою, в умовах специфічного функціонування педагогічних процесів системи освіти, зокрема її початкової ланки є спадщина М. Коцюбинського. Головним мотивом ранніх оповідань Коцюбинського є заклик до поширення освіти серед трудящих. У цьому письменник бачив тоді вихід з тяжкого становища народних мас. На початку своєї літературної діяльності Коцюбинський писав і поетичні твори, зробив кілька перекладів з польської та німецької літератур. Та невдовзі він переконався, що поезія не є його покликанням, і зосередив свої творчі пошуки в прозі. Коцюбинський був репетитором дітей у співробітників журналу "Киевская старина" Зосима Недоборовського та

Цейслава Неймана, які жили у Вінниці. Пізніше, 1886 року, він працював у селі Михайлівка Ямпільського повіту (тепер Шаргородського району). Антон Мончинський, батька дітей, що їх учив М. Коцюбинський був задоволений педагогічною діяльністю М. Коцюбинського.

Цінність доробку видатного вітчизняного педагога, письменника полягає вже в тому, що він, незважаючи на педагогічні віяння, що домінували, великого значення надавав проблемі урахування індивідуальних особливостей учнів. Уся його художня спадщина співзвучна як мотивам дитиноцентризму, так і проблемі розвитку морального досвіду особистості дитини. Моральнісний компонент, власне, становить квінтесенцію літературної спадщини М. Коцюбинського. Ідейно-художні завдання, що їх визначили Ю.Кузнецов та Н. Левчик, вказують на той факт, що в композиції більшості творів М. Коцюбинського фігурують три плани: свідоме сприйняття ліричним героєм реальної дійсності (зорові, слухові враження від навколишнього), сприйняття цих самих подій підсвідомістю через мікрообраз, усвідомлення самого себе (самоспостереження) – своїх рухів, дій, думок, почуттів. Усі три плани є сплетеними між собою в єдиний кільцевий психологічний процес, що розвивається за висхідною до моменту душевної кризи героя і нарешті спадає. Відтворенню внутрішнього світу героя підпорядковано й суто імпресіоністичні засоби – світло, тінь, колір, вібрація.

Ми поділяємо думку Ю. Кузнецова та Н. Левчик стосовно того, що характерними для творчості М. Коцюбинського є пейзаж, як і нові підходи до зображення персонажів через фіксацію вражень, підтекст, символіку, а також глибина соціально-психологічних, філософських проблем, які порушує автор, що свідчить про психологічний імпресіоналізм спадщини М. Коцюбинського. Зважаючи на креативні підходи автора до побудови композиції твору, застосування компонентів образотворчого мистецтва, імпресіоналізму з метою синхронізації внутрішнього стану ліричного героя з обставинами ситуативно оточуючої реальності, можемо зробити висновки про значний вплив означених факторів на розвиток творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку.

Неможливо, у контексті досліджуваної нами проблеми розвитку творчих здібностей молодших школярів у художній спадщині українських педагогів II половини XIX – XX ст., а також з урахуванням змісту сучасних програм, підручників початкової школи не згадати ім'я В. Сухомлинського. Хоча хронологічні рамки нашого дослідження обмежені 30-ми роками XX ст., констатуємо безперечний вплив креативного потенціалу художньої творчості українського педагога на становлення і розвиток проблеми творчих здібностей особистості

сучасного учня молодшого шкільного віку. Педагогічна діяльність В. Сухомлинського є також пов'язаною із впливом природи, уміння бачити її красу, берегти та примножувати її багатства на процес становлення особистості учня молодшого шкільного віку. У контексті ж становлення педагогічної думки ХХ ст., їх розвитку ідеї павлівського педагога були і залишаються абсолютно новаторськими. Незважаючи на авторитарну спрямованість педагогіки тодішнього періоду, вони мали гуманну, демократичну, педоцентричну сутність, а це і є запорукою створення оптимального середовища для розвитку творчих потенціалів особистості учня молодшого шкільного віку. Ураховуючи креативний потенціал художньої спадщини українських педагогів, поділяючи їх ідеї щодо потенціального впливу на розвиток творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку засобами художньої творчості, стимулюючи дітей до співтворчості, педагог допомагав їм перейти до якісного нового етапу самовираження, важливими характеристиками якого є прагнення потреби у творчій самореалізації.

Головні переваги такого шляху розвитку творчих здібностей становлять самостійність, активний творчий пошук, прагнення до розширення шляхів та методів вираження власного креативного потенціалу. Педагог акцентує увагу на значущості творчих можливостей, потенціалів особистості учня для функціонування та розвитку колективу, виражаючи характерне для доби, за якої працював В. Сухомлинський, оцінювання особистості, її можливостей та потреб у структурі колективу, в якому вона може реалізувати себе – класі. У цьому зв'язку він говорив: "Особливе місце у школі належить тим невеликим первісним колективам, діяльність яких виражається в літературній творчості. Серед школярів завжди виділяються хлопчики й дівчата, що вміють писати вірші, оповідання, казки. Їхнє поетичне бачення світу є особливо цінним духовним багатством колективу. Педагоги нашої школи постійно дбають, щоб у кожного школяра, наділеного даром творчості, було у школі кілька маленьких вихованців. Художнє слово має велику силу, і коли ця сила поєднується ще й з дружбою, єдністю інтересів, – то життя шкільного колективу, немов яскравими квітками, прикрашається поезією, романтикою, творчістю. Хай буде у кожній школі більше таких первісних колективів, що творять прекрасне" [212, с. 79]. Отже, відчуття важливості, значущості діяльності, з якою пов'язана дитина молодшого шкільного віку, позитивно сприяє процесу розвитку творчих здібностей учнів. Саме у цьому зв'язку, вчитель має бути націленим на створення ситуацій успіху, які допоможуть дитині відчувати психологічний комфорт, результативність творчої діяльності та прагнення творити, удосконалюючи власну техніку виконання творчих завдань. Стосовно

використання творчого потенціалу особистості з метою впливу на колектив учнів, акцентуємо увагу на психологічній підготовці дітей до сприймання творчого вираження однолітка.

Оскільки поведінка дітей окресленого вікового періоду характеризується певною неоднозначністю думок та вчинків, у процесі організації творчого вираження дитини ми маємо сприяти уникненню вираження полярних станів оточуючого середовища – однолітків: з одного боку насмішок та зневажливого ставлення як до результатів творчості, так і до самої дитини, а з іншого боку – вияву надмірного захоплення мікросоціумом учня, а це, у свою чергу, не сприятиме формуванню позитивних прогресивних явищ, які б мали сприяти розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку.

Отже, орієнтуючись на педагогічну парадигму В. Сухомлинського, підкреслюємо неоднозначну важливість впливу мікросоціуму – класу на вираження творчого потенціалу учня початкової школи. У цьому зв'язку, безумовно, оптимальний процес вираження та подальшого розвитку творчих здібностей можливий виключно за умов творчого підходу вчителя до означеного процесу, оскільки незаперечним є той факт, що креативність учнів значною мірою залежить від рівня педагогічної творчості вчителя. Власне педагогічна діяльність В. Сухомлинського і є підтвердженням цього положення. У системі методів видатного педагога, які б сприяли розвитку творчих здібностей молодшого школяра, концентруємо увагу на казці, оскільки вказаний метод є в арсеналі багатьох педагогів, за однією відмінністю: кожен педагог зміщує акценти, аналізуючи проблему впливу казкових образів на розвиток творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку. Основні ідеї, які розвинув педагог у своїх працях і які, безперечно, є важливими для розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку, базується перш за все на засадах креативного потенціалу художньої спадщини видатних педагогів минулого, зокрема й тих з них, діяльність яких є предметом нашого дослідження. Виділимо деякі з них:

- любов до дитини;

- розвиток творчих сил кожної окремої особистості в умовах колективної співдружності на основі етико-естетичних цінностей, інтересів, потреб, який спрямований у кінцевому підсумку на творчу працю;

- культ природи, природа як найважливіший засіб виховання почуття прекрасного і гармонії;

– розробка демократичних педагогічних засобів і методів навчання й виховання (повага, заохочення, опора на позитивне, моральне покарання);

– звернення до внутрішнього світу дитини, опора на її сили, внутрішні потенції, підтримка і розвиток того здорового, що є в кожній особистості;

– розвиток ідеї "радість пізнання", тобто емоційне сприйняття процесу навчання;

– демократизація структури управління навчально-виховним процесом у школі (психологічний і педагогічний семінари, школа для батьків тощо).

Отже, ми, досліджуючи означену проблему, констатуємо той факт, що у визначений історичний період, під впливом специфічних національних особливостей, в Україні все ж існувала певна система орієнтації педагогічного та виховного освітнього простору саме на формування та розвиток творчих здібностей особистості молодшого школяра. Відповідно, проаналізовані періоди становлення, розвитку системи національної освіти і виховання породжували нові імена, які, враховуючи попередній педагогічний досвід щодо його педагогічного потенціалу зробили свій вагомий внесок у процес навчання і виховання особистості.





## РОЗДІЛ II

### МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ХУДОЖНЬОЇ СПАДЩИНИ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ др. пол. ХІХ – ХХ ст.

#### 2.1. Аналіз художньої спадщини українських педагогів

Розглядаючи в зазначеному контексті художню спадщину М.М. Коцюбинського, маємо звернути увагу на поліспектральний вплив матеріалу на процес розвитку творчих здібностей особистості молодшого школяра. Для ілюстративної демонстрації висловленого положення маємо вдатися до детальнішого аналізу оповідань М.М. Коцюбинського. Зокрема, оповідання "Харитя", ідея якого є близькою для розуміння молодшим школярем, містить елементи важливі для оптимізації процесу розвитку творчих здібностей особистості молодшого шкільного віку. Маємо з акцентувати увагу власне на характерну стратегічну лінію творчості М.М. Коцюбинського, яка полягає у синтетичному оформленні художніх творів і, зокрема оповідання, що аналізується, на основі поєднання слова та барви, а це в результаті являє словесний живопис. Означена технологія сприяє активізації уяви дитини за рахунок впливу на її свідомість точним образним словом, яке передає красу навколишнього світу, портретно змальовує героїв художнього твору. Описаний прийом позитивно сприяє переходу творчості на новий етап – співтворчості, яка може виявлятися в ілюстративному зображенні експресивного враження, викликаного вдалим словесним ілюструванням автора. Не менш

важливим для процесу розвитку творчих здібностей та, відповідно, сприяння подальшій реалізації творчого потенціалу особистості молодшого школяра, важливу роль відіграє інтегративний компонент, який має вираженням систему творчість-моральність. Розглядаючи у цьому контексті моральність, як вектор розвитку творчих здібностей, правомірність означеного твердження нами було доведено раніше, маємо виокремити прийоми творчої спадщини М.М. Коцюбинського, які дають можливість реалізувати впровадження окресленої системи повною мірою. Зокрема означимо такі прийоми як:

- портретне зображення внутрішнього стану героя;
- органічне поєднання настрою героя зі станом природи;
- високо образне зображення ситуацій, включених до сюжету твору.

Ці та багато інших прийомів значною мірою впливають на процес розвитку творчих здібностей особистості формування світоглядного орієнтиру особистості молодшого шкільного віку. Розглянемо власне процесуально-технологічний аспект окресленої концептуальної системи. Отже перший прийом – портретне зображення внутрішнього стану героя. Технологія впливу вказаного прийому на процес розвитку творчих здібностей за допомогою актуалізації індивідуального морального досвіду дитини полягає, в першу чергу у певному проектуванні переживань героя на власні емоційно-вольові процеси учня молодшого шкільного віку, а це досягається за рахунок образності мовлення, актуальному, зрозумілому для дитині сюжету. Читаючи фрагменти опису картини душевних мук чи, навпаки, піднесення героя літературного твору М.М. Коцюбинського, учень вчиться співпереживати персонажеві, уявляючи себе на його місці, а це вже є вагомим кроком до творчості, оскільки процес активізації уяви є складовим механізмом творчості. Нескладно виокремити значення морально-етичного компоненту в структурі названого методу – вона має своїм вираженням активізацію індивідуального морального досвіду під впливом прочитаного текстового матеріалу. А це, в свою чергу є рушієм до проектування та прогнозування ситуації опосередковано за допомогою уяви.

Органічне поєднання настрою героя зі станом природи є важливим інтегруючим компонентом, що має чинити вплив на асоціативний бік уяви, посилюючи враження від прочитаного та збагачуючи емоційно-експресивний компонент уяви, а це в подальшому має чинити позитивний вплив на якість процесу розвитку творчих здібностей, та, власне результату творчості. Високо образне зображення ситуацій, включених до сюжету твору, має своїм завданням якісний вплив на процес розвитку творчих здібностей особистості молодшого шкільного віку, який має здійснюватися із максимальним залученням творчого

потенціалу, багатогранності, багатой образності художнього слова. Відповідно, важливим для оптимальної організації зазначеного впливу літературного твору має бути високий професіоналізм автора, який ми бачимо у художній спадщині М.М. Коцюбинського.

За нашим переконанням, художня спадщина М.М. Коцюбинського відповідає висуненим нами критеріям. На підтвердження висловленого твердження, маємо проаналізувати оповідання автора "Ялинка". Перший критерій – емоційно-експресивна насиченість, виражається, зокрема через душевний стан хлопчика: "На блакитні очі в білявого Василька набігли сльози. Йому жаль стало зеленої стрункої ялинки, що одна звеселяла зимою садок. Батько глянув на сина. Василько замовк, прочитавши в тому погляді невимовний смуток" [15, с. 3]. Загалом, оповідання пройняте глибоким емоційним напруженням, психологізмом. Результатом такого впливу на свідомість дитини має бути емпатійна реакція. У наслідок емпатійної реакції відбувається процес стимулювання індивідуального морального досвіду учня, а це, як ми переконались раніше, сприяє розвитку творчого мислення, зокрема за рахунок включення елементів прогнозування подальшого розвитку подій, спроби уявити себе на місці того чи іншого персонажа оповідання, паралельне зіставлення, порівняльний аналіз ситуативних явищ з власного досвіду, які супроводжувалися подібною емоційною реакцією. Неоднозначний емоційний вплив на свідомість молодшого школяра справляє також оповідання "Маленький грішник". Маємо простежити неоднозначність впливу сюжетної ситуації на прикладі фрагменту твору: "– Тітко, чи мамка вже дома, чи ще водуносять? – Підбігає до неї Дмитрик. Жінка стає і сумно хитає головою. – Відносила вже вона своє, дитино!.. Вже більше не понесе! – З сльозами в очах каже жінка.

Дмитрик не розуміє гаразд тих слів, але його стискає щось коло серця. Він бачить сльози на щоках у жінки і неспокій обхоплює його.

– Сирітко ти нещасний!.. вже твоя мати десь з богом бесідує... – ридає раптом жінка і хоче приголубити Дмитрика.

Але Дмитрик випрочується з обіймів і кидається далі. Він усе зрозумів і страшна безнадійність обняла йому серце.

– Матінко моя!.. – кричить він. – Матінко!.. – Сльози течуть йому по обличчю, серце маленьке рветься з болю, а Дмитрик біжить все далі і нічого не бачить перед собою. Він давно вже загубив свого картузика, кілька разів падав на слизькій дорозі, поли з рудої юпки, мов крила, мають за ним від прудкого бігу, а він усе біжить далі та голосить:

– Матінко моя!.. матінко моя ріднесенька!.." [13, с. 17].

Неоднозначність емоційної реакції пояснюється тим, що учень має можливість простежити зміну ціннісного ставлення головного персонажа

оповідання, власне ця зміна супроводжується емпатійною реакцією з боку читача, репрогнозуючою дією стосовно розвитку подій в оповіданні. Особливо складно стосовно емоційного наповнення процесу емпатійної дії, як компоненту співтворчості може відбуватися процес внутрішнього аналізу та осмислення фрагменту названого твору має відбуватися в тих дітей, для яких подібна ситуація втрати близької людини є актуальною. У кожному разі описані процеси мають відбуватися у синтезі з активною діяльністю уяви, а це є важливим кроком до розвитку творчих здібностей молодших школярів. Для того, щоб продемонструвати не випадковість наявності емоційно-експресивного компонента в структурі творчої спадщини М. Коцюбинського, маємо навести епізод оповідання "Харитя": "Аж ось щось наче впекло Харитю в палець. Вона вихопила рук і побачила на пальці кров. Серп випав Хариті з рук, лице скривилося з болю, на очі набігли сльози і Харитя от-от заплакала б гірко, коли б не нагадала про свою бідну маму. Швиденько обтерла кров з пальчика спідничкою, затерла врізане місце землею і почала жати. Стерня коле босі ноги, аж на плач збирається Хариті, піт великими краплями падає на землю, а бідна дівчина жне та й жне. Якось обернулась Харитя назад, щоб покласти нажатую жміньку, глянула навкруги – і страх обхопив її. Адже вона одна на ниві! Ану який страх вискочить із жита і задушить її! Раптом – фуррр!.. Перепелицю пурхнула перед самою Харитею і, тріпочучи короткими крилами, ледве перенесла на кілька ступнів своє тяжке, сите тіло. Серце закалатало Хариті в грудях з переляку; далі наче спинилось, і Харитя скаменіла на місці. Однією рукою стиснула жміньку жита, другою – серп. Лице пополотніло. Здорові сиві очі з жахом дивилися в жито. За хвилинку Харитя трохи відійшла. Серце знов застукало в грудях. Харитя наважилась тікати" [14, с. 13]. Фрагмент яскраво ілюструє майстерність автора впливати на емоційну сферу особистості читача на основі використання синтезу словопису, детального зображення внутрішнього стану персонажів та, відповідно стану природи. Запропоновані для аналізу фрагменти оповідань М. Коцюбинського наочно ілюструють відповідність текстового матеріалу критерієві, який нами було сформульовано як емоційно-експресивна насиченість та важливість наявності визначеного компонента в структурі проблеми розвитку творчих здібностей особистості молодшого шкільного віку.

Маємо констатувати факт взаємозв'язку сутності виділених нами критеріїв. Означена взаємодія пояснюється полікомпонентність та синтетичною природою поняття "творчі здібності". У цьому зв'язку, другий критерій – образність, чіткість, та актуальність сюжетної проблематики є безпосередньо пов'язаним з першим – емоційно-

експресивною насиченістю, оскільки досить часто, і ми можемо це спостерігати у творчості М.М. Коцюбинського, образність, виразність тексту досягається за рахунок використання емоційного наповнення художнього твору. Приклад застосування такого прийому знаходимо у творі "Ялинка": "Їм обом жаль стало молодого деревця. Струнке, зелене, веселе, воно маяло гілочками, наче раділо гостям. Яким підійшов ближче, замахнувся сокирою і вдарив по стовбурові. Ялинка затремтіла від низу до вершечка, наче злякалася несподіваного лиха, і кілька зелених глиць упало на сніг. Яким рубав, а ялинка тремтіла, як у пропасниці. Василькові здавалось, що вона от-от застогне. Аж ось дерево похилилось, хруснуло і підтяте впало на сніг..." [15, с. 3]. Відносно ж актуальності сюжетної проблематики, то варто зазначити, що, не зважаючи на хронологічну межу, неможна заперечити актуальність оповідання, адже проблеми батьків і дітей, майнової та соціальної нерівності супроводжують будь-яку суспільну організацію.

Наступний критерій – доступність для розуміння дитиною молодшого шкільного віку, пов'язаний з попереднім – образність, чіткість, та актуальність сюжетної проблематики, оскільки проблеми, актуальні для дитини, будуть, відповідно, доступнішими для сприймання та розуміння. Важливу роль у процесі досягнення результату розуміння дитиною текстового матеріалу належить лексико-стилістичному оформленню твору. Проте найважливішим фактором залишається власне знання внутрішнього світу дитини, розуміння потреб, психологічних особливостей вікового періоду, якому адресовано художній твір (у нашому випадку мова йдеться про дітей молодшого шкільного віку). Аналізуючи художню спадщину М.М. Коцюбинського відносно означеного аспекту, маємо твердити, що не зважаючи на протиріччя, висловлювані дослідниками відносно постаті М. Коцюбинського, стосовно того, чи можна вважати його педагогом, чи ні, творча спадщина видатного письменника, вченого переконливо доводить його високий рівень педагогічної майстерності. Особливо варто виокремити такі фактори, як точність зображення внутрішнього світу особистості дитини. Виділена нами характеристика маж важливе значення у процесі розвитку творчих здібностей молодших школярів, оскільки, дитина, познайомившись із головним персонажем, відкривши для себе його внутрішній світ, асоціативно створює внутрішньо образ персонажа і, відповідно оцінює його за шкалою позитивних чи негативних якостей, робить спробу прогнозування поведінки персонажа в процесі змін обставин сюжету. Власне описана тактика, яку дитина невимушено застосовує у процесі читання літературного твору, є одним із шляхів розвитку творчих здібностей особистості молодшого шкільного віку.

Критерій, який стосується морально-етичного наповнення змісту є теж детермінованим специфічністю, структурою та неоднозначністю явища "творчі здібності". Ми глибоко переконані у тому, що моральність є вектором розвитку творчих здібностей особистості молодшого школяра. Адже, як ми вже переконались, вже визначені та проаналізовані критерії: емоційно-експресивна насиченість, образність, чіткість, та актуальність сюжетної проблематики, доступність для розуміння дитиною молодшого шкільного віку, певним чином є пов'язаними з емоційним пізнанням сюжету художнього твору. Відповідно критерій, що піддається аналізу – морально-етичне наповнення змісту, базується на емоційно-оціночному ставленні учня до подій та персонажів художнього твору. Оцінювання вчинків персонажів з опорою на індивідуальний моральний досвід сприяє формуванню емпатійного ставлення до одних та засудження вчинків інших персонажів художнього твору, що пізніше переходить у проекційну діяльність: учень проектує вчинки літературного героя на свої власні, визначає його поведінку як прийнятну або не зовсім, подумки створює відповідну ситуацію за своєю участю, прогножуючи індивідуальну стратегічну лінію. Отже, загалом, дотримання автором художнього твору виконання морально-етичного наповнення змісту сприяє не лише оптимальному впливові у доступній для розуміння дитини молодшого шкільного віку формі на моральну сферу особистості, а й забезпечує стимулювання креативного потенціалу, засобами впливу на емоційно-оціночні, прогностично-проекційні процеси та, загалом, впливає на формування світоглядних орієнтирів. Аналізуючи у описаному ключі літературно-педагогічну спадщину М.М. Коцюбинського, маємо зазначити, що оповідання видатного письменника мають морально-етичне навантаження. На підтвердження зазначеного, проаналізуємо фрагмент оповідання "Маленький грішник": "Що зо мною буде? – турбують думки дитячу голову. – Де я подінусь?.. Хто мене нагодує, хто зодягне мене, каліку непотрібного?.. Знов старцювати?.. Ні, не буду, не хочу й бачити того Гаврилка, що навчив мене руку простягати... Буду щось робити, на хліб заробляти. Добрі люди допоможуть...а де ж ті добрі люди? Є! Я знаю, що є! Адже матінка недурно казала, що світ не без добрих людей!" [13, с. 18]. Запропонований у якості ілюстративного прикладу уривок оповідання, має досить повчальний характер і дає можливість дитині переосмислити як помилки, яких припустився хлопчик, так і власні. Читач має зрозуміти, що основний критерій, що підлягає оцінюванню – вчинок, а не особистість, якій цей вчинок належить. Якщо оповідання є певною мірою актуальним для дитини, наприклад, її мучать докори сумління стосовно певного вчинку, то прочитавши твір, дитина відчує внутрішню силу для творення позитиву,

адже зрозуміє, що визнавши свою провину і зробивши максимум для того, щоб ліквідувати її наслідки, людина ще має можливість бути корисною для соціуму, адже завжди знайдуться ті, хто підтримає і допоможе виправитись. Загалом, вплив морально-етичного компонента розглянутого фрагмента оповідання є конструктивно творчим.

Проаналізуємо, з метою порівняння структури та характеру впливу на креативний компонент особистості молодшого шкільного віку через моральну сферу частини оповідання "Харитя":

"Мати стиха застогнала. Харитя стрепенулася і підбігла до ліжка.

– Чого ви, матінко? Може водиці холодної? Що у вас болить? – ластівкою припадала вона коло недужої.

– Ох, дитинко моя люба! Все в мене болить: руки болять, ноги болять, голови не зведу. От, може, вмру, на кого ж тебе лишу, сиротину нещасну?.. Хто тебе догляне, вигодує?

Харитя почула, що її маленьке серце заболіло, наче хто здавив його в жмені; сльози затремтіли на її довгих віях. Вона припала матері до рук і почала їх цілувати" [14, с. 5]. Маємо констатувати недвозначний вплив на емоції та моральність особистості молодшого школяра означеного фрагмента. Оскільки, безумовно, уявляючи себе на місці Хариті (один з прикладів співтворчості), дитина, проаналізувавши поведінку дівчинки, здійснить умовну проєкцію ситуації та запропонованого варіанту вирішення цієї ситуації на себе. Тобто, спрогнозує власну поведінку в умовах окресленого оповіданням випадку. Творення варіантів розв'язання проблеми, що склалася є своєрідним творчим актом, що його було стимульовано морально-етичним аспектом. Отже літературно-творча спадщина М. Коцюбинського є джерелом збагачення індивідуального морального досвіду особистості молодшого шкільного віку з метою оптимізації процесу розвитку творчих здібностей дитини.

Наявність пізнавального компоненту у структурі художнього твору є невід'ємним компонентом у контексті організації оптимального впливу засобами художнього слова на креативний компонент особистості, з метою розвитку творчих здібностей молодшого школяра. Адже інформація, отримана в процесі знайомства з літературним твором, має збагачувати уяву дитини новими образами, які виникатимуть у наслідок отримання нових знань, чи розширення, поглиблення вже існуючої бази. У цьому контексті оповідання М. Коцюбинського оптимально виконують інформативну функцію. Дослідимо правомірність висловленого твердження. Оповідання "Харитя" знайомить читача з побутом українців, організацією праці, деталями національного одягу. Після проведення словникової роботи, з метою тлумачення лексико-семантичного значення нових, незрозумілих для дитини слів, учень може уявити як раніше жив

наш народ і порівняти побут доби, яку описано у творі із сучасним побутом. Відповідно, дитина може створювати уявні картини з перенесенням себе в умови рівня розвитку цивілізації, який описано в оповіданні, або ж те, як можна було б допомогти персонажам, перемістивши їх в наш час. Оповідання "Ялинка" теж має специфічні нюанси пізнавального характеру. У творі описано підготовку до святого вечора, щ одає можливість знайомити читача із традиціями та звичаями рідного краю. Оповідання ж "Маленький грішник" показує те, в яких жахливих умовах виживали наші пращури. Загалом, творча спадщина М. Коцюбинського має багатий пізнавальний потенціал, використання якого дає можливість читачу створити практично цілісну картину життя наших пращурів.

Маємо зробити висновок, стосовно того, що літературна спадщина М. Коцюбинського володіє значним креативним потенціалом, а це у свою чергу впливає на процес розвитку творчих здібностей особистості молодшого шкільного віку. Фактором, який впливає на більш повноцінний вплив художнього тексту на процес розвитку творчих здібностей молодших школярів є особистість вчителя. Адже рівень розвитку творчих здібностей дітей значно залежить від категорії "педагогічна творчість". Завдання вчителя у процесі оптимізації розвитку творчих здібностей засобами художнього слова полягає власне у спрямуванні поглибленої роботи з текстом. Тобто, вчитель має, орієнтуючись на можливості та потреби дитини, зокрема потребу в самореалізації, самоактуалізації, самовираженні, використовуючи матеріал та завдання, які пропонує підручник, організувати процес інтеракції та максимально глибокого сприймання дитиною художнього твору. Для цього педагогів варто пам'ятати ряд методів. Ми виділимо основні з них:

- інтегративна єдність систем "слово – зоровий образ", "слово – музичний звук" тощо;
- актуалізація попереднього досвіду з метою стимуляції рекомбінаторних процесів;
- оптимальна організація прогностичної діяльності з опорою на індивідуальний досвід;
- акцентування на деталях матеріалу, що сприймається;
- стимулювання до співтворчості;

Зупинимось на аналізі кожного метода окремо на матеріалі художньої спадщини М. Коцюбинського. **Інтегративна єдність систем "слово – зоровий образ", "слово – музичний звук"**. Керуючись означеним методом, вчитель має зокрема сприяти вираженню емоційного стану, який було спричинено художнім оповіданням, не



лише словом, а й кольором, музикою або ж комбінованим явищем, найбільш адекватним для дитини за відповідних умов. Особливо сприяє реалізації проаналізованого принципу художня спадщина М. Коцюбинського, оскільки, як ми згадували раніше, являє собою певним чином синтез словопису і живопису, а це стимулює до формування зорових образів прочитаного та відповідного художнього вираження. Отже, на основі асоціативних вражень, дитина, під керівництвом вчителя, має розкрити експресивну суть художнього твору через призму власного світосприймання, світобачення, доповнити та увиразнити оповідання. Вказаний метод сприяє якісно новому вираженню творчого потенціалу дитини, розвитку творчих здібностей особистості молодшого школяра.

**Актуалізація попереднього досвіду з метою стимуляції рекомбінаторних процесів.** Загальновідомим є факт ре комбінаторної природи творчості, яка полягає у тому, що на основі нетрадиційного, оригінального поєднання окремих частин особистість одержує новий унікальний продукт творчості. Не зважаючи на певну творчу інертність, зазначений метод має право на існування вже у тому зв'язку, що результат творчості, яка базується на принципі рекомбінації, є неповторним, специфічним. Творча спадщина М. Коцюбинського у контексті висловлених тверджень, є джерелом збагачення досвіду дитини засобами вираження емоційно-експресивного стану, розвитку та втілення творчого потенціалу.

**Оптимальна організація прогностичної діяльності з опорою на індивідуальний досвід.** Використання названого метода має на меті стимулюючу діяльність, спрямовану на активне включення дитини до процесу мисленнево-творчої діяльності, ефективність використання метода залежить від доступності стратегічної лінії обраної у цьому контексті педагогом. Практичне застосування оптимальної організації прогностичної діяльності з опорою на індивідуальний досвід має багатоаспектну спрямованість, виражену в завданні чи системі завдань, підібраних педагогом. У цій системі можуть бути такі завдання, що базуються на активній прогностичній діяльності особистості молодшого шкільного віку, як от:

– висловити гіпотетично наповнення оповідання, орієнтуючись на назву (наприклад: "Про що може йтися в оповіданні М. Коцюбинського "Маленький грішник?");

– мотивування поведінки літературного героя, проектування ситуації, в якій він опинився на себе (наприклад: "Чому Харитя пішла жати жито, не зважаючи на свій страх? А як би вчинив на її місці ти?");

– прогностична співтворчість (наприклад: "Як ти вважаєш, яке майбутнє чекає головного персонажа оповідання "Маленький грішник"? Чи міг би бути інший фінал оповідання "Ялинка"? Напиши").

Загалом, педагог може використовувати й іншу групу методів та їх комбінацій, з метою оптимальної організації прогностичної діяльності з опорою на індивідуальний досвід, залежно від смислового, емоційно-експресивного та морально-етичного наповнення оповідань.

**Акцентування на деталях матеріалу, що сприймається.** Використання названого методу полягає у загостренні уваги дітей на окремих фрагментах, деталях оповідання. З метою збагачення індивідуального досвіду передачі образного мовлення. Наприклад: "Якою автор описує ялинку в однойменному оповіданні? Що б вона могла відчувати, якби мала таку можливість?" **Стимулювання до співтворчості** є специфічним методом, оскільки результатом його використання має бути якісно новий етап сприймання прочитаного. Принцип дії організації процесу співтворчості значно пов'язаний із прогностичною діяльністю, оскільки у системі завдань, пов'язаних із реалізацією метода ми маємо виділити ті, які є спрямованими на переорієнтацію подій оповідання, його доповнення та продовження. Загалом, дієвість та висока результативність у процесі використання кожного з цих методів безперечно є залежною від рівня професійної підготовки педагога, творчого потенціалу особистості молодшого школяра, змістового наповнення текстового матеріалу. За умов оптимальної організації сприймання оповідань, у нашому випадку оповідань М. Коцюбинського, які володіють високим творчим потенціалом, підбору відповідної системи методів та знання індивідуальних особливостей колективу учнів, ми маємо отримати позитивний результат – розвиток творчих здібностей особистості молодшого шкільного віку.

Творча спадщина Б. Грінченка володіє також досить високим рівнем креативного потенціалу. Наповнення художнього слова, яке використовує Б. Грінченко у контексті проблематики розвитку творчих здібностей молодших школярів є кардинально протилежним стратегії, що їй віддає перевагу М. Коцюбинський. Для ілюстрації та пояснення висловленого положення маємо проаналізувати художню спадщину Б. Грінченка. Причиною основної відмінності між підходами, запропонованими літераторами є те, що у творчості М. Коцюбинського, адресованій учневі молодшого шкільного віку переважають оповідання, що ж до творчості Б. Грінченка, то у найбільш доступній формі для означеної раніше вікової категорії написано віршовані казки, на аналізі деяких з них ми зупинимось згодом. Отже, маємо констатувати факт специфічного

творчого потенціалу художньої спадщини Б. Грінченка. Загальні характеристики літературного матеріалу автора такі:

- тісний зв'язок з українським фольклором;
- повчальний характер;
- доступність для сприймання особистістю молодшого шкільного віку.

Маємо проаналізувати казки Б. Грінченка за системою розроблених раніше критеріїв.

**Емоційно-експресивна насиченість.** Творча спадщина вченого, яку ми розглядаємо на прикладі деяких казок, не є орієнтованою на домінування емоційно-експресивного фону, а, у більшості випадків, послуговується раціоналістично-логічною базою. Проте, певне емоційне забарвлення є безумовно присутнім:

*– Ага! – скрикнув крук зрадівши  
Та й роззявив рота,  
А рак бульк тоді у воду, –  
Пропала робота!  
А сороки білобокі  
На вербі скакали:  
Як те вздріли, – полетіли  
Та всім розказали.*

Експресія, якої надав Б. Грінченко своєму творові "Крук велика птиця", стимулює не лише до активної діяльності уяви, фантазії, а й до емоційно-оціночної характеристики сюжетного наповнення твору, яка є стимульованою ситуативною організацією ліній оповідання. Отже, емоції мають морально-етичне підґрунтя. Вказана ознака є домінуючою серед художніх творів, що розглядалися нами в контексті аналізу рівня емоційно-експресивної насиченості художньої спадщини Б. Грінченка. З метою підтвердження не випадковості висловленого судження, звернемо увагу на казку "Сірко":

*– А! піймався, – кажуть, – вовче!  
А давайте бити,  
Щоб не лазив у кошару  
Він овець давити!  
А Сірко кричить: – Не вовк я,  
Я, їй-бо, собака!  
Та дарма! по спині в нього  
Вже гуля ломака.*

Маємо констатувати факт певної закономірності використання експресії на фоні морально-етичних проблем, з метою посилення впливу на процес розвитку творчих здібностей особистості молодшого шкільного віку. Дещо відмінним за спрямованістю власного впливу є казка "Снігуронька". Закцентуємо увагу на фрагменті цієї казки:

*Недалеко вже хвилина  
У житті остання –  
І старе їх серце дужче  
Сохне з горювання,  
Що ніхто, як прийде час той  
Вічного спокою,  
Їм очей вже не закриє  
Рідною рукою...*

Як бачимо, емоційність твору є орієнтованою на емпатійний відгук, співучасть читача, подібний прийом ми аналізували у педагогічній спадщині М. Коцюбинського. Загалом, прийом розвитку творчих здібностей молодших школярів за рахунок орієнтації на формування та розвиток емпатійного потенціалу дитини є досить дієвим, оскільки сприяє не тільки актуалізації індивідуального морального досвіду школяра, але й допомагає більш точно спроектувати ситуацію на себе та задіяти прогнозування подальшого розвитку подій у художньому тексті. Відповідно, і прогнозування, яка інколи межує з фантазуванням, і проектування, яке стимулює активну роботу уяви, сприяють розвиткові творчих здібностей особистості молодшого шкільного віку. Отже, емоційно-експресивний компонент творчої спадщини Б. Грінченка є спрямованим з одного боку на емоційно-оціночне ставлення, а з іншого – на актуалізацію індивідуального морального досвіду та емпатійному потенціалові особистості молодшого школяра, а це, як ми вже переконалися раніше, сприяє оптимізації процесу розвитку творчих здібностей учнів.

**Образність, чіткість, та актуальність сюжетної проблематики.** Загалом, маємо констатувати факт меншої образної насиченості творчої спадщини Б. Грінченка, яку ми розглядаємо на прикладі казок. Можемо припустити, що причиною цього є зміщення акцентів власне на чіткість вибудованого сюжету, з метою полегшення сприймання тексту дитиною молодшого шкільного віку. Наші припущення базуються на власному поетичному досвіді. Ми помітили, що у процесі створення художніх поетичних текстів для дітей молодшого шкільного віку, важливо послуговуватися принципом доступності, адже

прагнучи витонченої, багатой на епітети форми, ми можемо не настільки точно і чітко передати зміст, як це можливо за умов написання прозового твору. Тож, на нашу думку, такий крок автора є продуманим і мотивованим. Але ми не можемо заперечити той факт, що креативний компонент, у зв'язку зі зниженням образності творів, було частково втрачено.

**Доступність для розуміння дитиною молодшого шкільного віку.** Відповідність означеному критерієві витримано, про що вже згадувалося в процесі попереднього аналізу, за рахунок відмови від надмірної образності. Тематика оповідань є доступною для розуміння дитини молодшого шкільного віку, оскільки ілюструє, зокрема, деякі аспекти співіснування тварин ,через призму специфіки людської інтеракції ("Крук велика птиця", "Сірко"). Також, цікавим для дітей означеної вікової категорії, може бути образ Снігурочки, адже він є знайомим та носить позитивне асоціативне забарвлення. На жаль, не всі казки Б. Грінченка є рекомендованими , за нашим переконанням, для сприймання учнями початкової школи ,оскільки мають своєю основою складніший та серйозніший рівень взаємодії між людьми ,та носить значне емоційно-трагічне навантаження, а це, на нашу думку, може мати негативний вплив на психіку особистості молодшого шкільного віку, яка перебуває на стадії розвитку ,формування.

**Морально-етичне наповнення змісту.** Означений напрям реалізується за рахунок деякої наближеності казок Б. Грінченка до літературного жанру байки. Зокрема, характерною схожістю є наявність повчального компоненту – своєрідного різновиду моралі. Зокрема ,ми можемо це побачити у казці "Сірко":

*"А Сірко кричить: – Не вовк я,  
Я, їй-бо, собака!  
Та дарма! по спині в нього  
Вже гуля ломака.  
Як взяли Сірка періщить  
Добрими дрючками!  
– Коли ти собака, – кажуть, –  
Так не ліз з вовками!  
Довелось би пропадати,  
Мабуть, би і вбили, –  
Та Сірко побачив дірку,  
Плиг туди щосили!"*

*Ледве втік! Боїться й вити  
Та біжить додому,  
В двір убіг і потихеньку  
Вліз він у солону.  
Ніч пролежав, день пролежав,—  
Боки все боліли;  
А як знову він одужав  
І набрався сили,  
То нікуди вже не бігав  
Він ніколи з дому,  
І про те, що з ним зробилось,  
Не казав нікому.  
І зробився працьовитий:  
Ніч усю ганяє,  
Береже комору й стайню,  
Звіра відганяє."*

Характерні особливості морально-етичної сфери, що є культивованими на основі поваги до старших, любові та турботи до батьків ,родини мають своє відображення у казці "Сопілка":

*" І ті дві більшії сестри  
Не стали їх збирать,—  
їх рвуть не в глечики вони,  
А тільки все їдять.  
Галюся ж, хоч од них обох  
Найменшая сестра,  
Але не їсть, а в глечик свій  
Все ягоди збира  
І дума: «Татові оце,  
Й мамусі я нарву»...  
І знов за ягідьми вона  
Перегорта траву,  
Щука, співаючи в гаю,  
Весела й чепурна  
І тільки часом до своїх  
Сестер гукне вона:  
— Чи не далеко ви зайшли?..  
Щоб не блукати нам!..  
Ідіть до мене ягід рвать!..  
Чи є багато й там?.."*

Отже маємо стверджувати, що казки автора володіють морально-етичним потенціалом у достатньому обсязі, при чому, він базується власне на світоглядних прерогативах українського народу.

**Наявність пізнавального компонента.** Стосовно рівня певного пізнавального потенціалу художньої творчості Б. Грінченка, маємо звернути увагу на те, що, як уже згадувалося раніше, казки автора базуються на традиціях народної творчості, власне певний зв'язок з фольклором і сприяє збагаченню пізнавальної сфери особистості учня початкової школи як певними архаїзмами, так і знаннями традицій українського народу. Зокрема, особливості святкування Дня Івана-Купала:

*"Парубки зійшлись, дівчата,  
З їми й уродлива  
Русокося Снігурка,  
Та смутна й журлива.  
– Гей, чи чуєте, дівчата,  
Час уже почати  
Через цей вогонь Купалів  
Нам усім плигати!»  
І стають одна по одній...  
Перша вже плигнула,  
Далі друга над багаттям  
Швидко промайнула.  
Третя, п'ята... Вже й Снігурці  
Черга наступає.  
– Ох, не хочу я, дівчатка,  
Сили щось немає,  
Щось моє знітило серце,  
Мов на лихо й горе...  
Так Снігурка всім дівчатам  
Подругам говоре".*

Також важливим пізнавальним впливом володіє казка "Дума про княгиню-кобзаря", оскільки знайомить дітей із сторінками історії визвольної боротьби українського народу:

*"І йдуть так не день, не два,  
І тільки навкруги їх трава степова,  
Де не глянь, розлягається,  
Аж військо в траві тій ховається.*

*Ото ж не день і не два минає,  
Князь у землю турецьку вступає  
І звелів землю турецьку воювати,  
Турецьке військо у пень рубати.  
Та не стало щастя князеві слугувати,  
Почали його вороги побивати;  
Військо турок до ноги порубав,  
А которі недобитки – по степу розпорошив, розігнав,  
Князя хороброго у бран, у неволю узяв."*

Отже, загалом оцінюючи багатогранний потенціал художньої творчості Б. Грінченка, маємо звернути увагу на те, що спрямованість спадщини педагога можна визначити як фольклорну, з деяким тяжінням до жанру байки. Працюючи з казками автора, читаючи їх, дитина має можливість для збагачення знаннями про історію українського народу, звичаї та традиції. На жаль, казки чинять звужений вплив на креативну сферу особистості молодшого шкільного віку, проте неможливо заперечити й той факт, що володіючи необхідним рівнем емпатійного та морально-етичного потенціалу, означені твори сприяють виробленню необхідного вектора для реалізації творчих здібностей особистості молодшого школяра, сприяють вибору активної життєвої позиції.

Аналізуючи творчу спадщину В. Сухомлинського, з метою виявлення рівня творчого потенціалу текстового матеріалу, маємо зазначити, що казки та оповідання видатного педагога є полікомпонентним, багатовекторним явищем, здатним до різностороннього впливу на внутрішній світ особистості молодшого шкільного віку. Для більш детального з'ясування значення художньої спадщини В. Сухомлинського у контексті розв'язання проблеми розвитку творчих здібностей учня початкової школи, маємо вдатися до більш детального аналізу, послуговуючись системою розроблених нами раніше критеріїв.

**Емоційно-експресивна насиченість** є яскраво вираженою у художній спадщині В. Сухомлинського. Значення емоційного насичення різноманітне, але сумарний загальний вплив безпосередньо чи опосередковано є направленим на розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами художнього слова, яскравих образів. Розглянемо конкретні випадки на прикладі фрагментів з оповідань автора: "Взяв я Сома, переніс його будку до себе на подвір'я. Смутний став Сом, але не впадав у відчай. Щоранку, йдучи до школи, даю я йому торбинку з Петровими тапочками – і він веселішає, лащить, махає хвостом. Я йду до школи, а він несе торбинку. Біля дверей беру в нього торбинку, а він так благально дивиться на мене, немов би питає: "А де ж



Петро?" До кінця уроків сидить під шкільними дверима. Коли рушаю додому, знов даю Сомові торбинку з тапочками, знов собака дивиться на мене благально" [39, с. 264]. У цьому оповіданні, що має назву "Хай вірять", ми можемо спостерігати характерне для художньої творчості педагога загалом емоційне наповнення, яке спрямоване на емпатійна реакцію читача. Власне організований на означеному рівні емоційно-експресивний вплив, має найбільше шансів на подальше творче вираження, співтворчість автора і читача, оскільки актуалізує попередній чуттєвий досвід дитини. Глибоким є емоційно-експресивне наповнення оповідання "Хай я буду вашою, бабусю...", що підтверджує не випадковість наших суджень стосовно творчості В. Сухомлинського загалом. Проаналізуємо епізод оповідання, для прозорішого ілюстрування висловленого: "Марійка збирається йти, а бабуся зітхає.

– Чого ви зітхаєте, бабусю?

– Бо ні до кого й слова промовити. Одна я однісінька...

– Хай я буду вашою, бабусю, – тихо шепоче Марійка й цілує її в старечу зморщену щоку" [34, с. 58].

Вплив на емоційну сферу особистості молодшого школяра оповідань В. Сухомлинського є обумовленим постійною та близькою інтеракцією педагога з учнями. Глибоке знання індивідуальних психологічних особливостей дітей позитивно сприяло оптимізації та організації процесу розвитку творчого потенціалу особистості учня. Зацитований фрагмент є свідченням зазначеного раніше. Проблема розвитку творчих здібностей учнів початкової школи опосередковано, засобами впливу на індивідуальний моральний досвід, моральний потенціал дитини реалізується і в оповіданні "Горбатенька дівчинка". "Тридцять п'ять пар очей впилися в незнайому дівчинку. Вона була горбатенька. Учитель затамував подих і повернувся обличчям до класу. Він дивився у вічі пустотливих школярів і мовчки благав: хай не побачить дівчинка у ваших очах ні подиву, ні насмішки. У їхніх очах була тільки цікавість. Вони дивилися на незнайому дівчинку і лагідно всміхалися. Учитель полегшено зітхнув" [34, с. 108]. Автор, у певній мірі порушує тему фасилітації інтеракції системи "здорова дитина-дитина з особливими потребами". Оповідання сприяє проектування ситуації, що розглядається та прогнозує дій дитини, відповідно до актуальності проблеми. Тобто учень має змогу уявити себе як на місці дівчинки, так і на місці інших дітей класу. Також має можливість створити уявну зворотну ситуацію, залежно від рівня власного емпатійного потенціалу, оцінити увесь її трагізм та невинність. Отже маємо стверджувати, що творча спадщина В. Сухомлинського є емоційно навантаженою та

збагаченою експресією, а це – важливим рушієм, вектором розвитку творчих сил та здібностей учнів початкової школи.

**Образність, чіткість, та актуальність сюжетної проблематики.** Відповідно до означеного критерію, маємо зауважити, що в процесі створення власних оповідань, казок видатний педагог послуговувався високообразним словом, добрав максимально чіткі та влучні звороти, вдало komponуючи їх у змістовні, цікаві сюжети, близькі за змістом для розуміння дитиною молодшого шкільного віку, а це свідчить про те, що автор був не лише неперевершеним знавцем дитячої психології, а й близьким другом, порадиником дитини. Втілював свій же заклик не опускаючись до рівня дитини, а підійматися до її рівня. Розглянемо наочно свідчення висловленого на прикладі творів В. Сухомлинського:

"Навчався в нашому класі Петро Рибалка. Був у нього собака Сом. Третій рік щодня приходив разом з ним до школи і його вірний Сом. Не тільки приходив, але й ніс у зубах торбинку з тапочками. Тапочки – на урок фізкультури в спортивний клас" [39, с.264]. Означений фрагмент оповідання характеризується незначною образністю, що зумовлено прагненням автора відобразити картину більш точно, конкретно. Проте, в результаті цілісного аналізу оповідання "Хай вірять", маємо спостерігати значно вищий рівень образності ніж у наслідок фрагментарного аналізу художнього твору. Стосовно актуальності, то незаперечним є той факт, що проблема та специфіка інтеракції систем "людина-природа" та "людина-людина" є актуальною для дитини молодшого шкільного віку, оскільки власне віковий період, про який ідеться є пов'язаним із складними процесами соціалізації – адаптації до нових умов взаємодії із соціумом, формування світоглядних орієнтирів. Повертаючись до проблеми розвитку творчих здібностей особистості молодшого шкільного віку, маємо зацентрувати увагу на емпатійному компоненті текстового матеріалу, який певним чином апелює до індивідуального морального досвіду дитини, стимулюючи процеси оптимального функціонування уяви та спрямовуючи її в конструктивне русло, а це є запорукою стимулюванню процесу розвитку творчих здібностей учнів початкової школи. Оповідання "Хай я буду вашою, бабусю...", має подібне емпатійне спрямування:

"Марійка посидить трохи, послухає казку. Але довго сидіти не хочеться. Ваблять луки – он скільки метеликів там літає. Вабить річка – який пісочок чистий там на березі, яка вода тепла... До вечора Марійка бігає в лузі, грається, милується метеликами. А про бабусю не забуває Побігає, тоді прибіжить на бабусине подвір'я й защебече:

– Я не забула, що ваша, бабусю! Тільки в лузі бігати хочеться!"

Зацитований фрагмент оповідання дає можливість переконатися у тому, що художня спадщина В. Сухомлинського володіє значним рівнем образності, а це має позитивний вплив на процес розвитку творчих здібностей, творчого потенціалу, творчих сил дитини. Безперечно, оповідання абсолютно відповідає критерію, в контексті якого є аналізованим, оскільки не викликає сумнівів рівень актуальності літературного твору, зумовлений специфікою комунікативних внутрішньосоціальних процесів на основі принципів гуманності, співучасті. Високою образністю та значною глибиною відзначається оповідання "Блакитні журавлі":

"Ось уже й школа. Зоя хвалиться учителеві:

– Коли ми йшли до школи, у небі летів ключ блакитних журавлів. А Дмитрик каже, що вони сірі. Хіба журавлі сірі?

Учитель уважно і лагідно подивився у Дмитрикові очі:

– Для тебе, Зою, блакитні... А для Дмитрика – сірі... Та не впадай у відчай, Дмитрику. Прилетять і твої блакитні журавлі" [34, с. 76].

Незаперечна наявність прийому, що його застосовує у своїй художній творчості М. Коцюбинський – єдність внутрішнього стану героя зі станом, настроєм навколишньої дійсності – природи. Дієвість прийому в контексті проблеми розвитку творчих здібностей молодших школярів ми розглядали та підтверджували раніше. Актуальність сюжетної проблематики не викликає сумнівів, адже мова йдеться про внутрішньо сімейні стосунки, але не стільки у вимірі "батьки-діти", скільки в межах рівнів взаємодії всіх членів сім'ї, особливо за умов аномального функціонування сім'ї, пов'язаного з конфліктними процесами. Оповідання вдало ілюструє результати такого впливу на психіку, внутрішній світ дитини. Проблема, яку описано в художньому творі є актуальною для нашого дослідження ще і в тому контексті, що вдало демонструє наслідки негативного впливу мікроклімату сім'ї опосередковано на процес розвитку творчих здібностей дитини на рівні функціонування уяви та створення нею образів різної складності, контекстуально – приземлених, конкретних, що є мотивованими ситуацією, про яку йдеться в оповіданні "Голубі журавлі". Отже маємо підсумувати, що оповідання В. Сухомлинського характеризуються високим рівнем образності чіткості, є актуальними для розуміння дитиною вказаної вікової категорії.

*Доступність для розуміння дитиною молодшого шкільного віку.*

Безперечно, оповідання В. Сухомлинського є доступними для сприймання та розуміння учнями молодшого шкільного віку, оскільки містять досить прозоро скомпоновані сюжети, та є, як ми вже переконалися раніше актуальними для дітей визначеної вікової категорії.

Зокрема, у своїй художній спадщині педагог надає перевагу таким тематичним напрямкам:

- "людина – природа";
- "батьки – діти";
- "шкільне життя та дозвілля";
- "знайомство дитини із світом почуттів, переживань – ситуацій вияву емпатії".

Зрозуміло, що оповідання зазначеного наповнення, та подібного спрямування є доступними для розуміння дитини, адже все це дитини бачить довкола себе щодня.

**Морально-етичне наповнення змісту.** Відповідність наповнення творчості В. Сухомлинського не викликає сумнівів, оскільки базується на засадах гуманізму та високоморальних категоріях. Оповідання "Навіщо кажуть "Спасибі", як і кожне оповідання, переконує у тому, що педагог використовує найбільш сенситивний для формування морально-етичних переконань особистості віковий період, на основі порівняльного методу, з метою допомогти дитині самостійно зробити вибір на користь високоморальної поведінки, гуманних вчинків та суджень: "Навіщо ви, дідусю, сказали струмкові "Спасибі"? Він же не живий, не дізнається про вашу подяку, не почує ваших слів.

– Це так. Якби води напився вовк, він міг би й не подякувати. Ми ж не вовки, а люди" [34, с. 167].

Не менш важлива, особливо у контексті розвитку та функціонування сучасного суспільства проблема байдужості є яскраво проілюстрованою в наступному оповіданні, зачитуємо його фрагмент:

"В'їхали в село і питають:

– У кого пожежа?

– Іванова хата горить.

Петро полегшено зітхнув і, зупинивши коней каже:

– Ну, далі не поїдемо, треба у поле вертатися.

– Чому вертатися? – дивується Степан.

– Та горить же не в нас, – розсудливо каже Петро. – навіщо ж час марнувати? Робота у полі стоїть.

Степан з подивом поглядає на Петра:

– А ти поспішав хіба тільки свою хату рятувати?" [39, с. 189].

Досить важливою для процесу формування морально-етичної сфери молодшого школяра є проблема турботливого ставлення до природи. Специфічною рисою педагогічної парадигми В. Сухомлинського загалом і художньої творчості зокрема є інтегративний підхід, що його побудовано на основі єдності уяви, її прогностичної функції та емпатії, або, як означає її педагог – співучасті.

"Панас Іванович відхилив гілку, і Юрко побачив на бузковій гілці горобине гніздо. З нього виглядало п'ятеро пташенят. Голі, безпомічні вони жалібно пищали, роззявляючи дзьобики.

– Вони тепер лишилися без матері. – Тихо сказав Панас Іванович. – А якби з твоєю мамою хтось таке вчинив...

– Ну що ж, іди на урок, – зітхнув Панас Іванович. – Допомогти цим бідолашкам ніхто вже не зможе...

Уночі Юрко майже не спав. Йому ввижались пташенятка, що роззявляли дзьобики і жалібно пищали, гукаючи матусю "[39, с.160-161].

**Наявність пізнавального компонента.** Стосовно означеного критерію, маємо звернути увагу на те, що художня творчість В.О. Сухомлинського сприяє оптимізації процесу соціалізації особистості молодшого шкільного віку, за рахунок поглиблення знань дитини стосовно особливостей функціонування систем "людина-людина", "людина-світ", "людина-природа". Збагачуючи індивідуальний досвід дитини у сфері комунікативних навичок, емпатійної поведінки, ставлення до оточуючого світу та людей в ньому, художня спадщина вченого сприяє виробленню активної життєвої позиції, виділення детермінант розвитку та функціонування мислення особистості, а це і є необхідними складовими творчого мислення загалом та творчих здібностей зокрема. Адже, як ми вже пересвідчилися раніше, однією з причин шаблонності та репродуктивності дій і мислення особистості є власне певний страх продемонструвати власну неповторність, унікальність. Причиною такої поведінки є недостатня сформованість власних переконань, або ж відсутність підтримки з боку оточуючих. Саме у цьому зв'язку, вчитель має допомагати дитині самореалізуватися, відкриваючи власні нахили, здібності.

Загалом, маємо зробити висновок, що художні твори, які було написано видатним педагогом В. Сухомлинським чинять всебічний вплив на процес розвитку та формування особистості молодшого шкільного віку, за допомогою, зокрема, емпатійного вектора. Отже, в процесі аналізу художньої спадщини вченого, з метою визначення наявності та рівня креативного потенціалу, ми з'ясували, що оповідання В. Сухомлинського володіють високим рівнем творчого потенціалу, відповідають виділеним критеріям та мають неабиякий вплив на розвиток творчих здібностей молодших школярів, що є вкрай необхідним у контексті дослідження нашої проблематики.

## **2.2. Проектування впровадження педагогічної технології розвитку творчих здібностей школярів до навчально-виховного процесу сучасної початкової школи**

Керуючись сучасними тенденціями психолого-педагогічної думки, які є орієнтованими на унікальність внутрішнього світу кожного вихованця, розвиток творчих потенціалів, творчого мислення учнів молодшого шкільного віку, маємо акцентувати увагу на багатому історико-педагогічному надбанні української педагогіки щодо означеного питання. Аналізуючи педагогічну спадщину Б.Д. Грінченка, М.М. Коцюбинського, В.О. Сухомлинського, варто відмітити той факт, що розвиток креативного мислення молодших школярів неможливий без інтеграції мови, літератури, педагогіки, психології, образотворчого мистецтва. Використовуючи комплексний підхід до педагогічного надбання Б.Д. Грінченка, М.М. Коцюбинського, В.О. Сухомлинського, нами було узагальнено теоретичні положення основних ідей педагогів. Ці ідеї нами було втілено в практику в межах авторського дидактичного посібника для позакласного читання учнями молодшого шкільного віку. Саму ідею створення добірки оповідань для молодших школярів було запозичено у Б.Д. Грінченка, який у процесі педагогічної діяльності неабиякого значення надавав процесу читання як важливому джерелу гармонійного розвитку дитини. В умовах тотальної русифікації, відсутності дитячої літератури, яка б мала необхідні характеристики для розширення світогляду молодшого школяра, Б.Д. Грінченко, як відмічає вчений Н.Б. Антоненко, склав і розмалював буквар, за яким навчав своїх учнів, першу книжку для читання після букваря – "Рідне слово". Проте ці підручники не були єдиними саморобними книжками у спеціальній бібліотечці, яку збирав педагог для учнів. У такий же спосіб він "випускав" свої переклади російських авторів та оригінальні твори, складав збірнички творів інших письменників. Так з'явився журнал "Квітка", в якому вміщувалися оповідання, вірші, загадки й невеликі статті науково-популярного характеру. Номери часопису були оздоблені малюнками автора. Специфічною рисою організації педагогічного процесу Б.Д. Грінченком було те, що, з метою заохочення учнів виконувати поза уроками обов'язкові письмові завдання, у класі проводилося читання українських книжок. Крім того діти декламували прочитані вдома і слухали лекції з українознавства. Вдома вони писали вірші рідною мовою, оповідання (учні видавали рукописний журнал "Думка"), а також обов'язкові рецензії на прочитані книжки. Як бачимо, така форма роботи чинила позитивний вплив на маленьких читачів,

сприяла розвитку світоглядних орієнтирів, естетичного смаку, креативного мислення, прагнення до самостійної творчості.

Характеризуючи літературний хист педагога, маємо зазначити, що, за словами вченого-філолога В.В. Яременка, Б.Д. Грінченко займає особливе місце в українській літературі як один з перших письменників, що писали про дітей і для дітей. Разом з І. Франком, П. Мирним він закладав основи української дитячої літератури, розвиненої далі М. Коцюбинським, С. Васильченком та іншими. Його твори про дітей сповнені трагізму, який породжувало тогочасне життя. Написані у 80-90 рр. ХІХ століття оповідання, Б.Д. Грінченко, як твердить В.В. Яременко, відразу використовував у своїй практичній роботі в школі. Читав учням, давав для прочитання вдома і за їхньою допомогою виховував у дітей високі моральні якості особистості. У зв'язку з цим, оповідання мають повчальний характер та актуальне наповнення, яке пробуджує зацікавлення сучасного юного читача. Педагог іноді брав сюжети для своїх оповідань з учнівських письмових розповідей, спогадів, вражень. Питання відбору фактів народного життя для дитячого оповідання мало для Б.Д. Грінченка як для письменника і педагога вирішальне значення. Він не прагне відсторонювати душу дитини від розуміння того, що в світі багато горя і мук, а навпаки акцентував увагу на пробудженні співчуття до страждань, до чужого горя. Вимагаючи показувати життя таким, яким воно є насправді, педагог застерігає проти розкриття перед дітьми брудних сторін реальності. Ознакою прагнення до свідомого читання та аналізу впливу прочитаної літератури на внутрішній світ, переживання вихованців, була умова, яку Б.Д. Грінченко ставив перед своїми учнями: написати своє враження від прочитаного та прізвище і вкласти в книгу, з якою дитина працювала. Робота над складанням таких "рецензій", на нашу думку, має багатовекторну спрямованість і спрямована на розвиток різних компонентів пізнавальних навичок учнів молодшого шкільного віку. Зокрема це сприяє розвитку аналітико-синтетичних вмінь, збагачує активний словниковий запас дитини, формує світоглядні орієнтири, спонукає до творчого осмислення прочитаного, тощо. Спираючись на попередні емпіричні дані. Маємо наголошувати на взаємозв'язку та взаємовпливі таких категорій як "креативність" і "моральність", в процесі роботи з художнім текстом. Адже неможливо пробудити творчі сили дитини без попередньої зацікавленості в матеріалі, з яким працює вихованець. Емпатійне ставлення до прочитаного, співчуття, виявлені до героя художнього тексту, чи радість, породжена щасливим розв'язанням подій, стимулює бажання творити – бажання передати почуття від прочитаного словом та фарбами. У цьому контексті, філолого-педагогічна діяльність Б.Д. Грінченка заслуговує особливої уваги, оскільки являє собою інтегративну систему, найважливішими складовими компонентами якої є робота над художнім текстом з моральним наповненням

та стимулювання подальшого самостійного творення – розвитку креативного мислення учнів молодшого шкільного віку. Специфікою означеної форми роботи є, окрім перерахованого, можливість впливати на індивідуальний моральний досвід особистості молодшого школяра. Адже творення має бути спрямованим – мати певний вектор розвитку та наповнення, роль якого може виконувати моральність, духовність. Креативна особистість не може і не повинна бути байдужою, тому одне з найважливіших завдань сучасної психолого-педагогічної думки – комплексний підхід до проблеми розвитку креативного мислення та емпатійного потенціалу особистості учнів молодшого шкільного віку, як компонента гармонійного розвитку.

Аналізуючи філолого-педагогічну творчість М.М. Коцюбинського, з боку специфічного наповнення, яке б могло стимулювати, контролювати та забезпечувати розвиток креативного мислення учнів молодшого шкільного віку, маємо акцентувати увагу на інтегративній системі психологія – література – живопис. Основою такого підходу є знання психології, формування художньо-психологічної концепції героя – кілець психологічного процесу. Це відображається у образній і точній передачі внутрішнього світу зображуваних персонажів, якими нерідко є діти. Юний читач, у процесі знайомства з героями оповідань М.М. Коцюбинського, певним чином проектує на себе ситуацію, в якій перебуває головний герой, це дає змогу збагатити моральний досвід особистості молодшого шкільного віку, розвинути креативне мислення, за рахунок проектування ситуації, прогнозу розв'язання кульмінаційних ситуацій. Щодо третього компонента означеної системи – живопису, то тут ми погоджуємось із твердженням Ю. Кузнецова та Н. Левчик про те, що як ніхто із європейських літераторів письменник зумів підпорядкувати колір розкриттю внутрішнього світу героя (наблизити словопис до живопису, надати кольору смислової функції) або тим ідейно-художнім завданням, які перед собою ставив. Ю. Кузнецов та Н. Левчик вказують на той факт, що в композиції більшості творів М.М. Коцюбинського фігурують три плани: свідоме сприйняття ліричним героєм реальної дійсності (зорові, слухові враження від навколишнього), сприйняття цих самих подій підсвідомістю через мікро образ, усвідомлення самого себе (самопостереження) – своїх рухів, дій, думок, почуттів. Усі три плани сплетені між собою в єдиний кільцевий психологічний процес, який розвивається за висхідною до моменту душевної кризи героя і нарешті спадає. Відтворенню внутрішнього світу героя підпорядковано й суто імпресіоністичні засоби – світло, тінь, колір, вібрація. Характерно для творчості М.М. Коцюбинського пейзаж, як і нові підходи до зображення персонажів через фіксацію вражень, підтекст, символіку, а також глибина соціально-психологічних філософських проблем, які порушує автор, що свідчить про психологічний



імпресіоналізм спадщини М.М. Коцюбинського. Зважаючи на креативні підходи автора до побудови композиції твору, застосування компонентів образотворчого мистецтва, імпресіоналізму з метою синхронізації внутрішнього стану ліричного героя з обставинами ситуативно оточуючої реальності, можемо зробити висновки про значний вплив означених факторів на розвиток креативного мислення учнів молодшого шкільного віку. Особливої ролі у цьому контексті варто надати образності не лише слова, а й малюнка, оскільки цей вид творчості слугує важливими компонентом, який має властивості виражального характеру, такі ж багатогранні, як і слово. Оскільки кольором можна виразити, проілюструвати домінантні компоненти композиції, але й загальний настрій зображуваного, виразити оціночне судження щодо прочитаного. Неменш важливим у творчому доробку М.М. Коцюбинського є також морально-етичний компонент, який виражається у відповідному наповненні оповідань автора змістом, який позитивно впливає на розвиток емпатійного потенціалу, збагачення морального досвіду особистості молодшого школяра. Прикладом таких оповідань можна вважати такі твори як: "Харитя", "Ялинка", "Маленький грішник". Змістове наповнення означених оповідань покликане спонукати дітей до осмислення власної поведінки, значення того, що оточуючі роблять задля їхнього блага. Виховує прагнення творити добро, альтруїстичні компоненти світоглядних орієнтирів особистості молодшого школяра. У цьому контексті надбання відомого українського літератора М.М. Коцюбинського є невід'ємним компонентом окресленої і розробленої нами на основі історико-педагогічних парадигм та інноваційних тенденцій психолого-педагогічної думки, спрямованості реформування початкової ланки освіти системи розвитку креативного мислення особистості молодшого школяра засобами художньої творчості, на матеріалі спадщини українських педагогів, зокрема: Б.Д. Грінченка, М.М. Коцюбинського, В.О. Сухомлинського.

Отже, маємо зробити висновок, що детальне ознайомлення зі спадщиною Б.Д. Грінченка, М.М. Коцюбинського, В.О. Сухомлинського дає можливість у повному обсязі оцінити значний креативний потенціал та можливості впливу на індивідуальний моральний досвід дитини. Тож не варто залишати поза увагою сучасної початкової школи творчі надбання педагогів, письменників, тонких знавців дитячої психології. Адже їхній доробок, за умови творчого використання та створення відповідних педагогічних умов як на уроці так і в позаурочний час, дозволить сформувати необхідні якості особистості учня молодшого шкільного віку. Сприятиме подоланню творчої інертності, байдужості до зовнішнього світу з його проблемами.



## ВИСНОВКИ

1. У процесі дослідження виокремлено і розкрито у креативний потенціал художньої спадщини українських педагогів другої половини ХІХ – ХХ ст. для розвитку творчих здібностей молодших школярів. Проведений системний аналіз досліджуваної проблеми розвитку творчих здібностей молодших школярів у художній спадщині українських педагогів другої половини ХІХ – ХХ ст. доводить, що креативний потенціал художня спадщина українських педагогів (Олени Пчілки, С. Русової, Б. Грінченка, М. Коцюбинського, Лесі Українки, К. Малицької, Марійки Підгірянки, І. Блажкевич) до цього часу не був предметом спеціальних наукових досліджень. Отже, стан наукового опрацювання вказаного питання не можна вважати задовільним. На основі психолого-педагогічного аналізу досліджуваної проблеми нами визначено багатоаспектність креативного потенціалу художньої спадщини українських педагогів другої половини ХІХ – ХХ ст. та виділено критерії розвитку творчих здібностей молодших школярів:

- самостійність та оригінальність суджень особистості молодшого школяра;
- уміння особистості молодшого школяра розв'язувати поставлені задачі нешаблонним шляхом;
- здатність особистості молодшого школяра до співтворчості за рахунок використання морально-духовного компонента;
- конструктивний характер творчості молодшого школяра;
- потреба особистості молодшого школяра у творчій активності;
- прагнення особистості молодшого школяра до творчої самореалізації.

2. Доведено, що однією з причин деструктивної спрямованості творчості є недбале ставлення дорослих до процесу організації розвитку творчих здібностей особистості, байдужість до реалізації дитиною початкових внутрішніх світоглядних орієнтирів, цінностей, переконань у найважливішому для неї виді діяльності – грі. Проблеми рівня розвитку та особливостей функціонування уяви в дитячі роки належать не тільки до проблеми розвитку творчих здібностей, а й до проблеми розвитку морально-духовної сфери особистості. Отже, категорії "творчість" та "мораль" є взаємопов'язаними, оскільки полікомпонентність поняття

творчості вимагає відповідного напрямку розвитку та спрямованості. Особливе значення у контексті взаємодії компонентів цієї моделі має безперечний вплив креативного потенціалу художньої літературної творчості на свідомість, морально-духовну сферу, нахили та творчі здібності учнів початкової школи, оскільки це відповідає синтетичній природі творчості взагалі та проблемі розвитку творчих здібностей молодших школярів, зокрема.

3. Нами було досліджено особливості впливу на свідомість дитини молодшого шкільного віку креативного потенціалу художньої спадщини українських педагогів другої половини XIX – XX ст. (Олени Пчілки, С. Русової, Б. Грінченка, М. Коцюбинського, Лесі Українки, К. Малицької, Марійки Підгірянки, І. Блажкевич) саме у контексті проблеми розвитку творчих здібностей. Для досягнення означеної мети нами було розроблено систему критеріїв:

- емоційно-експресивна насиченість;
- образність, чіткість, та актуальність сюжетної проблематики;
- доступність для розуміння дитиною молодшого шкільного віку;
- морально-етичне наповнення змісту;
- наявність пізнавального компонента.

На основі ґрунтовного аналізу проблеми розвитку творчих здібностей молодших школярів у художній спадщині українських педагогів другої половини XIX ст. доведено, що художня спадщина педагогів (Олена Пчілка, С. Русова, Б. Грінченко, М. Коцюбинський, Леся Українка, К. Малицька, Марійка Підгірянки, І. Блажкевич) має необхідний, відповідно до визначених критеріїв, креативний потенціал для оптимізації процесу розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку. Виявлено основні концептуальні ідеї художньої спадщини українських педагогів (Олени Пчілки, С. Русової, Б. Грінченка, М. Коцюбинського, Лесі Українки, К. Малицької, Марійки Підгірянки, І. Блажкевич), а саме: дитиноцентризм, психологізм, опора на індивідуальний моральний досвід дитини, орієнтованість на прогностичну діяльність молодшого школяра, – з метою розвитку уяви та творчих здібностей особистості. Акцентуємо особливу увагу на тому, що ми, у контексті аналізу засобів ефективності процесу розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку надаємо пріоритет саме художній спадщині українських педагогів другої половини XIX – XX ст., оскільки вбачаємо в ній засіб формування особистості.

Нами встановлено, що сучасна школа, переслідуючи навчально-виховну мету, не завжди приділяє достатньої уваги креативному компоненту, саме у напрямку розвитку творчих здібностей особистості

молодшого школяра. Учитель початкової школи, використовуючи відповідну технологію для підвищення рівня розвитку творчих здібностей, обов'язково має виявляти творчий підхід, орієнтуючись не на абстрактного учня, а на унікальний внутрішній світ особистості кожного вихованця.

Виправданість та значущість означеного підходу є визначеними у концептуальному положенні дослідження оскільки креативний потенціал художньої спадщини українських педагогів II половини XIX – XX століття є очевидним і спрямованим саме на реалізацію творчого потенціалу особистості молодшого школяра.

Отже, усі поставлені нами завдання виконано, мети дослідження досягнуто.

Проте проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку творчих здібностей молодших школярів у художній спадщині українських педагогів II половини XIX – XX ст. Маємо рекомендувати використання глибокого творчого потенціалу художньої спадщини українських педагогів другої половини XIX – XX ст. з метою оптимізації процесу розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку в умовах сучасної початкової школи.



## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України : підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. / Любов Вікторівна Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 424 с.
2. Барташнікова І. А. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5-7 років / І. А. Барташнікова, О. О. Барташніков. – Т. : Богдан, 1998. – 88 с.
3. Божковська-Павелко О. Спогади про вчительку Іванну Блажкевич / О. Божковська-Павелко // Денисівський вісник. – 2002. – № 9. – С. 3.
4. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання : підруч. для педагогів / Г. Г. Ващенко. – Вид. перше. – К. : Укр. видавн. спілка, 1997. – 441 с.
5. Голубева Э. А. Некоторые проблемы экспериментального изучения природных предпосылок общих способностей / Э. А. Голубева // Вопросы психологии. – 1980. – № 4. – С. 24–37.
6. Грінченко Б. Д. Зернятка : вірші, поеми, оповід. : для ст. шкіль. віку / Б. Д. Грінченко. – К. : Веселка, 1989. – 272 с.
7. Грінченко Б. Д. Народні вчителі і Українська школа / Б. Д. Грінченко // Дивослово. – 1997. – № 4/6. – С. 40–41
8. Грінченко Б. Казки : для мол. шкіль. віку / Борис Грінченко ; худож. А. Журновська. – К.: Веселка, 1990. – 74 с.
9. Зайченко І. В. Листи Олександра та Софії Русових до Михайла та Віри Коцюбинських / І. В. Зайченко // Київська старовина. – 1999. – № 5. – С. 70 – 81.
10. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вузів / І. В. Зайченко. – Чернігів : ЧДПУ, 2003. – 528 с.
11. Зайченко І. В. Історія педагогіки. У двох книгах. Книга II. Школа, освіта і педагогічна думка в Україні. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / І. В. Зайченко. – К. : Видавничий дім "Слово", 2010. – 1032 с.
12. Коновець О. Ф. Український ідеал : іст. нариси, діалоги / О. Ф. Коновець. – К. : Просвіта, 2003. – 196 с.

13. Коцюбинський М. М. Маленький грішник : Оповідання. Для мол. шк. віку / М. М. Коцюбинський. – К. : Веселка, 1987. – 32 с., іл.
14. Коцюбинський М. М. Харитя : Оповідання. Для мол. шк. віку / М. М. Коцюбинський. – К. : Веселка, 1974. – 15 с., іл.
15. Коцюбинський М. М. Ялинка : Оповідання. Для ст. дошкіль. та мол. шкіл / М.М. Коцюбинський. – К. : Веселка, 1981. – 16 с., іл.
16. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко ; за ред. О. О. Любара. – К. : Т-во "Знання", 2003. – 450 с. – (Вища освіта ХХІ століття).
17. Нагачевська З. І. Педагогічна думка і просвітництво в жіночому русі Західної України (друга половина ХІХ ст. – 1939 р.) : монографія / З. І. Нагачевська. – Івано-Франківськ, 2007. – 764 с.
18. Нагачевська З. І. Софія Русова. З маловідомого і невідомого. – Ч. 1: Несторка української педагогічної літератури... / З. І. Нагачевська / Упоряд. З. Нагачевська, О. Джус ; автор вступ. статті й дод. З. Нагачевська. – Івано-Франківськ : Гостинець, 2006. – 456 с.
19. Наєнко М. К. Художня література України : програма-мінімум / М. К. Наєнко. – К. : Просвіта, 2005 – Ч. I : Від міфів до реальності. – 660 с.
20. Наказний М. Методичне забезпечення особистісно зорієнтованого навчання: яким йому бути? / М. Наказний // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 1. – С. 54–60.
21. Нариси історії "Просвіти" / Р. Іваничук, Т. Комаринець, І. Мельник, А. Середняк. – Львів ; Краків ; Париж : Просвіта, 1993. – 232 с. – (Популярна енциклопедія "Просвіти" ; ч. 1).
22. Нариси історії українського шкільництва (1905–1933) : навч. посіб. / О. В. Сухомлинська та ін. ; за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Заповіт, 1996. – 302 с.
23. Науменко В.О. Літературне читання : Укр. мова для загальноосвіт. навч. закл. з навч. укр. мовою : підруч. для 3-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Віра Науменко . – К. : Генеза, 2014. – 176 с.
24. Павленко Ю. І. Учні – творці уроку / Ю. І. Павленко // Грані творчості : кн. для вчителя / відп. ред. М. Д. Ярмаченко ; упоряд. В. Ф. Паламарчук. – К. : Рад. шк., 1990. – С. 59–65.

25. Палеха Ю. І. Основи психології та педагогіки : навч.-метод. посіб. / Ю. І. Палеха, В. І. Герасимчук, О. М. Шиян. – К. : Вид-во Європ. ун-ту фінансів, інформ. систем, менеджменту і бізнесу, 1999. – 154 с.
26. Плахтій В. І. Формування основ моральної свідомості молодших школярів засобами дитячої літератури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Плахтій Валентина Іванівна. – Вінниця, 2003. – 201 с.
27. Русова С. Оповідання для дітей / Укладач К. Криворучко. – К. : МО "Жіноча громада", 2006. – 72 с.
28. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори / С. Ф. Русова. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
29. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори. У 2 кн. / за ред.: Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – Кн. 1. – 272 с.
30. Савченко О. Я. Літературне читання : програма для загальноосвітніх навчальних закладів (2–4 класи) [Електронний ресурс] / О. Я. Савченко, В. О. Мартиненко, В. О. Науменко, Н. М. Колеснікова, Л. І. Лаптева. – Режим доступу: [http://osvita.ua/doc/files/news/87/8793/02\\_lit\\_chit.pdf](http://osvita.ua/doc/files/news/87/8793/02_lit_chit.pdf).
31. Савченко О. Я. Літературне читання: підручник для 2 кл. / О. Я. Савченко. – К.: Освіта, – 2012. – 160 с.
32. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки : посібник / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2003. – 504 с. – (Альма-матер).
33. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – 670 с.
34. Сухомлинський В. О. Казки школи під голубим небом / Василь Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1989. – 191 с.
35. Філософія : підручник / за заг. ред.: М. І. Горлача, В. Г. Кременя, В. К. Рибалка. – Х. : Консум, 2001. – 672 с.
36. Фролова К. П. Цікаве літературознавство / К. П. Фролова. – К. : Освіта, 1991. – 192 с.
37. Ханбиков Я. Родительская педагогика В. А. Сухомлинского / Я. Ханбиков, А. Попова // Народное образование. – 1988. – № 7. – С. 80–82.
38. Ходанич Л. П. Формування у молодших школярів уявлень про ментальне засобами поезії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ходанич Лідія Петрівна. – К., 2000. – 184 с.

39. Чиста криниця: Казки, оповідання, етюди: Для сімей. читання / Упоряд. О. В. Сухомлинська; Передм. Д. С. Чередниченка. – К. : Веселка, 1993. – 287 с.



## ЗМІСТ

ВСТУП .....	3
РОЗДІЛ I ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ НАУКОВО-ТВОРЧОЇ ПАРАДИГМИ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ.....	5
1.1. Відображення специфіки національного історичного контексту в діяльності українських педагогів другої половини ХІХ – ХХ ст. ....	5
1.2. Розвиток творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку у художній спадщині українських педагогів (др. пол. ХІХ - ХХ ст.) як педагогічна проблема.....	32
РОЗДІЛ II МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ХУДОЖНЬОЇ СПАДЩИНИ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ др. пол. ХІХ – ХХ ст. ....	47
2.1. Аналіз художньої спадщини українських педагогів .....	47
2.2. Проектування впровадження педагогічної технології розвитку творчих здібностей школярів до навчально-виховного процесу сучасної початкової школи.....	68
ВИСНОВКИ.....	72
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	75

*Навчально-методичне видання*

**БАРНИЧ**  
**Оксана Вікторівна**

**МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ  
КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ  
ХУДОЖНЬОЇ СПАДЩИНИ  
УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ  
НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО  
ЧИТАННЯ**

**МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК**

Технічний редактор *О. Клімова*

Комп'ютерна верстка  
та макетування *О. Клімова*

*Свідоцтво про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації  
серія КВ № 17500-6250 ПР від 16.11.2010 р.*

---

Підписано до друку 27.11.2014 р. Формат 60 x 90 1/16.

Папір офсетний. Друк на різнографі.

Ум. друк. арк. 4.65. Обл.-вид. арк. 4.49.

Наклад 100 прим. Зам. № 748.

Редакційно-видавничий відділ ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка.

14013, вул. Гетьмана Полуботка, 53, к. 208.

Тел. 65-17-99.

chnpu.tipograf@gmail.com



