

# «НАША ШКОЛА»

№ 5, 2002

Науково-методичний журнал

Виходить один раз на два місяці з вересня 1993 р.  
Засновано в 1923 році, відновлено в 1993 р.  
Зареєстровано 14 березня 1994 р.  
Серія ОД № 158.

Згідно з постановою президії Вищої атестаційної комісії України від 9 червня 1999 року № 1-05/7 журнал «Наша школа» увійшов до Переліку № 1 наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт з педагогіки та психології на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Головний редактор  
В. А. КАВАЛЕРОВ

## Редакційна колегія:

А. Ю. Анісімов,  
(заступник  
головного редактора),

Л. К. Задорожна,  
(відповідальний  
секретар)

І. М. Бистрицький,  
І. В. Биков,  
Д. С. Богданов,  
А. М. Богуш,  
Т. Г. Бучацька,  
В. В. Грінчук,  
Д. М. Демченко,  
Н. М. Дзюба,  
Е. Е. Карпова,  
Б. Г. Кремінський,

З. Н. Курлянд,  
С. Л. Курочкін,  
В. А. Ликова,  
О. І. Ляшенко,  
І. І. Мархель,  
В. Г. Піщемуха,  
Г. Б. Редько,  
С. А. Свінтковська,  
В. І. Силантьєва,  
Л. О. Стеценко,  
В. Г. Страхов,  
В. М. Терзі,  
О. М. Топчієв,  
В. А. Трунова,  
Л. І. Фурсенко,  
Р. І. Хмелюк,  
О. С. Цокур.

Редактор-коректор: Г. Я. Богомолова

## Засновники:

Управління освіти Одеської обласної державної  
адміністрації

Одеський обласний інститут удосконалення вчителів

Міжгалузевий науково-технічний центр «Нормаль»

Обласне відділення Педагогічного товариства

Адреса редакції: 65001, м. Одеса, вул. Пушкінська, 25.  
Відділ навчально-методичного забезпечення та педагогічних  
видань ООІУВ. Тел. 25-35-03.

Здано у виробництво 15.10.2002. Підписано до друку  
01.11.2002. Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Папір друкарський.  
Друк офсетний. Ум. друк. арк. 11,86. Обл.-вид. арк. 9,63.  
Тираж 1000 прим. Зам. № 808.

Надруковано у друкарні видавництва «Астропринт»  
м. Одеса, вул. Преображенська, 24.

Тел.: (0482) 26-98-82, 26-96-82, 37-14-25.  
www.astroprint.odessa.ua

Одеса • Одеський ОІУВ • 2002

## З М І С Т

### Педагогіка і психологія

- В. А. Лыкова. Разные дети и разные подходы к обучению их в школе ..... 2  
Т. П. Репнова. Сказки и сказкотерапия ..... 8  
В. В. Одарий. Правова культура професійної діяльності педагога як педагогічна проблема ..... 11  
О. І. Красота. Проблема бездоглядності та неприступності дітей: історичний нарис ..... 13  
О. В. Яремчук. Архетип Світового Дерева як модель світогляду особистості в етнічній психології та педагогіці ..... 17

### Позакласне та позашкільне виховання

- Н. Б. Черній. Формування громадянина України ..... 20  
О. Ю. Горожанкіна. Духовне відродження людини в контексті сучасних проблем духовного відродження общества ..... 30  
Н. Ф. Кожбахтєва. Виховання школярів на національних традиціях кобзарського мистецтва ..... 34

### Науковці — вчителям

- Р. І. Антонюк. Мовні проблеми етнічних спільнот та стан міжетнічних відносин в Україні ..... 36  
М. М. Букач. Розспівування як один з основних компонентів уроку музики ..... 41  
Л. Б. Паламарчук. Соціальне виховання учнів у процесі вивчення географії ..... 45  
Л. М. Капченко. А. С. Макаренко і його система виховання особистості ..... 48

### Конференція «Дитина в сучасному суспільстві — 2000»

- І. В. Бужіна. Формування суспільної активності школярів як фактор гуманізації відношень в системі виховання сьогодні ..... 52  
А. С. Медведєва. Дидактичні можливості теорії стиснення інформації в процесі вивчення математики ..... 54  
В. А. Сонин. Мотивація обучения и самообразования лицестов ..... 56  
Н. И. Титова. Формирование основ самовоспитания в дошкольном возрасте ..... 58

### Дошкільне виховання. Початкове навчання

- В. А. Ликова, Т. М. Козіна, С. І. Фролова. Реалізація принципу наступності при навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (з досвіду роботи НВК № 126 «Дитячий садок-школа» Жовтневого району м. Одеси) ..... 60  
О. О. Хращевська. Колективний метод як засіб організації навчання молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва ..... 62  
В. А. Соколюк. Формування у дітей дошкільного віку навичок українського мовлення ..... 65  
С. С. Єрмакова (Бадюл). Діяльнісний підхід до вивчення професійних цінностей майбутнього вчителя початкових класів ..... 65  
М. Д. Мога. Загальні принципи застосування тренажерів у фізичному вихованні дошкільнят, які страждають на церебральний параліч ..... 69  
С. О. Скворцова. Задачі, пов'язані з одиничною нормою ..... 70  
В. А. Трунова. Отбор материала для составления словосочетаний, предложений и связанных текстов в период обучения грамоте ..... 73

### Теорія та методика викладання гуманітарних дисциплін

- І. О. Войтович. Деякі проблеми формування альтернативного мислення старшокласників ..... 76  
О. Г. Максютіна. Як «боротися» з книгами типу «Кращі твори для школярів та абітурієнтів» ..... 78  
Р. З. Арова, Л. Г. Таланова. Урахування індивідуальних особливостей учнів при реалізації технології особистісно орієнтованого навчання іноземним мовам ..... 82

### Вчителям молдовської (румунської) мови та літератури

- Л. I. Fetescu, V. V. Chiosea. Recomandatii metodice pentru petrecerea seminarelor la lectiile de literatură moldovenească (română) în clasele 9—11 ..... 84

### Вчителям спеціальних шкіл-інтернатів

- В. П. Виходцев. Виховання почуття любові до України... 87

### Науково-методичний відділ

- А. Ю. Анісімов, А. А. Зільберман. Інтелектуальні змагання школярів ..... 90  
Б. Г. Кремінський. Досягнення школярів України на Міжнародних олімпіадах і турнірах — показник рівня освіти в державі ..... 100

© Одеський обласний інститут удосконалення вчителів, 2002

## РАЗНЫЕ ДЕТИ И РАЗНЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИХ В ШКОЛЕ

Реформы в образовании, гуманистические приоритеты современной школы нацеливают учителя на поиски персонифицированных технологий педагогического взаимодействия, в том числе на индивидуализацию процесса обучения. Действующая ныне 12-балльная система оценивания дает возможность выяснить, как овладел каждый ученик конкретными знаниями и практическими навыками, предусмотренными Государственными стандартами; проследить динамику индивидуальных достижений ребенка; определить, в какой области знаний он достигает лучших результатов.

Показателем эффективности учебных усилий является итоговое (тематическое, семестровое) оценивание. Его результат во многом зависит от того, насколько адекватен ученику был сам процесс обучения. Диагностические контрольные работы, тематическое тестирование, мониторинговые проверки чаще всего совпадают по содержанию и целям, проходят традиционно и единообразно, отличается лишь степень формальности в их проведении. Индивидуальный подход при проверке знаний обычно подразумевает дифференцированные (разноуровневые) задания, позволяющие учитывать уровень интеллектуального развития учащихся. Индивидуальные же психофизиологические, нейротипологические особенности участников педагогического взаимодействия, как правило, остаются вне поля зрения. Поэтому схема предъявлений заданий, форма опроса, логика изложения контрольных вопросов, предполагаемый вид тестового задания (чаще всего закрытый, не предполагающий свободных ответов) для всех учащихся абсолютно одинаковы.

Может показаться, что тем самым соблюдается принцип одинаковых условий для каждого. Однако такой подход как раз не создает равных возможностей, так как рассчитан на одну и ту же природу, на один, одинаковый для всех школьников учебный стиль. Ученики (также, как и учителя) воспринимают, запоминают и воспроизводят информацию разными путями, используя различные способы и операции. Этот момент практически не учитывается. И, как следствие, полученные для сравнительного анализа результаты не являются на самом деле достаточно объективными.

Поэтому актуальным является поиск индивидуализированных форм и технологий проведения мониторинговых исследований, измерения и контроля результативности процесса обучения, оценки качества образовательных услуг по отношению к конкретному ребенку.

Каждый человек обладает особенной природной организацией, индивидуально-типологическими особенностями нервной системы, характером и скоростью протекания познавательных процессов и т. д. В силу этого многие учащиеся в традиционной учебной ситуации не имеют возможности продемонстрировать свои реальные достижения, так как стили обучения (преподавания, контроля учебных достижений) и их индивидуальный стиль учения не совпадают, а иногда — абсолютно противоположны. Отсутствие должного внимания к индивидуальным особенностям как учащихся, так и самого педагога способствует возникновению многочисленных примеров школьной неуспеваемости. Например, бывает так, что ребенок воспринимается одним учителем как неспособный, лентяй, а другим — как талантливый и трудолюбивый. Причем это вполне может быть мнением учителей, которые преподают один предмет. Или, учащиеся пятого класса, в большинстве своем снизившие успеваемость по многим предметам. Основная причина — сложность адаптации к новым условиям, требованиям, учителям, предметам. В том числе — к многочисленным и разнообразным стилям и методам обучения, разительно отличающихся от тех, к которым они привыкли в начальной школе.

Настоящая статья является продолжением материала, представленного ранее в журнале [5]. В ней также в соответствии с принципом индивидуально-личностного подхода, но под иным углом зрения, в частности, в контексте современного психотехнологического направления — нейролингвистического программирования (НЛП — Джон Гриндер, Ричард Бендлер) представлены возможные варианты гуманистических технологий в образовании. Хотя отношение к НЛП-практике на сегодняшний день явно неоднозначно, тем не менее в этом направлении есть идеи и основанные на них техники, привлекающие внимание. Их понимание и применение могут помочь педагогу персонифицировать технологии обучения, сделать процесс педагогического взаимодействия более гибким, адаптированным к возможностям учащихся и своим собственным особенностям.

На возникающий у некоторых учителей антирезис — во взрослой жизни никто не будет приспособливаться к индивидуальным предпочтениям и особенностям наших детей, можно возразить следующим. Задача школы — помочь каждому учащемуся войти во взрослый мир целостной, уверенной личностью, которая знает, принимает себя и окружающих людей. В школе

важно создать условия для формирования этой базы самоуважения и при этом помочь детям узнать об их сильных и слабых сторонах, преимуществах и недостатках своей индивидуальной нервной организации. Только так они смогут вести себя более гибко и адекватно. Это поможет им добиться успехов в учебе и выбрать правильный путь в жизни.

Каждый человек по-своему воспринимает и кодирует информацию, индивидуальным способом создает и реализует свое представление об окружающем мире, свой жизненный опыт. Но при этом он чаще всего думает (на уровне подсознания), что остальные это делают точно так же. Например, учитель, готовясь к уроку, ориентируется на свои ощущения, зрительные образы, стиль мышления. Множество школьников не успевают именно потому, что имеет место несовпадение ведущих систем ученика и учителя.

С самого раннего возраста ребенок обнаруживает свои сенсорные предпочтения (модальности, репрезентативные системы) — зрительные (визуальные), слуховые (аудиальные) или тактильно-двигательные, вкусовые, обонятельные ощущения и чувства (кинестетические). Основными показателями актуальной репрезентативной системы человека являются движения глаз и сигнальные (процессуальные) слова-предикаты, которые он использует для описания своего опыта, ощущений, передачи мыслей.

У многих людей в достаточной мере развиты все эти системы. Довольно часто встречаются ученики со смешанными системами (зрительно-кинестетической и т. д.), использующие два (а иногда попеременно и все три) развитых чувства, комбинируя учебные стратегии. Но есть и преимущественные визуалы, аудиалы или кинестетики. И когда одна из систем явно доминирует, остальные каналы получения информации могут остаться неразвитыми или «блокироваться».

Например, на уроке, когда информация учителя совпадает с ведущей модальностью ученика, он хорошо воспринимает и запоминает ее. Когда учитель переключается на другую, ученик вынужден транслировать информацию обратно в свою модальность. Такая переработка требует временного отключения от реальности, и ребенок в это время не слышит учителя. В результате появляются пробелы в знаниях. А в случае, если учитель и ученик — яркие представители разных типов восприятия, и учитель этого не понимает и не учитывает, то неуспеваемость ребенка предопределена. И так, школьные проблемы ребенка могут быть обусловлены непониманием, неприятием, а еще хуже — борьбой с его индивидуально-типологическими качествами, проявляющимися в процессе обучения.

Знание ведущей системы каждого ученика — мощный инструмент индивидуализации обучения, стимулирования мотивации учения у школьников. Учителю чрезвычайно важно понимать и

уметь ориентироваться в возможных индивидуальных особенностях, определять предпочитаемую модальность каждого ученика (а тем более свою собственную). Дети нуждаются в адаптации учебного материала. Задача учителя — персонализировать подход к каждому учащемуся.

Изучение специальной литературы [1—3, 6], педагогические наблюдения, участие в семинаре-тренинге «НЛП-практик» позволили составить описание типичных особенностей визуально-, аудиально- и кинестетически-ориентированных учащихся. Эти характеристики могут являться причинами их учебных как успехов, так и неудач.

Результат будет во многом зависеть от того, насколько педагог готов понять сам и научить учащихся использовать свои индивидуальные особенности. Поэтому предлагаются некоторые полезные и удобные для разных учеников формы, техники взаимодействия, которые повышают мотивацию, снимают эмоциональную напряженность и способствуют повышению успеваемости.

## **ВИЗУАЛЫ** (зрители, наблюдатели)

Визуал мыслит образами, запоминает картинками. Визуальная память характеризуется скоростью и возможностью извлечения информации в любом направлении. Визуально ориентированный человек может думать сразу о многих вещах, представлять одновременно несколько идей и осмысливать их, передвигая, совмещая, добавляя, изменяя зрительные картинки.

Типичный визуал лучше и быстрее запоминает лица, чем имена, названия, телефоны и т. д. С трудом запоминает, а значит — выполняет словесные инструкции. Он может спросить «Что мне теперь делать?» сразу после того, как взрослый дал задание и разъяснил его. Раздраженный учитель (или родитель) отвечает: «Тебе же только что все было сказано». У ребенка естественно возникает чувство беспокойства и вины, формируется убежденность в собственной невнимательности, тупости. Следующий раз он вряд ли задаст вопрос, даже если чего-то не понял.

Мимические движения у визуала локализованы вокруг глаз — это мигание, прищуривание, нахмуренные брови. При разговоре подбородок обычно приподнят вверх. Голос достаточно высокий. Жестикуляция в основном — выше уровня плеч. При обдумывании ответа закрывает глаза, либо смотрит в потолок.

В школьной практике возможна такая ситуация: учитель задает вопрос и поднимает одного из учеников для ответа. Тот встает и молчит, глядя не на учителя, а куда-то вверх и в сторону. Какое у педагога может возникнуть мнение об ученике? Что он ничего не знает, ему нечего

сказать. При этом следует комментарий учителя — «ответ не написан на потолке». А этот ребенок может оказаться типичным визуалом, которому необходимо «увидеть» ответ (страницу, рисунок, карту, график и т. п.), обратившись к зрительной памяти...

Визуал ориентирован на внешний вид, наблюдателен до мелочей, опрятен. Для него важен гармоничный (в соответствии с его представлениями) по стилю и по цвету внешний вид одежды. Поэтому в одежде аккуратен, продумывает детали костюма.

У школьников визуального типа обычно хорошо развита микромоторика. Когда ребенку объясняют, как нужно что-либо сделать, он чаще всего говорит: «Покажите мне, как это делается, и я сделаю». Визуалы отличаются врожденной сноровкой, ловкостью пальцев. Координация движений средняя или хорошая. Предпочитают играть в бадминтон, теннис либо неконтактные виды спорта (бег, туризм, велосипед). Визуально-ориентированные занятия, в которых зрителям гарантирован успех — это фотография, астрономия, участие в оформлении праздников, коллекционирование, компьютеры, научные выставки, моделирование и ремесла.

Социальные навыки зрителя не всегда достаточно развиты. Визуал может вести себя скрытно, замкнуто. Предпочитает проявлять независимость, держаться особняком — наблюдать за другими, либо в обществе одного-двух друзей. Не любит больших компаний. Индивидуальные занятия как на уроках, так и в свободное время для него гораздо приятнее групповых форм работы. Любит заниматься в тишине, чтобы можно было сосредоточиться. Чаще говорит короткими и не совсем правильными фразами, подбирая слова, иногда запинаясь. Обладая большим запасом зрительных образов, демонстрирует недостаточный активный словарный багаж.

Визуал использует в речи такие сигнальные слова и выражения: «смотреть, видеть, представлять, показать, взгляд, фокус, образ, картина, точка зрения, озарение, красиво, ясный, цветной, яркий, далекий, смутный, вспышка, маленький; туманное представление...; это выглядит...; отрадно видеть...; при ближайшем рассмотрении...; представьте себе...; давайте посмотрим...; мой взгляд на происходящее...; я вижу, что у тебя проблема...; мне кажется, что...; как ты видишь эту ситуацию?...; не вижу выхода...; если хорошо присмотреться...; все выглядит так неопределенно...» и т. д.

Визуально ориентированные ученики успешно проявляют себя в рассуждениях на абстрактные темы. Они умеют смотреть и видеть, то есть понимают язык тела, язык невербальной коммуникации, поэтому могут быть эффективными в процессе социального восприятия, при решении проблем межличностных отношений. Однако собственные эмоции выражают неохотно, контролируют свои чувства.

Визуалы отличаются живой, образной фантазией. Читая литературу, обращают внимание прежде всего на описания декораций, обстановки, пейзажа, внешнего облика и содержательную характеристику внутреннего мира героев. В детстве предпочитают книги с иллюстрациями, которые помогают лучше понять содержание. При этом, если уже читающему ребенку-визуалу начинает читать взрослый, чаще всего он просит: «Дай мне самому это прочитать».

У школьников с преобладающими визуальными способностями хорошо развита способность воспроизводить слова. Они редко пропускают знаки препинания или пишут лишние буквы. Добиваются успехов в орфографии, математике (например, в вычислениях с большим количеством цифр, с дробями), информатике, творческих работах. Их работы красивы, письменные задания аккуратны.

Учителю важно помнить о том, что визуалу необходимо, чтобы информация, задание были перед глазами — на доске или в тетради.

При объяснении необходимо использовать классную доску, записи на которой должны быть аккуратными, структурированными.

Самый верный способ отбить у визуально ориентированного ученика желание учиться — это быстро проговаривать все вслух и не писать ничего на доске.

Для того чтобы лучше запомнить, визуалы пишут, рисуют. Учеников с явно выраженными зрительными способностями важно научить систематизировать информацию в виде конспекта, записывать либо изображать ее с помощью графиков, схем, диаграмм. При заучивании слов эффективной может быть методика на опосредованное запоминание с помощью зрительных образов, когда слова не записывают, а зарисовывают. Можно рекомендовать выделять разными цветами части записей (цветное кодирование), подчеркивать основные мысли. Это является своеобразным зрительным ключом к запоминанию информации. Кроме того, выделение с помощью цвета помогает включить в работу два полушария.

При изучении языков визуалу важно видеть новые слова, при аудировании — иметь элементарную зрительную опору. Ученики-визуалы могут не успевать на некоторых уроках, если только сами не позаботятся о себе (заблаговременно подготовят шпатель или попросят учителя записывать информацию на доске). Но неизвестно, как учитель отреагирует на это...

В процессе обучения визуалы могут испытывать проблемы, потому что получают не письменные инструкции, в которых нуждаются, а устные указания к тестам, контрольным и другим заданиям. За устные ответы в диалоговом режиме экспресс-опроса ученики-визуалы часто оцениваются ниже, чем могли бы. Поэтому более эффективными являются работа с карточками, письменные задания. Популярными несколько лет назад опорные конспекты В. Шаталова —

это один из примеров того, как помочь именно визуально ориентированным школьникам.

Когда речь идет о контроле, следует иметь в виду, что более объективную информацию о способностях и знаниях учеников-визуалов дают письменные тесты.

## АУДИАЛЫ (рассказчики, слушатели)

Аудиал мыслит линейно, то есть мысли как бы выстраиваются в ряд — одна следует за другой. В каждый момент он может думать о чем-то одном, а затем переходит к следующей мысли. Аудиал отличается более медленным и тщательным типом мышления, способностью долго сохранять внимание. Характеристика аудиальной памяти — последовательность и целые звенья. Аудиал хорошо запоминает фразы, слова песни, телефонные номера, имена, коды, стихи, созвучные выражения, факты, новые слова — после одного-двух прослушиваний или повторив их несколько раз.

Нервные процессы протекают ритмично, как метроном, мимические движения сконцентрированы вокруг рта, ушей. Размышляя, аудиал может разговаривать сам с собой, шевелить губами или шептать, проговаривая слова при чтении, при решении математических задач, пытаясь запомнить материал. (На что учителя иногда достаточно резко реагируют: «Что ты там бурчишь себе под нос... Ты мешаешь всему классу»).

Глазодвигательные реакции аудиала при обдумывании чего-либо, обращении к памяти характеризуются направленностью зрачков вбок или влево и вниз. Можно заметить, что когда аудиальный ученик вспоминает ответ, его зрачки двигаются из стороны в сторону. Жестикуляция на уровне груди.

Для передачи своих мыслей, чувств аудиал использует такие сигнальные слова и выражения: «слышу, звенит, созвучно, назойливый, громкий, шумный, ритмичный, неслыханный...; успокаивающий, приятный звук, шипящий, дребезжащий, кричащий, настраивать, растрезвонить, мотив, комментарий, беседа, резонатор, крик, тон; другими словами; по правде говоря...; пропустить мимо ушей...; слово за слово...; расскажи мне...; прислушайся к моим словам...; давай обговорим это...; вот послушайте...; объясни свою точку зрения...; я слышу, что у тебя что-то не так...; мне это созвучно...; это звучит логично...»

Чрезмерно общителен, ориентирован на общественную жизнь. Нуждается в компании друзей, часто зависим от их мнения. Любит послушать, но еще больше — поговорить, поэтому не может дожидаться своей очереди вступать в разговор. Легко делится своими проблемами, переживаниями. Говорит длинными и сложными предложениями, многословен. Часто сам вызы-

вается отвечать. Склонность к разговорам на уроке может стать для ученика и для учителя серьезной проблемой, ведь любые проблемы аудиал всегда решает гораздо легче, если проговаривает их вслух. Обладает обширным словарным запасом, любит много говорить, болтать по телефону. Может имитировать тон, высоту голоса. При разговоре реагирует на интонацию. Любимые занятия в свободное время — чтение, слушание музыки, пение. Предпочитает групповые формы работы. Любит и может быть организатором мероприятий, заводилой в играх (игры-драматизации, театральные постановки, ролевые игры, подвижные игры с элементами речи, игры с мячом, со скакалкой и др.). Виды деятельности, полезные для развития индивидуальности слушателя — театр, школьное самоуправление, сервис, катание на коньках и другие, — те, в которых он может проявить себя самостоятельно, без привлечения друзей.

К своему внешнему виду относится достаточно спокойно.

Аудиал хорошо понимает прочитанное, точно следует указаниям. Читая книгу, он концентрирует внимание прежде всего на диалогах. При этом любит сам читать вслух или чтобы ему читали. При чтении произносит незнакомые слова, запоминает звучание, быстрее разбирается в новых понятиях и содержании прочитанного материала, может его воспроизвести. Использует в речи цитаты, крылатые слова. Любит «блеснуть» эрудицией, знанием имен, фамилий, названий, фактов и т. д. Проявляет себя при изучении общественных дисциплин, в музыке и пении. Отличается выразительной устной и письменной речью. Излагает мысли логично, последовательно. Сочинения неординарные, содержательные. Аудиалы особенно успешны во время дискуссий в классе.

Легко повторяют услышанное, проявляют склонность к изучению языков. Хорошо выполняют задания, требующие фонетического разбора. Могут испытывать трудности при прочтении диаграмм, карт, при заучивании таблицы умножения.

Аудиальные ученики нуждаются в четких словесных объяснениях при изложении нового или трудного материала, даже если есть объяснение в книге или на доске. Они учатся слушая и запоминают то, что обсуждали. Если на уроках им приходится узнавать новую информацию, читая параграф учебника, это во многом усложняет ее усвоение. Аудиалы гораздо эффективнее воспринимают статьи и рассказы на слух. Учителю важно использовать такие методы обучения, как аудирование, устное объяснение и устные задачи, диалоговые техники, проговаривание материала, повторение, аудиозапись, ролевые игры.

Аудиалу нужен звук, шумовой фон. Многие учителя настаивают на тишине. Если взрослый постоянно твердит: «Тише! Прекрати разговаривать!», не разрешает задавать вопросы, застав-

ляет читать в абсолютной тишине, это приводит к возникновению у аудиального ученика проблем в учебе.

Письменные работы аудиала не слишком аккуратны и обязательно нуждаются в проверке. Он пишет так, как слышит, поэтому не замечает орфографических и пунктуационных ошибок. При самопроверке письменных работ можно предложить учащемуся шепотом прочитать написанное для того, чтобы самому услышать и исправить ошибки.

Если аудиально ориентированный ученик испытывает трудности при усвоении математических понятий, нужно помочь ему, продемонстрировав их на наглядном примере, а затем попросить ребенка пересказать своими словами. Параграф учебника следует прочитать вслух или записать на кассету, а затем повторить, проговорив необходимую для запоминания информацию. Самое главное — помочь осознать понятие, а затем перевести его из кратковременной памяти в долговременную. Но магнитофонные записи не должны заменить устное объяснение. Необходимо задавать вопросы, чтобы ребенок отвечал вслух — так закрепляется понимание и запоминание.

Если при тестировании, выполнении контрольных работ аудиала не получают устных инструкций, а только письменные указания, работать им будет трудно.

Следует иметь в виду и то, что в учебниках контрольные вопросы обычно располагаются в конце параграфа в соответствии с последовательностью изложения материала. Устные вопросы, которые задает учитель, или вопросы из составленного учителем письменного теста, скорее всего носят хаотичный характер. Это также может создавать для аудиального ученика дополнительные трудности при ответах.

Более объективным показателем знаний учащихся-аудиалов является устный тип теста.

## КИНЕСТЕТИКИ (деятели)

Кинестетики мыслят ощущениями, ориентируются прежде всего на предчувствия, доверяют интуиции. Они скорее «чувствуют», «знают» что-либо, чем «обдумывают» это. Обладают пространственным воображением, творческим мышлением, умением решать проблемы и устанавливать связи между несовместимыми, на первый взгляд, идеями. Самовыражаются в творческих работах — рисунках, сочинениях. Проявляют себя в дискуссиях, когда не существует верного ответа, а важным является собственное мнение или предположение.

Сосредоточенность часто сменяется рассеянностью и наоборот. Легко увлекаются, «загораются» и также быстро «остывают», теряют интерес. Бывают чрезмерно активны, импуль-

сивны, неуравновешенны, неорганизованны, неусидчивы.

Кинестетик — любитель активной жизни, тянется к детям, которым нравятся шумные игры. Любит смотреть спортивные соревнования, играть в футбол, разыгрывать сценки (но не запоминает слова), гулять на улице. Его часто выбирают капитаном команды. Для развития кинестетика полезны такие виды деятельности, как забота о животных, украшение и уборка помещений, работа в экологических кружках, технических и спортивных секциях.

Хорошо развита моторная память. Невербально кинестетику легче всего выражать свои мысли и чувства, поэтому кинестетик много жестикулирует (чаще — ниже уровня груди). Характеризуется обилием движений, богатыми пантомимическими реакциями. У кинестетика обычно маленькая личная дистанция — он стоит близко, любит прикасаться к людям. Обладает хорошей координацией движений, грациозно двигается, владеет своим телом. О своем внешнем виде особо не заботится.

Нейрологические признаки кинестетического типа — зрачки направлены вниз (чаще вправо и вниз), внутренние процессы состоят из множества движений, протекают медленно.

Говорит короткими фразами, может неправильно произносить некоторые слова. Словарный запас небогат. Его рассказы чаще всего отличаются эмоциональностью и непоследовательностью. Не любит пользоваться телефоном.

Сигнальные слова и выражения: «теплый, тугой, гладкий, грубый, в контексте, взять, схватить, ощутить, холодный, бесчувственный, толстокожий, сердечный, дискомфорт, твердый, слабость, сила, волнение, пустота, вкус, устойчивость; ловко сделано; и пальцем не пошевелю...; это меня задевает...; я свяжусь с вами...; я чувствую, что что-то тут не так...; я не могу ухватить суть вопроса...; это очень хрупкий аргумент...; это тяжелый вопрос...; я чувствую, что это очень важно...; я могу пройти через это...; настройтесь на разговор...; вы коснулись важной темы...; мы натолкнулись на барьер в наших отношениях...»

Хотя кинестетики могут быть очень способными, тем не менее они чаще других рискуют оказаться в числе неуспевающих учеников. Они более всего страдают в школе, так как школьное обучение абсолютно не соответствует их стилю, разве что в начальной школе некоторые учителя понимают их особенности и помогают усваивать материал, оперируя конкретными предметами, то есть обучая практически.

В первом классе кинестетик испытывает трудности при письме — сбивается со строки, путает порядок слов и букв, пишет на полях, колонки цифр неровные. Нуждается в помощи при чтении.

Деятели, любит работать руками, но небрежен, неумело пользуется ручкой, кисточкой,

сильно нажимает на карандаш, поэтому он все время ломается. С трудом оперирует абстрактными символами (буквы, математические знаки), для понимания нужны конкретные предметы. Желательно манипулировать осязаемыми объектами — карточками, магнитами на доске, использовать глобус, карту. Целесообразно использовать цифровое кодирование. Например, в уравнении  $x + 2 = 5$ ,  $x = 5 - 2$  «2» слева и справа писать одним, отличающимся от остальных символов цветом — чтобы можно было проследить движение информации.

Ученику-деятелю очень трудно усидеть на одном месте, он в постоянном движении. Может вставать, прохаживаться по классу, сидя за партой постоянно ерзает, принимает разнообразные позы, пытаясь найти наиболее удобную. Для того, чтобы сосредоточиться, ему нужен комфорт. Такому ребенку нужно поручать раздать тетради, сходить за мелом и т. п., то есть направлять его энергию в «полезное русло». Но он постоянно слышит: «Сиди спокойно! Не вертись! Оставайся на своем месте! Ничего не трогай!»

Нагруженный письменными заданиями и лишней практической деятельностью, возможности потрогать руками, кинестетически ориентированный учащийся рискует затормозиться в развитии. Если не оказывать помощь, он будет все больше и больше отставать в учебе.

Для кинестетика важным является соблюдение режима, возможность активного отдыха, наличие определенного места для занятий. Полезно пользоваться расписанием, рабочим календарем, дозировать время на выполнение уроков.

Кинестетически ориентированный ученик эффективнее обучается, участвуя в играх, на своем опыте, путем метода проб и ошибок. Гораздо хуже запоминает то, что видит и слышит. Лучше усваивает учебный материал, если проговаривает его. (Это полезно и при выполнении домашних заданий). Полезна аудиозапись как обучающий метод, особенно если можно слушать кассету и одновременно двигаться. Также эффективны тренировочные контрольные — ученик сам составляет по учебнику или конспекту список возможных контрольных вопросов и отвечает на них.

Не следует прерывать читающего вслух ученика, делая комментарии, а затем возвращать его к тексту — возникает ощущение тревоги при попытке найти место, где его прервали.

Когда учитель использует кинестетические сигнальные слова, тело ученика напрягается и активизируется, вследствие этого слушание становится менее эффективным. Поэтому лучше использовать кинестетические предикаты в конце предложения: «На странице 5 вы найдете...» а не «возьмите учебник и откройте его на 78 странице...» (в этом случае обычно ученики переспрашивают номер страницы).

Кинестетику нужны детальные указания, иначе он берется за все сразу и в результа-

те ничего не делает. Так как неорганизованность — типичная черта кинестетика, в начальной школе его нужно научить перед уходом из школы проверить все по списку (запись домашнего задания, учебники и тетради в портфеле). В первое время учитель может ежедневно расписываться в этом списке. Можно завести разного цвета папки (тетради) по каждому предмету. Из-за своей несобранности и неуверенности кинестетики с трудом приступают к работе. Поэтому учителю следует помочь им сфокусироваться на задании. Например, во время проведения контрольной работы следует подойти к такому ученику, прикоснуться к нему и задать какой-либо стимулирующий вопрос, приободрить, высказать уверенность в том, что у него все получится.

Кинестетики имеют низкие оценки при работе с тестами, когда нужно просто выбрать номер ответа или ответить «да»/«нет». Это для них — исчезновение информации. Для них гораздо лучше иметь возможность расшифровать свой ответ.

Итак, приведенные выше условные характеристики визуально-, аудиально- и кинестетически ориентированных учащихся помогут учителю во взаимодействии с учащимися, чтобы их сотрудничество имело согласованный и диалогичный характер. Речь идет об установлении взаимопонимания (раппорта). Оно предполагает присоединение к внутренней организации, состоянию партнера по общению с использованием (отображением) его невербального поведения, сигнальных слов и т. д. Присоединившись, можно расширять возможности выбора способов реагирования на внешнюю информацию. Если же педагог и учащиеся взаимодействуют в разных модальностях, общаясь на «разных» языках, учебный процесс становится для его участников утомительным и безуспешным.

Когда речь идет о содержании учебного материала, учителю важно использовать мультисенсорные техники, чтобы каждый учащийся мог сам выбрать удобные для него способы восприятия и запоминания. Важно рассказывать, показывать, давать возможность попробовать, почувствовать и пережить. Если педагог способен найти подходящую технологию, стиль и методы обучения для каждого ребенка и класса в целом — он на пути к успеху.

Не менее важной задачей является оказание помощи учащимся в расширении границ и уровней восприятия, познания, учебных возможностей, а также в увеличении гибкости реагирования.

Важно обучать, используя все каналы. Часто педагоги предпочитают использовать только свой стиль. Точно так и учащиеся выбирают один способ запоминания и используют только его.

Как уже отмечалось, есть учащиеся, учебную деятельность которых невозможно отнести к какому-то одному стилю. Они активно задей-

ствуют и комбинируют несколько репрезентативных систем, обеспечивая себе более полное и разностороннее восприятие. Чем лучше способность человека обращаться к разным системам для восприятия и обработки информации, использовать разные стратегии обучения, тем более он эффективен и успешен в учебе и в жизни. Но раскрыть все каналы восприятия человек может только в эмоционально благоприятной, спокойной обстановке. Это возможно лишь при условии гуманистических взаимоотношений между учителем и учениками.

Важно научиться использовать все три возможных стратегии. Читая лекцию, необходимо использовать доску, таблицы и рисунки, вовлекать учеников в диалоги, ролевые игры, всевозможные эксперименты. Тогда учитель может быть уверен — он реализует принцип индивидуального подхода, взаимодействуя с каждым ребенком, вне зависимости от того, какой учебный стиль является у него доминирующим.

В рассматриваемом контексте для учителей может быть интересна и полезна методика ОЗТ (обучение — закрепление — тестирование [4]). Она состоит в том, что учителю важно обучать исходя из предпочитаемого учеником стиля обучения, закреплять материал, пользуясь теми типами восприятия, которые выражены наиболее слабо, и проверять знания, тестировать опять же на основе предпочитаемых ребенком стилей.

Так, например, в контексте многосенсорных обучающих технологий контроль по одной теме можно осуществлять, предлагая учащимся различные типы заданий: написать сочинение, научный доклад, письменный отчет; нарисовать карту, диаграмму; составить опорный конспект, тест; взять интервью; придумать и провести эксперимент, ролевую игру; организовать и про-

вести дискуссию; изготовить наглядное пособие; снять видеофильм; разработать обучающую игру, компьютерную программу и т. д. При этом можно работать индивидуально или в группах, то есть для разных учеников могут быть возможны разные варианты достигнутых результатов, по которым будут оценены их успехи. Диагностические работы могут состоять из разных типов многовариантных заданий. Полезна и специальная работа, когда учащиеся самостоятельно или вместе с учителем готовят, представляют и закрепляют информацию, используя различные формы и техники, задействуя каждую в отдельности или все вместе репрезентативные системы. Так становится возможным выявление реального уровня учебных достижений учащихся, успешная коррекционная работа, относительная объективность при оценивании, и в целом, индивидуализация обучения.

#### Литература

1. Бредвей Л., Албер Хил Б. Ребенок от 7 до 14 лет. Как научить Вашего ребенка учиться. — М.: ЮНВЕС, 1997.
2. Гриндер Д., Бендлер Р. Нейролингвистическое программирование. Из лягушек в принцы. — Воронеж, 1995.
3. Гриндер М., Лойд Л. НЛП в педагогике. — М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. — 320 с.
4. Ливер Бетти Лу. Обучение всего класса / Пер. с англ. — М.: Новая школа, 1995.
5. Лыкова В. А. Профилактика школьной неуспеваемости в контексте индивидуально-личностного подхода // Наша школа. — 2000. — № 4. — С. 47—50.
6. Фуллер Ч. Подберите ключ к обучению своего ребенка / Пер. с англ. — М.: ООО «Попурри», 1998.

#### В. А. ЛЫКОВА,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии ООИУУ.

## СКАЗКИ И СКАЗКОТЕРАПИЯ

Нет в мире существа, которого бы не коснулся хоть самый крошечный луч любви. И также нет человека, в чьей жизни нельзя было бы найти сказку.

А. В. Гнездилов

Сегодня мы ищем новые методы творческого развития ребенка. Желательно, чтобы эти методы были достаточно простыми и их применение в воспитательной работе способствовало творческому развитию личности.

Так почему бы не использовать огромный потенциал сказки? Тексты сказок вызывают большой эмоциональный резонанс как у детей, так и у взрослых. Сказка сопровождает нас с момента рождения. К ней мы тянемся во взрослой жизни. Она интересна, понятна, прос-

та, поучительна. И предоставляет огромные возможности для ее творческого применения.

Что же такое сказка? Древнее знание, зашифрованное в привлекательных образах и интригующих ситуациях. Иными словами, закодированная информация о жизненном опыте, моделях поведения. В сказках можно найти полный перечень человеческих проблем, а также образные способы их решения. Это своеобразная органическая система воспитания новых поколений в контексте определенной культуры.



Отличие сказок Востока, например, от сказок славянских народов, прежде всего в ориентирах поиска источников жизненных ресурсов. Если для восточного человека жизненная гармония в единении с природой, ориентации на внутренний мир, то для западной культуры характерна открытость внешнему миру и своеобразная экстравертированность.

Что же такое сказкотерапия? Первое, что приходит в голову — лечение сказками. Сказкотерапия — метод, использующий сказочную форму для развития творческих способностей личности, расширения и совершенствования взаимодействия ее с окружающим миром. К сказкам обращались в своем творчестве известные отечественные и зарубежные психологи: Э. Фромм, Э. Берн, А. Менегетта, М. Осорина, Е. Лисина, Т. Зинкевич-Евстигнеева и др. Сегодня сказкотерапия синтезирует многие достижения психологии, педагогики, психотерапии и философии разных культур.

Образы сказок обращаются одновременно к двум психическим уровням: к уровню сознания и подсознания, что создает особые возможности при коммуникации. Особенно это важно для коррекционной работы, когда необходимо в сложной эмоциональной обстановке создать эффективную ситуацию общения.

Выделяют следующие коррекционные функции сказки.

Психологическая подготовка к напряженным эмоциональным ситуациям; символическое снятие физиологических и эмоциональных стрессов; принятие в символической форме своей физической активности.

Как проходит терапевтический процесс?

Каждая сказка содержит определенный смысл. Когда мы читаем сказку, наше бессознательное выбирает тот смысл, который наиболее созвучен нашему мироощущению на данный момент, который может дать ответ на внутренний вопрос. В этом секрет «вечной молодости» сказок — в любом возрасте в них можно найти нечто сокровенное и волнующее. Слушая сказки в детстве, человек накапливает в бессознательном некий символический «банк жизненных ситуаций». Этот «банк» может быть активизирован в случае необходимости, а не будет ситуации — так и останется в пассиве. В процессе коррекционной работы мы обращаемся как к жизненному опыту ребенка, так и к его сказочному «банку жизненных ситуаций». Часто это позволяет найти нужное решение. Поэтому сказкотерапия для детей связана, прежде всего, с осознанием смысла сказочных событий и их взаимосвязи с ситуациями реальной жизни. Если ребенок с раннего возраста начинает осознавать «сказочные уроки», отвечать на вопрос: «чему же нас с тобой учит сказка?», соотносить ответы со своим поведением, то он станет активным пользователем своего «банка жизненных ситуаций». И, хочется верить, будет более мудрым и созидательным.

Таким образом, сказкотерапия — это процесс создания связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни. Это перенос сказочных событий в реальность.

Сказки разделяют на традиционные (народные) и авторские. Народные сказки также делятся на несколько групп: бытовые («Лиса и журавль»), сказки-загадки (истории на сообразительность, истории хитреца), сказки-басни, притчи (истории о мудрых людях), сказки о животных, мифологические сюжеты (в том числе истории про героев), волшебные сказки, сказки с превращениями («Крошечка-хаврошечка», «Гуси-лебеди» и т. д.).

Привлекательность сказок для психокоррекции и развития личности ребенка заключается в следующем:

1. Отсутствие в сказках прямых нравоучений, назиданий. События сказочной истории логичны, естественны, вытекают одно из другого, и ребенок усваивает причинно-следственные связи, существующие в мире.

2. Через сказочные образы ребенок соприкасается с жизненным опытом многих поколений. В сказочных сюжетах встречаются ситуации и проблемы, которые переживает в своей жизни каждый человек: отделение от родителей; жизненный выбор; взаимопомощь; любовь; борьба добра со злом. Победа добра в сказках обеспечивает ребенку психологическую защищенность. Испытания, выпавшие на долю героев, помогают им стать умнее, добрее, сильнее, мудрее.

3. Отсутствие заданности в имени главного героя и месте сказочного события. Главный герой — это собирательный образ. Ребенку легче идентифицировать себя с героем сказки и стать участником сказочных событий.

4. ореол тайны и волшебства, интригующий сюжет, неожиданные превращения героев — все это позволяет слушателю активно воспринимать и усваивать информацию, содержащуюся в сказках.

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева предложила систему «сказкотерапевтической психокоррекции», которую следует понимать как процесс знакомства с сильными сторонами личности ребенка, расширение поля сознания и поведения ребенка, поиск нестандартных путей выхода из различных ситуаций, безусловное принятие ребенка «таким, каким он есть» и взаимодействие с ним на равных посредством работы со сказкой.

Разработанный автором курс сказкотерапии включает в себя множество приемов и форм работы, которые позволяют развивать творческое мышление, воображение, внимание и память, восприимчивость и координацию движений, позитивную коммуникацию и адекватную самооценку. Сказку можно анализировать, сочинять, переписывать, рассказывать, рисовать, драматизировать. (Подробнее см. [1]).

Каждая сказка обладает своей неповторимостью. Работа со сказочным материалом предпо-

лагает соблюдение общих закономерностей.

Во-первых, важно понять место, закономерность появления и назначение каждого персонажа сказки.

Во-вторых, необходимо учитывать, что одно и то же событие, ситуация могут иметь несколько значений и смыслов.

В-третьих, необходимо осуществлять связь с реальностью, подводить ребенка к осознанию того, что каждая сказочная ситуация должна восприниматься им как жизненный урок.

После рассказывания сказки наша задача — тщательно и терпеливо проработать сказочные ситуации с позиции того, как сказочный урок будет ребенком использован в реальной жизни.

Обычно мы начинаем обсуждение ответов на вопрос: «О чем эта сказка?» Далее вспоминаем, что в сказках зашифровано много важной для нас информации и начинаем игру «Сказочные уроки». Суть ее в следующем. На примере героев сказка хочет нас научить чему-то важному, и мы должны догадаться, чему именно.

И вот что странно: часто на первый взгляд неприятное событие оказывается жизненно важным для героя. Вспомним сказку Р. Киплинга про Кита. В сказке рассказывается о том, что Кит съел всю рыбу в океане, поэтому ему пришлось попробовать человека. Мы спрашиваем: «Что было бы с Китом, если бы Моряк не вставил ему в глотку решетку?» Ребенок задумывается: получается, что, если бы Моряк не вставил Кита решетку в глотку (а это, согласитесь, очень неприятно), бедняга Кит умер бы с голоду.

Самое важное здесь то, что ребенок может задуматься над смыслом неоднозначной ситуации. В этот момент ребенок познает философию жизни: нет однозначных событий, даже неприятная ситуация может через некоторое время обернуться благом.

Нам важно объяснить детям, в каких конкретных жизненных ситуациях они могут использовать этот сказочный урок. «Ребята, наверное, в вашей жизни были случаи, когда вы чувствовали, что вас обидели; вы, может быть, злились на обидчика, думали, как бы ему отплатить. Вспомнили такие ситуации? А теперь давайте попробуем воспользоваться нашим сказочным уроком: обиженный Моряком Кит получил для себя новую возможность добывать пищу. Подумайте, какую возможность получили вы от своего обидчика? Ответить на этот вопрос не просто, особенно, если было очень больно. Но сказка нас учит, что не бывает событий только плохих. Некоторые обидчики помогают нам задуматься над тем, что у нас не получается, что мы не умеем делать или делаем плохо, или не с тем дружим, или...»

Так сказочный урок приходит в реальную жизнь и направляет ребенка по пути к осознанию происходящих с ним событий, Это один из вариантов обсуждения сказочного материала.

Перечислим основные приемы работы со сказкой.

1. Анализ сказки. Цель — осознание, интерпретация того, что стоит за каждой сказочной ситуацией, конструкцией сюжета, поведением героев. (На примере анализа сказки Р. Киплинга про Кита).

Данная форма применяется в работе с детьми в возрасте до 5 лет, подростками и взрослыми.

2. Рассказывание сказки. Прием помогает проработать такие моменты, как развитие фантазии, воображения. Процедура состоит в следующем: ребенку или группе детей предлагается рассказать сказку от первого или от третьего лица. Можно предложить ребенку рассказать сказку от имени других действующих лиц, участвующих или не участвующих в сказке. Например, как сказку о Колобке рассказала бы Лиса, Баба Яга или Василиса Премудрая. «Давайте попробуем рассказать историю Колобка с позиции Бабы Яги».

3. Переписывание сказки. Переписывание и дописывание авторских и народных сказок имеет смысл тогда, когда ребенку чем-то не нравится сюжет, некоторые события, ситуация, конец сказки и т. д. Переписывая сказку, дописывая свой конец или вставляя другие персонажи, ребенок сам выбирает наиболее соответствующий его внутреннему состоянию поворот и находит тот вариант разрешения ситуации, который позволяет ему освободиться от внутреннего напряжения, и в этом заключается психокоррекционный смысл переписывания сказки.

4. Постановка сказки с помощью кукол. Работая с куклой, ребенок видит, что каждое его действие немедленно отражается на поведении куклы. Это помогает ему самостоятельно корректировать свои движения и делать поведение куклы максимально выразительным. Работа с куклами позволяет проявлять те эмоции, которые обычно ребенок по каким-то причинам не может себе позволить проявить.

5. Сочинение сказок. В каждой волшебной сказке есть определенные закономерности развития сюжета. Главный герой появляется в семье, растет, при определенных обстоятельствах покидает дом, отправляясь в путешествие. Во время странствий он приобретает и теряет друзей, преодолевает препятствия, борется со злом и побеждает, возвращается домой, достигнув цели. Таким образом, в сказках не просто рассказывается о жизни героя, а в образной форме показаны основные этапы становления и развития личности.

Сам ребенок может участвовать в создании сказки или ее продолжения. Здесь происходит на бессознательном символическом уровне овладение ребенком сказочными приемами выхода из затруднительных ситуаций. Символическое перевоплощение помогает ребенку приобрести такие качества, которых не хватает в жизни, а именно: сила, красота, уверенность, выносливость и т. д.

В волшебных сказках описывается глубинный человеческий опыт прохождения эмоциональных кризисов и преодоления страха. Каждая из волшебных сказок содержит информацию об определенном типе дезадаптации и способе выхода из определенного кризиса.

Во время прослушивания страшных сказок ребенок учится преодолевать свои страхи, его эмоциональный мир становится более гибким и насыщенным.

Ребенок может научиться быть волшебником. Ведь волшебство — это еще и превращение. В сказке — реальное, а в жизни внешне не всем заметное.

Так волшебство происходит внутри нас, постепенно улучшая окружающий мир. И поэтому сказкотерапия — процесс активизации потенциальных ресурсов личности, процесс, которым можно управлять, умело используя сказку.

Уже сегодня использование педагогами, воспитателями, практическими психологами в работе с детьми специализированных сказок по-

могает обучать, снимать неадекватные эмоциональные проявления, корректировать поведение и способствовать регуляции эмоционального состояния ребенка в стрессовых ситуациях. Поэтому сказкотерапия призвана стать одной из наиболее эффективных технологий психолого-педагогического сопровождения и коррекции в работе с детьми.

#### Литература

1. *Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.* Практикум по сказкотерапии. — СПб.: Речь, 2000. — 310 с.
2. *Осипова А. А.* Общая психокоррекция. — М.: Сфера, 2001. — 512 с.
3. *Практикум по арт-терапии / Под ред. А. И. Копытина.* — СПб.: Питер, 2000. — 448 с.
4. *Соколов Д.* Сказки и сказкотерапия. — М., 2000.

#### Т. П. РЕПНОВА,

зав. областным Центром практической психологии и социальной работы ООИУУ.

## ПРАВОВА КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Кінець ХХ століття для України ознаменувався подією величезної історичної важливості — проголошення її незалежною і суверенною державою. З цього моменту починається існування України як держави, що стала на шлях глибоких соціальних і економічних реформ, які мають забезпечити становлення державності та демократизацію суспільства.

Історичний досвід показує, що одним з головних кроків у реалізації реформ, пов'язаних з розвитком нового суспільства, є створення правових норм, покликаних регламентувати дії і поведінку всіх членів суспільства щодо інтересів один одного і держави в цілому. Для України — це не тільки нова Конституція, нові зведення законів, що визначають права й обов'язки громадян у сфері цивільних, трудових відносин, кримінальний кодекс, але й цілий ряд законів, що визначають діяльність різних суспільних і приватних утворень (інститутів). Зокрема, це ряд законів, прийнятих для сфери освіти і регламентуючих відносини основних учасників освітнього процесу і спрямованих на захист прав дитини перед особою і діями батьків, учителів, адміністрації, самої держави в особі його чиновників.

Разом з тим, досвід останніх десятиліть свідчить про те, що система освіти у тому вигляді, в якому вона функціонує, мало сприяє розвитку в суспільстві правової культури. Статистичні дані останніх років свідчать про постійне збільшення чисельності малолітніх правопорушників. Досить складними стають взаємовідносини ді-

тей і батьків, що часто призводить до протиправних вчинків, вирішення яких частково входить до компетенції органів системи освіти.

Як правило, всі протиправні дії дітей приводять до втручання органів міліції, які в міру своєї компетенції намагаються зупинити і по можливості запобігти повторенню подібних випадків. Наскільки це продуктивно, можна судити по тій дійсності, що нас оточує.

Однак, на нашу думку, саме система освіти і насамперед школа є тим місцем, де повинні закладатися основи правової свідомості і правової культури майбутніх громадян нашого суспільства.

Як відомо, поняття «правова поведінка» і «правова свідомість» належать до числа категорій, що визначають політичну, моральну, естетичну, екологічну і професійну поведінку людини в суспільстві. Дані поняття виконують важливу пізнавальну, оцінну і регулятивну функцію в тих випадках, якщо ми розглядаємо доцільність і правомірність тих чи інших вчинків, дій особистості в контексті її суспільних і соціальних відносин.

У залежності від свого змісту і спрямованості різноманітні види і форми правової поведінки і свідомості особистості можуть одержувати різні, часом діаметрально протилежні суспільні оцінки. При цьому основна розбіжність пролягає між поведінкою правомірною, схвалюваною суспільством, і неправомірною чи протиправною.

Розкриваючи природу правової поведінки і правової свідомості особистості, юристи під-

креслюють їхнє соціальне значення. Правова і правомірна поведінка являють собою найбільш ефективну форму реалізації права, до якої прагнуть усі законодавці. Пояснюється це тим, що правові розпорядження можуть бути реалізовані і mimo волі того чи іншого суб'єкта права, під тиском державних органів. Але така форма його реалізації спричиняє багато негативних наслідків, що виникають в результаті розбіжності, протиріччя між вимогами суспільства, вираженими в нормах права, й інтересами, вчинками суб'єкта. Правомірна поведінка є свідченням збігу суспільних і особистих інтересів, вимог держави й інтересів громадян. Правова свідомість при цьому виконує роль регулятива, відповідно до якого особистість приймає рішення про той чи інший спосіб своєї поведінки.

Досліджуючи правомірну поведінку особистості, юристи виділяють матеріально правомірну поведінку, що реалізується безпосередньо в сфері соціально-економічних відносин і інтересів, і інструментально правомірну поведінку, що виявляється в діях, спрямованих на досягнення тих чи інших юридичних результатів. У будь-якому випадку правова поведінка виступає критерієм, еталоном соціальної норми, в якій відображаються найбільш типові соціальні зв'язки і відносини, характерні для більшості представників даної соціальної групи, схвалені цією групою і найбільш розповсюджені в її середовищі. Правова свідомість — це розуміння цієї норми, усвідомлення особистістю її меж і цінності.

У зв'язку з правовою поведінкою і правовою свідомістю виникає проблема соціально-правової активності особистості як діяльності, спрямованої на реалізацію певних прав. Вирішення цієї проблеми, з погляду її позитивних результатів, криється у формуванні правової культури кожного громадянина, кожного члена суспільства.

Формування правової культури школярів здійснюється переважно на основі вивчення Конституції України. За своїм змістом цей процес зводиться до ознайомлення школярів з основними розділами і статтями даного правового документа. Основна увага приділяється державній символіці, структурі державних органів управління, системі виборів, статтям, що визначають обов'язки громадянина держави і т. д. Значно менше уваги приділяється статтям, що визначають свободу і цивільні права особистості.

Тому школярі можуть відповісти на запитання, що являє собою Конституція, з яких розділів вона складається, які статті вона в собі містить, коли була прийнята. Значно складніше одержати відповіді на такі питання: навіщо потрібна Конституція? Що вона дає людині як громадянину України? Яким чином варто розуміти дію тієї чи іншої статті? Як ці статті впливають на життя конкретної людини?

Не на багато вищий рівень правової культури вчителів. В усіх навчальних планах, що ви-

значають зміст підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності, крім спеціалізації в галузі викладання права, передбачено вивчення предмета «Правознавство». Програма цього курсу передбачає ознайомлення майбутніх педагогів з основами конституційного права, трудового права, іноді — цивільного права. Але ніде це право не розглядається в контексті професійної діяльності педагога. В результаті у майбутнього учителя формується деяке уявлення про існування суспільних правових норм, але якою мірою вони можуть і повинні бути відбиті в його професійній діяльності — це залишається поза його усвідомленням і осмисленням.

Разом з тим, учитель у своєму повсякденному спілкуванні з учнями і батьками, зі своїми колегами, може і повинен стати зразком правової поведінки. Саме він, як наочний приклад вирішення всіх проблем у рамках норм права, має стати еталоном усвідомленої громадянської поведінки і діяльності людини, що враховує інтереси і права інших людей і, насамперед, своїх учнів.

Слід зазначити, що правова культура професійної діяльності учителя в силу об'єктивних обставин не ставала предметом спеціального дослідження. Малося на увазі, що правове виховання особистості буде відбуватися саме по собі, у крайньому випадку за сприянням відповідних правоохоронних органів. Однак досвід багатьох закордонних країн свідчить про те, що основи правової культури, правової свідомості і правової поведінки особистості закладаються саме на рівні системи освіти. І при цьому не обов'язково пов'язані з вивченням права як навчального предмета. У багатьох школах Англії право засвоюється й усвідомлюється як досвід учнів у створенні власного парламенту, організації засобів масової інформації, що у своїй роботі керуються загальноприйнятими нормами права. Саме право стає тією основою, на якій школярі засвоюють, що правомірно і що неправомірно в їхніх діях по відношенню до інтересів більшості. При чому до більшості входять не тільки ровесники й однокласники, але й вчителі, адміністрація та батьки. Подібні приклади можна зустріти в навчальних закладах Америки, Франції, Німеччини. Як результат — високий рівень правової культури і правової свідомості громадян цих країн. Дотримання закону являє собою відмітну рису будь-якого громадянина Америки, Англії, Німеччини, Фінляндії та багатьох інших країн.

У вітчизняних школах самоврядування, там, де воно існує, побудоване на інших засадах. Як правило, це самостійно створені норми поведінки, прийнятні для даної школи, для даного співтовариства учнів, вчителів і батьків, що дуже віддалено пов'язані з усвідомленим використанням норм права, які діють у суспільстві.

Пояснювати таку ситуацію можна по-різному, спираючись на різні підстави. Очевидно, що усі вони мають право на життя. Однак питання

не в тім, щоб пояснювати причини недоліків, а в тім, щоб знаходити способи їхнього вирішення.

На наш погляд, резерви щодо підвищення рівня правової свідомості і, як наслідок, правової поведінки кожного громадянина нашого суспільства лежать у формуванні правової культури професійної діяльності вчителя, вихователя. Саме педагог як особа, що представляє і втілює завдяки своїй діяльності в житті інтереси суспільства, повинен здійснювати цю діяльність у рамках суворого дотримання норм права. Саме вчитель має бути уособленням правової поведінки у своїх вчинках, діях щодо кожного учня, класу в цілому, зразком поводження у вирішенні конфліктних ситуацій. При цьому формування правової культури професійної діяльності педагога повинне здійснюватися вже в процесі його навчання у педагогічному вузі. Однак практичне втілення цієї ідеї пов'язане з вирішенням кількох задач.

Насамперед, необхідно вичленувати ті правові норми, котрі безпосередньо пов'язані з про-

фесійною діяльністю вчителя, з реалізацією його педагогічних функцій і включити їх у зміст конкретних навчальних предметів, що забезпечують підготовку майбутнього педагога до безпосередньої діяльності. Наступне завдання полягає в розробці методики, яка буде забезпечувати активне сприйняття й осмислення майбутніми педагогами правової культури в контексті професійної діяльності. Ще одна задача впливає з необхідності опису і впровадження правових норм професійної діяльності в практичну повсякденну роботу педагога. Вирішення цих задач визначає напрямом наших подальших пошуків і проведення спеціального дослідження процесу формування у майбутніх педагогів правової культури професійної діяльності.

**В. В. ОДАРІЙ,**

аспірант кафедри дошкільної педагогіки Південноукраїнського педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.

## ПРОБЛЕМА БЕЗДОГЛЯДНОСТІ ТА БЕЗПРИТУЛЬНОСТІ ДІТЕЙ: ІСТОРИЧНИЙ НАРИС

Проблема бездоглядності та безпритульності дітей існувала завжди, але форми вирішення її протягом сторіч різнилися.

У давнину погляди різних народів на покинутих дітей цілком відповідали характеру епохи. Індуси, щоб позбавити себе від зайвого тягаря, кидали сиріт у річку Ганг. Китайці продавали дітей, а слабких залишали напризволяще, і вони гинули тисячами. Сирійці і карфагеняни приносили дітей у жертву богам.

Спартанці вбивали слабких дітей, а здорових вирощували за рахунок держави. Афіняни були більш гуманні: згідно з законами Солон і Пизистрата з VI століття до Різдва Христового громадянам пропонувалося доглядати сиріт.

І тільки ізраїльтяни, вважаючи дітей даром від Бога, піклувалися про них. За законом Мойсея євреї були зобов'язані ділитися з дітьми плодами, зібраними народом; на користь безпритульних дітей відраховувалась визначена для жебраків частка золота, що зберігалось в храмі.

У римлян, в V столітті, за законом Дванадцяти Таблиць дозволялось підкидати дітей на площі, і лише із затвердженням Імперії вони почали виявляти турботу про дітей. Імператор Август, що царював на рубежі християнської ери, заснував особливий фонд для купівлі сиротам одягу і продовольства; на останнє видавалося ще деяка частина хліба із суспільних комор.

З виникненням вчення Ісуса Христа про любов до ближнього піклування про покинутих дітей вважалось обов'язком кожного християнина.

Апостол Іаков писав, що дійсна віра полягає в піклуванні про сиріт. У той час у свідомості

суспільства вже сформувалися переконання в необхідності догляду дітей, але звичайне право влади надавало можливість вихователю бездомної дитини перетворити її в раба. Внаслідок цього виникла боротьба між правом на життя і свободою особистості. Імператори перших століть християнства, надаючи покровительство безпритульним дітям, змушені були вибирати одне з двох: чи дитина загине без допомоги, чи, залишившись живою, зробиться рабом свого вихователя, який дуже часто брав на себе піклування про дитину заради витонченої розпусти.

Наприкінці I століття вихід був знайдений Імператором Нервою, який видав закон про виховання дітей за суспільний рахунок. З II століття Імператор Траян перший став засновувати особливі будинки для безпритульних дітей не тільки в Римі, де виховувалося їх більш 5000, але й в інших містах. Наступні імператори, виявляючи турботу про благоустрій своїх підданих, повсюди засновували виховні будинки (наприклад, у 787 році в Мілані).

В епоху навали варварів і переселення народів справою піклування про дітей зайнялися монастирі. З XII століття в Західній Європі почали виникати ордена (товариства), що вважали своїм обов'язком збирати безпритульних дітей і виховувати їх. З цього часу церква бере активну участь у вихованні дітей, поки, нарешті, не залучила собі на допомогу товариства, які поступово замінили її.

З XIV століття товариства почали виявляти свою діяльність на благодійному ґрунті, засно-

вучучи особливі будинки для бідних. У цих будинках виховувалися і діти, але разом з дорослими, котрі впливали на них найгіршим чином.

У Росії перші приклади піклування про безпритульних, жебракуючих дітей, які досить часто були малолітніми злочинцями, виникають у XVI столітті. Спочатку це була лише турбота про дорослих жебраків, для яких засновувалися на великих дорогах особливі мандрівничі хати. Церковна добродійність зовсім не мала ні визначеної системи, ні сталості. Про виховання безпритульних дітей не могло бути й мови. Приватна ж благодійність виявлялася головним чином у милостині, що сприяло виникненню в убогості вражаючого за своїми розмірами промислу, з яким уряд вважав за потрібне боротися дуже суворими засобами.

30 листопада 1691 року, за царювання Іоана і Петра Олексійовичей, уперше був виданий указ, який тільки забороняв жебрацтво, але натомість не пропонувалось ніяких засобів щодо забезпечення дійсно потребуючих допомоги, хоча б дітей. Внаслідок цього закон виявився не ефективним.

У 1720 році Петро I вносить до закону поправки: суворо карати жебраків за професією, а дітей віддавати у гарнізонні школи. Одночасно сільських старостів і соцьких зобов'язували збирати з жителів гроші на їжу жебракам, яких за це змушували працювати. Замислювався Петро I і над створенням спеціальних закладів для безпритульних і жебракуючих дітей, яких було у той час дуже багато. Вважаючи, що крім крадіжок від таких дітей, яких нічому не навчали, нема чого й чекати, він звертав увагу на досвід інших держав, де для таких дітей були побудовані двори, в яких їх навчали грамоті, будь-якому ремеслу за бажанням, доручали майстрам вчити їх по домівках, а дівчат для навчання віддавали в монастирі.

Але ідея ця не дала вагомих результатів. Ї становище дітей-жебраків та малолітніх злочинців (що досить часто означало одне й теж) залишалось скрутним. По відношенню до малолітніх злочинців застосовувалися лише каральні засоби, причому до половини XVII століття ті ж засоби покарання, що й до дорослих (биття батогом, тортури, каторга і навіть смертна кара, яку в 1666 році було відмінено для дітей до 7-річного віку). Тільки через 100 років, за вказівкою Катерини II, діти до 10 років, які скоїли злочин, стали вважатися несамопитими і до них застосовували лише «домашні» засоби покарання.

До злочинців старших за цей вік продовжували застосовувати ті ж засоби покарання, що й до дорослих. Тільки у 1838 році було введено положення щодо послаблення жорстокості покарання неповнолітніх правопорушників: биття батогом замінено різками, скорочено термін тюремного ув'язнення і каторжних робіт.

Неповнолітні правопорушники продовжували за вироками судів направлятися у загальні

в'язниці, де не тільки не виправлялися, а, знаходячись у спілкуванні з дорослими злочинцями-рецидивістами, могли придбати більшу ступінь злочинних нахилів.

Приречені на ледарство, позбавлені жодної можливості розумово розвиватися, розширювати кругозір, морально збагачуватися, вони виростали фізично, розумове і морально скаліченими, зовсім не пристосованими до життя, до праці, і виходячи з в'язниці, знову ставали на злочинний шлях. Зростання злочинності серед неповнолітніх зовсім не скоротилося із створенням у в'язницях дитячих відділень, в яких повністю залишилися каральні функції і не виконувались виховні цілі — перетворення дітей і підлітків, які здійснили злочин, у повноцінних членів суспільства.

У XVII столітті західноєвропейське суспільство звернуло на виховання дітей особливу увагу. Воно вжило заходи щодо захисту дітей від негативного впливу дорослих у будинках для піклування про бідних і виробило дві системи виховання. За однією, безпритульні діти віддаються, за плату, на виховання в родині, а по іншій, діти виховуються в особливих дитячих закладах, привчаючись в них до праці.

Разом з цим, у 1703 році в Римі папа Климент XI відкрив першу дитячу в'язницю. Пізніше засновується друга в'язниця у Флоренції, яка називалася виправною в'язницею. По суті це не були заклади виправно-виховного характеру, а скоріш за все простою формою ізоляції неповнолітніх злочинців від дорослих. В'язниці, як би добре вони не були влаштовані, не можуть бути місцем перевиховання дітей-злочинців.

З другої половини XVIII століття філантропічні потяги, що пробудилися в суспільстві, особливо до «стражденного дитинства», і вимагали для досягнення більш добродійних результатів об'єднання благодійної допомоги, поставили питання про державне піклування.

Перші кроки у цьому напрямку зробила Російська імперія. У 1763 році, 1 вересня, Імператрицею Катериною II був виданий наказ про заснування в Москві Виховного будинку для «приносних дітей». Наступною державою виступила Франція, заснувавши у 1791 році урядове Опікування над малолітніми, які знаходилися в будинках піклування.

Підйом філантропічного духу був настільки великий, що в усіх державах один за одним почали створюватися дитячі притулки. При цьому прийшли до висновку, що турбота про дітей не може обмежуватися тільки наданням їм житла та їжі, а повинні ще передбачатися завдання щодо виховання з них корисних членів суспільства, цілком пристосованих до боротьби за існування. З цією метою у притулках почали вводити навчання вихованців як грамоті, так і професійним навичкам.

Наявність великої кількості таких, що потребують піклування, сприяло виникненню питання про його децентралізацію. Про це вперше у

Франції 19 січня 1811 року з'явився декрет, який дав сильний поштовх до утворення землеробських колоній.

15 травня 1837 року у Санкт-Петербурзі, при Демидівському будинку для піклування про нужденних, було засновано притулок для дітей, матері яких йдуть на заробітки. У подальшому притулки такого роду виникають і в інших містах, наприклад один з них був заснований 9 листопада 1864 року при церкві Різдва Христового на благодійні пожертви і кошти графині Н. М. Мілютіної, але цей притулок при Демидівському будинку послужив початком децентралізації піклування дітей у Росії.

27 грудня 1839 року Імператором Миколою I було затверджене Положення, відповідно до якого почали відкриватися губернські, повітові та сільські опікування, які засновували притулки для нужденних дітей на засоби приватної добродійності. Спочатку притулки мали характер тимчасового перебування дітей, щоб не відривати їх від сімейного впливу; потім, у 1846 році, допущений був і їхній нічліг, і на решті, почали створюватися притулки з постійним проживанням у них дітей. З 1846 року Комітет піклування про притулки став одержувати грошову допомогу щорічно по 25 тисяч крб. з Петербурзької і Московської Казни і на утримання Канцелярії Дитячих притулків від Опікунської Ради по 18000 крб. у рік. З виданням Положення про притулки й одночасним прийняттям їх Імператрицею Марією Федорівною під своє заступництво по всій Російській імперії стали відкриватися губернські і повітові опікування, які заснували цілий ряд притулків для бідних дітей. Характерною відмінністю Положення 1839 року було надання кожній приватній особі права заснувати сільські притулки для селянських дітей. В інших державах законодавство про заступництво за дітей з'явилося набагато пізніше.

З другої половини XIX століття державне опікування вступило в нову фазу свого розвитку, а саме: держава вже не просила, а очікувала від товариств піклування про дітей, примушуючи виконувати цей християнський обов'язок у вигляді повинності. Російська імперія зробила на цьому шляху також перший крок. Законом від 19 лютого 1861 року Імператор Олександр II оголосив, що, крім виконання всіх мирських повинностей, на селянські товариства покладається також і турбота про повних сиріт. У законоположеннях, що вийшли слідом за цим, про земські заклади і міське самоврядування була включена також вимога обов'язкового піклування про дітей, від якого не позбавлявся жоден із станів Російської імперії; піклування ж про підкидьків покладалося на земства.

За Росією пішла Австро-Угорщина, яка прийняла 29 лютого 1863 року закон про обов'язкове виховання покинутих дітей; Італія, уряд якої згідно з законом від 20 березня 1865 року визнав піклування про дітей обов'язком громад і,

якщо місце народження невідомо, обов'язком держави; Англія, з 10 серпня 1866 року розпочавши давати субсидії приватним промисловим училищам, які приймали на себе виховання безпритульних дітей, потім інші держави.

Майже в усіх державах Західної Європи видання законів про піклування сприяло швидкому заснуванню досить широкої мережі притулків, де могли знайти собі теплий кут, шматок хліба, науку і гуманні відносини нещасні, покинуті батьками діти та сироти. І тільки в Російській імперії ні земства, ні селища не вважали за потрібне виконувати вимоги закону, і діти залишалися у такому ж скрутному становищі. Єдине виключення склали міщанські товариства, які заснували в деяких великих торговельно-промислових центрах притулки для дітей міщан. Внаслідок повної бездіяльності провінції напливи залишених дітей у столичні виховні будинки настільки підсилювалися, що ці будинки були не в змозі виконувати свої задачі. Виховання дітей, при надходженні їх у кожний із столичних виховних будинків щорічно у кількості 11—12 тисяч, не могло мати правильної напрямку, і тому до 80—90 % дітей вмирили. Крім того, виховні будинки розповсюдили жахливий промисел експлуатації малюків. З огляду на це, Олександр III наказав здійснити негайну децентралізацію опікування над дітьми.

У 1866 році уряд приймає спеціальний закон, який передбачав створення дитячих виправних закладів земствами, приватними товариствами та окремими особами. Він встановлював порядок щодо відкриття закладів, віку дітей (від 10 до 14 років), змісту навчально-виховної роботи, зокрема, навчання сільськогосподарчій або ремісницькій праці. Однак мережа таких виправних закладів зростала досить повільно. У 1882 році їх нараховувалося всього двадцять, контингент яких не перевищував 100 вихованців, і це в той час, коли в Росії кожного року засуджували біля 9000 чоловік неповнолітніх.

Згідно з цим циркуляром начальники губернської були зобов'язані очікувати від підлеглих товариств точного виконання законів щодо піклування про покинутих дітей. Деякі земства, внаслідок наполягань адміністрації, заснували будинки для опікування підкидьків; інші, заснувавши, незабаром закривали їх, і величезна більшість здали проекти про них у комісії, де ті й осіли. Сільські ж товариства навіть зовсім не торкнулися питання про піклування безпритульних дітей. Причини цього констатовані губернаторами у їх відповіді на подану в 1889 році до міністерства внутрішніх справ записку російського філантропа барона О. О. Буксгевдена стосовно заснування волосних піклувань для догляду за нужденними селянами і сільськими дитячими притулками. Вона полягала у викладенні думок про суцільну непотрібність піклування про дітей-жебраків і, головне, у наголошенні на відсутності для виконання закону про піклування грошових засобів у селянського на-

селення та у відсутності коштів навіть для дешевого догляду за дітьми. Останній доказ був найбільш переконливий. Для більш-менш стерпного піклування про дитину у той час необхідно було в середньому близько 100 карбованців щорічно. На 2,5 мільйони безпритульних дітей у Росії це складало 250 мільйонів карбованців щорічних витрат, тобто чверть усього державного бюджету. Через цю величезну цифру наприкінці XIX століття і зупинився у своєму розвитку подальший хід піклування про дітей.

Єдиним виходом були притулки самопомоги, де діти могли утримувати себе самі, не вимагаючи на своє утримання ні єдиної копійки витрат ні від держави, ні від земства, ні від сільських товариств.

Отже, свій, хоча й повільний, розвиток справа піклування одержала від приватної добродійності (церкви), потім зробилася предметом піклування товариств і, нарешті, склала обов'язок держави. Сучасник М. Жеденов так оцінював тогочасний розвиток опікунської справи: «Усі три види опікування над дітьми як у матеріальному, так і моральному відношенні мають і погані, і добрі сторони. При винятково державному піклуванні урядові чиновники, відносячись холодно до такої живої справи, можуть повести справу піклування так, що ним будуть користуватися особи, що не мають у цьому потреби, а виховні заклади стануть для дітей ненависною тюрмою. Винятково суспільне може перетворити останнє в неможливо брудні і розпунті місця. При цьому зловживання витратами грошових сум складають хворе місце в них обох. Приватна ж добродійність нестійка: сьогодні вона є, а завтра вона припиниться».

Ретельне обговорення цього питання кращими філантропами показало, що справа піклування тільки тоді може йти правильно, коли всі три види піклування будуть діяти разом і коли місцеві органи у своїх діях стануть зовсім самостійними від центральних, крім, звичайно, матеріального і морального нагляду.

Таким чином, все зводилося до того, що тогочасну опіку над дітьми треба було покласти на місцеві товариства, як у моральному, так і в матеріальному відношенні. Товариства обирали від себе уповноважених, які працювали у місцевій Раді піклування разом із представниками уряду, що приходили на допомогу слабким товариствам і матеріально, і разом з ними несли обов'язкову службу. У Раді брали участь, із правом голосу, і місцеві добродійники. Усі члени Ради були однаково відповідальні перед урядом і товариством за довірену їм справу піклування, кожний з них мав право щодо апеляції на дію Ради у вищій урядовий заклад.

Що ж стосується самого виховання, то вироблені в XVII столітті системи — сімейна у вигляді розміщення дітей у родині за плату і притульна — довели однаково свої і корисні, і шкідливі сторони. Наприклад, якщо в так званій родині дитину експлуатували, то звісно жит-

тя її було погане та безрадісне. І навпаки, добре, якщо у притулку працювали чуйні люди.

У другій половині XIX століття з'ясувалася повна корисність використання цих двох систем. Новітні вихователі Франції, Англії, Америки і Німеччини у той час віддавали перевагу вихованню дітей у штучно влаштованих родин. Слово родина означало союз чоловіка і жінки, які зійшлися для подружнього життя і жили разом з дітьми (своїми чи чужими — байдуже), різними за віком. Намагалися також влаштовувати для дітей притулки, ставлячи на чолі чоловіка і дружину, в яких діти могли б бачити батька і матір. Вихователі того часу наголошували, що нічого штучного, суперечного життю в такій постановці питання немає. І, відкидаючи занепокоєння деякими моральними аспектами такого виду виховання, зауважували, що «... є багато прикладів широкій дружби і чистоті відносин поміж чужими різних статей і жорстокої ворожечі й аморального зв'язку між рідними. Немає нічого дивного, якщо нерідні діти в притулках дивляться один на одного, як брати та сестри. Такий погляд особливо рельєфно помічається в дітях, коли вони вивуються разом з малих років». Цей досвід виявився вдалим, і було встановлено, що в притулках повинні виховуватися разом діти різні за віком, обох статей і під загальним верховенством подружньої пари.

Таке виховне установа було вже не притулком, а сім'єю. Маючи в собі всі переваги сім'ї, воно в той же час припиняло експлуатацію дітей промисловцями-вихователями. Діти в притулках знаходилися ближче до суспільного й урядового нагляду, і легше було усунути можливі зловживання.

Система масового виховання дітей, яка існувала раніше заради здешевлення вартості утримання, була відкинута. Вважалося, що на кожну подружню пару потрібно дати стільки дітей, зі скількома вона може впоратися особисто, не звертаючись до помічників, присутність яких зовсім виключає поняття про родину як про родову основу.

У всякому разі, яка система виховання і який вид опікування не був би прийнятий у той час, кожний з них, якщо тільки він мав на меті виховати з безпритульних дітей корисних членів суспільства, був однаково бажаний.

#### Література

1. Жеденов Н. Детские сельскохозяйственно-кустарные приюты самопомощи. История их, устройство и жизнь. — СПб., 1896. — 25 с.
2. Лузанов П. Ф. Приют при церкви Рождества Христова учрежденный графиней Н. М. Милютиной. — СПб., 1908. — 8 с.
3. Сабинин Л. Х. Преступные дети и исправительные учреждения. — Ровно, 1898.
4. Щербинин Г. Я. К вопросу об организации земледельческих приютов для сельских сирот. — 1915. — 32 с.

#### О. І. КРАСОТА,

аспірантка інституту педагогіки АПН України.



## АРХЕТИП СВІТОВОГО ДЕРЕВА ЯК МОДЕЛЬ СВІТОГЛЯДУ ОСОБИСТОСТІ В ЕТНІЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІЦІ

Сучасність характеризується поверненням людства до елементів стародавнього міфологічного мислення в різних сферах культури та громадського життя. Нові міфи масової культури опановують розумами мільйонів, набуваючи характер виконання якогось обряду, магічного акту, що замінює реальність. Тенденції карнавалізації драматичного мистецтва, музики, нові міфи кіномистецтва («Титанік», «Ромео та Джульєтта» тощо) приводять до думки, що ми є сучасниками якісно нового періоду у світовому психічному процесі, коли так напрочуд прозора та просто використовуються старі, загальновідомі архетипи людської культури.

Ми причетні до сакрального знання в силу колективного несвідомого, пов'язаного з історичною колективною психікою. К.-Г. Юнг визначає його, як «залишений досвід осадок», «образ світу, що сформувався вже з незапам'ятних часів. У цьому образі з часом викристалізувалися певні риси, так звані архетипи, чи домінанти» — символи домінуючих законів і принципи спільних закономірностей, «яким підкоряється послідовність образів, усе знову і знову пережитих душею» [1, 120].

Важливо відзначити, що, згідно концепції К.-Г. Юнга, архетипи не містять погляди, а формують їх: це форма без змісту, що уможлиблює деякий тип уявлення і дії. Архетипи актуалізуються у певних ситуаціях чи виявляються у фантазіях, виражених у деяких метафорах і символах. Найважливіші з них пов'язані з процесом індивідуації — розширення сфери свідомого. Це: «тінь» (інша, несвідома сторона душі), «Аніма», «Анімус» (проекція на особистість рис протилежної статі, що пов'язано з протиставленням статей загалом), міфологеми мудрого чарівника (старця, шамана, Заратустри), Дитяті (символ становлення, відновлення в повному розумінні слова), води (зв'язок народження із споконвічною матерією, хаосом), двійників (концепція другого народження, поява заступника, інколи негативного культурного героя), матері і доньки (архетип жіночої долі, подолання часу, безсмертя), а також сонця, демона, дракона, первородного яйця, Світового Дерева та багато інших.

З огляду на значну розмаїтість трактувань у перетворенні даного архетипу в культурах різних народів, етнопсихологією напрацьовано велике поле для дослідження універсальних вимірів загальних конструктивних установок у найважливіших сферах людського життя, і, відповідно, моделювання того змісту, що може бути ввібраний у форму даного архетипу.

Універсальність архетипу Світового Дерева, як вважають авторитетні дослідники, є незапе-

речною. Один з них, М. Москаленко, слушно відзначає, що цей не лише індоевропейський, але й світовий міфологічний образ протягом тривалого часу визначав модель світу в багатьох культурних традиціях від європейської епохи бронзи до уявлень сучасних африканських племен. У деяких культурах Світове Дерево було єдиною темою мистецтва до початку буддистських або християнських часів. В Україні безпосередні або орнаментовані зображення Світового Дерева представлені на незчисленній кількості домашнього начиння, посуду, керамічних виробів, весняних писанках, вишивках, рушниках тощо. Найдавнішим з цих зображень — більш як чотири тисячі років [2, 11].

Таку усталеність та стародавність цього символу, напевне, можна пояснити тим, що він слугував засобом для передачі досвіду, накопиченого попередніми поколіннями, сприяв прилученню до духовних цінностей етнічної культури, безупинній соціалізації індивідів. З точки зору етнопедagogіки, даний архетип значущий ще й через те, що закладає засади індивідуального світосприймання образу «Я», відбиваючи в собі глибинні шари психіки, пропонуючи конструктивну виховну модель самоактуалізації особистості, матрицю відтворення фізичної та духовної цілісності індивіда, етносу і світу.

Витоки цього символу сягають глибини колективного несвідомого, епіфеноменальним проявом чого є сам факт наявності ідентичного для багатьох культур класифікатора світобудови та космоустрою. Вітчизняними вченими змальовуються романтичні шляхи занурення в дух нації, «в душу народу» як щось таємниче, містичне, ірраціональне, адекватне початковому «сенсопокладанню» культури. І як би не відрізнялися ці дослідження і спроби, їм найчастіше властиве визнання того, що існуючі на всіх етапах становлення і розвитку етносу певні психоповедінкові архетипи, як щось колективно-несвідоме, зумовлюють, з одного боку, унікальну душу певної культури, своєрідність формоутворень феноменального світу культури, а з іншого боку — специфіку світовідчуження і світосприймання окремої особистості. Загальне «психічне оснащення» культуротворців приводить до справжнього цілеформування та цілереалізації ідей у мистецтві, що не декларуються, а переживаються, оскільки пропускаються через органіку національних почуттів, етнічного духу, які матеріалізуються в національних засобах мистецтва.

Знаменна подібність космогонічних міфів різних народів з погляду наявності в них символу Світового Дерева як способу категоризації світу.

Стародавня людина моделювала світ, як відомо, за допомогою почуттєвих і символічних способів, вона орієнтувалася в просторі і часі, використовуючи, серед інших, уявлення про Світове Дерево. У різноманітних цивілізаціях та культурах Світове Дерево, включене в міфологічні системи, давало можливість людині подолати простір і час, осмислити навколишній світ, адже корені дерева йдуть у підземний світ (вічне царство мертвих), а вершина знаходиться у світі вищих сил. Шаман, жрець або герой може піднятися по його стовбурі на небо і вступити в контакт із надприродними силами або одержати надзвичайні знання тощо. Таким чином, Світове Дерево виступає засобом комунікації суспільства з вищим сакральним світом, поступово ідентифікуючись з ним.

Більш як дві тисячі років тому друїдами був виявлений зв'язок людських характерів із деревами, на підставі якого друїди складали свої галльські гороскопи. Друїдам ми також зобов'язані звичаєм новорічної ялинки. У стародавній Галлії, Ірландії і Британії друїди складали замкнуту касту жерців — спадкоємців традиційних повір'їв і обрядів кельтів; перед початком своєї капланської діяльності друїди мали провести двадцять років на самоті в лісі, який для них був священним.

Христос сказав: «Царство небесне подібно до гірчичного зернятка», адже зерно завжди являє собою початок — початок життя рослини, дерева тощо. Однак, якщо у фізичному плані життя починається унизу, то в плані духовному, де всі процеси протікають порівняно з фізичним планом у зворотному напрямку, початок знаходиться вгорі [3, 28]. Ось чому, якщо у фізичному плані ріст відбувається від низу до верху, то в плані духовному він відбувається зверху вниз.

Східнослов'янське мистецтво виступало «водночас і в ролі обрядово-ритуального дійства, і в ролі «засобу масової інформації», не кажучи вже про з'єднання художньої та побутової функцій» [4, 72]. У цьому мистецтві можна виділити декілька постійних знакових виразів певних космологічних ідей та символічно-обрядових уявлень.

Серед них «культ» квітки (модифікованого дерева), присвяченого Перунові, що мав восьмипелюсткову конфігурацію (аналогічна форма властива плану святилища в Перині), «ідея кола» й «ідея квадрата» як найдавніші загальнолюдські ідеї, пов'язані з образним пізнанням людського навколишнього простору і визначенням свого місця в ньому.

Середовище слов'янського язичтва стало основою, на якій зросла ціла плеяда українських народних майстрів, чия індивідуалізована творчість по-своєму втілює колективні традиційно-канонічні елементи і способи, іноді інтуїтивно відкриваючи їхній давній космологізм, подаючи первинні метафорично-закодовані мотиви у вигляді початкових архетипів, осяяних міфологічним світлом поганської давнини [5].

Елементи структури Світового Дерева зустрічаються також у нашого великого співвітчизника Г. С. Сковороди в його філософії триєдності. Дуалізм світів — «Гірський світ», мікрокосм — макрокосм, а також чітко виражена ієрархічність і співвідпорядкованість нагадують типову структуру дерева.

Стародавній культ Світового Дерева означає встановлення чіткої системи світоглядних зв'язків, певну узгодженість і упорядкованість небесного, земного та підземного світів, призупинення станів хаосу і розпаду. Подібну функціональність несе і «поетичний сад» Г. С. Сковороди, місцями простий і непретензійний, як народна пісня, місцями неопрацьований і «дикий», як той літературний ґрунт, на якому вона зросла, але водночас сповнений якоїсь первинної могутності, по-своєму величний і неповторно самобутній [6].

Для стародавніх українців характерно також те, що культ цвітіння і плодоносіння, відчуття таїнства всього живого тісно переплітався з шануванням матері-землі, породіллі і годувальниці всього суцього. Символом української культури, українського способу життя, безумовно, є землеробство. Причина цього в тому, що українці складали автохтонний етнос, і весь уклад їхньої життєдіяльності (праця, традиції, культура, мова і ментальність) був максимально адаптований до однієї і тієї ж території (ландшафту) і детермінований природними циклами і сільськогосподарським календарем.

Відомо, що ставлення до землі українського селянина межувало з її обожнюванням: її величали святою і матір'ю. Найстрашнішою клятвою була клятва землею. Землю не можна було бити без потреби палицею чи будь-чим — це був такий самий гріх, як бити рідну матір. Небо здавалося нашим пращурам нивою, а зорі — чередою овець.

Уся міфологічна космологія стародавніх українців була перенесенням із землі на небо форм свого землеробського сімейного побуту [7, 61]. Як свідчить І. Нечуй-Левицький, в обрядових піснях мова йшла про поле, на якому «оре золотий плуг шістьма половими волами з золотими рогами. На волах ярма тесові, кедрові, а занози — мідні. За тим плугом ходить сам Господь. Святий Петро поганяє волів, а Матір Божа носить золоті насіння» [8, 23].

Як відомо, існує значна кількість історичних свідчень (писемних, фольклорних, археологічних, етнографічних) про священні гаї, про особливу пошану до могутніх дерев, про ритуальні відправи та священнодійства під ними. Дерево як земний образ Світового, Райського Дерева, пов'язаний з небесним світилом, увійшло в традиційні світоглядні уявлення українців у безлічі варіацій його відтворення в ритуально-магічній практиці: Це й весільне деревце — «гільце», «вільце»; купальське деревце; хльоскання вербою у Вербну суботу; знешкодження упрів осиковим кілком тощо.

З первісним народним культом дерев пов'язане, напевно, обсадження ними церков (як правило, у формі магічного кола або у формі прямокутника). Нещасливим для будівництва вважається місце, де треба вирубувати дерева. Це віщує нещастя: або діти будуть хворіти, або худоба не буде плодитися в новому господарстві, або град виб'є збіжжя.

Високий семантико-образний статус дерева в культурній традиції українців стверджується двоєдиною роллю дерева: з одного боку, як загальноживаного традиційного матеріалу в будівельно-виробничій практиці, а з іншого — як світоглядного архетипу українців.

Автор статті вважає показовою семантику «красил» — мальованих вазонів «родових дерев» на дверях лемківських хат. «Родове дерево» лемки малювали посередині широкої дверної дошки з числом відгалужень — скільки від прадіда жило рідні в хаті. З появою на світ нової дитини, поправляючи малюнок перед Великоднем або перед іншими річними святами, не перемальовували заново родове дерево, а домальовували знизу нову пару галузок. Долучаючи до Світового Дерева новонароджену дитину, мати намагалася передати їй багатий життєвий досвід попередніх поколінь роду, щоб цей досвід у ній оживлявся, бо, як вважають лемки, стара людина не мусить забирати з собою на той світ усього досвіду, а повинна цей скарб передати своїм нащадкам. Коли народжувалась дівчинка, біля галузок малювали квіти, листки барвінку, аби дівчинка виросла гарна й незабаром вийшла заміж та була весела і щаслива. Коли народжувався хлопчик, малювали зорі або сонце, аби парубок був дужий, міцний і жодна хвороба до нього не вчепилася [9].

Виняткове символічне і духовне значення для сталості етнопедagogічної парадигми в трансформаційних суспільствах та етнічної самоідентифікації має архетип Світового Дерева у вигляді жита (від слова «життя»). Як слушно зазначає В. Крисаченко, «одвіку, в українській хаті хліб, накритий чистим рушником, мав бути на столі щодня. Хлібом зустрічали гостей, благословляли наречених, хліб несли з собою на святкування народин, хрестин, закопували під злупи нової хати, з хлібом проводжали небіжчика на той світ. Таким чином, хліб виступає як мірило людського та суто українського буття, мірилом людяності» [10]. У руслі психологічних категорій мова може йти про репрезентацію архетипу Світового Дерева в циклі людського життя, супроводжуючи граничні переживання індивідуальної й етнічної ініціації.

У зв'язку з усе меншим використанням обрядових форм в повсякденному житті, психіка індивіда, відповідно, має потребу в структуруванні на підставі базових архетипів, що виявляються в нових реаліях сучасності. Сучасний час знаменний створенням колективного міфу, в якому людина представлена як часточка глобальної мережі, світового павутиння. Ми звик-

ли говорити про Інтернет як про World Wide Web — світове павутиння, яке є образом інформаційної мережі, що охоплює планету, еднаючи інтелектуальний потенціал. Більш природно, на погляд автора статті, є модель Інтернету як Світового Дерева.

Досліджувана міфологічна модель світу — Світове Дерево — уявляється автору статті цілком універсальним символом Інтернету: як у Світового Дерева, в Інтернеті є своя горизонталь і вертикаль. Покликаний скасувати ці категорії, що втрачають для людства своє значення, Інтернет, зважаючи на все, улаштований саме в цій примітивній, у сенсі первісної, первородної, як стародавні культури, двозначній системі координат. Міфи повернулися в наше життя одночасно з переходом якоїсь його частини в Інтернет.

На думку автора статті, вважається реальним запропонувати альтернативу даній міфологемі у виді більш конструктивної, гармонічної міфологемі Світового Дерева, в якій не стирається індивідуальність окремих індивідів, включених у живу, що розвивається тканину єдиного організму. Моделі гармонічної цілісності людства представлені у вигляді низки образів (килима, ансамблю, хору, оркестру тощо), що, однак, не мають настільки глибоких коренів у людському несвідомому, як архетип Світового Дерева.

#### Література

1. Юнг К.-Г. Бог и бессознательное. — М.: Олимп, 1998. — 480 с.
2. Золотослов. Поетичний космос Давньої Русі / Упорядкування, передмова та переклад М. Москаленка. — К.: Либідь, 1988.
3. Айванхов О. М. Истинное учение Христа. — М., 1997.
4. Вагнер Г. Канон и стиль в древнерусском искусстве. — М., 1987.
5. Українська художня культура: Навчальний посібник / За ред. І. Ф. Ляшенка. — К., 1996.
6. Попович М. Сковорода, який не зловив світ, і світ, який не зловив Сковорода // Генеза. — 1995. — № 1 (3). — К., 1995. — С. 175—181.
7. Кисельов М. Феномен землеробства в українському світі // Генеза. — 1995. — № 1 (3). — К., 1995. — С. 59—65.
8. Нечуй-Левицький І. Світогляд українського народу. Ескіз української міфології. — К., 1992.
9. Попович Т. Коріння роду — коріння народу // Український Світ. — 1993. — січень—лютий. — Ч. 1—2. — С. 42.
10. Крисаченко В. Хліб — мірило українського буття // Український Світ. — 1993. — березень—грудень. — Ч. 3—12. — С. 6—7.

#### О. В. ЯРЕМЧУК,

старший викладач кафедри загальної та соціальної психології відділення психології Інституту математики, економіки і механіки Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова.

## ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНИНА УКРАЇНИ

«Ніхто нам не збудує держави, коли ми самі її собі не збудуємо, і ніхто з нас не зробить нації, коли ми самі нацією не схочемо бути»

В. Липинський

В умовах розвитку української держави сільська школа стала осередком культури на селі: саме в її стінах плекається цвіт нації, відбувається становлення громадянина, здатного включитися в життя як дієва сила.

У Новоселівській загальноосвітній школі I—III ступенів навчається 341 учень. Всі класи, крім 1, 3, 5, мають паралелі. Школа розташована в центрі села, яке славиться давніми хліборобськими традиціями. Дружною сім'єю живуть тут талановиті майстри народних промислів і ремесел. Задушевна українська пісня, чудодійна вишивка, календарна обрядовість, трудовий досвід виховують у молодого покоління не лише естетичні смаки, а й є важливим засобом розумового виховання і формування національної свідомості.

Формування ініціативної особистості, здатної приймати нестандартні рішення, неможливе без широкого залучення учнів до участі в управлінні шкільними справами через діяльність в органах учнівського самоврядування.

Головна мета учнівського самоврядування — є формування і розвиток соціально активної, гуманістично спрямованої особистості з глибоко усвідомленою громадянською позицією, почуттям національної свідомості.

Створена в школі учнівська рада працює у тісному взаємозв'язку з педагогічною радою, батьківським комітетом, молодіжним об'єднанням «Етикет» (9—11 кл.), братством «Дзвін» (5—8 кл.), товариством «Веселка» (1—4 кл.).

Учнівське самоврядування спрямоване на підвищення якості знань, зміцнення свідомої дисципліни, на розвиток ініціативи та творчої самодіяльності учнів, формування громадянськості.

Громадянські якості формуються в процесі безпосередньої участі у навчально-виховних заходах, які мають бути багатоплановими та всеохоплюючими.

При учнівській раді працює 7 центрів: «Відродження», «Ерудит», «Здоров'я», «Турбота», «Закон і мораль», «Дозвілля», «Юнкор», які несуть відповідальність за змістовність, успішність і практичну значимість запланованих заходів.

Консультантом кожного центру призначається вчитель, який шляхом створення для школярів можливостей самореалізації, орієнтації їх

на досягнення соціально корисної мети, індивідуальної та суспільної, усунення несправедливості в їх житті, допомагає розвинути у них соціальну активність, виховати почуття власної гідності, допомогти проявити себе в конкретній справі.

Рольова функція вчителя полягає у здатності поєднати в собі організатора учнівського колективу, захисника дитячих сподівань, неформального лідера, кваліфікованого консультанта на різних етапах самоврядування.

**ЦЕНТР «ВІДРОДЖЕННЯ»**, консультантом якого є вчителька українознавства та бібліотекар школи Тетяна Олексіївна Педенко, покликаний виховувати громадянина на тих традиціях, що створені народом упродовж усього історико-культурного розвитку держави. Маючи великий досвід роботи, Тетяна Олексіївна допомогла визначити зміст загальних завдань центру, практична реалізація яких спрямована на формування національної свідомості і самосвідомості:

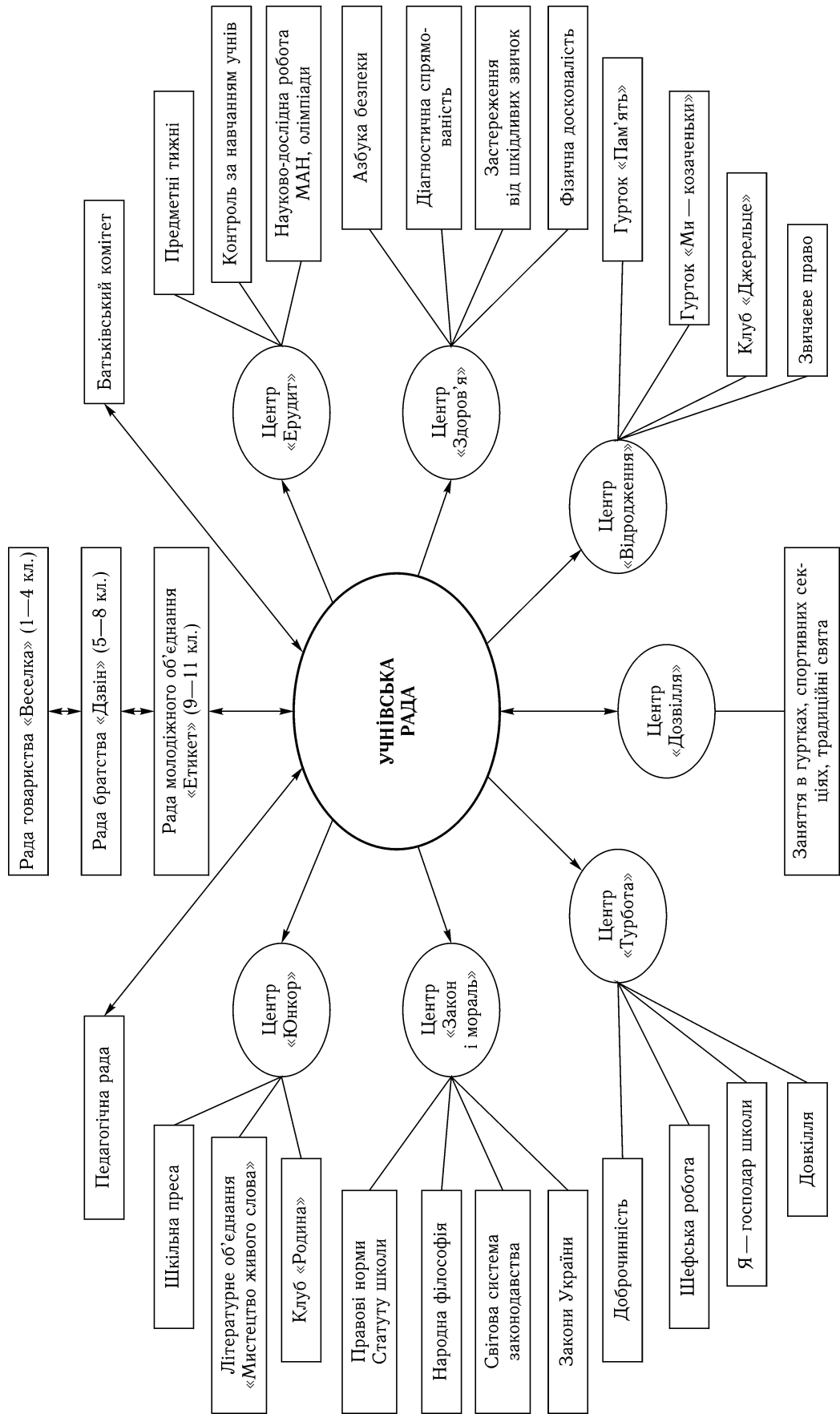
- виховання духовної культури;
- формування шанобливого ставлення до культури інших народів;
- виховання поваги до батьків, свого родо-воду;
- пізнання традицій та історії рідного народу;
- усвідомлення своєї належності до українського народу як його представника, спадкоємця і наступника.

Результати роботи центру: школярі є активними учасниками експедиції «Моя Земля — Земля моїх батьків», підсумком якої є оформлення кабінету українознавства; зібрано багатий і змістовний матеріал по розділах:

- «Рідний край, де ми живем, Україною зовем» (історія школи, села, району, області, України);
- «Державні символи України»;
- «Славетні імена українців» (події з життя і діяльності видатних діячів науки і культури М. Грушевського, І. Огієнка, С. Русової та ін.);
- «Народні символи і обереги»;
- «Звичаї, обряди, побут українців»;
- «Рідна мова калинова, неповторна і своя»;
- «Цілющі скарби рідного краю».

При бібліотечі працює клуб «Джерельце», який займається збором фольклору, упорядку-

СТРУКТУРА ВЗАЄМОДІЇ УЧНІВСЬКОЇ РАДИ З ПЕДАГОГІЧНОЮ РАДОЮ, БАТЬКІВСЬКИМ КОМІТЕТОМ ТА ШКІЛЬНИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ



ванням і виготовленням словничків народознавчих термінів.

Учасники українознавчого гуртка «Оберіг» знайомляться з розвитком ремесел України, досліджують народні погляди на добро, красу, вчать творити прекрасне, вивчають звичаєве право, ті мудрі й неписані закони і традиції, що прийшли до нас зі сторінок народної та козацької педагогіки, тому й стали вони добрими наставниками та консультантами молодших товаришів, успішно виступають на конференціях, є активними учасниками науково-дослідної роботи МАН. Роботи з етнографії «Квіти і трави у побуті і звичаях» (1999 р.) та «Українське житло» (2000 р.) учениці Буц Олесі удостоєні високих нагород.

Успішно проводиться експедиція «Народне — то кришталеве чисте».

Традиційними стали родинні свята «Тепло родинного вогнища», «Наш родовід», обрядові свята, присвячені Великодню, Різдву, Покрові та ін.

Кабінет прикрашає виставка українського національного одягу, предметів побуту, колекція вишиванок, виготовлених односельчанами.

У школі працюють історико-краєзнавчі гуртки «Пам'ять» та «Ми — козаченьки», якими керує вчителька історії Тамара Валеріївна Івасюк. Напрямок роботи — «Мій край, моя історія жива». Гуртківці вивчають історію рідного краю, оформили альбом «Новоселівка — колиска дитинства мого», ведуть пошукову роботу «Слідами фронтів доріг», є учасниками операції «Ордени і медалі». Учні займаються збором матеріалів для оформлення фотолітопису.

На формування громадянських якостей особливо впливає участь у козацькому русі, що набуває масового характеру. Школярі знайомляться з джерелами козацької духовності, займаються відродженням традицій, звичаїв і обрядів наших предків.

Робота центру «Відродження» дала змогу учням зібрати матеріал, який широко використовується вчителями-предметниками, класними керівниками і класоводами на уроках і при підготовці виховних заходів.

Робота **ЦЕНТРУ «ЕРУДИТ»**, консультантом якого є завуч школи Валентина Миколаївна Платонова, спрямована на виховання свідомого ставлення до навчання, розвиток пізнавальної активності і культури розумової праці шляхом формування у дітей розуміння суспільної ролі наукових знань в умовах ринкових відносин, розвитку індивідуальних здібностей і талантів, забезпечення умов самореалізації.

Центром ведеться облік відвідування учнями школи, організуються огляди знань, олімпіади, конкурси, предметні вечори, науково-практичні конференції.

З метою реалізації здібностей, розвитку активної життєвої позиції, зацікавлення учнів наукою, усвідомлення ними, що головний їх обов'язок — навчання, в школі проведено такі виховні

заходи: брейн-ринг «Фізика розкриває таємниці», рольова гра «Космічний рейс», гра-конкурс «Щасливий випадок», КЕВ «Рідна мова пречудова, неповторна і своя», «круглий стіл» «Що? Де? Коли?», усний журнал «Шляхами великої долі», літературна вітальня «Я буду жити вічно...», науково-практична конференція «Людина, всесвіт, відкриття», дискусія «Реформування освіти — шлях до успіху», засідання дискусійного клубу «Скасування гетьманства 1764 р.». Проведені заходи дають учням змогу зрозуміти, що держава потребує кваліфікованих фахівців у різних сферах діяльності. Життя вимагає знань, увесь світ рухається в цьому напрямку, адже будь-що нове починається з міцного фундаменту. Основою розвитку держави, запорукою майбутнього є освіта.

Важливе завдання освіти — формування свідомих громадян України, забезпечення повноцінного фізичного розвитку дітей і молоді, охорона та зміцнення їхнього фізичного, психічного і духовного здоров'я.

Навчити дітей та дорослих берегти і зміцнювати своє здоров'я — головна мета **ЦЕНТРУ «ЗДОРОВ'Я»**, консультантом якого є вчитель біології Анатолій Володимирович Староконь.

Педагог допоміг активу скласти програму діяльності центру «Від культури і спорту до здорового способу життя». Здоровий спосіб життя — це:

— щоденні заняття спортом разом з дорослими на свіжому повітрі, ігри, прогулянки;

— захоплюючі подорожі, зустрічі з труднощами, подолання перешкод, загартування характеру;

— життя без нікотину, алкоголю, наркотиків, без шкідливих звичок;

— бажання служити високим ідеалам добра і справедливості; жити і працювати у гармонії з природою та взємопорозумінні з людьми, принести їм користь;

— бажання бути сьогодні кращим, ніж вчора;

— дотримуватися правил дорожнього руху та техніки безпеки.

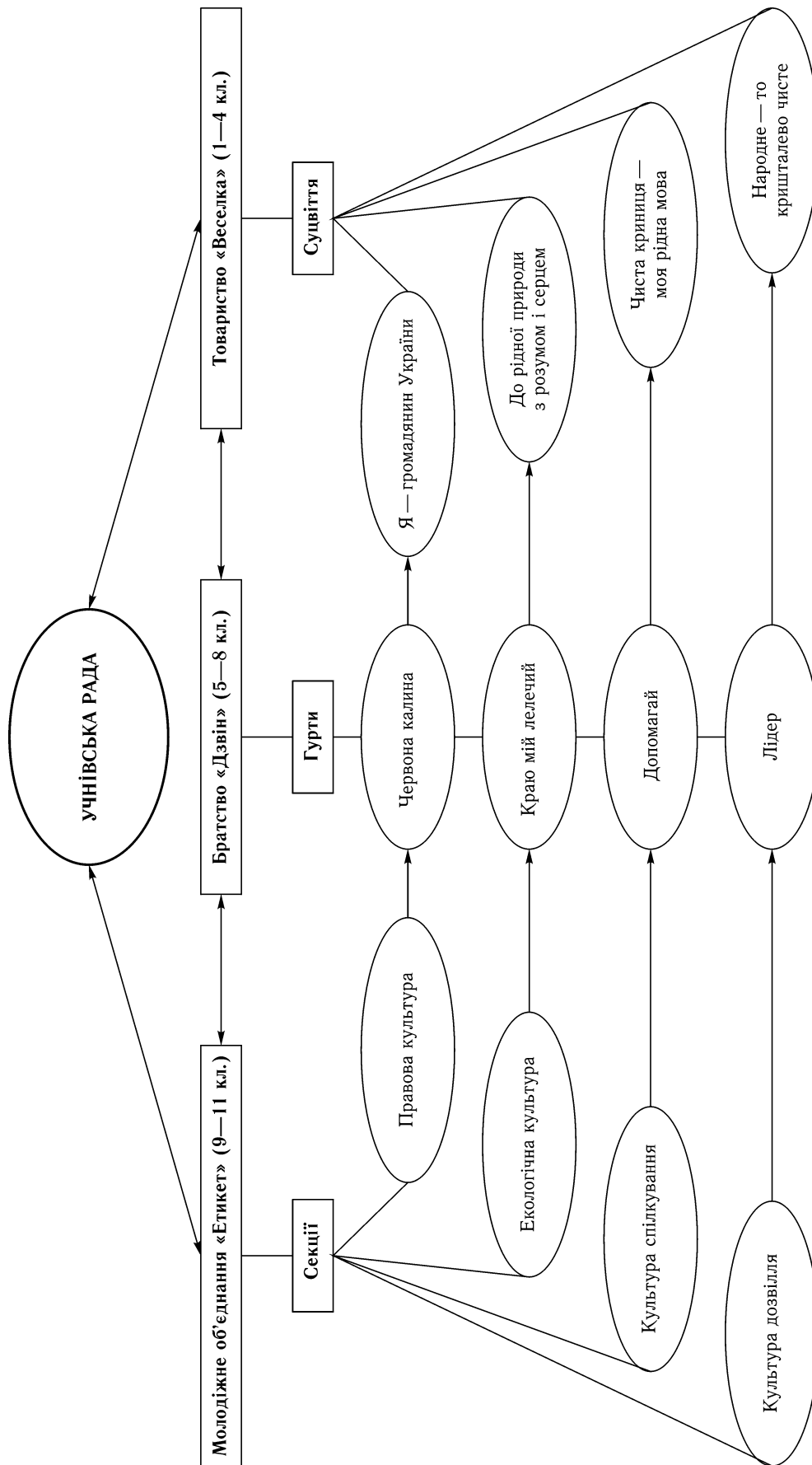
Змістом програми виховання є:

— визначення фізіологічних особливостей підлітків, стану здоров'я кожного учня та членів його сім'ї, пізнання їх інтересів та характеру взаємин між членами родини (анкетування: «Ти і твої батьки», «Ви і ваші діти», тестування: «Обираючи шлях», «Ви — серед людей», «Чи вмієте ви контролювати себе?» та ін.);

— роз'яснювальна робота про негативний вплив шкідливих звичок на людське здоров'я (суд над цигаркою, суд совісті, зустрічі з лікарями, валеологами, дискусії: «Вживання алкоголю — шкідлива звичка чи життя в своє задоволення?», «Увага: наркоманія», «Тютюновий дим — отрута?», «СНІД — чума ХХІ століття»);

— огляд наукової літератури, преси та її систематизація (підготовка наукових робіт, виступів, творів на суспільну тему, добірка матеріалів для сценаріїв);

СТРУКТУРА СПІВПРАЦІ УЧНІВСЬКОЇ РАДИ З ШКІЛЬНИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ



— знайомство з діючими правовими заходами щодо боротьби з пияцтвом, вживанням наркотиків, розпустою (зустрічі, «круглі столи», вечори питань і відповідей з представниками правоохоронних органів, диспути: «У чому сенс життя людини?», «Тверезість — норма життя», «Від пияцтва до злочину — один крок» та ін.;

— роз'яснення молоді несумісності прихильності до пияцтва, наркотиків, аморального способу життя з громадянською позицією;

— формування усвідомлення, що байдужість, жорстокість, втрата контролю над своїми вчинками приводять до втрати сім'ї, друзів (вечори запитань і відповідей, тематичні вечори: «За людину треба боротися», «Тяжкий слід минулого», «Шлюб, сім'я, закон»; дискусії: «У чому краса людини?», «Залишити слід після себе» тощо);

— формування потреби у дотриманні правил техніки безпеки та правил дорожнього руху (вікторина «Перекий дорогу вогню!», «Червоне, жовте, зелене», «Істивні гриби»; ранок «Малим дітям знати пора: страшна з сірниками гра»; КВК «Під вимпелом пожежної дружини»;

— забезпечення фізичного розвитку (походи, прогулянки, екскурсії, спортивні змагання, козацькі розваги, «Старти надій», «Веселі старты», Дні колективного відпочинку: «Тато, мама, я — дружна сім'я» тощо).

Робота даного центру спрямована на те, щоб допомогти дітям зрозуміти: здоров'я — це не тільки власне, а й національне багатство, тому обов'язком кожного є відповідальне ставлення до нього. Аморальна поведінка, схильність до наркоманії, алкоголізму — це результат відсутності сили волі, безхарактерності, «безхребетності», слабкості.

На початковому етапі громадянського суспільства велике значення має поєднання моральних принципів з правовими знаннями учнів. Саме на цих засадах ми зможемо виховати національно свідомого, соціально активного громадянина, здатного протистояти різним формам насильства.

**ЦЕНТР «ЗАКОН І МОРАЛЬ»**, консультантом якого є вчитель фізики Валентина Іванівна Руснак, ставить перед учнівським колективом такі завдання:

— знайомитися з державним законодавством;  
— дотримуватися законів;  
— протистояти тим, хто порушує закони й правові норми, завдає збитків державі та особистості;

— сприяти формуванню високих моральних якостей;

— поводити себе згідно з моральними нормами, які прийнято в суспільстві;

— наслідувати кращі традиції родини, народу, загальнолюдські моральні цінності.

Програма.

1. Правові норми учня (дотримання правил поведінки учня, знайомство із Статутом школи, визначення своїх прав і обов'язків, контроль за

відвідуванням уроків, захист прав та інтересів учнів).

2. Законодавство України (ознайомлення з Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Концепцією національного виховання, проектом Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності тощо).

3. Людина в світовій системі правоохоронних органів (знайомство із «Загальною декларацією прав людини», «Декларацією прав дитини», «Конвенцією про права дитини», «Міжнародною хартією прав людини»).

4. Народна філософія (формування загальнолюдських якостей і чеснот: доброти, милосердя, скромності, працьовитості; вивчення народної мудрості: традицій, звичаїв, моральних заповідей, норм поведінки).

Девізом центру є слова М. Пирогова: «Усі, хто готується стати корисним громадянином, повинні спочатку навчитися бути людьми». Отже, актив центру «Закон і мораль» першочерговим завданням своєї діяльності вважає збереження людяності в людині. Адже знання правових норм не лише обмежує поведінку людини певними рамками, а й спонукає до активних дій у державних та громадянських інтересах, як і громадянська совість.

На досить високому рівні пройшли такі виховні заходи: рольова гра «Вітайся з усіма — це твоє здоров'я», диспути: «Громадянином бути зобов'язаний», «Чи потрібен я Україні таким, яким я є?», «Сучасна людина — яка вона?», відвертий діалог «Конституція у моєму житті», брейн-ринг «Діти та їх права», турнір ввічливості тощо.

Дані форми роботи допомагають учням самостійно знаходити шляхи вирішення конкретних ситуацій.

У формуванні громадянських якостей і патріотичних почуттів школярів особливо важливий та ефективний принцип активної діяльності і самодіяльності.

З урахуванням цього принципу планується робота **ЦЕНТРУ «ДОЗВІЛЛЯ»**, консультантом якого є Михайло Костянтинович Мойсенець, вчитель музики. Діти, учнівська молодь залюбки беруть участь у проведенні різноманітних заходів, зокрема, в конкурсах, фестивалях народної творчості, спортивних змаганнях тощо.

Свої завдання колектив вбачає у:

— формуванні основ естетичної культури;  
— вихованні шанобливого ставлення до вітчизняної та світової культури;

— розвитку здібностей до естетичного сприйняття творів мистецтва;

— формуванні уявлення про смак і моду.

З метою забезпечення розумного дозвілля учнів в школі організовано роботу різноманітних гуртків:

— початкового технічного моделювання;  
— танцювального;



- спортивного;
- драматичного;
- вокально-хорового;
- в'язання.

Набуті знання та уміння учні продемонстрували у таких виховних заходах: вечорниці «Пісня — душа народу», конкурс пісень воєнних років «Цих років не змовкне слава», «Пісенний зорепад», вечір поезії «На крилах любові», виставка «Квіти — усмішка природи».

Результативною є участь ансамблю «Едельвейс» в оглядах художньої самодіяльності «Таланти твої, Україно», який неодноразово удостоєний звання лауреата.

**ЦЕНТР «ТУРБОТА»**, консультантом якого є вчитель фізкультури Юрій Вікторович Нестеренко, ставить такі завдання:

- виховання милосердя, доброти, уміння прийти на допомогу;
- виховання бережливого ставлення до суспільної та приватної власності і природних багатств;
- формування екологічної культури.

Програма діяльності центру «Турбота».

1. Добročинність (участь в операціях «Турбота», «Милосердя», концертах, присвячених народним і державним святкам), допомога одиноким.

2. Шефська допомога (організація роботи з молодшими друзями, спільне проведення виховних заходів тощо).

3. Я — господар школи (трудова справа, рейди, огляди кабінетів, операція «Живи, книго!»).

4. Довкілля (операція «Джерело», озеленення школи, догляд за рослинним і тваринним світом, конкурси, Свято врожаю, виставки квітів, збір лікарських рослин тощо).

Учнями були підготовлені і проведені такі виховні заходи: Зоряна година «Птахи — наші друзі»; конференція «Охорона природи — справа всенародна»; День птахів «Пташок закликаю з далекого краю»; екскурсії в природу «Цілющі скарби землі», усний журнал «Сині весни пройшли, промайнули...», операції «Обеліск», «Милосердя», «Турбота» тощо.

При учнівській раді працює **ТВОРЧА ГРУПА ЮНИХ КОРЕСПОНДЕНТІВ**. Консультантом групи є заступник директора з виховної роботи Наталія Борисівна Черній.

Спільно з учнями вона чітко визначила завдання і форми роботи юнкорівців:

- цілеспрямовано вести огляд преси;
- узагальнювати та систематизувати зібраний матеріал для усних і письмових виступів;
- грамотно, стисло, точно, з художньою майстерністю висловлювати свої думки.

Форми і методи роботи: лекції, бесіди, зустрічі за «круглим столом», прес-конференції, творчі зустрічі з письменниками, журналістами, людьми різних професій, практикуми, ігри, конкурси тощо.

Юнкорівці висвітлюють життя школи та учнівської ради, займаються оформленням стен-

дів, стінгазет, готують виступи на робочі й урочисті лінійки.

З метою удосконалення навичок виразного мовлення проводяться заняття з художнього читання, на яких організуються конкурси на кращого оповідача, декламатора віршів, практикуми «Проба пера».

Переможці конкурсів беруть активну участь у фестивалі «Таланти твої, Україно!» (Л. Сирбу, Л. Коваленко, Н. Колісник, Т. Цирковнюк — неодноразово були удостоєні звання лауреатів обласного конкурсу).

За ініціативою учнів організовано літературне товариство «Мистецтво живого слова», завданням якого є формування людини високої гуманістичної культури. Знайомство з фольклором та художньою літературою допомагає учням усвідомити, що вони спадкоємці великого і могутнього духом народу, його історії, культури, проїняті гордістю за його патріотичні та трудові звершення. З великим захопленням та інтересом школярі готують вистави. Кращі з них, а саме «На перші гулі» С. Васильченка, «Кайдашева сім'я» І. Нечуя-Левицького, «Наталка Полтавка» І. П. Котляревського, були рекомендовані на обласний огляд художньої самодіяльності, за що їх учасники були удостоєні звання лауреатів.

Також учасники літературного товариства готують лялькові вистави, яких з нетерпінням чекають малюки.

Кожний виховний захід школи — це подія в селі. Батьки є постійними учасниками виховної роботи школи. Помітно зріс інтерес батьків до навчального процесу. Заснування клубу талановитих батьків «Родина» ефективно впливає на забезпечення художньо-естетичної освіченості і вихованості особистості. Учні разом з батьками готуються до виховних заходів, створено сімейні ансамблі. Один з них «Калина» (сім'я Станьків) став лауреатом обласного конкурсу «Таланти твої, Україно!» Змістовними і цікавими були такі заходи: вечір відпочинку «Школі — 30», «Пісенний зорепад», «Тепло родинного вогнища», розважальні програми: «Моя бабуся вміє все», «Моя мама найкраща», «Тато в мене найсильніший» тощо. Важливим є те, що батьки розуміють: людина повинна виховуватись в атмосфері творчості, краси, добра, справедливості і любові, бо справжня педагогіка — це наука про любов. Переконаливо написав Ш. Азаров: «Якщо ми навчимо дитину любити — ми навчимо її усьому».

**ПРОГРАМА «Я — РОДИНА — БАТЬКІВЩИНА — НЕЗАЛЕЖНА УКРАЇНА — ПЛАНЕТА ЗЕМЛЯ»** стала ядром загальношкільного механізму цілеспрямованого формування особистості.

**Мета програми** — виховання національно свідомого, відкритого до демократії, соціально активного громадянина, забезпечення вільного розвитку особистості, здатної включитися в самостійне життя.

Основна мета програми «Я — родина — Батьківщина — незалежна Україна — планета Земля» конкретизується через систему завдань:

— створення умов для самореалізації кожної особистості;

— розвиток громадянської свідомості, загальнолюдських духовних цінностей, культури спілкування, культури міжнаціональних відносин;

— формування економічного мислення; підготовка до життя в ринковому суспільстві;

— формування вмінь та навичок використовувати досягнення мистецтва для пізнання природи, життя людей, самого себе;

— розширення зв'язків з трудовими і громадськими колективами;

— формування статевої свідомості і моральної підготовки до сімейного життя.

**Основні напрями.** Програма реалізується у комплексі з Державною національною програмою «Освіта», Законами України «Про освіту», «Про національні меншини в Україні», «Концепцією громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» за такими напрями:

— формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля розвитку держави;

— формування творчої особистості, культури самопізнання;

— виховання цивілізованого господаря;

— виховання свідомого ставлення до навчання, розвиток пізнавальної активності;

— забезпечення високої художньо-естетичної вихованості особистості;

— формування екологічної культури людини;

— забезпечення повноцінного розвитку дітей і молоді, охорона та зміцнення їхнього здоров'я.

Завдання і зміст роботи на рівні **ПРОГРАМИ «Я — ОСОБИСТІТЬ»**: допомогти кожному школяреві критично поставитись до своєї особистості, уважно й об'єктивно розібратися в особливостях поведінки, побачити недоліки, оцінити їх на основі громадянського еталона, скласти план формування свого громадянського «Я». З метою самопізнання громадянськості учні використовують доступні їм засоби:

1. Оцінка думок вчителів, батьків, ровесників стосовно їх громадянської позиції.

2. Самовипробування, наприклад, у громадянській активності, добродійності, милосерді.

3. Систематичне спостереження за собою і аналіз своїх вчинків з громадянським наповненням.

#### **Мета програми:**

— виховання почуття громадянської відповідальності за свої вчинки;

— підготовка дитини до самостійного життя в сучасних умовах;

— реалізація індивідуальних прагнень і творчих здібностей вихованців;

— формування навичок самоаналізу, уміння приймати рішення з питань самовдосконалення, самоосвіти.

#### **Заходи щодо її реалізації:**

— Анкетування «Ким бути? Яким бути?», «Мої захоплення».

— Турнір правознавців «Ти громадянин України».

— Діалог «Життя і твоє призначення в ньому».

— Суд совісті «Не впасти у прірву».

— Вечір «Супермен-шоу», «Роксолана-2001».

— Гра-конкурс «Щасливий випадок», «Перекрий дорогу вогню».

— КВК «І сувора й солов'їна — математика-країна».

— Рицарський турнір.

— Дискусія «Що є краса — поезія чи проза? Що є краса — розруха чи життя!»

— Ранок «І малим дітям знати пора: страшна з сірниками гра».

— Зустріч за «круглим столом» «Здоровий спосіб життя».

— Диспут «Алкоголь і наркотик — друзі чи вороги?»

— Бесіда «Про шкідливість алкоголю та нікотину».

— Брейн-ринг «Фізика розкриває таємниці».

— Конкурс малюнків «Сторінками улюблених книг».

— Тестування «Як я ставлюся до самого себе?», «Чи ви лідер?», «Чи вмієте ви слухати?», «Ви серед людей», «Формула темпераменту».

— Диспут «Дорожи дружбою», «Навчання — твоя головна праця», «Громадянином бути зобов'язаний», «Залишити слід на землі», «У чому краса людини?» та ін.

#### **Завдання і зміст роботи на рівні ПРОГРАМИ «РОДИНА».**

**Мета програми «Родина»** — сприяти усвідомленню кожним громадянином, що життя кожної сім'ї — це життя країни в цілому. Цілі, прагнення, турботи українського народу повинні співпадати з цілями, прагненнями, турботами кожної сім'ї. Родина в тісному контакті зі школою повинна підготувати підростаючу особистість до участі у розв'язанні перспективних завдань нашої держави.

#### **Завдання на рівні програми «Родина»:**

— формування сімейних цінностей та забезпечення духовної єдності поколінь;

— виховання поваги до батьків, турботливо-го ставлення до молодших;

— підтримка і примноження духовних сімейних традицій;

— формування навичок матеріального порядку.

#### **Заходи щодо їх реалізації:**

— День іменинника.

— Тематична книжкова виставка «Книга, сім'я, дитина».

— Вечорниці «Кохання, шлюб, сім'я».

— Конкурс творчих робіт «Мати — берегиня роду».

- Свято «Без родини нема Батьківщини», «Тепло родинного вогнища».
- Концерт «Хай святиться ім'я Матері».
- Відверта розмова «Моя майбутня сім'я».
- Конкурс бабусь і онучок «Моя бабуся вміє все».
- День колективного відпочинку батьків і дітей «Від усієї душі».

#### Завдання на рівні ПРОГРАМИ «БАТЬКІВЩИНА»:

- розвиток інтересу до вивчення історії культури, побуту, досвіду того куточка великої держави, де ти народився і живеш;
- розширення знань про історію села, школи, регіону;
- формування цивілізованого господаря землі, виховання пошани до праці землероба;
- формування у школярів розуміння ролі праці, поваги до людей праці.

#### Заходи щодо їх реалізації:

- Конкурс «Наші господарочки», «З народної скарбниці».
- Екскурсія «Професії моїх батьків».
- Фестиваль агітбригад «Землі-господаря».
- Свято українського фольклору «Джерела дружно б'ють».
- Фотолітопис «Новоселівка — колиска дитинства мого».
- Операція «Джерело».
- День птахів «Птахи наші друзі, а чи друзі ми для птах?»
- Мітинг, присвячений дню визволення села Новоселівка від німецько-фашистських загарбників «Сюди печаль свою несучи».
- Вечорниці «Яскрава зірка над цілим світом».
- Весняні козацькі розваги.
- Лекторій «Одеса — місто-герой».
- Тематична книжкова виставка «Історія Одещини».
- Операція «Турбота», «Обеліск».
- Рейд екологічного патруля.
- Тематичні екскурсії «Про що співають пташки?», «Весна прийшла — радість принесла».
- Свято «Прощай початкова школа», «Школи — 30».

#### Завдання на рівні ПРОГРАМИ «НЕЗАЛЕЖНА УКРАЇНА».

Програма «Незалежна Україна» ставить завдання:

- виховання громадянина, формування національної свідомості;
- виховання дбайливого ставлення до природних багатств;
- освоєння духовної культури українського народу.

#### Заходи щодо їх реалізації:

- Диспути «Сократівська бесіда», «Шляхи подолання екологічної кризи в країні».
- Лінійка-старт «Наші знання — незалежній Україні».

— Читацька конференція «Історія української педагогіки в особистостях».

- Літературна вітальня «Того великого вогню і смерті не погасила».
- Книжкова виставка «Давні пам'ятки писемності».
- Лекція «Вода — наше національне багатство».
- Конференція «В єдності сила».
- Година спілкування «Люби і знай свій рідний край».
- Лінійка пам'яті «Велич і трагедія Крут».
- Година спілкування «Резерви здоров'я. Рациональне харчування. Культура харчування. Населення України».
- Уроки мужності, Уроки пам'яті «Вогонь пам'яті горітиме вічно».
- Усний журнал «Поети — лауреати Державної премії ім. Т. Г. Шевченка — Кобзареві».
- Тематичний вечір «Боротьба зі злочинністю — наша спільна справа».
- Свято-конкурс на краще виконання шевченкової поезії «У Шевченковій світлиці».
- Літературна вітальня «Вогнене слово Кобзаря».
- Лекторій «До рідної природи з розумом і серцем».

#### Завдання на рівні ПРОГРАМИ «ПЛАНЕТА ЗЕМЛЯ».

Програма «Планета Земля» спрямована на формування екологічного світогляду, пізнання культури інших народів:

- формування загальнолюдських цінностей;
- прищеплення вихованцям шанобливого ставлення до цінностей миру і співробітництва;
- формування екологічного світогляду;
- оволодіння цінностями і знаннями в галузі світової культури;
- виховання цивілізованого господаря землі.

#### Заходи щодо їх реалізації:

- Подорож «Сім чудес світу», «Культура Німеччини очима туристів», «По материках і континентах».
- Екологічний бумеранг «У долі природи — наша доля».
- Година спілкування «Земля — наш спільний дім».
- Літературна вітальня «Друга світова війна — трагедія людства».
- Лекторій «Україна на міжнародному рівні».
- Година спілкування «Традиції німецького народу».
- Лірична розвідка «Українці в Лондоні».
- Мітинг пам'яті «Чорне крило Чорнобиля».
- Огляд преси «Як живеш, зелений світе».
- Фестиваль «Жінка в історії людства».

Учнівська рада співпрацює з молодіжним об'єднанням «ЕТИКЕТ» (119 учнів 9—11 кл.), братством «ДЗВІН» (135 учнів 5—8 кл.), товариством «ВЕСЕЛКА» (95 учнів 1—4 кл.).

Кожна організація ставить перед собою мету, визначає зміст і напрями роботи.

Діяльність організацій ґрунтується на таких принципах:

1. Наступність у вихованні.
2. Зв'язок між урочною та позаурочною діяльністю.
3. Відповідність виховання віковим і психологічним особливостям вихованців.
4. Відсутність примусу у вихованні.

**Практична значимість.** Робота над розвитком пізнавальної активності учнів через систему індивідуальних та колективних завдань в гуртках, секціях, у співдружності з бібліотекою, робота з обдарованими дітьми сприяла підвищенню інтересу до науки, культури. Школярі беруть активну участь у науково-дослідній роботі МАН, науково-практичних конференціях, інтелектуальних змаганнях, предметних олімпіадах, конкурсах, займають призові місця.

Помітно зросла чисельність лауреатів і дипломантів обласного огляду «Таланти твої, Україно!»

Активізується пошукова робота у напрямі: «Мій край, моя історія жива», «Моя земля — земля моїх батьків». Діти вивчають традиції, обряди, побут, звичаї рідного краю, є активними учасниками операції «Живи, книго!», «Турбота», «Обеліск», «Джерело» тощо. Помітно зросли ініціатива, творчі здібності, відповідальність.

А саме головне — це формування національної свідомості, забезпечення духовної єдності дітей та їх батьків і взагалі дорослих.

**Роль сім'ї у виконанні програми «Я — родина — Батьківщина — незалежна Україна — планета Земля».**

Громадянське виховання має бути тісно пов'язане з сімейним. Кожна дитина бере перші уроки громадянськості в сім'ї.

У сім'ї риси громадянськості виховуються всім укладом спільного життя: побутом, працею, звичаями. Тут дитина має засвоїти такі загальнолюдські поняття, як добро і зло, правда і кривда, гарне і потворне, корисне і шкідли-

ве, тобто — ті морально-етичні принципи, на яких споконвіку ґрунтується досвід народу.

Саме в родині дитина набуває досвіду громадянської поведінки. Джерело громадянськості дітей міститься у поведінці батьків — їхньому патріотизмі, вболіванні за біди і невдачі, гордості за успіхи Батьківщини, готовності стати на її захист, примножувати її матеріальну і духовну культуру. Щоб діти стали справжніми громадянами, батьки повинні жити повноцінним, свідомим життям українського громадянина.

Батьки повинні чітко усвідомити, що коли вони в сімейному колі виявлятимуть байдужість до долі України, їхні діти виростуть нещасливими особистостями.

Життя кожної сім'ї — це частина життя країни. Тому необхідно, щоб сім'я жила в одному ритмі з усім народом, щоб цілі і прагнення, турботи українського народу співпадали з її цілями, прагненнями і турботами.

Щоб виростити дітей гідними громадянами, батьки повинні постійно вдосконалювати власні громадянські якості.

**Роль суспільства і держави у виконанні програми.** Суспільство має забезпечити молодому поколінню можливість самій реалізувати свої індивідуальні особливості, проявити свої творчі здібності. «Тільки ті держави стають великими, у яких великі малі люди» (О. Довженко).

Велику роль у формуванні громадянських рис відіграють громадські справи. У процесі трудової діяльності учні повинні вчитися планувати свою працю, аналізувати її економічні результати, вести облік виготовленої продукції, раціонально витратити матеріали, дбайливо ставитись до інструментів, техніки. У загальних рисах молодь повинна знати закони ринкової економіки.

У справі виховання підростаючого покоління необхідно використовувати трудові традиції одностельчан.

Народні трудові традиції забезпечують формування трудової і моральної життєтворчої мотивації, активної громадянської позиції молодого покоління.

## ДОДАТКИ

### 1. ПАМ'ЯТКА «ТОБІ, ЮНИЙ ГРОМАДЯНИНЕ!»

1. Пам'ятай: Батьківщина — то найкращий край.
2. Наша сила — сім'я єдина.
3. Шануй батька й няньку — буде тобі скрізь гладенько.
4. Шануй учителя як родителя.
5. Здобудеш освіту — побачиш більше світу.
6. Де розум, там воля, гаразд там і доля.
7. Свій розум май і у людей питай.
8. Силу той має, хто правду мовляє.
9. Будь господарем своєму слову.
10. Чесне діло роби сміло.
11. У лиху годину узнаєш вірну людину.
12. Горю тому жись, хто життям не дорожить.

13. Бережи одяг поки новий, а здоров'я доки молодий.
14. Старому та слабкому годи як малому.
15. Не хитруй, не мудруй, а добре працюй.
16. На чужий труд ласий не будь.
17. Один урожай збирай, а про другий дбай.
18. Прийде година — й досягне калина.

### 2. ПАМ'ЯТКА «ТОБІ, НАСТАВНИКУ!»

1. Стимулуй дитячу індивідуальність. Забезпечуй розгортання та вдосконалення її інтелектуальних, духовних і творчих здібностей.
2. Поводься так, щоб ніщо ніколи не порушувало твоєї рівноваги.
3. Широ намагайся вирішити всі непорозуміння.

4. Ніколи не забувай привітати вихованця з успіхом, чи висловити співчуття в тяжку хвилину.
5. Вір в обдарованість кожної дитини.
6. Хто не в змозі взяти добром, той не візьме і строгість.
7. Лайкою можна здобути одну третину, а ласкою та особистим прикладом — все.
8. Коли хочеш вчити інших, вчись постійно сам.
9. Передай людям свою духовну силу, і вони віддають тобі щирою прихильністю.

### 3. «ШКОЛА ЛІДЕР»

Лідер — значить перший. Ти вмєєш захоплювати інших цікавими справами, йдеш поряд зі своїми ровесниками, але трохи попереду.

#### Секрети лідера:

- вмєєти виділити головне в будь-якій справі;
- розділити практичне її втілення на складові частини, зосереджуючись на яскравому, захоплюючому;
- знати, що успіх залежить від того, кого покличеш на допомогу;
- вмєєти донести своїм однодумцям свій задум, узгоджувати спільні дії;
- підвести підсумки, відзначити кращих.

#### Загальні положення.

Школа лідерів — добровільне об'єднання учнів, яке створене з метою виховання культури взаємовідносин, розвитку ініціативної, творчої особистості.

Діяльність Школи лідерів здійснюється на демократичних засадах, на основі розвитку зацікавленості учнівської молоді в організації навчання та розумного дозвілля.

#### Основні завдання Школи лідерів:

- організація колективних творчих справ з урахуванням вікових особливостей учнів та умов навчального закладу;
- пропаганда і засвоєння учнями духовних надбань рідного народу, сприяння вихованню особистості, яка з повагою ставиться до національних традицій.

#### Основними принципами Школи лідерів є:

- глибоке пройняття національним духом;
- удосконалення соціальної поведінки;
- розвиток самостійного мислення;
- прагнення до самовдосконалення.

#### Основні напрямки роботи:

- формування в учнів сучасного світогляду, навичок самоосвіти;
- узгодження змісту і форм роботи учнівського самоврядування та шкільних організацій;
- залучення учнів до вирішення проблем школи, села, суспільства.

#### Зміст роботи Школи лідерів:

1. *Вересень*. Визначення пріоритетних напрямів роботи Школи лідерів. Удосконалення вміння визначати найважливіші питання, завдання і перспективи в організації колективних творчих справ. Анкетування: «Якою я бачу школу в новому навчальному році».

2. *Жовтень*. Захист програм роботи центрів учнівської ради, демонстрація розробок конкретних дій, формування вмінь впроваджувати їх у практику. Формування навичок самоаналізу своєї діяльності. Відкритий діалог: «В чому криється таємниця успіху».

3. *Листопад*. Підготовка шкільної преси. Аналіз і зіставлення інформації з цілями, завданнями і очікуваними результатами роботи учнівського самоврядування школи. Огляд преси «Пульс Планети».

4. *Грудень*. Формування національної свідомості та духовності, їх роль у морально-правовому і етичному на-

прямі роботи шкільних організацій та об'єднань. Анкетування «Портрет нашого сучасника».

5. *Січень*. Етика лідера в роботі з учнями, схильними до правопорушень. Розробка пам'ятки, анкет з метою вивчення рівня морального виховання школярів. Рольова гра «Як я діятиму в такій ситуації».

6. *Лютий*. КТС: проблеми, пошуки, знахідки. Тематична виставка літератури «Ігрові форми роботи».

7. *Березень*. Розробка програми спостереження за життям колективу. Аналіз психологічної обстановки щодо проведення виховного заходу. Турнір «Що я знаю про позитивні риси особистості».

8. *Квітень*. Формування відносин співробітництва, взаємодопомоги, відповідальності за результати розпочатої справи. Диспут «Контроль і самоконтроль, з чого вони починаються».

9. *Травень*. Аналіз розвитку учнівського самоврядування. Визначення недоліків і позитивних результатів роботи. Рекомендації до організації роботи Школи лідерів на наступний рік.

#### Критерії для визначення лідерів:

1. Готовність учнів до чітких, корисних дій, участь у КТС, наявність громадських інтересів.
2. Почуття відповідальності за якість навчання, рівень вихованості кожного школяра, розуміння цієї відповідальності на рівні особистісної свідомості.
3. Життєрадісне ставлення до оточуючих, намагання раціонально проводити вільний час.
4. Ініціативність у самоврядуванні.
5. Винахідливість у навчанні, праці, дозвіллі.
6. Непримиренність з формалізмом, несправедливістю.
7. Уміння вирішувати конфліктні ситуації, які виникають в колективі.

#### Пам'ятка лідеру:

1. Беручись за справу, з'ясує, в чому її суть, яка її мета, термін виконання.
2. Пам'ятай: одержане завдання ти повинен пояснити товаришам.
3. Чітко усвідомлюй свої обов'язки і права як лідера.
4. Поважай право кожного учня на власну думку, власний вибір.
5. Завжди готуйся до виконання справи, звертайся за порадою до досвідчених, читай літературу.
6. Добре вивчи інтереси і характер товаришів. Чим краще знатимеш товаришів, тим краще зможеш їх організувати на виконання спільної справи.
7. Плануй роботу. Дбай про послідовне усунення труднощів.
8. Уважно вислухай пропозиції і зауваження, врахуй всі розумні поради.
9. Пам'ятай, ти лідер, організатор, тому будь чуйним і уважним до підлеглих, але водночас виявляй рішучість при виконанні спільної справи.
10. Не сиди склавши руки, допоможи тому, кого спіткали труднощі.
11. Будь тактовним, справедливим.
12. Не гарячкує при вирішенні важливих питань. Не зазнавайся, не відривайся від тих, ким повинен керувати.
13. Ніякої організації не може бути без обліку, перевірки виконання, контролю і звіту про зроблене.

#### Н. Б. ЧЕРНІЙ,

заступник директора з виховної роботи Новоселівської ЗОШ Котовського району Одеської області, переможниця Всеукраїнського конкурсу на кращу модель учнівського самоврядування.

## ДУХОВНОЕ ВОЗРОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМ ДУХОВНОГО ВОЗРОЖДЕНИЯ ОБЩЕСТВА

Шагнув в новое тысячелетие, все мы переживаем исторический, но в то же время нелегкий момент, так как процессы обновления общества всегда оказывают влияние на перестройку психологии людей, их мировоззрение, духовную жизнь в целом.

Развитие нашего общества, его духовное возрождение в значительной степени зависит от решения важных вопросов в области культуры и образования. В современном обществе происходит возвращение к тем понятиям и способам осмысления мира и места человека в нем, которые содержат в себе глубокие гуманистические традиции прошлого. Одно из таких понятий — духовность. Осмысление современной педагогической наукой круга вопросов, связанных с наличием или отсутствием духовности — не просто актуальная тема творческих исследований, но и настоятельное практическое требование времени. Сегодня о необходимости формирования подлинной духовности говорят не только педагоги и психологи, но также родители и юристы.

Проблема формирования духовности личности особенно актуализировалась в процессе развития рыночных отношений, когда диалектика развития материальных и духовных интересов личности требует особой гармонии.

Повышение уровня духовности общества является необходимым условием формирования гармонически развитой личности. Сегодня процесс социализации общества развивается стремительными темпами, порождая немало критических ситуаций, что требует особого внимания к анализу таких механизмов, которые способны обеспечить личности самозащиту в этих обстоятельствах. Одним из таких механизмов и есть формирование духовности как составной части процесса социализации каждой личности.

Анализ проблем духовности, духовного развития личности, духовной жизни общества во многом зависит от особенностей подхода к рассмотрению этих понятий. Каждая из наук, изучающих феномен духовности, выявляет наиболее важные, с точки зрения данной науки, аспекты.

Так, философское видение проблемы духовности — в рассмотрении этого явления сквозь призму единства мира, находящегося в непосредственном единстве с человеком. Н. А. Бердяев, который сформировался как философ в творческой атмосфере Киевского университета св. Владимира, считал, что только благодаря культуре в человеке раскрываются его наилучшие качества, достигается гармония с миром, только с помощью культуры человек достигает своего высшего предназначения. «Духовность

есть высшее качество, ценность, высшее достижение в человеке» [2, 367]. Рассматривая вопросы о прогрессе общества, экономических и духовных проблемах общества и личности, С. Н. Булгаков утверждает, что именно духовные проблемы составляют суть и ядро нашей жизни, и если эти проблемы не решаются, то никакие хозяйственные перемены не помогут, т. к. развитие и изменение в духовной сфере происходят внутри, они меняют облик человечества, подчиняя себе окружающий мир. «Без возрождения духа невозможно возрождение социального. Только духовное возрождение может вывести страну на другие рельсы» [3, 201]. Эти слова являются актуальными и сегодня. Необходимо вспомнить термин «очеловечивание», который впервые ввел С. Н. Булгаков в своей работе «Философия хозяйства», термин, который позже употребляет Тейяр де Шарден и которым сегодня мы пользуемся крайне редко.

Психологи рассматривают духовность как творческую способность человека к самореализации и самосовершенствованию. С точки зрения социологов, духовность — совокупность в системе личностных мотивов двух фундаментальных потребностей: идеальной потребности познавать, творить, мечтать и социальной потребности жить и действовать в социуме [6, 45]. П. В. Симонов и П. М. Ершов, рассматривая понятие духовности, подчеркивают наличие в индивидуальной структуре человека двух фундаментальных потребностей: идеальной потребности познания (т. е. стремление к истине) и социальной потребности «для других» (т. е. стремление к добру), считая, что человек духовен в той мере, в какой он задумывается над этими вопросами и стремится их решить [5, 20].

Действительно, духовность человека нельзя ограничить лишь теоретическими ориентациями сознания, это качество личности, проявляющееся в практически-действенном отношении к миру. И социальная активность личности во многом зависит от уровня духовности, богатства человеческой души, интересов и потребностей.

Духовность — специфическое человеческое качество, характеризующее мотивацию и смысл поведения личности, стремление к познанию, самопознанию и деятельности, основу которой составляют принципы веры, надежды, любви и добра. «Она формируется как способность переживать настоящее, прошедшее и будущее как настоящее. Именно переживать, а не только мыслить или чувствовать» [1, 131].

Поскольку духовность всегда связана с внутренним миром личности, хотя и находит отображение в искусстве, литературе, философии,

науке, религии, она всегда формируется и живет только в человеке. Отсюда процесс формирования духовности имеет начало, но не имеет конца, он продолжается всю жизнь человека, как составная, неотъемлемая часть процесса социализации. Все это ставит перед педагогической наукой задачу воспитания всесторонне развитых людей, духовно богатых и нравственно безупречных, способных ценить прекрасное. Недооценка роли музыкальной культуры в процессе формирования духовности личности способна породить дисгармонию в формировании духовного мира молодежи, отрицательно сказаться на развитии эмоциональной сферы, играющей важную роль в общественной и личной жизни человека.

В наше достаточно непростое и противоречивое время влияние музыкального искусства приобретает такое общественное значение, которого не было раньше. И дело не только в огромном количестве музыкальной информации и в том, что молодежь не всегда может разобраться в истинной ценности настоящего искусства, а в том, что не знает, подчас, о существовании целой эпохи в истории музыкальной

культуры, целого жанра, на котором выросло не одно поколение — авторской песни.

С этим явлением — авторской песней — познакомились студенты музыкально-педагогического факультета Южноукраинского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского. Надо сказать, что творчество Б. Окуджавы, Ю. Визбора, Н. Галича и других нашло живой отклик у современной молодежи, а о существовании большинства авторов они и не подозревали. Авторская песня — явление уникальное, сумевшее перевернуть жизнь не одного поколения людей, и совершенно незнакомое, исчезнувшее из жизни другого поколения.

Удивительной особенностью авторской песни является умение объединять людей разного возраста, разных профессий и разных взглядов на жизнь, что нам всем так необходимо сегодня.

Мы много говорим и пишем о духовном развитии личности, а между тем основа духовности — в деятельности людей, в их общении, в таком жанре музыкального искусства, как авторская песня.

### СЦЕНАРИЙ ВЕЧЕРА АВТОРСКОЙ ПЕСНИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ЮЖНОУКРАИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. К. Д. УШИНСКОГО

Вторая половина XX века дала русской культуре новый жанр — авторскую песню. Что такое авторская песня? Как она возникает? Как возникает та песня, которой суждено затронуть души людей, идти с ними по свету, стать надежным другом «и в любви, и в радости, и в горе»? Песни Булата Окуджавы, Александра Галича, Юрия Визбора, Александра Городницкого, Владимира Высоцкого, Юлия Кима и других авторов объединяли сотни тысяч людей. Многим, очень многим они помогли жить.

Принято считать, что авторская песня появилась в 50-е годы XX века, когда в общественной жизни страны наметились кардинальные перемены, связанные с разоблачением культа личности и большими надеждами на обновление общества. Пора замечательных военных песен миновала, а новых — соответствующих духу времени — пока не было.

Образовался некий песенный вакуум, который и пытались заполнить самодельные авторы. Песни рождались в институтских общешитиях, походах, экспедициях, у костра. И верным спутником при этом обязательно была гитара — инструмент наиболее демократический, доступный и неприхотливый. Как только ни называли эти песни: «гитарная», «молодежная», «городская», «поэтическая», «самодельная». А их исполнителей в разное время

именовали и «бардами», и «менестрелями», и «ашугами», и «певцами-поэтами», и, наконец, «самодельными исполнителями». Сами они себя называли авторами. Отсюда более точным следует признать термин «авторская песня».

Авторская песня — искусство синкретическое, нерасчлененное: автор пишет стихи, придумывает к ним музыку и сам исполняет свое произведение. Эта нерасторжимость, триединство слова, мелодии и пения, принадлежащее одному человеку, и является главным признаком авторской песни.

Однако стать автором таких песен, на которых выросло не одно поколение, суждено не каждому. Одножелания писать авторские песни мало. Прежде всего нужно быть личностью, человеком, духовно богатым и интересным для других людей. Булат Окуджава, Владимир Высоцкий, Юрий Визбор, Сергей Никитин — это, прежде всего, личности, а потом уже исполнители. Все они были не похожими друг на друга, имели собственное лицо, собственный почерк.

«И сама по себе не играет гитара,  
А дана человеку, как голос души»,

— писал Юрий Визбор.

Поэзия под аккомпанемент гитары стала противовесом развлекательной эстрадной пес-

не, бездуховному искусству, имитации чувств. Она писалась думающими людьми и предназначалась для думающих людей.

Говоря о зачинателях авторской песни, в первую очередь необходимо назвать имя Булата Окуджавы, профессионального литератора, чья юность была обожжена войной.

Булат Окуджава — целая эпоха в истории авторской песни. Он надолго определил тот качественный уровень, к которому стремится любой исполнитель авторской песни. Отсутствие всякой фальши, ясность мышления, яркая образность и глубокий подтекст сразу привлекли всеобщее внимание к его песням.

Совершенно необычными были слова и мелодии, интонации, пришедшие с песнями Окуджавы: «Часовые любви», «Ситцевые женщины», «Мои кредиторы — молчаливые Вера, Надежда, Любовь». Пел он негромко, будто беседовал, заставляя слушателя сосредоточиться, заглянуть в себя, задуматься о многих вещах.

(Звучит «Надежды маленький оркестрик» Б. Окуджавы)

Есть песни для войны и песни о войне. Во все времена, во время войны нужны были бравады, зажигательные марши, побуждавшие идти в бой и умирать за Отечество. Песни о войне — другие, без лишнего пафоса. Они отражают реальное ощущение человека, который там был: «Девять граммов в сердце постой — не зови...»

Потому что даже на войне, где «хоть и, правда, стреляют», главное все-таки — жизнь. И госпожа Разлука, и госпожа Удача, и госпожа Чужбина, и уж, конечно, госпожа Победа — это все она, жизнь. А если уж смерть, то все равно — ради жизни.

(Стихи Б. Окуджавы, музыка Исаака Шварца «Ваше благородие». Песня из кинофильма «Белое солнце пустыни» памяти П. Луспекаева)

В авторских песнях есть все оттенки любовного чувства, которое только доступно человеку, не пропущено, пожалуй, ни одной ситуации, что могут возникнуть между любящими людьми.

Поют о любви цветущей, о предчувствии любви, о любви ушедшей, о любви неразделенной. Поют и в шутку, и всерьез.

(Георгий Васильев. «Глафира»)

Признанный автор песен, которым присущи парадоксальность и утонченность рифмы — Юлий Ким. Педагог, журналист, поэт, драматург, композитор, актер. Его литературный псевдоним — Михайлов. Около 400 песен написал Юлий Ким. Его песни звучат не только в концертных залах, но и во многих кинофильмах: «Точка, точка, запятая», «Усатый нянь», «Бумбараш», «Двенадцать стульев», «Обыкновенное чудо», «Формула любви» и других.

Песни Юлия Кима любимы и друзьями-бардами, и многочисленными поклонниками.

Взять хотя бы песню «Губы окаянные». Она стала широко известной и всеми любимой после того, как прозвучала в фильме «Пять вечеров». При последующих исполнениях на радио и телевидении эта песня регулярно объявлялась как народная. Надо сказать, что ее автор, Юлий Ким, был необыкновенно горд этим обстоятельством, и какое-то время, беря телефонную трубку, представлялся не иначе, как «Русский народ у телефона!»

(Музыка и стихи Ю. Кима, «Губы окаянные»)

Александра Городницкого можно без преувеличения причислить к классикам авторской песни. Профессиональный геолог, доктор минералогических наук, автор более ста научных работ, ряда поэтических сборников, автор не только известной всем песни-гимна «Атланты», «Перекаты», «Кожаные куртки», но и многих других, ставших по-настоящему народными.

К вопросу о том, что такое народная песня, — маленькая история, которая могла бы показаться легендой, если бы не была подтверждена ее героем. Однажды в середине 80-х годов Александр Городницкий оказался в экспедиции на Кольском полуострове. Местные жители, с которыми ему довелось общаться, не знали, что перед ними знаменитый бард, поскольку песен он им не пел, а фамилии у него они не спрашивали. Однако мужикам понравился компанейский геолог; и однажды, окончательно сочтя его за «своего парня», они решили его удивить. Ранним утром Городницкого посадили на вездеход и повезли в тундру, на территорию находившейся там когда-то зоны строгого режима. На маленьком местном кладбище его подвели к камню и сказали:

— Вот здесь лежит тот самый мужик, который сочинил «От злой тоски не матерись» и «Атланты». Здесь он сидел, здесь его и убили.

— За что же убили-то? — не на шутку встревожился Александр Моисеевич.

— А вот за песню и убили.

— Как, а разве ее не Городницкий сочинил? — спросил Городницкий.

— Городницкий, — последовал ответ. — Вот он здесь и лежит.

На могильном камне и в самом деле было написано: «А. Городницкий». Знаменитый бард был потрясен, — согласитесь, не каждому выпадает случай побывать на собственной могиле, — но, будучи человеком опытным, не стал разочаровывать местных жителей: народ в тех краях суровый, могут ведь и попросить занять указанное место...

Когда в 1968 году Александр Городницкий, критично относившийся к собственному творчеству, чуть не выбросил за борт текст только что написанных «Атлантов», он не мог и предположить, что несколько лет спустя в школах Питера возникнет традиция — белой ночью после выпускного бала петь всем классом эту песню на ступенях Эрмитажа. И не случайно,



самые крупные фестивали и слеты авторской песни заканчиваются словами «Атлантов»:

И жить еще надежде  
До той поры, пока  
Атланты держат небо  
На каменных руках.

(Звучит песня А. Городницкого «Атланты»)

Юрий Визбор — один из наиболее ярких и одаренных представителей старшего поколения бардов, стоявших у истоков авторской песни. По образованию Юрий Визбор был педагогом. Однако его талант раскрылся и в журналистике, и в альпинизме, в актерской и тренерской работе. Он считал себя человеком, ведущим нескончаемый репортаж из... жизни. Юрий Визбор прожил всего 50 лет. При первых же звуках его песни «Милая моя» зрители деликатно встают и подпевают, потому что дело не в кострах и самолетах, а в светлой мечте, живущей в душе любого из нас.

(Музыка и стихи Ю. Визбора «Милая моя»)

Александр Дулов — ученый-химик, автор ряда шуточных песен: «Ой-ой-ой, я несчастная девчоночка», «Эй художник, выше знамя», «Все равно я наверно погибну, что поделать — такая работа...», которые были так же своеобразны и талантливы, как их автор. Их пели в электричках, они звучали у походных костров и вдруг... «Хромой король» — песня на слова бельгийского поэта Мориса Карема. Совсем другая интонация. Песня эта сделала ее автора широко популярным, заняв место и в репертуаре профессиональных исполнителей.

(Звучит «Хромой король». Музыка А. Дулова, слова М. Карема. Перевод М. Кудинова)

Творчество Виктора Берковского замечательно тем, что благодаря его таланту многие сами по себе прекрасные стихи разных поэтов обрели новое звучание в уже ином, самом массовом виде искусства, каким всегда была песня. Виктор Берковский — инженер-металлург, доктор технических наук, профессор, автор более 200 песен, созданных на стихи М. Светлова, Э. Багрицкого, Е. Евтушенко, Б. Окуджавы, Р. Рождественского, Д. Сухарева и многих других.

Сам он убежденный турист. Однако песни его возникли не у туристского костра. Он пошел дальше. Хотя именно в походе началась его песня с незабвенными словами Дмитрия Сухарева: «Как они шагали от военкомата с бритыми навечно головами». Какая нежная мелодия слов, какая светлая поэтика музыки. А случилось так. Виктор Берковский с Юрием Визбором вышли где-то под Юхновым из байдарок и увидели забытое всеми поле. Поле войны, усевшее железом, касками, ржавыми снарядами. Мертвое поле на выжившей земле. Так родилась песня «Вспомните, ребята!»

Еще одна песня Виктора Берковского, написанная в соавторстве с Михаилом Синельнико-

вым на стихи Р. Киплинга «На далекой Амазонке». Интересный факт. Американская газета «Новое русское слово» писала о случаях инфицирования «Амазонкой» американских школьников. Видимо под влиянием своих русскоязычных сверстников они с воодушевлением распевали на переменах «Амазонку», не понимая, а скорее чувствуя ее смысл. Непосредственность этой песни, ее внутренняя энергия и оптимизм находят у детей самый живой отклик. Подчиняясь ему, каждый слушающий песню сам начинает петь, устремляясь за своими мечтами к полной и абсолютной свободе!

(Звучит песня В. Берковского «На далекой Амазонке»)

Сегодня интерес к авторской песне вызван тем, что наше общество в прошлом несколько деградировало, потеряло духовность, а авторская песня, серьезные стихи — признак духовности. Давайте петь хорошие песни, песни на все времена, и как призывал Булат Окуджава: «Давайте понимать друг друга с полуслова!...» Давайте! Эти добрые слова близки и дороги всем, кто ценит подлинное человеческое общение, которому так верно служит хорошая песня.

(Звучит песня Б. Окуджавы «Давайте восклицать»)

Давайте восклицать, друг другом восхищаться.  
Высокопарных слов не стоит опасаться.  
Давайте говорить друг другу комплименты —  
Ведь это все любви счастливые моменты.

Давайте горевать и плакать откровенно  
То вместе, то поврозь, а то попеременно.  
Не надо придавать значения злословью —  
Поскольку грусть всегда соседствует с любовью.

Давайте понимать друг друга с полуслова,  
Чтоб, ошибившись раз, не ошибиться снова.  
Давайте жить, во всем друг другу потакая, —  
Тем более, что жизнь короткая такая.

#### Литература

1. Андрущенко В., Михальченко М. Сучасна соціальна філософія. — Т. 2. — К.: Генеза, 1993. — 317 с.
2. Бердяев Н. А. Дух и реальность. Основы богочеловеческой духовности. — М.: Республика, 1994. — 395 с.
3. Булгаков С. Н. Свет невечерний: Созерцания и умозрения. — М.: Республика, 1994. — 415 с.
4. Савченко Б. А. Авторская песня. — М.: Знание, 1987. — 53 с.
5. Симонов П. В., Ершов П. М. Происхождение духовности. — М.: Наука, 1989. — 350 с.
6. Шаронова Н. О. Духовність, соціалізація і освіта: механізми взаємодії в сучасному суспільстві // Духовність і художньо-естетична культура. — К., 2000. — 633 с.

#### О. Ю. ГОРОЖАНКИНА,

кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры музыкально-инструментальной подготовки Южноукраинского педагогического университета им. К. Д. Ушинского, заведующая кафедрой эстетического воспитания гимназии № 2 г. Одессы.

## ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ НА НАЦІОНАЛЬНИХ ТРАДИЦІЯХ КОБЗАРСЬКОГО МИСТЕЦТВА

Основним завданням сучасної педагогіки є впровадження нових підходів, виховних систем, форм і методів виховання, які б відповідали потребам формування особистості, сприяли б розкриттю талантів кожної дитини.

Одним із важливих аспектів цього процесу є зв'язок сучасної культури з фольклорно-традиційним, зокрема кобзарським мистецтвом, яке є своєрідним продовженням традицій народного музикування. Такі визначні українські філософи, як Г. Сковорода, П. Юркевич, вважали, що національне виховання має засновуватись на традиціях народного мистецтва. Саме з піснею, з кобзарською думою пов'язував Т. Шевченко безсмертя народного генія і славу рідної землі.

Впровадження кобзарського мистецтва в систему музично-естетичної освіти школярів сприяло б вирішенню важливої проблеми сучасної педагогіки — вихованню духовності дітей і молоді на традиціях національної культури. Особливого значення кобзарське мистецтво набуває в період утвердження української державності, оскільки посилюється роль бандури в презентації української культури в світі. Український народний інструмент бандура звучить зараз не тільки в рідному краї, а й далеко за його межами — у Канаді, Австралії, США та інших країнах світу.

У зв'язку з цим варто згадати деякі сторінки історії української культури стосовно кобзарів — бандуристів та інструментів кобзи — бандури.

З історичних довідок відомо, що постать кобзаря-бандуриста сформувалась на основі культурних надбань східних слов'ян. Відомо також, що струнний інструмент під назвою «кобза» був запозичений у половців та поширений у часи Київської Русі. Приблизно у XV столітті невідомий український майстер додумався до геніального винаходу: поєднав побутовану серед козацтва кобзу (згадаємо відомий портрет козака Мамає) з пандорою — інструментом, схожим на цитру чи лютюну, завезеним з Італії. Це призвело до бідомії — подвійної назви одного предмета, бо відтоді кобза-бандура (у видозміненому вигляді) стає ще популярнішою в Україні та за її межами.

Повертаючись до сучасних проблем педагогіки, зазначимо, що провідним напрямом діяльності в оновлених національних школах повинні стати пошуки засобів навчання й виховання обдарованої особистості, і в цьому велику роль відіграє позакласна та позашкільна робота з музичного виховання.

На наш погляд, позакласні та позашкільні заняття з музично-естетичного виховання за умов спеціально розробленої методики їх проведення мають сприяти активному залученню дітей до музичного мистецтва та розвитку їхньої

творчої активності, зокрема до народної творчості, народної думи, музики, і такі можливості має капела або ансамбль бандуристів, тобто відомі форми кобзарського виконавства.

Виникає запитання: який же навчальний заклад має можливість залучати якомога більше дітей до творчих колективних занять, зокрема, до музикування в капелі чи ансамблі бандуристів?

Відомо, що в Одесі на вісім районів є 16 дитячих музичних шкіл, 8 центрів дитячої творчості і Палац дітей та учнівської молоді ім. Я. Гордієнко, і все це майже на 140 загальноосвітніх шкіл.

Відрядно, що у деяких навчальних закладах є зразкові кобзарські колективи. Це ансамбль бандуристок ДМШ № 13 (керівник Л. А. Кисельова). Відома не лише в Одесі та інших містах України, а й за кордоном дитяча капела бандуристів «Чорнобривці» з Центру творчості дітей та юнацтва Приморського району (керівник А. Л. Адосова, директор Г. М. Неізвесна). Цей колектив — неодноразовий переможець творчих конкурсів. До речі, 18 січня 2002 року А. Л. Адосова здобула почесне звання «Кращий позакласник 2001—2002 року» (1 місце). Керівники вищезазначених колективів є випускниками музично-педагогічного факультету Південноукраїнського державного університету імені К. Д. Ушинського.

У деяких музичних та загальноосвітніх навчальних закладах є ансамблі бандуристок (тріо, квартети тощо), але, на жаль, їх дуже мало, функціонують вони несистематично, і така ситуація існує вже не один рік.

Музичні школи, як і Центри дитячої творчості, призначені навчати природно обдарованих дітей, до того ж, навчання платне, тому дуже мала кількість дітей може відвідувати ці навчальні заклади. Загальноосвітні школи мають перевагу перед згаданими навчальними закладами в тому, що всі діти у своїй же школі можуть займатися корисною діяльністю як індивідуально, так і у творчих колективах.

Можливо, у вчителів-музикантів виникнуть деякі проблеми з придбанням бандур, костюмів, але з допомогою адміністрації школи проблема буде вирішена.

Слід особливо відзначити як єдину з усіх загальноосвітніх шкіл Одеси зразкову концертуючу капелу бандуристів школи № 29 Київського району (художній керівник І. А. Сівак). За успіхи у творчих змаганнях цей колектив неодноразово здобував призові місця.

Згаданий колектив було організовано у 1993 році, з 12 школярів він виріс до 30.

За словами керівника капели І. А. Сівак, успішній роботі творчого колективу сприяє



Капела бандуристів школи № 29 Київського району. Художній керівник І. А. Сівак

активна допомога адміністрації школи (директор І. А. Олійник).

Практика застосування бандури при проведенні класних та позакласних шкільних занять показала, що вони доступні для переважної більшості школярів і викликають у них неабиякий інтерес. До того ж, бандура має великі можливості і як сольний інструмент для виконання на ньому творів народної, класичної та джазової музики, і як акомпануючий — сольному та хоровому співу.

Використання різнохарактерних музичних творів сприяє розвитку спостережливості, образного мислення, естетичних почуттів, здатності до колективної творчості, взаємопорозуміння, і завдяки цьому збагачується духовна культура школярів.

Під час особливого емоційного настрою, наприклад, перед виступом на концерті, в учасників колективу виховується самостійність, творча ініціатива, відповідальність.

Після початкової навчально-виховної роботи настає не менш відповідальний період — концертна діяльність, яку діти завжди чекають з радістю і хвилюванням, і яка надовго залишає яскравий слід в душі кожної дитини. Концертна діяльність має бути різнобічною, різножанровою, але особливе значення має проведення різноманітних свят для підлітків та юнацтва, а також обрядових і релігійних свят. Бажано запрошувати на такі свята батьків і тих дорослих, які могли б поділитися своїм досвідом щодо збереження національних традицій і, зокрема, відродження на Одещині кобзарського мистецтва та сприяння його розвитку.

Викладемо деякі методичні поради щодо організації та практичної роботи з капелю або ансамблем бандуристів.

Спочатку слід визначити ступінь розвитку музичного слуху та вокальних даних учнів.

Вокальні дані можуть бути не лише добрими, а й середніми.

Запрошуючи до участі в капелі чи ансамблі бандуристів дітей віком від 9 до 14 років, важливо враховувати їхній фізичний розвиток, оскільки інструмент має вагу 6—7 кг. Комплектуючи партії за тембрами голосів, треба стежити, щоб голоси в ансамблі чи капелі були рівноцінними за силою.

Музичний репертуар має містити в собі яскраві художні образи, які б викликали у дітей сильні враження та емоційні реакції.

Основним засобом формування вокальних ансамблевих навичок вважається спів «а саррелла», який сприяє розвитку співацьких голосів та музичних здібностей, відчуття хорового ансамбля. Привчаючи учнів до співу «а саррелла», доцільно використовувати насамперед український пісенний фольклор, а саме, обробки народних пісень М. Леонтовича, К. Стеценка, М. Демущького та інших українських композиторів. Наприклад: «Ой, у полі жито» — обр. М. Лисенка, «А вже весна» — обр. М. Леонтовича, «Я дивлюсь, аж світає» — музика Я. Сепового, вірші Т. Шевченка та інші.

У роботі над творами доцільно відпрацьовувати вміння чути як кожен голос окремо, так і всі голоси одночасно, формувати відчуття поліфонічності твору — вміння «вести» свою мелодію в загальному русі усіх голосів, чути імітаційне проведення основної мелодії в різних голосах.

Ступінь складності інструментального супроводу залежить від фахової підготовки учасників капели чи ансамбля. На початковому етапі роботи бажано добирати нескладні твори, наприклад: «Грушечка» — обр. М. Попова, «Марена» — обр. К. Домінчена, «Вій, вій вітерець» — латиська народна пісня в обробці В. Герасименка та інші.

Удосконалення виконавської техніки учнів дає можливість ускладнити акомпанемент: він може вже не дублювати партію голосу, а прикрашати її, а згодом і аранжувати твори для 2, 3, 4-х бандурних партій. Наприклад, рекомендуємо твори із збірника М. П. Сточанської «Бандура і гра в ансамблі»: «Думи мої» — слова Т. Шевченка, обр. М. Сточанської, «Нова радість стала» — обр. М. Сточанської, «Золотії терна» — муз. М. Сабодаша, слова А. Кутеня та інші. У репертуарі ансамбля чи капели можуть бути також інструментальні твори. Наприклад: «Думка з України» — муз. В. Присовського, «Менует» — музика Й. Гайдна, «Мрії» — музика В. Кирейка, «Роздум» — музика А. Коломійця та ряд інших творів.

Для розширення музичного репертуару можна робити інструментальні переклади народних мелодій свого міста чи села, а також музичних творів, написаних для баяна, оркестру народних інструментів, фортепіанних ансамблів, скрипки, віолончелі тощо.

Виразне виконання музичних творів передбачає детальну роботу щодо досягнення бажаного тембру звука, холодного, соковитого чи більш прозорого. Стосовно бандури це залежить від сили щипка чи удару, місця розташування дотику до струни, якості нігтів. Гра тембрами набуває неабиякого значення в ансамблевому музикуванні, коли виконавці мають спільними зусиллями передати характер музичного твору. Слід враховувати й те, що звучання струн на бандурі не прикривається, і при послідовному відтворенні дисонуючих інтервалів виникає нашарування звуків. Тому перевагу бажано віддавати творам з акордовою арпеджованою фактурою, а згодом є рація відпрацювати техніку прикриття струн.

Співочий колектив має добре володіти культурою сценічного мовлення, а музика поглиблює, розширює, збагачує зміст як кожного слова, так і твору в цілому. Регулювання механізму перестроювання тональностей, поточний ремонт,

виготовлення штучних нігтів — без цих та інших побічних, але дуже важливих деталей неможливо якісно працювати з капелою чи ансамблем бандуристів.

Таким чином, у процесі занять з капелою чи ансамблем бандуристів має вирішуватись низка навчально-виховних завдань, як-от: формування в учнів виконавських навичок, музичних здібностей, художнього смаку, вміння виразно передавати художній образ музичного твору. Керівник колективу має змогу також ознайомити учнів з творчістю кобзарів-бандуристів, що сприятиме розширенню їхнього музичного кругозору. Здійснення означених завдань спрямоване на головну мету — виховання інтересу до бандурного мистецтва, бажання його зберігати й розвивати.

Організувати в умовах загальноосвітньої школи ансамбль (чи капелу) бандуристів та працювати з нею нелегко, але цілком можливо й доцільно. Ця робота зацікавлює дітей, дозволяє суттєво поліпшити їхній культурно-естетичний розвиток, а головне — сприяє вихованню національної самосвідомості.

#### Література

1. Горняткевич А. Кобзарство // Бандура. — N. Y.: School of Bandura. — 2000. — № 73—74. — С. 21—24.
2. Досійчук-Чорний М. Школа кобзарського мистецтва // Бандура. — N. Y.: School of Bandura. — 1999. — № 69—70. — С. 20.
3. Іванов О. Творчість народних ліриків та кобзарів у науковому баченні М. Ф. Сумцова // Рідна школа. — 2001. — № 11. — С. 41—42.
4. Концепція національного виховання // Рідна школа. — 1995. — № 6.
5. Лисенко М. В. Народні музичні інструменти на Україні. — К.: Музична Україна, 1995. — С. 13—23.

#### Н. Ф. КОЖБАХТЄЄВА,

старший викладач кафедри музично-інструментальної підготовки Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.

---

## Науковці — вчителям

### МОВНІ ПРОБЛЕМИ ЕТНІЧНИХ СПІЛЬНОТ ТА СТАН МІЖЕТНІЧНИХ ВІДНОСИН В УКРАЇНІ

Україна є поліетнічною державою з багатоетнічним складом населення, кожен четвертий громадянин — неетнічний українець. Серед національних меншин лише росіяни складають значний відсоток (22,2%), а серед інших навіть найчисельніші ледве сягають 1%; 20% шлюбів змішані.

Кількісний аспект тут не є визначальним, бо мова йде не про співвідношення математичних відносин, а про складний феномен суспільного життя. Настільки складний, що досі не існує загальноприйнятого визначення поняття «меншина». Серед суттєвих його ознак відзначають почуття приналежності людей до спільноти, що

відрізняються за певними ознаками з-поміж інших, а також наявність інституцій (політичних, культурних, конфесійних, економічних), які свідчать про існування етнічного соціуму. Найбільш повним і конструктивним можна вважати таке визначення меншин: «порівняно з рештою населення держави це менша за чисельністю група, що не займає панівного становища, члени якої — громадяни цієї держави — мають з етнічної, релігійної або мовної точок зору характеристики, які відрізняються від характеристики решти населення і виявляють, хай навіть побічно, почуття солідарності з метою збереження своєї культури, своїх традицій, релігії або мови» [1, с. 572].

Існують різні теорії щодо цього феномену [4, с. 17]. Згідно з однією моделлю етносу, яку називають «традиційною», його сутність полягає в існуванні певного ядра етнічної культури, що належить йому з правіків. Під впливом несприятливих зовнішніх чинників цілісний етнокультурний комплекс може порушуватися, що загрожує самому існуванню етносу, а відновлення цього комплексу може сприяти його відродженню. Однак тут залишається без пояснень загадка живучість етносів, сутність їх функцій в суспільстві.

Інша теорія, не заперечуючи значення традиційної культури, пропонує «адаптаційну» або «інформаційну модель». Згідно з нею найважливішою функцією етносу є забезпечення людини відносно стабільного середовища в умовах постійної мінливості суспільства. Це можливо лише за умови, що етнокультурний комплекс не залишатиметься незмінним, а буде певним чином модифікуватися, щоб дати можливість людині пристосуватися до нових умов життя. Отже, для етносу властиво є, з одного боку, інерція культури, традиція, а з іншого, безперервна мінливість. «Спроби затримати процеси зміни культури неодмінно спричинюють дезадаптацію етносу й збільшують загрозу його існування, хоча спрямовані вони, як правило, на його стабілізацію або відродження» [2]. Вважаємо, що саме друга з цих моделей є більш прийнятною, бо вона показує те, як етнос дає можливість еднати минуле з реаліями сьогодення, допомагає більш впевнено дивитись у майбутнє. З огляду на таке тлумачення, маємо визначати і завдання освіти у цій царині. Певно недостатньо роботи по відродженню народних звичаїв, промислів, давнього фольклору, відновлення релігійних традицій. Вкрай важливо, не відриваючи людину від її етнічних коренів, пристосовувати до життя у полікультурному суспільстві, до умов сучасного світу. Експерти Ради Європи, вивчаючи ситуацію в різних країнах, зазначають, що європейські системи освіти драматично запізнилися з адаптацією до соціального та культурного плюралізму суспільства. Адже різноманітність все ще ідентифікується з загрозою, викликом національній єдності, хоча «складність проблеми полягає не в різно-

манітності, полікультурності, а в подоланні одноманітності старих ідеалів, породжених національними державами [3, с. 142]. Сьогодні, попри всілякі негаразди в суспільстві, все ж таки відбувається процес самоутвердження національних меншин в українському соціумі. Вони набувають природного статусу, зокрема в галузі шкільництва. Стан міжетнічних відносин, розвиток культур різних етнічних спільнот та їхнього національно-культурного життя загалом не є конфліктним в Україні.

Національна освіта має бути полікультурною, тобто в її змісті повинні відбиватись культурні надбання кожної етнічної групи (в тому числі в україномовних школах). Специфіці національних відносин повинна відповідати така система освіти, яка б органічно поєднувала інтереси і потреби окремих осіб, національних груп, соціокультурних спільнот з інтересами і потребами держави. Освіту для дітей національних меншин необхідно переорієнтувати відносно всіх параметрів педагогічного процесу і суб'єктів пізнання, форм і методів подачі знань, навчального матеріалу, організації шкільного середовища. Конкретним завданням школи мусить стати виховання учнів у дусі широкої соціальної комунікабельності, інтелігентного і відповідального ставлення кожного до самого себе, до людей, навколишнього середовища, природи. Україна з її історичними, географічними, національними відмінностями потребує оптимального поєднання українознавчих цінностей з полікультурністю для трансформації у сферу освіти етнічного, індивідуального, групового життя нації, її самоідентифікації.

У колишньому Радянському Союзі робились гігантські зусилля, щоб зменшити обтяжливу для супердержави етнічну строкатість. Результатом цих зусиль було «зникнення» за період з 1926 по 1959 рік майже 90 етнічних груп, драматичні масові переселення та розпорошення інших етносів. Хоч правда, наприкінці 20-х років ХХ століття, у часи так званої «коренізації», існував короткий період національного відродження. Та вже через кілька років почався наступ на національні школи, які було кваліфіковано як вогнища буржуазно-націоналістичного впливу на дітей [5, с. 19]. У результаті цього в школах України аж до недавнього часу на першому місці була російська мова. З усіх інших мов як мова навчання використовувались лише румунська, угорська і — дуже обмежено — польська, як окремі предмети у школах з іншою мовою викладання вивчали тільки дві мови: російська (обов'язково) та українська (менш обов'язково). Румунська, угорська, польська мови у цій ролі представлені не були, а інші мови національних меншин у школі не вивчалися зовсім. Болгарська, грецька, єврейська, татарська та інші мови, позбавлені форми існування, переходили до розряду меншшартованих і занепадали. Поступово звужувалося коло їх носіїв, вони «старішали», бо молодь прихилилася

до «перспективної» мови, і це стосувалося й української мови, носіями якої були десятки мільйонів людей.

Подібні процеси у мовно-освітній сфері властиві для багатьох країн світу. Наприклад, Велика Британія протягом століть безжалісно ставилась до валійської, шотландської, ірландської мов, забезпечуючи панівне становище англійської мови. Не менш драматичною є історія регіональних мов у Франції, Іспанії, Бельгії та інших країнах. Та поступово ідея існування одномовної, монокультурної держави втрачає свою привабливість не лише із загальногуманістичних, а й з прагматичних міркувань, під впливом гострих національних конфліктів, які нерідко переростають у збройну боротьбу. Однак всупереч надзвичайному тиску меншин виявили здатність вижити, пронести свою своєрідність, несхожість через віки, відстояти своє право бути «іншими».

У демократичній країні навіть порівняно невелика етнічна група, заявивши про себе та утворивши певні соціальні інституції, може претендувати на державну підтримку щодо розвитку своєї культури і освіти. Україна, прийнявши Декларацію прав національностей у перший же рік існування самостійної держави, виявила розуміння сучасних тенденцій, що діють у цій галузі суспільного життя. Задоволення потреб етнічних меншин у нас ускладнюється необхідністю розв'язувати надзвичайно гострі проблеми становлення української мови як державної, однак загальне спрямування етнополітики в цілому відповідає нормам демократичного суспільства. «При забезпеченні прав осіб, які належать до національної меншини», Україна виходить з того, що вони є невід'ємною частиною загальноновизнаних прав людини, а самі національні меншини поступово перетворюються у стійкий структурний елемент українського суспільства [6].

Підтримка культурно-освітніх запитів етнічних меншин виявляється, передусім, у галузі освіти, де було підтверджено право навчатися рідною мовою або вивчати її як окремий предмет у школах чи національно-культурних товариствах. Часом висловлюється думка, що утримання шкіл, у яких викладання здійснюється мовами етнічних меншин, є марнотратним, а до того ж «невигідним» для самих меншин, бо воно відриває їх від загальнодержавного соціуму. Як зазначалося, існування етносів визначається важливою соціальною потребою. І заперечувати його, як і інші закони природи, нерозумно. Досвід різних країн показує, що саме відсутність освіти рідною мовою є однією з головних причин міжетнічних конфліктів, а складність налагодження таких конфліктів перекоонує, що жодні витрати на освіту не є надмірними.

Національно орієнтована освіта покликана розвивати в учнів етнічну самосвідомість, інтерес до історії, культури своїх предків, сприяти

збереженню і розвитку рідної мови. Національний компонент освіти не повинен являти собою автономний інформаційний блок, який може відгородити меншину від загальноукраїнського соціуму. Шкільне навчання має будуватися таким чином, щоб забезпечити доступність до інших культур, передусім — до української та тих етносів, що живуть поруч. Не менш важливо виховувати в середовищі титульної нації — в українців — толерантне, доброзичливе, шанобливе ставлення до культури і мови усіх народів, що населяють Україну.

Практика останніх років показує, що новий зміст освіти, який стосується мови, культури, традицій тієї чи іншої етнічної меншини, часто ніяк не узгоджується з іншими предметами шкільної програми. Так, наприклад, очевидно, що історія Польщі у значній своїй частині міцно пов'язана з історією України, і не можна механічно долучати курс «Історія Польщі» до інших частин курсу історії, що вивчається у цій самій школі (не говорячи вже про необхідність розробки концепції висвітлення тих гострих проблем, які стосуються нашої спільної історії). Ще приклад. Ми були свідками того, як у школі з вивченням єврейської мови та предметів єврейського циклу на одному уроці читали, розповідали про звичай «нашого народу» запалювати свічки у мінорі, а на іншому уроці у цьому ж (п'ятому) класі — про звичай «нашого народу» щедрувати під Новий рік. При цьому не було зроблено навіть спроби сказати про те, що в Україні живуть люди різних національностей, які мають несхожі звичаї, традиції, про те, яким важливим є взаєморозуміння між людьми.

З позицій полікультурної освіти доцільним є така організація навчання, яка б забезпечувала сприймання суспільства як цілого, хоч воно й складається з окремих частин. Необхідним є формування позитивного образу і титульної нації, етнічних меншин, що формують наш народ. Визначаючи зміст роботи з народознавства (українознавства), слід мати на увазі не лише культуру українців, а й інших народів України, їхні контакти, взаємозбагачення. Пропонувати подібні навчальні матеріали треба кожному — про всіх, а не кожному — про себе.

Наша школа не має достатнього досвіду щодо виховання культури міжетнічних відносин, формування інтересу до історії, традицій етносів, що населяють країну. Ще донедавна в суспільстві за традиційними розмовами про світовий інтернаціоналізм неухильно насаджувалося зверхнє, поблажливо-презирливе або й вороже ставлення до «народів», «нацменів», «чуків», «турків», «жидів», «хохлів», «кацапів» та ін. «Школа не вчила — і не могла вчити! — співчуттю і солідарності з кримськими татарами, репресованими болгарами, греками, з німецькими колоністами Поволжя і півдня України. Небажаним і небезпечним було знання історії, духовної культури як свого народу, так і тих багаточисельних і малочисельних етносів, етніч-

них груп, представники яких віками живуть разом, створюють сім'ї, мешкають у сусідніх будинках, сидять у школі за однією партою» [7, с. 115].

Замість того вправно формували негативні стереотипи. Психологи твердять, що соціальні стереотипи формуються у дитячому (старшому дошкільному та молодшому шкільному) віці. Опитування, здійснене нами у школах Чернівецької області, підтвердили це положення. Учні початкових класів запитували, хто з них якої національності і чи є, на їхню думку, хороші та погані національності? Майже у кожному класі думки учнів розходилися: від формули «усі люди — браття» до чітко визначеного переліку «поганих». Частіше за все виявлялося, що діти особисто не були знайомі з представниками «поганих» національностей, але негативні образи в їх свідомості певною мірою вже були сформовані. Існування таких стереотипів було неприємним сюрпризом для вчителів, які не надавали особливого значення цій стороні роботи з учнями та їх батьками.

Для формування негативних стереотипів щодо етнічних меншин використовували різні методи. Деякі з них за інерцією працюють і сьогодні. Наприклад, з однієї книжки для дитячого читання до іншої переходять старанно ілюстровані оповідання про жорстокість, безсердечність татар, котрі палили, вбивали, брали в полон. Такі тексти є і в нових посібниках з української мови (читання), їх автори зовсім не враховують того, що серед читачів цих історій стає все більше кримських татар, які повертаються до Криму після депортації, з якими важливо налагодити нормальний діалог, забезпечити доброзичливість, взаємоповагу у стосунках. Відомо, що кримські татари гостро реагують на такі тексти, а автори посібників усе пояснюють необхідністю говорити правду. Однак не можна з усієї історії народу, розвитку його культури, його стосунків з сусідами вибирати лише один період, один аспект життя, який може спричинити виникнення негативного образу.

Розповіді про події минулого необхідно супроводжувати такими коментарями, які б, не порушуючи історичної правди, показували певні події та історичні перспективи, навчали учнів сприймати їх з позиції освіченої, толерантної людини кінця ХХ століття, яка, зокрема, знає, що середні віки у багатьох частинах світу позначені міграціями народів, жорстокими війнами. Дуже складно, але необхідно знаходити такі слова, такі підходи до висвітлення подій минулого, які були б прийнятними для сучасників і не спричиняли напруженості у міжетнічних стосунках. Треба навчитися розповідати про минуле так, щоб не провокувати ворожнечу у майбутньому. Та у будь-якому разі, треба показувати історію з різних боків, розказувати про позитивні якості народу, його звичаї, культуру, наводити приклади дружніх стосунків між представниками різних національностей, їх співпраці тощо.

Не можна сказати, що характерною ознакою українців є недобррозичливе ставлення до «інших». Наша історія свідчить, наприклад, що поміж запорозьких козаків «своїми» були люди різних національностей. У Січі, крім українців, можна було зустріти вихідців чи не з цілого світу — поляків, литовців, білорусів, великоросів, донців, болгар, волохів, чорногорців, турків, татар, євреїв, калмиків, німців, французів, італійців, іспанців, англійців [8, с. 115]. Та однією з обов'язкових умов було говорити козацькою, тобто українською мовою.

Згодом, у ХХ столітті, Михайло Грушевський, який вважається фундатором української державної етнополітики, писав з цілковитим розумінням про тих людей, «котрі схочуть зоставатися і далі при своїй народності неукраїнській, тільки згідно з українцями працювати для добра краю, добиватися для нього свободи і волі. З ними українці будуть порозуміватися у всьому, що торкається нового ладу в Україні. Спільно з ними вони упорядкують нове життя так, щоб воно було добрим не тільки для самих українців, але й для всіх тих інших народностей, які історична доля розселила в Україні, і які хочуть теж бути її добрими мешканцями і вірними синами, разом з українцями» [9, с. 113].

Саме таке ставлення до громадян, які не належать до етнічних українців, має бути цілком очевидним, відчутним у наших підручниках, навчальних посібниках, дидактичних матеріалах. Національні меншини відрізняються своєю культурою і побутом. Характерним є використання рідної мови в освіті. Проблема національних меншин майже в усіх країнах була, є, і завжди буде дискусійною.

Організація діяльності школи з національними мовами навчання має спрямовуватися на забезпечення оптимальних умов функціонування навчально-виховного закладу; створення системного механізму його саморегуляції на загальнонаціональному, регіональному, місцевому рівнях; забезпечення тісного співробітництва органів державного управління освітою всіх рівнів, навчально-виховних закладів, наукових установ, громадського самоврядування та їх відповідальності у межах повноважень; створення цілісної системи управління освітою в Україні, якій були б властиві гнучкість, демократизм, динамізм, мобільність, здатність до самоорганізації.

Тому мета і зміст мовної освіти, а також класифікація мовленнєвих дій, сформованість яких є показником володіння мовою, визначаються передусім функціями самої мови. Загалом же систему навчання мов необхідно будувати на основі синтезу кількох підходів, які з різних позицій намагаються вирішити складну й багатогранну проблему оволодіння мовами. Мова, мовлення є продуктом культури і невід'ємною її складовою. Саме вони сформували людину як особистість і творця культурних цінностей.

Полікультурний підхід до формування змісту мовної освіти передбачає вивчення мови не ізо-

льовано, а у контексті представленої нею духовності й культури, взаємозв'язків з духовними надбаннями народів, які живуть поруч, створення передумов для паритетного діалогу та полілогу культур, їх взаємозбагачення, інтеграції в українську культуру і разом з нею — світову.

Отже, представники меншин, що живуть в Україні, будучи її громадянами, через відродження своїх національно-культурних надбань глибше усвідомлюють свою причетність до українського народу, української мови, його історії, держави. Пізнаючи власну історію, національну культуру, традиції, мову, вони стають свідомими громадянами Української держави, яка стоїть на варті їхніх національних інтересів і цінностей, усвідомлюють свою історичну спільність з українцями. Постійна взаємодія представників різних етнічних меншин в українському культурному просторі вимагає усвідомлення відмінностей у світобаченні, способі мислення і психології етносів, що становлять єдиний український народ. Завдання вчителя-мовника на цьому етапі — формування полікультурної особистості, толерантної до інших культур і народів. Активна співучасть кожного етносу, нації в процесах світового цивілізованого розвитку вимагає знання світової культури, що сприятиме формуванню особистості, здатної діяти на міждержавному рівні. Проблема поєднання української та загальнолюдської культур вирішується через прилучення дітей до етнічної культури, звичаїв, традицій, історії народу, історичної батьківщини, духовних і морально-естетичних цінностей, глибоке вивчення історії і культури українського народу, особливостей його менталітету, оволодіння мовою, і все це — у взаємозв'язку із світовою культурою.

У загальнолюдському розумінні культура охоплює усі матеріальні й духовні надбання того чи іншого суспільства. Створений в процесі практичної діяльності суспільно значущий предмет має людський зміст, тобто виступає як упредметнена сутність сили людини, її знання, розум, воля, почуття тощо. З цього погляду культура є визначальною ознакою людської діяльності.

Формуючи людину в плані духовному, інтелектуальному, моральному і фізичному, культура визначає напрям її діяльності. Від народження дитина сприймає культурні цінності (матеріальні і духовні), традиції і керується ними у своєму повсякденному житті. Вчитель-мовник збагачує культуру результатами своєї інтелектуальної праці. Тому вчинки людей, їхню поведінку, спосіб життя можна зрозуміти і адекватно оцінити лише в контексті їхньої культури. Діяльність людей, причетних до однієї культури, соціально обумовлена. Поведінка кожної людини узгоджується із загальноприйнятими нормами, хоча в реальній дійсності можливі деякі відхилення від них, залежно від обставин та індивідуальних якостей особистості. Необхідність культурологічного підходу до мовної

освіти зумовлена тим, що загальна культура народу, нації визначається передусім культурою її мови, яка є формою збереження і творення національної духовності і культури. Національна своєрідність мовної культури засвідчує також її світову значущість, — адже універсальні загальнолюдські цінності входять до національних.

Навколишню дійсність представники різних культур сприймають по-своєму, а одні й ті ж культурні надбання оцінюють неоднаково, тому змісту комунікації, процесу її перебігу у різних народів відводяться неоднакові роль і місце. Система специфічних традицій, переконань, відносин знаходить своє відображення у мовленнєвій діяльності представників певної культури.

Набір висловлювань універсального характеру, які можуть бути віднесені до будь-якої культури, порівняно невеликий. Таким чином людина, оволодіваючи новою мовою, повинна вчитися спілкуванню у контексті іншої культури. Тому особливу увагу слід приділяти формуванню у дітей вміння розуміти предмети, явища, вчинки, традиції тощо, аналогій яким немає в рідній мові й культурі.

Має місце також суперечність між застарілими формами, методами, засобами і потребами вищих і середніх закладів освіти у впровадженні в навчальний процес нових педагогічних технологій. Саме останні зможуть значно підвищити продуктивність навчальної діяльності педагога, який викладатиме у школах з контингентом дітей національних меншин, зокрема через проектування, конструювання, організацію системи стимулюючих навчальних задач і способів їх ефективного розв'язання.

Сьогодні в усіх країнах світу політики добре розуміють, що успішне вирішення проблем соціально-економічного розвитку суспільства лежить в надрах освітньої системи і залежить від її успішного функціонування. Розуміючи, що система освіти — це стратегічний ресурс нації, а учитель — особа, яка його створює, особливу увагу сьогодні потрібно приділяти питанням підготовки вчителів-майстрів.

Майстерність вчителя, який викладає в школах з національною мовою навчання, полягає в тому, щоб оволодіти професійними знаннями та вміннями, які дозволять фахівцю успішно досліджувати педагогічну ситуацію, перетворювати її професійні навчальні задачі і успішно розв'язувати адекватно поставленій меті. Педагогічній діяльності в полікультурному контексті притаманні загальні закономірності, виявлення яких дає можливість застосовувати певні алгоритми для розв'язання навчальних задач і виділяти їх типи з тим, щоб вчитель міг діяти у навчальному процесі з наукових позицій.

Нині розвивається невідкладна потреба в учителях вищого рівня підготовленості для роботи в школах з контингентом дітей національних меншин. Діяльність педагогічних працівників навчальних закладів для національних



меншин ґрунтується на основах співробітництва, педагогічної гармонії та діалогу культур. Науково-методичне й кадрове забезпечення навчально-виховного процесу у загальноосвітніх закладах для задоволення освітніх запитів національних меншин реалізується шляхом визначення наукових основ організації навчально-виховного процесу; виконання планових завдань і наукових досліджень з проблем освіти національних меншин; створення відповідних навчальних програм, підручників, посібників, словників та аудіовізуальних засобів; використання підручників, допущених Міністерствами відповідних країн у перекладі з державної мови на мови національних меншин; організації регіональних науково-методичних центрів з проблем освіти національних меншин; формування банку даних про мережу закладів освіти для задоволення освітніх запитів національних меншин, їх навчально-методичне, матеріально-технічне, кадрове забезпечення; співпраці органів державного управління освітою з культурно-освітніми, громадськими педагогічними організаціями та об'єднаннями; створення відповідних наукових і методичних установ або структурних підрозділів щодо науково-методичного забезпечення освіти національних меншин.

В окремих вищих педагогічних закладах створюються факультети, групи підготовки фахівців з предметів, які викладаються в школах та професійно-технічних закладах рідною (материнською) мовою (Чернівецький, Ужгородський університети, Ізмаїльський педагогічний інститут та ін.).

Пріоритетними напрямками кадрової політики є задоволення потреб освітньої сфери у педагогічних працівниках та створення умов для їх ефективної педагогічної діяльності, стажування, підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації. Основна увага має бути зосереджена на підготовці педагогічних працівників, які вільно володіли б як державною мовою, так і мовою національної меншини. Для педагогічних працівників закладів освіти національних меншин має практикуватись організація стажування, робота методичних об'єднань, творчих груп, семінарів, симпозіумів, конференцій. Забезпечення освіти національних меншин педагогічними кадрами здійснюється на підставі замовлення закладів освіти на підготовку спеціалістів; під-

готовки педагогічних кадрів на засадах дво- і багатомовності; перепідготовки, підвищення кваліфікації, післядипломної освіти, стажування на базі науково-освітніх центрів відповідної країни та відповідних держав; запрошення зарубіжних педагогів. Координація роботи державних органів управління, науково-дослідних центрів, вищих закладів освіти, інститутів післядипломної освіти та закладів освіти щодо кадрового забезпечення реалізується на основі безперервної освіти педагогічних працівників, підвищення їх професіоналізму, освітнього рівня і загальної культури. На рівні освітньої практики, завдань, змісту, норм, методів, засобів освіти це практично має означати формування складної системи культурної та громадської ідентичності, багатомовності, взаємного ознайомлення представниками різних етнічних спільнот з їхніми основними культурними надбаннями та цінностями.

#### Література

1. Капоторти Ф. Исследование по вопросу о правах лиц, принадлежащих к этническому, религиозному и языковому меньшинствам / Цит. за «Основы этнодержавознавства: Підручник для студентів гуманітарних спеціальностей вищих закладів освіти». — К.: Либідь, 1997. — С. 572.
2. Концепция национальной школы: цели и приоритета содержания. Проект / Авторы: В. К. Бацын, М. Б. Ешич, М. Н. Кузьмин, А. А. Суколов.
3. Антоніо Перотті. Про міжкультурну освіту. Рада Європи. — 1994. — С. 142.
4. Суколов А. А. Устойчивость этноса и концепции национальных школ России. — М., 1994.
5. Языковые ситуации и взаимодействие языков. — К.: Наук. думка, 1989. — С. 19.
6. Євнух В. Етнополітика в Україні: правничий та культурологічний аспекти. — К.: Фенікс, 1997. — С. 39.
7. Клишченко Т. Формування толерантних міжетнічних стосунків нарівні соціальної групи // Етнополітична ситуація в Україні. Спроби наукової інтерпретації. — К., 1993. — С. 115.
8. Яворницький Д. Історія запорозьких козаків. — Т. 1. — Львів: Світ, 1990. — С. 115.
9. Грушевський М. Хто такі українці і чого вони хочуть. — К.: Т-во «Знання України», 1991. — С. 27—37.

#### Р. І. АНТОНЮК,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки і психології Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

## РОЗСПІВУВАННЯ ЯК ОДИН З ОСНОВНИХ КОМПОНЕНТІВ УРОКУ МУЗИКИ

Причиною, яка спонукала до написання цієї статті є те, що значна частина молодих учителів музики загальноосвітніх шкіл, а також студентів старших курсів музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів не зовсім

чітко усвідомлюють значення такого важливого компоненту уроку музики як розспівка. Як з'ясувалося на практиці, більшість молодих викладачів вводила розспівки в структуру уроку лише тому, що цього вимагали нормативні документи.

Самі ж вони не відчували особливої потреби в цьому компоненті уроку. З досвіду відомо: якщо педагог сам не усвідомив необхідність того чи іншого компоненту, то він не зможе й учнів переконати в доцільності та необхідності серйозного ставлення до нього на уроці. Тому вважаємо за потрібне на конкретних прикладах показати значення та можливості одного з основних компонентів уроку музики, а саме розспівки.

Розспівування дітей у початковій школі проводиться на основі вокальних вправ та поспівок з метою підвищення ефективності музичного виховання, а саме для того, щоб:

- сприяти координації розвитку слуху та голосу;
- розвивати музичний слух на ладовій основі;
- відпрацьовувати правильну вимову голосних та приголосних звуків;
- удосконалювати співацьке дихання;
- розвивати гнучкість та рухомість голосу;
- сприяти настроюванню головних резонаторів.

Як бачимо, палітра навичок, які формуються в процесі розспівування, дуже різноманітна, тому необхідно розглядати його як один із головних засобів музичного виховання.

До першого класу потрапляє багато дітей, у яких недостатньо розвинутий музичний слух, отже, вони мають проблеми з інтонацією. Як стверджують дослідження вчених, найбільш частою причиною поганої інтонації першокласників є низька збуджувальність центрального сприймаючого слухового апарату, а також нетренованість м'язів органів, які беруть участь у процесі голосоутворення. Тому, аби активізувати діяльність слухового апарату дитини, необхідно створювати умови, як для підвищення збуджуваності нервових центрів, так і для удосконалення роботи відповідних м'язів.

Яким чином цього досягти? У першу чергу — співом як основним елементом збуджування інтересу до занять. Якщо вчитель зацікавив дитину, то тим самим він викликав емоційний відгук у неї, а отже, задіяв додаткові сили, якими володіє емоційна система. Виходячи з цього, необхідно, щоб розспівування проходило у цікавій для дітей формі.

Голосовий та слуховий апарати — це дві неподільні частини однієї системи, призначення якої — сприймання та передача інформації. Через слух до мозку дитини надходять звукові уявлення з навколишнього середовища, а голосовий апарат у свою чергу виражає те, що увійшло до мозку через слух, або те, що виникло у мозку на основі слухових уявлень. Дослідження вчених, проведені на людях, які з дитинства були позбавлені слуху, показали, що в багатьох з них голосовий апарат здоровий, а не розмовляють вони тому, що у мозку цих людей відсутні звукові уявлення. Отже їх голосовому апарату немає що виражати.

Те ж саме відбувається з музичним слухом, коли оточуюче середовище, в якому дитина зна-

ходилася до школи, не було насичене співом та музикою. У такому випадку вокальна педагогіка зустрічається з таким явищем, як «гудошники». Однією з причин гудіння як раз і є відсутність або слабка розвинутість співацько-слухових уявлень. Коли таку дитину вчитель просить проспівати поспівку чи вправу на одній висоті, або підстроїти свій спів до співу інших, то таке завдання для неї виявляється дуже складним. Дитина знаходиться у такому стані, коли вона чує, що їй грають або співають, але відтворити ці звуки не може. Вона просто не уявляє, що від неї вимагають.

Виправити цей недолік можна лише у процесі практичної вокально-слухової діяльності, яка є основою розвитку слуху дитини. Аби полегшити процес формування вокально-слухових навичок, учитель має впіймати ту висоту, яку відтворює дитина, і на цій висоті, підбравши розспівку на цьому одному звуці й підстроївшись, співати разом з нею. Це — перший етап розвитку вокально-слухових уявлень. Призначення цього етапу: по-перше, дитина має відчутти надзвичайне для себе почуття, коли її голос співпадає з голосом вчителя та інструментом; по-друге, вона має зрозуміти, що значить злити свій голос з голосами інших. Після того, як дитина почала уявляти, що значить співати злитно, можна перейти до другого етапу — співаючи деякий час разом з дитиною поспівку на одному звуці, вчитель несподівано для неї переходить на півтону вище. Якщо дитина відчуває, що може співати і на іншій тональності, то це вже суттєвий крок у подоланні гудіння.

Деякі вчителі, щоб подолати гудіння в процесі розспівок, використовують такий прийом: просять дитину проспівати на високих звуках, відображуючи гудок паровозу чи спів зозулі. У даному випадку в розспівці використовують ті звукові уявлення, з якими дитина досить часто зустрічалась в житті. Позитивним у цих вправах є те, що імітування гудіння паровозу, пароплаву, співу зозулі пов'язане з використанням у співі голосної «У», яка найбільш близька за манерою виконання до мовної голосної «у», що не потребує у цих дітей спеціального вбудовування співацького голосного.

Ми навели лише першочергові вправи, які застосовуються у копійчій роботі щодо подолання гудіння. Для того, щоб усунути недолік гудіння, в подальшій роботі потрібно включати свідомість учня, тобто йдеться про свідоме сприйняття нотного тексту. Механічне заучування пісні на слух у цьому випадку є неефективним. Лише свідомою роботою учня є найважливішою з передумов подолання гудіння, тому що така робота залучає до вокально-слухової діяльності не тільки набуті слухові уявлення, але й зір та утворені ладові зв'язки.

Настроювання голосового апарату дитини на вірне звукоутворення є одним із найважливіших етапів розспівування. Існує велика кількість настроювальних вправ, але найбільш ефективними

в нашій роботі з дітьми виявились такі: спів із закритим ротом і чергування твердої та м'якої атак.

Зазвичай ми починали із співу закритим ротом однієї тривалої ноти, що дозволяло не лише відчувати вірне звучання, але й вистроїти ансамблеве звучання.

Спів із закритим ротом сприяє підвищенню тону голосових м'яз, їх працездатності. Тому такі вправи, як правило, виконуються на початку розспівування. До речі, закритим ротом можна співати будь-які вправи і навіть використовувати музичні фрази з вокального твору. Після того, як при співі із закритим ротом буде знайдено вірне звукоутворення, можна переходити до співу з використанням голосного чи тексту. Вважаємо за доцільне рекомендувати більш активно використовувати спів із закритим ротом як у роботі над вокальними вправами, так і над піснями: по-перше, тому що такий спів добре наближає віддалений звук; по-друге, активно працюють головні резонатори; по-третє, більш конкретно фіксується початок звукоутворення; по-четверте, дитина краще себе чує; по-п'яте, значно менше витрачається дихання, що є дуже важливим чинником, особливо у дитячому співі, де дихальна система ще слабо розвинута.

Викладач, котрий використовує спів із закритим ротом, має зважати й на можливі негативні наслідки від використання цього прийому. Мається на увазі, перш за все, що для дітей, які від природи говорять у ніс, тобто «гундосять», не рекомендується спів із закритим ротом. Решта ж дітей має знати, що закритим ротом вони вірно співають тоді, коли відчують у процесі співу на губах лоскотання. Якщо є таке відчуття, це означає, що звук не пішов у ніс і не призведе до неприємного носового призвучу.

Після знаходження вірного звучання можна застосовувати вправи, які спрямовані на відпрацювання мелодійного ансамблю, тобто йдеться про узгодження інтонування всіма учнями класу спочатку однієї ноти, а потім — музичної фрази і пісні. Першою такою вправою має бути спів однієї ноти в унісон. Щоб досягти унісонного звучання, можна запропонувати дітям заспівати цей звук таким чином, щоб людина, яка ніби-то слухає наш спів за дверима, подумала б що у класі співає одна дитина. Таке завдання сприяє тому, що діти починають вистроювати не лише динаміку звучання, але й підстроюють тембр. Активне використання цієї вправи сприяє формуванню навичок ансамблевого співу.

Ускладнення виникають, як правило, тоді, коли в одному класі зібрані діти, у яких відчувається суттєва різниця у розвитку музичного слуху. Якщо з такими дітьми на початковому етапі виникають труднощі з настроюванням на ансамблевий спів, то доцільно проводити настроювання з невеликими групами учнів, з поступовим їх включенням у звучання всього класу.

Для настроювання ми також активно використовуємо наступні вправи:

а) на одному диханні й на одній висоті беремо чотири звуки: перші три стокатто (тобто використовуючи тверду атаку, яка потребує активізації дихання й роботи усього голосового апарату), а четвертий звук лігато (тобто ми активність голосового апарату, яка супроводжувала перші три звуки, переносимо на той звук, який береться за допомогою якої атаки):



До, до, до, до.

б) Добре зарекомендувала себе для настроювання дітей на високу манеру співу та емоційний спів така поспівка:



Лю - бо ма-тін-ко мо - я

Голосні у співі відіграють провідну роль. Власне кажучи, співати можна лише голосні. Але, як доведено науковцями, кожний голосний має свою силу звучання — найбільш сильними вокальними голосними є «А» та «О», найменш сильними — «І» та «У». Це залежить від того, яку форму приймає ротоглоточний канал при співі того чи іншого голосного. Аби ліквідувати цю різногрозомкість, доцільно у вправах добирати склади таким чином, щоб голосні, які слабо звучать були оточені такими, що звучать сильно. Така побудова вправи допоможе дитині через слуховий контроль більш ефективно працювати над вирівнюванням сили голосних, а отже, досягти рівності у звучанні.

Застосовуючи у розспівці той чи інший голосний, вчитель музики має знати, на розвиток яких властивостей голосу здатний впливати конкретний голосний. Виходячи з цього, вважаємо за доцільне розглянути можливості основних голосних у вихованні співацького голосу:

— голосний «А» забезпечує ротоглоточному каналу рупороподібну форму і близьке до співацького положення гортані: допомагає розкрипачити артикуляційний апарат, а отже, виявити природню роботу голосових зв'язок та особливостей тембрового забарвлення голосу. У процесі використання цього голосного викладачі, як правило, вимагають від дітей наблизити його звучання до голосного «О», аби позбавити його гортанного, відкритого звучання;

— голосний «О» допомагає зняти горловий призвук і ліквідувати зажатість, крім того, він сприяє підняттю м'якого піднебіння й допомагає знайти відчуття позику, відчуття співацької позиції, що є корисним у роботі з учнями будь-якого віку;

— голосний «У» менш ніж інші голосні веде до змін у ротоглоточному апараті при переході від мови до співу, це якраз є причиною того, що більшість учнів на перших же уроках проспівують його без особливих труднощів. Саме ця

особливість голосного робить доцільним використання його на початковому етапі навчання співу. Але слід наголосити на тому, що цей голосний не бажано використовувати у роботі з тими дітьми, у яких глибоке звучання. Річ у тому, що голосний «У» є найглибшим за звучанням, тому в означеному випадку він буде ще більше поглиблювати звучання дитячого голосу, який у цей період має від природи високе фальцетне звучання, що негативно відіб'ється на розвитку голосу в цілому



Ду, ду, ду грай в ду - ду.

— голосний «І» найкращим чином настроює голос на «високу» співацьку позицію, активізує роботу головних резонаторів, сприяє звільненню від глухого, затемненого звучання. Крім того, він корисний при подоланні сипоти.

— голосний «Е» не завжди зручний для співу, тому на початкових етапах роботи використовується не так активно, як попередні голосні. Частіше за все цей голосний використовується у сполученні з іншими голосними, з метою вирівнювання звучання, або коли він найкраще звучить у конкретного учня.

Для виховання голосу дуже корисними є вправи, на яких відпрацьовується перехід з одного голосного на інший. До таких вправ відносяться вправи, побудовані на звуці однієї висоти, які вже можна застосовувати з перших занять.



Да, де, ді, до, ду.

Означені вправи сприяють розвитку рівномірно тривалого, економічного видоху, а також є ефективними у досягненні рівності звучання голосних. «Частіше за все цю вправу співають на п'ять основних голосних у різному їх чергуванні, в залежності від методичної мети, враховуючи, що:

1) при послідовності і, е, а, о, у відбувається збільшення ротової порожнечі (сама маленька на І) і зменшення глоточної (найменша на У);

2) при послідовності голосних і, у, е, о, а — зменшується напруга м'яз голосових зв'язок (найбільша напруга голосових м'яз на І, У);

3) при послідовності а, о, е, у, і — підвищується підзв'язочний тиск» [1, с. 33].

Означену вправу можна використовувати і для вирівнювання звучання основних голосних, але для виконання цього завдання необхідно змінити послідовність співу голосних. Річ у тому, що найбільшу силу звучання голос людини має на голосній «а» і набагато слабкіше звучать «і» та «е» — це доведено науковцями. Виходячи з цього, щоб вирівняти звучання основних голосних, необхідно застосовувати таку послідовність співу голосних: а—е—і—о—у. Причому,

співаючи на одному звуці слід акцентувати увагу учня на необхідності дотримуватися не лише рівного за силою звучання, але й збереження округлості у звучанні. Означеної установки слід дотримуватися навіть на таких (вузьких) голосних як «і» та «е». Безумовно, якщо до означених голосних будуть додані сонорні приголосні «м» та «н», то це суттєво активізує роботу резонаторів, а якщо буде додана приголосна «д» чи «з», то це сприятиме наближенню звуку. Як бачимо, вплив цих вправ на формування голосу досить суттєве, і лише від педагога та індивідуальних особливостей розвитку голосу дитини залежить, який варіант для роботи з конкретним учнем слід відібрати.

Готуючись до розспівування, вчитель має пам'ятати, що учні, співаючи повільні вправи, часто не витримують останнього звуку музичної фрази і обривають кінцівку. На цю помилку вчитель має постійно звертати увагу. Саме спів тривалих нот сприяє розвитку голосу, диханню та інтонації. Це досить суттєвий момент, на якому слід акцентувати особливу увагу.

Не менш важливого значення для розвитку вокально-хорових навичок мають вправи на різні інтервали. Вони сприяють вирівнюванню звучання голосу при виконанні звуків різної висоти. Цей вид вправ рекомендується використовувати в процесі підготовки дітей до розучування вокального твору, причому потрібно добирати вправи, виходячи з інтервальної будови твору.



Завершуючи розгляд питання щодо розспівування, ми маємо наголосити, що якими б досконалими не були вокальні вправи, педагог має розуміти, що не можна зациклюватися на якомусь одному голосному чи на якійсь одній розспівці, бо це обмежує можливості голосу і не сприяє повноцінному його розвитку. Особливо, якщо враховувати вікові особливості молодших школярів, які ще не здатні тривалий час концентрувати свою увагу на одному виді діяльності, ми маємо розуміти: щоб розспівка дала більш ефективні результати і утримувала зацікавленість дітей, її слід урізноманітнювати за допомогою послівок. Отже, поєднання у цьому компоненті уроку розспівок і послівок дозволить вчителю музики не лише формувати в учнів вокальні навички й розуміння краси звучання людського голосу, але й розвивати їх емоційність та любов до співу, до творчості.

#### Література

1. Менабени А. Вокальные упражнения в работе с детьми // Музыкальное воспитание в школе. — М.: Музыка, 1978. — Вып. 13. — С. 28—37.

**М. М. БУКАЧ,**

доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили.

## СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЇ

Школа є важливим соціальним закладом, інститутом, базою, де відзеркалюються стан і тенденції розвитку суспільства. Серйозні зміни у соціально-економічному і політичному житті країни вимагають від учителя шукати нові підходи до виховання молодого покоління і робити переоцінку виховних цінностей, що були актуальними раніше. Це означає, що суспільство ставить підвищені вимоги, з одного боку, до різнобічного розвитку особистості, широти і гнучкості її кваліфікації, професійної мобільності, з іншого — до її духовного світу, творчого потенціалу, пізнавальних можливостей.

Сучасне суспільне життя потребує розглядати соціальне виховання саме з позиції молоді щодо життєвого самовизначення, соціальної мобільності, адаптивності, самодисципліни, незалежності поглядів, особистісного росту та ділової кар'єри, готовності та вміння перемагати життєві негаразди. Учень стає в центрі процесу навчання і виховання, отже, навчальні програми шкільних дисциплін повинні орієнтуватися на розвиток його загальної культури і базової освіти, інтелектуальних і творчих здібностей, формування функціональної грамотності засобами навчальних предметів. Реалізація такого підходу передбачає переорієнтацію «знанняцентристської» системи освіти на «культурнотвірну», що забезпечить формування духовного світу людини, наближення до матеріальних і духовних цінностей культури суспільства і всієї цивілізації.

У зв'язку з цим для теорії та практики навчання і виховання важливим стає інтерес до вивчення методів, засобів, прийомів, що сприятимуть соціально сталому розвитку особистості школяра. Одним із можливих засобів формування в учнів стійкого інтересу до розвитку та вміння адаптуватися до різноманітних життєвих ситуацій є їх соціальна вихованість, що формується в процесі вивчення шкільних дисциплін.

Такі українські вчені, як А. Макаренко, В. Сухомлинський, Л. Коваль, І. Зверева, І. Підласий, Н. Мойсеюк, М. Фіцула, Н. Волкова, А. Мудрик, М. Лукашевич, В. Болгаріна, Н. Лавриченко, В. Лозова, Г. Троцько в своїх педагогічних працях досліджують проблеми соціального виховання підростаючого покоління і визначають поняття «соціальне виховання» як систему соціально-педагогічних, культурних, сімейно- побутових та інших заходів, що спрямовані на оволодіння дітьми і молоддю загальнолюдськими і спеціальними знаннями, соціальним досвідом з метою формування у них сталих ціннісних орієнтацій та адекватної соціально спрямованої поведінки.

У своїх дослідженнях ми розглядаємо процес виховання у широкому контексті — як процес виховання і навчання. Адже сучасні педагогічні

погляди на сам педагогічний процес сконцентровуються на ньому, як на спеціально організованому в рамках певної виховної системи, через взаємодію вихователів і вихованців. Під час цього процесу йде спрямування на засвоєння вихованцями соціального досвіду, необхідного для життя, праці в суспільстві і впливу на особистісні якості індивіда. Поняття «виховання» в широкому розумінні розглядається нами як передача й організація засвоєння накопиченого людством соціально-історичного досвіду, його духовної культури.

Унікальність географії як природничо-суспільної науки дозволяє їй успішно вирішувати геополітичні, економічні, соціальні і геоecологічні проблеми сучасності. Якби цю істину, як зазначають провідні вчені-географи (М. Паламарчук, М. Пістун, П. Шищенко, О. Шаблій, О. Топчів, Ф. Заставний, П. Масляк, Я. Олійник, М. Фашевський), суспільство взяло на озброєння декілька десятиліть тому, то багато питань, пов'язаних з екологічними проблемами, вирішувались би з урахуванням широкого спектру зв'язків суспільних і природних явищ, що відбуваються у географічному середовищі на основі передбачення можливих негативних наслідків діяльності людини і суспільства. Відомо, що вчені-географи Київського університету імені Тараса Шевченка не схвалювали вибір місця побудови першої атомної електростанції саме у Чорнобилі.

Сьогодні стає неможливим пізнання географічного середовища шляхом лише диференційованого його вивчення. Найбільш якісним сьогодні є географічний синтез, загальногеографічні дослідження. Таке значення глобальної науки певним чином відбивається у навчальних програмах шкільних курсів географії, у підручниках, втілюється у досвіді роботи вчителів.

Заперечення «географічного детермінізму» у географічній науці призвело до того, що сьогодні під час підготовки державних стандартів шкільні географічні курси не утворюють єдиної окремої освітньої галузі. Фізичну географію приймає до свого складу освітня галузь «Природознавство», а соціальну і економічну географію передають до суспільних дисциплін. Цим самим порушується концепція цілісності курсу географії як класичної навчальної дисципліни.

Ідеї просторового (територіального) аналізу та моделювання як природних, так і соціально-економічних процесів і явищ складають основу сучасної географії. Саме такі курси географії як навчального предмета зможуть допомогти учням пізнати географічне середовище, де найбільш інтенсивно проходить взаємодія у системі «природа — навколишнє середовище — людина», і навчити їх прогнозувати тенденції розвитку цієї системи та її зміни.

Інтегральна природно-суспільна сутність географії дозволяє розкривати її перспективні напрямки: комплексність, геоінформативність, суспільно-гуманітарний, еколого-географічний. Такі підходи впливають на сучасну педагогічну думку, яка спрямована не тільки на розширення знань учнів, але й на їх діяльність, вибір позиції, оцінювання ситуації, розвиток культури та моралі. Це дозволить показати центральне положення людини з її проблемами у навколишньому середовищі, природно-історичні особливості формування його побутових, господарських і духовних цінностей. Особливо це буде проявлятися під час навчання в основній школі і в старшій, профільній. Якщо в основній школі діяльність учнів спрямована більше на досягнення навчальних успіхів, то у старшій — це, перш за все, професійна орієнтація та підготовка до навчання у вищому навчальному закладі.

Тому географічні курси в старшій школі повинні бути підпорядковані цьому соціальному замовленню. Поряд з економізацією та екологізацією географічних дисциплін йде процес їх соціалізації. Ми спостерігаємо, як соціалізується природне середовище — воно існує для людини або для певної соціальної групи людей. Адже людина, займаючи певне середовище, соціалізує його — визначає і називає: верх, низ, північ, південь, близько, далеко тощо. Отже, людина, формуючи свою уяву про світ на основі свого індивідуального і соціального досвіду, формує тим самим і простір. Ще древні філософи стверджували, що всі процеси, в тому числі й соціальні, проходять виключно у фізичному просторі. І. Кант для характеристики соціального простору застосовував трьохвимірну оцінку: економічний фактор, духовний та моральний. Аналізуючи конкретні соціальні явища і процеси, ми бачимо, що відбуваються вони на фоні світового простору і пов'язані з поверхнею Землі. І навпаки, географічне середовище певною мірою впливає на хід соціальних процесів. Особливо цей вплив відбивається на формуванні економічних та етнічних зв'язків. Останнім часом наука не заперечує ведучу роль навколишнього середовища у розвитку суспільства, хоча ми добре відчуваємо і вплив суспільства на навколишнє середовище.

Розселення населення, розміщення продуктивних сил, розподіл і перерозподіл населення на території проживання є проявом дії природного і соціального. Застій в економіці, безробіття та інші соціальні проблеми, що характерні для нашого сьогодення, потребують нових просторових рішень для територіальних систем. Спеціалісти в галузі географії населення підкреслюють, що в наші дні саме географія населення закономірно стає ядром всієї соціально-економічної географії, головною ланкою між нею та фізичною географією. Як бачимо, ні одна географічна наука не може обійтись без вивчення тих чи інших аспектів людини та її діяльності. Про це все вчитель географії має інфор-

мувати учнів і конкретними прикладами ілюструвати.

Людство на Землі існує порівняно недавно, проте здійснило значні перевороти на її поверхні, які В. Вернадський порівнював з геологічними переворотами малого масштабу. Це актуально сьогодні для нашого соціуму і залищиться актуальним для наступних поколінь. Антропосфера Землі складається з народів, націй, етносів, рас, хоча остання є стабільною біологічною характеристикою виду людей. Народ чи етнос не є біологічним явищем, але й не соціальним. Л. Гумільов запропонував вважати етнос явищем географічним, що завжди пов'язано з ландшафтом, який живить «адаптований етнос». А оскільки ландшафти Землі різноманітні, то різноманітні й етноси. Вчений вважав, що етнос — це замкнута система, вона отримує єдиний заряд енергії і, витративши його, переходить або до рівноважного стану із середовищем, або розпадається на його частини. Саме такі системи існують в біосфері, природні комплекти таких людей із загальним стереотипом поведінки і своєрідною внутрішньою структурою, що протиставляють себе (ми) до всіх інших (не ми).

Це явище протиставлення пов'язує соціальні форми із усіма природними факторами. Цим людина впливає на природу, сприймає її складові і кристалізує їх у свою культуру. Про це вчитель географії наголошує учням у 6-му класі під час вивчення теми «Людство на Землі», у 7-му класі — в процесі вивчення проблем населення кожного материка, у 8—9-му класах — під час вивчення географії населення України, у 10-му класі — під час вивчення теми «Розміщення населення світу».

Вирішувати основні проблеми соціального виховання учнів доводиться вчителю майже на кожному уроці. Він сам обирає навчальний зміст матеріалу, логіку і послідовність його вивчення, темп подання, час і місце проведення практичних робіт тощо. Це дозволяє виконувати вимоги щодо базових знань школярів та їх підготовки до подальшого соціального життя.

Предметна єдність географії як науки полягає в тому, що вона вивчає географічну оболонку Землі, яка на сьогоднішній день є у великій мірі середовищем суспільного розвитку. Географічна оболонка Землі, що розчленована для вивчення в школі на територіальні комплекси, материка, держави та інші складові, є загальним об'єктом всіх шкільних географічних дисциплін, тобто загальним об'єктом географії. На багатьох уроках географії вчитель пояснює екологічні ситуації в різних регіонах Землі. Більшість з них склалися у значній мірі із причин нерозуміння причинно-наслідкових зв'язків дії суспільних і природних явищ, що здійснюються у географічному середовищі.

Зміни у змісті географічної освіти, які пов'язані із формуванням соціально-географічних знань та вмінь, вимагають від вчителя і мето-

дистів відповідних змін в організації навчально-виховного процесу, в удосконаленні методів і форм навчання та виховання, тобто удосконалення технологій навчання. Вчені-методисти І. Душина, Н. Петрова, Г. Понурова, Л. Круглик, В. Корнеєв, А. Сиротенко, розкриваючи особливості сучасних методів навчання, виділяють поняття «навчальна модель». Вона враховує не тільки логіко-змістовну частину процесу навчання, але й послідовність навчальних етапів, характер взаємодії учнів з вчителем та реакцію вчителя на типові дії учнів, а також очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Моделі навчання отримали назву «гнучких» і якісних. Вони дозволяють вчителю організувати роботу з різними групами учнів, що дає можливість здійснювати диференційований і різнорівневий підхід до навчання школярів, визначати шляхи їх навчальної діяльності від репродуктивної до творчої через навчально-пошукову, систематизовану, ігрову, дискусійну. Це допомагає подолати рецептурний характер деяких методик викладання географії в школі. Вчитель може обирати варіанти викладу навчального матеріалу, модульний підхід до розкриття певних тем і розділів програми, своєрідну організацію закріплення і засвоєння навчального матеріалу, його контролю і корекції, і навіть виконання домашніх завдань.

Дуже часто соціально активні старшокласники самостійно аналізують сучасну ситуацію в українському суспільстві, визначають складні процеси в економіці та в духовному житті громадян, ріст незадоволення і роздратування, неспокою та агресивності, кризи довіри до партій та владних структур. Роль вчителя полягає в тому, щоб пояснити учням ці суспільні явища. Він підбирає на урок повідомлення з періодики про позитивні зміни у суспільстві, про деяке зростання підприємницької активності населення, про перші конкретні досягнення машинобудівних заводів, підприємств харчової промисловості, галузей сфери послуг України. Цим самим він допомагає старшокласникам у набутті знань та підвищенні рівня їх освіченості, що у свою чергу допомагає їм ставати відповідальними громадянами. На уроках географії в 9-му класі вчителі підкреслюють, що знання основ соціальної географії дозволяють людині бачити в зовнішньому хаотичному ході соціальних подій вираженість задумів і рішень. Важливим є те, що ці знання дають школярам можливість зрозуміти закономірності територіальної організації соціального життя. Дев'ятикласники знають, що соціальна географія — це галузь соціально-економічної географії, яка вивчає просторові процеси і форми організації життя людей, умови їх праці, побуту, особистісного розвитку і відтворення життя. Глобальним об'єктом дослідження соціальної географії є все людство — його територіальні особливості, зв'язки виробництва з навколишнім середовищем, заселення

території етносами, просторова поведінка населення.

Соціологізація змісту шкільних курсів географії передбачає введення нових демографічних понять, понять про невиробничу сферу послуг. Усвідомлення цих питань учнями найчастіше відбувається на основі соціально-краєзнавчого матеріалу, який здобувається у процесі застосування активних методів і форм організації пізнавальної діяльності учнів.

Під час вивчення соціальної географії учні знайомляться з такими базовими соціальними поняттями, як: «цивілізація», «формація», «період», «генерація», «покоління», «культура», «спосіб життя», «рівень життя», «прогрес», «суспільні відносини», «урбанізація», «етнос», «нація», «соціум», «раса», «міграція» тощо. Це дозволяє учням пізнавати географічну територію як результат взаємодії людського суспільства та природного середовища.

Найбільш сприятливим для соціального виховання школярів є курс «Географія України» у 8—9-му класах. Школярі знайомляться з класичними факторами розвитку народного господарства: ресурсним, трудовим, транспортним і поряд з цим з такими, як невиробнича сфера, соціальний комплекс, побут, мова, культура, освіта, релігія. Значне посилення соціально-географічного аспекту навчання має тема «Населення і трудові ресурси України». Під час вивчення цієї теми дев'ятикласники дізнаються про особливості демографічних процесів у державі, про національний склад населення, його розміщення по країні, склад і структуру трудових ресурсів. В експериментальних класах вчителі розкривають важливі демографічні показники, що характеризують особливості демографічного стану та демографічної політики в Україні. На основі соціально-демографічних показників про кількість, природний рух (народжуваність, смертність, природний приріст), статево-вікову структуру, міграції населення (зовнішні та внутрішні) можна підвести учнів до з'ясування причин погіршення демографічної ситуації в Україні і шляхів розв'язання цієї проблеми, а також до усвідомлення особливостей сучасної демографічної політики в країні.

Проте уже навчальна програма 5-го класу «Географія рідного краю» передбачає вивчення окремих питань соціальної географії: родовід, літопис населеного пункту, джерела знань про рідний край, населення, освіту, науку, культуру рідного краю. Соціальну спрямованість мають також питання, які розкривають особливості природоохоронної діяльності людей в рідному краї.

Великі можливості щодо здійснення соціального виховання старшокласників має курс «Соціально-економічна географія світу», який вивчається в 10-му класі. Пізнаючи соціальні та економічні закони розвитку у світі, десятикласники не тільки знайомляться з регіональними особливостями прояву цих законів, але

й можуть порівняти і визначити місце України в них.

Окремі факультативи та спецкурси, якими можуть бути «Рекреаційна географія», «Медична географія», «Географія населення з основами демографії», «Географія релігій», «Географія культури», «Географічні основи управління», зможуть поліпшити соціальну підготовку старшокласників, сприяти їх соціальній зрілості.

Під час нашого педагогічного дослідження школярі засвоїли, що соціальна географія сприяє формуванню вміння краще оцінювати геотериторіальну організацію життя, результати взаємодії природи і людини, в процесі якої людина як сила природи регулює, контролює, змінює обмін речовин між собою і природою. Крім того, учні знайомляться з законами відновлення життєдіяльності, його зв'язками в системі розселення і споживання матеріальних і духовних благ суспільства, законів життя людей у державах різних типів господарювання. Соціально-економічні знання про країни світу не тільки розширюють світогляд школярів, але й дають можливість оцінити роль своєї країни у розвитку людської цивілізації.

Дослідження показали, що ефективність соціального виховання учнів засобами географії залежить від низки педагогічних умов, найважливішими серед яких є забезпечення взаєморозуміння, взаємної вимогливості між учасниками навчально-виховного процесу, активна, різностороння навчальна діяльність учнів, прагнення до вдосконалення особистості, майстерність вчителя.

Як показує досвід роботи вчителів географії шкіл м. Києва, Київської, Вінницької і Чернігівської областей, в процесі вивчення географії у

учнів, особливо старшокласників, формуються соціологічні та соціальні знання, уміння оцінювати, робити висновки, приймати рішення самостійно, мати свою думку і громадянську позицію, швидше адаптуватися в життєвих ситуаціях, набувати практичні навички, щоб гідно увійти у сучасний соціум, знайти там своє місце.

#### Література

1. Паламарчук М. М., Паламарчук О. М. Економічна і соціальна географія України з основами теорії: Посібник для викладачів економічних і географічних факультетів ВУЗів, наукових працівників, аспірантів. — К.: Знання, 1998. — 416 с.
2. Пістун М. Д. Основи теорії суспільної географії. — К.: Вища школа, 1996. — 271 с.
3. Олійник Я. Б., Степаненко А. В. Вступ до соціальної географії: Навч. посіб. — К.: Т-во «Знання», КОО, 2000. — 204 с.
4. Топчієв О. Г. Основи суспільної географії: Навчальний посібник. — Одеса: Астропринт, 2001. — 560 с.
5. Шаблій О. І. Суспільна географія: теорія, історія, українознавчі студії. — Львів: Львівський національний університет ім. І. Франка, 2001. — 744 с.
6. Петрова Н. Н. Методика преподавания географии в дифференцированной школе. — М.: «Блик и Ко», 2000. — 335 с.
7. Душина І. В., Понурова Г. О. Методика преподавания географии. — М., 1996. — 190 с.
8. Круглик Л. І., Паламарчук Л. Б. Вивчення проблем соціальної географії в школі: Навчально-методичний посібник. — Кам'янець-Подільський: «Абетка — Нова», 2001. — 140 с.
9. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виконання і навчання: Навчальний посібник / 2-е вид., випр. і доп. — Харків: «ОБС», 2002. — 400 с.

#### Л. Б. ПАЛАМАРЧУК,

кандидат педагогічних наук, доцент Київського міжрегіонального інституту удосконалення вчителів ім. Б. Грінченка.

## А. С. МАКАРЕНКО І ЙОГО СИСТЕМА ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Численні дослідження вітчизняних і зарубіжних учених присвячені вивченню педагогічної спадщини А. С. Макаренка. Її вивчають у філософському, соціологічному, психолого-педагогічному та біографічно-творчому ракурсах. Систему виховання А. С. Макаренка порівнюють, співставляють, ототожнюють, протиставляють іншим... І в цьому допускаються помилки, тому що А. С. Макаренко — це та постать у педагогічній науці та практиці, яку слід всебічно та глибоко досліджувати автономно і лише з позицій оцінки внеску в розвиток педагогічної теорії і практики та доцільності її використання в сучасних умовах. А. С. Макаренко розглядається як видатний педагог ХХ століття, чия діяльність і педагогічні погляди виявили значний вплив на становлення та розвиток виховних систем у різних країнах. Значущість його досвіду по створенню системи виховання дітей і мо-

лоді, що ґрунтується на принципах справжнього гуманізму, соціальної рівності та свободи особистості, виходить за межі 20—30-х років нашого століття. «А. С. Макаренко створив нову філософію виховання, орієнтовану на олюднення як власне процесу виховання його середовища, так і суб'єктів виховання — вихованців і вихователів» [1, с. 106]. «Досвід А. С. Макаренка сприймається сьогодні не лише як історична цінність, не лише як універсальна система виховання, а й як інструмент вивчення, розуміння витоків багатьох проблем сучасного виховання молоді, як джерело творення сучасної ефективної соціальної педагогіки, яка відповідала б актуальним проблемам нашого часу» [1, с. 107].

Дослідження зарубіжних і вітчизняних учених підтверджують доцільність трансформації ідей та педагогічних засад методики виховання



особистості в колективі та через колектив у сучасних умовах, далеко не адекватних періоду педагогічної діяльності А. С. Макаренка. Привертають до себе особливу увагу довготривалі дослідження зарубіжного макаренкознавця Гьотца Хілліга, який протягом тридцяти п'яти років ретельно та ґрунтовно вивчає архівні матеріали, що не тільки вносять окремі корективи до біографії А. С. Макаренка, але й дозволяють оцінити педагогічну діяльність великого майстра в контексті її істинності та аналізу оцінки його сучасниками і нинішніми дослідниками [2]. Його наукова праця «Григорій Ващенко і Антон Макаренко» (2000 р.) про складні та суперечливі взаємовідносини двох полтавських педагогів є глибоко аналітичною. Так, аналізуючи одну із статей Г. Ващенко, Г. Хілліг пише: «Кидається у вічі те, що кілька моментів, які Г. Ващенко розглядав раніше в принципі позитивно, тепер він або засуджує, або замовчує...». «В цей період Макаренко часто виступав у Полтаві на учительських конференціях з пропагандою своїх педагогічних поглядів, — пише Г. Ващенко. — Будучи співучасником цих конференцій, я мав можливість познайомитися з педагогічними поглядами Макаренка і не раз дебатував з ним. У процесі дебатів я прийшов до таких висновків:

1. Макаренко, не маючи ґрунтовних знань з педагогіки та її історії, не заперечував будь-яке значення педагогічної науки в практичній діяльності педагога. Виходило так, що Макаренко починав педагогіку від себе.

2. Методи виховання, що їх рекомендував і застосовував Макаренко в колонії імені Горького, включали в себе багато чисто військових елементів. Це було марширування з прапорами, стояння під годинником «за кару».

3. Сам Макаренко справляв на мене враження людини занадто самовпевненої і навіть самозакоханої. У його виступах відчувалась свідомість своєї вищості і зневага до педагогів, що брали участь у конференції» [2, с. 38].

Коментар до цих висновків, на наш погляд, зайвий, бо загальновізвано, що А. С. Макаренко справді «творив» нову, власну педагогіку! Але в цьому ж його заслуга, а не недолік. Нові соціально-економічні умови, нові запити соціуму на особистість, безпритульність тисяч дітей, тотальна неписьменність населення в країні в ті роки вимагали рішучих і впевнених практичних дій, а не теоретизування. Надаючи за тих обставин перевагу вмінням і навичкам педагогічної діяльності, техніці впливу на особистість, А. С. Макаренко ніколи не заперечував необхідності професійних знань. «Своїм дослідженням Хілліг намагається відповісти на питання про те, як Макаренкові, незважаючи на всі перешкоди, вдалося розробити, захистити і реалізувати свою модель соціалізації», — пише Н. Абашкіна [3, с. 53].

Серед зарубіжних учених все більше стає прихильників, які оцінюють А. С. Макаренка не

як «диктатора педагогіки», а як класика педагогіки (Г. Нооль, Л. Фрезе). Засновник лабораторії «Макаренко-Реферат» при Марбурзькому університеті Леонард Фрезе у своїх працях писав, що А. С. Макаренко є найвідомішим представником радянської педагогіки, хоч оцінка його діяльності в колишньому СРСР коливалася від цілковитого засудження до прославлення після смерті як новатора радянської педагогіки.

Система виховання А. С. Макаренка успішно триває нині в Росії. Про це свідчить позитивний досвід роботи Центру педагогічної реабілітації дітей з девіантною поведінкою, організованого російським педагогом-подвижником О. Г. Петриним. «За моїм глибоким переконанням, йому вдалося створити психолого-педагогічну установу, де в чому порівнянню з досвідом комунарської педагогіки Макаренка», — зазначає М. П. Стурова [4, с. 54]. Далі автор статті «Живое наследие А. С. Макаренко» підкреслює, що директор Центру реалізував низку основних ідей і принципів Макаренка, аж ніяк не копіюючи сліпо зовнішні форми організації життя в макаренківських комунах. Але він пішов, на думку автора, далі свого вчителя, враховуючи, що контингент його вихованців 90-х дуже відрізняється від юнаків кінця 20-х — початку 30-х років, і час зовсім інший.

У Центрі 120 підлітків, з них: 76% займалися злодіюванням і жебракуванням, 75% — брали участь у крадіжках, 98% — вживали алкоголь, 78% — наркотичні й токсичні речовини, 88% — перебували на обліку в органах внутрішніх справ чи мали судимість. Кожен другий або не навчався протягом року та більше, або був другорічником. Сексуально-девіантна поведінка відзначена у 20% вихованців, тяжіння до бродяжництва — у 46%. Для такого контингенту вихованців треба було продумати структуру Центру, створити відповідні умови для навчання і праці, підібрати «команду» педагогів, сформулювати свій стиль і обличчя. У цьому плані Центр О. Г. Петриніна — унікальна установа, до якої входять: загальноосвітня школа, що забезпечує індивідуалізоване навчання, навчально-виробничий комплекс, де вихованці мають можливість набути різних робітничих спеціальностей, блок позакласної виховної роботи, сектор медично-педагогічної допомоги, дитячий притулок, у якому в залежності від обставин, вихованці перебувають від 10 діб до одного року. Така структура Центру забезпечує єдність основних сфер життєдіяльності особистості — пізнавальної, трудової, громадської, родинно-побутової [4, с. 55].

Відомо, що А. С. Макаренко приділяв велику увагу створенню педагогічного колективу професіоналів-одномумців. І тут О. Г. Петринін цілком наслідує свого вчителя: головним критерієм прийому в «команду» є не наявність диплома спеціаліста, а любов до дітей, добре ставлення до них. Своїм зовнішнім виглядом, інтелігент-

ністю, цілеспрямованістю, твердістю характеру директор Центру, як і А. С. Макаренко, позитивно впливає на своїх вихованців. Це один з яскравих прикладів педагогіки Макаренка в дії в умовах сьогодення.

Соціологічний експеримент А. С. Макаренка не тільки визнається педагогами-практиками закладів освіти сучасної України, але й активно і ефективно впроваджується в їх діяльність. Так, В. В. Громовий, учитель Сазонівської СШ Кіровоградської області, зазначає: «Адже Макаренко — не тільки великий педагог і письменник, його по праву можна віднести до плеяди родоначальників соціології праці» [5, с. 80]. Автор статті «Він випереджав час» переконливо доводить пріоритетність радянського педагога в роботі багатьох аспектів доктрини людських відносин. Зокрема, підкреслюється, що А. С. Макаренку вдалося створити ефективні системи стимулювання праці, які збуджували «нові системи мотивації». Він добре розумів і майстерно вмів втілювати на практиці думку про те, що єдиний шлях змусити людину щось виконати — це зробити так, щоб вона цього хотіла [5, с. 80].

Важливим аспектом педагогіки і практики А. С. Макаренка є комплексність і гармонійність засобів впливу на особистість. Він застерігав, що, застосовуючи той чи інший засіб впливу на людину, слід пам'ятати, що жоден з них не може проектуватися як позитивний, якщо його дія не контролюється усіма іншими засобами, які застосовуються одночасно.

У системі виховання А. С. Макаренка вагоме місце посідає стимулювання через колектив. Автор пише: «У творах А. С. Макаренка можна відшукати цілу енциклопедію управлінського досвіду стосовно колективу. Багато що з нього успішно застосовується в практиці сучасного західного менеджменту. Наприклад, як спосіб зближення людей Антон Семенович практикував «товариський чай», коли раз у п'ятиденку запрошувалася бригада для задушевної бесіди. І сьогодні в різних компаніях Японії, Західної Європи бачимо щось подібне» [5, с. 81].

Методика А. С. Макаренка ґрунтувалася на увазі до окремої людини, до її удач і невдач, труднощів, особливостей, прагнень. Пріоритет людини, підхід до неї з оптимістичною гіпотезою — остов його системи виховання.

Динамічність процесу розвитку особистості, прогностичність, перспективність, особистісно орієнтований підхід у вихованні — невід'ємні складові виховної системи А. С. Макаренка. Він писав: «У новій людині ми не стрінемо нічого стандартного, нічого такого, що спинилося, ми повинні зображати її — в процесі найбурхливішого розвитку» [6, с. 99]. А це ті філософські підвалини його системи виховання, які дозволяють її використовувати у видозмінених умовах і ситуаціях, не спотворюючи її суті.

Ідеї А. С. Макаренка з позицій сучасної української дійсності досліджуються В. Струманським. У контексті аналізу діалектичного зв'яз-

ку сучасного з минулим автор пише: «Діалектично практикуючи процес генези Людини, А. С. Макаренко закликав науковців і практиків до прогнозування змісту життя нового суспільства, і, відповідно, тих нових запитів, що ставляться людським соціумом до людини та методичних шляхів педагогічного забезпечення і формування особистісних якостей нового громадянина нашої держави» [7, с. 58]. Цей висновок автора зумовлений педагогічним кредо А. С. Макаренка: «Моя педагогічна віра полягає в тому, що педагогіка — річ насамперед діалектична — і тут не може бути встановлено ніяких абсолютно правильних педагогічних заходів або систем» [6, с. 330].

Дослідженню педагогічної спадщини А. С. Макаренка присвячена монографія М. П. Ніжинського «А. С. Макаренко и педагогика школы» (1976 р.). У ній автор наголошує, що визнаний майстер педагогічної справи А. С. Макаренко приділяв особливу увагу питанням формування вихователів-одномудців, згуртованого педагогічного колективу, техніці виховання. Він стверджував, що педагогічна техніка в руках педагога допомагає правильно розглянути всі деталі механіки, побачити фізичні перетворення, не допустити гнилої хімічної реакції та будувати, філігранно відпрацьовувати геометричну побудову процесу... І все це на основі діалектичної, а не метафізичної логіки.

А. С. Макаренко вважав, що людина не виховується частинами, вона твориться синтетично всією сумою впливів, яким піддається. А все це повинно бути реалізовано в наступних ланках і деталях виховної роботи: а) колектив і його організація; б) загальний дух колективу і його закони; в) загальний тон і стиль роботи; г) колектив педагогів і їх центр; д) система режиму і дисципліни; е) естетика колективу; ж) зв'язок колективу з іншими колективами; з) індивідуальні особливості колективу і наступність поколінь у колективі [8, с. 108].

З погляду сучасних позицій технологізації педагогічних процесів викладене вище — це блискучий приклад алгоритмізації виховної системи, яка в руках майстра-педагога безвідмовно ефективно спрацьовувала. Педагогічній техніці як атрибуту майстерності А. С. Макаренка приділяв особливу увагу. У лекції «Педагогіка індивідуальної дії» він намітив цілу програму виховання вихователя. Його рекомендації стосувалися мови вихователя, володіння голосом, інтонацією, паузами; уміння приховувати і висловлювати свої почуття; володіння мімікою педагогічного гніву та педагогічного захоплення [8, с. 160—186].

Вивчаючи даний аспект педагогічної спадщини А. С. Макаренка, М. П. Ніжинський пише: «А. С. Макаренко рішуче виступав проти абстрактного ідеалу у вихованні, обстоював техніку, яка б служила нашим практичним цілям, була зрозумілою, виконуваною і грамотною...» [9, с. 121].

Автор чітко і лаконічно робить висновки: педагогічна техніка невіддільна від педагогічної майстерності. «Разом з тим педагогічна майстерність у наші дні неможлива як така без масштабності та місткості педагогічного мислення... Оскільки майстерність педагога не стільки чуттєве мистецтво, скільки раціональне, особливий вплив, то і важливо, щоб щоденно уміння підкріплялося масштабністю мислення» [9, с. 127]. Особливо підкреслює М. П. Ніжинський, що А. С. Макаренко майстерність педагога ставив поряд з формуванням колективу. Він вважав, що майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом... але це спеціальність, котрій потрібно навчати, як потрібно навчати лікаря, як потрібно навчати музиканта.

Школі минулого (20—30-х років), як і сучасній (XXI століття), потрібні педагоги-майстри. А. С. Макаренко, присвятивши все своє життя вихованню вихованців і вихователів, стверджував, що «педагогічна майстерність може бути доведена до великого ступеня досконалості, майже до ступеня техніки». І потрібно, щоб педагогіка оволоділа засобами впливу, які були б настільки універсальними і могутніми, що, коли наш вихованець зустріне будь-які впливи шкідливі, навіть найпотужніші, вони б нівелиувались і ліквідувалися нашим впливом» [10, с. 368—369].

Тому закономірним і абсолютно об'єктивним, соціально і педагогічно значущими є відкриття та функціонування кафедр педагогічної майстерності в Полтавському, Херсонському, Криворізькому, Тернопільському та Луцькому педагогічних інститутах. Педагогічна майстерність сформувалася в окремий аспект педагогіки, який, за словами А. С. Макаренка, почали навчати студентів — майбутніх учителів.

Педагогічна майстерність учителя — професійне управління педагогічною діяльністю. Учитель-майстер — глибокий знавець психології особистості, що володіє способами навчання і виховання. Специфіка діяльності вчителя полягає не лише у мистецтві самоуправління власною педагогічною діяльністю, а й в органічному поєднанні управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів у процесі навчання чи виховання. Формування суб'єктно—суб'єктних відносин у навчально-виховному процесі («учитель — учень») потребує не лише психолого-педагогічної озброєності вчителя, але й високого рівня педагогічної майстерності. На думку А. С. Макаренка, рівень професійних знань педагога не є достатнім. Головне — це яскраво виражена гуманістична спрямованість особистості педагога. Безпосередній успіх педагога у розв'язанні завдань виховання полягає в його умінні володіти собою, розуміти ситуацію, психологічний стан вихованців, сказати вагомо і категорично, враховувати досвід учня. Саме такими уміннями володів А. С. Макаренко, і ці особливості його особистості й визначають

сутність майстерності великого педагога. Будучи майстром педагогічної справи, виховуючи вихователів-майстрів, А. С. Макаренко у своїх працях і практичній педагогічній діяльності не прагнув до теоретичних узагальнень поняття «педагогічна майстерність»; він сам — її ядро, основа, але не стала: діюча, динамічна, гнучка і чутлива, реактивна і стримана, гуманна і безпощадна. «Сутність педагогічної майстерності — в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей. Майстерність — вияв найвищої форми активності особистості вчителя в професійній діяльності, активності, що базується на гуманізмі та розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання», — пише відомий вітчизняний учений, макаренкознавець, академік АПН України І. А. Зязюн [11, с. 29]. Щодо А. С. Макаренка, на нашу думку, повним віддзеркаленням істинності його педагогічної майстерності є такі слова І. А. Зязюна: «Будемо розглядати педагогічну майстерність як вияв педагогом свого «Я» у професії, як самореалізацію особистості вчителя у педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток особистості учня» [11, с. 29]. Цей висновок абсолютно співвідноситься, гармоніює з поглядами А. С. Макаренка, який писав: «Головне в житті не саме знання, а та гармонія, яка виявляється, коли знання добре вміщені в душі, та філософія, яка визначає людину, її світогляд» [11, с. 34].

У статті «Універсальні цінності спадщини А. С. Макаренка і сучасність», присвяченій 110-й річниці від дня його народження, І. А. Зязюн пише, що досвід А. С. Макаренка входить як складова частина у світову практику організації демократичного, гуманістично орієнтованого виховання дітей і молоді.

Автор зазначає, що розширюються масштаби освоєння спадщини А. С. Макаренка в часі та просторі шляхом дослідження його аксіологічних, філософсько-соціологічних аспектів; актуалізується увага вчених до дослідження внеску А. С. Макаренка у розвиток теоретико-методологічних основ педагогіки [1, с. 107].

Отже, А. С. Макаренко як педагог-майстер, як власне творець і реалізатор педагогічної майстерності, вважав, що для формування майстерності потрібні педагогічні здібності та вміння, творчість і педагогічна техніка, особисті якості (любов до дітей, доброта, порядність, щирість, толерантність) педагога, який у процесі виховання досягав позитивних результатів, умів закріпити і спрогнозувати їх вищий рівень індивідуально для кожного вихованця.

А. С. Макаренко застерігав, що у вихованні не слід розраховувати на талант. Потрібно говорити лише про майстерність, тобто про справжні знання виховного процесу, про виховні уміння педагога. З власного досвіду він переконав-

ся, що розв'язує питання майстерність, заснована на вмінні, на кваліфікації.

Ідеї, принципи та методи виховання А. С. Макаренка активно і ефективно впроваджуються у практичну діяльність педагогічних колективів сучасних закладів освіти України та зарубіжних країн, набуваючи при цьому якісно нових ознак під впливом сучасних умов функціонування системи освіти в кожній країні, зокрема, особливостей типу навчального закладу, економічного та соціокультурного потенціалу країни, замовлення суспільства на освічену, культурну і розвинену особистість.

#### Література

1. Зязюн І. А. Універсальні цінності спадщини А. С. Макаренка і сучасність // Педагогіка толерантності. — 1998. — № 2. — С. 101—107.
2. Гетц Хиллиг. Григорий Ващенко и Антон Макаренко. Взаимоотношения двух полтавских педагогов // Пост методика. — 2000. — № 2. — С. 33—50.
3. Абашикіна Неллі. Нове слово до відомої теми // Шлях освіти. — 2001. — № 1. — С. 53—55.
4. Стурова М. П. Живое наследие А. С. Макаренка // Педагогіка. — 2000. — № 3. — С. 53—58.
5. Громовий В. В. Він випереджав час // Рідна школа. — 1992. — № 1. — С. 80.
6. Макаренко А. С. Твори в 7-ми т. — К.: Рад. школа, 1955. — Т. 7. — С. 99.
7. Струманський Василь. Антон Макаренко і сучасна українська дійсність // Початкова школа. — 1999. — № 7. — С. 58—60.
8. Макаренко А. С. Твори в 7-ми т. — К.: Рад. школа, 1955. — Т. 5. — С. 108, 160—186.
9. Нежинский Н. П. А. С. Макаренко и педагогика школы. — К.: Рад. школа, 1976. — С. 121, 127.
10. Макаренко А. С. Из опыта работы // Пед. соч. в 8-ми т. — М., 1984. — Т. 4. — С. 368—369.
11. Педагогічна майстерність / Під ред. акад. АПН України І. А. Зязюна. — К.: Вища школа, 1997. — С. 2.

У статті висвітлюються творчі ідеї та методи виховання видатного майстра педагогічної справи А. С. Макаренка. Провідним аспектом його системи виховання є вплив педагога-майстра на особистість через колектив.

Резюме: вітчизняні та зарубіжні вчені стверджують доцільність трансформації ідей та педагогічних засад системи виховання особистості в колективі та через колектив у сучасних умовах.

In the article the creative ideas and the methods of education of the prominent master of pedagogical science A. S. Makarenko are brightly shown. The leading aspect of his system of education is the influence of the pedagogue-master on the person through the staff.

Resumé: native and foreign scientists confirm the expedience of the transformation of the ideas and pedagogical principles of the system of up-bringing of the person inside the staff and through the staff in the modern conditions.

**Л. М. КАПЧЕНКО,**

кандидат педагогічних наук, Кіровоградський педагогічний інститут.

## Конференція «Дитина в сучасному суспільстві — 2000»

### ФОРМУВАННЯ СУСПІЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ ЯК ФАКТОР ГУМАНІЗАЦІЇ ВІДНОШЕНЬ В СИСТЕМІ ВИХОВАННЯ СЬОГОДНІ

Однією з актуальних проблем педагогіки є формування суспільної активності школярів. Найважливіший фактор її формування — організація цілеспрямованих дій, при цьому велике значення має поєднання колективної та індивідуальної діяльності школярів.

У ряді педагогічних досліджень (А. Зосимовський, Б. Смилова, Б. Гурін) робиться спроба дати класифікацію груп школярів, враховуючи характер і ступінь виявлення ними активності.

Так, А. Зосимовський серед суспільно інертних учнів виділяє такі групи: учні, які не володіють організаторськими вміннями і навичками; учні, у яких слабо розвинуті суспільні мотиви поведінки; учні, суспільна пасивність яких зу-

мовлена пригніченим станом, почуттям образи або особливостями характеру (наприклад, боязкість, нестриманість, флегматичність).

Однак у цих класифікаціях не завжди враховується мотиваційна сторона суспільної діяльності школярів, при тому, що дуже важливо чітко визначити, що найбільш ефективно впливає на розвиток суспільної активності різних груп школярів.

Досвід багаторічної практичної роботи переконує в тому, що важливим спонукальним фактором формування суспільної активності школярів є мотив інтересу, зокрема пізнавального.

Діяльність учнів, навіть пасивних, під впливом пізнавального інтересу виявляється більш про-

дуктивно (дослідження Г. І. Щукіної, Л. С. Славіної), тому що він перш за все усвідомлюється і найближче до емоційної сфери учнів.

Здійснюючи індивідуальну роботу з метою формування суспільної активності підлітків, ми виходили з того, що рівень, характер і спрямованість пізнавального інтересу в усіх учнів різні, але в усіх випадках цей інтерес спонукає до активних дій; що опора вчителя на пізнавальний інтерес може мати істотне значення для розвитку особистості. Для цього дуже важливо вивчати особливості характеру, спрямованість і глибину пізнавальних інтересів кожного учня. Ми здійснювали спостереження за поведінкою учнів, у яких суспільні і пізнавальні інтереси мали «аморфний» характер (за термінологією Г. І. Щукіної). Як правило, такі учні не шукають нових джерел знань. Інтерес до суспільної діяльності у них не стійкий, їх пізнавальна діяльність пасивна, однак за певних умов вони можуть проявити ініціативу.

Так, наприклад, Віктор, учень IV класу, відзначався нерівною успішністю. Зовні спокійний, навіть інертний, учень часто порушував дисципліну. Життям класу він не цікавився, уникав колективної діяльності, до навчання ставився байдуже, часто отримував двійки, домашні завдання виконував нерегулярно. Класний керівник намагалась залучити Віктора до суспільної діяльності, але їй не вдавалося це зробити через те, що ні до одного із навчальних предметів учень не виявляв інтересу. Але коли в школі з'явилось оголошення про відкриття «Клубу допитливих» і всім учням було запропоновано в письмовій формі подати запитання, які їх цікавлять, Віктор попросив розповісти про атомні криголами.

На засіданні клубу він сидів тихо, уважно слухав всіх виступаючих. Коли почалася демонстрація діафільму, він охоче став допомагати. Його дуже зацікавила робота універсального проектора. Хлопчику запропонували стежити за тим, щоб проектор не перегрівався. Вчитель фізики розповів Віктору про устрій апарату і запросив частіше завітати до фізичного кабінету.

На жаль, сам апарат не дуже зацікавив учня. Його приваблювала тільки демонстрація діафільмів.

Вчитель фізики поділився з класним керівником своїми спостереженнями за поведінкою Віктора, і вони разом вирішили, як краще використати його зацікавленість демонстрацією діафільмів.

Класний керівник порекомендувала Віктору надалі перед демонстрацією діафільму переглядати плівку, щоб усвідомити її зміст, і в разі потреби прочитати необхідну книжку.

І незабаром Віктор став самим активним читачем шкільної бібліотеки. Усі вчителі відзначали тепер зацікавлене ставлення хлопчика до навчання. Істотно змінилося й відношення учня до суспільної діяльності — тепер він охоче ви-

конував різноманітні доручення і брав активну участь в усіх походах і екскурсіях.

Процес формування пізнавальної активності у цієї дитини здійснювався в такому напрямку: від придбання навичок і вмінь до їх реалізації в практичних ділах, від репродуктивної діяльності до її осмислення і перетворення в обов'язки, що помітно вплинуло на перебудову мотивів діяльності.

Завдання класного керівника, який враховував інтереси та вміння дитини, сприяли підвищенню його суспільної і пізнавальної активності. Усвідомлення своєї корисності надає діям дітей більше самостійності. А розуміння значущості суспільної роботи спонукає їх до активності.

За нашими спостереженнями в роботі з учнями, інтереси яких мають «аморфний» характер, найбільш складним є етап виникнення у них інтересів і включення їх у діяльність.

Складність, зокрема, в тому, що цей процес має індивідуальний характер, примушує вихователя враховувати безліч різноманітних обставин: особливості характеру, нахили, емоційне сприйняття, відношення до колективу, вихователя і т. д.

Джерела виникнення у дітей інтересу різноманітні. Наприклад, Борис погано ставився до навчання, був байдужим до суспільних справ і життя дитячого колективу. І от він опинився в іншому класі, де проводилась цілеспрямована робота щодо розвитку пізнавальної активності кожного учня. Класний керівник тактовно спрямувала діяльність Бориса, намагаючись передати йому захоплення класу загальною справою, а саме: збиранням матеріалів про Володимира Мономаха.

Навальне втягнення Бориса в суспільну роботу (розмова відбулась уже в перший день його появи в класі) було не випадковим: треба було повністю виключити можливість залишатися в звичному для нього стані бездіяльності й байдужості. При цьому враховувалась та обставина, що доки учень не познайомився з обстановкою, для нього все є новим, і тому він повинен обов'язково виконувати прохання класного керівника.

Вчителька свідомо перенесла розмову на інший час, надаючи Борису можливість підготуватися до бесіди, прочитати рекомендовані книжки, щоб більше дізнатися про історичну особу. Це було дуже важливо для формування у дитини позитивного емоційного настрою. Прочитавши рекомендовані книжки, учень вирішив підготувати альбом із зображенням усіх видів зброї того часу. Свою роботу він тримав у секреті і тільки зрідка показував зібрані матеріали класному керівнику. У результаті такої роботи сформувалися пізнавальні інтереси, які значною мірою вплинули на розвиток особистості дитини: з'явилось захоплення справою, хлопчик став більш уважним, зосередженим, наполегливим, самостійним.

Особистісне відношення до справ формується під впливом різних обставин, зокрема завдяки вчителю.

У розглянутих прикладах досить чітко відчувається прагнення класного керівника сформулювати у кожного учня позитивне відношення до справи. Це досягалось шляхом висунування привабливих перспектив, спонукання і заохочення. Разом з тим, велике значення надавалось формуванню в учнів навичок і умінь спостерігати, накопичувати і аналізувати факти, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Все це сприяє формуванню в учнів суспільної активності.

У роботі з учнями, пізнавальні інтереси котрих носять «аморфний» характер, велике значення має пробудження позитивних емоцій, які впливають на модифікацію особистого відношення до справ.

В усіх випадках простежується взаємозалежність суспільної активності і пізнавального інтересу. Залучаючи учнів до активної практич-

ної діяльності, необхідно ставити їх у таку позицію, яка б спонукала до прояву самостійності, оволодіння новими знаннями, навичками і вміннями.

Учні з «аморфними» інтересами не завжди легко піддаються виховному впливу. Знайти до них підходи, розвинути інтерес — головна складність у роботі класного керівника з такими учнями.

Суспільна активність як риса особистості успішно формується при систематичному використанні пізнавальних задач, вирішення яких потребує від учителя великої вольової напруги. Важливо розвивати у дітей інтелектуальні і моральні почуття, виховувати вміння емоційно реагувати на всі форми і види суспільної діяльності.

Коллективна діяльність, емоційний настрій — найважливіші фактори індивідуального впливу на окремих школярів, формування у них суспільної активності.

Res u me: the article deals with the substance, meaning, forms and methods of school upbringing general spiritual and, in particular, ecological culture of children by means of nature, especially under a teacher's guidance. The content of a lesson-excursion to nature is being analysed here.

Three major means of education are researched in the article. We reflex of spiritual culture of junior schoolchildren Folclor, namely paremy, mother tongue and art masterpieces are said to be such means. The most significant things among them are painting, sculpture, music.

Necessity of separate teaching of art works as independent ones is confirmed. Their special structure of images, narrative style, its peculiarities and mode of thinking stipulate the reason of such method.

**І. В. БУЖІНА,**

Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського.

## **ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ТЕОРІЇ СТИСНЕННЯ ІНФОРМАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ**

У наш час проблема обсягу та ущільнення педагогічної інформації є надзвичайно важливою. Сьогодні школа, як і раніше, прагне навчати всіх усьому і внаслідок цього зустрічається з проблемою все зростаючого перевантаження школярів. Обсяг знань, який учням необхідно засвоїти, зростає рік від року незалежно від предмета. Зокрема розглянемо деякі аспекти процесу навчання математики. За нашими припущеннями, шкільний курс математики частково підлягає принципам стиснення інформації з метою систематизації та узагальнення знань учнів. Тому одне із завдань підготовки майбутніх учителів полягає у формуванні вміння використовувати в своїй професійній діяльності принципи стиснення інформації.

У математиці зі «згортками» ми зустрічаємося постійно. Закони, теореми, постулати, положення, формули і тому подібні «згустки» знань концентрують у собі найбільш суттєве, необхідне, що є результатом узагальнення, «згортан-

ня» іноді величезного фактичного матеріалу. З іншого боку, доведення тих чи інших положень, виведення наслідків, інтерпретація даних є процедурою розгортання інформації, яка міститься у цих «згустках».

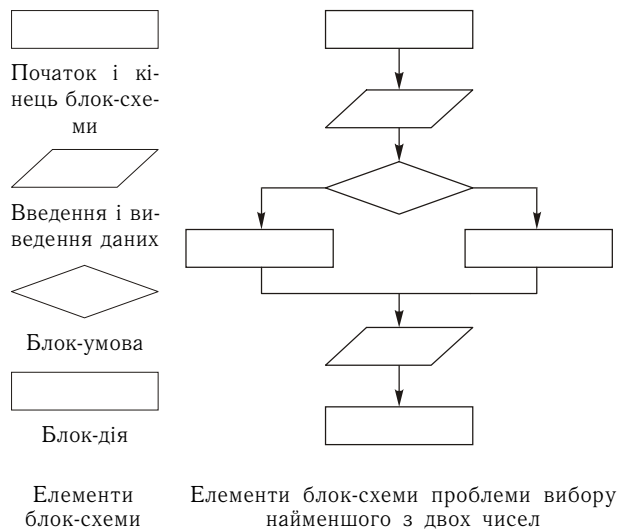
Ущільнення та стиснення інформації — не механічна процедура, а творчий процес перетворення інформаційних відомостей. Аналіз спеціальної літератури показав, що більшість науковців трактують технологічне «стиснення» різноманітними методичними прийомами, а саме: моделювання в предметній, графічній і знакової формі, вправа і структурна блок-схема теми, опорний конспект, генеалогічне дерево і так далі. При «стисненні» програмного матеріалу найбільша міцність освоєння досягається при подачі інформації одночасно на чотирьох кодах: рисуночному, числовому, символічному і словесному.

На основі врахування психолого-педагогічних закономірностей доведено, що ефективність

засвоєння знань підвищується, якщо наочність у навчанні виконує не тільки ілюстративну, але й когнітивну функцію. Основне завдання когнітивної графіки полягає в утворенні комбінованих моделей представлення знань, співвідношень символічного і геометричного способів мислення, що сприяє активізації пізнавальних процесів.

Умовно навчальні елементи можна розподілити на такі основні типи: інформаційні, проблемні, узагальнені й контрольні. Форми компоновки навчальних елементів можуть бути різноманітними. Тут повний простір для творчої ініціативи викладача і учнів.

Блок-схема може виконувати функції як проблемних, так і узагальнених навчальних елементів. У першому випадку за допомогою блок-схеми можна проілюструвати алгоритм розв'язання задачі або проблеми, використовуючи узагальнено прийняті позначення. Наприклад, блок-схема розв'язання найпростіших проблем вибору найменшого із двох чисел буде виглядати так:



У другому випадку блок-схема використовується для когнітивно-графічного виразу узагальної структури вивчення теми. Тут важлива послідовність основних компонентів вивчаючої теорії: основа-ядро-додаток. Такий підхід до структуривання навчального матеріалу вважається в дидактиці достатньо стійким (Л. Я. Зоріна, А. А. Столяр).

В основі теорії, як правило, подано опорні поняття, факти, способи дій, актуалізація яких необхідна для вивчення її ядра. А додаток містить учбовий матеріал, який забезпечує реалізацію міжпредметних зв'язків (МПЗ) і взаємозв'язків (ВЗ) загальної і професійної підготовки учнів. Блок-схема в залежності від поставленої дидактичної мети може бути більш чи менш розгорнутою. Наприклад, якщо переслідується мета повно уявити лише ядро теорії, зокрема, логіко-генетичний зв'язок між елементами теорії, то блок-схема повинна мати більш розгорнутий вигляд. У ролі технічних прийомів конст-

руювання блок-схем можуть бути використані графи, семантичні мережі й так далі.

«Дерево» як когнітивно-графічний елемент учбової інформації виконує, насамперед, функцію узагальнення змісту. Спеціальні дослідження про вплив форм уявлення змісту схем орієнтовної основи дії (ООД) та результати засвоєння показують, що уявлення схеми ООД у вигляді «дерева» є найбільш результативним. Техніка його побудови ґрунтується на методі переходу від абстрактного до конкретного. Структура «дерева» може бути аналогічною в формі представлення блок-схеми.

Наступним узагальненим елементом є «споруда» теми. Цей навчальний елемент використовується, як правило, для відображення структури якої-небудь фундаментальної теорії чи поняття. Схематично «споруда» складається із «фундаменту» (методологічний рівень), «корпусу» (теоретичний рівень), «даху» (практичний рівень).

До узагальнених елементів також належать матриці (які використовуються для конструювання елементів у теоретичному блоці, блоці помилок, блоці узагальнення, генералізації та інших), блок-формули (частіше використовуються у блоках генералізації, поглиблення та інших), семантичні мережі, в тому числі «павучок» (може використовуватись у різноманітних блоках), відомі із досвідів учителів-новаторів опорні й синтетичні конспекти.

Ефективним способом «стиснення» навчальної інформації можуть служити прийоми із арсеналу відомих психологічних теорій змістового узагальнення і збільшення дидактичних одиниць. П. М. Ерднієв не без підстави стверджує, що «цілеспрямоване використання принципу укрупнення приносить до 20% чистої економії навчального часу проти загальноприйнятих норм».

«Стиснення» математичної інформації є ведучим фактором, воно спрямовано на забезпечення мобільності знань, критичності мислення і «гнучкості» в застосовуванні методів викладання математики. Термін «стиснення» учбової інформації застосовується для позначення узагальнення, укрупнення і систематизації.

Розглянемо фактор генералізації. Зміст освіти — категорія динамічна. Правда, зміна змісту навчальної дисципліни математики відбувається не так швидко, як це має місце в базовій науці, проте проблема реформи математичної освіти виникає через 25—30 років. Зміни, як правило, супроводжуються розширенням змісту математичної освіти. У теперішній час, наприклад, назріла гостра потреба щодо включення в зміст математичної освіти таких фундаментальних математичних методів, як метод оптимізації, статистичні методи, методи логіки, які відіграють велику роль у розв'язанні підприємницьких проблем щодо оцінки якості. Розширення обсягу змісту освіти висуває в свою чергу проблему «стиснення», генералізації навчальної інформації.

Усі теми в шкільному курсі математики піддаються методам стиснення математичної інформації. Учні, які цікавляться новими методами навчання, які справляються з завданнями звичайного рівня складності, можуть самі узагальнювати та систематизувати матеріал уроку. Такі завдання їм подобаються, і вони із задоволенням опановують нові теми. Психологи доводять, що при формуванні системності знань доцільно задавати учням поетапні установки, здійснювати первинне, проміжне і кінцеве узагальнення навчального матеріалу. При традиційному навчанні викладачі обмежуються кінцевим узагальненням на уроках повторення, закріплення і узагальнення нового матеріалу, перевірки знань і умінь учнів, що значно знижує

ефективність процесу формування в учнів знань. Таким чином, на нашу думку, в сучасній школі є гостра потреба в розробці методу укрупнення дидактичних одиниць, які б могли сприяти розвитку математичних здібностей та інтелекту учнів. Через те, що стиснення є вищим рівнем навчання, то його особливо доцільно використовувати для учнів спеціальних математичних класів, або для учнів з високим рівнем математичних здібностей.

**А. С. МЕДВЕДЄВА,**

Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, м. Одеса.

## МОТИВАЦІЯ ОБУЧЕННЯ І САМООБРАЗОВАННЯ ЛИЦЕІСТОВ

Решение различных психологических задач, этюдов, ситуаций, непосредственный поиск ответов самими лицеистами, установка на самостоятельность при ориентации в окружающем мире, выбор и принятие решения, оценка себя и результатов своей деятельности — все это составляет содержание психологических уроков, бесед, самостоятельных работ, расширяющих возможности образования. Психолого-педагогическая установка на самостоятельную работу, в которой реализуется идея, что всякое образование ценно и имеет содержательный выход в условиях самообразования, оказалась эффективной и достаточно осязаемой.

Преподавание психологического курса в 10-м классе с учетом возрастных особенностей лицеистов, сензитивности развития психики, формирующегося познавательного интереса, позволило сделать сам предмет психологии интересным и ведущим в общей педагогической подготовке.

Опрос лицеистов, их родителей после посещения ими уроков психологии подтвердил правильность нашего выбора возраста для обучения, восприятия и понимания сути предмета не только для будущей профессионально-педагогической деятельности, но и для общего образования личности.

В процессе преподавания курса психологии (1 час в неделю) мы стремились в когнитивной и эмоциональной форме представить, как общечеловеческий опыт соотносится с непосредственным развитием и поведением каждого лицеиста. Все это логично позволяло им составить представление о своем «Я», источнике (локусе) его образования, мотивации поведения и закономерностях психического развития.

Представленный слушателям сократовский круг познания позволил им определить свою парадигму виденья мира, себя, свои потенци-

альные возможности. Самостоятельная работа, выполненная лицеистами при описании собственного «Я», дает возможность увидеть уровень психологических знаний, степень выраженности мотивации и мотивированности каждого лицеиста во всех четырех профильных классах.

Именно самообразование лицеистов, проявляющееся в чтении и анализе рекомендованной литературы, решении нестандартных психологических задач и этюдов, активизация самонаблюдения за «невидимыми сигналами личности» конструктивно позволяют расширить возможности самопознания.

К мотивам самообразования у лицеистов необходимо, по нашему мнению, отнести следующее:

- а) общий образовательный потенциал, определяемый как предметными интересами, так и пониманием своих жизненных целей;
- б) стремление реализовать свое «Я»;
- в) реальное отражение процессов, происходящих в обществе, и прагматичность в выборе ценностных ориентаций.

Необходимо отметить, что выделенная нами ранняя юношеская прагматичность не носит деструктивного характера, она соизмерима с задачами личностно ориентированного обучения и образования.

Нами проведено исследование уровня сформированности ценностных ориентаций и выраженности мотивации по методике Б. С. Круглова (адаптированный и модифицированный вариант анкеты-теста М. Рокича). В исследовании приняли участие 90 лицеистов, учащихся четвертых классов.

Мы попросили наших испытуемых разложить карточки с терминальными и инструментальными ценностями по степени их предпочтения. Терминальные ценности (Т-ценности) — это основные цели человека, они отражает долго-



временную жизненную перспективу, то, к чему он стремится сейчас и будет стремиться в будущем. Такими ценностями представлены были следующие направления социально-психологического выбора: самостоятельность как независимость в суждениях и оценках; уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений); материальная обеспеченность (отсутствие материальных затруднений в жизни); здоровье (психическое и физическое); удовольствия (жизнь, полная удовольствий — развлечений, приятного проведения времени); интересная работа; любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком); свобода как независимость в поступках и действиях; красота (переживание прекрасного в природе и искусстве); хорошие и верные друзья; познание (возможность расширения своего образования, кругозора, интеллектуальное развитие); счастливая семейная жизнь; творчество (возможность творческой деятельности); общественное признание (уважение окружающих товарищей, коллектива); активная деятельная жизнь; равенство, братство, счастливая жизнь других, равные возможности для всех.

Ценностные ориентации, касающиеся вопросов жизни (например, счастливая семейная жизнь), комментировались нами в плане представления своего будущего в той системе взаимоотношений или модели семьи, в которой они проживают (хотели бы проживать).

Анализируя иерархию ценностей по всему исследуемому массиву, обращаем внимание на их группировку испытуемыми в содержательные блоки по разным основаниям. Лицеисты на первое место ставят такие ценности: здоровье (психическое и физическое), интересная работа, любовь, наличие верных и хороших друзей, материально обеспеченная жизнь, познание.

За исключением такой ценности как психическое и физическое здоровье, стоящей на первом месте, у всех испытуемых другие ценности данного терминального блока варьируются в десятке первой значимости.

Мотивация такого выбора достаточно высока. Если испытуемые однозначно на первое место ставят физическое и психическое здоровье, тогда это можно интерпретировать как показатель высокой тревожности, беспокойства лицеистов-старшеклассников и как мотивацию, определяемую направленностью каждого на достижение индивидуального успеха, который возможен, в первую очередь, благодаря хорошему психосоматическому состоянию.

Анализ этой ценности и других устремлений показывает, что, во-первых, испытуемые (87%) ориентируются на индивидуальный успех, во-вторых, происходит инверсия ценностей, т. е. переориентация с общественных устремлений, установок, идеалов, моделей на индивидуальные, прагматические интересы.

В этом плане первопричиной является отчуждение общества и власти от личности, осо-

бенно в стадии ее становления, формирования социальной зрелости индивидуума.

Особый интерес представляют ответы на вопрос, почему такая ценность, как свобода (самостоятельность в суждениях, независимость в поступках) все-таки не доминирует, а занимает место после первой пятерки — ответы респондентов были типичны: самостоятельность и ненавязчивость в суждениях, поступках возможны лишь теоретически, а в реальной практике действуют свои законы, определяемые жесткостью рынка, социальной нестабильностью, значимостью конкурента.

О зрелости ответов лицеистов свидетельствует и их отношение к такой ценности, как развлечения. В ранжировании ценностей данный выбор занимал в ответах лицеистов с 12 по 16 место. Мотивация выбора и отношение к нему как ценности, по мнению испытуемых, следующие: получение удовольствия требует много времени и материальных затрат, а также постоянное получение удовольствия негативно сказывается на психическом и физическом здоровье.

Материально обеспеченная жизнь как ценность вошла в первую пятерку ценностей из 18 представленных, но ее индивидуальные оценки свидетельствуют о том, что все-таки интересная работа, требующая психического и физического здоровья, общение с интересными и верными друзьями для сегодняшних старшеклассников (лицеистов), молодых людей в условиях социально-экономического кризиса, нравственной и духовной неопределенности являются сильными факторами стрессоустойчивости, личного комфорта.

Конкретные ценности в профессиональной самореализации, занявшие первую пятерку жизненных целей, свидетельствуют о заметных изменениях, происходящих в сознании молодых людей в сторону личностного, индивидуального продвижения.

Необходимо также отметить у большинства стремления сразу, с первой попытки, только на положительный результат (что не свойственно сверстникам зарубежных европейских и североамериканских стран), а не на само дело, его реализацию. Все это порождает в дальнейшем сильную тревожность, деморализацию, нежелание начать работу снова, как следствие недостатка жизненного опыта, отражение менталитета старших.

Проведение с лицеистами исследовательской работы по ранжированию своих терминальных и инструментальных ценностей позволило вычленил высокие уровни их самообразования и самопознания, что дает основание говорить о целесообразном введении в учебный план педагогического лица пропедевтического курса психологии, который дает реальную возможность познать психологию человека, понять индивидуальное своеобразие своего «Я», опираясь на систему представлений современной психологической науки.

Семинарские, практические занятия, семестровые занятия, написание курсовых и дипломных работ показали качественное отличие знаний студентов из числа лицеистов по сравнению с их сверстниками из общеобразователь-

ных школ. Отличие лицеистов от бывших своих одноклассников в том, что они хотят учиться не по принуждению, а по убеждению, что знание, действительно, как говорил Ф. Бэкон, — сила.

In this article The author gives a treatment of actual problems In cognitive. Intellectual and professional development choise and individual growth. The experimental basis is shown. The material of research work Is intrusting for specialists in pedagogical and age psychology.

**В. А. СОНИН,**

Смоленский государственный педагогический университет.

## ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ САМОВОСПИТАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Психолого-педагогическая помощь ребенку в его саморазвитии, самоопределении, самовоспитании, в социальном и индивидуальном становлении его личности особенно актуальна сегодня (О. Г. Газман, А. Г. Асмолов, А. В. Мудрик). «Именно эти «само» составляют сущностную идеологию демократического воспитания и гуманизма в нем, характеризуют человека как творца собственной жизни и собственного счастья» [1].

А. В. Запорожец — выдающийся российский ученый, знаток детской психологии, неоднократно указывал на то, что эффективность воспитания обуславливается активностью ребенка, включением его в процесс самовоспитания. С точки зрения ученого, основы самовоспитания как процесса управления собственным поведением, направленного на развитие и совершенствование личности, ее самосознания, самоконтроля, самооценки, формируются уже в дошкольном возрасте.

Исходя из того, что в основе умственной деятельности и поведения, рождения сложных социальных эмоций лежат переживания раннего детства, А. В. Запорожец считает особенно важным развитие эмоционально-мотивационной сферы личности ребенка. Формирующиеся на ее основе социальные мотивы поведения, эмоциональное воображение и предвосхищение возможных последствий собственных действий имеют непреходящее значение для развития и формирования личности ребенка и процессов его самовоспитания.

Формирование основ самовоспитания предполагает создание условий, стимулирующих развитие эмоциональной сферы ребенка, обогащение его нравственного опыта. Основополагающим моментом здесь является специальное построение общественно значимых ситуаций и игровых моментов, в которых переживания другого человека вживляются, накладываются на собственные внутриорганические компоненты эмоций. Особенно активно, как указывал

А. В. Запорожец, это происходит в творческой игре. Ролевое поведение способствует проникновению ребенка в эмоциональные чувства героя и, тем самым, подводит его к реальному переживанию за другого человека. Через такого рода переживания ребенок ощущает смысл своих действий и поступков для окружающих. Появляются предпосылки добровольной постановки целей и задач самосовершенствования, которые можно рассматривать как возникновение ростков самовоспитания. Формирование механизма эмоциональной коррекции способствует мобилизации физических сил и повышает уровень активности, направленной на достижение поставленной цели. Именно в таком процессе переживания за другого человека А. В. Запорожец видел основной путь перехода ребенка от эгоистического состояния к нравственной личности.

Ученый придавал огромное значение воспитанию личности средствами искусства. Механизм «содействия» положительному сказочному герою развивает способность сопереживать с позиций высоких нравственных мотивов. Через сказку ребенок начинает овладевать новыми формами деятельности, переходными от реального взаимодействия с предметом к размышлению о нем. Именно в процессе переживаний и размышлений у ребенка создаются определенные отношения и моральные оценки, формируются нравственные ценности, имеющие огромную побудительную силу для самовоспитания. Складывающийся образ положительного человека, трансформирующийся впоследствии в нравственный идеал, является перво-степенным фактором для осуществления самовоспитания.

Формирование основ самовоспитания предполагает введение ребенка в социум, предъявление общественно одобряемых ценностей и нормативных качеств личности. Усвоение материальных и духовных ценностей, становящихся содержанием внутренних побуждений ребенка,

по мнению ученого, особенно успешно осуществляется в процессе труда. Стремление сделать нечто полезное не только для себя, но и для взрослых и сверстников, активно формирующееся в дошкольном возрасте, способствует переориентировке ребенка на новые ценности. Открывающийся истинный смысл и полезность для окружающих участия в общем деле способствует созданию психологических предпосылок для усвоения социальных норм и требований, превращающихся во внутренние мотивы детского поведения. Именно такая социальная практика, активное отношение ребенка к жизни способствует приобретению им личностного смысла своей деятельности, формируя основы таких важнейших качеств, как самоконтроль, самообладание, самооценка.

В деятельности, связанной с выполнением общественно значимых заданий, у ребенка складывается своеобразная функциональная система, в которой органически сочетаются аффективные и познавательные процессы. Развиваясь в этой системе, по мнению ученого, эмоции интеллектуализируются, становятся умными, обобщенными, превосходящими, а познавательные процессы приобретают аффективный характер, выполняя роль смыслообразования.

Таким образом, с одной стороны, формируется способность к анализу, сопоставлению своих поступков с поступками других, что способствует переходу к саморегуляции поведения, а также развитию основ самосознания, являющихся базой для самовоспитания. С другой стороны, нравственный практический опыт является источником развития чувств ребенка, придает его эмоциональным предвосхищениям истинное содержание и побудительную силу.

Особую актуальность сегодня для оказания влияния на процессы самовоспитания имеет отмеченная А. В. Запорожцем взаимосвязь социального и индивидуального развития. Значительно большой диапазон индивидуальных различий в характере эмоциональных процессов по сравнению с особенностями познавательных процессов требует от педагога понимания проблем ребенка, его интересов и собственных целей, что позволяет оказать ему эффективную помощь в индивидуальном развитии, в самовоспитании.

Существенное влияние на формирование основ самовоспитания оказывают окружающие взрослые, определяющие смысл действий ребенка для других людей, формирующие ориентировочно-исследовательскую деятельность, оценивающие поступки ребенка с точки зрения социальных норм. «Отношения между ребенком и взрослым, при которых образ взрослого ориентирует действия и поступки ребенка, служат основой для всех новообразований личности дошкольника» [2].

С этой точки зрения дошкольный возраст рассматривается ученым как период интенсивного усвоения примера взрослых (норм и правил поведения, являющихся обобщением отношений людей) и формирования механизмов личностного поведения, механизмов подчинения своего отношения к другим людям и вещам соответственно данным образцам.

Выразительные средства повседневного общения между людьми, применяемые для воздействия на эмоциональную сферу ребенка, впоследствии становятся средствами самого ребенка, входя в структуру эмоциональных процессов и превращаясь в механизмы самовоспитания.

Таким образом, развитие эмоциональных процессов ребенка, отражающих действительность в ее отношении к индивиду, к его потребностям и интересам, имеет огромное значение для формирования основ самовоспитания в дошкольном возрасте.

Идеи А. В. Запорожца сегодня созвучны с идеей гуманистически ориентированной педагогики «найти, поддержать, развить человека в человеке, заложить в нем механизмы самореализации, саморазвития, самозащиты, самовоспитания, саморегуляции, необходимые для становления самобытного личностного образа и диалогического и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией» [3].

#### Литература

1. Газман О. Г. Теория и практика педагогической поддержки и заботы // Новые ценности образования. — М.: Инноватор, 1996. — С. 25.
2. Психология личности и деятельности дошкольника. — М., 1965. — С. 261.
3. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. — 1995. — № 4. — С. 13.

A. V. Zaporozieva — outstanding Russian scientist, connoisseur of child psychology showed that efficiency of upbringing is conditioned by child's activity, his participation in self-upbringing.

The foundations of self-upbringing is build up in actions with adults, in games and practical activities, in process of emotional development.

Social motives of behaviour, emotional imagination and anticipation of consequences of own's actions are of great important for formations of a personality and foundations of self-upbringing.

**Н. И. ТИТОВА,**

Смоленский государственный педагогический университет.

## РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ ПРИ НАВЧАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ (з досвіду роботи НВК № 126 «Дитячий садок-школа» Жовтневого району м. Одеси)

Головна мета національної освіти — формування покоління всебічно розвинутих, свідомих громадян — може бути успішно досягнута через створення сприятливих умов для розумового розвитку кожної особистості, розкриття та реалізації її здібностей.

У наш час освіта України виходить на новий рівень свого розвитку, що зумовлено змінами в соціально-економічному житті країни та визначено Національною доктриною розвитку освіти в Україні у XXI столітті.

Подальший розвиток освітнього процесу ускладнюється наявними труднощами, які переживає суспільство за умов формування системи ринкових відносин, коли певна частина молоді втрачає орієнтацію на загальнолюдські моральні цінності. Тому певної актуальності набуває проблема соціальної дезадаптації молоді, подолання та запобігання цьому негативному процесу на досить ранніх етапах становлення особистості.

Вирішальною умовою соціальної адаптації дитини є сучасний науковий зміст навчання на засадах особистісно орієнтованого гуманістичного виховного процесу, в якому розкриваються і формуються творчі можливості дитини, її національна свідомість та самосвідомість.

Закон України «Про дошкільну освіту», спрямований на захист фізичного та психічного здоров'я дитини, передбачає створення в дошкільному навчальному закладі всіх необхідних умов для позитивної адаптації дитини до навчального процесу та безболісного переходу її до навчання в загальноосвітній школі.

Практичне розв'язання цієї проблеми зумовило подальший розвиток мережі навчальних закладів нового типу, мета яких — створення організаційних та психолого-педагогічних умов для виховання соціально активної, національно-свідомої творчої особистості молодого громадянина незалежної України.

Одним із видів навчальних закладів нового типу є школи-комплекси, в яких поєднуються дошкільний навчальний заклад та початкова загальноосвітня школа.

Вдалу спробу організації навчально-виховного комплексу (НВК) зроблено в Жовтневому районі м. Одеси на базі дошкільного дитячого закладу № 126.

Комплекс працює з 1998 року. Він охоплює 7 груп дошкільної установи та три класи школи I ступеня.

Створення комплексу передбачало ґрунтовне забезпечення його роботи в плані організації змісту та методики навчально-виховного процесу.

В організаційному плані було реалізовано вимоги до планування навчально-виховного процесу, обґрунтовано проведено комплектування кадрів та розподіл обов'язків: на посаду вихователів підготовчих груп призначено досвідчених педагогів, які добре володіють методикою навчання і виховання як у дошкільному навчальному закладі, так й в початковій школі.

Створено необхідну навчально-матеріальну базу для забезпечення ефективного навчально-виховного процесу.

За рахунок бюджетних асигнувань, доброчинних внесків батьків і спонсорів закуплено необхідні навчальні посібники, тренажери, підручники, різноманітний дидактичний матеріал тощо.

Організація навчально-виховного процесу в НВК потребує реалізації принципу наступності в системі дій вихователів дошкільного закладу, вчителів початкової школи та батьків вихованців.

Головною психолого-педагогічною умовою забезпечення наступності в навчанні і вихованні є доцільне співвідношення ігрового та навчального компонентів у пізнавальній діяльності учнів. Таке співвідношення визначається педагогом з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дитини.

Виховання творчої особистості дитини старшого дошкільного та молодшого шкільного віку передбачає розвиток у неї активного відношення до життя, вміння орієнтуватися в нових, складних умовах. Тому педагоги НВК багато уваги приділяють розвитку у дітей вміння пізнавати світ, самостійно мислити.

Дивина оволодіває знаннями як під час ігор, так і в процесі навчальних занять.

Вихователі та вчителі добирають спеціальні завдання, які сприяють розвитку словесно-логічного, абстрактного мислення, формуванню вміння узагальнювати, аналізувати, робити висновки, класифікувати та співставляти.

Одним з найголовніших показників результативності навчального процесу вихователі вважають бажання та вміння дітей самостійно ставити запитання і відповідати на них.

Вихователі стимулюють розумову діяльність дітей, створюючи ситуацію успіху на заняттях не тільки в групі, але й в спілкуванні з кожним вихованцем.

Спираючись на результати щодо вивчення вікових та індивідуальних особливостей вихованців, педагоги будують навчальний процес в зоні найближчого психічного розвитку, домагаючись того, що на заняттях діти отримують можливість переходити від наочно-конкретного мислення до абстрактно-теоретичного, внаслідок чого долаються деякі типові вікові особливості мислення дитини (наприклад феномен Піаже).

Вихователі та вчителі дають дітям можливість робити системні узагальнення, конструювати інтегровані знання, що сприяє їх подальшому застосуванню в життєвій практиці, дає дітям радість пізнання.

У змістовному плані єдина робота комплексу забезпечується, з одного боку, нормативними документами про освіту, а з другого, системою загальних навчально-виховних заходів, що об'єднують весь колектив. Так, у комплексі було проведено день учнівського самоврядування, де функції вихователів підготовчих груп та вчителів першого класу виконували учні третього класу: вони підготували «уроки-мініатюри» з англійської мови для вихованців підготовчої групи, виступи на краєзнавчі теми для учнів першого класу.

З метою розвитку інтересу до майбутнього навчання, створення єдиної творчої атмосфери у комплексі було організовано проведення «Мандрів у шкільну країну»: вихованці підготовчих груп були запрошені на уроки у першому класі, проводилась гра-ситуація «Як це роблять першокласники», де дошкільнята в ігровій формі опановували навички поведінки в школі. Невеличка різниця у віці між першокласниками та старшими дошкільнятами дозволяє робити це досить переконливо: з одного боку, першокласники закріплюють свій новий статус школяра, а з другого, опанування дошкільнятами цього статусу стає більш бажаним і легше засвоюється. Було зроблено спробу впровадити систему у здійсненні наставництва: учні 1—3-х класів є кураторами підготовчих груп. Це здійснюється шляхом проведення спеціальних заходів, наприклад, хвилинок «Що треба знати про школу» та ін. Дуже цікаво пройшло змагання «Тато, мати, я», участь в якому брали родини вихованців підготовчих груп, учнів початкових класів, а також родини деяких вчителів.

Велика увага приділяється розвитку творчих здібностей дітей. Систематично проводяться тематичні виставки творчих робіт дітей (малюнки, вироби з природних матеріалів, аплікації, ліплення тощо). Ідея єдності має вираження у те-

матиці таких виставок: «Якби я був директором комплексу», «Наша школа в майбутньому» та ін. Практикується оформлення ігрових кімнат дошкільнят виробами, які виконали школярі. У майбутньому планується організація творчої студії, яку будуть відвідувати всі бажаючі.

Спільні справи об'єднують не лише дитячий колектив, але й педагогічний та батьківський. Залучення майбутніх першокласників до таких заходів сприяє формуванню позитивної навчальної мотивації: в школі не лише навчаються, а й дізнаються про навколишнє, і робиться це у цікавій формі. Статус школяра стає для дітей більш привабливим. Можливість спілкуватися на рівних з дітьми різного віку та дорослими сприяє успішній соціалізації дітей, формуванню соціальної компетентності.

Педагогічний колектив приділяє велику увагу удосконаленню змісту та форми своєї методичної роботи.

Великого значення у педагогічному процесі набувають гуманістичні ідеї народної педагогіки, ідеї відомих українських педагогів С. Русової, В. О. Сухомлинського, які наголошують на необхідності високого рівня загальної та психологічної культури виховного процесу, що виявляється в системі взаємин між вихователями і дитиною, педагогами і батьками вихованців.

Нові підходи до методичної роботи побудовані на принципах діалогу, спільної участі дорослих і дітей в організації життя групи, орієнтації на кожну дитину як на індивідуальність, визнанні пріоритету родинного виховання перед суспільним.

У школі-комплексі «Дитячий садок-школа» створена така творча атмосфера, яка сприяє розкріпаченню особистості, формуванню у дитини почуття емоційного благополуччя, довіри, радості життя.

Для забезпечення плідної діяльності педагогів керівництво комплексу виявляє рівень їх знань, умінь та навичок.

Це проводиться методом діагностування, співбесід з проблем дошкільної та шкільної педагогіки, психології виховного процесу в умовах нового державного устрою України.

Широко застосовуються колективні, індивідуальні та індивідуально-групові форми роботи з кадрами. На педагогічних радах та психолого-педагогічних семінарах обговорюються найбільш актуальні питання, а саме: наступність навчання й виховання, ознайомлення дітей з традиціями та обрядами українського народу, виконання закону України «Про мови в Україні», типи та форми занять з дітьми, нові підходи до роботи з батьками.

Індивідуальна робота передбачає консультації, накопичення матеріалів з досвіду проведення сценаріїв, уроків інтегрованого типу, взаємодіювання тощо.

Адресна допомога вихователям та вчителям підвищує ефективність майстерності педагогічних кадрів.

Діяльність керівників дошкільного закладу — школи І. І. Стеценка, З. Л. Коваленко та О. І. Сандуленко носить творчий характер і дає позитивні результати у вихованні і навчанні дітей.

Здійсненню задумів адміністрації та педагогічного колективу НВК сприяє співробітництво з Південною філією Академії педагогічних наук України: навчально-виховний комплекс «школа І-го ступеня — дошкільна установа» є експериментальним майданчиком Академії, який працює над реалізацією концепції емоційної регуляції навчальної діяльності. Очолює цей науковий пошук академік, доктор психологічних наук, директор Південного Центру АПН України О. Я. Чебикін.

Школа-комплекс є базовим закладом для проведення педагогічної практики слухачів курсів підвищення кваліфікації при Одеському обласному інституті удосконалення вчителів. Спільна діяльність колективу НВК з кафедрою педагогіки та психології ООІУВ сприяє здійсненню творчих задумів, поліпшенню навчально-виховного процесу, розвитку експериментальної роботи. Неодноразово про досвід даного закладу

розповідалось на сторінках науково-методичного журналу «Наша школа», матеріали окремих розробок демонструвались на міських та обласних аукціонах педагогічних ідей.

Педагогічний колектив комплексу віддає перевагу новітнім методичним розробкам у сфері освіти. Педагоги знаходяться в постійному пошуку найбільш перспективних програм виховання і розвитку дітей дошкільного віку.

#### **В. А. ЛИКОВА,**

завідуюча кафедрою педагогіки і психології Одеського обласного інституту удосконалення вчителів, кандидат психологічних наук, доцент;

#### **Т. М. КОЗІНА,**

доцент кафедри педагогіки і психології Одеського обласного інституту удосконалення вчителів, кандидат психологічних наук;

#### **С. І. ФРОЛОВА,**

старший викладач кафедри педагогіки і психології Одеського обласного інституту удосконалення вчителів.

## **КОЛЕКТИВНИЙ МЕТОД ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

Демократичні процеси в сучасній Україні вимагають вироблення нових суспільних вимог до освіти. «Якщо ми потребуємо демократії, то мусимо виховувати молодь для того, щоб ця молодь могла утвердити новий гуманний світ», — це було зазначено ще на початку ХХ століття Софією Русовою. Сьогодні школа — це, перш за все, школа самореалізації і самоактуалізації особистості, бо саме «нова школа кладе за головну мету збудити, дати виявитися самостійним творчим здібностям дитини» (С. Русова). Головне завдання сьогодення — не тільки дати дітям суму знань, але й навчити спілкуватися, вирішувати проблеми, знаходити вихід із нестандартної ситуації, тобто навчити найвищому із мистецтв — мистецтву жити.

Реформування освіти в Україні передбачає інший підхід у конструюванні змісту освіти — цінність змісту ставиться в залежність від того, наскільки він сприяє застосуванню методик, які формують творчо мислячу особистість. Сьогодні навчання розглядається як багаторольовий процес. «Акцент на цьому виключно важливий для подолання побутової авторитарної парадигми навчання, де панує монофункціональний підхід до дитини, яка розглядається і оцінюється лише з боку навчальних досягнень» [3].

Сучасна педагогічна наука шукає гнучкі форми організації навчання у початковій школі,

використовуючи різні організаційні форми навчання, враховуючи силу їх статичного і розумового навантаження, вік учнів, об'єктивні можливості змісту предмета для зміни видів діяльності, готовність дітей до певних видів роботи. Так, насамперед, гуманізація відносин «учитель—учень», задоволення потреб дітей у спілкуванні та співпраці призводять до певної системи поєднання індивідуальних, групових і фронтальних видів роботи, бо саме через групові форми роботи у дітей формується позитивна мотивація до навчального співробітництва.

Метод колективних робіт допомагає зробити цікавими уроки образотворчого мистецтва, коли весь клас стає творцем єдиного і неповторного художнього твору. Працюючи колективно, діти отримують велике емоційне задоволення і творчу наснагу протягом усього уроку. До того ж, кожна колективна робота слугує вчителю унаочненням для наступних індивідуальних робіт. Суттєвою ознакою колективних робіт є ще й те, що діти не бояться зробити помилку, адже в колективних роботах недоліки окремих дітей непомітні. За допомогою колективної роботи протягом уроку кожна дитина відчуває радість несподіванки і відкриття. Завдяки такому способу навчання необтяжливо удосконалюються навички молодших школярів і засвоюються необхідні терміни образотворчого мистецтва. Але

утворювати групи треба за принципом максимальної різниці її членів, щоб разом працювали і хлопчики, і дівчатка, учні з різним рівнем розвитку, типом темпераменту та стилем мислення.

Для активізації дітей під час навчання на початку уроку доцільно скласти з ними алгоритм роботи в групах. Під час групової роботи на ці правила завжди треба звертати увагу. Наприклад: «Пам'ятай, що починаючи роботу, передусім, треба обов'язково виконати низку правил:

1. Уважно слухай завдання.
2. Працюй так, щоб не заважати іншим.
3. Вислуховуй думки кожного члена групи.
4. Дотримуйся відведеного часу.
5. Презентувати результат можуть всі члени групи».

Кожна дитина, працюючи в групі, повинна враховувати, що їй необхідно:

— ознайомитись із завданнями, які треба виконати;

— опрацювати кожне завдання, що спрямовано на оволодіння певними вміннями та навичками;

— узгодити свої дії з групою і прийти до єдиного рішення;

— презентувати роботу.

Підсумком групової роботи є презентація своєї ідеї чи рішення. Тут вчителю потрібно спільно з дітьми визначити, як буде проходити презентація. Можна сформулювати правила. Наприклад:

1. Презентувати спільну роботу може лідер групи.

2. Презентувати свою роботу може кожен член групи по черзі.

3. Дотримуватись відведеного часу.

4. Бути ввічливими і стриманими.

Така робота сприяє, передусім, тому, що учні сміливо можуть висловлювати свої думки, припущення та результати; вчать робити узагальнення, аналіз; робити вибір та відповідати за нього; спільно вирішувати завдання; розподіляти ролі, набувати комунікативних навичок; працювати в команді; надавати підтримку один одному.

Таким чином, школярі у колективній роботі вчать вчитися. Для дітей, які недостатньо засвоюють програму, саме така форма навчання найбільш сприяє її засвоєнню. Вплив ровесників, можливість працювати у своєму темпі дає позитивні результати. Разом з підвищенням рівня успішності з'являються позитивні зрушення в самооцінці дітей, поліпшуються міжособистісні стосунки в класі. Адже відомо, що врахування особистісного чинника в навчальному процесі відіграє велику роль.

Позитивну роль грає така форма навчання, як робота в парі. Учні спільно використовують один проект. При цьому вони мають змогу обговорити його, дійти згоди. Така організація навчальної роботи з акцентом на особистість має елементи взаємодопомоги, взаєморозумін-

ня, взаємопідтримки, сприяє вихованню духу спільності в класі. Роботу в парах використовують, наприклад, під час виконання спільних проектів, перевірки завдання, виконаного на уроці, чи перевірки знань будь-якого тематичного уроку.

Так, в кінці уроку учні мають перевіряти знання попередньої теми (виконаного завдання). У цій роботі діти працюють в малих групах. Наприклад, завдання: намалювати портрет якого-небудь літературного героя. На виконання цього завдання чітко регламентується час. За сигналом вчителя робота в групах припиняється, і групи передають одна одній свої напрацювання.

Задача полягає в тому, щоб перевірити якість виконання роботи своїх попередників: завдання одного учня намалювати тіло, зберігаючи пропорції, іншого — руки і т. д. Робота продовжується до того часу, поки свій аркуш поперу не повертається кожній групі. Учні мають можливість перевірити рівень виконання завдання іншими групами, обговорити, проаналізувати та презентувати свою роботу. Таким чином, кожна дитина має можливість перевірити себе і друзів. Дуже важливо, щоб дітям було цікаво вчитися. Завдання вчителя — виховувати у дітей такі риси, як самостійність, творче мислення, почуття товариства, відповідальності, колективізму.

Наведемо приклад уроку з образотворчого мистецтва у 3 (4)-му класі.

Тема уроку. **«Казкова галявина».** (Виконання роботи з паперу з брызками фарб).

Мета: навчити виконувати аплікацію з паперу та брызками фарб, будувати композицію (розкладати на аркуші паперу деталі аплікації), формувати вміння працювати в групах, закріплювати навички роботи з ножицями; продовжувати виховувати у дітей інтерес до аплікації, викликати бажання творити прекрасне; розвивати уяву та естетичний смак; сприяти прояву співчутливості, доброзичливості, товариства; привчати до порядку, охайності.

Обладнання: а) для вчителя: зразки виконання роботи; готова робота;

б) для учнів: кольоровий папір, фарба, щітка, клей, ножиці.

План уроку:

1. Ігрова мотивація.
2. Постановка ігрової й навчальної задачі.
3. Бесіда з правил техніки безпеки.
4. Керівництво виконанням завдання.
5. Підведення підсумків.

Хід уроку.

**І. Ігрова мотивація.** Розповідь вчителя: «Жив собі хлопчик-художник. Він був неймовірним фантазером. Його фантазії перетворювались із казки у реальність. Хлопчик любив виходити на природу і малювати.

Одного разу він прийшов на чудову галявину і звернув увагу на незвичайно гарні квіти. Вони

були різнокольоровими, а над ними пурхали метелики. Їх було так багато, що важко було розібратись, де квіти, а де метелики. Несподівано хлопчикові захотілось стати метеликом. І враз він став ним: гарним, різнобарвним, великим. Хлопчик-метелик полетів і сів на чудову велику квітку.

До нього злетілись інші метелики, і художник познайомився з принцем-метеликом. Він теж був прекрасним, але сумним. Виявилось, що його принцеса не могла літати, бо одне крильце було розірване. Юний художник вирішив допомогти їм. Він знов перетворився на хлопчика і домалював крильце принцесі. Воно стало ще прекраснішим.

Хлопчик вирішив зберегти в пам'яті образи принца, принцеси, чудової галявини і намалював чудову картину».

**II. Постановка ігрової й навчальної задачі.** Впевнившись, що учні готові до роботи, вчитель пропонує навчитися робити композиції з кольорового паперу засобом аплікації з бризками фарби.

**III. Бесіда про дотримання правил техніки безпеки під час користування ножицями і клеєм.**

1. Як правильно користуватись ножицями.
2. Як передавати ножиці один одному.
3. Чи можна намащувати клей пальцями.
4. Яким повинно бути робоче місце.

**IV. Керівництво вчителем виконання завдання.**

1. Показ вчителем зображення аплікації.
2. Допомога учням у виборі композиції.
3. Підготовка робочого місця і виконання завдання:

— застелити парту папером, тому що фарба сильно бризкає і забруднює її;  
— налити у мисочку чи баночку змішані фарби, розвести водою;

— вмочувати у фарбу стару зубну щітку, тримаючи її постійно над папером;

— проводити по щітці лінійкою у напрямку до себе, фарба буде бризкати на папір;

— продовжувати бризкати фарбу до отримання потрібного ефекту, дати їй підсохнути;

— розвести фарбу другого кольору і розбризкати її зверху на першу;

— щоб зробити великі краплинки, треба вмочити у рідку фарбу господарський пензель;

— різко струснути пензлем зверху вниз над папером. Повторити декілька разів, знову набираючи фарбу;

— треба продовжувати струшувати фарбу на папір, до отримання потрібного ефекту, по-

чекати, щоб підсохло;

— на аркуші паперу у велику краплинку необхідно намалювати контури метеликів, трави, квітів;

— на аркуші паперу у маленьку краплинку намалювати очерет і смужку води;

— вирізати фігурки і наклеїти квіти на аркуш паперу контрастного кольору.

Для виконання завдання клас можна поділити на групи. Наприклад, перша група виконує малюнок, робить шаблони. Друга група виконує розбризування фарби на папір. Третя група обводить, вирізує зображення.

Виконавши це завдання, діти тихенько обговорюють кінцевий результат складеної композиції. Лідер організовує роботу. Після розподілу композиції діти приступають до наклеювання деталей на папір.

**V. Підведення підсумків.**

1. Виставка спільних дитячих робіт.
2. Аналіз робіт.
3. Оцінювання, мотивація оцінок.
4. Заключна бесіда.
5. Домашнє завдання.

Наведений приклад демонструє можливість уроку образотворчого мистецтва з точки зору використання колективного методу навчання. Але проблема доцільності його використання в початковій школі, її практичне вирішення залежить, на наш погляд, від уміння вчителя своєчасно звернути увагу на необхідність виховання у школяра таких рис, які допоможуть йому в майбутньому самостійно і критично мислити, творчо використовувати знання та вміння, бути здатним до формування проблеми та успішного її вирішення.

#### Література

1. *Эстетическое воспитание в школе* / Под ред. Г. В. Шуртакова. — Казань, 1991. — 183 с.
2. *Савченко О. Я.* Освіта повинна бути не тільки доступною, а й якісною // Початкова школа. — 2001. — № 10. — С. 1—5.
3. *Савченко О. Я.* Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. — К., 1991. — С. 137—186.
4. *Художественно-культурное и эстетическое развитие личности.* — К., 1989. — 295 с.

**О. О. ХРАЩЕВСЬКА,**

вчителька образотворчого мистецтва  
ЗОШ № 10 м. Ізмаїла, пошукач, ви-  
кладач кафедри образотворчого мис-  
тецтва Ізмаїльського державного гу-  
манітарного університету.



## ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НАВИЧОК УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ

При навчанні дітей дошкільного віку української мови треба спочатку з'ясувати, хто в групі розуміє українську мову і трохи володіє нею; хто розуміє її, але не говорить, а також, хто зовсім не розуміє її. Для цього слід використовувати український фольклор, народні ігри, побутові розмови, бесіди за змістом прослуханих художніх творів. Інтерес до української мови та культури повинен не насаджуватися, а виховуватися за допомогою ознайомлення з усною народною творчістю, з національними традиціями. Організуючи рухливі ігри, доцільно використовувати українські лічилки, словесний супровід в українських народних іграх.

Враховуючи мовленнєві здібності та можливості дітей, можна використовувати на заняттях різноманітні форми, зокрема, такі: фронтальну, групову, індивідуальну, а також нетрадиційні види занять: комбіновані, комплексні, тематичні, сюжетні з урахуванням національного колориту. Розвиток мовлення — це вже не одне спеціальне заняття, а поєднання музичної і зображальної діяльності, художньої літератури, хоровадних, рухливих ігор.

На першому етапі мовленнєвого розвитку діти оволодівають звуковимовою, лексикою, граматичними формами рідної мови. І в цей період дуже важливо, щоб дитина засвоювала мову не лише на побутовому рівні, а й слухала, запам'ятовувала і відтворювала слова у контексті, який забезпечує емоційне, виховуюче сприймання мови, дає змогу відчутти її мелодійність, образність.

Велику увагу слід приділяти формуванню у дітей вміння правильно вимовляти звуки в словах, використовуючи чистомовки, скоромовки, мовну гімнастику, різноманітні дидактичні ігри,

які допомагають дітям запам'ятовувати та називати українською мовою предмети, явища, дії. Спочатку діти здебільшого вживають іменники, згодом вони оволодівають дієсловами, прикметниками, вчаться вживати прийменники та узгоджувати слова.

Діалогічне мовлення діти краще засвоюють під час індивідуальної чи індивідуально-групової роботи. Розвитку діалогічного мовлення допомагають сюжетно-рольові ігри.

Важливе значення для формування зв'язного мовлення дитини має мова вихователя, яка повинна бути взірцем для наслідування. Якщо вихователі та їх помічники добре володіють українською мовою, то вони повинні щодня спілкуватися з дітьми рідною мовою (під час спілкування мова вивчається легше і швидше). Для поповнення і засвоєння лексичного мінімуму щодня треба вводити нові слова. Наприклад, на заняттях з цікавої математики паралельно з російськими вчити дітей українським математичним термінам. Діти легко засвоюють українською мовою назви днів тижня, місяців. Під час занять із зображальної діяльності діти швидко запам'ятовують слова (пензлик, олівець, фарба, аркуш, назви кольорів та інші).

Допоможе в такій роботі посібник К. Л. Крутій «Вчимося мови та розмови». Це «мовленнєва скринька» матеріалів, які при нагоді можуть знадобитися і вихователям, і батькам, якщо вони хочуть навчити дитину українському мовленню.

**В. А. СОКОЛЮК,**  
вихователь НВО № 313 м. Одеси.

## ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Структура особистості вчителя початкових класів тісно пов'язана з його професійною діяльністю.

Відповідно до класифікації професійно-педагогічних цінностей як елементів комплексу, що визначають професійну діяльність, якісна робота вчителя можлива тільки в тому випадку, якщо у нього будуть сформовані ці цінності.

Місце професійно-педагогічних цінностей в структурі особистості вчителя початкових класів визначається значимістю професійної діяльності для майбутнього фахівця. Найвищим ієрархічним рівнем сформованості професійно-педаго-

гічних цінностей є рівень усвідомлення особистістю необхідності обраної спеціальності. У залежності від ступеня важливості ведучої діяльності інші компоненти структури особистості будуть в різній мірі підкорені цій професійній цінності.

При аналізі професійно-педагогічних цінностей вчителя початкових класів необхідно враховувати особистісні та загальнолюдські цінності. Так, деякі загальнолюдські цінності є професійно-педагогічними, однак окремі професійно важливі цінності можуть не бути загальнолюдськими. Такий підхід дозволяє стверджувати, що

професійні цінності, які не входять до складу загальнолюдських, є суто професійними, у даному випадку педагогічними цінностями.

Професійно-педагогічні цінності ідеального професіонала, сформовані у студентів в процесі професійної підготовки, відіграють роль еталона вчителя, за яким можна оцінювати саморозвиток та самовдосконалення майбутніх фахівців.

Для вирішення поставленої задачі нами була розроблена спеціальна методика, згідно з якою для дослідження неусвідомлених процесів та вивчення динаміки формування смислових утворень в структурі особистості студентам пропонували оцінювати поняття, які відображають професійно значимі цінності майбутнього вчителя початкових класів.

Виділені професійно значимі цінності вчителя початкових класів були згруповані таким чином:

— цінності, пов'язані із здібністю особистості до ідентифікації (чесність, доброзичливість, тактовність, спостережливість, довірливість, уважність, чуйність, відповідальність, любов до дітей);

— цінності, пов'язані із здібністю «володіти собою» (емоційність, врівноваженість, витримка, спокій, терпимість, тривожність, обережність, нервовість);

— цінності, пов'язані із здібністю впливати на учнів (вимогливість, принциповість, рішучість, наполегливість, суворість);

— цінності, пов'язані із операційним складом педагогічної діяльності (оптимізм, життєрадісність, активність, гнучкість, проникливість, розсудливість, ерудованість, діловитість, розум, артистизм, цікавість);

— цінності, пов'язані з проявом ініціативи в діяльності (схильність до пошуку, експерименту, дослідження);

— цінності, пов'язані із самостійністю в прийнятті рішень (самостійність в прийнятті рішень та вчинках, впевненість в собі);

— цінності особистості, які спрямовані на розвиток морально-духовної зрілості (порядність, щирість);

— цінності, які найбільш важливі в професійній діяльності вчителя початкових класів (емпатія, щирість, терпимість, любов до дітей, професійна компетентність, спостережливість, вміння оцінювати причину соціальних явищ, гнучкість в прийнятті рішень, вміння слухати, демократизм, витримка);

— цінності, направлені на соціальний захист дитини;

— цінності, направлені на пізнання (пошук сенсу життя, визначення особистісної професійної ролі).

Студентам було запропоновано вибрати з наданого списку та дописати власний варіант найбільш важливих для вчителя початкових класів професійних цінностей, при цьому треба було проранжувати їх за рівнем значущості.

У подальшому з обраних слів та словосполучень був складений семантико-частотний словник. Частотність слів знаходилась за формулою:

$$K_i = \frac{Q_i}{n},$$

де  $Q_i$  — частотність вибору слова;  $n$  — об'єм вибірки;  $K_i$  — частотність  $i$ -го слова.

Це дало можливість підрахувати не тільки частотність вибору кожної цінності, але й їх рангові місця.

На основі отриманих даних були складені сумарні характеристики смислових утворень в структурі особистості майбутніх учителів. Для кращого діагностичного аналізу досліджуваних було поділено на дві групи. До першої групи увійшли студенти 2-го та 3-го курсів ( $n_1=64$  особи). Учасниками другої групи були визначені студенти 4-х і 5-х курсів ( $n_2=42$  особи). Всього було обстежено 106 осіб.

Додатково студентам було запропоновано на окремому бланку в ранговій послідовності назвати професійні цінності, які є їх надбанням.

Особливості частотного розміщення професійно-педагогічних цінностей та отримані результати обробки даних наведені в табл. 1.

З таблиці видно, що за кількістю виборів ведуче місце займає цінність, яка характеризує професійну компетентність та професійну майстерність. Це свідчить про необхідність забезпечити професійними знаннями майбутніх вчителів початкових класів.

Висока частотність вибору студентами таких професійно-педагогічних цінностей, як етична вихованість, взаємоповага, відвертість, чуйність, любов до дітей, здатність до соціального захисту, доброта свідчить про адекватність уявлень студентів щодо особистісних властивостей професійного вчителя, які виступають передумовою успішності їх майбутньої професійної діяльності. Виділені поняття дають уявлення про те, що студенти віддають перевагу цінностям, які характеризують педагогічні здібності, вміння та навички.

При цьому спостерігаються істотні відмінності в оцінці цінностей студентами двох діагностичних груп ( $n_1$  та  $n_2$ ). Обробка результатів дослідження дала змогу визначити, що в структурі особистості майбутніх учителів початкових класів переважають такі цінності, як справедливість, порядність, чесність, життєрадісність, артистизм, які вказують на схильність їх до динамічних тенденцій у професійній діяльності.

У структурі особистості студентів 2-го та 3-го курсів саме низьке рангове місце займають цінності пізнання (пошук сенсу життя та інше). Це дає змогу стверджувати, що, з одного боку, у них є власний набір цінностей для подолання різного роду соціальних перешкод. З іншого боку, вони не володіють достатнім рівнем самоконтролю при вирішенні педагогічних задач.

Студенти 4-го, 5-го курсів ( $n_2$ ), у свою чергу, віддають перевагу таким цінностям, як ерудо-

Таблиця 1

Головні показники, що характеризують професійно-педагогічні цінності вчителя початкових класів

№ п. п.	Цінності	Частотність	
		$n_1 = 64$	$n_2 = 42$
1	Компетентність	1,37	0,91
2	Професійна майстерність	1,13	0,89
3	Етична вихованість	1,10	0,43
4	Взаємоповага	1,10	0,41
5	Відвертість	1,04	0,80
6	Чуйність	1,02	0,82
7	Любов до дітей	0,97	0,78
8	Здатність до соціального захисту	0,95	0,76
9	Доброта	0,93	0,73
10	Справедливість	0,91	0,69
11	Порядність	0,89	0,67
12	Чесність	0,86	0,65
13	Життєрадісність	0,84	0,60
14	Ерудованість	0,82	0,76
15	Розум	0,80	0,71
16	Артистизм	0,76	0,52
17	Схильність до пошуку	0,76	0,71
18	Уміння оцінити причину соціальних явищ	0,76	0,84
19	Гнучкість у прийнятті рішень	0,73	0,82
20	Демократизм	0,71	0,36
21	Витримка	0,69	0,04
22	Спостережливість	0,67	0,32
23	Цілеспрямованість	0,65	0,30
24	Самокритичність	0,63	0,76
25	Творчість	0,60	0,30
26	Енергійність	0,58	0,30
27	Сміливість	0,54	0,28
28	Оптимізм	0,52	0,28
29	Самостійність	0,52	0,26
30	Охайність	0,52	0,23
31	Щирість	0,50	0,65
32	Відповідальність	0,48	0,19
33	Товариськість	0,43	0,17
34	Ініціативність	0,39	0,15
35	Уміння зберегти індивідуальність кожної дитини	0,36	0,80
36	Впевненість у собі	0,34	0,76
37	Активність	0,32	0,13
38	Проникливість	0,26	0,10
39	Терпимість	0,24	0,06
40	Вміння вислухати	0,21	0,08
41	Працьовитість	0,19	0,04
42	Тактовність	0,17	0,04
43	Уважність	0,10	0,02
44	Суворість	0,06	0,02
45	Наполегливість	0,03	0,02
46	Пошук сенсу життя	0,02	0,02

ваність, розум, уміння оцінювати причину соціальних явищ, гнучкість в прийнятті рішень, збереженні індивідуальності дитини, впевненість у собі, самокритичність.

Перелічені професійні цінності є, на наш погляд, досить важливими для ідеального професіонала. Найрідше зустрічались такі цінності: суворість, витримка, наполегливість, уважність. Називання такої цінності, як пошук сенсу життя, напевно пояснюється невмінням досліджуваної другої групи ( $n_2$ ) до саморозкриття, зовнішнього прояву почуттів.

Для того, щоб визначити закономірність виділених груп цінностей за їх важливістю, необхідно було провести поглиблений аналіз, спря-

мований на побудову факторної структури професійно-педагогічних цінностей (табл. 2).

Як свідчать наведені у таблиці дані, провідним фактором у групі  $n_1$  визначився «динамізм» (29%), що формується за рахунок таких цінностей, які характеризують ініціативність, самостійність у прийнятті рішень тощо.

Таблиця 2

Структура визначеності професійно-педагогічних цінностей в структурі особистості майбутнього вчителя початкових класів

Фактор	Група $n_1$	Фактор	Група $n_2$
$\Phi_1$ , 29%	<b>Динамізм</b> (ініціатива та самостійність у прийнятті рішень)	$\Phi_1$ , 32%	<b>Компетентність</b> (моральність, професійна компетентність, професійна майстерність)
$\Phi_2$ , 24%	<b>Домінантність</b> (емоційна урівноваженість, організаторські цінності)	$\Phi_2$ , 23%	<b>Інтелектуальність</b> (інтелектуальні операційні знання, гнучкість у прийнятті рішень)
$\Phi_3$ , 16%	<b>Терпимість</b> (здібності до ідентифікації)	$\Phi_3$ , 17%	<b>Творчість</b> (схильність до пошуку, ініціатива, самостійність у прийнятті рішень)
$\Phi_4$ , 14%	<b>Пізнання</b> (пошук сенсу життя)	$\Phi_4$ , 12%	<b>Пізнання</b> (визначення особистісної професійної ролі)
$\Phi_5$ , 10%	<b>Компетентність</b> (професіоналізм та цінності морально-духовної зрілості)	$\Phi_5$ , 11%	<b>Терпимість</b> (здібність до ідентифікації, емоційна урівноваженість, відповідальність)

Іншу позицію в цій структурі займає фактор «домінантності» (24%), що формується внаслідок емоційної врівноваженості та організаційних цінностей. Важливо підкреслити також фактор компетентності (10%), який синтезує цінності морально-духовної зрілості та професіоналізм. Цей фактор посідає п'яте місце. Інші фактори в структурі особистості студентів першої групи менш важливі за визначеністю, в той же час вони за своїм змістом досить значимі для вчителя початкових класів.

Нагромадження перших двох факторів (приблизно 53%) на першому плані пов'язано з активним впливом на студентів умов сьогодення, які насичені економічними та політичними реформами.

Відображення цінностей, пов'язаних зі здібністю до ідентифікації, передбачає розвиток уміння ставати на позицію учня, розуміти його внутрішній світ, що визначилось у третьому факторі. Тенденцію студентів 2-го, 3-го курсів до домінування в навчально-виховному процесі пізнання сенсу життя відображено в четвертому факторі.

Аналізуючи результати анкетування студентів 4-го, 5-го курсів, ми помітили, що визначеність професійно-педагогічних цінностей, як і в попередній групі ( $n_1$ ), в межах 90%.

Ведучим у цій структурі виступає фактор компетентності (32%), що формується за рахунок цінностей, які характеризують професіоналізм вчителя, моральність та професійну майстерність.

Інший фактор у структурі досліджуваних другої групи — інтелектуальність (23%), який утворюється за рахунок інтелектуальних та операційних цінностей. Третій фактор — «творчість» (17%) утворюється за рахунок схильності до пошуку, творчості, ініціативи, самостійності у прийнятті рішень. П'ятий та четвертий фактори умовно можна позначити як «виконавчий», що складає приблизно 33%. Основу даного фактору становлять здібності до ідентифікації, урівноваженість, відповідальність, цінності морально-духовної зрілості тощо.

Як бачимо, факторна структура студентів  $n_2$  за змістом складових більш рівномірна відносно структури першої групи. При цьому зміст складових факторної структури професійно-педагогічних цінностей має ряд відмінностей. Порівнюючи фактор № 1 за  $n_1$  (динамізм) та  $n_2$  (компетентність), ми визначили, що спрямованість на об'єкт професійної діяльності у студентів 4-го та 5-го курсів переважає порівняно з № 1. Особистісна орієнтація підтверджується й тим, що тенденції до активного впливу на учня зміщені на п'яту позицію, тоді як в групі  $n_2$  цей фактор є ведучим.

Результати аналізу факторної структури визначеності професійно-педагогічних цінностей в структурі особистості майбутнього фахівця підтвердили та розширили уявлення про характер усвідомленості студентами професійно-педагогічних цінностей, які фіксувались даними частотності вибору, їх ранговим місцем та своєрідністю представлення майбутньої спеціальності в свідомості студентів.

Такі висновки привели нас до створення цілої ієрархії професійно-педагогічних цінностей вчителя початкових класів, де кожна цінність була представлена у вигляді складного утворення, що має різні параметри.

Для кращого діагностичного обстеження ряд типів цінностей, що складають основу професійно-педагогічних цінностей, було об'єднано в більш узагальнені групи: гуманістичні, моральні, прогностичні, інформаційні, комунікативні, акмеологічні, діагностичні. Отримали 7 груп цінностей. На основі цього діагностична робота була спрямована на вивчення структурного складу професійних цінностей, враховуючи їх характеристики.

Так, гуманістичні цінності визначаються студентами як здатність вчителя початкових класів ставитись до дитини як до найвищої життєвої цінності. Учитель повинен бути здатний до розвитку соціального захисту та збереження індивідуальності дитини. Таке відношення знаходить своє відбиття в постійному дотриманні гуманістичних принципів, норм, вимог, а також у переважанні соціально цінних мотивів поведінки.

Моральні цінності проявляються в міжособистісних моральних стосунках. Головними моральними цінностями є доброчесність, чуйність, готовність допомогти іншому, благородство, повага, любов. Регулятором моральних цінностей виступає совість, що є необхідною складовою високої моральності вчителя.

Інформаційні цінності майбутнього вчителя початкових класів виявляються у педагогічному процесі та мають вирішальне значення під час формування світогляду вчителя. Тому їх можна розглядати як свідоме ставлення до оточення (людей, явищ, предметів), що дає змогу вчителю усвідомити особистісну роль у контексті суспільних умов, вимагає постійного пошуку вивчення і аналізу сенсу існування.

Прогностичні цінності являють собою складне і багатогранне явище, яке розвивається в усіх сферах професійної та особистісної життєдіяльності вчителя. Вони базуються на здобутих вчителем знаннях, життєвому досвіді і способах діяльності, в здатності прогнозувати результат, об'єднуючи в собі новий рівень професійної майстерності вчителя, його психологічну компетентність, професійно-етичну вихованість та пізнавальне відношення вчителя до своєї професії.

Комунікаційні цінності виражаються у безпосередній взаємодії вчителя з іншими (учні, батьки, колектив), розумінні іншого як індивідуальності, у наявності знань риторики та в засвоєнні техніки і культури мовлення. Через спілкування забезпечується сприятливий емоційний клімат навчального процесу, що дає змогу максимально використати особистісні якості вчителя.

Акмеологічними цінностями є сукупність професійних знань, умінь та навичок, які забезпечують реалізацію особистості у педагогічній діяльності як професіонала. Загальними компонентами акмеологічних цінностей є науковий світогляд, загальнонаукова та фахова ерудиція, творче мислення, конструктивні здібності, потреба до самовдосконалення. Ці компоненти змінюються та вдосконалюються з досвідом вчителя, збагачуються на практиці та набувають спеціально вироблених навичок інноваційної діяльності.

Діагностичні цінності характеризують здібності вчителя у вивченні психологічних особливостей учнів.

Результати дослідження переконливо свідчать про те, що справжній професіонал повинен мати особистий варіант вищезазначених груп цінностей. Тому ми вважаємо, що одним із важливих завдань підготовки вчителів початкових класів є цілеспрямоване формування професійних цінностей.

**С. С. ЄРМАКОВА (БАДЮЛ),**  
аспірантка Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.

## ЗАГАЛЬНІ ПРИНЦИПИ ЗАСТОСУВАННЯ ТРЕНАЖЕРІВ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНЯТ, ЯКІ СТРАЖДАЮТЬ НА ЦЕРЕБРАЛЬНИЙ ПАРАЛІЧ

Працюючи протягом багатьох років у дошкільних закладах для дітей, страждаючих на церебральний параліч, ми завжди констатували, з яким великим задоволенням вони сприймають технічні конструкції у спортивному залі, з яким бажанням займаються на них. Мотивація рухової активності на тренажерах практично завжди буває високою, і це є найважливішою умовою реабілітації рухом.

Відомо, що маленькі діти потребують постійного забезпечення інформацією про їх оточення через надходження імпульсів від рецепторів шкіри (тактильна чутливість), суглобів (кінестезія) і м'язів (пропроцепція). Це в значній мірі прискорює дозрівання кори головного мозку дитини. Праця на тренажерах дозволяє створювати для малюка необхідний режим, який забезпечує подразнення рецепторів шкіри й виникнення відповідних імпульсів. Дошкільник, який любить пізнавати, досліджувати нове, завжди буде виконувати конкретні дії, конкретне завдання з великим задоволенням і ефективністю. Також при використанні матеріально-технічного забезпечення у корекційному фізичному вихованні дошкільнят підвищується роль різноманітних засобів і методів роботи. Тим самим збільшується швидкість переключення з одного виду руху на інший, підтримується постійний інтерес до заняття.

Узагальнюючи вітчизняний та іноземний досвід з даної проблеми, а також власні висновки, пропонуємо до вашої уваги перелік основних принципів конструювання та застосування тренажерів у фізичному вихованні дошкільнят, які страждають на церебральний параліч:

**1. Принцип багатofункціональності.** Він передбачає застосування тренажерів у самих різних напрямках, у тому числі з постійним ускладненням основного рухового режиму на даному тренажері. Цей принцип надзвичайно важливий тому, що під час роботи з аномальними дітьми здійснюється переключення з одного виду діяльності на інший. У цьому розумінні малофункціональний тренажер стає не цікавий дітям. Багатofункціональність передбачає ступінь складності вправ (М. М. Єфименко, 1992), дозволяє поступово збільшувати навантаження на організм дитини за рахунок ускладнення рухового режиму.

**2. Принцип універсальності,** який сприяє довести широкому використанню конкретних тренажерів за статевим принципом (хлопчик — дівчинка), віком (молодший — старший вік), ступенем порушень (легка — важка), за антропометричними даними тощо.

**3. Принцип варіативності.** Його застосування передбачає постійні ускладнення рухових ре-

жимів роботи на тренажері, бо те, що дитина засвоїла вчора, вже менш ефективно і не цікаво завтра. Для досягнення повноцінного рухового ефекту від заняття фізичною культурою вправи на тренажерах потрібно постійно ускладнювати від елементарних до самих складних, і ця можливість має бути врахована в самій конструкції тренажера.

**4. Принцип компактності** — тренажери для дошкільнят повинні бути переважно малих і середніх розмірів, тоді вони добре сприймаються дітьми з позиції їх просторових уявлень. Важливим у розумінні дітей виявляється те, що малі й середні конструкції тренажерів малюки можуть пересувати і переносити як самостійно, так і удвох, без допомоги дорослого, звільняючи його для безпосередньої методичної роботи. Таким чином підвищується моторна щільність заняття, прищеплюються дітям навички самостійності і організованості.

**5. Принцип уніфікації** — передбачає вищу ступінь інтеграції всіх тренажерів між собою, їх легкого стикування як один з одним, так й з існуючим стандартним обладнанням.

**6. Принцип образності** — це своєрідні тренажери-іграшки, які повинні мати власні назви відповідно до їх функціональної спрямованості. Діти повинні не тільки займатися вправами, але й грати на тому чи іншому тренажері, залучаючись у своєрідне ігрове поле. Це викликає велике зацікавлення у малюків і підвищує рухово-корекційний ефект від заняття.

**7. Обов'язково на занятті з фізичного виховання або ЛФК має діяти принцип безпеки,** який передбачає пасивну (місцезнаходження великогабаритного обладнання тренажерних систем і малого інвентарю) і активну безпеку, де присутній безпосередній контакт педагога з малюком або групою дітей: вибір місця спостереження, страхування, оптимальної дистанції. Під час занять фізичною культурою педагогу потрібно постійно бачити всіх працюючих на тренажерах малюків, страхувати їх на самих небезпечних ділянках і, при необхідності, вміти швидко пересунути для підстраховки дітей в будь-яку частину залу.

**8. Принцип «ТСЗЗ»** (технічні системи зв'язку) — передбачає використання приладів, які при їх застосуванні інформують про ті чи інші рухові дії дитини. Мається на увазі звукова, кількісна, світлова, образно-проекційна та механічна інформація. Використання цього принципу в значній мірі підвищує ефективність заняття і зацікавлює хворих дітей.

**9. Важливе значення має принцип естетичності.** Конструкції повинні бути гарними, зовні привабливими для дітей. Пам'ятайте, що гарний

тренажер створює біля себе позитивне емоційно-ігрове поле.

10. Із зовнішнім оформленням конструкцій дуже тісно пов'язаний **принцип кольорового інтонювання**. Правильно підібране фарбування досягає більшого психофізіологічного ефекту. Доцільно вживати яскраву гаму кольорів.

11. **Важливим принципом є надійність** — всі конструкції повинні мати великий запас механічної надійності, яка буде гарантувати безпеку малюків-інвалідів.

12. **Принцип відносної простоти та доступності** — пам'ятайте загально відомий вислів: «Усе геніальне — просте».

13. Кожна технічна конструкція повинна відповідати **гігієнічним вимогам**. До їх числа можна віднести:

— особливості поверхні тренажера (фарба, покриття лаком);

— врахування статевих та вікових особливостей;

— температурний режим для певних частин тіла.

14. Для використання тренажерів має значення **принцип корегуючої спрямованості кон-**

**струкції**, бо йдеться про дітей з відхиленнями у фізичному розвитку.

#### Література

1. *Бадалян Л. А., Журба Л. Т., Тимонина О. В.* Детские церебральные параличи. — К.: Здоровье, 1988. — 328 с.
2. *Ефименко Н. Н., Сергеев Б. В.* Содержание и методика занятий по физической культуре с детьми, страдающими ДЦП. — М.: Советский спорт, 1991. — 54 с.
3. *Ефименко Н. Н.* Как интересно и доступно оборудовать физкультурный зал (площадку), кабинет ЛФК, двигательный уголок в детском учреждении и дома (методические рекомендации). — Одесса: Черноморская коммуна, 1992. — 35 с.
4. *Ефименко Н. Н., Мога Н. Д., Абуков А. Ф.* Некоторые принципы конструирования тренажеров для двигательной реабилитации дошкольников с отклонениями в развитии // Биомеханика на защите жизни и здоровья человека. — Нижний Новгород, 1992. — С. 94—95.
5. *Мастюкова Е. М.* Физическое воспитание детей с церебральным параличом: младенческий, ранний и дошкольный возраст. — М.: Просвещение, 1991. — 159 с.

#### М. Д. МОГА,

Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського.

## ЗАДАЧІ, ПОВ'ЯЗАНІ З ОДИНИЧНОЮ НОРМОЮ

Якщо в задачах з пропорційними величинами одну з величин задати не однаковими числовими значеннями, а їх різницею відношенням, то отримаємо ускладнену задачу на знаходження четвертого пропорційного, інакше їх називають задачами, пов'язаними з одиничною нормою. Такі задачі впроваджуються в 3 (2)-му класі. Розглянемо методику введення задач даного виду.

1. **Підготовка** (*Богданович М. В.* Математика 3(2). — К.: Освіта, 1997).

Під час підготовчої роботи до введення задач даного виду учні під керівництвом учителя розв'язують такі задачі.

Задача 1. № 209\*. Вівці на кожний день необхідно 5 л води, а ягняті — на 2 л менше. Скільки літрів води необхідно для 8 ягнят?

	Загальний об'єм води, л	Об'єм води на 1 тварину, л	Кількість тварин, шт.
Вівця		5	
Ягня	?	?, на 2 менше	8

Задача 2. № 594. На першому верстаті за час виготовили 4 м тканини, а на другому — на 3 м більше, ніж на першому. За скільки годин на другому верстаті можна виготовити 66 м тканини?

Верстати	Час роботи, год.	Продуктивність праці, кількість м за год.	Загальний виробіток м
I		4	
II	?	?, на 3 більше	66

Задача 3. № 593. Маса вівці 32 кг, а маса індика в 4 рази менше. Яка маса 9 індиків?

	Кількість, шт.	Маса 1 тварини, кг	Загальна маса, кг
Вівця		32	
Індичка	9	?, у 4 рази менше	?

Після розв'язання цих задач учні порівнюють їх умови і розв'язки. Порівнявши короткі записи задач, діти встановлюють, що всі вони записуються коротко в формі таблиці, яка містить три пропорційні величини (3 стовпчики) і два ключових слова (2 рядки); крім того стосовно першого ключового слова дано значення лише величини 1 одиниці (об'єму води на 1 тварину, продуктивності праці, маси 1 тварини), а до другого ключового слова значення величини 1 одиниці не дано, а вказано на (у) скільки воно більше або менше, також дано значення ще однієї з величин, а значення третьої величини треба знайти.

Аналізуючи розв'язок, діти приходять до висновку, що ці задачі складаються з двох простих: у першій простій задачі треба дізнатися про значення величини 1 одиниці для другого випадку (ключового слова); у другій простій задачі ми знайдемо шукане і відповімо на запитання задачі. Отже, всі ці задачі мають спільний план розв'язування: першою дією дізнаємося про величину 1 одиниці для другого випадку; другою дією відповімо на запитання задачі.

**II. Ознайомлення.** Ознайомлення можна здійснити на підставі порівняння задачі на знаходження четвертого пропорційного і ускладненої задачі.

**Задача.** (Підготовча. На знаходження четвертого пропорційного) На першому верстаті за 8 годин виготовили 16 м тканини. Скільки метрів тканини виготовлять на другому верстаті за 6 годин, якщо продуктивність праці обох верстатів однакова?

	Продуктивність праці: виготовлено за 1 год., м	Час роботи: кількість годин	Загальний виробіток: всього виготовлено тканини, м
I	?	8	16 м
II	однакова ?	6	? м

Учням пропонується на короткому записі показати прості задачі, з яких складається дана задача:

	Продуктивність праці: виготовлено за 1 год., м	Час роботи: кількість годин	Загальний виробіток: всього виготовлено тканини, м
I	?	8	16 м
II	однакова ?	6	? м

Розв'язання:

1)  $16 : 8 = 2$  (м) — продуктивність праці, однакова величина.

2)  $2 \times 6 = 12$  (м) — загальний виробіток II верстата.

$$16 : 8 \times 2 = 12 \text{ (м).}$$

Відповідь: 12 м тканини виготовлять на другому верстаті за 6 год., якщо продуктивність праці обох верстатів однакова.

**Задача № 761.** На першому верстаті за 8 год. виготовили 16 м тканини. На другому — за 1 годину виготовляли на 2 м тканини більше, ніж за цей час на першому верстаті. Скільки метрів тканини виготовлять на другому верстаті за 6 год.?

Учні читають задачу, уявляють, про що в ній розповідається, виділяють величини задачі і складають короткий запис.

	Продуктивність праці: виготовлено за 1 год., м	Час роботи: кількість годин	Загальний виробіток: всього виготовлено тканини, м
I	?	8	16 м
II	?, на 2 більше	6	? м

За коротким записом діти пояснюють, що означає кожне число і називають запитання задачі. Потім вчитель пропонує порівняти цю задачу з попередньою. Учні встановлюють, що вони містять однакові величини, в обох йде мова про два верстаті, є однакові числові дані

одних і тих самих величин. Відрізняються ці задачі тим, що продуктивність праці обох верстатів у першій задачі однакова, а в другій задачі не однакова. Отже, знайшовши продуктивність праці, однакову величину, за даними двох відомих величин першого випадку, ми другою дією змогли відповісти на запитання попередньої задачі. А в цій задачі продуктивність праці верстатів не однакова, тому ми не можемо відразу першою дією дізнатися про продуктивність праці другого верстата; цю задачу ми не можемо розв'язати двома діями.

— Що треба знати, щоб відповісти на запитання задачі? (Треба знати два числові значення: I — продуктивність другого верстата (невідомо) і II — час роботи (6 годин).

— Якою арифметичною дією відповімо на запитання задачі? (Дією множення).

— Чи можна відразу відповісти на запитання задачі? (Не можна, ми не знаємо продуктивність другого верстата).

— Що треба знати, щоб дізнатися про продуктивність другого верстата? (Два числові значення: I — продуктивність першого верстата (невідомо) та II — на скільки метрів більше виготовляють за 1 годину на 2-му верстаті, ніж на 1-му (відомо, на 2).

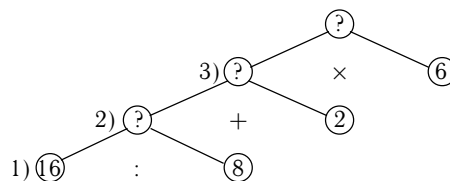
— Якою арифметичною дією відповімо на це запитання? (Дією додавання)

— Чи можна відразу відповісти на це запитання? (Не можна, ми не знаємо продуктивність праці 1-го верстата).

— Що треба знати, щоб про це дізнатися? (Треба знати два числові значення: I — загальний виробіток першого верстата (відомо, 16 м) та II — час роботи першого верстата (відомо, 8 годин).

— Якою арифметичною дією відповімо на запитання задачі? (Дією ділення).

— Чи можна відразу відповісти на це запитання? (Так, тому що нам відомі обидва числові значення. Отже, ми від запитання задачі перейшли до числових даних. Аналіз закінчено).



Покажіть на короткому записі прості задачі, з яких складається дана задача:

	Продуктивність праці: виготовлено за 1 год., м	Час роботи: кількість годин	Загальний виробіток: всього виготовлено тканини, м
I	1) ?	8	16 м
II	3) ?, на 2 більше	6	? м

Далі учням пропонується прочитати план розв'язування задачі, поданий у підручнику, і записати розв'язок по діях з поясненням.

План.

1. Скільки метрів тканини виготовили за 1 годину на першому верстаті?

2. Скільки метрів тканини виготовили на другому верстаті за 1 годину?

3. Скільки метрів тканини виготовили на другому верстаті за 6 годин?

На етапі закріплення учням пропонується прочитати задачу № 762. Робітник за 3 години змонтував 18 дрелей. Скільки дрелей він змонтує за 2 години, якщо щогодини буде монтувати на 1 дрель більше, ніж раніше? Скласти до неї короткий запис, за коротким записом пояснити числа задачі і запитання, порівняти цю задачу з попередньою. Учні роблять висновок, що ці задачі одного виду, тому вони мають схожі плани розв'язування. За поданим розв'язком діти пояснюють, про що дізналися кожною дією.

Розв'язання:

1)  $18 : 3 = 6$  (д.); 2)  $6 + 1 = 7$  (д.);

3)  $7 \times 2 = 14$  (д.).

Відповідь: 14 дрелей.

Після такої роботи можна ще раз повернутися до порівняння розв'язків обох задач. Учні приходять до висновку про однаковий спосіб розв'язання:

Першою дією дізнаємося про величину продуктивності праці (1 одиниці) для 1-го випадку.

Другою дією дізнаємося про величину продуктивності праці (1 одиниці) для 2-го випадку.

Третьою дією відповімо на запитання задачі.

Отже, якщо ми зустрінемо задачу такої математичної структури, то вона матиме зазначений план розв'язування.

Цікава задача № 772 тим, що до неї пропонується схематичний короткий запис: «За 6 днів майстерня відремонтувала 42 сівалки. Скільки сівалок відремонтує майстерня за 3 дні, якщо кожного дня ремонтуватиме на 2 сівалки більше?»

У підручнику ще є задачі, пов'язані з одиничною нормою 1-го виду: № 785, № 791, № 807.

Задача № 826 заслуговує на увагу — тут одна з величин задається кратним відношенням: «При ходьбі людина за 1 хв. вдихає 9 л повітря, а під час бігу в 5 разів більше. Скільки літрів повітря вдихає людина під час бігу за 2 хв.?»

У № 833 здійснюється ознайомлення з задачами II виду. Ознайомлення можна провести на підставі розв'язання задачі 1-го виду і складання оберненої задачі.

Задача 1 (I вид). У перший день завод за 7 годин виготовив 28 холодильників. У другий день за одну годину завод виготовив на один холодильник більше, ніж у перший. Скільки холодильників виготовить завод у другий день за 5 годин?

	Продуктивність праці, шт.	Час роботи, год.	Загальний виробіток, шт.
1-й день	?	7	28
2-й день	?, на 1 більше	5	?

Задача 2 (II вид). У перший день завод за 7 годин виготовив 28 холодильників. У другий день за одну годину завод виготовив на один холодильник більше, ніж в перший. За скільки годин виготовить завод у другий день 20 холодильників?

	Продуктивність праці, шт.	Час роботи, год.	Загальний виробіток, шт.
1-й день	?	7	28
2-й день	?, на 1 більше	?	20

Порівнявши короткі записи цих задач, учні встановлюють, що вони схожі, тобто складаються із схожих простих задач: в них однакові перша та друга прості задачі, а відрізняються — третьою простою задачею. На короткому записі показуємо прості задачі і читаємо план розв'язування, поданий в підручнику. За даним планом діти записують розв'язок по діях з поясненням.

План розв'язування.

1. Скільки холодильників виготовив завод за 1 годину у перший день?

2. Скільки холодильників виготовив завод за 1 годину у другий день?

3. За скільки годин завод виготовить у другий день 20 холодильників?

Після розв'язання даної задачі учні порівнюють розв'язки і приходять до такого висновку: хоча ці задачі мають схожі математичні структури, але їх розв'язки відрізняються останніми діями: у першій — це дія множення, а у другій — ділення. Перша задача — це задача I виду, а друга — II виду.

На етапі закріплення учні розв'язують задачі: № 844, № 854, № 875, № 880(1), № 896, № 904, № 947, № 976, № 1225, № 1243, № 1251. Прочитавши задачу і склавши її короткий запис, діти визначають її вид і згадують спосіб розв'язування. Після розв'язання задачі відбувається перетворення її в обернену та розв'язання.

У 4 (3)-му класі продовжується формування умінь розв'язувати задачі, пов'язані з одиничною нормою: № 229, № 334, № 484\*, № 540, № 563, № 579, № 601, № 794 (більше в), № 1010 (більше в), № 1126, № 1154, № 1239, № 1279, № 1304 (Богданович М. В. Математика 4 (3). — К.: Освіта, 1995).

Таким чином, ми розглянули зміст і методику підготовчої роботи і ознайомлення з задачами, пов'язаними з одиничною нормою; а також визначили номери задач в чинних підручниках, які пропонуються на етапі формування умінь і навичок.

**С. О. СКВОРЦОВА,**

канд. пед. наук, доцент кафедри методики викладання математики Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.



# ОТБОР МАТЕРИАЛА ДЛЯ СОСТАВЛЕНИЯ СЛОВСОЧЕТАНИЙ, ПРЕДЛОЖЕНИЙ И СВЯЗНЫХ ТЕКСТОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Отбор такого материала рассматривается в разделе «Синтаксис», т. к. его основными единицами являются словосочетание и предложение.

Словосочетание — это лексико-грамматическое единство, не обозначающее законченной мысли, а создающее расчлененное обозначение единого понятия. Для составления словосочетания ученики должны иметь определенный запас слов и уметь их связывать.

Так, чтобы научить первоклассников правильно составлять словосочетания, нужно использовать разные задания.

1. Составление словосочетаний в связи с грамматическим изучением слов (без терминологии):

а) составить словосочетание со словом «сова» [1, 4]. К этому заданию целесообразно дать предметный рисунок:

- сова (какая?) мудрая;
- сова (с чем?) с книгой;
- сова (на чем сидит?) на ветке;

б) составить словосочетание, выбрав только два слова:

- солнце (какое?) хмурое, желтое, длинное, теплое;
- чай (какой?) горячий, соленый, душистый;
- чай (где?) в чашке, в тарелке, в чайнике;
- ложка (какая?) маленькая, горячая, большая, деревянная;
- ложка (какая?) столовая, чайная, большая.

2. Составление словосочетаний с изученным новым словом:

- слон (какой?) большой, маленький;
- слон (где?) в зоопарке.

3. Составление словосочетаний с новыми словами, встретившимися в тексте:

- нора (какая?) большая, маленькая, узкая;
- нора (чья?) лисья, заячья;
- нора (где?) в дупле, под деревом [1, 47];
- гора (какая?) высокая, большая;
- мост (какой?) широкий, узкий;
- мост (где?) на озере [1, 50];

Такая работа по составлению словосочетаний повышает интерес учащихся к изучению языка, развивает мышление, формирует языковое чутье. На основе словосочетаний учащиеся учатся составлять целые предложения.

Предложение — это минимальная единица речи, представляющая собой грамматически организованное соединение слов, словосочетаний, обладающее известной смысловой и интонационной законченностью.

С предложением учащиеся знакомятся уже в букварной период. Так, например, вводится понятие о составлении предложений на основе схем, данных в учебнике [1, 16]:

┌ — — — — — ┐  
Бабушка несет горячий колобок.

┌ — — — — — ┐  
Дед тянет большую репку.

┌ — — — — — ┐  
Сорока кормит деток.

┌ — — — — — ┐  
Гусь несет Иванушку.

┌ — — — — — ┐  
Маленькая девочка потеряла рукавичку.

Однако такие схемы для первоклассников, тем более шестилеток, очень сложны. Кроме того, зрительная память ребенка улавливает обозначения (виды линий), которые для пропедевтики играют отрицательную роль. Если посмотреть на обозначения слов в схемах, то увидим, что в одном предложении якобы по два подлежащих. Тогда они совершенно неправильно обозначены.

В данном случае конструирование предложений проходит практически в ходе выполнения упражнений. О такой работе очень лаконично написал М. Р. Львов, выделив три основные группы упражнений для построения предложений [2, 68]:

1. **Упражнения на основе образца** (подражательные). Они предполагают правильное усвоение построенных конструкций, понимание их внутренней структуры и семантики, а также обучение учащихся построению таких же или близких к образцам собственных предложений.

2. **Конструктивные упражнения.** С помощью этих упражнений учащиеся учатся строить предложения без образца, в соответствии с практически усвоенными правилами связей перестраивают предложения:

- 1) Закончить высказанную мысль:  
*Около дома растут яблони, ..., ....*  
*В саду школьники собирают груши, ..., ....*
- 2) Закончить предложения:  
*Селедка — морская рыба, а карась — ... .*  
*Карп — пресноводная рыба, а тарань — ... .*
- 3) Расширить предложения словами, необходимыми по содержанию:

*Через скакалку прыгает ... .*  
*Зина с отцом были ... (Где были?) ... в зоопарке, в магазине.*

3. **Творческие упражнения.** Выполняя их, учащиеся опираются на чувство языка, на усвоенные ранее закономерности.

Данные три группы заданий помогают понять смысл и цель развития речи в целом. В учебном процессе они используются параллельно.

Чтобы добиться усвоения данного материала, мы подбирали задания такого плана:

1. Построение предложений по схемам.

К иллюстрации [1, 16] дана схема ┌ — — — — — ┐. Учащиеся по ней строят предложение.

- ┌ (кто?) бабка
- ═ (что делает?) несет
- ~ (какой?) румяный, круглый
- (что?) колобок

(Бабка несет румяный колобок).

2. Построение предложений по вопросам. Так, после изучения слова «лиса» [1, 28] и составления разных словосочетаний, учащиеся строили предложения:

— Где живет лиса?

Сергей Н.: Лиса живет в лесу.

Вера Т.: Лиса живет в норе.

Вика Т.: Лиса живет в земле.

По последнему составленному предложению учитель проводит разъяснительную работу: «в земле» — Лиса в земле роет нору. И там она живет.

— Кто может лучше ответить на поставленный вопрос? Где живет лиса? (Лиса живет в норе).

Изучив слово ива [1, 31], учитель спрашивает:

— Что растет на берегу? (На берегу растет ива).

3) Построение предложения, аналогичного заданному, но на другую тему.

К слову сом [1, 29] был дан образец предложения:

*В озере живет сом.*

Задание: придумайте предложение по образцу, чтобы в нем говорилось не об одном предмете, а о двух, трех...

Сережа А.: В лесу живут люди и грибы.

— Где живут люди? (В своих домах, в городе или селе).

— А в лесу они живут? (Нет).

— Кто может жить в лесу? (Белка, ежик, медведь...).

— А о грибах, цветах можно сказать, что они живут в лесу?

Андрей К.: Да, но лучше говорить растут.

— Кто живет в лесу?

Тарас О.: В лесу живут лисицы, волки, зайцы.

— Что растет в лесу?

Сережа А.: В лесу растут грибы, цветы, деревья.

4) Составление предложений из отдельных слов:

а) все слова в нужной форме, первое слово предложения подчеркнуто: смородина, дома, около, растет. (Около дома растет смородина);

б) все слова даны в нужной форме: розы, в, расцвели, саду, красивые. (В саду расцвели красивые розы);

в) отдельные слова надо поставить в нужную форму: земля, тихо, кошка, ступать (Кошка тихо ступает по земле).

5) Творческое составление предложений:

а) по двум-трем опорным словам: яблок, спелых. (Ребята нарвали спелых яблок);

б) по картинке [1, 38]: мама и Света пришли в зоопарк.

Творческие упражнения особенно ценны для развития речи учащихся, поэтому учитель должен добиваться составления правильных предложений, которые являются основой для связанных текстов.

Связный текст — это несколько предложений, связанных между собой общей темой. Составлять связный текст устно учащиеся учатся еще в добукварный период. Так, на стр. 21 даны картинка [1, 21] и текст, состоящий из предложений, написанных условными обозначениями.

Условные обозначения говорят о том, что текст должен состоять из 4 предложений, в которых разное количество слов. В первом — 4 слова, во втором — 5, в третьем — 5 и в четвертом — 4 слова.

Глядя на рисунок, первоклассники составляют свои предложения, объединив их в связное высказывание.



┌ = ~ — . ~ — = ~ — .  
┌ = ~ ~ — . ~ — = — .

Мы убедились, что для составления связанных текстов необходимо, чтобы учащиеся научились — отвечать на вопросы, — задавать вопросы друг другу, — связывать слова в предложения, — объединять предложения в связный текст, поставив их в определенной последовательности.

В процессе обучения умению построить предложение необходимо использовать такие виды работы, которые были бы направлены на развращенность сюжета, произвольность и правильность составления предложений, последовательность изложения мысли в связанных текстах.

При проведении такой работы были использованы следующие задания:

1) составление связного текста по рисунку.

Например, изучая букву «А, а» [1, 28] учащиеся по рисунку составляли текст об аистах:

Учитель:

— Посмотрите на рисунок. Там мальчик и девочка. Дадим им имена: Аня и Андрей.

— Кого увидели Аня и Андрей? (Аня и Андрей увидели аистов).

— Куда прилетели аисты? (Аисты прилетели на крышу дома).



— Почему они прилетели на крышу? (На крыше их гнездо).

— Повторим все предложения по порядку (Аня и Андрей увидели аистов. Аисты прилетели на крышу дома. На крыше их гнездо).

2) Составление связного текста на основе описания предмета (Игрушка «Котенок»).

Учитель:

— Рассмотрите игрушку. Кто это? (Это котенок).

— Какого он цвета? (Он серого цвета).

— Какого цвета у него хвостик? (Хвостик у него беленький).

— Какие глазки у котенка? (Глазки у котенка зеленые и добрые).

— Объединим предложения, составляя рассказ о нашем котенке.

Сережа А.: Это котенок. Он серого цвета. Хвостик у него беленький. Глазки у котенка зеленые и добрые.

3) Составление связного текста по картине.

Это наиболее сложная форма составления связного текста. В период обучения грамоте связный текст по картине составляют по вопросам учителя. При этом учитель учит школьников видеть тему картины (Что изображено на ней?), ее композицию (Из чего состоит: передний и задний план).

Так, ученикам дается задание рассмотреть репродукцию картины, например, И. Шишкина «Сосновый бор».

Учитель:

— Эту картину написал И. Шишкин. Называется она «Сосновый бор». Рассмотрите картину.

— Что нарисовал художник на картине? (На картине художник нарисовал густой лес).

— Что протекает в лесу? (В лесу протекает ручей).

— Кто играет на полянке возле ручья? (На полянке возле ручья играют медведи).

— Составим рассказ.

Вика Т.: На картине художник нарисовал густой лес. В лесу протекает ручей. На полянке возле ручья играют медведи.

4) Составление связного текста на основе наблюдений во время экскурсии.

Для составления такого рассказа мы выбрали экскурсию в парк. Перед экскурсией была проведена беседа об осени. Для беседы учительница предложила ряд вопросов, на которые учащиеся должны найти ответы во время экскурсии.

Во время экскурсии в парке учащиеся собирали листья, дышали осенним ароматом, наблюдали за природой. Одновременно учительница вела беседу, в ходе которой обращалось внимание на объекты наблюдения (деревья, кусты, траву, птичьи голоса), на правильность и точность высказываний. После возвращения в класс школьники повторили в ходе беседы все, что они увидели во время экскурсии.

— Какое время года наступило? (Наступила осень).

— Какое небо осенью? (Небо серое и хмурое).

— Какой осенний воздух? (Воздух прохладный, с запахом листвы).

— Какими листьями укрыты деревья? (Деревья укрыты разноцветными листьями).

— Какого они цвета? (Они желтые, красные, коричневые, но есть и зеленые).

— Какая погода стоит осенью? (Стоит пасмурная погода).

На основе отдельных высказываний учащиеся составляют связный текст:

«Наступила осень. Небо серое и хмурое. Воздух прохладный, с запахом листвы. Деревья укрыты разноцветными листьями. Они желтые, красные, коричневые, но есть и зеленые.

Стоит пасмурная погода».

Заметим, что составление предложений и текстов позволяет каждому ученику опираться на живое, непосредственное восприятие. Поэтому их ответы эмоциональны и носят творческий характер.

Как показывает опыт учителей школ № 6, 9 г. Измаила, конструирование словосочетаний, предложений и связных текстов является фундаментом работы по развитию речи. Она приучает каждого ученика к стройному и последовательному мышлению, совершенствует речь, повышает ее культуру.

#### Литература

1. Прищепа Е. С., Колесниченко В. И. Букварь. — К.: Форум, 2001.
2. Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития. — М.: Просвещение, 1975.

**В. А. ТРУНОВА,**

кандидат педагогических наук, доцент  
Измайльского государственного гуманитарного университета.

## ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Одним із завдань викладання історії в школі, на що націлює редакція Програми з історії для середніх навчальних закладів 2000 року, є формування історичного мислення учнів. Проблема актуальна, і піднімається не вперше. У 1999 році в м. Одесі відбулась Всеукраїнська науково-практична конференція, на якій обговорювались питання від дефініції до напрямків формування історичного мислення. Серед таких напрямків — формування в учнів альтернативного мислення. Звернемось до питання визначення дефініцій.

Альтернативність як особлива категорія соціально-історичного пізнання стає предметом соціального дослідження істориків у кінці 80-х — на початку 90-х рр. ХХ століття. Це було пов'язано, насамперед, з необхідністю подолання стереотипів у галузі теоретичного переосмислення природи історичного процесу, що виключали саму можливість постановки питання про історичний процес як результат вільного вибору людини. Питання історичної альтернативності обговорювались в межах наукових конференцій, «круглих столів», на сторінках академічних журналів [1]. Однією з проблем, які стояли перед суспільствознавцями, істориками, була спроба сформулювати поняття «історична альтернатива» та «історична альтернативність». Так під історичною альтернативою розумілось все, що завгодно: розвилка на шляху історичного розвитку; здібність мислення щодо оцінки варіантів; деяка сила, що протистоїть перемігшій; потенційна можливість вибору.

Найбільш чітка позиція, на наш погляд, прослідковується у професора з Томська Б.Г. Могильницького, який визначив історичну альтернативу як «об'єктивно існуючу тенденцію суспільного розвитку, що корениться в матеріальних умовах життя суспільства, вміщующих можливість певного історичного розвитку» [2]. На думку вченого, історик не конструє безкінечну кількість альтернатив, а знаходить їх у реальному житті з метою більш глибокого та різнобічного пізнання [3].

Стосовно чітких визначень дефініції, що характеризують історичну альтернативність, думки різняться. Вищезгаданий Б. Г. Могильницький вважає, що альтернативність — форма існування історичної необхідності, тому що остання може виразити себе не інакше як у різноманітній тій соціальної дійсності, яка є результатом діяльності людини.

Відомий історик П. В. Волобуєв виділив два рівня альтернативності: загально соціологічний

та конкретно-історичний [4]. Саме на рівні конкретно-історичної ситуації існує багато різноманітних можливостей розвитку суспільства. Справа в тому, що на шляху розвитку суспільства періодично виникають ситуації, коли воно опиняється перед необхідністю вибору, як на міжформаційному, так і внутріформаційному рівнях.

«Важливий вибір як усвідомлений акт людини, народу, країни», — підкреслює відомий політолог О. Яковлев у статті «Соціальні альтернативи ХХ століття» [5]. Ситуація вибору в ході розвитку суспільства і є, таким чином, його критичною точкою. Від вирішення проблем такої критичної точки залежить подальший розвиток суспільства.

Такі критичні точки, які неодноразово проходять у своєму розвитку кожне суспільство, і створюють, за думкою дослідника І. Д. Ковальченка, альтернативні ситуації, які вміщують в собі об'єктивно існуючі різноманітні тенденції — альтернативи майбутнього розвитку [6].

У процесі викладання історії в школі учитель має унікальну можливість методом пошуку та аналізу історичних точок, в яких можливими були інші шляхи розвитку суспільства, формувати в учнів уміння історично мислити (через призму альтернативного мислення), виховувати їх політичну культуру.

Розглянемо аналіз історичних альтернатив на прикладі вивчення теми «Друга Світова війна: причини та передумови».

Причини Другої Світової війни відомі. Хоча в історичній літературі дискутуються деякі питання. На наш погляд, це:

1. Версальсько-Вашингтонська система, в якій були первісно закладені протиріччя, що привели кінцем до Другої Світової війни.

2. Агресивна зовнішня політика до фашистської Німеччини.

3. Політика «умиротворення» Німеччини з боку Великої Британії та Франції.

4. Імпульс війни додав підписаний в серпні 1939 року «Пакт Молотова—Ріббентропа».

Враховуючи, насамперед, першу причину, можна вважати, що Друга Світова війна, її початок закономірні. Аналіз системи міжнародних відносин після Першої Світової війни дозволяє побачити суттєві прорахунки, які були допущені в ході її створення. Вони і підвели країни-аутсайтери спочатку до ідеї, пізніше до практичної ревізії Версальсько-Вашингтонської системи.

Як вважає Г. Кисинджер, система міжнародних відносин, що склалася після закінчення Першої Світової війни, мала деякі недоліки. По-перше, не було чітко визначеного мирного договору, який носив би характер умиротворення саме з Німеччиною. По-друге, не було рівноваги сил, оскільки Радянська Росія (пізніше СРСР) була виключена з цієї системи; Франція опинилась після Версальського мирного договору в більш уразливому геополітичному стані ніж до війни — не було держав, які б могли стримувати Німеччину по всьому периметру кордону (це в якійсь мірі пояснює те, чому «мала Антанта» так і не змогла стати ефективною протипагою Німеччини на Сході). По-третє, не було тієї особистості, яка була в 1815 році. По-четверте, слабкість Версальського врегулювання носила психологічний характер. І на кінець, по-п'яте, у Версальсько-Вашингтонській системі не було геополітичної основи [7].

Вище вже згадувалось, що з Версальсько-Вашингтонської системи було виключено Радянську Росію, ізгом нової Європи опинилась і Веймарська Німеччина.

Один з учасників Паризької конференції (1919) Уїнстон Черчилль через 35 років напише в своїх мемуарах про Другу Світову війну:

«Мораль цієї праці:

У війні — рішучість.

У поразці — мужність.

В перемозі — великодушність.

В мирі — добра воля» [8].

Саме великодушності по відношенню до Німеччини не виявили ні Велика Британія, ні США. Це, на наш погляд, мало, як мінімум, два наслідки.

Для внутрішньополітичного розвитку Німеччини — в країні посилювався антиверсальський настрої. Це стає благодатним ґрунтом для становлення та розвитку різноманітних праворадикальних політичних течій, в тому числі і НСДАП. Що більш усього гнітило німців — німецька армія була обмежена в кількісному відношенні.

У галузі вищої політики Німеччина, починаючи з квітня 1922 року, зближується з Радянською Росією (Договір 16.04.1933 р.). Обидві країни були зацікавлені в ревізії Версальської системи міжнародних відносин.

Парадоксально, але факт — і країни-переможці не зазнали задоволення від Версальської системи, що в свою чергу привело до бажання переглянути її.

Другим, після Рапалло, ударом по Версальській конференції стала конференція в Локарно (жовтень 1926 р.).

Предметом нашого дослідження є виявлення альтернативи історичного розвитку. Тут слід підкреслити, що саме у 1925 році було втрачено можливість створити більш справедливую систему міжнародних відносин і тим самим попередити війну. Заключивши Рейнський гарантійний пакт у 1925 році, Франція та Бельгія отримали

гарантії з боку Німеччини щодо безпеки своїх кордонів. Але цього не було зроблено по відношенню до держав на Сході Німеччини, в тому числі й у відношенні до СРСР [9].

Французький міністр іноземних справ Луї Барту у 1934 році дав негативну оцінку рішенням Локарно. Разом з тим, він вважав, що ідея Локарно повинна бути доповнена створенням «Східного пакту» (Східного Локарно), за умови обов'язкової участі Радянського Союзу [10].

В СРСР аналогічні погляди мав і висловлював тодішній нарком іноземних справ М. М. Литвинов.

Ні Східний пакт, ні система колективної безпеки у 30-х роках так і не були створені. Шанс було втрачено. Світ, особливо після 1933 року, невпинно наближався до війни.

У цей час Гітлер вже в березні 1935 року удався до активної ревізії Версальсько-Вашингтонської системи — введення загального військового обов'язку в Німеччині. Березень 1936 року — ремілітаризація Рейнської зони. Березень 1938 року — аншлюс Австрії та Німеччини. Перераховані події яскраво доводять, що Гітлер прагнув не тільки повернути Німеччині те, що вона втратила за Версальським мирним договором. Мюнхенська конференція 1938 року свідчить і про те, що Німеччина прагнула до завоювання Європи, світу [11].

Але навіть і в даному випадку була альтернатива ситуації, що склалася у міжнародних відносинах. По-перше, ведучі країни Західної Європи не повинні були проводити політику «умиротворення» Німеччини і особливо «умиротворення» на будь-яких умовах. У самій Великій Британії були політики, які мали інші підходи по відношенню до Німеччини. Якщо Чемберлен «умиротворяв» Німеччину на будь-яких умовах, то У. Черчилль був прихильником миротворення на основі збереження «рівноваги сил» [12]. Такий підхід передбачав і співпрацю західних демократій з СРСР. Як доказ — спільні зусилля Радянського Союзу і Великої Британії в боротьбі з фашистською Німеччиною в роки війни.

По-друге, на наш погляд, ігнорування Москви зі сторони Лондона і Парижу послабили підозрюваність Сталіна. Саме в цей час останній починає дистанціюватись від Заходу. Позиції М. М. Литвинова послаблялись особливо після березневих подій 1939 року (захоплення Німеччиною Чехословаччини та Мемельської області Литви). Відставка наркому іноземних справ стала питанням часу (М. М. Литвинов було звільнено з посади 3 травня 1939 р.). З цього часу СРСР починає переорієнтацію на Німеччину. Другої Світової війни можна було запобігти у березні 1939 року (критична точка — можливість альтернативи).

Саме тоді Німеччиною була реалізована операція ГРЮН — захоплення Чехословаччини. Ось що про це пише американський історик І. Ширер: «Якби Гітлер почав військове втру-

чання у Чехословаччину, а союзники Чехословаччини виступили на її захист, він потерпів би військову поразку. Його сили були слабкими. Серйозну загрозу представляла і чехословацька «Лінія Мажіно» [13]. Але Чехословаччина (або те, що від неї залишилось після Мюнхена) була залишена на призволяще і Францією, і Великою Британією, та й Радянський Союз не міг надати допомогу з тієї причини, що згідно з договором 1935 року спочатку її повинна була надати Франція.

Отже, альтернатива подіям, що сталися 23 серпня 1939 року і в цілому подіям, що мали місце в цей рік до початку війни, була. Але всі «гравці» міжнародних відносин допускали помилки. Ціна цих помилок — мільйони жертв у роки Другої Світової війни.

Мова йде про розуміння учнями того, що не можна перекладати власні невдачі на фатальний збіг обставин (проблема альтернативності, насамперед, проблема ролі суб'єктивного фактора в історії). Історичний вибір країни, як правило, роблять самі, вони й відповідальні за свою долю. Це розуміння веде до аналізу сучасної ситуації в світі і відповіді на питання, який соціальний, історичний вибір слід зробити, щоб знову не помилитись.

Таким чином, аналіз історичних альтернатив дозволяє порушувати найважливіші питання людства, в тому числі і моральні, і глобальні,

несе високий виховний потенціал, сприяє формуванню історичного мислення в цілому.

#### Література

1. *Рабочий класс и современный мир*, 1989, № 1, 2 // Новая и новейшая история. — 1990. — № 3.
2. *Могильницкий Б. Г.* Историческая альтернативность: методологический аспект // Новая и новейшая история. — 1990. — № 3. — С. 7.
3. *Там же*. — С. 7—8.
4. *Волобуев П. В.* Выбор путей общественного развития: теория, история, современность. — М., 1987. — С. 35—36.
5. *Яковлев А.* Предисловие. Обвал. Послесловие. — М., 1992. — 212 с.
6. *Ковальченко И. Д.* Методы исторического исследования. — М., 1987. — С. 73—74.
7. *Киссинджер Г.* Дипломатия. — М., 1997. — С. 215, 216.
8. *Черчилль У.* Вторая Мировая война. — М., 1991.
9. *Кертман Л. Е.* Джозеф Чемберлен и сыновья. — М., 1990. — С. 450—451.
10. *Малафеев К. А.* Луи Барту — политик и дипломат. — М., 1998. — С. 118—121.
11. *Фест И.* Гитлер. Биография в 3-х томах. — Пермь, 1993. — Т. 3. — С. 4.
12. *Трухановский В. Г.* Уинстон Черчилль. — М., 1968. — С. 293.
13. *Ширер У.* Взлет и нападение третьего рейха: В 2-х томах. — М., 1991. — С. 463.

**І. О. ВОЙТОВИЧ,**

заступник директора з навчальної роботи Юридичного ліцею м. Одеси.

## ЯК «БОРОТИСЯ» З КНИГАМИ ТИПУ «КРАЩІ ТВОРИ ДЛЯ ШКОЛЯРІВ ТА АБІТУРІЄНТІВ»

Ледве не кожен учитель української літератури знайомий з проблемою: як зробити так, щоб щоденна копітка робота з учнями (написання творів з літератури) не була зведена наніщо загальним списуванням творів з численних друкованих книжок-збірників. Ми впевнені, що кожен викладач по-своєму бореться з цим явищем. Коли посібників було небагато, значну роль відігравала сувора заборона списувати з книжки під загрозою негативної оцінки. Але тепер навіть неможливо підрахувати кількість друкованих посібників і простежити, звідки списана відповідна робота. У відповідь на звинувачення лунає: «Писав з мамою, вчителем, старшим товаришем». Коли вчитель «здає позиції» і дозволяє користуватися надрукованим твором («Ви можете використати план твору або думку, що вам сподобалася, але «творчо переробити», тобто передати своїми словами»), з твору в твір переходять цілі абзаци. Психологічно дитину можна зрозуміти. Сила друкованого слова, що навіть ми, дорослі, відчуваємо її в щоденному житті, така, що і загальний напрям роботи із збірника, і спосіб розкриття теми, і структура, і, здається, бездоганна «гладенька» мова твору виявляється єдино можливим для

власного твору. Ця «хвороба» відвідує не тільки ледарів, а й сумлінних, але не впевнених у собі учнів (за дослідженнями психологів, із 100% підлітків 15—16 років 78% мають комплекс невпевненості в своїх можливостях). Не додає віри в свої сили і «почервоніла» від мовленнєвих, стилістичних помилок сторінка власноручно написаної, вистражданої роботи (а уникнути цього в оригінальній учнівській роботі, та ще й в російськомовній школі, неможливо). Тому з різних причин половина класу (чи третина, чи чверть) все ж таки звертається до «рятувальника» — «Кращих творів», «Найкращих творів», «Випускних творів» та інших.

Не ставимо мету оцінити якість творів у збірниках (а вони, зрозуміло, різні і за обсягом, і рівнем грамотності, і змістом). Хочемо поділитися досвідом того, як з «ворогів» вчителя перетворити друковані книжки на «друзів», «помічників», з двох зол обрати найменше. На уроках української літератури в 11-му класі користуємося матеріалом різноманітних посібників як засобом індивідуальної або фронтальної роботи з учнями.

Використати тексти можна і на уроках розвитку мовлення, коли опрацьовуються недоліки

в змісті учнівських творів, і приділити увагу відповідному виду роботи з текстами на звичайних уроках літератури. Нижче подаються зразки такого виду роботи.

**Урок № 20.** Тема: Трагедія роду Половців, відображення трагедії України в роки громадянської війни (за романом Ю. Яновського «Вершники»).

Під час обговорення класом питання «Чому брати Половці позбавлені психологічних рис, що відрізняли б їх?», до дошки запрошуються двоє учнів. Кожному пропонується вступ до твору за романом «Вершники» (однаковий):

«Роман у новелах «Вершники» Юрія Яновського розпочинається піснею про мужність українського народу, про його незабутній подвиг. Події взяті з життя і записані, щоб злетіти високо над землею, заглянути в душу кожного і залишити там незабутній слід. У минулу війну «Вершники» разом із солдатами бились в окопах, відпочивали в короткі хвилини перерви між боями».

Завдання:

№ 1. Визначити, чи годиться такий вступ до твору за темою «Трагізм роду Половців» і чому. Якщо ні, запропонувати свій вступ до твору за названою темою. Висловити своє ставлення до виділеної фрази.

№ 2. Сформулюйте тему учнівського твору за романом Ю. Яновського «Вершники», до якої б годився цей вступ. Обґрунтуйте свою думку. Висловте своє ставлення до підкресленої фрази. (Фраза записується на дошці).

У результаті обговорення виконаної роботи в класі чітко оформлюється думка про трагедію саме роду, загострюється почуття родового зв'язку всіх українців (ця думка необхідна у вступі). Учні вчать з «паростка» вступної фрази рости тему, а значить, і розуміти її (друга тема «Подвиг народу України в скрутні часи громадянської війни»). Діти відмічають невдалу будову підкресленої фрази. Учитель пропонує «висвітлити зміст речення, пристосувати її (фрази) до обох визначених тем.

Додому дається ксерокопія твору «Трагізм роду Половців» (Українська мова та література. Матеріал для творчих робіт. — Тернопіль, 1996) із завданням:

I варіант. Скласти план твору (за текстом). Написати міні-твір на тему: «Мое розуміння назви новели «Подвійне коло», висловивши іншу думку (на відміну від тієї, що присутня в даному творі).

II варіант. Скласти власний план твору, ввівши в основу головної частини твердження про романтизм «Вершників». Висловити (письмово) свою точку зору на образ Івана Половця.

III варіант. Прочитати твір, стисло, своїми словами передати ту частину роботи, в якій йдеться про трагічність фіналу поеми.

Завдання дається в залежності від рівня здібностей учнів.

Урок № 27. П'єса М. Куліша «97» (трагедія селянства).

Урок № 28. Образ Мусія Копистки. Сільські багатії.

Урок № 29. Розвиток мовлення. Підготовка до письмової роботи.

На цих уроках використовується матеріал двох творів.

### I. Трагедія Миколи Куліша «97» — перший твір новітньої драматургії.

«Куліш-драматург був талант світового масштабу», — писав Юрій Смолич. У сучасній йому драматургії Куліш не мав собі рівних. За десять років він створив 13 талановитих п'єс, кожна з яких стала своєрідним еталоном у творчому доробку видатного письменника (1).

Трагедія «97» — один з кращих творів Куліша. У центрі п'єси — боротьба незаможних селян з голодом та куркулями (2). Перше читання трагедії відбулося в Куяльнику, де після тяжкої хвороби лікувався Юрій Смолич. Невдовзі після цього п'єса була прочитана і схвалена артистами театру імені Івана Франка. Через два місяця трагедія була з успіхом поставлена Гнатом Юрою. Високо оцінив трагедію Куліша Остап Вишня: «От вона, справжня, житня з макухою і кураєм революція... Отака революція, жива, як мати сира земля, правда».

Дія п'єси відбувається восени 1921 року та протягом зими і весни 1922 року на Херсонщині. У той лиховісний час, коли голодна смерть, викошуючи на своєму шляху щодня десятки бідняків, підступила до слобідки Рибальчанської, 97 найбідніших її жителів підписали протокол, в якому ухвалили: «Забрати із церкви срібло-злото і перетворити на хліб голодним, котрі у нас пухнуть і вмирають без всякого соблюдення статистики». Навколо вилучення коштовностей із церкви розгорається конфлікт між незаможниками (Мусій Копистка, Параска, Іван Стоножка, Ганна, Василь) і багатіями (Гнат Гиря, його дочка Лизя, Годований) (І.1).

Головний герой твору — селянська маса, з якої яскраво виділяється постать голови комнезаму Мусія Копистки. Це розумна, щира і проста людина. У недалекому минулому він був наймитом, але більше не хоче так жити. Мусій навчається грамоті, будує свою хату, в якій живе разом із дружиною Параскою. Навіть перед лицем смерті Мусій виявляє мужність і непохитність (І.1). Микола Куліш підкреслював, що образ Мусія Копистки він зібрав з розплесканого в сотнях і одсвіченого в тисячах незаможників. Вірною помічницею Мусія виступає дружина Параска — ніжна і мудра жінка. (І.3) її образ споріднений з кращими жіночими типами української класичної літератури. Ця енергійна і мужня жінка наділена почуттям власної гідності, вона готова йти на смерть за свого коханого, бо вірить йому. Селянські ба-

гатії не цікавляться життям бідняків, яких вони прирекли на голодну смерть. Вони хитрі, підступні й обережні. Вони хочуть будь-якою ціною взяти владу в свої руки, щоб і далі нещадно визискувати незаможних селян, але в найкритичніший момент у село повертається Сергій Синяк. Він поміняв золото на хліб («97 пудів хліба привіз і ще обіцяли дати»).

Серцевиною художнього новаторства Миколи Куліша була глибока правдивість у показі життя тогочасного села. Сам драматург зазначав: «... гола правда і жорстокий реалізм. Ані вигадок, ані крапельки фальші». П'єса набула широкої популярності, вона перекладена багатьма мовами і успішно продовжує своє сценічне життя не тільки на Україні (І.4), а й за її межами.

## II. Жахливі картини голоду в українському селі (за п'єсою М. Куліша «97»).

«97» — жорстокий, нещадний твір. Письменник малює картини, які не можуть не викликати жаху. У слобідці бідняки давно вже поїли все, навіть собак. Бідний селянин приходив до заможного сусіди позичати хліба, просить, врешті, у нього хоч кішку, під тим приводом, що у нього завелися миші.

Цей селянин, Стоножка, його жінка Ганна померли від голоду, а син їх Вася живе тим, що збирає і варить собі маслаки. Печена галка, що нею хвалиться головний герой Мусій Копистка, справжня розкіш у порівнянні з їжею інших селян. Божевільна від голоду старчиха Орина і глухонімиї Лоривон стають на шлях людодства — вони з'їдають своїх мертвих дітей. Тяжко читати, але все це було правдою. Правдою було і те, що деякі селяни наживались на горі. Гнат Гиря наміняв за хліб дочці «усякого барахла доволі», обіцяє виміняти грамофон, французьких духів.

Дуже незвично читати драму, знаючи, в які часи вона була написана. Автор пише її після всього побаченого на власні очі, знаючи про масштаби трагедії.

У п'єсі немає визначної, монументальної дії. Це малюнки в сірених рамцях злиденного, збогого та ще й поруйнованого голодом села. Немає тут пафосу, блискучих бойових лозунгів. Голод давить людей, валить на смерть. В боротьбі за життя стоять на смерть скромні, непомітні герої — 97 бідняків слобідки Рибальчанської (II.1).

Твір вражає суворою правдивістю; у ньому «була не дрібненька правдочка подібності, а велика правда реальності, правда життя, правда «ідейності». Оця правда життя й зумовила неповторну композиційну організацію твору.

У творах М. Куліша відчувається віра в силу, в партію, яка виведе вільну незалежну Україну, хоч і на комуністичних засадах.

А вже невдовзі стався в Україні страшний голодомор 1933 року. Творчий шлях драматурга обірвався 1934 року, його було заарештова-

но на похоронах І. Дніпровського. М. Куліш був знищений на засланні. Навіть точної дати смерті драматурга не знаємо.

Ю. Смолич писав: «Куліш-драматург був талант світового масштабу. В сучасній йому драматургії він не мав собі рівних».

Детально опрацювати на уроці № 28 образ Мусія Копистки (зачитуємо характеристику персонажа з твору I (I.1.). Бесіда йде за питаннями:

— Чи достатньою для твору є така характеристика? Чому? Пояснити думку.

— Назвати (у вигляді простого плану) основні риси, за якими в названому творі характеризується персонаж.

— Пропонуються три теми творів:

а) трагедія українського селянства в п'єсі «97»;

б) п'єса «97» — перший твір новітньої драматургії;

в) Микола Куліш — син «розстріляного Відродження».

Що можна написати про Копистку в кожному творі? Планом або текстом коротко відповісти на це питання.

Обговоривши проблему і виконавши завдання, діти приходять до висновку, що в даному творі характеристика героя не пристосована до теми, формальна. Немає головного: він такий, але чому? Що це дає твору? Наведений зразок характеристики не дає уяви про неоднозначність образу героя, його «новітність» або місце в новітній українській п'єсі, немає наголосу на трагедії Мусія Копистки.

Можна дати учням завдання написати фрагмент «Мусій Копистка» для кожного з пропонуєваних творів (або за варіантами). Частина уроку № 29 (підготовка до письмової роботи) також можна побудувати, забезпечивши ксерокопією двох творів кожному учнівську парту. Подаємо зразок роботи з текстами.

1. Прочитати I текст твору (читається вголос).

2. Висловити свою точку зору на проблему: чи розкриває твір тему? (Висновок: тема не розкрита).

3. Назвати в тексті речення або групи речень, що мають відношення до заявленої теми. (Називаються 1, 2, 3 речення).

4. Вистачає їх як тез для того, щоб розкрити тему? (Ні).

5. Сформулюйте тему, за якою написаний даний твір.

6. Ділова гра. Клас поділяється навпіл. Одна група висуває 2—3 вчителів, що будуть оцінювати твір за критеріями програми, друга група учнів — захисників роботи.

Типові зауваження «вчителів» літератури: а) великий за обсягом вступ (історія створення та театрального народження п'єси) при недостатній головній частині;

б) непотрібний переказ змісту п'єси (II.2.).

Порушення одного з головних принципів: текст можна переказувати тільки в дійсно необ-



хідних місцях, коли переказ має велике смислове навантаження (Не переказуй того, що знає той, який читає твою роботу!);

в) занадто наведених цитат (правило — нехай одна, але коротка й яскрава!);

г) однозначно й схематично (хоча темою заявлена новітність твору) написано про багатіїв, не висвітлені питання правди трагедії селян та ін. «Учителя мови»:

а) крапка замість коми (І.3.);

б) на Україні (треба в Україні) (І.4.);

в) Сергій Синяк (в офіційному тексті — Смик);

г) повтор (вони ... вони).

«Учні» захищають твір (частини зв'язані, використані додаткові матеріали, є «красиві, художні» фрази й інше).

Учитель підводить підсумки гри: «Усвідомившись в недоліках й позитивних рисах друкованого твору, зрозумійте: не можна безглуздо переписати його в свій зошит! Ви можете написати твір краще!»

Другий етап роботи — порівняння текстів І і ІІ.

У результаті роботи робиться висновок про те, що тема розкрита, але не повністю. Аналізуються недоліки роботи, помилки, навіть орфографічні (Лоривон).

Звертається увага на головне: проблема голоду не може бути зображена лише перерахуванням дійсно страшних картин і офіційного «резюме» — це «сувора правдивість». Тема значно глибша і цікавіша. Окрему увагу приділяємо типовій помилці — вміщенню в текст цитати без належного оформлення (ІІ.1). Даємо завдання: правильно оформити речення.

Під час підготовки до письмової роботи за романом О. Гончара «Собор» виконуємо такий вид роботи.

### **О. Гончар. Роман «Собор» як символ духовної краси людини.**

Вперше роман «Собор» був надрукований у журналі «Вітчизна» у 1968 році. Роман доброзичливо був зустрінутий критикою і читачами. «Собор» викликав дискусію, оскільки був гостропроблемним і полемічним. Герої роману живуть в складності людського життя наших днів. ▲ В творі розгорнута проблема боротьби проти духовного браконьєрства, зазвучав голос автора за збереження природи і людської особистості, за збереження української мови і культури, людської історичної пам'яті. ■

Мабуть вперше у нашій літературі пролунав протест проти «висуванців», які лізуть до влади, нехтуючи людською мораллю і гідністю. ■ У творі розкрита небезпека кар'єризму не тільки в морально-етичній, а й у суспільно-політичній площині. ▲

1968 рік почався із «Собору» в нашій літературі. Це було свято. ▲ Автор стверджує думку не тільки про збереження Собору як історичної пам'ятки січового козацтва, а й кличе читача зберігати собори наших душ. ■

Та свято тривало недовго. Несподівано в періодиці з'явилися статті, які гостро негативно почали відгукуватись на роман. Він був названий шкідливим, націоналістичним. ▲ Він був вилучений із друку, заборонений. Тільки в 1987 році багатостраждальний роман, через 20 років замовчування і цькування, знову побачив світ.

Проблеми, порушені в романі «Собор», актуальні і зараз, в наш нелегкий час. «Собор» стає для нас символом духовної краси людини.

**З а в д а н н я:** (подається на епідіаскопі або на листах — ксерокопіях твору).

1. Олівцем позначити абзац між вступом і основною частиною.

2. У місцях, позначених ■, вставити власний текст, що був би аргументом для попереднього тезису.

3. У місцях, позначених ▲, продовжити думку, розкриваючи зміст попереднього речення (або розвиваючи його).

4. Закінчити твір самостійно. Викреслити зайві слова.

5. виправити правопис, стилістичні помилки.

Іноді завдання дається як домашнє перед цим уроком, а частина уроку — підготовки до твору присвячується аналізу цієї роботи.

На уроці № 32 («Зображення народного руху та його героїв у п'єсі І. Кочерги «Свіччине весілля») в роботу по обговоренню образу Івана Свічки включаємо фрагмент роботи з твором.

Наступний текст проектується на екран: «Свічка — герой цілісний і самобутній. Молодий київський зброяр, народний ватажок. Сміливий, чесний і порядний в усьому, він користується незмінною повагою ремісників. Свічка добре знає людей, життя, а тому до його думок прислухаються. Дбає про інтереси громадян і громади, ладен життя віддати за загальну справу.

На звинувачення воеводи ув'язнений Свічка впевнено відповідає:

Немає в світі бурі, щоб огонь  
Могла задути вічний та правдивий».

**З а в д а н н я:** пояснити, чому порушена логічність і зв'язність оповіді в уривку з твору? Що можна вважати стилістичною помилкою? Наводимо наступну частину друкованого твору:

«У п'єсі зображено символіку фольклорного походження (жаринка, свічка, пожежа, кремін) — уособлення різних форм соціального протесту трударів проти гнобителів.

**З а в д а н н я:** покращав чи погіршив цей уривок якість попереднього (пов'язаного з ним) тексту? Чому?

Учитель робить загальний висновок про влучність, органічність цитат, необхідність фраз-зв'язків між частинами твору або думками в ньому.

Звичайно, така робота потребує зусиль, а найголовніше — коштів, бо забезпечити копіями для роботи учнів нелегко. Але коли бачиш, що діти починають обережно, без абсолют-

ної довіри, з розумним скепсисом і водночас з відповідною повагою ставитися до друкованих творів, коли спостерігаєш за справді нелегким вибором дитини — «писати самому», коли запевнюєшся, що твоя праця протягом року не була марною і ти читаєш оригінальний учнів-

ський твір, розумієш — це варто було і зусиль, і грошей.

**О. Г. МАКСЮТІНА,**

вчителька української мови та літератури ЗОШ № 38 м. Одеси.

## УРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ ПРИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

Сьогодні існує різноманітний спектр методологій навчання іноземної мови, але «жоден з них не може надати потрібних результатів, якщо він не враховує індивідуальних особливостей» (Н. Д. Левітов).

Ефективність навчання іноземної мови у більшості випадків залежить від чіткої та гнучкої організації учбового процесу на уроці, від уміння вчителя враховувати реальне засвоєння матеріалу кожним учнем та індивідуальні його особливості. Індивідуальною є і мова кожного як відображення його думки, почуттів, взаємовідносин з іншими у колективі, моральних якостей.

Ось чому проблема врахування індивідуальних особливостей учнів є однією з головних під час навчання іноземної мови.

Перед тим, як почати роботу з групою учнів, необхідно провести ретельну дослідну роботу.

Насамперед необхідно скласти індивідуальну психолого-методичну характеристику всієї групи, вивчити загальні довідки на кожного учня: його успішність з іноземної мови, рідної мови та математики. Ці дані допоможуть зрозуміти нахили учня до гуманітарного чи математичного циклу наук. Якщо оцінка з іноземної мови нижча, ніж з рідної, це ознака того, що учень не повністю реалізовує свої потенційні можливості, а якщо оцінка з математики вища — це ознака того, що склад мислення у нього математичний. Такому учню необхідно добирати більш лаконічні завдання, використовувати схеми, графіки, формули. Більш наочно це можна продемонструвати під час вивчення граматичного матеріалу. При вивченні Past Indefinite треба продемонструвати наступні моделі:

+ [ ] V 2

— [ ] didn't V 1

? Did [ ] V 1..? Who V 2..?

Досвід свідчить, що учні з математичним складом мислення таку схему запам'ятовують назавжди, у той час, як словесні роз'яснення не дають позитивних результатів.

Необхідно чітко зрозуміти, як легше проходить засвоєння матеріалу учнями:

1. При самостійному уважному читанні.
2. Засвоєнні на слух.
3. За допомогою вербальних основ.
4. За асоціацією з чим-небудь.
5. У дії.

У залежності від того, яких учнів більше у даній групі, відбувається вибір основного методу роботи з нею. Якщо ви помітили, що у вашій групі більше учнів із зоровою пам'яттю, необхідно як можна раніше забезпечити їх наочністю у вигляді карток, картин, текстів. З такими учнями можна починати з читання і поступово йти до усного мовлення. У цьому випадку вихід на комунікацію буде спочатку дуже поступовий, але знання, здобуті з використанням наочності, будуть міцними, їх можна удосконалювати вдома, працюючи з картками чи підручником, що полегшує перехід від читання до усного мовлення. Але для того, щоб жоден учень не випадав з поля зору вчителя та був результативно охоплений процесом навчання, необхідно індивідуально задіяти ті форми роботи, які допомагають більш легкому засвоєнню матеріалу тих, хто не увійшов до основної групи учнів. Тут на допомогу придуть різноманітні види роботи з НТЗ, коли можна прослухати той же текст, який інші учні читають, надівши навушники та використавши магнітофон (дискофон, комп'ютер зі звуковою приставкою та інші). Для того, щоб зрозуміти рівень інтересу до вивчення іноземної мови, можна провести анкетування за наступними запитаннями:

1. Чому ти вивчаєш іноземну мову?

2. Як ти, з твоєї точки зору, навчаєшся?

3. Що ти чекаєш від занять з іноземної мови?

4. Чи відчуваєш ти потребу в поглибленні своїх знань з іноземної мови?

Для того, щоб зрозуміти структуру мотивів та переваги у мотивації діяльності учнів, яких ми опитуємо, ці питання сформульовані як закриті.

Для того, щоб правильно моделювати контекст діяльності кожного учня, необхідно чітко володіти даними про їх індивідуальні характеристики, тобто типи характерів (сангвініки, холерики, флегматики, меланхоліки, з заниженою самооцінкою та, навпаки, з дуже високою самооцінкою своїх здібностей, з нахилом до лідерства чи з низькою комунікативною компетенцією та інше).

Володіючи цією інформацією, ми під час ситуативного навчання підбираємо для тих, хто не впевнений у собі, не досить комунікабельний, ролі у тематичних діалогах при драма-

Результати вивчення учнів експериментальної групи

№ учня	Когнитивний стиль	Види пам'яті	Тип темпераменту	Тип характеру	Інтроверти/екстраверти	Рівень мовної готовності	Пари для роботи
1	Абстрактний	Слухова	Сангвінік	Лідер	Екстраверти	Нормальний	1—10
2	Абстрактний	Слухова	Меланхолік	Мрійник	Інтроверти	Середній	2—12
3	Художній	Зорова	Флегматик	Естет	Інтроверти	Середній	3—1, 5
4	Логічне мислення	Асоціативна	Сангвінік-холерик	Логік	Інтроверти	Нормальний	4—11
5	Логічне мислення	Асоціативна	Меланхолік	Боєць	Екстраверти	Вищий	5—3
6	Абстрактний	Слухова	Холерик-сангвінік	Надійний	Інтроверти	Нормальний	6—9
7	Логічне мислення	Асоціативна	Сангвінік	Логік	Інтроверти	Середній	7—13
8	Художній	Зорова	Флегматик	Естет	Інтроверти	Середній	8—10, 7
9	Абстрактний	Слухова	Холерик-сангвінік	Спринтер	Екстраверти	Вищий	9—6
10	Абстрактний	Слухова	Холерик-сангвінік	Лідер	Екстраверти	Вищий	10—8, 1
11	Логічне мислення	Асоціативна	Сангвінік	Пасивний	Інтроверти	Середній	11—4
12	Логічне мислення	Асоціативна	Сангвінік	Логік	Екстраверти	Нормальний	12—2
13	Абстрактний	Слухова	Холерик	Спринтер	Екстраверти	Вищий	13—7

тизації творів, де були б використані вже знайомі лексичні вирази, коли вимова однотипних текстів дозволяє, з одного боку формувати гнучкі та стабільні навички, а з іншого — створювати комфортні умови для формування їх (цих навичок). Ролі, які потребують зовнішнього виявлення емоцій, хвилювань, використання міміки, жестикуляції можна віддати флегматику для коригування негативних проявлень індивідуальних характеристик у спілкуванні; меланхоліку краще надати більше ролей життєрадісних, безтурботних героїв: Тома Соєра, Аліси з англійського журналу «Clock-work». З нашого досвіду роботи ми знаємо, що особисту увагу потребують до себе учні з низькою комунікативною компетенцією. Більш комфортно вони відчувають себе, коли є ситуації предметно-орієнтованого спілкування, коли мовне спілкування супроводжується іншими немовними та частина перших — не дуже велика.

Не дуже комунікабельний флегматик з середньою комунікативною компетенцією, з високою самооцінкою краще відчуває себе у тому випадку, коли його партнер близький друг, коли йому дали більш престижну роль, коли зміст його промови вже знайомий, наприклад, роль Мері Поппінс та, навпаки, роль міс Ларк дати учневі з високою самооцінкою. Учню, у якого лідерські нахили, легше орієнтуватися у ситуації, в якій він виконує роль «голови», «батька», «менеджера» та керує групою. Наприкінці йому все ж необхідно буде бути і в ролі «підлеглих», але це вже потім, після того, як він достатньо вільно відчує себе у ситуаціях, які надають йому лідерські ролі.

На наступному етапі ситуативного навчання можна запропонувати такі мовні ситуації, в яких вони навчались би поступово долати виявлення свого темпераменту, який заважає іншомовному спілкуванню в учбових умовах. Учням з підвищеною самооцінкою, бравуючим своїми недоліками, виступаючим у ролі класного «жартівника» можна пропонувати ситуації, у яких їм необхідно «зменшити свій запал», прислухатись до почуття та думки інших, виконати їх прохання, надаючи свою допомогу, викорис-

товуючи вислови типу: «Sorry, I didn't know..., Can I help you?, Shame on me! I'm so absent-minded!, I've forgotten...»

Безумовно, необхідно знати рівень мовної підготовки кожного учня до моменту вашої роботи з групою і диференційовано підходити до кожного з них під час підготовчої роботи до уроку, готуючи додатковий матеріал (роздаткові картки та інше) та на самому уроці визначити місце і час роботи кожного з них.

Таким чином, від більш підготовлених до менш, щоб кожний з них не тремтів, чекаючи, коли його викличуть, і почував себе комфортно та впевнено.

Сучасний метод викладання мови діяльно-особисто-комунікативний, що у своїй назві демонструє важливість особистої орієнтації в роботі вчителя іноземної мови.

Книжковий ринок сьогодні забезпечує широкий вибір додаткових до підручника матеріалів, і кожен викладач має вибрати те, що більше відповідає його інтересам.

Для того, щоб розумно відтворювати цей вибір, треба зрозуміти свій особистий стиль викладання, який відповідає вашим індивідуальним здібностям та інтересам. Пізнати себе, вміти вірно оцінити себе — це також важливо, як знати кожного із своїх учнів.

Коли у вас є талант легкого спілкування та залучення до спілкування інших, коли ви не боїтесь втратити свій авторитет та з захопленням граєте з дітьми — вам можна покладатися в основному на розвиток усного мовлення, хорову роботу, інсценізації, мовні ігри.

Таким чином, облік індивідуальних особливостей кожного учня та самого вчителя є необхідним компонентом сучасного уроку з іноземної мови, який забезпечує його ефективність та високий рівень знань і ступінь вихованості учнів.

### Р. З. АРОВА,

учитель-методист гімназії № 5 м. Одеси.

### Л. Г. ТАЛАНОВА,

канд. педагог. наук, заступник директора з іноземних мов гімназії № 5 м. Одеси.

## RECOMANDAȚII METODICE PENTRU PETRECEREA SEMINARELOR LA LECȚIILE DE LITERATURĂ MOLDOVENEASCĂ (ROMÂNĂ) ÎN CLASELE 9—11

Sporirea progresului științific și social aduce cu sine schimbări radicale în activitatea cotidiană a personalității. Viața devine dinamică, din ce în ce mai bogată în probleme și situații nestandarte. Acestea necesită, la rândul lor, și rezolvări nestandarte, și orientări variate în ceea ce privește alegerea individuală a poziției în viață.

În asemenea situații, profesorii le revine obligația nu numai de a-i înarma pe discipoli cu cunoștințe trainice, profunde, ci și să le formeze deprinderi, priceperi de activitate individual-instructivă, posibilitatea de a se orienta corect în torentul informațiilor, faptelor.

Și fiindcă dificultățile sporesc, e necesară atașarea la lecțiile problematizare, în cadrul cărora majoritatea elevilor caută, de acum sine stătător, rezolvarea problemelor. Acestei probleme îi este rezervat un sistem întreg de lecții, în timpul cărora are loc asimilarea profundă a cunoștințelor. Din acest sistem fac parte lecțiile-prelegeri, seminarele, lecțiile — colocvii, conferințele și altele. Aceasta nu este o trecere mecanică a formelor de studii de pe băncile instituțiilor în sfera școlii. O dovedesc multiplele cercetări asupra nivelului de cunoștințe, pe care le primesc elevii.

Utilitatea unei asemenea sisteme e evidentă. Elevii acumulează deprinderi practice de a gândi și a activa sine stătător. Atare lecții îi pregătesc pe elevii claselor superioare pentru studierea în instituții, școli tehnice, profesionale ș. a.

În ultimul timp, intensiv, sunt practicate lecțiile-seminare.

Într-o tălmăcire directă, seminarul nu e alt ceva decât o «pepinieră». Gândurile profesorului își au oglindirea în munca sine stătătoare a elevilor asupra literaturii suplimentare, discuției ei în cadrul seminarului. Întreaga activitate a elevilor și profesorilor, în timpul acestor lecții, se reduce la principalul: o muncă independentă asupra exercițiului și controlul însușirii calitative a materiei programate. Seminarul impune posibilități de însușire individuală a lecției, de aceea el e o formă a însușirii în perspectivă.

Un loc de frunte în cadrul seminarului i se acordă lucrului sine stătător. De aceea pregătirea pentru el trebuie organizată în așa fel, ca toți elevii să poată participa. O parte din elevii primește însărcinarea să pregătească unele informații sub formă de referat, raport... Ceilalți sunt obligați să repete unele chestiuni principale din manual și, în același timp, să îndeplinească o în-

sărcinare practică, care mai apoi va fi discutată în timpul seminarului. Se recomandă ca însărcinările să fie îndeplinite și în grup — pregătesc răspunsul toți elevii, dar vorbește unul, iar ceilalți adaugă ceva.

Fiecare seminar cere o pregătire minuțioasă. Profesorul alege tema, alcătuiește planul, întrebările, repartizează însărcinările elevilor, ținând cont de posibilitățile individuale, determină literatura pentru cercetare, petrece consultații. Elevii, individual, cercetează materialul avut, fac însemnări, realizează rezultatele (sub formă de referate, raport, scheme, tăblițe ș. a).

Tipic e faptul că un seminar se petrece după următoarea schemă:

1. Cuvântul introductiv al profesorului.
2. Comunicările elevilor.
3. Dezbaterile cuvântărilor.
4. Totalurile lecției.

Lecția-seminar se petrece sub formă de convorbire, începe și se termină cu cuvântul profesorului. El le ajută elevilor să-și formuleze corect gândirea sau să dezvăluie logic tema doar printr-un comentariu minim. Educării autocriticii, individualității gândirii îi servește recenzia. Elevii vorbesc și în calitate de povestitor, dar și în calitate de oponent.

Structura și metodele de însușire sunt determinate de diversele forme de petrecere a lecțiilor-seminare. Principalele sunt:

1. Preseminarele.
2. Seminar-convorbire desfășurată.
3. Seminar-raport.
4. Seminar-citire comentată.
5. Seminarul combinat.
6. Seminar interdisciplinar-conferință.

În timpul preseminarelor are loc pregătirea pentru viitorul seminar. În cadrul lui se pregătesc teze, se conspectează unele articole. E mai rațional ca preseminarul să fie pregătit în clasele 10—11, unde predomină materialul critic. Drept exemplu, poate servi tema «Importanța activității literare a lui M. Eminescu».

Seminarul-convorbire desfășurată e o lecție unde scopurile și sarcinile sunt formulate ca o problemă de cunoaștere. Un exemplu al unui asemenea seminar poate fi tema «Concepțiile social-politice ale lui M. Eminescu» (în baza vieții și activității literare).

Seminarul-raport. În timpul acestor lecții elevii pregătesc diferite comunicări, petrec observări,

vin cu argumente, înainte de petrecerea lecției, profesorul cercetează ceea ce au pregătit, însușit povestitorii și oponenții. În clasa 9 în cadrul lecției-raport e rațional să se studieze tema «Noțiuni generale despre limbă».

Seminarul citire-comentată se folosește pentru a studia operele clasicii înaintași, unele documente de stat (pe obiect), izvoare științifice. Profesorul alege din timp pasajele, fragmentele ce vor fi comentate. După structura ei, acest tip de lecție aproape că nu se deosebește de seminarul-raport, cu excepția că se acordă mai mult spațiu activității profesorului care-i ajută pe elevi să comenteze unele noțiuni dificile. În clasa 10 la lecția de literatură, într-un asemenea tip de lecție-seminar poate fi studiată tema «Elemente romantice în poezia eminesciană».

Seminarul combinat. Particularitățile lui constă în aceea că citirea rapoartelor, referatelor trece treptat în convorbire și invers. Așa poate fi studiată în clasa 11 «Dramaturgia lui I. Druță — succes remarcabil al dramaturgiei moldovenești din sec. XX».

Seminarul interdisciplinar e o lecție de totalizare, unde se sistematizează și generalizează cunoștințele și metodele acumulării lor. Pentru asemenea seminare este caracteristică modalitatea largă de a pune întrebările, ce vor fi discutate. De exemplu, «învață să muncești și să trăiești în chip nou». Aici sunt necesare cunoștințe din domeniul mai multor obiecte (istorie, literatură ucraineană, rusă). Nu trebuie confundat acest tip de lecție cu o măsură extrașcolară, fiindcă acest seminar nu iese din conturul programei, iar la desfășurarea lui practică participă elevii unei singure clase. («Folclorul — izvor de inspirație al omului de creație», temă de discuție în cadrul seminarului interdisciplinar în clasele 9, 10, 11, cât și în clasele 5—8).

Care sunt cerințele unei lecții-seminar în școală?

1. Cerințe metodice generale: legătura teorie-practică, activitate și accesibilitate, ținând cont de posibilități.

2. Cerințe specifice: principiile legăturii directe și indirecte (colaborarea profesor-elev).

Legătura directă: tratarea științifică, sistematizarea, continuitatea, materialul ilustrativ.

Legătura indirectă: procesul și rezultatul instruirii să corespundă cerințelor programei. Aceste principii sunt strâns legate între ele. Pedagogul-filolog e cointerestat într-o petrecere efectivă și calitativă a seminarelor, de aceea se începe cu plănuierea lor. E mult mai bine ca profesorii obiectelor înrudite să-și plănuiască împreună seminarele pentru întregul an de studii. Aceasta evită dublarea temelor, formelor seminarelor. Un loc aparte, în petrecerea seminarelor i se atribuie și cabinetului de limbă și literatură. Pe un stand ar trebui expuse întrebările, sfaturile metodice, literatura pentru studiere. Sunt bine venite standurile «Astăzi la lecție» (conține informații despre tema viitorului seminar, întrebările ce vor fi dis-

cutate, literatura recomandată), «Învață să înveți» ș. a. Pot fi prezentate și unele modele. Pentru fiecare seminar sunt obligatorii expozițiile de carte, standuri, tabele, tăblițe ș. a.

Sunt obligatorii consultațiile atât în grupe, cât și individuale. Uneori, pentru pregătirea seminarelor, elevii sunt învățați să conspiceze, să alcătuiască teze și planuri pentru viitoarele cuvântări.

În ultimul timp, seminarele, ca formă de organizare a instruirii și educației, sunt utilizate și la pregătirea lucrărilor scrise. Clasa se împarte în câteva grupe, fiecare din ele analizează tema compunerii, dezbate planul, citesc câteva însemnări asupra viitoarelor compuneri.

E de reținut faptul că seminarele sunt o formă dificilă a procesului instructiv-educativ, de aceea nu trebuie să facem abuz de ele. Numărul acesta poate fi:

în clasa 9 — 2—3 seminare care se petrec ca niște lecții obișnuite, cu diferența că noile cunoștințe elevii le obțin individual, și nu cu ajutorul profesorului;

în clasa 10 — 4—5 seminare. De cele mai multe ori, acestea-s niște discuții colective ale lucrărilor proprii, complicând continuu conținutul și forma muncii;

în clasa 11 — 4—6 seminare. Ca formă, ele se apropie de o ședință științifică, unde se dezbate nu numai conținutul, dar și metodele obținerii cunoștințelor.

În ultimul timp, încep să se practice presemnarele chiar în clasele 5—6, prin pregătirea neapărată a elevilor. Întrebările în discuție nu trebuie să fie dificile și se dau sub formă de joc.

Drept forme specifice ale lecției-seminar pot fi și lecțiile-concurs, lecțiile-victorine, lecțiile-revistă orală, lecția «La masa rotundă» ș. a.

Seminarele, construite pe baza schimbului de păreri, contribuie la formarea interesului elevilor de a obține cunoștințe noi, îi învață să mediteze critic, să-și impună părerile.

Seminarul e o lecție de totalizare, scopul căreia e de a sistematiza și generaliza cunoștințele elevilor, de a consolida priceperile și deprinderile obținute în procesul studierii temei.

Seminarul este o formă nouă de muncă creatoare a elevului și profesorului. El se deosebește de lecția tradițională, dacă am lua în considerație activitatea elevilor și profesorului. Forma principală a activității elevilor în cadrul seminarelor e munca sine stătătoare, care cere inițiativă, creație, intelectualitate.

Pentru pregătirea unui seminar, profesorul trebuie să rezolve următoarele chestiuni:

1. Care teme pot fi discutate în timpul seminarului?

2. Cum vor fi formulate întrebările ce vor fi înaintate pentru discuții?

3. Ce literatură poate fi recomandată pentru studierea individuală?

4. Cum se poate controla mersul pregătirii pentru seminar?

5. Cum vor fi apreciate răspunsurile elevilor?

6. Care e rolul profesorului ce petrece lecția?

7. Ce material ilustrativ va fi folosit?

Elevii, la rândul lor, sunt obligați să învețe tema, să studieze literatura suplimentară, să-și întocmească un plan al viitorului răspuns sub formă diferită (teză, raport, conspect, recenzie, adnotație).

Alegând tema unei lecții-seminar, se ține cont de:

1. Nivelul interesului elevilor față de citirea sine stătătoare;

2. Posibilitățile muncii individuale a clasei, aptitudinile muncii de cercetare;

3. Literatura de care dispune cabinetul sau biblioteca școlii;

4. Actualitatea temei alese pentru discuție.

Periodicitatea petrecerii seminarelor depinde de timpul de care dispun atât elevii, cât și profesorul, de nivelul pregătirii lor. Se recomandă să se petreacă nu mai mult de 2—3 seminare pe semestru. Pentru aceasta se anunță din timp temele seminarelor, literatură suplimentară, se numește data petrecerii lecțiilor-consultații sau lecțiilor individuale cu elevii.

În timpul scenariului poate fi apreciată munca fiecărui elev: cum e pregătit el, cum a vorbit, cum a argumentat păreri proprii, cum a întocmit însemnările, tezele, recenziile, referatele ș. a.

Care e rolul profesorului în cadrul acestui tip de lecții? E diferit, căci depinde de temă, problema pusă în discuție, nivelul pregătirii elevilor. Profesorul introduce clasa în esența temei, actualizează discuția ei, apoi propune să se treacă la discuția temei. El tinde să obțină o exprimare corectă din partea elevilor, conduce recenzarea referatelor, generalizează cuvântările, referitoare la o întrebare, ca mai apoi să treacă la următoarea, în cuvântul său de încheiere, profesorul face totalurile lecției, arătând atât părțile pozitive, cât și cele negative, căile de învingere a greutăților.

Drept teme pentru discuție în cadrul seminarelor pot servi următoarele.

### Clasa 9

1. Pastelurile lui Vasile Alecsandri — valoros ciclul de poezii.

2. Alexei Mateevici — cântăreț al graiului matern.

3. Sonetele lui L. Deleanu — portrete artistice ale marilor înaintași ai literaturii.

4. Motiv-cheie în creația lui Gr. Vieru: mama — simbol al tuturor începuturilor.

5. Integritatea morală a personajului principal din «Ultima lună de toamnă» de I. Druță.

### Clasa 10

1. Caracterul romantic al liricii eminesciene.

2. Valoarea social-artistică a creației literare în «Eminescu — poet național» de I. Druță.

3. Evidențierea patriotismului și eroismului oamenilor din popor în monografia «Ioan-Vodă cel Cumplit» de B. P. Hașdeu

4. Meditația poetului în timp și spațiu (pe baza operei lui M. Eminescu).

5. Evocarea patetică a copilăriei în «Amintirile» lui I. Creangă.

6. Menirea socială a artei și a poetului (după poezia lui B. P. Hașdeu).

### Clasa 11

1. Versurile satirice ale lui A. Lupan.

2. Curente literare.

3. Relațiile părinți-copii în opera lui D. Matcovschi (pe baza operelor studiate).

4. Crezul etic-moral al lui I. Druță (pe baza operelor studiate).

5. Motivul sacrificiului în opera drujăiană.

6. Lirismul umorului și concizia-particularități specifice creației lui I. Druță.

7. Omagierea plugarului în literatura moldovenească (A. Lupan, L. Damian, N. Esinencu).

Pe lângă formele de organizare a procesului instructiv-educativ, propuse de literatura periodică, profesorul folosește, în procesul instruirii, și metode personale. E nevoie doar să experimentăm, să căutăm căi noi spre inimile copiilor, căci fiecare profesor, în nod sigur, posedă formele, metodele personale de predare. E posibil, că ceea ce e în puterea cuiva să nu corespundă stilului de predare al altui profesor. Dar toți au un singur principiu: cointeresarea elevilor.

«Profesorul este făuritorul sufletelor vii, de aceea și metodele trebuie să fie vii, așa cum le dictează viața», scrie E. Ilin în cartea «Lecția continuă». Căutările îl va ajuta mereu să evite lecții uniforme, monotone, căci lecțiile sumbre și obișnuite trezesc supraaboseala, sunt lipsite de emoții, intelectual.

Efectul introducerii formelor noi în procesul instructiv-educativ poate spori atunci, când pregătirea pentru asemenea lecții începe încă din clasele mici. Se începe cu elementele seminarului, victoriei, disputei, ca mai apoi greutatea lor să sporească. Asemenea lecții, în cadrul cărora se îmbină rațional formele tradiționale ale lecției cu cele noi, ne dau posibilitate să menținem, continuu, interesul față de învățatură, să le trezim interesul față de lucrul cu cartea, să sporească activitatea lor intelectuală. Principalul e orientarea gândirii creatoare a discipolilor noștri, neîncătușindu-i mereu cu tutelă peste măsură. Doar credința în posibilitățile creatoare ale fiecăruia e un indicator al zilelor de azi.

**L. I. FETESCU,**  
metodistă la IPCDO,

**V. V. CHIOSEA,**  
profesor emerit din Ucraina, profesoară de limbă și literatură moldovenească la ȘM Novoselsc, raionul Reni.

## ВИХОВАННЯ ПОЧУТТЯ ЛЮБОВІ ДО УКРАЇНИ...<sup>1</sup>

Пониззя Дунаю — один із тих чарівних куточків землі нашої, який ніби для того й створений, щоб у ньому щороку народжувався талановитий поет і щодня — нова пісня.

Правічна українська земля, полита кров'ю і потом древніх прашурів сучасної Кілійщини, щедро ввібрала в свою генетичну пам'ять злети й падіння Галицької Русі, кордони якої сягали правого берега Кілійського гирла та морського узбережжя; і навальні штурми турецьких фортець загонами українських козаків; і звитязність воїнів Задунайської Січі.

Тривалий час цей святий український край залишався осторонь усього мистецького життя решти України. Перші струмені мистецького відродження вдарили, й донині б'ють, з народження її народного джерела ще в 1984 році, коли тут було створено літературне об'єднання «Дунайська хвиля».

Члени літературного об'єднання разом з його керівником, автором цієї роботи, доклали багато зусиль і поетичного хисту для створення поезій, в яких оспівується Дунай, чудова природа, працьовиті люди з доброю душею. Опоетизовані почуття члени клубу виносили на суд вдячних слухачів. Головні цінителі таланту — діти місцевих шкіл. Публікації у місцевій пресі та колективному збірнику «Дунайська хвиля, вірші і пісні поетів Кілії» (1996) допомагають школярам і вчителям при підготовці до уроків за темою «Література рідного краю», а також для написання творчих робіт по лінії МАН. Так робота учениці Кілійської ЗОШ № 1 О. Куренкової зайняла I місце в районі і III місце в області. До творчості кілійських авторів звертаються і студенти Ізмаїльського педагогічного інституту (пишуть курсові роботи, в 1998 році захищена дипломна робота).

У своїй практиці як вихователя Кілійської школи-інтернату я використовую свої поезії та поезії вихователя Євгенії Томші для формування у дітей світогляду та виховання любові до України. Насамперед знайомлю дітей з історією Кілії, її славним минулим, де кожен пагорок, кожен камінь церковних стін пройнятий гордим духом войовничих русичів та окроплений кров'ю волелюбного козацтва.

Стара дзвіниця плаче у тумані,  
Стара дзвіниця серед Кілії...  
Її долали в підступі й обмані  
Віками — і чужинці, і свої...

*В. Виходцев*

Експерсії до старої дзвіниці чи до парку, де ще й досі можна викопати козацьку люльку,

збагачують дитячу уяву про життя українського народу, визвольну боротьбу за рідну землю. А експерсії на берег Дунаю, який оспіваний народом у піснях, дають можливість відчувати велич і могутність цієї слов'янської ріки, де здобувало славу українське лицарство.

...Слава козацька твоя не згасає.  
Ми збережемо фортеці, рови...  
Пам'ять єднає, і праця єднає —  
Тим, Україно, довіку живи!

*Є. Томша*

Це тільки уривок пісні, створеної Є. Томшею та кілійським композитором В. Єлінеком, в якій оспівується єдність нашого часу з минулим. Пам'ять про минуле нашого народу живе, і діти усвідомлюють це, коли торкаються каменя з фортечних мурів, яка була найміцніша на Дунаї. А поетичні рядки розширюють їхню уяву, карбують у пам'яті дитячій отой дотик до історії, яка писалася не на пожовклих фоліантах, а на землі, де ми живемо й зараз. Це наша маленька батьківщина, що потім виросте до великої Батьківщини — України.

...А Дунай тече крізь літо  
Попід Шляхом чумаків  
У двадцять першому столітті  
З духом славних козаків.  
В море пісню солов'їну  
Зносить вічна течія,  
Де любов до України  
Починається моя.

*В. Виходцев*

Експерсії, бесіди, вечори, клубні хвилинки, присвячені знайомству з рідним краєм, вводять дітей допоміжної школи у дивосвіт, який навколо нас. Вони дають змогу дітям збагнути своє місце і призначення на землі під голубим небом своєї Вітчизни.

У кожної людини є найрідніший куточок на землі — це місце, де вона народилась, де упіймала перший промінь сонця, де кожна бадилінка до болю знайома. Це ніби маленька планета з її радощами і негараздами.

Славне місто Кілія —  
Це планеточка моя  
Біля рідного Дунаю.  
Я завжди його впізнаю  
У зеленому краю,  
В добрих людях впізнаю...

*В. Виходцев*

<sup>1</sup> Продовжуємо знайомити читачів журналу «Наша школа» з досвідом роботи педагогічних працівників спеціальних шкіл-інтернатів Одеської області (див. «Наша школа». — 2001. — № 4).

Діти часто цитують цей вірш, він їм подобається, вони розуміють його. Можливо тому, що більшість дітей саме з Кілії — це найдорожче для них місце; це їхня планеточка, вулицями якої вони ходять.

Наводжу приклад — вірш Є. Томші, яка народилася в Росії, на Уралі.

У Росії серця половина,  
Бо вона життя мені дала.  
Виростила крила Україна  
І мене, як мати, прийняла...  
...«Там» стоять дерева-самоцвіти.  
«Там» не хата, кажуть, а ізба.  
Це все «там». А «тут» вирують квіти,  
Над Дунаєм хилиться верба...

Є. Томша

Діти намагаються пояснити слова «там» і «тут», чому у Євгенії Геннадіївни дві Батьківщини. Вони вдумуються у зміст слова, у його творчу силу. Думки намагаються висловити українською мовою. Так прищеплюється любов до державної мови, до мови нашої країни.

Літера до літери,  
Слово до слова —  
Так починається  
Наша мова.  
Рідна мова —  
Моя країна.  
Так починається  
Україна.  
Так починається  
Білий світ —  
З моєї матері  
Біля воріт.

В. Виходцев

Рідна мова починається з найдорожчої для нас людини — матері. Це завдяки їй ми вдихнули аромат повітря своєї Вітчизни під блакитним склепінням неба.

Відкриває мати вікна  
У вишневий світ,  
Де весна її привітна  
Серед білих віт,  
Де вмиває сині очі  
Ранок у росі,  
І вуаль спадає ночі,  
Доки сплять усі.  
Де весна у вишнях квітне  
Уже сотні літ,  
Нам відкрила мати вікна  
У широкий світ.

В. Виходцев

Ми вийшли з батьківської хати, випурхнули пташкою у мамине вікно, щоб десь в іншому місці звити своє гніздо. Але ми ніколи не забуваємо своєї рідної домівки, ласкавої і доброї матері.

Ступаємо на батьківський поріг,  
До болю рідної з дитинства хати,  
Де все, як було: діти, пісня, сміх,  
Берізка, сива зустрічає — мати...

Є. Томша

Тож і цінувати своїх матерів треба усім.

Не раньте ваших матерів,  
Не кривдіть гострими словами.  
Вони і в снах стоять над вами,  
Щоб вогник щастя ваш горів...

В. Виходцев

Але тут слід зазначити, що тема матері для багатьох дітей школи-інтернату є дуже болючою.

### Інтернат

У котре прийшло шире літо —  
І класи затихли шкільні.  
Та дітям ще будуть боліти  
Святі інтернатівські дні.

І ось розлетілись по селах.  
На море — як рідних нема...  
І очі такі невеселі.  
Ім хочеться бачити мам...

Хоч тут відчували і ласку,  
І любов на юнацькій межі.  
Водили тут люди їх в казку,  
Але всі ті люди чужі...

У порожньому вже Інтернаті,  
Де небо таке голубе,  
На дверях є крейдою напис:  
«Матусю, чекаю тебе!»

В. Виходцев

З такими дітьми вихователю треба бути максимально уважним, чуйним, ніжним і терплячим. Враховуючи вразливість дітей, стан їхньої душі і травмовану психіку, невірноваженість характеру, потрібно спрямовувати всю педагогічну майстерність на пом'якшення психологічної напруги...

Наша школа-інтернат працює зараз над темою «Екологічне виховання дітей». У нас є благодатний ґрунт — це і мальовничі береги Дунаю, і плавні, біосферний заповідник «Дунайські плавні». На висвітлення цього питання у нас спрямована робота вихователів, які прищеплюють шанобливе ставлення і любов до оточуючої природи, до кожного дерева, куща, травинки, росинки...

Іскрять росинки на калині,  
Піднялось сонце з-за горба,  
А попід вербами в долині  
Розквітло полум'я кульбаб...

В. Виходцев

Спонукаємо дітей до того, щоб вони вдивлялися у розмаїття дунайської природи. А коли діти будуть заворожливо спостерігати за її чарівною красою, то імовірність нищення природи, оточуючої краси сама собою відпаде. Бо хто з них порушить таку чарівність:

Чаклує ніч на березі Дунаю,  
Чарує ніч коханням навесні.  
І горнеться зоря до небокраю,  
Завмер до ранку берег уві сні.  
І горнеться моя душа до тебе,  
Мій рідний краю, де земля — краса,  
Де мирне наше українське небо  
Й на вербах діамантова роса.

Є. Томша



Під час прогулянок по міському парку навчаємо дітей робити усний опис крони дерев, кольорів листя, води в озері, хмар, неба, квітів. Таким чином розвиваємо у дітей спостережливість, вміння правильно підбирати кольори, вирізняючи ніжні, м'які. У дітей розвивається вміння користуватися засобами української мови для створення усних описів природи.

Наводжу зразок вірша, в якому ці спостереження виражені в поетичній формі:

Свою неповторність дарує нам осінь  
І золото крон в голубих небесах.  
А листю вмирати не хочеться зовсім,  
Його різнобарвність не хоче згасать.  
Іду, як в собор, щоб очистити душу  
І скласти молитву одвічній красі.  
За наші гріхи я покаятись мушу.  
... А може покаємось разом усі?

*В. Виходцев*

Наше покаяння перед природою. Ми дуже завинили перед нею. І поки не пізно, то треба вчити дітей любити і поважати навколишню красу, милуватися нею, бо саме їм належить майбутнє нашої планети:

У місті знов гостює осінь  
І літнє збереглося тепло,  
Ще вербам розплітає коси  
Співуче срібне джерело.  
В блакиті ще тріпочуть крила,  
А у душі бринить добро.  
На згадку нам лебідка біла  
Зронила спомином перо...

*Є. Томша*

Поезія торкається дитячих душ, вчить слухати, відчувати, усвідомлювати, спостерігати за природою. Цьому допомагають екскурсії в природу, під час яких вихователь разом з дітьми уважно спостерігають за живою природою, за тими птахами, що зграями пролітають над самим інтернатом, над селом:

Зграєю у небі лебеді летять  
Над моїм дитинством,  
Над моїм життям,  
Над моєю хатою  
Посеред села,  
Над моєю долею згряя пропливла.  
Пропливла у даль, у неозору синь,  
Залишила тільки цей політ краси  
І бентегу в серці на усе життя.  
Зграєю у небі лебеді летять.

*В. Виходцев*

Природу діти вивчають зблизька, розглядаючи кожен травинку, кожний листочок:

Холодні клени обіймаю,  
І жовті різьблені листки  
В долоні теплі упіймаю —  
Які в них диво-рисочки.  
Життєві лінії цих кленів  
Вивчаю на черленім тлі.  
У них ще лінії зелені,  
А доля кличе до землі...

*В. Виходцев*

Діти зближаються з природою, більше її розуміють. На деякі речі раніше вони ніколи не звертали увагу. Усне мовлення під час екскурсії, підсилене поетичним словом вихователя, залишає в дитячих душах теплий слід, слід краси:

Яка краса!  
Яка краса!  
Крізь ранок цідиться роса  
На сонне поле і луги,  
На мальовничі береги...

*В. Виходцев*

Низка мініатюр, які подаються поступово і малими порціями з повторами, примушують дітей не тільки запам'ятати зміст, але й вдуматись у нього і задуматись:

Спинюсь,  
прислухаюсь,  
присяду,  
Де кожна гілочка бринить.  
О, як їм боляче ронить  
Свої листочки серед саду.

*В. Виходцев*

Або:

Трава тримає світ краплини,  
В який вмістилися ми всі.  
Спиніться в травах на хвилину,  
Лише росянки не струсіть.

*В. Виходцев*

Якщо ми навчимо дітей спочатку слухати вірші, розуміти їх образність і музику, яка зливається з музикою трави, то їхні серця сповняться любов'ю до оточуючого світу, який всім нам ще пізнавати й пізнавати, відшуковуючи «зелену музику» на нашій українській землі:

Навколо мене лиш трава.  
Вслухаюсь в музику зелену —  
Вона написана для мене —  
І не потрібні тут слова.

*В. Виходцев*

Діти повинні усвідомити, що кожне деревце, кожна травинка і квітка — то є частинка малої батьківщини. І вони складають велику нашу Соборну Україну.

Це важливий момент усвідомлення дітьми права вважати себе повноцінними громадянами, відповідальними за долю своєї землі, за її майбутнє.

Велике виховне значення мають уроки з народознавства. На уроках ми знайомили учнів з традиціями та звичаями українського народу. На народознавчому матеріалі, який ми збирали, діти пізнавали багату спадщину нашого народу. Вони з великим задоволенням учили колядки і щедрівки, писали вірші, випускали стінну газету, знайомилися з піснями, зібраними в селах Кілійського району фольклористом Кузьмою Смалем.

К. Смаль часто виступав перед дітьми. Тепер діти співають українські пісні в шкільному ансамблі.

Діти добре знають роль вишитого рушника в житті українського народу, його застосування, значення кольорів. Люблять вірші та пісні про рушник.

#### Мамині рушники

Рушники стелила на ослоні,  
Як багато і які ясні.  
А літа на стомлені долоні  
Візерунки сипали рясні...  
Мов лелеки крила-обереги,  
В кожній хаті квітнуть рушники —  
Віщуни добра і застереги  
З дивовижно щедрої руки.

*Є. Томша*

Знання звичаїв і обрядів українського народу діти використовують при проведенні в школі-інтернаті вечорниць, ярмарків.

Діти разом з вихователями відвідують літніх самотніх людей, допомагають їм по господарству. Вони переймаються бідами і болями цих людей, висловлюють слушні думки, в їх серцях визрівають зерна добра. Побачене зблизька безрадісне життя ветеранів, пенсіонерів, які мали заслуги перед Вітчизною, біллю відгукається у ще не дуже загартованих душах. І коли діти слухають наші вірші про побачене нами те ж саме, але в іншому місці — то сприймають почуте, глибоко задумавшись, з великою увагою і розумінням.

В кінці ХХ століття  
Живуть старезні баба й дід.  
Вони стомились довголіттям,  
Що в спадок дав козацький рід.  
Відгородили їх від світу  
Паркани вишуканих дач.  
Єдине сонце їм лиш світить  
І скрипає один приймач...

*В. Виходцев*

Коли тільки вводили українську мову в інтернаті, часто можна було побачити і почути від дітей відкрите нехтування предметом, чулося «говорите по-русски, я не понимаю». Поступово бар'єр супротиву українській мові було подолано.

Вихователі школи-інтернату доклали чимало зусиль, щоб українська мова прижилась на уроках народознавства, на клубних хвилинках та у побутовому спілкуванні.

Тепер нема у школі такої дитини, яка б сказала «я вас не понимаю, говорите на русском языке». Діти усвідомили як життєву необхідність, що українську мову треба вчити і розуміти, бо через мову прямий шлях до серця українського народу, до Вітчизни. Вітчизна у нас одна, якої б ти нації не був, — це Україна.

А це можливо за умови, якщо ти поважаєш мову, культуру, звичаї того народу, серед якого живеш, якщо ти любиш землю, де виріс — свою малу батьківщину.

**В. П. ВИХОДЦЕВ,**

вихователь Кілійської школи-інтернату.

---

## Науково-методичний відділ

### ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ЗМАГАННЯ ШКОЛЯРІВ

На виконання заходів, передбачених Державною національною програмою «Творча обдарованість», Указами Президента України «Про додаткові заходи щодо державної підтримки обдарованої молоді» від 24.04.2000 р. за № 612/2000 і «Про програму роботи з обдарованою молоддю на 2001—2005 роки» від 8.02.2001 р. за № 78/2001, а також «Регіональною програмою підтримки обдарованої учнівської молоді в Одеській області на 1999—2005 роки» в області створюються передумови для розвитку інтересів, нахилів та здібностей обдарованої учнівської молоді, серед яких важливе місце займають предметні учнівські олімпіади.

У 2001—2002 навчальному році було проведено 18 обласних олімпіад (українська мова та література, історія України та всесвітня історія, основи правознавства, іноземні мови (англійська, німецька, французька, іспанська), математика, фізика, хімія, біологія, географія, основи

інформатики та обчислювальної техніки, трудове навчання, основи економіки, російська мова і література, болгарська мова і література, молдовська (румунська) мова і література). Строки проведення олімпіад регламентувались наказом управління освіти і науки Одеської облдержадміністрації від 6.11.2001 р. за № 138-ОД.

Зміст і форми проведення олімпіад визначались Положенням про Всеукраїнські учнівські олімпіади з базових і спеціальних дисциплін, турніри, конкурси-захисти науково-дослідних робіт та конкурси фахової майстерності, затвердженим наказом Міністерства освіти України за № 305 від 18.08.1998 року та Положенням про проведення в Одеській області I—III етапів Всеукраїнських учнівських олімпіад з базових дисциплін, затвердженим управлінням освіти Одеської обласної держадміністрації від 24.12.1998 року.

Олімпіади з 17 предметів проводились за завданнями, підготовленими журі III етапу, з

основ економічних знань — за завданнями Міністерства освіти і науки України. Успішне виконання завдань відбіркового туру III етапу олімпіади дозволило 1800 учням взяти участь у фінальному турі, 517 стали переможцями.

На відміну від минулого року учні всіх районів області взяли участь у фінальному турі, однак дуже мале представництво в цьому році з таких районів:

Красноокнянський	1 учасник
Березівський	5 учасників
Великомихайлівський	5 учасників
Миколаївський	6 учасників
Ширяєвський	6 учасників
Любашівський	7 учасників
Тарутинський	10 учасників
Фрунзівський	10 учасників

Найбільш успішно виступили учні Болградського (19 переможців), Арцизького (17 переможців), Ренійського (10 переможців), Ізмаїльського і Саратського районів (по 8 переможців).

На жаль, незважаючи на відносно велике представництво Овідіопольського (21 учасник), Ананівського (17 учасників), Кодимського (12 учасників) районів, ними не отримано жодного призового місця.

Узагальнені результати виступу команд подані в табл. 1.

Для створення оптимальних умов роботи з обдарованими дітьми в Одеській області існує мережа шкіл з поглибленим вивченням окремих предметів, гімназій, ліцеїв, кількість яких зростає з кожним роком.

Стабільно високі результати показують учні Рішельєвського ліцею, гімназій № 1, 2, 5. Впевнено йде вперед Ізмаїльський політехнічний ліцей. Згідно з рейтингом, який визначено за результатами участі учнів у предметних олімпіадах 2001—2002 років, він займає 4-е місце.

Високі результати стабільно показують учні Виноградівської ЗОШ (Арцизький р-н), ЗОШ № 4 (м. Іллічівськ), СЗОШ № 10, СЗОШ № 35, СЗОШ № 90, СЗОШ № 117 (м. Одеса).

Суттєво покращали свої результати Маріїнська гімназія, гімназія № 7, Юридичний ліцей міста Одеси, НВО ім. Чорновола (м. Южне), НВК школа-ліцей (м. Рені).

Однак, на жаль, результативність роботи деяких навчальних закладів не завжди адекватна їхнім можливостям. Протягом останніх 3-х років погіршилися результати щодо участі в олімпіадах учнів Приморського ліцею. Незважаючи на наявність природничо-математичних профільних класів (математика, інформатика, фізика, хімія, біологія) призерів обласних олімпіад з цих предметів немає. Аналогічна ситуація з предметами гуманітарного циклу в гімназіях № 8 і 9 м. Одеси. Значно гірше в порівнянні з минулим роком виступили учні гімназії № 4, Економічного ліцею м. Одеси, гімназії № 1 м. Іллічівська, Військового ліцею міста Одеси, шкіл нового типу районів області (НВК «школа-ліцей», м. Болград, Болградська гімназія, Каменський НВК «шко-

ла-гімназія», Нерубайський НВК «школа-гімназія», Татарбунарський НВК «школа-гімназія», Котовська гімназія, Білгород-Дністровський районний ліцей, Тузлівський ліцей-інтернат).

Результати шкіл нового типу за три роки наведені в табл. 2.

З 24 по 30 березня 2002 року тривав IV етап Всеукраїнських олімпіад, в якому Одеську область представляли 74 учня, 36 з них стали переможцями. Цей результат кращий, ніж у минулому році.

Навчальний рік	Рейтинг області
1998—1999	0,88
1999—2000	1,32
2000—2001	0,78
2001—2002	0,99

У цьому році найкраще виступили команди юних географів і юних філологів (французька мова). Рейтинг цих команд перевищує 2. Це дуже високий результат. Як завжди, успішно виступила команда юних біологів — 2 перших місця. В особистій першості почесні перші місця вибороли такі учні:

*Борченко Наталія*, біологія, 10 клас, Рішельєвський ліцей, м. Одеса;

*Коваль Світлана*, біологія, 11 клас, гімназія № 2, м. Одеса;

*Пивторак Дмитро*, географія, учень 11 класу, Савранська ЗОШ, Савранський р-н;

*Трач Андрій*, економіка, учень 10 класу, Рішельєвський ліцей, м. Одеса;

*Чепляк Роман*, математика, учень 8 класу, Рішельєвський ліцей, м. Одеса;

*Скворцов Юрій*, фізика, учень 8 класу, Маріїнська гімназія, м. Одеса.

Слід відмітити, що Коваль Світлана стала переможницею (бронзова медаль) Міжнародної олімпіади юних біологів в м. Юрмалі в липні цього року і виборола почесний диплом III ступеня.

Узагальнені результати виступу команд подані в табл. 3.

У цілому виступ команди Одеської області в цьому році можна визнати успішним. Підвищення рейтингу команд Одещини на Всеукраїнських олімпіадах є результатом копійної роботи педагогічних колективів шкіл, окремих педагогів (табл. 4). Великий внесок зробили працівники ОІУВ, викладачі вузів і кращі вчителі шкіл, які брали участь у підготовці та проведенні олімпіад, підготовці команд до Всеукраїнських олімпіад.

В останні роки, крім традиційних олімпіад, з'явилися нові види масових заходів.

Особливою формою олімпіад є олімпіада учнів 3—10 класів шкіл недержавної форми власності. Вона проходить у два етапи — перший — шкільний, другий — Всеукраїнський. Організатором цих змагань є фонд «Приватна освіта» під керівництвом президента фонду Т. І. Єганової.

У травні 2002 року в м. Одесі проходила Всеукраїнська олімпіада юних філологів шкіл недержавної форми власності (українська, російська, англійська мови). В олімпіаді юних

Таблиця 1

Дані про результати III та IV етапів Всеукраїнських предметних олімпіад у 2001—2002 навчальному році

Заклади освіти, райони (міста), учні яких брали участь у фінальному турі III етапу олімпіади	III етап (обласний)					IV етап (державний)				
	*	**	Дипломи			*	Дипломи			
			I	II	III		I	II	III	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<b>I. ШКОЛИ НОВОГО ТИПУ, розташовані у м. Одесі</b>										
1. Рішельєвський ліцей	121	68	11	14	43	8	3	1	4	
Біологія		8	1	2	5	1	1	0	0	
Економіка		11	1	3	7	3	1	0	2	
Історія		2	0	1	1					
Математика		20	3	5	12	3	1	1	1	
ОІОТ		4	2	1	1	1	0	0	1	
Фізика		15	3	1	11					
Французька мова		1	0	0	1					
Хімія		7	1	1	5					
<b>м. Одеса (школи нового типу миського підпорядкування)</b>										
2. Гімназія № 1	468	163	17	45	101	7	2	1	4	
Англійська мова	81	31	4	8	19	1	0	0	1	
Географія		11	1	2	8	1	0	0	1	
Математика		3	0	1	2					
ОІОТ		2	0	0	2					
ОІОТ		1	0	1	0					
Російська мова		3	0	0	3					
Українська мова		2	0	1	1					
Фізика		5	1	1	3					
Хімія		4	2	2	0					
3. Гімназія № 2	71	35	4	10	21	3	1	0	2	
Англійська мова		10	1	5	4	1	0	0	1	
Біологія		2	1	0	1	1	1	0	0	
Іспанська мова		5	1	1	3	1	0	0	1	
Німецька мова		2	0	1	1					
Правознавство		2	0	0	2					
Російська мова		9	1	2	6					
Українська мова		2	0	0	2					
Фізика		1	0	1	0					
Французька мова		1	0	0	1					
Хімія		1	0	0	1					
4. Маріїнська гімназія	38	20	1	10	9	2	1	1	0	
Англійська мова		1	0	0	1					
Біологія		1	0	1	0					
Географія		2	0	1	1					
Математика		7	1	1	5	1	0	1	0	
ОІОТ		1	0	1	0					
Німецька мова		2	0	2	0					
Правознавство		1	0	1	0					
Російська мова		2	0	1	1					
Фізика		1	0	1	0	1	1	0	0	
Хімія		2	0	1	1					
5. Гімназія № 4	48	11	3	3	5	1	0	0	1	
Англійська мова		2	0	0	2					
Біологія		1	0	0	1					
Іспанська мова		2	1	1	0					
Німецька мова		1	0	0	1					
Російська мова		3	0	2	1					
Українська мова		2	2	0	0	1	0	0	1	
6. Гімназія № 5	32	15	1	4	10					
Англійська мова		6	0	0	6					
Географія		1	0	0	1					
ОІОТ		2	0	1	1					
Німецька мова		1	1	0	0					
Російська мова		3	0	2	1					
Хімія		2	0	1	1					

Примітки. \* — кількість учасників фінального туру; \*\* — кількість переможців.

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
7. Гімназія № 7	30	6	0	0	6					
Математика		1	0	0	1					
Правознавство		1	0	0	1					
Українська мова		2	0	0	2					
Фізика		2	0	0	2					
8. Гімназія № 8	3	1	0	0	1					
Німецька мова		1	0	0	1					
9. Гімназія № 9	4	1	0	0	1					
Історія		1	0	0	1					
10. Військовий ліцей	2	0	0	0	0					
11. Приморський ліцей	44	10	1	2	7					
Географія		1	0	0	1					
Економіка		2	0	0	2					
Правознавство		5	1	1	3					
Російська мова		2	0	1	1					
12. Економічний ліцей	24	9	2	3	4					
Географія		1	0	0	1					
Основи економічних знань		5	1	1	3					
ОІОТ		1	0	1	0					
Правознавство		2	1	1	0					
13. Юридичний ліцей	34	13	0	3	10					
Географія		3	0	0	3					
Історія		5	0	2	3					
Правознавство		4	0	0	4					
Українська мова		1	0	1	0					
14. Ліцей № 53	24	7	0	2	5					
Біологія		1	0	1	0					
Географія		1	0	0	1					
Математика		2	0	0	2					
Фізика		3	0	1	2					
Приватні школи	33	4	1	0	3					
15. «Зоряна брама»		1	1	0	0					
16. «КРОК»		1	0	0	1					
17. Чорноморський ліцей		2	0	0	2					
<b>Всього по школах нового типу м. Одеси</b>	<b>589</b>	<b>231</b>	<b>28</b>	<b>59</b>	<b>144</b>	<b>15</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	
<b>II. ЗОШ м. Одеси</b>										
Інтернат № 1		1	0	0	1					
ЗОШ № 1		1	0	0	1					
ЗОШ № 8		1	0	0	1					
СЗОШ № 10		15	3	6	6	4	0	3	1	
ЗОШ № 13		1	1	0	0					
ЗОШ № 15		1	0	1	0	1	0	0	1	
ЗОШ № 16		1	0	0	1					
ЗОШ № 17		1	0	0	1					
ЗОШ № 19		1	0	0	1					
ЗОШ № 24		2	0	1	1					
ЗОШ № 25		1	0	1	0					
ЗОШ № 28		1	0	0	1					
ЗОШ № 31		3	0	2	1					
СЗОШ № 32		1	0	0	1					
ЗОШ № 33		3	1	1	1	1	0	1	0	
СЗОШ № 35		6	1	1	4	2	0	2	0	
ЗОШ № 38		1	1	0	0					
СЗОШ № 40		1	0	0	1					
ЗОШ № 41		1	0	0	1					
ЗОШ № 44		2	0	0	2					
ЗОШ № 46		1	0	1	0					
ЗОШ № 51		1	0	0	1					
ЗОШ № 56		1	1	0	0	1	0	1	0	
ЗОШ № 61		1	0	1	0					
ЗОШ № 62		1	0	1	0					
ЗОШ № 63		3	0	0	3					

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
ЗОШ № 67		2	0	0	2					
СЗОШ № 69		1	0	1	0					
ЗОШ № 71		1	0	0	1					
ЗОШ № 72		1	0	1	0					
ЗОШ № 80		2	0	0	2					
ЗОШ № 82		2	0	0	2					
СЗОШ № 84		1	0	1	0	1	0	0	1	
ЗОШ № 85		1	1	0	0	1	0	0	1	
СЗОШ № 86		1	0	0	1					
ЗОШ № 89		1	1	0	0					
СЗОШ № 90		14	1	5	8	2	0	0	2	
ЗОШ № 100		1	0	0	1					
ЗОШ № 106		1	0	0	1					
ЗОШ № 113		1	1	0	0					
СЗОШ № 117		10	2	2	6					
ЗОШ № 118		3	0	1	2	1	0	0	1	
СЗОШ № 121		1	0	0	1					
<b>Всього по ЗОШ м. Одеси</b>		317	97	14	27	56	14	0	7	7
<b>Всього по навчальних закладах м. Одеси</b>		906	328	42	86	200	29	5	9	15
<b>ІІІ. МІСТА ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСТІ</b>										
<b>м. Білгород-Дністровський</b>	69	18	0	4	14					
1. Білгород-Дністровський ліцей	41	11	0	3	8					
Англійська мова		4	0	0	4					
ОІОТ		1	0	0	1					
Історія		3	0	1	2					
Математика		1	0	0	1					
Правознавство		2	0	2	0					
Фізика		1	0	0	1					
Хімія		1	0	0	1					
2. ЗОШ № 1		2	0	0	2					
3. ЗОШ № 2		1	0	0	1					
4. ЗОШ № 3		1	0	1	0					
5. ЗОШ № 6		1	0	0	1					
<b>м. Ізмаїл</b>	100	32	3	8	21					
6. Політехнічний ліцей	55	21	2	7	12					
Біологія		5	1	3	1					
ОІОТ		1	0	0	1					
Математика		7	0	4	3					
Російська мова		1	0	0	1					
Фізика		2	0	0	2					
Хімія		6	1	0	5					
7. СЗОШ № 1		5	1	1	3					
8. ЗОШ № 6		1	0	0	1					
9. ЗОШ № 9		2	0	0	2					
10. СЗОШ № 16		2	0	0	2					
<b>м. Іллічівськ</b>	67	23	6	2	15	4	0	2	2	
11. Гімназія № 1	24	6	2	0	4					
Математика		1	0	0	1					
Правознавство		1	0	0	1					
Російська мова		2	2	0	0					
Українська мова		2	0	0	2					
12. ЗОШ № 3		1	0	0	1					
13. ЗОШ № 4		11	2	2	7	2	0	2	0	
14. ЗОШ № 6		1	0	0	1					
14. СЗОШ № 7		4	2	0	2	2	0	0	2	
<b>м. Котовськ</b>	8	2	0	1	1					
15. ЗОШ № 9		2	0	1	1					
<b>м. Теплодар</b>	0	0	0	0	0					
<b>м. Южне</b>	60	21	2	2	17	1	0	1	0	
16. АЗОШ № 3		9	0	1	8					
Англійська мова		1	0	0	1					
Історія		6	0	0	6					
Правознавство		1	0	0	1					
Російська мова		1	0	1	0					

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
17. ЗОШ № 1		3	0	0	3					
18. ЗОШ № 2		2	0	0	2					
19. ЗОШ № 4 (НВО ім. Чорновола)		7	2	1	4	1	0	1	0	
<b>Всього по ШНТ міст Одеської області</b>	156	47	4	11	32	0	0	0	0	
<b>Всього ЗОШ міст Одеської області</b>	148	46	7	6	33	5	0	3	2	
<b>Всього по містах Одеської області</b>	304	93	11	17	65	5	0	3	2	
<b>ІV. СІЛЬСЬКІ РАЙОНИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСТІ</b>										
<b>Ананьївський район</b>	17	0	0	0	0					
<b>Арцизький район</b>	57	17	2	3	12					
1. ЗОШ № 1		3	0	1	2					
2. ЗОШ № 4		3	1	0	2					
3. ЗОШ № 5		1	0	0	1					
4. Виноградівська ЗОШ		7	1	2	4					
5. Деленська ЗОШ		2	0	0	2					
6. Новоіванівська ЗОШ		1	0	0	1					
<b>Білгород-Дністровський район</b>	33	5	0	2	3					
7. Крутоярівська ЗОШ		4	0	2	2					
8. Удобенська ЗОШ		1	0	0	1					
<b>Балтський район</b>	19	3	0	0	3					
9. ЗОШ № 1		1	0	0	1					
10. ЗОШ № 3		2	0	0	2					
<b>Березівський район</b>	5	0	0	0	0					
<b>Біляївський район</b>	34	2	0	0	2	1	0	0	1	
11. Нерубайський НВК		1	0	0	1					
Українська мова		1	0	0	1					
12. ЗОШ № 2		1	0	0	1	1	0	0	1	
<b>Болградський район</b>	56	19	2	6	11					
13. Болградська гімназія		3	1	1	1					
Болгарська мова		3	1	1	1					
14. Болградський ліцей		3	1	0	2					
Географія		1	0	0	1					
Російська мова		1	1	0	0					
Фізика		1	0	0	1					
15. ЗОШ № 3		3	0	1	2					
16. Виноградівська ЗОШ		1	0	1	0					
17. Городненська ЗОШ		1	0	1	0					
18. Кальчевська ЗОШ		1	0	0	1					
19. Криничненська ЗОШ		2	0	1	1					
20. Новотроїнівський НВК		3	0	1	2					
21. Орехівська ЗОШ		2	0	0	2					
<b>Великомихайлівський район</b>	5	0	0	0	0					
<b>Іванівський район</b>	23	1	0	0	1					
Коноплянська ЗОШ		1	0	0	1					
<b>Ізмаїльський район</b>	48	8	0	4	4					
22. Кам'янський НВК		2	0	1	1					
Географія		1	0	0	1					
Трудове навчання		1	0	1	0					
23. Кислицька ЗОШ		1	0	1	0					

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. Озернянська ЗОШ	2	0	2	0					
25. Суворовська ЗОШ	2	0	0	2					
26. Утконосівська ЗОШ	1	0	0	1					
Кілійський район	23	3	2	0	1				
27. ЗОШ № 2	1	1	0	0					
28. Приозернянська ЗОШ	2	1	0	1					
Кодимський район	12	0	0	0	0				
Комінтернівський район	41	2	0	1	1				
29. Чорноморська ЗОШ	2	0	1	1					
Котовський район	12	1	0	0	1				
30. Гидеримська ЗОШ	1	0	0	1					
Красноокнянський район	1	0	0	0	0				
Любашівський район	7	2	0	0	2				
31. ЗОШ № 2	2	0	0	2					
Миколаївський район	6	0	0	0	0				
Овідіопольський район	21	0	0	0	0				
Ренійський район	44	10	0	3	7				
32. НВК № 6	5	0	1	4					
Англійська мова	2	0	0	2					
Біологія	1	0	0	1					
Основи економічних знань	1	0	0	1					
Історія	1	0	1	0					
33. ЗОШ № 2	4	0	1	3					
34. Лиманська ЗОШ	1	0	1	0					
Роздільнянський район	20	3	0	1	2				
35. ЗОШ № 4	1	0	0	1					
36. Болгарська ЗОШ	1	0	0	1					
37. Слобідська ЗОШ	1	0	1	0					
Савранський район	16	3	1	1	1	1	1	0	0
38. Савранська ЗОШ	3	1	1	1	1	1	1	0	0
Саратський район	36	8	1	1	6				
39. Зорянська ЗОШ	1	0	0	1					
40. Михайлівська ЗОШ	1	0	0	1					
41. Новоселівська ЗОШ	2	0	0	2					
42. Плахтіївська ЗОШ № 2	1	0	1	0					
43. Плахтіївська ЗОШ № 3	2	0	0	2					
44. Ярославська ЗОШ	1	1	0	0					
Тарутинський район	10	2	0	0	2				
45. Бородинська ЗОШ	1	0	0	1					
46. Тарутинська ЗОШ	1	0	0	1					
Татарбунарський район	28	5	2	0	3				
47. Борисівська ЗОШ	3	2	0	1					
48. Білоліська ЗОШ	1	0	0	1					

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
49. Татарбунарський НВК	1	0	0	1					
Географія	1	0	0	1					
Фрунзівський район	10	1	0	0	1				
50. Затишанська ЗОШ	1	0	0	1					
Ширяєвський район	6	1	0	0	1				
51. ЗОШ № 1	1	0	0	1					
<b>Всього по ШНТ районів області</b>	<b>68</b>	<b>15</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Всього по ЗОШ районів області</b>	<b>522</b>	<b>81</b>	<b>8</b>	<b>19</b>	<b>54</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Всього по районах області</b>	<b>590</b>	<b>96</b>	<b>10</b>	<b>22</b>	<b>64</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Всього по області</b>	<b>1800</b>	<b>517</b>	<b>63</b>	<b>125</b>	<b>329</b>	<b>36</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>18</b>

Таблиця 2

Результати участі учнів шкіл нового типу Одеської області в III етапі предметних олімпіад протягом 2000—2002 років

Навчальний заклад нового типу	1999—2000 навч. рік		2000—2001 навч. рік		2001—2002 навч. рік	
	Учасники	Переможці	Учасники	Переможці	Учасники	Переможці
1. Рішельєвський ліцей	115	63	124	74	121	68
2. Гімназія № 2	49	29	66	37	71	35
3. Гімназія № 1	66	30	84	44	81	31
4. Ізмаїльський ліцей	40	12	43	13	55	22
5. Маріїнська гімназія	30	14	43	11	38	20
6. Гімназія № 5	27	13	34	12	32	15
7. Юридичний ліцей	20	7	29	4	34	13
8. Гімназія № 4	39	18	40	20	48	11
9. Приморський ліцей	53	26	45	18	44	10
10. Білгород-Дністровський ліцей	36	10	31	7	41	10
11. Економічний ліцей	18	7	28	12	24	9
12. АЗОШ № 3, м. Южне	41	12	36	9	34	9
13. Ліцей № 53	19	8	35	6	24	7
14. Гімназія № 7	4	1	9	0	30	6
15. Гімназія № 1, м. Іллічівськ	14	9	24	11	24	6
16. НВК «школа-ліцей», м. Рені	0	0	7	1	16	5
17. НВК «школа-ліцей», м. Болград	22	6	16	5	16	3
18. Болградська гімназія	10	4	9	4	5	3
19. Камен. НВК «школа-гімназія»	12	3	16	3	11	2
20. Гімназія № 8	6	1	9	2	3	1
21. Гімназія № 9	—	—	—	—	4	1
22. Нерубайський НВК «школа-гімназія»	12	2	16	1	10	1
23. Татарбунарський НВК «школа-гімназія»	0	0	11	0	6	1
24. Військовий ліцей	0	0	0	0	2	0
25. Котовська гімназія	3	0	11	0	2	0
26. Білгород-Дністровський районний ліцей	0	0	4	0	4	0
27. Тузлівський ліцей-інтернат	0	0	1	0	0	0

## Участь учнів Одеської області в IV етапі Всеукраїнських олімпіад у 2001—2002 навчальному році

Предмет	Кількість учасників	Кількість переможців	Рейтинг команди	Прізвище, ім'я пере- можця	Місце	Район (місто)	Навчальний заклад	Клас	Прізвище, ім'я та по батькові вчителя (тренера)
Географія	5	4	2,40	Півторак Дмитро Гінкул Марина Кравчук Богдан Голубев Павло	I II II III	Савранський р-н м. Одеса м. Одеса м. Іллічівськ	Савранська ЗОШ ЗОШ №33 ЗОШ №56 ЗОШ №7	11 8 10 9	Коломієць Людмила Володимирівна Цимбал Любов Олександрівна Гонтенко Катерина Анатоліївна Нічволода Людмила Юріївна
Французька мова	5	5	2,20	Гончаренко Ганна Зелінська Ірина Леженцева Ярослава Захарко Марія	II II III III	м. Одеса м. Одеса м. Одеса м. Одеса	СЗОШ №10 СЗОШ №10 СЗОШ №10 СЗОШ №10	11 10 10 9	Буйденко Світлана Харлампіївна Юрченко Тетяна Валеріївна Гандзяк Вікторія Спартаківна Тухто Наталія Олександрівна
Економіка	4	3	1,75	Михайловська Ольга Трач Андрій Шереміров В'ячеслав Шишкін Костянтин	III I III III	м. Одеса м. Одеса м. Одеса м. Одеса	ЗОШ №84 Рішельєвський ліцей Рішельєвський ліцей Рішельєвський ліцей	11 10 11 9	ілько Алла Володимирівна Сотниченко Микола Михайлович Сотниченко Микола Михайлович Сотниченко Микола Михайлович
Англійська мова	5	5	1,60	Севляков Сергій Столяров Андрій Богачова Наталія	II II III	м. Одеса м. Одеса м. Одеса	СЗОШ №35 СЗОШ №35 Гімназія №2	9 9 11	Митник Людмила Михайлівна Величко Тетяна Олександрівна Хаїс Наталія Львівна
Біологія	7	3	1,57	Волкова Ольга Борченко Наталія Коваль Світлана Савко Олександр Чепляка Роман	III I I III I	м. Одеса м. Одеса м. Одеса Біляївський р-н м. Одеса	Гімназія №1 Рішельєвський ліцей Гімназія №2 ЗОШ №2 Рішельєвський ліцей	10 10 11 10 8	Пастух Світлана Іванівна Кур'ята Ніна Володимирівна Шевченко Катерина Микитівна Савко Людмила Олександрівна Маліс Сергій Ілліч, Мігельман Ігор Михайлович
Математика	8	4	1,50	Лелеченко Андрій Сеніна Ганна Бурдейний Віктор	II II III	м. Одеса м. Одеса м. Одеса	Марїнська гімназія Рішельєвський ліцей Рішельєвський ліцей	8 9 10	Чайчук Ольга Ростиславівна Мігельман Ігор Михайлович Александров Михайло Юхимович, Блохін Костянтин Ігорович
Історія	6	4	1,33	Вишньов Віктор Гусак Юлія Патрашку Денис	II II III	м. Іллічівськ м. Іллічівськ м. Іллічівськ	ЗОШ №4 ЗОШ №4 ЗОШ №7	8 11 10	Боровська Ольга Родионівна Боровська Ольга Родионівна Бойко Тетяна Леонтівна
Українська мова	3	2	1,33	Сербіна Юлія Ворожейкіна Олена Кухаренко Ганна	III III II	м. Одеса м. Одеса м. Южне	ЗОШ №15 Гімназія №4 ЗОШ №4	11 11 10	Гребенікова Надія Дмитрівна Чукланова Тетяна Олексіївна Чайковська Олеся Олександрівна
Фізика	6	1	0,83	Скворцов Юрій	I	м. Одеса	Мар. гімназія	8	Корнієнко Юрій Костянтинович
Інформатика	3	1	0,33	Майкович Михайло	III	м. Одеса	Рішельєвський ліцей	9	Віктор Євгенія Олександрівна
Трудове навчання	3	1	0,33	Шевченко Андрій	III	м. Одеса	ЗОШ №85	9	Романов Борис Миколайович
Правознавство	4	1	0,25	Фарська Ольга	III	м. Одеса	ЗОШ №118	11	Полуніна Ганна Якимівна
Іспанська мова	5	1	0,20	Загорій Наталія	III	м. Одеса	Гімназія №2	9	Ружейнікова Ірина Вікторівна
Німецька мова	6	2	0,17	Бассель Дарія Кілімник Катерина	III III	м. Одеса м. Одеса	ЗОСШ №90 ЗОСШ №90	11 11	Юліна Наталія Іванівна Глищук Віолета Олександрівна
Хімія	4	0	0	—	—	—	—	—	—

Список педагогічних працівників, які підготували переможців III та IV етапів олімпіад у 2001—2002 навчальному році

Прізвище, ім'я та по батькові	Навчальний заклад	Район (місто)	Предмет	III етап			IV етап				
				Кількість переможців	За ступенями дипломів			Кількість переможців	За ступенями дипломів		
					I	II	III		I	II	III
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Сотніченко Микола Михайлович	Рішельвський ліцей	м. Одеса	Економіка	11	1	3	7	3	1	0	2
2. Блохін Костянтин Ігоревич	Рішельвський ліцей	м. Одеса	Математика	9	2	1	6	1	0	0	1
3. Глищук Віолета Олександрівна	ЗОШ № 90	м. Одеса	Німецька мова	9	0	3	6	2	1	1	0
4. Мігельман Ігор Михайлович	Рішельвський ліцей	м. Одеса	Математика	9	1	3	5	2	1	1	0
5. Манакін Вадим Леонідович	Рішельвський ліцей	м. Одеса	Фізика	8	2	6	0	0	0	0	0
6. Віктор Павло Андрійович	Рішельвський ліцей	м. Одеса	Фізика	7	2	0	5	1	0	0	1
7. Александров Михайло Юхимович	Рішельвський ліцей	м. Одеса	Математика	6	1	1	4	1	0	0	1
8. Гузик Надія Валентинівна	ЗОШ № 3	м. Южне	Історія	6	0	0	6	0	0	0	0
9. Колебошин Валерій Якович	Рішельвський ліцей	м. Одеса	Фізика	6	1	0	5	0	0	0	0
10. Лінецька Рита Семенівна	Гімназія № 2	м. Одеса	Російська мова	6	1	2	3	1	0	0	1
11. Пастух Світлана Іванівна	Гімназія № 1	м. Одеса	Англійська мова	6	1	2	4	1	0	0	1
12. Кедік Ілля Федорович	Політехнічний ліцей	м. Ізмаїл	Біологія	5	1	3	1	0	0	0	0
13. Прутьцев Сергій Борисович	Ліцей «Приморський»	м. Одеса	Правознавство	5	1	1	3	1	0	0	1
14. Ружейнікова Ірина Вікторівна	Гімназія № 2	м. Одеса	Іспанська мова	5	1	1	3	1	0	0	1
15. Сарлачан Клавдія Пилипівна	Політехнічний ліцей	м. Ізмаїл	Хімія	5	0	0	5	1	0	0	1
16. Тухто Наталія Олександрівна	СЗОШ № 10	м. Одеса	Французька мова	5	1	2	2	1	0	0	1
17. Цимбал Тетяна Вікторівна	Рішельвський ліцей	м. Одеса	Хімія	5	1	1	3	1	0	0	0
18. Барко Генрієтта Михайлівна	Білгород-Дністровський ліцей	м. Білгород-Дністровський	Правознавство	4	0	2	2	0	0	0	0
19. Задерей Наталія Сергіївна	Рішельвський ліцей	м. Одеса	Біологія	4	0	2	2	2	0	0	0
20. Листицька Марія Львівна	Гімназія № 1	м. Одеса	Хімія	4	2	2	0	1	1	0	0
21. Маліс Сергій Ілліч	Рішельвський ліцей	м. Одеса	Математика	4	0	1	0	3	0	1	0
22. Мартинюк Олена Анатоліївна	Економічний ліцей	м. Одеса	Економіка	4	1	0	3	1	0	1	0
23. Чайчук Ольга Ростиславівна	Маріїнська гімназія	м. Одеса	Математика	4	1	1	2	1	0	1	0
24. Мігельман Міра Шулемівна	Гімназія № 1	м. Одеса	Фізика	4	1	0	3	1	0	1	0
25. Гандзяк Вікторія Спартаківна	СЗОШ № 10	м. Одеса	Французька мова	3	1	1	1	1	0	1	0
26. Боровська Ольга Родионівна	ЗОШ № 4	м. Іллічівськ	Історія	3	1	1	1	1	0	2	0
27. Горелова Оксана Володимирівна	Політехнічний ліцей	м. Ізмаїл	Математика	3	0	1	2	2	0	2	0



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
28. Думик Лариса Олександрівна	ЗОШ № 2	Ренійський р-н	Правознавство	3	0	1	2				
29. Іванов Степан Михайлович	Виноградівська ЗОШ	Арцизький р-н	Болгарська мова	3	1	1	1				
30. Кара Наталія Василівна	Болградська гімназія	Болградський р-н	Болгарська мова	3	1	1	1				
31. Матрюк Наталія Сергіївна	Юридичний ліцей	м. Одеса	Географія	3	0	0	3				
32. Немченко Юрій Анатолійович	Юридичний ліцей	м. Одеса	Правознавство	3	0	0	3				
33. Роман Лідія Михайлівна	Крутоярівська ЗОШ	Білгород-Дністровський р-н	Молдовська мова	3	0	1	2				
34. Рябчук Михайло Володимирович	Ліцей № 53	м. Одеса	Фізика	3	0	1	2				
35. Стоян Ірина Михайлівна	Борисівська ЗОШ	Татарбунарський р-н	Молдовська мова	3	2	0	1				
36. Субота Лідія Володимирівна	СЗОШ № 117	м. Одеса	Хімія	3	0	1	2				
37. Терзєман Тетяна Василівна	Гімназія № 2	м. Одеса	Російська мова	3	0	0	3				
38. Хаїс Наталія Львівна	Гімназія № 2	м. Одеса	Англійська мова	3	1	2	0	1	0	0	1
39. Шульгіна Тетяна Григорівна	Гімназія № 5	м. Одеса	Англійська мова	3	0	0	3				
40. Юліна Наталія Іванівна	ЗОСШ № 90	м. Одеса	Німецька мова	3	1	0	2	1	0	0	1
41. Буйденко Світлана Харлампіївна	СЗОШ № 10	м. Одеса	Французька мова	2	1	0	1	1	0	1	0
42. Коломієць Людмила Володимирівна	Савранська ЗОШ	Савранський р-н	Географія	2	1	0	1	1	1	0	0
43. Кур'ята Ніна Володимирівна	Рішельєвський ліцей	м. Одеса	Біологія	2	1	0	1	1	1	0	0
44. Цимбал Любов Олександрівна	ЗОШ № 33	м. Одеса	Географія	2	1	1	0	1	0	1	0
45. Шевченко Катерина Микитівна	Гімназія № 2	м. Одеса	Біологія	2	1	0	1	1	1	0	0
46. Юрченко Тетяна Валеріївна	СЗОШ № 10	м. Одеса	Французька мова	2	0	1	1	1	0	1	0
47. Чукланова Тетяна Олексіївна	Гімназія № 4	м. Одеса	Українська мова	1	1	0	0	1	0	0	1
48. Величко Тетяна Олександрівна	СЗОШ № 35	м. Одеса	Англійська мова	1	1	0	0	1	0	1	0
49. Віктор Євгенія Олександрівна	Рішельєвський ліцей	м. Одеса	Інформатика	1	1	0	0	1	0	0	1
50. Гонтенко Катерина Анатоліївна	ЗОШ № 56	м. Одеса	Географія	1	1	0	0	1	0	1	0
51. Ілько Алла Володимирівна	ЗОШ № 84	м. Одеса	Французька мова	1	0	1	0	1	0	0	1
52. Корнієнко Юрій Костянтинівич	Маріївська гімназія	м. Одеса	Фізика	1	0	1	0	1	1	0	0
53. Митник Людмила Михайлівна	СЗОШ № 35	м. Одеса	Англійська мова	1	0	1	0	1	0	1	0
54. Нічволода Людмила Юріївна	ЗОШ № 7	м. Іллічівськ	Географія	1	1	0	0	1	0	0	1
55. Полуніна Ганна Якимівна	ЗОШ № 118	м. Одеса	Правознавство	1	0	1	0	1	0	0	1
56. Романов Борис Миколайович	ЗОШ № 85	м. Одеса	Трудове навчання	1	1	0	0	1	0	0	1
57. Савко Людмила Олександрівна	ЗОШ № 2	Білявський р-н	Біологія	1	0	0	1	1	0	0	1
58. Чайковська Олена Олександрівна	ЗОШ № 4	м. Южне	Українська мова	1	1	0	0	1	0	1	0
59. Бойко Тетяна Леонтівна	ЗОШ № 7	м. Іллічівськ	Історія	1	1	0	0	1	0	0	1
60. Гребенікова Надія Дмитрівна	ЗОШ № 15	м. Одеса	Історія	1	0	1	0	1	0	0	1

## Переможці Всеукраїнських турнірів у 2001—2002 навчальному році

Прізвище, ім'я учня	Турнір	Базова дисципліна	Ступінь диплома	Клас	Місто (район)	Навчальний заклад	Прізвище, ім'я та по батькові керівника
1. Макеев Володимир	Юних істориків	Історія	III	10	м. Одеса	Економічний ліцей	Мірошніченко Валентина Арсенівна
2. Чижикова Ангеліна	Юних істориків	Історія	III	10	м. Одеса	Економічний ліцей	Мірошніченко Валентина Арсенівна
3. Подчинок Артем	Юних істориків	Історія	III	11	м. Одеса	Економічний ліцей	Мірошніченко Валентина Арсенівна
4. Рудько Сергій	Юних істориків	Історія	III	11	м. Одеса	Економічний ліцей	Мірошніченко Валентина Арсенівна
5. Паливода Вікторія	Юних істориків	Історія	III	11	м. Одеса	Економічний ліцей	Мірошніченко Валентина Арсенівна
6. Савко Світлана	Юних істориків	Історія	III	10	м. Одеса	Юридичний ліцей	Войтович Ірина Олександрівна
7. Лугунова Дар'я	Юних істориків	Історія	III	10	м. Одеса	Юридичний ліцей	Войтович Ірина Олександрівна
8. Дилик Анастасія	Юних істориків	Історія	III	11	м. Одеса	Юридичний ліцей	Войтович Ірина Олександрівна
9. Палиця Анатолій	Юних істориків	Історія	III	11	м. Одеса	Юридичний ліцей	Войтович Ірина Олександрівна
10. Борцов Юрій	Юних істориків	Історія	III	11	м. Одеса	Юридичний ліцей	Войтович Ірина Олександрівна
11. Безчастна Марія	Юних істориків	Історія	II	11	м. Одеса	СЗШ № 121	Коваленін Віктор Олександрович
12. Христофорова Валерія	Юних істориків	Історія	II	11	м. Одеса	СЗШ № 121	Коваленін Віктор Олександрович
13. Січак Олександр	Юних істориків	Історія	II	11	м. Одеса	СЗШ № 121	Коваленін Віктор Олександрович
14. Ільїн Костянтин	Юних істориків	Історія	II	11	м. Одеса	СЗШ № 121	Коваленін Віктор Олександрович
15. Троцько Ольга	Юних істориків	Історія	II	11	м. Одеса	СЗШ № 121	Коваленін Віктор Олександрович
16. Діленко Андрій	Юних раціоналізаторів та винахідників	Фізика	III	9	м. Одеса	Рішельєвський ліцей	Віктор Павло Андрійович, Шпунль Юрій Олександрович
17. Дубицький Ігор	Юних раціоналізаторів та винахідників	Фізика	III	9	м. Одеса	Рішельєвський ліцей	Віктор Павло Андрійович, Шпунль Юрій Олександрович
18. Укклеїн Федір	Юних раціоналізаторів та винахідників	Фізика	III	10	м. Одеса	Рішельєвський ліцей	Віктор Павло Андрійович, Шпунль Юрій Олександрович
19. Кравченко Павло	Юних раціоналізаторів та винахідників	Фізика	III	10	м. Одеса	Рішельєвський ліцей	Віктор Павло Андрійович, Шпунль Юрій Олександрович
20. Самошкін Сергій	Юних раціоналізаторів та винахідників	Фізика	III	10	м. Одеса	Рішельєвський ліцей	Віктор Павло Андрійович, Шпунль Юрій Олександрович
21. Самошкін Сергій	Юних фізиків	Фізика	I	10	м. Одеса	Рішельєвський ліцей	Віктор Павло Андрійович
22. Матвійчук Олег	Юних фізиків	Фізика	I	10	м. Одеса	Рішельєвський ліцей	Віктор Павло Андрійович
23. Піпко Сергій	Юних фізиків	Фізика	I	10	м. Одеса	Рішельєвський ліцей	Віктор Павло Андрійович
24. Ткаченко Ганна	Юних фізиків	Фізика	I	11	м. Одеса	Рішельєвський ліцей	Віктор Павло Андрійович
25. Тінгілов Дмитро	Юних фізиків	Фізика	I	11	м. Одеса	Рішельєвський ліцей	Віктор Павло Андрійович
26. Кудрявцева Світлана	Юних хіміків	Хімія	III	9	м. Одеса	Гімназія № 9	Кліментєв Дмитро Олександрович, Сікорська Світлана Вікторівна
27. Лагода Дмитро	Юних хіміків	Хімія	III	10	м. Одеса	Гімназія № 9	Кліментєв Дмитро Олександрович, Сікорська Світлана Вікторівна
28. Бушуєв Олександр	Юних хіміків	Хімія	III	10	м. Одеса	Гімназія № 9	Кліментєв Дмитро Олександрович, Сікорська Світлана Вікторівна
29. Олейніч Ігор	Юних хіміків	Хімія	III	10	м. Одеса	Гімназія № 9	Кліментєв Дмитро Олександрович, Сікорська Світлана Вікторівна

## Переможці інтелектуальних змагань серед учнів сільських шкіл Одеської області у 2001—2002 навчальному році

Предмет	Прізвище, ім'я переможця	Клас	Ступінь диплома	Район	Навчальний заклад
1. Біологія	Амеліна Яна	11	I	Арцизький	Веселокутська ЗОШ
2. Фізика	Белов Микола	11	I	Арцизький	Виноградівська ЗОШ
3. Хімія	Боканча Анастасія	10	II	Арцизький	ЗОШ № 5
4. Фізика	Величенко Юрій	10	III	Ренійський	НВК № 6 «Школа-лицей»
5. Географія	Генова Ганна	10	III	Ізмаїльський	Багатянська ЗОШ
6. Математика	Горблянська Ірина	10	I	Комінтернівський	Петрівська ЗОШ
7. Історія	Денисюк Ірина	11	II	Арцизький	ЗОШ № 1
8. Біологія	Казанджи Ірина	11	III	Великомихайлівський	Цебриковська ЗОШ
9. Укр. мова	Кірова Лариса	8	III	Болградський	Новотроянівський НВК
10. Фізика	Клочков Андрій	10	II	Комінтернівський	Чорноморська ЗОШ
11. Укр. мова	Кобелян Юлія	11	I	Ізмаїльський	Кислицька ЗОШ
12. Географія	Маринов Василь	11	II	Ізмаїльський	Кам'янський НВК
13. Укр. мова	Пепеляшкова Олена	10	II	Болградський	Новотроянівський НВК
14. Біологія	Савко Олександр	10	II	Біляївський	ЗОШ № 2
15. Хімія	Семибратьев Сергій	10	I	Арцизький	ЗОШ № 5
16. Історія	Стойков Яків	9	III	Ізмаїльський	Багатянська ЗОШ
17. Географія	Терзі Інна	11	I	Арцизький	Виноградівська ЗОШ
18. Хімія	Фучеджи Олександр	9	III	Болградський	Болградська гімназія
19. Математика	Чубач Олена	9	II	Арцизький	ЗОШ № 4
20. Історія	Шкрібляк В'ячеслав	9	I	Ренійський	НВК № 6 «Школа-лицей»
21. Математика	Шоп Анатолій	9	III	Болградський	Червоноармійська ЗОШ

філологів взяли участь 53 учня із одеських шкіл. Учні шкіл «Інтелект», «Ор Самеах», «Гармонія», «Просвіта», «Совершенство», «Лидер» стали переможцями (12 дипломів — I, 22 — II і 19 — III ступенів).

Важливе місце серед інтелектуальних змагань займають учнівські турніри. Так само, як і олімпіади, турніри проходять під патронатом Міністерства освіти і науки України, а в Одеській області — управління освіти і науки облдержадміністрації.

У Всеукраїнських турнірах Одеську область представляли 29 учнів, всі вибороли дипломи переможців (табл. 5).

Уже багато років турнір юних фізиків проводиться на міжнародному рівні. У цьому навчальному році в місті Одесі відбувся XV Міжнародний турнір юних фізиків, організаторами якого були — Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова, Рішельєвський лицей, Одеський обласний інститут удосконалення вчителів. У турнірі взяли участь команди із 19 країн світу. Команду України представляли учні Рішельєвського лицю: Тинітилов Дмитро, Ткаченко Ганна, Матвійчук Олег, Піпко Сергій і Самошкін Сергій. Керівник команди — кандидат фізико-математичних наук Віктор Павло Андрійович. За результатами турніру наші учні вибороли Диплом III ступеня.

З метою розширення кола пошуку обдарованих дітей за ініціативи Одеського інституту удосконалення вчителів та при підтримці обласної державної адміністрації, з 1999 року розпочато проведення інтелектуальних змагань серед учнів сільських шкіл з 7 базових предметів (математика, фізика, хімія, біологія, географія, історія, українська мова та література). Кількість дітей, які беруть у них участь, щороку

зростає. Так, якщо у 1999 році було всього 150 учасників, то вже в першому турі змагань-2002 взяли участь близько 615 учнів сільських шкіл.

У фінальному очному турі змагань 2001 року, який проходив у м. Одесі в жовтні 2001 року, взяли участь 107 учнів з 13 районів області, 21 з них стали переможцями (табл. 6).

Приємно зазначити, що переможці цих змагань показують високі результати на відповідних Всеукраїнських олімпіадах. Так, у поточному році переможці інтелектуальних змагань 2000 року отримали на III етапі (обласному) Всеукраїнських олімпіад призові дипломи з таких предметів: українська мова та література — Кірова Лариса (Болградський район), Кобелян Юлія (Роздільнянський район), Пепеляшкова Олена (Болградський район); хімія — Боканча Анастасія (Арцизький район); фізика — Белов Микола (Арцизький район); історія — Шкрібляк В'ячеслав (Ренійський район); географія — Маринов Василь (Ізмаїльський район); біологія — Савко Олександр (Біляївський район).

Слід зазначити, що Савко Олександр був членом команди Одеської області на IV етапі (фінальному) Всеукраїнської олімпіади з біології, де виборов диплом III ступеня за доповідь, присвячену проблемам екології.

Побажаємо нашим обдарованим дітям успіхів в усіх змаганнях, а головне, в майбутньому дорослому житті.

#### А. Ю. АНІСІМОВ,

заступник директора ООІУВ з науково-методичної роботи,

#### А. А. ЗІЛЬБЕРМАН,

завідувачка сектором по роботі з обдарованими дітьми ООІУВ.

# ДОСЯГНЕННЯ ШКОЛЯРІВ УКРАЇНИ НА МІЖНАРОДНИХ ОЛІМПІАДАХ І ТУРНІРАХ — ПОКАЗНИК РІВНЯ ОСВІТИ В ДЕРЖАВІ

З 1993 року українські школярі щорічно беруть участь у Міжнародних олімпіадах з математики, фізики, хімії, біології, екології та інформатики. З 1993 по 2002 рік **255 школярів** України вибороли **201 медаль** (31 золоту, 78 срібних, 92 бронзові), **17** учасників було нагороджено Почесними грамотами. Зокрема, у 2002 році учні, які відстоювали честь нашої держави на Міжнародних предметних учнівських олімпіадах, завоювали **24 медалі** (5 золотих, 9 срібних, 10 бронзових) і **одну** Почесну грамоту.

У 2002 році Міжнародні олімпіади відбулися:

- з математики (м. Глазго, Великобританія);
- з фізики (о. Балі, Індонезія);
- з хімії (м. Гронінген, Нідерланди);
- з біології (м. Юрмала, Латвія);
- з екології (м. Стамбул, Туреччина);
- з інформатики (м. Йонг-ін, Південна Корея).

Міжнародні олімпіади — престижні змагання, участь в яких сприяє зміцненню міжнародного авторитету країни. На олімпіаду з математики прибули 479 учнів з 84 країн, з фізики — понад 300 учнів з 67 країн, з хімії — 228 учнів з 57 країн, з біології — 155 учнів з 40 країн, з екології — 76 учнів з 27 країн, з інформатики — 270 учнів з 78 країн світу.

Кандидатів до збірних команд України було визначено за підсумками IV етапу Всеукраїнських учнівських предметних олімпіад. Остаточний склад команд було сформовано за результатами проведення відбірково-тренувальних зборів, які щорічно проводить Міністерство освіти і науки України. На Міжнародні змагання 2002 року було відряджено 28 школярів (відповідно до правил Міжнародних олімпіад): 6 — на олімпіаду з математики, 5 — з фізики, по 4 учня на олімпіаду з хімії, біології, інформатики, 5 учнів представляли нашу країну на олімпіаді з екології. До складу збірних команд України було включено школярів з більшості регіонів України (5 учнів з Донецької, по 3 учня з Вінницької, Харківської областей, м. Києва та Українського фізико-математичного ліцею Київського національного університету імені Тараса Шевченка, по 2 учня з Автономної Республіки Крим і Черкаської області, по одному учню із Запорізької, Миколаївської, Одеської, Львівської, Сумської та Чернівецької областей).

Значний внесок у процес підготовки команд до участі у Міжнародних олімпіадах зробили працівники освіти, які забезпечили високий рівень знань учнів. Активну участь у цій роботі взяли науковці Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Керівниками команд на Міжнародних учнівських предметних олімпіадах було призначено:

## з фізики:

— *Кремінського Б. Г.*, завідуючого відділом Науково-методичного центру середньої освіти Міністерства освіти і науки України, кандидата педагогічних наук;

— *Пінкевича І. П.*, завідуючого кафедрою Київського національного університету імені Тараса Шевченка, професора, доктора фізико-математичних наук;

## з математики:

— *Борисову В. О.*, методиста Науково-методичного центру середньої освіти Міністерства освіти і науки України;

— *Радченка В. М.*, доцента Київського національного університету імені Тараса Шевченка, кандидата фізико-математичних наук;

## з хімії:

— *Мальченко Г. І.*, завідуючу сектором Науково-методичного центру середньої освіти Міністерства освіти і науки України;

— *Холіна Ю. В.*, завідуючого кафедрою Харківського національного університету, професора, доктора хімічних наук;

## з біології:

— *Ващенко Л. С.*, начальника відділу Міністерства освіти і науки України;

— *Макарчука М. Ф.*, професора Київського національного університету імені Тараса Шевченка, доктора біологічних наук;

## з екології:

— *Бескову Н. В.*, провідного спеціаліста Міністерства освіти і науки України;

— *Безрукова В. Ф.*, доцента Київського національного університету імені Тараса Шевченка, кандидата біологічних наук;

## з інформатики:

— *Гуржія А. М.*, першого заступника державного секретаря Міністерства освіти і науки України, професора, доктора технічних наук, академіка АПН України;

— *Бондаренка В. В.*, асистента Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Організаційно-методичне забезпечення підготовки українських команд до участі у Міжнародних олімпіадах здійснено працівниками відділу роботи з обдарованою молоддю Науково-методичного центру середньої освіти Міністерства освіти і науки України.

Переможцями Міжнародних учнівських предметних олімпіад 2002 року стали:

## З ФІЗИКИ:

**золота медаль** — *Нечуйвітер Сергій*, учень фізико-математичного ліцею, м. Черкаси (вчитель Горбатовський Микола Іванович);

**бронзові медалі** — *Левківський Іван*, учень Українського фізико-математичного ліцею Київ-

ського національного університету імені Тараса Шевченка (вчитель Делюкова Ірина Григорівна); *Марченко Олександр*, учень Українського фізико-математичного ліцею Київського національного університету імені Тараса Шевченка (вчитель Делюкова Ірина Григорівна); *Щуцька Леся*, учениця фізико-математичної гімназії № 17, м. Вінниця (вчитель Яковенко Михайло Петрович);

**почесна грамота** — *Мищенко Юрій*, учень 10-го класу фізико-математичного ліцею, м. Черкаси (вчитель Степко Євген Петрович).

### **З МАТЕМАТИКИ:**

**золота медаль** — *Рибак Олександр*, учень Києво-Печерського ліцею № 171 «Лідер», м. Київ (вчитель Полонський Віталій Борисович);

**срібні медалі** — *Володько Сергій*, учень СЗШ № 35, м. Краматорськ Донецької області (вчитель Рябуха Олександра Зіновіївна); *Дудко Артем*, учень фізико-математичного ліцею № 27, м. Харків (вчитель Юсупова Лариса Михайлівна); *Рибак Микола*, учень Муніципального коледіуму, м. Миколаїв (вчитель Лейфура Валентин Миколайович).

### **З БІОЛОГІЇ:**

**срібна медаль** — *Литовченко Олександр*, учень фізико-математичного ліцею № 27, м. Харків (вчитель Шаламов Руслан Васильович);

**бронзові медалі** — *Александрова Анастасія*, учениця СЗШ № 98, м. Запоріжжя (вчитель Котик Талліна Станіславівна); *Коваль Світлана*, учениця гімназії № 2, м. Одеса (вчитель Шевченко Катерина Микитівна); *Терлецький Богдан*, учень фізико-математичного ліцею при Львівському національному університеті (вчитель Мурашук Михайло Михайлович).

### **З ХІМІЇ:**

**золота медаль** — *Панов Дмитро*, учень ліцею № 100 «Поділ», м. Київ (вчитель Вест Світлана Олександрівна);

**срібні медалі** — *Вечоркін Олег*, учень гімназії № 47, м. Харків (вчитель Войлокова Тетяна Іванівна); *Горохов Антон*, учень ліцею при Донецькому національному університеті (вчитель Шкель Ганна Станіславівна); *Радченко Дмитро*, учень Українського фізико-математичного ліцею Київського національного університету імені Тараса Шевченка (вчитель Ісаєнко Олександр Юрійович).

### **З ЕКОЛОГІЇ:**

**золоті медалі** — *Матахов Ділявер*, учень 10-го класу Кримської республіканської загальноосвітньої школи-інтернату для обдарованих дітей (вчитель Устименко Валерій Миколайович); *Талипов Асан*, учень 10-го класу Кримської республіканської загальноосвітньої школи-інтернату для обдарованих дітей (вчитель Устименко Валерій Миколайович);

**срібна медаль** — *Липова Надія*, учениця гімназії № 1, м. Суми (вчитель Мозгова Надія Іванівна);

**бронзові медалі** — *Малежик Олена*, учениця обласного ліцею «Ерудит», м. Донецьк (вчитель Бездвірна Любов Володимирівна); *Павлович Крістіна*, учениця ліцею № 3, м. Чернівці (вчитель Руденко Світлана Степанівна).

### **З ІНФОРМАТИКИ:**

**срібна медаль** — *Луфєренко Петро*, учень ліцею при Донецькому національному університеті (вчитель Неспірний Віталій Миколайович);

**бронзові медалі** — *Стасюк Андрій*, учень ліцею при Донецькому державному медичному університеті (вчитель Неспірний Віталій Миколайович); *Ткачук Володимир*, учень ліцею «Наукова зміна», м. Київ (вчитель Власенко Тетяна Іванівна).

Усі переможці Міжнародних олімпіад, які закінчили школу, стали студентами вищих навчальних закладів. Учасникам Міжнародних олімпіад, які продовжують освіту в Україні, призначено стипендії Президента України.

Результати виступів українських школярів не можуть не радувати. Приємно усвідомлювати, що багаторічна копітка праця освітян, які вклали в своїх вихованців знання та частинку власного серця, знайшла своє відображення у високих здобутках учнів.

Історія проведення інтелектуальних учнівських змагань в Україні нараховує більше сорока років. На початку шістдесятих років минулого століття було започатковано проведення олімпіад з математики, а через кілька років — з фізики. Поступово змагання почали проводитись з усіх базових дисциплін, що вивчаються у загальноосвітній школі. Питання, які стосуються організації та проведення Всеукраїнських учнівських інтелектуальних змагань, висвітлено в методичних рекомендаціях «Організація та проведення Всеукраїнських учнівських олімпіад і турнірів», — К.: ВІПОЛ, 2001.

Шлях до перемоги не буває прямим і безперешкодним, а небо — безхмарним. Щоб перемагати, треба багато працювати, навчатись «тримати удар», мати волю до перемоги. А ще треба мати Вчителя, який допоможе досягти мети.

Дуже важливою є позиція вчителя, який повинен зорієнтувати школяра в океані науки, допомогти знайти правильне застосування його природної цікавості, схильностям та здібностям. Звичайно, участь в олімпіаді, конкурсі чи турнірі не є самоціллю, але головною прихованою метою інтелектуальних змагань є створення умов для розкриття природних здібностей учня, адже змагання — це потужний психологічний стимул для здобуття знань, творчого їх застосування й саморозвитку молоді людини. А нагородою вчителю стане час, коли натхненний ним учень досягне більшого, ніж його наставник. Адже відомо, що справжній Вчитель не просто викладає предмет, а надихає учнів до здобуття знань.

Останнім часом в Україні приділяється багато уваги створенню умов для успішного навчання і розвитку здібностей обдарованих дітей та молоді, а також заохочення їх наставників.

Президент України Л. Д. Кучма видав ряд Указів щодо підтримки обдарованої молоді України, зокрема:

— Указ від 30 грудня 1998 р. № 1419/98 «Про стипендії Президента України учасникам і призерам Міжнародних учнівських олімпіад з базових навчальних предметів», яким засновано 35 щорічних стипендій Президента України учасникам і призерам Міжнародних учнівських олімпіад;

— Указ від 5 лютого 2000 р. № 169/2000 «Про відзначення призерів і учасників Міжнародних учнівських олімпіад та їх вчителів»;

— Указ від 24 квітня 2000 р. № 612/2000 «Про додаткові заходи щодо державної підтримки обдарованої молоді».

Указом від 16 травня 2001 р. № 313/2001 «Про відзначення державними нагородами України працівників освіти» великій групі освітян, які підготували переможців Міжнародних учнівських олімпіад 2000 року, присвоєно почесні звання «Заслужений вчитель України та «Заслужений працівник освіти України».

Широкі перспективи для подальшої діяльності передбачено «Програмою роботи з обдарованою молоддю на 2001—2005 роки», затвердженою Указом Президента України від 8 лютого 2001 р. № 78/2001.

Для школярів, захоплених наукою, останнім часом видається досить багато різноманітної літератури, створюються нові спеціалізовані навчальні заклади, проводяться різноманітні інтелектуальні змагання.

Яскравим свідченням визнання високого рівня освіти в Україні, серйозного ставлення до роботи з обдарованою молоддю та авторитету України на міжнародній арені є успішне проведення в травні 2002 року XV Міжнародного турніру юних фізиків. Турнір було проведено на базі Одеської області.

За всю історію існування турнірів XV Міжнародний турнір юних фізиків виявився найбільш представницьким. У змаганнях взяли участь 20 команд з 18 країн Європи, Азії, Америки та Австралії. Міністерство освіти і науки України, Одеська обласна державна адміністрація, Одеський національний університет ім. І. І. Меч-

никова, Рішельєвський ліцей м. Одеси зробили усе можливе для проведення Міжнародного турніру юних фізиків на найвищому рівні.

Україну представляли дві команди-переможниці 10 Всеукраїнського турніру юних фізиків, що відбувся у лютому на базі Херсонського обласного ліцею. Це команда Харківського фізико-математичного ліцею № 27 та команда Рішельєвського ліцею м. Одеси. Порівняно з минулими роками українські школярі не тільки істотно зміцнили свої знання з фізики та математики, але й підвищили рівень володіння англійською мовою. Великих зусиль для підготовки школярів до змагань доклали доценти Одеського національного університету В. Я. Колебошин, П. А. Віктор, В. Л. Кулінський, старший викладач В. Л. Манакін.

Команда України, що складалася з учнів Рішельєвського ліцею, виборола на XV Міжнародному турнірі юних фізиків диплом третього ступеня, а член команди Ганна Ткаченко була визнана переможницею змагань в особистій першості.

Результати виступів команд України на Міжнародних олімпіадах і турнірах свідчать про досить високий рівень підготовки українських школярів і, відповідно, належний рівень освіти в державі. Проте необхідно підвищити рівень підготовки учнів, які є кандидатами до збірних команд України, зокрема, обов'язково проводити осінні та зимові навчально-тренувальні збори на базі провідних наукових установ України, продовжити термін проведення весняних відбірково-тренувальних зборів з обов'язковим їх фінансуванням у повному обсязі. Слід пам'ятати, що досягти високих результатів важко, але утримати досягнутий рівень набагато складніше. Отже, необхідною є постійна і систематична робота з обдарованою молоддю, її фінансування, без чого досягнуті висоти можуть бути швидко втрачені.

#### **Б. Г. КРЕМІНСЬКИЙ,**

завідуючий відділом роботи з обдарованою молоддю Науково-методичного центру середньої освіти Міністерства освіти і науки України.