

освоїти певний репертуар, отримати навички імпровізації та стилізації народної музики.

Література:

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя [Текст] / Краснояр. ун-т, Красноярск, 1998. - 118 с.
2. Зайцев С.В. Основы народно-сценичного танцю: навч. посіб./ С.В.Зайцев. - К., 1975. - Ч. 1.
3. Клепко С. Компетенція освіти: Обмеження та перспективи / С.Клепко // Завуч. - 2005. - №19 (241). - С. 13-18.
4. Кобринь К.В. Компетентність та компетенція: Сучасні підходи до визначення сутності понять / К.В.Кобринь // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей [Зб. наук. пр.] / За ред. О.М.Отяч. - Чернівці: Зелена Буковина, - 2010. - С. 253.
5. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А. Ю. Педагогический словарь [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2000.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка – М.: Сов. Энциклопедия, 1964. – С. 288-289.
7. Словник іншомовних слів / Уклад. С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. – К.: Наукова думка, 2000. – 680с. – С. 282.
8. Семак О.О. Естетична свідомість людини і її розвиток засобами хореографії // Проблеми загальної та педагогічної психології [зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України] / За ред. Максименка С.Д. – К., 2000. - Т.2. - Ч.2. – С. 48-54.
9. Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 1999. - С. 72-84.
10. Щолокова О.П. Проблема якості вищої музично-педагогічної освіти в контексті системного аналізу//Наукові записки НДУ ім.М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2008. – № 4. – С. 16-19.

ЗБАГАЧЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ІНІЦІАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕРШОКЛАСНИКА ЗАСОБАМИ ІМПРОВІЗАЦІЇ

УДК 373.31:37.017.92

Старинська О.В.

ОБОГАЩЕНИЕ ИНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ИНИЦИАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕРВОКЛАСНИКА СРЕДСТВАМИ ИМПРОВИЗАЦИИ

Старинская Е.В.

В статье представлена структурная модель интеллектуально-инициативного потенциала первоклассника; анализируется понятие импровизации как лаборатории формирования новых гипотез, открытий; раскрываются формы инсценизации их эффективности как способа обогащения интеллектуально-инициативного потенциала первоклассника.

ENRICHMENT OF INTELLECTUAL AND INITIATIVE POTENTIAL OF FIRST-YEAR PUPIL BY MEANS OF IMPROVISATION

Starynska Olena

The structural model of intellectual and initiative potential of first-year pupil is given in the article. The author opens the notion of improvisation as a laboratory of forming of new hypothesis.

Forms of staging, their effectiveness as a way of enrichment of intellectual and initiative potential of first-year pupil are considered in the article.

Кожна цивілізована країна дбає про інтелектуальний потенціал суспільства загалом і кожної людини зокрема. Усе це пов'язано з рівнем розвитку початкової освіти, увагою до інтелектуальних здібностей молодших учнів, створенням умов для їх виявлення. Відомі науковці (Г.Ю. Айзенк, Л.Ф. Бурлачук, Дж. Гілфорд, В.Ф. Паламарчук, М.А. Холодна та інші) розглядають інтелектуальність як основу, психологічний механізм, що зумовлює творчу активність людини для самореалізації та творчої самореалізації у різних видах життєдіяльності. Тобто, інтелектуальність є характерною ознакою творчої особистості, зокрема молодшого учня, спроможного реалізувати свій творчий потенціал за власною ініціативою і з вибором відповідних засобів.

Сказане свідчить, що йдеться про пріоритетне значення інтелектуально-ініціативного розвитку дитини, складовим компонентом якого є свободоздатність учня.

Свобода як суспільний ідеал і сьогодні створює в психології той суперечливий стан, у якому вона об'єктивно завжди перебуватиме, оскільки, з одного боку, вчитель, дотримуючись принципу культуровідповідності, повинен сприяти реалізації мети виховання, стимулювати прагнення і здатність учня стати вільною людиною, бути життєво активним: а з іншого – в самих процесах розвитку-саморозвитку, виховання-самовиховання, освіти-самоосвіти наявна воля дорослого, через яку він впливає на дитину і спрямовує в необхідному (з його погляду) напрямі.

Дотримання принципу свободовідповідності – це стимулювання в навчально-виховному процесі здатності учня до автономного існування; самостійно, незалежно, враховуючи, але долаючи біологічні (успадковані) та соціальні (набуті) вади індивідуального розвитку, будувати свою долю, стосунки із світом, реалізувати пізнане життєве призначення через власний (особливий) вибір. Зовнішнім проявом свободоздатності учня є його інтелектуальна ініціативність – основний соціально-психологічний механізм становлення і розвитку особистості учня, зокрема першокласника.

Поділяючи думку психологів (Д.Б. Богоявленської, В.М. Дружиніної, С.Д. Максименка, Г.С. Костюка, О.В. Киричука, О.М. Леонтьєва та інших) про те що інтелектуальна ініціативність є системною якістю, яка містить елементи різних структурних компонентів особистості, вважаємо, що інтегрований підхід дозволяє органічно поєднати різноманітні дослідження й визначити інтелектуальну ініціативність як стадію пізнавального інтересу і, відночас, “потребу в знаннях”, яка вимагає виявлення волі, допитливості та лідерства в процесі пошукової діяльності. У свою чергу, наявність означених по-

казників забезпечує позитивне ставлення до школи та задоволення від процесу учіння. Такий підхід характеризує інтелектуальну ініціативність не тільки з позиції інтелектуальної сфери, а й з емоційно-вольової, мотиваційної, поведінкової сфер. Але ми вважаємо, що сутність інтелектуальної ініціативності є дещо ширшою, оскільки вона охоплює ще й міжособистісно-соціальну сферу особистості учнів початкової школи, зокрема першокласників. Змістимо акценти з потребісно-мотиваційної на означені суміжні сфери особистості та більш детально охарактеризуємо інтелектуальну ініціативність у їх контексті.

Відтак, наша дефініція поняття „інтелектуальна ініціативність” полягає в розгляді її як свободоздатності, що є передумовою виникнення процесів самоактуалізації, що реалізується в спільній учбовій діяльності дитини (О.В. Киричук). Інтелектуальна ініціативність першокласника у своєму становленні проходить п'ять етапів: пробудження та спрямування інтелектуальної активності; зростання потреби до процесу пізнання; розвиток пізнавального інтересу до результатів власної діяльності; самостійна діяльність, спрямована на здобуття нових знань за межами чинних програм; розвиток потреби самовираження, самоствердження, свободоздатності.

Серед головних ознак інтелектуальної ініціативності ми виділяємо такі:

- інтелектуалізоване мислення – здатність мислення генерувати різні ідеї з одного джерела інформації; розмаїття думок, їх оригінальність; здатність створювати кілька рішень та змінювати напрямок мислення; поширювати теоретичні знання, поняття з однієї сфери наукового пізнання на іншу (екстраполяція); відносна самостійність логічного пізнання прогностична компетентність (антиципація) (Д.Б. Богоявленська, Є.І. Бойко, В.М. Дружинін, Б.Ф. Ломов, М.О. Холодна та інші);

- інтелектуальна активність – ініціатива в інтелектуальній діяльності, розумова діяльність за відсутності стимулу, інтелектуальне напруження, «розумовий подив», інтелектуальна працездатність (Д.Б. Богоявленська, І.О. Петухова, Г.С. Костюк, Т.М. Лисянська, О.В. Скрипченко та інші);

- пізнавальна потреба – змінна особистості, яка відображає сутність прагнення інформації, аналізу складних ситуацій, орієнтує на процес пізнання (О.М. Леонтєв); критерій розвитку інтелектуальної ініціативності (Д.Б. Богоявленська);

- допитливість – тенденція особистості шукати новизну (Г.О. Балл, С.Д. Максименко та інші); інтелектуальне почуття (Д.Б. Богоявленська, В.В. Давидов та інші); готовність і можливість виконувати пізнавальну діяльність у відповідності з самостійно поставленою метою на основі пізнавальної потреби (Н.Т. Лобова);

- пізнавальний інтерес – вибіркова спрямованість, у якій провідне місце посідають пізнавальні мотиви (О.К. Дусавицький, Г.І. Щукіна);

- пізнавальна активність – дослідницька активність, що виникла в проблемній ситуації в умовах навчання, у спілкуванні, професійній діяльності; стан готовності, бажання самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом суспільного досвіду (В.І. Лозова, В.О. Моляко, О.Я. Савченко, О.В. Скрипченко, Т.І. Шамова);

- свободоздатність – усвідомлення особистістю можливості жити самостійно за власним вибором; мужність, що робить людину здатною, вступуючою

чи в невідомій ситуації, набувати власної унікальності, відповідально «вибирати саму себе» (К. Роджерс. О.В. Киричук).

Не розглядаючи повністю всі ознаки інтелектуально-ініціативного потенціалу першокласника, звернемо увагу на останній – свободоздатність, який на нашу думку, є інтегруючим у названому тандемі. Свого часу німецький педагог А. Дістервег писав: «...нам не вистачає сильних, енергійних людей, більше простору для сили, що вільно розвивається...» [6, с.175]. Постановка цієї проблеми продиктована стимулюванням духовно-катарсичної вчинкової активності учнів. Так, на думку О.В. Киричука, це передбачає самовивільнення людини з кайданів буденності, ситуативності; незалежного за своєю сутністю критерію істинності – краси; добра, що є відтворенням істинного і прекрасного; екзистенції – намагання власними зусиллями гармонізувати, внутрішньо поєднати між собою істину, красу й добро, самопізнання, що передбачає з'ясування своєї справжньої природи, саморозкриття глибинних джерел істинного, прекрасного й доброго в собі, а також реальних потенцій самовираження, самоствердження, саморозвитку [10, с.7].

Історія педагогіки знає чимало педагогічних систем як педоцентричних, так і соціоцентричних. Кожна з педагогічних систем має свої позитивні та негативні сторони. Розгляд їх не становить мету нашого дослідження. Однак, звернемо увагу на особливості Вальдорфської школи, одна з яких – розвиток духовно-катарсичної активності дитини, показником якої виступають її життєлюбність, наявність ідеалу, пошук сенсу і цінностей життя, самоочищення, самовдосконалення [2].

Наведемо декілька прикладів, які на нашу думку, свідчать про цікавий досвід вальдорфської педагогіки в контексті проблеми збагачення інтелектуально-ініціативного потенціалу учнів початкової школи, зокрема першокласників. Найважливішою особливістю вальдорфської педагогіки, в контексті створення умов для розвитку інтелекту, є першочергова увага до творчої його складової. Але, щоб мати бажання творити, дитина, перш за все, має переживати почуття свободи, радості, натхнення, а це створюється атмосферою групи та змістом занять. По-друге, учнів-першокласників прямо цьому не навчають. Вони навчаються самі, наслідуючи вчителя та внаслідок власних експериментів та відкриттів. Це надає учням можливість проявляти активність та ініціативу в пізнанні, покладатися в своїх дослідженнях на власні сили, тобто бути свободоздатними.

Звернемо увагу, що психологічний комфорт, реальна система профілактики та вирішення психологічних проблем – дієвий потенціал вальдорфської педагогіки.

Наприклад, відомий в психології «пік страхів» у віці 5-6 років, коли зростає кількість дитячих страхів, їх інтенсивність, природнім шляхом зменшується завдяки проживанню ними деяких свят-казок. В листопаді, коли день стає коротшим, темнішим та холоднішим, добрі та веселі казкові гномики, готові прийти на допомогу, запалюють свої ліхтарики. Бути мужнім, відважним, долати перешкоди та страхи вчать розповіді вчителя та міні-вистави про лицаря Георгія. Свято Пасхи відзначають як відродження життя після смерті (а саме в 6 років відзначається усвідомлення дитиною закінчення окремого життя та формування «страху смерті»). А найважливіше для кожної

дитини – це, звичайно, день її Народження. У Вальдорфській школі це не формальне роздавання цукерок, як прийнято в більшості шкіл та групове «вітаємо», а дуже глибоке переживання учнями власної появи на світ [13].

У Вальдорфській школі діти щотижня дізнаються про нову казку, але на відміну від загально прийнятого читання, казки їм розповідають або демонструються учнями та вчителями у вигляді міні-театру. Діти, наслідуючи дорослих, самі починають розповідати, і, навіть, вигадувати казки, що стимулює розвиток інтелектуальної ініціативності. Природнім шляхом розвиваються музикальні здібності, слух та відчуття ритму, оскільки в групі постійно і багато співають. Вчитель зазвичай супроводжує співи грою на ксилофоні, лірі, флейті або народному інструменті, які доступні дітям і для самостійної, вільної гри [2; 11; 13].

Наше дослідження не передбачало розкриття теоретико-методологічного підґрунтя вальдорфської педагогіки. Перш за все, нашу увагу привертає її практичний аспект, а саме, ефективне використання потужного арсеналу мистецької педагогіки та психології у просторі цієї системи. Вважаємо це доцільним ще і тому, що такі почуття молодшого учня, як впевненість, сумніви, почуття здогадки, здивування, є складовим елементом емоційно-вольового компоненту інтелектуально-ініціативного потенціалу першокласника ы їх можна збагатити засобами театральної техніки, зокрема імпровізації [8].

Аналіз сучасної мистецької та психологічної літератури доводить, що у царинах практичної психології народжується новий понятійний словник та інструментарій досліджень, які дають можливість звернутися до акторської творчості з метою розкриття глибинних процесів інтелектуальності та ініціативності. Чимало уваги механізмам впливу театру на розвиток інтелекту дитини приділяється в роботах відомого психолога Л. Виготського, який, підмічаючи недоліки сучасної йому психології, говорить про її абстрактність, сухість, неврахування інтересів практики. Зокрема, він звертає увагу на те, що «сценічні системи, які ідуть від актора, від театральної педагогіки, від спостережень, отриманих під час репетицій та спектаклів і є здебільшого значним узагальненням режисерського або акторського досвіду, ставлять на чолі специфічні, своєрідні, властиві лише актору особливості його переживання, забуваючи про те, що всі ці особливості мають бути зрозумілими на тлі загальних психологічних закономірностей, що акторська психологія є лише частиною загальної психології в абстрактно-науковому та в конкретно-життєвому значенні цього слова» [3].

Виходячи з положення Л.С. Виготського, щодо ідентичності систем загальної психології та акторської психології, зазначимо, що будь-яка система потребує двобічного її розгляду – або в предметній площині, тобто «в статистиці, що передбачає тимчасове абстрагування від динамізму реального або в динаміці її функціонування, її діяльності» (О.В. Киричук). Тому, в контексті нашого дослідження нас цікавить як статика, так і динаміка акторської психології, ключовими моментами якої є самовираження акторів: вибір почуттів, внутрішня свобода, ситуація вибору, яка стимулює цікавість; здивування; відчуття власної гідності – свободоздатність; уміння швидко та адекватно реагувати в нестандартних ситуаціях, приймати гнучкі нестандартні рішення.

Відомо, що в просторі початкової школи учень з самого початку не може бути свободоздатним, тому що він підкоряється правилам рольової поведінки. Що може змінити цю ситуацію? Питання складне, але можна стверджувати, що створення театрального простору (інсценізація казок, театралізовані ігри, вистави, ляльковий театр) відіграє істотне значення для збагачення інтелектуально-ініціативного потенціалу першокласника. Аналізуючи вищезгадане, можна припустити, що специфічним «регулятором», який дозволяє вчителю збагачувати інтелектуально-ініціативний потенціал учня, є використання як на уроках, так і у позакласній роботі такого прийому театральної педагогіки та психології, як імпровізація. Розглянемо деякі теоретичні аспекти цього питання.

Слово «імпровізація» походить від латинського «*improvisus*», що означає – несподіваність. За висновками психолога М.В. Скрипниченко, процес імпровізації для учня стає лабораторією, де формуються нові гіпотези, емоційна збудливість, активність, імпульсивність і динамічність [8]. Дослідник психології імпровізації Б.М. Рунін справедливо зазначає, що, можливо, сутність імпровізації полягає в миттєвій реактивності, яка скорочує часовий проміжок між «задумом» і «здійсненням». Ця одночасність народження мети та засобів виявляє ще одну суттєву функцію імпровізації, яку автор називає «парадоксом випередження». Імпровізація, на думку Б.М. Руніна, здатна породити «чудову інверсію», «коли реалізація нібито передує наміру, коли рука нібито сама веде думку і створене фіксується, підхоплюється і оцінюється автором лише постфактум». «Парадокс випередження» може стати фактором різних, непередбачуваних для самого учня відкриттів [8; с. 99].

Підеумовуючи сказане, можна зробити висновок, що для збагачення інтелектуально-ініціативного потенціалу першокласника імпровізація дуже важлива саме тому, що для неї характерна висока сконцентрованість уваги, інтенсивність асоціативного мислення, установка на дію в режимі дефіциту часу, інтуїтивні процеси миттєвої оцінки наслідків дії та передчуття майбутнього. Важливим є той факт, що імпровізація як форма спонтанної творчості з'єднує процеси народження задуму та його втілення, в ній має суттєве значення «парадокс випередження», функція пошуку нових гіпотез, зразків, засобів втілення та особливе імпровізаційне самопочуття. У той же час, на думку психологів, імпровізаційному самопочуттю властивий взаємозв'язок свідомого та несвідомого, пізнавального та емоційного, інтелектуального компонентів, що є важливим моментом в контексті нашого дослідження.

Доцільно запитати, як розвивати дар імпровізації учнів у початковій школі? Які умови, що сприяють виникненню імпровізаційного самопочуття на різних етапах навчання учня? Що є стимулом для вияву імпровізації? На думку науковців, таким пусковим механізмом, перш за все, виступає гра, ігровий творчий поштовх і пов'язана з ним інтелектуальна свобода. Відомо, що у сучасній педагогіці та психології рольові ігри виступають інтенсивним навчаючим інструментом в роботі з дітьми. Різноманіття ігор можна об'єднати в такі категорії: ігри, в яких задіяний кінестетичний канал сприйняття; ігри, де домінує аудіальний канал; ігри, де переважає візуальне сприйняття; ігри на використання кількох аналізаторів та ін. Крім того, можливе використання техніки театру (власної вистави) [8]. Наприклад, використання та-

ких відомих театралізованих ігор як «Дотягнися до зірок», «Подорож на хмаринці», «Лісова школа» та інших, які представляють комбінацію уяви й імпровізаційних дій. Застосування їх у навчальному процесі початкової школи відбувається здебільшого тоді, коли необхідно розвивати в учнів емоційний інтелект та налаштовувати їх на появу непередбачених, але сміливих гіпотез щодо подальших дій гравців [5; 12].

Треба наголосити, що на шляху до свободоздатності учнів, яка формується в процесі імпровізації, постають різного роду перепони: стереотипне мислення, блокування, штампи. Тому, імпровізація як прийняття самостійних рішень, гнучкість, мобільність самого процесу особливо доцільно у формі казкового театру, який повинен стати важливою ланкою навчального процесу, мета якого збагачення інтелектуально-ініціативного потенціалу першокласника. Класики психології (Л.С. Виготський, В.В. Давидов, К.Г. Юнг та інші) неодноразово зверталися до аналізу казок, які, на їх думку, сприяють розвитку та формуванню поведінки особистості, наголошуючи, що конкретна казка може стати життєвим сценарієм людини. На нашу думку, вчителям та практичним психологам дуже важливо добирати такі казки, які допомагатимуть учневі виходити із складних життєвих ситуацій та знаходити шлях до почуття свободи. Розглянемо що тезу докладніше.

В психологічній практиці використовується як народні казки, відомі авторські (Х.-К. Андерсен, К.С. Льюїс, О.С. Пушкін, Є.Л. Шварц та інші), так і спеціально складені вчителями та психологами. Аналіз методичної літератури, фахових видань свідчить, що використання казок, що мають навчальний та виховний зміст, є звичним явищем в практиці вчителів, вихователів та психологів. Наприклад, казки для першокласників та їх батьків «Уроки лісової школи». Завдяки цікавим випадкам із життя тварин, які інсценізують учні, діти поповнюють свої знання про навколишній світ, долають страх перед невідомим, почувають себе розкутими у спілкуванні з вчителем і товаришами [5, с. 6-10]. Занурившись у казку, повторюючи дії її героїв учні засвоюють цінності, які стають основою для реалізації їх потенційних можливостей та самореалізації.

З метою реалізації збагачення інтелектуально-ініціативного потенціалу дітей 6-7 років вже згаданими засобами інсценізації, у навчально-виховному просторі початкової школи важлива наявність постійно діючого лялькового театру. Ляльки для такого театру — це маленькі рухливі створіння, яких можна зробити з чого завгодно: носовичка, пустої пляшки, рукавички. Найпростішою у використанні є рукавична лялька. Ці ляльки мають голову з отвором знизу, в який входить палець актора та чохол із двома рукавичками. Ляльковод одягає ляльку як рукавичку та керує нею, рухаючи пальцями [12, с.17-18]. Досвід свідчить, що такі ляльки є найбільш цікавими для учнів молодших класів.

Зупинимось на деяких психолого-педагогічних принципах, якими мають враховувати вчителі початкових класів та практичні психологи, використовуючи імпровізаційний фактор лялькового театру як засобу збагачення інтелектуально-ініціативного потенціалу першокласника.

Перш за все слід враховувати індивідуально-психологічні особливості учнів 6-7 років і те, що у першокласників спостерігається значний темп зростання

інтелектуального потенціалу і поступове уповільнення цього темпу, починаючи з восьми років [1; 15].

По-друге, учень, який імпровізує у виставі лялькового театру має уявляти нові обставини та включати їх у розвиток дійства. Одним з важливих принципів у розвитку здібностей імпровізації засобами лялькового театру є активність і самостійність учнів протягом вистави. Однак, на нашу думку, інтегруючим принципом, що характеризує збагачення інтелектуально-ініціативного потенціалу першокласників за допомогою вистав лялькового театру є розвивально-виховуючий репертуар, який дозволить дитині бачити проблему по-новому й долати межі повсякденної свідомості; бути здатним розпізнавати ідеї, гідні подальшої розробки.

Не відкидаючи наявності у репертуарі лялькового театру народних та авторських казок, треба відмітити їх недоліки щодо збагачення інтелектуально-ініціативного потенціалу першокласника: зниження інтересу дитини до вже відомих сюжетів («Червоний капелюшок», «Три ведмеді», «Івасик-Телисик» та інші). Система понять наведених казок, система цінностей героя-переможця вже обмежені певними рамками, руйнування яких не завжди тактовне, бо може бути сприйняте як руйнація сюжету казки. Якщо підбирати репертуар спеціально, то більшості таких проблем можна уникнути. Вистави мають бути проблемними, включаючи інтелектуалізацію та яскраво виражену духовну складову. В текстах, які стосуються проблем свободи, ставлення до сенсу життя, духовна складова вистави має проявлятися обов'язково – завдяки символам, здібностям того чи іншого персонажу, сюжету [4; 11; 14].

Досвід практичних психологів свідчить, що використання творів відомих українських письменників, поетів (Л.В. Українки, Т.Г. Шевченка, І.Я. Франка, Л.В. Костенко та інші) у репертуарі лялькового театру є найбільш оптимальним варіантом створення відповідної інтелектуальної атмосфери, постійного тренування інтелектуальних та ініціативних здібностей, пошуку аналогій, формування громадянських цінностей, здатності учнів дивуватися й пізнавати, формування уміння знаходити розв'язок нестандартних ситуацій, націленості на відкриття нового й здатності його глибокого усвідомлення.

Звернемося до досвіду лялькового театру «Дивосвіт», у якому задіяні першокласники гімназії № 3 «Сузір'я» м. Бердянська. Вчителями початкових класів, практичними психологами, за допомогою науковців кафедри психології БДПУ створено декілька сценаріїв за творами відомої української поетеси Ліни Костенко [9]. Наприклад, особливий успіх у збагаченні інтелектуально-ініціативного потенціалу учнів мала вистава «Кольорові миші» за поезією Л. Костенко. Згадаємо сюжет цього віршу: середньовіччя («Коли носили шаги, відом палили при народі, коли наук не знали ще ладом»); дівчинка Анна, яка постала перед судом, бо «розлючений сусід» привів її, бо вона «робила...кольорові миші» з жовтих і сухих листків; «суддя в судейській чорній мантії»; «сірий кіт» [9].

Першокласники жваво та з великим захопленням виконували ролі: дівчинки Анни, розлюченого сусіда, який сказав на суді, що «миші ті якраз такої шкоди не чинили зроду, що в господарстві наче ще все гаразд, а йдеться

швидше про моральну шкоду», суддю, який спитав сусіда, «чи гарчать на нього кольорові миші».

Діти усвідомлювали досить філософські поняття – «ця чаклунка збила їх з путі», «життя – це справа без гарантій», «моральна шкода», «сірий день, сірий сусід», «вона робила... кольорові миші», чаклунка збила дітей сусіда з пуття, бо їм «вночі сняться миші кольорові, од тих мишей немає тепер життя».

Першокласники-актори жваво фантазували, яким би чином вони діяли в такій ситуації, виявляли своєрідність особистісних якостей героїв, проводили дискусії про «сірого сусіда та сірий день», про прагнення дівчинки зробити щось радісне та кольорове, осмислювали особистісні цінності. Головне, що така вистава мала результативний наслідок – розуміння учнями того, що обравши власну систему цінностей, вони реалізують свою свободу, тобто стають свободоздатними.

Таким чином, сказане свідчить про те, що у найширшому розумінні показниками збагачення інтелектуально-ініціативного потенціалу першокласника засобами імпровізації можуть бути такі цінності як життєлюбність, наявність ідеалу, пошук сенсу і цінностей життя, почуття власної гідності.

На завершення нагадаємо слова видатного французького педагога С. Френча, який справедливо зазначав, що дитина, як і рослина, створює себе із середини..., що зовнішні умови слугують лише «матеріальною базою», ґрунтом із якого вона черпає ресурси, необхідні для її живлення і росту... тому необхідно створити для неї сприятливе середовище живлення і росту [16, с. 151]. У нашому випадку, середовищем живлення і росту дитини виступає ляльковий театр як форма інсценізації, який є ефективним засобом інтелектуально-ініціативного потенціалу першокласника.

Література

1. Алдер Г. С. Q, или мускулы творческого интеллекта / Г. Адлер [Пер. с англ. С. Потапенко]. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 496 с.
2. Вальдорфская педагогика (антология), под ред. А.А. Пинского. Просвещение. – 2003.
3. Выготский Л. С. Психология искусства. – СПб. – 2000. – 343с.
4. Васильев И. А. Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности / И.А. Васильев // Психологический журнал. – 1998 – Т. 19. – № 24. – С. 49-60.
5. Дубіч Т., Ухіна Т. Казки для першокласників та їхніх батьків // Початкова освіта – 43 (427) – 2007.
6. Дистервег А. Избр. пед. соч. – М., 1956.
7. Заика Е. В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся // Вопросы психологии. 1990. – № 6.
8. Клименко Ю. Г. Театр как практическая психология. Катарсис. Альманах. – М., 1994, – С. 84-116.
9. Костенко Л. Бузиновий цар. – К. : Веселка, 1987.
10. Киричук О. В. Принцип розбудови інноваційної педагогічної системи освітнього закладу // Рідна школа. - № 10. – С. 18.
11. Карлгрен Ф. Воспитание к свободе. – М., 1993.

12. Медведь Н. М. Развитие диалогического мышления средствами инсценизации. – Х. : Основа, 2007. – 112с.

13. Обучение в вальдорфской школе. Сборник статей. - М. : 1995.

14. Черняева С.А. Психотерапевтические сказки и игры. - СПб. : Речь; М. : Сфера, 2011. – 169 с.

15. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Москва-Томск, 1997. – 391 с.

16. Френе С. Нравственное и гражданское воспитание // Френе С. Педагогические сочинения. – М., 1990.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО РОБОТИ НА ВАЛЮТНОМУ РИНКУ НА ОСНОВІ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

УДК: 378.013+332.45+330.092+332

Костенко Р.В.

У статті розкрито методологічні основи професійної підготовки майбутніх економістів до роботи на валютному ринку на основі комп'ютерних технологій. Наголошується на необхідності впровадження у процес професійної підготовки майбутніх економістів таких методологічних підходів, як системний, інтегративний, діяльнісний та індивідуальний.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні економісти, методологічні підходи, методи навчання, комп'ютерні технології.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ К РАБОТЕ НА ВАЛЮТНОМ РЫНКЕ НА ОСНОВЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Костенко Р.В.

В статье раскрыты методологические основы профессиональной подготовки будущих экономистов к работе на валютном рынке на основе компьютерных технологий. Подчеркивается необходимость внедрения в процесс профессиональной подготовки будущих экономистов таких методологических подходов, как системный, интегративный, деятельностный и индивидуальный.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие экономисты, методологические подходы, методы обучения, компьютерные технологии.

METHODOLOGICAL BASES OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE ECONOMISTS TO JOB IN THE CURRENCY MARKET ON THE BASIS OF COMPUTER TECHNOLOGIES

In article the methodological bases of vocational training of the future economists to job in the currency market on the basis of computer