

«НАША ШКОЛА»

№ 1, 2005

Науково-методичний журнал

Виходить один раз на два місяці з вересня 1993 р.
Засновано в 1923 р., 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**,
канд. педагог. наук

Редакційна колегія:

А. Ю. Анісімов, заступник головного редактора, канд. педагог. наук; **Л. К. Задорожна**, відповідальний секретар; **Д. С. Богданов**, доцент; **А. М. Богуш**, д-р педагог. наук, професор, дійсний член АПН України; **Т. Г. Бучацька**; **В. В. Грінчук**; **Д. М. Демченко**, канд. педагог. наук, доцент; **Н. М. Дзюба**; **Ю. І. Завалевський**, директор Науково-методичного центру середньої освіти Міністерства освіти і науки України; **Є. Є. Карпова**, д-р педагог. наук, професор; **Б. Г. Кременський**, зав. відділом роботи з обдарованою молоддю Науково-методичного центру середньої освіти Міністерства освіти і науки України; **З. Н. Курлянд**, д-р педагог. наук, професор; **С. Л. Курочкін**, канд. біол. наук, доцент; **В. А. Ликова**, канд. педагог. наук, доцент; **В. Г. Пішемуха**, канд. істор. наук, доцент; **Г. Б. Редько**, д-р педагог. наук, професор; **С. А. Світковська**; **В. І. Силантьєва**, д-р філол. наук, професор; **Л. О. Стеценко**; **В. Г. Страхов**, канд. біол. наук, доцент; **В. М. Терзі**, канд. педагог. наук, доцент; **О. Г. Топчів**, д-р геогр. наук, професор; **В. А. Трунова**, канд. педагог. наук, доцент; **Л. І. Фурсенко**; **Р. І. Хмельюк**, д-р педагог. наук, професор; **О. С. Цокур**, д-р педагог. наук, професор.

Редактори-коректори: **Г. Я. Богомолова**,
І. Ф. Ацабріка

Засновники:

Управління освіти Одеської обласної державної адміністрації

Одеський обласний інститут удосконалення вчителів

Міжгалузевий науково-технічний центр «Нормаль»

Обласне відділення Педагогічного товариства

Адреса редакції: 65014, м. Одеса, пров. Нахімова, 8.
Відділ навчально-методичного забезпечення та педагогічних видань ООІУВ. Тел. 729-45-12.

Затверджено на засіданні вченої ради ООІУВ.
Протокол № 4 від 29 грудня 2004 р.

Здано у вироб. 24.01.05. Підп. до друку 01.03.05. Формат 60×84 1/8. Папір друк. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 12,55. Обл.-вид. арк. 10,6. Тираж 1000 прим. Зам. № 156.

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 • 2005

З М І С Т

Педагогіка і психологія

<i>Т. М. Козіна, М. В. Кудряшев.</i> Деякі психологічні особливості особистості школяра та його пізнавальної діяльності	2
<i>С. С. Єрмакова.</i> Концептуальна модель розвитку індивідуального іміджу конкурентоспроможного викладача	10
<i>В. Г. Демидова.</i> Прогностичний компонент діяльності педагога: сутність складових	17

Педагогічна освіта: історія і тенденції розвитку

<i>В. Ю. Ковальчук.</i> Професійна підготовка вчителя в системі вітчизняної освіти: історія і сутність	21
<i>В. М. Зима.</i> Толерантність як складова образу вчителя	26

Естетичне виховання

<i>О. В. Залуцький.</i> Естетично-виховне значення шкільної краєзнавчої екскурсії	30
<i>Е. П. Печерська.</i> Музичне виховання учнів: як здійснити головну мету?	34

Дошкільне виховання. Початкове навчання

<i>О. І. Папач.</i> Дослідно-пошукова робота в дошкільному закладі	39
<i>В. С. Фистишина.</i> Работа с деформированным текстом во 2-м классе	47
<i>С. П. Нечай.</i> Влияние стиля педагогического общения на речевую активность детей старшего дошкольного возраста	49
<i>Е. Б. Карабанова, О. И. Лебедева, О. И. Селина, А. Б. Ямпольская.</i> Пантомимика как средство развития у детей связной речи	53
<i>В. И. Тимофеев.</i> Обучение учащихся I—III классов правильному дыханию при выполнении простых и опорных прыжков	55
<i>О. П. Ноздрова.</i> Використання дидактичних ігор на уроках в початкових класах	56
<i>Т. М. Козіна, С. І. Фролова.</i> Розвиток пізнавальної активності молодших школярів	58

Теорія та методика викладання філологічних дисциплін

<i>Д. К. Кондратьєва.</i> Идея национального примирения в творчестве М. Шолохова	60
<i>Г. А. Могильницька.</i> Шевченко в музичному мистецтві («Круглий стіл» в телестудії. Пряма лінія)	66
<i>В. В. Мірошніченко, К. Пастушенко.</i> Диференціація мотивів у романі Володимира Малика «Черлені щити»	69
<i>С. А. Світковська.</i> Майбутнє української нації	70
<i>Р. П. Даценко.</i> Розвиток мовної творчості на уроках української мови	72
<i>Т. В. Юрченко, Л. Я. Русінова.</i> О некоторых видах речевой деятельности, способствующих развитию коммуникативных умений и навыков учащихся	75
<i>Лалка Денчева.</i> Текстові за диктовки с упражнением върху частите на речта	78

Теорія та методика викладання природничо-математичних дисциплін

<i>В. Г. Страхов, А. А. Зильберман.</i> К вопросу о классификации неорганических соединений	94
<i>В. В. Стягайло.</i> Елементи проблемного навчання у викладанні фізики	101
<i>Л. П. Кірдогло.</i> Використання творчих здібностей учнів — один із шляхів навчання хімії в умовах гуманітарної гімназії	103
<i>В. Ю. Потьомкіна.</i> Організація та проведення гурткової роботи з математики	105

Все залишається людям

Світлій пам'яті Богданова Дмитра Степановича	107
--	-----

© Одеський обласний інститут удосконалення вчителів, 2005

ДЕЯКІ ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА ТА ЙОГО ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (на допомогу вихователю школи-інтернату)

Особистість школяра, її психологічна структура та методи вивчення

Сучасні концепції розвитку національної школи України, системи навчання і виховання на засадах особистісно-орієнтованого підходу вимагають подальшого поглиблення процесу психологічного забезпечення усіх його ланок, удосконалення їх змісту, методів та форм. Важливою передумовою гуманізації навчально-виховного процесу є розуміння педагогом особистості учня з позицій сучасних психологічних уявлень, готовність вести моніторинг розвитку особистості і здійснювати його корекцію. Маємо розрізняти поняття «індивід», «індивідуальність» та «особистість». Індивідом називаємо людину з характерними для неї природними властивостями та можливостями, які мають вроджений характер. Дитина народжується на світ індивідом, а в процесі навчання та виховання перетворюється в індивідуальність — носія неповторних особливостей поведінки та діяльності, які відрізняють одну людину від іншої. Включаючись у процес пізнання дійсності в грі, навчанні та праці людина стає особистістю, суб'єктом, який пізнає та перетворює світ. Таким чином, педагог керує процесом формування особистості, створюючи для цього необхідні умови в процесі навчання та виховання. Саме як особистість суб'єкт може виявити та розкрити свою індивідуальність.

В процесі вивчення особистості використовуються різні методи: спостереження, бесіда, вивчення продуктів діяльності учня, анкетування, експеримент. Спостереження повинні проводитись систематично, відповідно до спеціально розробленого плану, протягом тривалого часу. Педагог має чітко сформулювати його мету, і тоді висновки, які зроблено на підставі одержаного матеріалу, заслуговують на довіру. Цілком зрозуміло, що вихователю має бути тактовним, витриманим, послідовним. Чим довший час, протягом якого відбуваються спостереження, тим більш обґрунтованими є висновки, які робить вихователю.

Можна використовувати метод вивчення продуктів діяльності учня — його літературні твори, письмові роботи, продукти художньої та технічної творчості, щоб краще зрозуміти

сферу інтересів дитини, характер здібностей. Багато інформації для вихователя дає бесіда, яка повинна бути ретельно спланована заздалегідь, передбачено питання, на які має дати відповіді вихованець.

Часто педагоги використовують анкети, за допомогою яких можна вивчати сферу пізнавальних інтересів учня, його стосунки з оточуючими людьми і т. ін. Важливо, щоб питання, які включені до анкети, були зрозумілими для учнів, відповідали їх життєвому досвіду та віковим особливостям, не мали подвійного смислу.

Цікавим є використання методу експерименту в процесі вивчення особистості учня, який передбачає створення такої педагогічної ситуації, в якій, на думку педагога, мають виявитись певні особливості психічної діяльності та поведінки дитини. Ця ситуація може бути створена на уроці, в процесі бесіди, гри, спільного відпочинку чи праці.

Зауважимо, що вивчення особистості є одним з головних завдань вихователя щодо створення максимально сприятливих умов для її розвитку.

Необхідно вивчати такі компоненти особистості, як її спрямованість, що виявляється у потребах, мотивах, інтересах, установках, темперамент, характер, здібності. І хоч для дослідження особистості існують апробовані тестові методики, все ж значну допомогу вихователю можуть надати означені вище методи, якщо вони коректно використовуються поряд з тестами.

Потреба — це стан переживання індивідом, особистістю необхідності у чомусь принципово важливому для її нормального існування. Потреби дуже різноманітні. Розрізняють первинні, органічні потреби (в їжі, сні, підтриманні рідинного балансу в організмі на певному рівні тощо) та вторинні, соціальні (у спілкуванні з іншими людьми, у самоствердженні, в певній діяльності і т. ін.). Зрозуміло, що вихователя цікавлять прояви вторинних потреб особистості учня. Доводиться з'ясувати, в якій саме діяльності має потребу вихованець, з ким із оточення хоче спілкуватись, в який спосіб реалізує ці потреби. Слід пам'ятати, що невдоволення окремих потреб виявляється у певних порушеннях стосунків дитини з оточенням, ускладненнях поведінки. Так, психологи відзначають, що учень може конфліктувати з одно-

літками, вдаватись до порушень дисципліни лише тому, що не має змоги задовольнити свою потребу бути прийнятим оточенням, і в такій спотвореній формі намагається привернути до себе увагу інших. Тут необхідна педагогічна корекція поведінки, створення для учня можливості задовольнити особистісну потребу з урахуванням його вікових та індивідуальних особливостей. Важливість вивчення і виховання потреб особистості не можна перебільшити, бо саме вони часто є мотивами поведінки та діяльності учня.

Вивчення ще одного компонента спрямованості особистості — її мотиваційної сфери набуває важливого значення у навчально-виховному процесі. Можна стверджувати, що зрозуміти мотиви поведінки людини означає відкрити найголовніші витoki її активності у стосунках зі світом, у діяльності та спілкуванні. Тому не можна вихователю задовольнятися лише констатацією певних результатів навчання — відмінних чи поганих, а слід постійно ставити перед собою запитання: «Чому учень вчиться саме так, а не краще й не гірше?» Педагоги звикли ставити це запитання лише тоді, коли учень вчиться погано. Якщо ж результати позитивні, дорослим і не спадає на думку поцікавитись мотивами навчання свого вихованця.

Ще один компонент спрямованості особистості — її інтереси, які є передумовою особливо продуктивної діяльності в певній галузі. Коли вчитель говорить про учня, що він має значний інтерес до математики або біології, це означає, що він особливо успішно займається саме цим предметом і досягає кращих результатів, ніж інші. Розвиток та виховання пізнавальних інтересів — важлива психолого-педагогічна проблема, на вирішення якої не можна претендувати в невеликій за обсягом статті. Тому маємо обмежитись декількома положеннями, зокрема, підкреслити, що інтереси можна поділяти за різними ознаками: на широкі та вузькі, глибокі та поверхневі, стійкі та нестійкі. Ці назви досить красномовні, тому не потребують пояснень. Важливо, щоб в процесі вивчення школярів вихователю склав для себе досить чітке уявлення про те, які інтереси характеризують кожного. Саме через інтереси при необхідності може відбуватись корекція особистості учня.

Цікавий психологічний компонент спрямованості особистості — її установка. Установка — це неусвідомлена спрямованість особистості на відбір окремих фактів, подій в оточенні особистості і така ж неусвідомлена готовність певним чином реагувати на ці події. Установки регулюють відносини особистості зі світом, тому вихователю слід приділяти їх формуванню серйозну увагу. Різноманітні прояви особистості — готовність до співробітництва, до спілкування або ж до конфлікту мають в своїй основі відповідні установки.

Великий інтерес у вихователя викликає вивчення темпераменту учня. Темперамент розуміють як сукупність властивостей, які характеризують динамічні особливості перебігу психічних процесів та поведінки людини, їх силу, врівноваженість та рухливість. Темперамент чинить істотний вплив на формування характеру людини та її поведінку, інколи визначає її вчинки, її індивідуальність. Відокремити темперамент від особистості неможливо. Він є своєрідною пов'язуючою ланкою між організмом, особистістю та пізнавальними процесами. Кожний з чотирьох типів темпераменту має свої специфічні динамічні характеристики, які в своїй основі пов'язані з характеристиками нервових процесів збудження та гальмування — їх силою, врівноваженістю та рухливістю.

Холеричний темперамент характеризується значною силою нервових процесів, перевагою процесу збудження над процесом гальмування, що виявляється у високій працездатності, здатності витримувати нервові та психічне навантаження та перевантаження, бурхливому переживанні емоційних станів.

Сангвінічний темперамент характеризується значною силою нервових процесів, їх врівноваженістю та рухливістю. Це означає, що поведінка носія сангвінічного темпераменту відмічена рисами значної працездатності, можливістю витримувати значні навантаження в діяльності, здатністю досить швидко пристосуватись до нових умов спілкування та діяльності, до нового оточення, нових вимог з боку інших.

Флегматичний темперамент відповідає сильним, врівноваженим та малорухливим нервовим процесам. Це виявляється у великій працездатності, витривалості, в утрудненнях в процесі переходу від однієї діяльності до іншої, у входженні в нове коло спілкування, засвоєнні нових обов'язків.

Меланхолічний темперамент характеризується невеликою силою нервових процесів збудження та гальмування, ще й до того перевагою гальмівного процесу над збудженням. Це виявляється в утрудненнях при засвоєнні нової діяльності, входженні в нове оточення, в ситуаціях, коли потрібно виявляти витривалість, подолати труднощі та перешкоди. Але для носія цього темпераменту характерна висока чутливість до найдрібніших відтінків людських почуттів і стосунків.

Зауважимо, що в «чистому» вигляді темперамент у поведінці людини зустрічається досить рідко, частіше особистість є носієм темпераменту, в якому поєднуються особливості різних типів, які виявляються в різних ситуаціях — в навчанні, спілкуванні, праці, відпочинку.

Для вивчення особливостей темпераменту необхідні, крім тестового дослідження, ретельні, довготривалі спостереження, вивчення

особливостей діяльності вихованця, його спілкування з оточенням. На підставі зібраного матеріалу можна зробити висновки, особливості якого темпераменту є визначальними для даного учня, щоб у подальшому з їх урахуванням здійснювати обґрунтований індивідуальний підхід у навчально-виховному процесі.

Важливе значення при вивченні особистості учня має пізнання його характеру. Характер — це сукупність стійких рис особистості, що визначають ставлення людини до світу, до людей, до виконуваної діяльності та до самої себе. Характер виявляється в діяльності та спілкуванні, як і темперамент, і включає те, що надає поведінці людини специфічний, притаманний лише їй стиль. Характер може виявлятися в особливостях діяльності, якій людина віддає перевагу. Одні обирають важкі та складні види діяльності, вони отримують задоволення від того, щоб долати перешкоди, інші обирають у своїй діяльності найпростіші шляхи. У спілкуванні з людьми характер виявляється в манері поводити себе, у способах реагування на дії та вчинки інших людей. Манера спілкування може бути делікатною, вшуканою або брутальною, агресивною. Характер, на відміну від темпераменту, обумовлений не стільки властивостями нервової системи, скільки культурою людини, її вихованням. Характер людини — це те, що визначає її значимі вчинки, а не випадкові реакції і ті чи інші стимули або тимчасові обставини. Коли ми говоримо про людину з характером, то маємо на увазі особистість, яка поводить себе послідовно, самостійно, незалежно від обставин виявляє впертість та цілеспрямованість. Вважається, що темперамент є динамічною рисою характеру. Характер, як і темперамент, є досить стійким та малозмінним структурним утворенням особистості. У літературі існує розподіл рис характеру на мотиваційні та інструментальні. До першої групи відносять цілеспрямованість, раціоналістичність, поміркованість. До другої групи належать упертість, послідовність. Тому можна стверджувати, що характер пов'язаний не лише з темпераментом, але й з волею особистості.

Психологи вважають, що деякі риси характеру, які є стійкими протягом всього життя людини, виявляються у дітей вже в ранньому віці. Це означає, що витоки характеру та перші ознаки його становлення слід шукати вже на початку життєвого шляху. Основну роль у формуванні та розвитку характеру дитини відіграє спілкування з людьми, які її оточують. У своїх діях та вчинках дитина, перш за все, наслідує дорослих і у такій формі засвоює еталони поведінки людей. Сензитивним, тобто найбільш сприятливим періодом життя для становлення характеру дитини, є вік від 2—3 до 9—10 років, коли діти багато спілкуються з дорослими та однолітками, коли вони відкриті для впливів оточення і з готовністю їх сприй-

мають, наслідуючи всім і в усьому. Дорослі користуються в цей час безмежною довірою з боку дітей, вони мають можливість впливати на них своїм словом, вчинком та дією, що створює сприятливі умови для підкріплення необхідних форм поведінки. Раніше інших в характері людини закладаються такі риси, як доброта, чуйність, доброзичливість та протилежні їм якості — егоїзм, черствість, байдужість до інших. Ті властивості характеру, які виявляються в праці, — працелюбність, акуратність, добросовісність, відповідальність, виникають пізніше, у ранньому та дошкільному дитинстві. У молодшому шкільному віці формуються риси характеру, що виявляються у відношеннях до людей; саме у цей період життя розширюється коло спілкування дитини з людьми, в її оточенні з'являються нові товариші та дорослі — вчителі, які займають важливе місце в житті дитини. Якщо те, що дитина набула в умовах домашнього виховання, узгоджується з новим досвідом відносин в школі, то відбувається подальший розвиток відповідних рис характеру та їх закріплення. Якщо такої узгодженості немає, то починається ломка характеру, яка зазвичай супроводжується зовнішніми та внутрішніми конфліктами. У підлітковому віці розвиваються та закріплюються вольові риси характеру, а у ранній юності закладаються моральні та світоглядні його основи. На момент закінчення школи характер можна вважати таким, що в основному склався, а те, що відбувається з людиною в її подальшому житті, не може кардинально його змінити.

Необхідно звернути увагу на характеристику здібностей як важливого компонента структури особистості. Є досить багато визначень цього поняття, але найкраще, на думку багатьох психологів, належить видатному вченому Б. М. Теплову, який вказував на те, що здібності — це індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої, забезпечують успішність виконання якоїсь діяльності або різних видів діяльності і не зводяться до тих знань, умінь і навичок, що сформовані у цієї людини. Здібності не можуть існувати інакше, як у процесі постійного розвитку. Здібність, якою людина не користується на практиці, згодом втрачається. Тільки завдяки постійним вправленням людина підтримує та розвиває свої здібності. Спеціальними дослідженнями доведена здатність однієї здібності компенсувати відсутність або недостатній розвиток інших. Цікавим є питання про природні основи здібностей — задатки, які являють собою передумови для розвитку здібностей. Вони мають природжений характер і є фактором розвитку різних здібностей. Так, наприклад, тонкий природний слух дитини може бути передумовою розвитку музичних або ж лінгвістичних здібностей в залежності від того, як буде здійснюватись процес навчання і виховання.

Звернемо увагу на питання про класифікацію здібностей. Можна розрізнати природні здібності, які є спільними для високорозвинених тварин і людини, та специфічні людські здібності, які мають соціально-історичне походження. Але педагога більше цікавлять загальні та спеціальні здібності. Загальні здібності забезпечують успішне виконання різноманітних видів діяльності. Це — розумові здібності, точність рухів рук, розвинені пам'ять і мовлення. Спеціальні здібності визначають успіхи людини у специфічних видах діяльності, для яких потрібні задатки особливого роду та їх подальший розвиток. До таких здібностей можна віднести музичні, математичні, лінгвістичні, технічні, художні та спортивні. Наявність загальних здібностей не виключає розвиток спеціальних, які взаємодоповнюють та збагачують одна одну. Деякі автори розрізняють теоретичні і практичні здібності; перші визначають схильність людини до абстрактно-теоретичних міркувань, інші — до конкретних практичних дій. Такі здібності часто не поєднуються разом у діяльності однієї людини, на відміну від загальних та спеціальних. Можна розрізнати учбові та творчі здібності. Реалізація перших пов'язана з процесом навчання, засвоєння знань, умінь та навичок, а інші втілюються у створенні предметів матеріальної та духовної культури, нових ідей. Важливу роль у взаємодії людини зі світом відіграють здібності в спілкуванні, взаємодії з людьми, а також предметно-пізнавальні здібності.

Знання про структурні компоненти особистості мають допомогти в процесі вивчення індивідуальних психологічних особливостей учня, але воно не буде повним, якщо не приділити увагу характеристиці його пізнавальних процесів і психічних станів.

Психічні процеси та їх особливості

Звернемось до характеристики особливостей пізнавальної діяльності школяра.

Найпростіший пізнавальний процес — відчуття, тобто відображення окремих властивостей та якостей предметів за допомогою органів почуттів. Людина отримує відомості про кольори, звуки, особливості поверхні предметів, температуру, запахи за допомогою відчуттів. Можна назвати також рухові, органічні відчуття — біль, спрага, голод тощо. З відчуття процес пізнання починається, але ним не вичерпується.

Велику роль у пізнанні світу відіграє процес сприймання, який полягає у відображенні предметів та явищ у цілому, в сукупності властивостей та якостей, які їм об'єктивно притаманні.

Коли учень читає текст, розглядає малюнок, креслення, слухає пояснення на уроці, то йдеться про процес сприймання. Відзначимо,

що якість сприймання залежить від участі у ньому мовлення — зовнішнього чи внутрішнього. Учень не може сприймати те, що він не може правильно назвати. Тому точність мови є запорукою точності сприймання. Педагог має вимагати правильних визначень, формулювань, бо тільки за такої умови учень здатний сприймати певне явище в усій його повноті. Сприймання носить особистісний характер, тобто кожний акт сприймання: слухання, читання, розглядання картини забарвлюється особливостями досвіду, переживаннями того, хто сприймає. Один і той же факт різні учні сприймають по-різному, і педагог обов'язково має це враховувати.

Зупинимось на особливостях процесу уваги — здібності людини вибірково відображати окремі явища оточуючого світу, відволікаючись від інших. Треба враховувати, що продуктивність уваги визначається домінантою, осередком оптимального збудження в корі великих півкуль головного мозку людини. Коли людина уважно читає, слухає, це означає, що в її мозку існує осередок оптимального збудження. Як показали дослідження, домінанта потребує енергетичної підтримки, яку їй надають субдомінанти — осередки меншого за силою збудження, і в такий спосіб домінанта підсилюється і зумовлює активну увагу. Тому, якщо вихователь піклується про те, щоб учень був уважним на уроці чи під час самостійної роботи, він має потурбуватись й про те, щоб були наявні в оточенні — в класі, де учні працюють на уроці чи самостійно готують завдання — додаткові подразники, які діють на мозок учня (наочність на дошці чи на стінах класної кімнати, тиха музика тощо). Це сприяє розвитку стійкості уваги дитини, допомагає в розумовій діяльності. Слід додати, що в разі досить значного підсилення субдомінанти вона сама може перетворитись на домінанту, а той осередок, який до цього моменту був домінантним, перейде в положення субдомінантного. На практиці це означає, що підсилювати субдомінантні осередки на користь домінанти можна до певної межі, яку не слід порушувати. Занадто яскрава наочність, бравурна музика можуть зашкодити зосередженню уваги на читанні чи розв'язуванні задачі, бо субдомінантний осередок збудження займає місце домінантного і, навпаки. Вихователю слід враховувати властивості мимовільної та довільної уваги. Самі терміни досить зрозумілі; мимовільна увага людини не пов'язана з її намірами, цілями, а виникає без спеціально поставленої мети. Мимовільну увагу викликають яскраві, сильні, контрастні до оточуючого фону подразники. Навчальний процес будується на можливостях, перш за все, довільної уваги, яка організується суб'єктом з певним наміром, метою. Зрозуміло, що спочатку довільна увага регулюється педагогом (на початку навчання); поступово учень сам набуває можли-

вості керувати своєю довільною увагою. На уроці часто знаходиться місце і для мимовільної уваги, коли вчитель наводить цікавий, емоційно забарвлений факт як приклад до теоретичного положення. Треба враховувати особливості уваги — силу, обсяг, коливання. Сила уваги то є ступінь її сконцентрованості на певному об'єкті, обсяг вимірюється кількістю об'єктів, до яких людина може бути одночасно уважною. У дорослого обсяг уваги коливається від 7 до 9 об'єктів. Між обсягом та силою уваги існує зворотна залежність. Коливання уваги — періодичне підсилення та зменшення його сили. З цією особливістю уваги треба рахуватись, якщо йдеться про пояснення нового матеріалу на уроці: вчитель має повторити основні його положення декілька разів (не обов'язково у стереотипних формулюваннях), аби бути впевненим, що його не тільки чули, але й слухали всі учні.

Пізнавальна діяльність виявляється в процесах пам'яті, структура якої включає сприймання певного матеріалу, його збереження і наступне відтворення. Тому надійність пам'яті залежить від кожного з названих процесів. До процесів пам'яті відносимо і процес забування — втрати інформації, що зберігалась до певного часу. Розрізняємо види та типи пам'яті. Якщо йдеться про види, то назвемо пам'ять образну, яка зберігає результати відчуттів та сприймань, а також пам'ять словесно-логічну, яка зберігає результати роботи людського мислення. У межах образної пам'яті відрізняємо її типи: зорову, слухову, рухову або моторну та комбіновані типи — зорово-слухову, зорово-рухову, слухово-рухову та зорово-слухово-рухову. У навчальному процесі учневі доводиться користуватися можливостями образної та словесно-логічної пам'яті. Продуктивність видів і типів пам'яті залежить від індивідуальних особливостей учня, які має спостерігати та вивчати вихователь. Розрізняють пам'ять мимовільну та довільну відповідно до наявності або відсутності мнемічної задачі (задачі на запам'ятовування). У сучасній психології пам'ять поділяють на короткочасну та довготривалу в залежності від того, на який проміжок часу людина зберігає одержану інформацію. Короткочасна пам'ять зберігає інформацію не більше, ніж на 20 секунд, а довготривала пам'ять не має обмежень у часі.

Слід звернутись до характеристики умов високої продуктивності пам'яті, яких ми маємо дотримуватись в організації навчального процесу. Сприймання (запам'ятовування) буде проходити краще, якщо вчитель чи сам учень ставить перед собою мету — запам'ятати навчальний матеріал. Позитивно впливають на запам'ятовування повторення, які мають бути певним чином розподілені в часі. Чим більший проміжок часу, протягом якого відбувається процес запам'ятовування (повторення), тим міцніші асоціативні зв'язки, які утворюються

в процесі повторення, тим краще його результати. Матеріал, який заучується, має бути зрозумілим учневі. Певне значення має і спосіб заучування, яким користується учень. Існують два протилежних за технологією способи заучування — в цілому або по частинах. Як свідчить досвід, найкращим є так званий комбінований спосіб заучування, коли поєднуються можливості одного й другого; принаймні перше читання матеріалу, який треба заучити, має бути цілісним, аби в такий спосіб учень склав уяву про обсяг роботи, яку він має виконати. Потім робота над матеріалом повинна відбуватися по логічно завершених частинах. Це дасть змогу учню усвідомити зміст матеріалу в усіх деталях. Завершальне читання матеріалу має бути цілісним, щоб була змога встановити зв'язки між окремими частинами тексту. Чим важчий матеріал для учня, тим більше місця займає робота над його окремими частинами. Якщо матеріал повністю зрозумілий для учня, то він може обмежитись читанням всього завдання в цілому.

Зупинимось на психологічних особливостях процесу відтворення. Якщо воно відбувається без спеціально поставленої мети, то це є згадування, на яке не треба особливо покладатись в процесі навчання. Учень має постійну необхідність пригадувати — довільно відтворювати ту інформацію, яку він свого часу сприймав і зберігав. Продуктивність пригадування визначається тим, наскільки коректно сформульовано мнемічну задачу, тобто поставлено запитання. Неприпустимо давати питання у такій формі: «Розкажи, що ти знаєш про іменник?» «Що ти можеш сказати про... (якусь історичну подію)?» і т. ін. Таке запитання не спонукає учня до активного пошуку необхідної інформації, і тому не дивно, що він нічого не відповість, бо запитання ніяк не допомагає процесу пригадування.

Відрізняємо процес пізнання як окремих видів відтворення. Пізнати — означає відтворити інформацію за умов, коли можна побачити чи почути якийсь матеріал, тобто пізнання спирається на підказку і тому не може бути свідомством дійсного знання. Зрозуміло, що учневі легше вибрати варіант відповіді з декількох запропонованих, тому в дійсності контролюється не пригадування, а пізнання.

Ще один процес пам'яті — забування, яке природно притаманно пам'яті. Якщо б людина нічого не забувала, то в якийсь момент вона втратила б здатність запам'ятовувати. Забування — це втрата інформації. Воно залежить від різних факторів, наприклад, від складності матеріалу, який зберігався в пам'яті. Як свідчить досвід, в першу чергу забувається дуже легкий та дуже важкий для учня матеріал; найдовше утримується той, який містить сильні для учня труднощі в своєму змісті і вимагає того, щоб він їх подолав. Забування залежить від часу, який сплинув з момен-

ту заучування матеріалу. Німецький психолог Г. Еббінгауз відтворив динаміку процесу забування у вигляді кривої, яка дістала назву кривої Еббінгауза. Закон забування свідчить, що темп процесу забування обернено пропорційний часу, який пройшов з моменту заучування, тобто найбільш руйнівне забування відбувається одразу ж після того, як сталось заучування. Вплив забування можна подолати, включивши повторення після заучування. Тому не слід відкладати повторення на кінець чверті чи року. Повторювати учбовий матеріал можна починати майже з перших уроків, коли вже є хоч одна тема для повторення.

Вихователю слід звертати увагу на спостереження та вивчення індивідуальних особливостей пам'яті учня, з'ясувати, скільки часу йому потрібно, щоб вивчити матеріал, як довго він може пам'ятати інформацію, в якій мірі в учня розвинена образна та словесно-логічна пам'ять, які мнемічні прийоми він використовує в процесі заучування, які типові труднощі зустрічає в цьому процесі. Слід мати на увазі, що пам'ять можна покращити шляхом вправлень. Можна рекомендувати щодня заучувати по декілька поетичних або прозових рядків згідно з уподобаннями учня. Вже через короткий проміжок часу пам'ять покращиться не тільки у запам'ятовуванні тексту, але й будь-якого іншого матеріалу.

Велике значення у пізнавальній учбовій діяльності учня відіграє мислення, яке відображає предмети та явища світу в їх суттєвих, істотних, тобто причинно-наслідкових зв'язках. За змістом розрізняємо наочно-дійове, наочно-образне та словесно-логічне мислення. Засвоєння теоретичних знань пов'язане з діяльністю словесно-логічного мислення, яке реалізується у трьох процесах: поняття, судження та умовивід. Поняття — це узагальнення класу однорідних предметів з боку їх суттєвих ознак, тобто таких ознак, без яких предмет не буде сам собою. Наприклад, істотна ознака поняття «книга» — це джерело інформації. Немає значення, на якій мові написано книгу, в якому році видано, хто автор; це — несуттєві ознаки. Можна стверджувати, що процес навчання являє собою оволодіння учнем системою наукових понять під керівництвом вчителя. Важливо, щоб вчитель чітко знав істотні ознаки тих понять, якими мають оволодіти учні. Цю обставину треба особливо підкреслити, тому що інколи в підручниках визначення понять подається без поділу на суттєві та несуттєві ознаки, і педагогу треба з'ясувати учню зміст наукових понять та допомагати засвоювати їх. Судження — це думка, в якій щось відносно чогось стверджується або заперечується. Судження створюються з понять. Педагог має уважно слідкувати за процесом побудови суджень у міркуваннях учня. Процес виведення нового судження з двох або ж більше даних називається умовиводом. Відрізняють два види

умовиводів: індуктивні та дедуктивні. В індуктивному умовиводі думка рухається від часткового до загального, в дедуктивних — навпаки. Педагог має керувати процесом побудови умовиводів у міркуваннях учня, допомагати аналізувати їх та навчати правилам побудови умовиводів на підставі положень формальної логіки. Якщо вчитель пропонує учням доводити свою думку, самостійно ставити запитання, шукати відповіді на них, він створює сприятливі умови для розвитку мислення та розв'язання розумових задач. Аналіз процесу розв'язання розумової задачі — одне з головних питань психології мислення як у теоретичному, так і в практичному аспекті. Зазначимо, що розумова задача — не обов'язково математична. Психологи вважають, що розумова задача визначається наявністю мети та пошуком засобів для її досягнення. Якщо заздалегідь відомо, якими шляхами треба йти до досягнення мети, то задача відсутня. У сучасних дослідженнях є спроби запропонувати класифікацію розумових задач відповідно до їх змісту. Отже виділяють задачі на визначення структури (знаходження аналогії), на впорядкування елементів системи (розшифрування анаграм, продовження числового ряду), на трансформацію змісту. Є ціла низка типових труднощів, з якими людина стикається в процесі розв'язання розумової задачі. Потрібно відокремити необхідну для розв'язання задачі інформацію від зайвої, відмовитись від прийнятих відомих способів розв'язання задачі, від установок саме на один спосіб розв'язання задачі. Прийомами, які використовуються в процесі розв'язання задачі, можуть бути співставлення умов та відповіді, яку треба одержати; пошук алгоритму розв'язання задачі; поділ змісту цілі задачі на проміжні цілі, пошук рішення шляхом руху від результату (від кінця), шляхом аналізу аналогій. Зауважимо, що йдеться саме про розумові, а не про математичні задачі, розв'язання яких вимагає спеціальних знань.

Процес розв'язання розумової задачі здійснюється за допомогою розумових дій та операцій — аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, порівняння. Аналіз — це процес розчленування об'єкта мислення як цілого на частини за допомогою зовнішніх або внутрішніх дій та операцій. Спочатку це визначення відомого та невідомого, а потім все змістовніша конкретизація відомого для того, щоб віднайти його зв'язок з невідомим. Синтез — практичне або теоретичне об'єднання виділених в процесі аналізу частин у нове ціле. Це досить широкий спектр операцій, який залежить від змісту задачі та здібностей індивіда. Аналіз та синтез нерозривно пов'язані в процесі розумової діяльності, що виражається у формулі: «аналіз через синтез». Кожний новий результат аналізу змінює об'єкт мислення, що зумовлює необхідність синтезу. Абстрагування — виділення одних властивостей об'єкта мислення серед

інших. Узагальнення — об'єднання важливих властивостей об'єкта мислення, які отримані в результаті аналізу, синтезу, абстрагування. Рівень узагальнення свідчить про ступінь продуктивності мислення, його адекватність. Порівняння — розумова операція, що дає змогу встановити подібні та відмінні ознаки аналізованих об'єктів. Порівняння залежить від складності порівнюваних об'єктів та мети порівняння. У процесі досконалого мислення порівняння супроводжує аналіз і синтез. Воно є засобом зіставлення їх результатів, виділення внутрішніх зв'язків та відношень, що характеризують об'єкт мислення. Тому можна зробити висновок, що процес мислення має аналітико-синтетичний характер і здійснюється шляхом розумових дій та операцій, які відтворюють невідому ланку задачі. Процес розв'язання розумової задачі позначений проявом індивідуальних особливостей того, хто її розв'язує.

З процесом мислення нерозривно пов'язаний процес мовлення, який визначається як процес передачі інформації, спілкування за допомогою мови. Мовлення та мислення тісно пов'язані, вони складають єдність, але не тождність. Відношення мислення та мовлення можна проілюструвати на прикладі відношення між поняттям як процесом мислення та словом як одиницею мовлення. Кожне поняття обов'язково виражається в слові, але не кожне слово є носієм поняття. Одне й те ж поняття можна висловити в різних словах (синонімах), одне й те ж слово може бути носієм різних понять (омоніми). Треба звернути увагу на характеристику психологічних особливостей мовлення та його видів: усного — монологічного та діалогічного, писемного, внутрішнього. Діалогічне мовлення є найдавнішим в історії розвитку людства. Воно досить просте за будовою, складається з реплік, які можуть існувати у формі неповних речень, інколи окремих слів, тому що співрозмовникам відомий предмет розмови і вони розуміють один одного «з півслова». Монологічне мовлення виникає пізніше в процесі історичного розвитку людини. Воно передбачає необхідність володіння певними навичками оформлення думки, користування певними прийомami побудови процесу мовлення. Монологічній мові треба вчитись, і педагог повинен надати учневі у цьому допомогу. Особливістю монологічного мовлення є його розгорнутість, наявність плану; в монологічному мовленні виправдані повторення головних положень, аби всі слухачі усвідомили, про що йдеться. Письмове мовлення в порівнянні з усним виникає ще пізніше в історичному розвитку людства. У онтогенетичному розвитку дитини письмове мовлення виникає після того, як вона оволоділа певними навичками монологічного мовлення. Письмове мовлення потребує спеціального навчання. Воно має бути стислим за формою, але змістовним, без повторень якихось положень. Якщо йдеться про

конкретний факт або міркування, то читач може ще раз переглянути певну сторінку чи абзац. Учнів треба вчити викладати на письмі свою думку з урахуванням основних особливостей писемного мовлення. Дещо окремо серед видів мовлення стоїть внутрішнє мовлення, в якому народжується та існує думка, перш ніж вона буде сформульована усно чи на папері. Речення у внутрішньому мовленні мають свої структурні особливості, вони стислі, скорочені інколи до розмірів одного слова. І цим словом є присудок або ж предикат. Тому говорять, що внутрішнє мовлення має предикативний характер. Саме тому, що речення у внутрішньому мовленні скорочені, думку буває важко переводити з внутрішнього мовлення у зовнішнє — усне чи писемне, і для цього потрібні спеціальні знання, уміння та навички. Треба рекомендувати учням в процесі підготовки до відповіді на іспиті намагатись проговорити про себе відповідь, а крім того, написати план, який теж полегшить підготовку до висловлювання своїх думок.

Якщо йдеться про психічні стани особистості, то великий інтерес становлять емоції людини, які являють собою переживання, ставлення особистості до світу, який її оточує. До класу емоцій відносяться настрої, афекти, пристрасті, стреси. Емоції включаються в усі психічні процеси та стани людини, певним чином забарвлюють їх. За допомогою емоцій ми краще розуміємо один одного. Люди, виховані за умов різних культур, безпомилково розуміють вияви людських емоцій радості, гніву, відчаю, страху. Добре відомо, що вищі тварини та людина здатні за виразом обличчя сприймати та оцінювати емоційні стани один одного. Емоції супроводжуються виразними рухами, які є носіями важливої інформації про внутрішній стан і про те, що відбувається навкруги. У цьому виявляється комунікативна та експресивна функція емоцій. Емоції в діяльності людини виконують функцію оцінки її результатів. Вони організують діяльність, стимулюють та направляють її. Основні емоційні стани, які переживає людина, поділяються на власне емоції, почуття та афекти. Емоції та почуття передують процесу, спрямованому на задоволення потреби. Вони відображають зміст ситуації для людини з точки зору актуальної на даний момент потреби. Емоції та почуття — особистісні утворення. Якщо почуття відображає зміст ставлення людини до якогось явища чи факту, то емоція характеризує цей процес з точки зору його динаміки, перебігу. Афекти — це особливо виявлений емоційний стан, що супроводжується помітними змінами у поведінці людини, яка їх переживає. Вони мають бурхливий короточасний характер перебігу і супроводжуються часто безладними руховими реакціями людини. У цьому стані буває знижений контроль свідомості суб'єкта щодо своєї поведінки, що робить афект небезпечним фак-

тором, який може серйозно зашкодити встановленню нормативно організованих відносин людини із соціальним оточенням, а в найважчих ситуаціях сприяти скоєнню злочину. Емоційна напруженість, що накопичується в результаті виникнення афектогенних ситуацій, може зростати і в певний момент призвести до бурхливої та сильної емоційної реакції, яка знімає напругу, але й несе з собою стан втоми, пригніченості, депресії. Настрій — це емоційний стан індивіда, що на певний, іноді досить тривалий час, скрашує його стосунки з оточенням. Настрій не має очевидного предметного змісту, його джерело часто знаходиться у несвідомому або ж у фізіологічних процесах організму. Але все-таки частіше настрої відбиває характер стосунків людини зі світом. Настрій можна розглядати як емоційну оцінку особистістю свого життя. Пристрасті — це сильні та тривалі емоції, які на певний час забарвлюють життя людини, істотно позначаються на спрямованості її діяльності та поведінки. Пристрасті в житті людини можуть виконувати мобілізуючу або демобілізуючу роль в залежності від того, на який об'єкт вони спрямовані — соціально значущий чи ні. Стрес — емоційний стан індивіда, який виявляється у ситуаціях, що порушують усталений перебіг його життя. Цей стан виявляється у неспецифічній реакції організму на вимоги, які до нього висуваються. На першій стадії цієї реакції мобілізуються захисні сили організму, які протидіють несприятливому чинникові. На другій — настає своєрідне врівноваження сил, що діють та протидіють, і організм адаптується до умов оточення. Але якщо шкідливий вплив продовжується, може наступити виснаження сил, що призводить до необоротних та шкідливих змін в стані організму. Це — дистрес, зворотній бік стресу.

Вихователю треба бути дуже уважним до виявлення емоційних станів своїх учнів, аби була можливість запобігти небажаному емоційному напруженню та ускладненню у стосунках вихованця з оточуючим світом.

Емоції неможливо відділити від особистості. Те, що людину тішить, засмучує, хвилює, радує переконливо характеризує її як індивідуальність. Емоції людини перш за все пов'язані з її потребами. Вони відображають процес та результат задоволення певної потреби. По емоціях, які переживає на даний момент людина, можна судити про те, що її хвилює, які потреби та інтереси є для неї актуальними.

Емоційні процеси характеризуються певними властивостями — якістю, динамікою перебігу, амбівалентністю, полярністю, активністю, інтенсивністю, глибиною, тривалістю. Якість емоційних явищ характеризується їх змістом і сигналізує про особливості ставлення особистості до тих чи інших явищ дійсності. Динаміка перебігу виявляється у власній логіці розвитку емоції та її згасання. Амбівалентність ви-

являється при одночасному переживанні особистістю емоцій, які мають полярні характеристики (приємне і неприємне, радість і сум тощо). Полярність вказує на можливість зміни будь-якої емоції на протилежну. Активність — здатність емоції підсилювати або пригнічувати діяльність людини. Інтенсивність характеризує ступінь вираженості емоційного явища. Глибина емоції залежить від того, чим вона викликана — значними або пересічними подіями в житті людини. Тривалість емоційних явищ характеризується часом, протягом якого існує людське переживання.

Усі зазначені особливості емоцій можна вивчати, спостерігаючи поведінку вихованця, і саме шляхом такого вивчення можливо набагато повніше уявити та зрозуміти психологічні особливості його особистості.

Вихователю необхідно звертати увагу на вивчення вольової сфери дитини. Важливо нагадати, що вольова дія — це дія, яка виконується заради досягнення мети та пов'язана з подоланням певних перешкод. Ці перешкоди можуть бути незначними (дістатись до певного місця заради зустрічі з близькими тощо) або ж можна витратити багато часу і зусиль, аби досягти мети — одержати бажану освіту.

Вольовий акт має свою внутрішню структуру, до складу якої входять мета, мотив та уявлення про те, що саме треба зробити для досягнення мети (внутрішній план вольової дії). Вихователю завжди необхідно зрозуміти, за яким мотивом учень вчинив саме так, а не інакше. Складними називаються вольові дії, до структури яких входить декілька мотивів, тому обов'язковою стадією перед прийняттям рішення діяти є так звана боротьба мотивів. Цей момент характеризує складний вольовий акт. На відміну від складного простий вольовий акт забезпечується лише одним мотивом. Інколи у виховній практиці так чи інакше виникає питання про причини слабкості волі. Як на нього відповісти? На думку психологів, головна причина — у слабкості процесу уявлення вихованцем кінцевої мети власних зусиль. Ця особливість вольової сфери часто притаманна учням підліткового віку. Враховуючи її, вихователю треба періодично нагадувати вихованцям про те, якої мети вони прагнуть досягти і допомагати їм.

Воля учня виховується у діяльності — навчанні, спілкуванні з оточуючими. Саме в діяльності формуються вольові риси характеру особистості — цілеспрямованість, дисциплінованість, рішучість, відповідальність, які розвиваються у подальшому житті, в процесі продовження навчання та самостійної професійної діяльності.

Ми запропонували досить короткий огляд проблеми, не ставлячи собі за мету повністю розкрити цю велику за обсягом тему. Сподіваємось, що практичний досвід вихователів, їх

професійні знання та любов до дітей допоможуть забезпечити формування особистості учня з позиції сучасних психологічних уявлень.

Література

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968.
2. Веккер Л. М. Психические процессы: В 3 т. — 1983.
3. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогическая психология, 1982. — Т. 3.
4. Лурия А. Р. Ощущения и восприятие. — М., 1975.

5. Психология личности. Тексты. — М., 1982.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — М., 1986.

Т. М. КОЗИНА,

канд. психол. наук, доцент кафедри педагогіки і психології ООІУВ,

М. В. КУДРЯШЕВ,

методист лабораторії проблем виховання, фізичного виховання та ДПЮ кафедри педагогіки і психології ООІУВ.

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ІМІДЖУ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ВИКЛАДАЧА

У свідомості сучасного викладача все частіше закріплюються уявлення про професійний імідж як про відповідні цінності, від наявності і якості яких залежить професійний успіх.

Сучасні погляди вчених на дану проблему (Г. Андреев, А. Бандура, С. Мілграм, О. Петров, К. Роджерс, Д. Фельдштейн, В. Франкл та ін.) визначають її актуальність. Тому метою нашого дослідження є визначення концептуальної моделі розвитку індивідуального іміджу конкурентоспроможного викладача.

Основу діяльності по створенню індивідуального іміджу конкурентоспроможного викладача складають два основних типи мотивації.

1. *Психологічна мотивація*, яка пов'язана з потребою особистості у підвищенні своєї самооцінки, результатом якої є досягнення психологічного комфорту.

2. *Прагматична мотивація*, яка пов'язана з бажанням використати імідж для більш ефективного соціального впливу і досягнення з його допомогою мети.

Ці типи мотивації поєднуються в професійній діяльності викладача, який займається створенням власного іміджу. У залежності від переважаючого типу мотивації, що лежить в основі діяльності, спрямованої на створення індивідуального іміджу, розрізняють стратегії іміджу. Отже, виокремимо два типи індивідуального іміджу:

- імідж, орієнтований на самовідчуття;
- імідж, орієнтований на сприйняття.

Під час створення індивідуального іміджу, орієнтованого на сприйняття, викладач має здійснювати вольові зусилля, тому в такому процесі важливу роль відіграє механізм вольової регуляції, тобто регуляції спонукання до дії, що здійснюється на основі мимовільної форми мотивації. На відміну від іміджу, орієнтованого на сприйняття, процес створення іміджу, орієнтованого на самовідчуття, відбувається стихійно.

Сучасні вчені (Г. М. Андреева, Дж. Брунер, І. А. Федоров, А. Бандура, С. Мілграм та ін.)

виділяють й інші класифікації індивідуального іміджу, розрізняючи їх в залежності від того, яку роль виконує викладач. Тому у кожного викладача може бути власний і, як правило, «варіативний» імідж. Використання єдиного іміджу частіше за все є ускладненим процесом, тому що педагогу потрібно спілкуватися не з окремою людиною, а з цілою аудиторією.

Однією з причин використання педагогом ряду іміджів є розвиток здібності сприймати очікування аудиторії і відповідати на них, тоді в залежності від особливостей тієї чи іншої аудиторії викладач створюватиме іміджі, які будуть не схожі один на одного. Такими будуть іміджі, орієнтовані на сприйняття.

Важливою засадою класифікації індивідуальних іміджів викладача є мотивація до їх створення. В основу такої класифікації покладені особливості основних професійних потреб педагога.

Існують різні класифікації основних потреб такого виду. Наприклад, Дж. Роттер [1] визначає потреби як тип поведінки, виділяючи при цьому 6 категорій потреб:

- *статус визнання* (потреба відчувати себе компетентним у широкому спектрі галузей діяльності);
- *захист-залежність* (потреба у захисті для досягнення мети);
- *домінування* (потреба впливати на життя інших людей і мати можливість аналізувати наслідки на основі такого контролю);
- *незалежність* (потреба у прийнятті самостійних рішень і досягненні мети без допомоги інших);
- *любов та прихильність* (потреба, що визначає прийняття та любов інших до особистості);
- *фізичний комфорт* (потреба у задоволенні).

На нашу думку, кожна з виділених потреб, при відповідних умовах є джерелом мотивації для розвитку індивідуального іміджу конкурентоспроможного викладача.

Створення індивідуального іміджу, орієнтованого на самовідчуття, спрямоване на зміну «Я-концепції» педагога, наближення її до індивідуального «Я» і тим самим до підвищення самооцінки та покращання самовідчуття особистості. Професійна роль через поведінку спричиняє вплив на установки. Установка, в свою чергу, визначають наше самовідношення і таким чином здійснюють вплив на «Я-концепцію». Такий механізм можна визначити як механізм побудови іміджу.

Однією з головних характеристик індивідуального іміджу конкурентоспроможної особистості, орієнтованого на самовідчуття, є психічний захист. Він пов'язаний з тим, що імідж допомагає людині приховати від інших свої недоліки, забезпечити багате уявлення про себе, а потім отримати від них підтвердження бажаного образу, привласнити його і тим самим знизити неприємні відчуття, спричинені усвідомленням цих недоліків. Відповідно до такої точки зору важливою є думка І. А. Федорова, який вважає, що індивідуальний імідж виконує й інші функції, а саме:

— *функції соціального тренінгу*: створюючи імідж, людина свідомо коригує власні прояви, пристосовуючи їх до виконання відповідної ролі;

— *ілюзорно-компенсаторна функція*. Вона проявляється в тому, що «... іміджі дозволяють пограти в нездійсненне, компенсуючи стереотипність життя, зберігаючи при цьому особистість, не змінюючи поведінкові рамки групових ролей»;

— *функція соціально-символічного розпознавання*: засобами іміджу індивід демонструє членам групи свою готовність до соціальної інтеракції і виконання відповідних ролей, зі свого боку, інші члени групи завдяки іміджу вбачають в особистості потенційного партнера.

Підкреслюючи особливу значимість індивідуального іміджу викладача, орієнтованого на сприйняття, необхідно в першу чергу визначити вимоги до іміджу, які висуває аудиторія. Вивчення психолого-педагогічної літератури показує, що такі схеми існують.

З нашої точки зору вплив стилю спілкування викладача на сприйняття визначається такими характеристиками комунікативного стилю вчителя, як комунікабельність, динамічність, виразність. Так, структура комунікативного стилю викладача характеризується наступними факторами:

1. Впевненість в собі.
2. Наявність позитивної комунікативної установки по відношенню до учнів під час спілкування.
3. Активність і емоційна виразність.
4. Діловитість і контроль над власним «Я».
5. Індивідуальний комунікативний стиль і здатність до лідерства у спілкуванні.

Таким чином, в основі сприйняття індивідуального професійного іміджу конкурентоспро-

можного викладача лежать одні й ті ж категоріальні схеми, що підтверджуються деякими модифікаціями в залежності від групової ознаки аудиторії, а також тієї професійної ролі, яку виконує вчитель.

Головні установки, які є основою стратегії створення індивідуального іміджу, орієнтованого на сприйняття, можна сформулювати наступним чином:

— побудова індивідуального іміджу;
— порівняння та об'єднання стратегії конструювання іміджу викладача з особливостями студента;

— знаходження оптимальних стратегій для досягнення мети «побудови іміджу».

За характером взаємодії з аудиторією стратегії класифікують на «атакуючі», як такі, що спрямовані на пристосування.

«*Пристосувальницький*» імідж будується на відповідності свідомих і несвідомих очікувань аудиторії та провокуванні симпатії типу «Я — Я» і «МИ».

Оптимальний вибір між цими типами залежить від різних умов. «Атакуючий тип» іміджу переважає за таких умов:

— якщо необхідно швидко досягнути мети побудови іміджу;

— якщо ризик невдачі знижений завдяки наявності інших варіантів;

— під час відчуття кризи і необхідності знаходження рецептів вирішення проблеми;

— якщо є наявність симпатії під час конкретної ситуації тощо.

В інших випадках використовується імідж, спрямований на пристосування. При побудові моделі такого іміджу необхідно враховувати відповідні рекомендації:

— «пристосувальний» імідж повинен бути властивий для носія;

— необхідно заздалегідь вирішити, який реальний недолік суб'єкта сприйняття можна відкрити партнеру з мінімальним ризиком для його симпатії до аудиторії;

— в іміджі, що створюється, повинно бути декілька невідомих для інших елементів стратегії, спрямованих на їх зацікавлення.

Виходячи з вищезазначеного можна виділити основні стратегічні завдання, на які викладачеві слід звертати увагу під час створення свого іміджу.

Першим завданням є забезпечення символічної основи для категоризації, яку буде здійснювати аудиторія. *Друге завдання* полягає в тому, щоб реалізувати на символічному рівні виділення особистісних характеристик. *Третім завданням* є «вбудовування» іміджу в існуючі в аудиторії уявлення про ту роль, яку педагог виконує. На нашу думку ці завдання є головними і обов'язковими. Крім того, ставиться велика кількість другорядних завдань.

Отже, створення індивідуального іміджу являє собою не тільки процес, але й результат

професійної діяльності конкурентоспроможної особистості.

Визначивши функціональне призначення індивідуального іміджу конкурентоспроможної особистості, необхідно уявити концептуальну модель розвитку індивідуального іміджу конкурентоспроможного викладача на основі його інтегративних характеристик. Такі складові з нашої точки зору детермінують професійний розвиток викладача.

Праці сучасних вчених дали нам можливість продовжити наукове дослідження і виділити три інтегративні характеристики індивідуального іміджу конкурентоспроможної особистості: *спрямованість, компетентність та гнучкість*.

I. Спрямованість особистості

Спрямованість в сучасних наукових теоріях визначається як системно утворююча властивість особистості, що відбиває мету, мотиви діяльності, суб'єктивне ставлення особистості до дійсності та її психологічний стан.

У різних концепціях ця характеристика розкривається по-різному: «динамічна тенденція» (С. Л. Рубінштейн); «смыслеобразующий мотив» (А. Н. Леонтьев); «основна життєва спрямованість» (Б. Г. Ананьев) тощо. Однак, яка б характеристика особистості не визначалась, в усіх концепціях їй надається провідна роль.

А. Н. Леонтьев, розвиваючи ідеї С. Л. Рубінштейна, ядром особистості називав систему стійких ієрархізованих мотивів як основної спонукальної причини діяльності. Одні мотиви надають їй особистісного сенсу (смыслеобразующий) і відповідної спрямованості, інші виконують роль спонукальних факторів.

На думку Л. І. Божовича [2], спрямованість — це система стійких домінуючих мотивів, які визначають цілісну структуру особистості. У контексті такого підходу структуру спрямованості визначають наступні групи мотивів: загальноальтруїстичні, гуманістичні, особистісні, ділові.

Гуманістична психологія визначає сучасні підходи до розуміння особистісного розвитку і реалізації себе (самоздійснення), вважаючи основним джерелом людської діяльності безперервний рух людини до самоактуалізації, прагнення до самовираження та самоусвідомлення.

Вчені стверджують, що культура може справляти на самоактуалізацію не тільки негативний, але й позитивний вплив. М. М. Бахтін, В. Франкл, М. Бубер, С. Л. Братченко як необхідну умову самореалізації розглядають конструктивний діалог.

На думку Е. Фромма, людину характеризує прагнення до самотрансценденції, бажання самоствердитися серед інших людей. Специфічною формою реалізації такого прагнення є творчість. Однак, якщо людина не спроможна

самореалізуватися через творчість, то її здібності реалізуються іншим чином — через руйнування.

Таким чином, самореалізація у вітчизняній науці визначається як «... свідомий цілеспрямований процес розкриття і опредмечування сутнісних сил особистості в її численній соціальній діяльності» (Л. Н. Коган).

Спрямованість особистості проявляється в різних сферах людської діяльності, передусім професійній.

Разом з тим, спрямованість як інтегративна характеристика конкурентоспроможної особистості у будь-якій професійній сфері — це система емоційно-ціннісних відношень, які спонукають та збуджують особистість до переконання в діяльності і спілкуванні через домінуючі мотиви.

Ієрархічна структура спрямованості конкурентоспроможної особистості може бути представлена наступним чином:

— спрямованість на інших людей пов'язана з інтересом до них, довірою, повагою та ін.;

— спрямованість на себе, пов'язана з потребою у самовдосконаленні і самореалізації в трудовій сфері;

— спрямованість на предметну сторону професії (зміст діяльності).

Провідною умовою розвитку професійної спрямованості конкурентоспроможної особистості є усвідомлення суб'єктом ведучого мотиву власної поведінки, діяльності, спілкування і за необхідністю його зміни.

II. Компетентність особистості

У психолого-педагогічній літературі загальноприйнята точка зору, згідно з якою поняття «компетентність» включає знання, уміння, навички, а також способи виконання діяльності (А. П. Журавльов, Н. Ф. Талізін, Р. К. Шакуров, А. І. Щербаков та ін.). Одночасно існують такі поняття, як компетентність, професійна компетентність, управлінська компетентність.

А. К. Маркова розглядає компетентність як «індивідуальну характеристику ступеня відповідності вимогам професії, як психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і в злагоді з собою, як володіння людиною здібністю і умінням виконувати відповідні функції праці» [3, с. 34].

А. К. Маркова [3] виділяє такі види професійної компетентності:

— спеціальна компетентність;

— соціальна компетентність;

— особистісна компетентність;

— індивідуальна компетентність.

Вчені в поняття компетентність включають, крім загальної сукупності знань, ще й знання можливих наслідків конкретного способу впливу, тобто досвід практичного використання тих чи інших методів керівництва.

Відмінним є підхід до розуміння проблеми у зарубіжній науковій літературі (П. Вейлл, М. Маскон, М. Альберт, Хедоурн). Компетентність являє собою інтегративне поняття, в якому можна визначити декілька рівнів:

— компетентність — здібність до інтеграції знань і навичок та їх використання в умовах швидко змінюваних вимог зовнішнього середовища;

— концептуальна компетентність;

— компетентність в емоційній сфері, в сфері сприйняття (компетентність емоційна — це здібність особистості здійснювати оптимальну координацію між своїми емоціями і цілеспрямованою поведінкою);

— компетентність в окремих сферах діяльності.

Таким чином, поняття «компетентність» включає знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості.

Дане визначення дає нам можливість уявити в структурі конкурентоспроможної особистості дві підструктури:

— *діяльну* (знання, уміння, навички і способи здійснення професійної діяльності);

— *комунікативну* (знання, уміння, навички і способи здійснення ділового спілкування).

Провідними умовами розвитку компетентності є усвідомлення особистістю необхідності підвищення своєї загальнолюдської і спеціальної культури і чіткої організації спілкування як основи розвитку конкурентоспроможної особистості.

III. Емоційна гнучкість особистості

Гнучкість — це різноманітність і адекватність, що проявляються в різних формах активності.

Протилежною характеристикою є ригідність, яка охоплює когнітивну, емоційну й поведінкову сфери особистості.

Проблема емоційної гнучкості і стійкості в психолого-педагогічних концепціях представлена в рамках різних теорій особистості (Г. Айзенк, Р. Кеттел, Ф. Олпорт, У. Шелдон та ін.), «теорій мотивації досягнень» (Д. Макклелланд і Дж. Аткинсон), теорій надійності діяльності (М. І. Бобнева, Ф. Д. Горохов, Б. Ф. Ломов та ін.) тощо.

Сучасні вчені розглядають емоційну стійкість як властивість психіки, завдяки якій людина спроможна успішно здійснювати необхідну діяльність у складних емоційних умовах, що викликають переживання, негативні емоції.

На нашу думку, емоційна стійкість — це якість особистості, яка проявляється у напруженій діяльності в єдності раціональних, емоційних і соматичних компонентів.

Проблему емоційної стійкості викладача слід розглядати через проблему фрустраційної

толерантності. Підтримуючи думку Н. Д. Левітова, під фрустраційною толерантністю ми розуміємо здібність людини протистояти різним життєвим труднощам, не втрачаючи при цьому психологічну адаптацію, можливість адекватно оцінювати реальну ситуацію та передбачувати її розв'язання.

У педагогічній психології доведено, що фрустрації у вчителя здійснюють переважно деструктивний вплив на хід навчально-виховного процесу (Г. Б. Заремба). І навпаки, фрустраційна толерантність як необхідна особистісна якість педагога визначає його здібність протистояти різним труднощам та конфліктам.

Л. М. Мітіна виділяє три позитивні емоції (радість, інтерес, здивування), соціалізація яких, на нашу думку, створює справжнє багатство емоційного переживання, яке необхідне для розвитку особистості.

Згідно з теорією В. Шута перешкоди до самореалізації заважають проявляти радість. Отже, емоцією радості, яка найбільш часто переживається, є інтерес, який сприяє розвитку навичок, умінь та творчих прагнень (за Б. І. Додоновим).

Інтерес характеризує стан, який з'являється через різке підвищення нервової стимуляції, яка виникає завдяки якій-небудь події. Найбільшої ефективності процес спілкування і навчально-виховний процес у цілому досягають тоді, коли ті, хто навчаються, переживають всі три емоційні стани (радість, інтерес, здивування) одночасно.

Вчені виділяють п'ять основних негативних емоцій, з якими студент найчастіше зустрічається в навчальному процесі, і профілактиці яких педагог має приділяти особливу увагу: страждання, гнів, презирство, страх, сором.

Отже, емоційна гнучкість розуміється як оптимальне (гармонічне) поєднання емоційної експресивності і емоційної стійкості.

IV. Поведінкова гнучкість

Поведінкова гнучкість — це здібність людини відмовлятися від непритаманних ситуації способів поведінки, вироблення або прийняття оригінальних підходів до вирішення проблемної ситуації не змінюючи при цьому моральні переконання. Поведінкова гнучкість — це також і (гармонійне) поєднання індивідуальних (принципово значимих) паттернів поведінки та різноманітних (оригінальних) способів ролівої взаємодії.

Професійна діяльність людини значною мірою впливає на динаміку її особистісних рис (М. Я. Басов). Повноцінне професійне функціонування особистості пов'язано з гармонічним поєднанням властивостей різних рівнів її соціалізації: нейродинамічного, психологічного і власне особистісних властивостей соціального типу особистості (Е. В. Шорохова).

Спектр новоутворень, набутих у процесі професійної діяльності, досить широкий, однак усі їх можна поділити на дві великі групи: стенічні зміни, що сприяють успішній адаптації особистості до діяльності, і астеничні зміни, що перешкоджають успішному функціонуванню особистості, які А. Адлер назвав як конструктивні або деструктивні способи професіоналізації.

Ми вважаємо перспективною спробу Л. В. Меншикової [4] поділити особистісні прояви професіонала на дві сфери:

— простір професійних орієнтацій (все те, що належить до сфери професійної діяльності людини);

— власне особистісний простір, ядром якого є цінності людини.

Г. С. Абрамова, Ю. А. Юдчіц розглядають два основних компоненти професійної деформації особистості в системі професій «людина—людина». Це синдром хронічної втомленості і синдром емоційного вигорання.

Професійна втомленість розуміється як «специфічний вид втомлюваності, що обумовлений постійним емоційним контактом зі значною кількістю людей».

Не менш важливим проявом професійної деформації є синдром «емоційного вигорання». Ключовими ознаками емоційного вигорання, за Т. В. Форманюк [5], є:

— досягнення індивідуальної межі можливостей емоційного «Я» протистояти виснаженню, протидіяти згоранню, самозбереженню;

— внутрішній психологічний досвід, який включає почуття, установки, мотиви, очікування;

— негативний індивідуальний досвід, в якому сконцентровані проблеми, дискомфорт, дисфункції та їх негативні наслідки.

Структура професійної діяльності змінюється відповідно до особистого росту спеціаліста.

У формування синдрому емоційного вигорання значну роль відіграють такі фактори:

1. Соціальний фактор.

2. Особистісний фактор.

3. Фактор середовища, особливості професійних взаємовідношень (Г. С. Абрамова, Ю. А. Юдчіц).

Д. Г. Трунов пропонує відрізнити «синдром вигорання» від професійної деформації. Професійна деформація, на думку вченого, здебільшого притаманна особистісному, а не професійному життю. У структурі професійних деформацій вчений розглядає два складових її компоненти: початкові схильності; власне професійні деформації (деформація, що починається ще під час навчання, коли у студентів руйнуються звичайні установки і стереотипи і формується професійна картина світу).

Зміни, які відбуваються в діяльності індивіда, сучасні вчені називають становленням, ростом і перетворенням особистісних якостей і здібностей.

Професійний розвиток проявляється у зміні змісту і динаміки (процесу) педагогічної діяльності. З точки зору Л. М. Мітіної, механізмом професійного розвитку педагога є перехід від інтеоризації до екстеоризації і навпаки, тобто формування навичок і умінь на основі засвоєння знань, а потім їх застосування у власній практичній діяльності.

Отже, професійний розвиток викладача проходить такі етапи:

1. *Початковий етап.* Оволодіння необхідними знаннями, уміннями і навичками. Прояви властивостей і особливостей професійної діяльності в найбільш типових ситуаціях у відповідності до мотивації. Критерієм якості цього етапу є співвідношення емоційного, когнітивного і комунікативного компонентів.

2. *Основний етап.* Характеризується тим, що викладач може виконувати різноманітну діяльність. Проявляються почерк діяльності і домінуючі властивості особистості.

3. *Завершальний етап.* Період досягнення вершини професіоналізму.

Відтак, професійні деформації викладача — це зміни основних інваріантних (головних) властивостей особистості і професійної діяльності. До них належить спрямованість на взаємодію зі студентами, вплив на них з метою виховання гуманізму і комунікативної культури та навчання засобами навчального предмета.

Професійні деформації мають пряму залежність від професійних стереотипів. Вони можуть бути емоційними, поведінковими і когнітивними.

Сучасні вчені визначають стереотипи як відносно стійкі когнітивні структури, які формують схематизований образ соціальних груп та їх представників. Установки і стереотипи створюють ригідність поведінки педагога.

В результаті аналіз стереотипів та можливих механізмів їх впливу на міжособистісні відношення викладача і студента було виявлено такий істотний чинник, як психологічний бар'єр, котрий виражає неспівпадання особистісних смислових утворень, вимог або очікувань партнерів педагогічної взаємодії. Психологічні бар'єри створюють перешкоди для взаєморозуміння та знижують рівень результативності учбового процесу. Психологічні бар'єри є індикаторами непродуктивних міжособистісних відношень. Однією з причин виникнення психологічних бар'єрів є ригідність негативних стереотипів та невміння або небажання зрозуміти та прийняти позицію іншої людини, партнера у взаємодії.

Виходячи з цього, можна виділити бар'єри взаєморозуміння (Є. І. Головаха, І. В. Паніна), котрі перешкоджають успішній навчальній діяльності. На перше місце вчені ставлять природний бар'єр.

Природний бар'єр виникає у зв'язку з особливістю сприйняття тих або інших елементів зовнішності. Перше враження про людину

складається за її зовнішнім виглядом, манерою поведінки, стилем одягу.

Інтелектуальні бар'єри. Інтелект складає психічне утворення. У одних — здібність до цілісного художнього сприйняття світу, в інших — до його логічного розчленування та точного наукового відтворення. Інтелект поділяють на такі види: вербальний, механічний, соціальний. Низький рівень розвитку даного типу інтелекту веде до постійних проявів безтактності, труднощів пристосування до соціального оточення, до проблем спілкування та самостійності.

Мотиваційний бар'єр з'являється тому, що співрозмовнику (студенту) не цікаві висловлені міркування, вони не торкаються його власних потреб та інтересів, не викликають мотиву, котрий спонукав би до розуміння матеріалу. Логіка невдалого діалогу проста: не розумію тому, що не хочу розуміти, немає ніякої особистої зацікавленості. Не тільки відсутність мотивації, але й її надлишок можуть перешкоджати розумінню інших людей.

Моральні бар'єри у взаєморозумінні виникають у тих випадках, коли в процесі взаємодії один з його учасників порушує моральні норми. Розумінню справжніх заслуг та досягнень нерідко перешкоджає необґрунтована вимогливість викладача.

Успішна взаємодія викладача із студентом може бути досягнута лише в тому випадку, коли викладач враховує здатність студентів сприймати та засвоювати певний обсяг інформації, а також особливості їх мислення, в першу чергу — мисленневих процесів.

Отже, *психологічний бар'єр* — це інтегративна характеристика дій, неадекватних новим ситуаціям. Для того, щоб відбувалася самоактуалізація, необхідно вміти долати бар'єри. Значимість бар'єрів дозволяє переходити на новий рівень розвитку — емоційний, комунікативний, пізнавальний і т. ін. Наприклад, коли вимоги педагога надмірні, виникає смисловий бар'єр.

Вчені виділяють різні типи смислових бар'єрів:

— *бар'єр самоствердження*;

— *бар'єр за формою виявлення* (смисловий бар'єр, пов'язаний не із змістом діяльності, а з її оформленням);

— *диференційований бар'єр* (виникає по відношенню до тих педагогів, які на думку студента є несправедливими; вимоги інших викладачів виконуються і сприймаються спокійно);

— *часто повторюваний бар'єр* (виникає на фоні частих невдач);

— *бар'єр різнобічних вимог* (проявляється в результаті однакової значимості різних, а іноді і протилежних вимог).

Нерідко смисловий бар'єр призводить до афекту неадекватності. Причини виникнення такого афекту можуть бути різні (наприклад:

висока мотивація замість пізнавальної, завишена оцінка, яка не підкріплена реальними досягненнями тощо).

Отже, афекти неадекватності — це своєрідний прояв психологічного бар'єру, який, може мати дві функції: гальмуючу та стимулюючу. Наявність таких бар'єрів у професійній діяльності викладача призводить до виникнення професійних деформацій.

Е. І. Рогов [6] виділяє 4 типи деформацій: 1) загальнопедагогічні; 2) типологічні; 3) специфічні; 4) індивідуальні.

Загальнопедагогічні деформації притаманні всім педагогам. Майже всі педагоги відрізняються завищеною самооцінкою, надмірною самовпевненістю, догматичністю поглядів, відсутністю гнучкості.

Типологічні деформації проявляються, коли особливості особистості розчиняються у відповідних компонентах педагогічної діяльності.

Специфічні (предметні) деформації визначаються особливостями предмета, який викладається.

Індивідуальні деформації з'являються через переважання окремих індивідуальних особливостей вчителя.

Слід зазначити, що у кожного вчителя можуть бути різні типи деформації. Це здебільшого залежить від особистісних властивостей педагога.

Отже, головною умовою розвитку поведінкової гнучкості є усвідомлення викладачем значення оптимізації діяльності спілкування, а також свого психічного і фізичного здоров'я.

V. Інтелектуальна гнучкість

У вітчизняній та зарубіжній літературі інтелектуальна гнучкість трактується різними авторами по-різному. З одного боку, при визначенні інтелекту багато авторів використовують поняття гнучкість, з іншого боку, гнучкість розглядається як самостійна характеристика.

«Гнучка і одночасно стійка структурна рівновага поведінки — ось, що таке інтелект, що є за своєю сутністю системою найбільш життєвих і активних операцій» [7]. На думку Р. Фейрштайн [7], інтелект — це динамічний процес взаємодії людини зі світом, тому критерієм розвитку інтелекту є мобільність (гнучкість, пластичність) індивідуальної поведінки.

У роботах С. Л. Рубінштейна механізми інтелектуальної активності пов'язують із своєрідністю процесуально-динамічних характеристик інтелектуальної діяльності. Ототожнюючи поняття інтелект з поняттям «розумові здібності», С. Л. Рубінштейн вказує на те, що не можна визначити інтелект людини за одним лише результатом його діяльності, не розглянувши процес мислення, який до нього призводить.

Б. Г. Ананьев у своїх дослідженнях розглядає інтелект як «багаторівневу організацію пізнавальних сил, що охоплюють психофізіологічні процеси, стани і властивості особистості» [14, с. 166].

У вітчизняній психології визначення здібностей ґрунтується на експериментальних дослідженнях Б. М. Теплова, Н. С. Лейтес, В. А. Крутецького та ін.

Згідно з результатами досліджень здібності визначають як індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну особистість від іншої, мають відношення до успішності виконання якої-небудь діяльності і не зводяться до негативних навичок, умінь або знань, але пояснюють легкість і швидкість їх набуття.

Для опису процесуальних характеристик інтелектуальної діяльності М. К. Акімова використовує два терміни: індивідуальний «інтелектуальний стиль» і «інтелектуальна стратегія».

Інтелектуальний стиль — досить стійке психологічне утворення, необхідне для успішної адаптації людини до умов оточуючої дійсності.

Інтелектуальна стратегія — це комбіноване, специфічне поєднання і перенесення стійких підходів і способів вирішення окремих проблем в умовах діяльності, що потребують вирішення нових типів задач, здійснення складних умов їх виконання.

В інтелектуальній поведінці інтелект забезпечує вибір відповідної стратегії рішення задачі, релевантної як умовам, так і характеру, а також і укладеним індивідуально-своєрідним стильовим характеристикам діяльності суб'єкта.

Таким чином, більшість вчених виділяють мобільні (Р. Фейрштайн), динамічні (М. К. Акімова), процесуальні (М. К. Холодна) властивості інтелекту, що є основними та близькими за значенням до гнучкості.

В якості основного критерію гнучкості інтелектуальної діяльності виступають такі показники, як цілеспрямоване варіювання способами дій, а також зміна способів дії, що перестають бути ефективними. Багато вчених для позначення гнучкості використовують інші терміни: одні називають її «переключаємистю» (Т. В. Кудрявцев), інші — «рухливістю»

(В. І. Зикова), треті «відсутністю незручностей, динамічністю» (А. П. Шеварьов).

Своєрідним підходом до вивчення гнучкості є дослідження О. Н. Гарнец, яка пов'язує гнучкість з властивостями особистості індивіда, підкреслюючи залежність між його особистісними характеристиками та інтелектуальними здібностями. Автор виділяє два рівня гнучкості:

— *перший рівень* — гнучкість, яка виходить за рамки адекватної реакції на стимул;

— *другий рівень* — спонтанна гнучкість, яка відбувається за ініціативою самого суб'єкта.

Отже, інтелектуальна гнучкість, поєднуючись з емоційною і поведінковою гнучкістю, утворює особистісно-значиму констеляцію — інтегративну характеристику індивідуального іміджу конкурентоспроможної особистості, що обумовлюють здібність до адекватності і ефективності проявів особистості у професійній діяльності.

Таким чином, визначена нами на основі аналізу сучасних наукових концепцій концептуальна модель розвитку індивідуального іміджу конкурентоспроможного викладача показала, що її інтегративні характеристики (спрямованість, компетентність, гнучкість) є взаємообумовленими, і кожна з них безвідносно до двох інших самостійного значення не має.

Література

1. Бехтерев В. М. Общие основы рефлексологии человека. — 3-е изд. — М.: ГИЗ, 1926.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма. — М.: МГФ Знание, 1996.
3. Платонов К. К., Шингаров Г. Х. Эмоции, чувства и воля как форма отражения действительности // Ленинская теория отражения и современная наука. Теория отражения и естествознание. — София, 1973.
4. Меньшикова Л. В. Методика и практика психологической службы в вузе // Прикладные психолого-педагогические исследования в вузе. — Новосибирск, 1981.
5. Форманюк Т. В. Синдром профессионального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. — 1994. — № 6.
6. Рогов Е. И. К проблеме педагогических аутотеоретиков // Психология сегодня. — 1996. — Т. 2. — Вып. 3.
7. Feuerstein R. The theory of. Structural cognitive modifiability // Learning and thinking styles: classroom interaction. Ed. B. Z. Presceisen. — Washington, D. C.: Nat. Educat. Association, 1990.

У статті розглядається проблема розвитку індивідуального іміджу конкурентоспроможного викладача. Розкрито специфіку концептуальної моделі розвитку індивідуального іміджу конкурентоспроможного викладача на основі інтегративних характеристик розглядаемого феномену.

В статье рассматривается проблема индивидуального имиджа конкурентоспособного педагога. Раскрыта специфика концептуальной модели развития индивидуального имиджа конкурентоспособного педагога на основе интегративных характеристик рассматриваемого феномена.

In the article the problem of individual image of competitive teacher is considered. The specific of conceptual model of development of individual image of competitive teacher is exposed on the basis of integration descriptions of the considered phenomenon.

С. С. ЄРМАКОВА,
канд. пед. наук, доцент кафедри філософії, політології та права ОДАБА.

ПРОГНОСТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА: СУТНІСТЬ СКЛАДОВИХ

Суб'єктивно-діяльнісна позиція педагога потребує вибору способу організації педагогічного процесу та передбачення його результатів з точки зору їх найвищої продуктивності для окремої дитини, групи, класу, а також посилює його особисту відповідальність за якість навчання і виховання.

Про важливість уміння педагога передбачати наслідки своїх дій, їх результати, вживаючи ті чи інші заходи, висловлювалися Я. Коменський, К. Д. Ушинський, Я. Корчак, Н. В. Кузьміна, В. О. Сластьонін та ін. Водночас проблема ця до останнього часу не була предметом спеціального вивчення.

Метою ряду досліджень було виявлення педагогічних умов та закономірностей організації навчального процесу, які б надійно забезпечували формування в майбутніх педагогів прогностичного компонента професійної діяльності.

Однак сутність поняття «прогностичний компонент професійної діяльності педагога» в педагогіці й психології не був предметом спеціального дослідження. У зв'язку з цим залишалися нез'ясованими й психолого-педагогічні закономірності, за якими відбувається процес формування та розвитку цього компонента, зокрема й сутність складових тих об'єктивних властивостей та зв'язків психічних процесів і станів, завдяки яким відбувається засвоєння цього компонента, змінюються його змістові й функціональні характеристики під час набуття майбутніми педагогами своєї професії.

Як правило, науково-педагогічні концепції, присвячені питанням підвищення ефективності професійної діяльності педагога, однозначно стверджують, що людина як особистість і професіонал формується й розвивається в діяльності.

На основі досліджень психологами доведено, що діяльність може виконувати негативну роль у розвитку особистості, мати так званий реактивний характер. Такий ефект виникає в тому випадку, коли діяльність, що засвоюється (чи здійснюється), не співпадає з прагненнями, інтересами, цілями і цінностями самої особистості, а нав'язується їй ззовні примусово. Така ж ситуація виникає, якщо діяльність за своїм змістом і способами здійснення є значно нижчою, ніж потенційні можливості особистості. З цього випливає, що основою для формування педагога як професіонала повинні служити ті властивості його психіки, з допомогою яких він може усувати протиріччя між своєю потребою в розвитку та діяльністю, а це, у свою чергу, вимагає передбачення наслідків діяльності.

Отже, розглядаючи прогнозування як невід'ємний компонент професійної діяльності, правомірно стверджувати, що сам собою він не може виникнути, якщо не був включений до

системи відносин, завдяки яким особистість виявляє й усвідомлює себе в ролі суб'єкта діяльності. При цьому сама можливість оптимізації й удосконалення діяльності пов'язана з особливостями психічної регуляції, цілісність і інтегральність якої виявляються на всіх рівнях структурної організації особистості. Власне тут прослідковується залежність формування прогностичного компонента від саморегуляції індивідом своєї діяльності.

У ході дослідження серед умов, що формують в майбутніх педагогів прогностичний компонент професійної діяльності, ми визначили наступні:

— усвідомлення педагогічних ситуацій та варіантів їх розвитку крізь призму педагогічних понять і категорій як головного елемента змісту профілюючих навчальних дисциплін;

— цілеспрямоване засвоєння засобів педагогічного аналізу, діагностики та прогнозування як складових професійно значущих умінь і навичок;

— актуалізація особистої відповідальності за вибір способу організації педагогічного процесу як однієї із складових педагогічної діяльності.

Відповідно до положень ряду теорій можна було б припустити, що на процес успішного формування в майбутніх педагогів прогностичного компонента в професійній діяльності також впливають:

— уміння «бачити» педагогічну ситуацію, тобто спостерігати й фіксувати її в процесі педагогічної діяльності;

— уміння аналізувати педагогічну ситуацію, тобто уявляти в певній системі образів, елементи якої впорядковані у просторі, часі та причинно-наслідковій залежності відповідно до прийнятих у педагогіці наукових термінів і понять;

— наявність певної суми теоретичних науково обґрунтованих уявлень і знань, що дозволяє аналізувати та критично будувати й перебудувати систему образів;

— наявність досвіду, що дозволяє оцінювати варіанти різних моделей розвитку педагогічної ситуації та ймовірність їх реального втілення;

— наявність певних рис особистості, що забезпечують її включення до продуктивної професійної діяльності.

Для підтвердження чи спростування цього необхідно було не тільки встановити, в якій мірі виділені умови забезпечують формування прогностичного компонента, але й визначити, які з означених чинників здійснюють найбільш суттєвий вплив на процес формування прогностичного компонента педагогічної діяльності та якість його результатів, в яких моделях орга-

нізації навчального процесу цей вплив виявляється найбільшим.

Основний параметр, за яким була здійснена діагностика студентів, які брали участь в експерименті, — це прогностичний компонент у педагогічній діяльності, яка освоюється. Складність діагностики цього параметра визначалась тим, що його зміст передбачав володіння певною системою психолого-педагогічних знань, які включають:

— знання про сутність і властивості об'єкта та суб'єкта педагогічної діяльності, закономірності їх розвитку;

— знання про структуру та зміст професійної діяльності педагога;

— знання про технології педагогічної діяльності та їх результативність;

— знання про структуру педагогічної ситуації, логіку її аналізу і моделювання.

Отже, діагностування цього компонента було можливе лише в процесі вирішення пізнавальних задач, що моделюють педагогічну ситуацію й передбачають можливість її подальшого розвитку. Матеріалом для таких завдань були тексти, представлені в роботах Ю. О. Кулюткіна, Г. С. Сухобської [1], О. С. Чернишова [2], а також опис реальних ситуацій, які спостерігали студенти в процесі педагогічної практики.

Вирішення пізнавальних задач, що були використані у діагностичному експерименті, вимагало дати відповіді на такі запитання:

— У чому полягає сутність певної педагогічної ситуації? У чому її проблема?

— Хто виступає в ролі головних дійових осіб означеної ситуації?

— Які причини (очевидні та приховані) можуть бути джерелом конфлікту (проблеми) у певній ситуації?

— В яких напрямках може розвиватися означена ситуація?

— Від яких обставин залежать варіанти розвитку ситуації?

— Які чинники можуть позитивно або негативно впливати на розвиток цієї ситуації?

— Які дії має виконати педагог, щоб змінити ситуацію у потрібному напрямку?

— Яким чином слід упорядкувати ці дії?

— До яких наслідків може (повинна) привести кожна з визначених педагогом дій?

— Як швидко (за часом) в ситуації можуть статися позитивні зміни?

Оцінка наявності прогностичного компонента в професійній діяльності, що освоюється майбутніми педагогами, давалася за результатами аналізу письмових робіт, які містили в собі відповіді на поставлені запитання.

Незважаючи на те, що професійна діяльність сучасного педагога складається з безперервного потоку важливих рішень щодо засобів, методів і форм організації навчально-пізнавальної діяльності своїх вихованців, вибору найбільш ефективних форм і методів проведення уроку, занять, інших заходів, способів взаємодії та співробітництва всіх учасників педагогічного процесу, умінню приймати ці рішення на основі прогнозу розвитку педагогічних ситуацій його фактично не навчали.

У чому ж полягає прогноз педагогічних ситуацій? Передусім розкриємо головні характеристики прогностичного компонента (див. таблицю).

Зміст курсу «Педагогіка» в тому вигляді, як його представлено у багатьох програмах та підручниках, на наш погляд, не забезпечував можливості зробити педагогічне прогнозування предметом спеціального вивчення та усвідомлення.

Викликано це насамперед тим, що педагогічні поняття та категорії зазвичай засвоюються студентами як певний знак, що його надають тому чи іншому педагогічному явищу або процесу. Однак відомо, що семантичного значення будь-який знак набуває тільки у певно визначеному контексті [3]. Для педагогічних понять і категорій у ролі такого контексту може виступати тільки реальна ситуація, що виникає і повинна бути вирішеною в педагогічній діяльності.

Таблиця

Змістові характеристики прогностичного компонента педагогічної діяльності

Показники	Ознаки прояву
Причинно-наслідкові зв'язки	— Суттєвість зв'язків та відношень, зафіксованих у педагогічній ситуації. — Повнота зв'язків і відношень, визначених у педагогічній ситуації. — Упорядкування зв'язків і відношень, зафіксованих у педагогічній ситуації.
Реконструкція та перетворення уявлень	— Глибина (багаторівневість) явищ, зафіксованих у педагогічній ситуації. — Широта (кількість) явищ, зафіксованих у педагогічній ситуації. — Багатозначність інтерпретацій явищ, зафіксованих у педагогічній ситуації.
Побудова та розвиток гіпотез	— Об'єктивність припущень, тобто обґрунтованість науковими даними. — Реалістичність припущень, тобто можливість їх реалізації. — Варіативність припущень.
Планування реалізації прогнозу	— Усвідомлення мети діяльності педагога. — Доцільність засобів діяльності педагога. — Упорядкування процесу досягнення результатів діяльності.

Саме ситуація у психології визначається як система умов, що спонукають суб'єкта до діяльності та опосередкованої його активності [4]. Будь-які педагогічні поняття, категорії лише вказують на певний предмет-ціль, але не розкривають способу його досягнення. Спосіб досягнення мети безпосередньо пов'язаний із ситуацією, реаліями, в яких кожна річ проявляє свої властивості, а дія — спосіб, норму свого проходження: «... пояснення будь-якого явища — чи то сприйняття, чи якась інша дія — вимагають як прискіпливого вивчення контексту, в якому це явище відбувається, так і вивчення внутрішньої природи самого явища».

Ще один важливий момент: за традиційного засвоєння педагогічної дисципліни основне навантаження припадає на пам'ять студентів. Однак звернення до пам'яті — це завжди звернення до минулого.

На відміну від пам'яті звернення до майбутнього — це звернення до мислення, до аналізу тих невідомих ситуацій, практичної дії, які рідко бувають стандартними. Звертаючи увагу на цей факт, А. О. Вербицький у своїй теорії контекстного навчання наголосив, що організація пізнавальної активності майбутніх педагогів під час підготовки до професійної діяльності повинна здійснюватись у межах логічного переходу від вивчення предметів академічного типу, як знакових носіїв минулого досвіду, до власне професійної діяльності, що відбувається в динамічно змінюваних умовах. З урахуванням такого переходу логіка підготовки спеціаліста у вищій школі повинна вибудовуватись за такою схемою: академічна навчальна діяльність — квазі-професійна діяльність — навчально-професійна діяльність [3].

Враховуючи ці міркування, ми звернулися до аналізу навчальних планів з різних педагогічних спеціальностей та аналізу навчальних програм з предметів педагогічного циклу з метою визначення навчального предмета, зміст якого, мета вивчення і місце в загальній структурі підготовки майбутнього педагога до професійної діяльності були найбільш відповідними до сенсу прогностичної функції, змісту та обсягу дій, необхідних для її реалізації.

За результатами цього аналізу ми встановили, що найбільш повно ці вимоги задовольняє курс «Основи педагогічних досліджень», який входить до навчальних планів підготовки для переважної більшості педагогічних спеціальностей (спеціаліст по дошкільному вихованню, спеціаліст з початкового навчання, вчителі мови і літератури, фізики, математики, інформатики тощо). На вивчення цього курсу відводиться достатня кількість навчальних годин (від 36 до 72 годин), обсяг яких дозволяє більш докладно розглянути роль, сутність і методику складання педагогічного прогнозу в зв'язку із задачами й проблемами організації й здійснення професійної діяльності педагога.

Аналіз навчальних програм та навчально-методичних посібників показав, що традиційно у змісті курсу «Основи педагогічних досліджень» розглядаються наступні теми:

- відмінність педагогіки як мистецтва та як науки;
- категоріальний апарат педагогічного дослідження;
- принципи та методи педагогічного дослідження;
- загальні вимоги до організації педагогічного дослідження;
- оформлення результатів педагогічного дослідження [5—7].

У програмах та посібниках до цього курсу підкреслюється, що наукове дослідження — це джерело педагогічного пошуку та інновацій, спосіб вирішення неординарних педагогічних задач, база для удосконалення й підвищення ефективності професійної діяльності педагога [8].

І з цим неможливо не погодитися. Але сам зміст курсу «Основи педагогічних досліджень» орієнтує студентів на оволодіння науково-теоретичними знаннями й практичними навичками дослідної роботи як самостійною сферою діяльності, а не як інструментом для вирішення конкретних повсякденних задач, що виникають в роботі кожного педагога. В результаті у студентів виникає переконаність, що цей курс потрібен лише для грамотного написання курсової і дипломної роботи, а потім, якщо в тому буде необхідність і можливість, продовжити цю діяльність ще й під час написання дисертації. Але ж написавши курсову й дипломну роботу, студенти зазвичай забувають усе, що вони засвоїли при вивченні означеного курсу. На їхню думку, основи науково-дослідної роботи не мають місця для використання в повсякденній практичній роботі педагога.

Розробляючи зміст експериментального курсу «Основи педагогічних досліджень», ми враховували ці моменти та виходили з припущення, що цей курс має передусім навчати майбутніх педагогів вирішувати конкретні проблеми, що безпосередньо виникатимуть в їхній практичній діяльності щоденно. Все це дозволило дійти висновку, що науково-дослідна підготовка повинна бути представлена у змісті курсу як один з інструментів, використання якого дає педагогу змогу вирішувати ці проблеми більш продуктивно. Означений інструмент педагог може використовувати на практиці одночасно з розвитком своєї педагогічної інтуїції та узагальненням власного досвіду, що також служитиме йому основою для вирішення складних ситуацій.

Зважаючи на це, ми розробили програму курсу «Основи педагогічних досліджень».

Завданням курсу передбачено, поряд з головним програмним матеріалом, навчити студентів наукових основ дослідження педагогічних ситуацій. Для досягнення цієї мети поряд

з традиційними передбачається обговорення наступних тем:

1. Професійна діяльність педагога як організація середовища для особистісного зростання, психічного та фізичного розвитку дитини.

2. Ефективність педагогічної діяльності: шляхи та засоби її досягнення.

3. Науковий та інтуїтивний підхід педагога до вдосконалення своєї професійної діяльності.

4. Прогнозування як спосіб оптимізації педагогічної діяльності.

5. Етапи і зміст дослідницьких дій педагога під час складання педагогічного прогнозу.

6. Засоби складання педагогічного прогнозу.

7. Оформлення результатів прогнозування та їх використання у практичній роботі.

Найважливіший момент при цьому полягав у переконанні майбутніх педагогів в доцільності наукового підходу до вирішення проблем, пов'язаних з їх професійною діяльністю, їх особистою роллю в підвищенні ефективності цієї діяльності.

Отже, характеризуючи прогнозування як засіб оптимізації педагогом своєї діяльності, визначались місце і роль прогнозування у повсякденному житті людини, логічні підстави, на яких воно вибудовується.

За аналогією відтворювалося й уявлення про педагогічне прогнозування, його об'єкт — дитину, з її проблемами фізичного, психічного й особистісного зростання; предмет — систему педагогічного впливу й управління процесом розвитку дитини; цілі — визначення оптимальної для розвитку дитини організації її життя та діяльності; засоби педагогічного прогнозування — інтуїцію, досвід, наукове дослідження, моделювання.

Так, однією з тем був розгляд послідовності постановки пізнавальних, дослідницьких задач, пов'язаних зі створенням педагогічного прогнозу. Зокрема, було констатовано, що до змісту його першого етапу належить:

— визначення й опис об'єкта прогнозування (дитини), його характеристик та властивостей, що підлягають зміненню чи корекції;

— створення нормативної та пошукової моделей розвитку дитини як об'єкта прогнозування, за якими визначаються характеристики, риси його особистості, що вимагають певної корекції, підтримки та/чи зміни, вияв їх природи, джерел і механізмів розвитку;

— виявлення та визначення параметрів внутрішніх і зовнішніх обставин, здатних впливати на темпи та характер розвитку прогнозованої характеристики дитини;

— встановлення тимчасового інтервалу, в якому можуть бути зафіксовані зміни, що спостерігаються у прогнозованому стані розвитку дитини.

Зміст наступного етапу полягав у висуванні гіпотез і розробці варіантів розвитку прогнозованих рис дитини в створених педагогом різних

моделях організації навчально-виховного процесу. Забезпечують цей етап:

— накопичення й упорядкування інформації, пов'язаної з вивченням історії розвитку дитини, особливостей впливу на цей процес людей, що її оточують;

— аналіз педагогічної ситуації, в якій проявилися труднощі в розвитку дитини, попереднє обдумування й опис варіантів змін цієї ситуації в результаті спеціально запланованих дій педагога;

— оцінка ефективності цих варіантів та вибір серед них найбільш оптимального.

Далі йде: розробка програми й плану послідовності дій педагога під час реалізації обраного варіанта розвитку педагогічної ситуації; оцінка можливих відхилень у реалізації цих дій і способів їх корекції.

Важливо при цьому визначити й дати опис засобів наукового дослідження, необхідних для педагогічного прогнозування як складового компонента у вирішенні педагогом задач своєї професійної діяльності. У її змісті представлено характеристику методів збору теоретичних та емпіричних даних про дитину, її риси й властивості, що складають об'єкт прогнозування; про педагогічну ситуацію, в якій відбувається й проявляється розвиток дитини; про метод моделювання як теоретичний, ідеальний опис та пояснення прогнозованих властивостей, рис особистості дитини, способів педагогічного впливу та управління цим процесом.

Отже, запроваджуючи деякі нові теми до курсу «Основи педагогічних досліджень», ми орієнтували студентів не тільки на оволодіння навичками організації дослідної роботи, але й на можливість їх практичного використання під час вирішення задач, що виникають перед кожним педагогом у його практичній діяльності на етапі її попереднього продумування й планування, про що й хотілось повідомити більш широкий загаль педагогів, які отримали освіту раніше введення цих новацій.

Головний момент, до якого ми постійно повертаємо увагу педагогів, полягає в розумінні того, що кожна педагогічна ситуація, в яку потрапляє педагог, за своєю природою належить до складних. У цій ситуації і вчитель, і його учень є важливішими складовими, які багато в чому залежать один від одного і визначають подальший розвиток і зміну ситуації.

Література

1. *Моделирование педагогических ситуаций* / Под ред. Ю. Н. Кулюткина и Г. С. Сухобской. — М.: Педагогика, 1981. — 120 с.
2. *Чернышев А. С.* Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. — М.: Российское Педагогическое Агентство, 1998. — 187 с.
3. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. — М.: Высшая школа, 1991. — 207 с.
4. *Психологический словарь*. — М.: Педагогика, 1983. — С. 20.

5. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. — К.: АПН України, 1995. — 45 с.

6. Дикий Н. А., Халашов А. А. Основы научных исследований. — К.: Вища школа, 1985. — 223 с.

7. Загвязинский В. И. Методология и методика педагогического исследования. — М.: Педагогика, 1982. — 159 с.

8. Рудницька О. П., Болгарський А. Г., Свистельнікова Т. Ю. Основы педагогических исследований: Навчально-методичний посібник. — К., 1998. — 143 с.

9. Рабочая книга по прогнозированию / Под. ред. И. В. Бестужева-Лада и др. — М.: Мысль, 1982. — 430 с.

В. Г. ДЕМИДОВА,

канд. педагог. наук, виконуюча обов'язки доцента кафедри сольного співу Одеської державної академії імені А. В. Нежданової.

Педагогічна освіта: історія і тенденції розвитку

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ: ІСТОРІЯ І СУТНІСТЬ

Вітчизняна система освіти і виховання має складну і повчальну історію. Визначення змісту і ролі пріоритетних напрямів освіти відбувалось протягом століть. Зважаючи на певну сталість цього процесу, яку можна сьогодні вважати більш-менш очевидною, важливе місце в усій системі освіти займає педагогічна освіта. Досить впевнено можна стверджувати, що педагогічна освіта — це система підготовки педагогічних кадрів (вчителів, викладачів, вихователів) для загальноосвітньої школи та інших навчально-виховних закладів у педагогічних інститутах, училищах та університетах. У більш широкому розумінні — це підготовка педагогічних та науково-педагогічних кадрів для навчальних закладів усіх типів.

Сьогодні в системі педагогічної освіти України діють 13 класичних університетів, 23 педагогічні університети, 1 гуманітарний університет, 2 гуманітарно-педагогічні університети, 2 педагогічні інститути, 10 педагогічних коледжів, 21 педагогічне училище, 1 інженерно-педагогічна академія, 1 індустріально-педагогічний інститут і 6 індустріально-педагогічних технікумів. Ця мережа в цілому задовольняє потреби держави й суспільства у педагогічних кадрах. Разом з тим, вона має різні регіональні виміри. Не є великою таємницею й те, що якість підготовки фахівців в окремих педагогічних закладах все ще не відповідає сучасним державним стандартам. Різняться освітянські навчальні заклади й за складом професорсько-викладацьких колективів, за рівнем і якістю навчального обладнання, комп'ютерним забезпеченням тощо. Регіональні заклади освіти, як правило, за якістю підготовки фахівців поступаються таким потужним вузівським центрам, як Київ, Харків, Львів. Отже, зважаючи на зазначені обставини, актуальною нині є оптимізація мережі педагогічних закладів.

Роком народження педагогічної освіти в Україні можна вважати 1811 рік, а трохи пізніше — 1834 рік, коли за новим університетським уставом було відкрито педагогічні інститути при Харківському університеті (1811) і при Київському університеті (1834). У педагогічних інститутах навчалось біля 20 слухачів з числа найкращих випускників університету, які вирішили присвятити себе викладацькій справі. Майбутні вчителі протягом 3 років вивчали предмет обраної спеціальності, засвоювали «настанови у мистецтві викладання науки виразним та систематичним чином». Студенти, які закінчили інститут на «відмінно», одержували ступінь магістра та залишались викладати в університеті. Інші ж отримували місця молодших та старших учителів в середніх учбових закладах.

У 1835 році термін навчання було збільшено до 4 років у зв'язку з потребою «навчити викладачів для гімназій та повітових училищ». Підготовка вчителів була багатопрофільною. Йдеться насамперед про те, що випускник інституту був здатним викладати 2—3 дисципліни (приміром, той, хто закінчив фізико-математичний факультет, викладав водночас математику, фізику й географію).

У 1859 році педагогічні інститути було реформовано. Натомість в університетських містах відкрились дворічні педагогічні курси, які існували до 1863 року. У 1875 році було відкрито мережу гімназій, для забезпечення викладачами яких був створений у м. Ніжині Історико-філологічний інститут на базі Юридичного ліцею князя Безбородька. І цей заклад аж до Жовтневого перевороту залишався єдиним державним вищим педагогічним інститутом, який готував вчителів для класичних гімназій. Навчання в ньому тривало 4 роки, а статус його прирівнювали до університетського.

Вже в другій половині XIX століття відкрились також Вищі жіночі курси університетського зразка та інститути на кшталт Фребелівського інституту в Києві, які головним чином готували викладачів для жіночих середніх навчальних закладів та для молодших класів чоловічих середніх шкіл.

В історії української педагогіки та й в світовій практиці є багатий досвід підготовки вчителя. Наприклад, в системі університетської освіти це могло відбуватись шляхом додаткового навчання за педагогічною спеціальністю. Тому, зважаючи на існуючі дослідження деяких чинників і фактів зазначеного процесу, автор має на меті визначити основні аспекти професійної підготовки вчителя з позицій історичного та сутнісного підходів. Цю мету можна реалізувати, звернувшись до аналізу історії розвитку педагогічної освіти у вітчизняному освітянському просторі, а також дослідивши логіку і глибинне світоглядно-методологічне підґрунтя.

Якщо поглянути на історію найперших педагогічних закладів в українських землях, то, насамперед, необхідно звернутись до Волині, оскільки саме тут, у м. Кременці було створено братську школу, яка здійснювала підготовку вчителів для початкових класів інших братських шкіл. І сталося це ще у 1620 році. А у 1637 році на базі братської школи відомий просвітник Петро Могила створив Кременецько-Богоявленську колегію, завданням якої була підготовка вчителів для братських шкіл Волині. У другій половині XVII століття, після відходу м. Кременця до складу Речі Посполитої, на місці Кременецько-Богоявленської колегії з'являється єзуїтський колегіум, в якому здійснювалась підготовка вчителів для єзуїтських шкіл.

У 1773 році єзуїтський колегіум у м. Кременці було закрито. Пізніше в приміщеннях колегіуму почали функціонувати підокружні, а з 1783 року — окружні світські школи, остання з яких готувала вчителів. У 1805 році на базі приміщень колегіуму Указом Олександра I було засновано вищий навчальний заклад — Волинську гімназію вищих наук. А в 1818 році її було реорганізовано в Кременецько-Волинський ліцей.

У 1833 році після розгрому революційного польського руху ліцей було закрито, а в його приміщеннях розташовано Волинську духовну семінарію. 1902 року на її базі створено Волинське єпархіальне жіноче училище, яке розпочало підготовку вчительок для початкової школи.

У 1920 році, коли в Східній Україні та в Росії поширювались школи-комуни Наркомпросу й діяли школи-лабораторії, на Волині згідно з наказом головнокомандувача польською армією Ю. Пілсудського було юридично відновлено діяльність Кременецького ліцею. А при ліцеї заснували учительську семінарію,

в якій на 6 курсах навчались 86 хлопців та 120 дівчат. Пізніше тут же було відкрито гімназію ім. Т. Чацького. У 1935 році учительську семінарію було реформовано в Педагогіум. А у 1937 році було відкрито педагогічний ліцей, в якому вже в 1939 році функціонувало 20 навчальних напрямків, а ще — бібліотека та кілька інтернатів з мережею господарських об'єктів.

У 1940 році згідно з постановою Ради Народних Комісарів тут було відкрито Учительський інститут, який не працював під час війни у 1942—1944 роках, а відновив свою роботу вже в 1944 році. 1950 року Рада Міністрів України реорганізувала Кременецький учительський інститут у педагогічний. Пізніше, у 1969 році, цей інститут було перебазовано до Тернополя.

Важливо зазначити, що нижча ланка педагогічної освіти в своїх ранніх формах, так званих препарандах, розвивалась головним чином у західних українських землях. Цей процес відбувався в контексті розвитку духовної освіти. Так, ще у 1784 році в Чернівцях та в Сучаві були відкриті дві публічні школи, які, однак, швидко перетворились на тривіальні через брак кваліфікованих учителів та недостатнє матеріальне забезпечення. Згодом місцева влада реорганізувала їх в учительські, де готували до викладацької роботи в школах. Більшість кандидатів у вчителі, які прийшли до цих закладів, були попами та дияконами. Але ці препаранди було закрито у 1787 році, коли Буковина об'єдналась із Галичиною. Брак педагогічних кадрів та низький рівень підготовки наявних педагогів гальмували розвиток початкової ланки освіти в цих землях. Найчастіше вчителі були самоуками, які закінчили (або часом навіть і не закінчили) трикласні тривіальні школи. Відповідно до спеціального розпорядження, вчителів, які спромоглися підготувати собі асистента з числа найздібніших учнів, підвищували в посаді, а асистенти згодом ставали вчителями. Такі випускники народної школи, які володіли досить обмеженим запасом знань та вмінь, звичайно, не були озайомлені з методичними засобами та практичними прийомами передачі знань.

У 1786 році в Сучаві була відкрита клерикальна школа, яка готувала священників православною віросповідання. Вони повинні були мати добру обізнаність у письмі, арифметиці й читанні катехізису, вміти гарно тлумачити Старий та Новий Завіт, знати церковну історію та вчення отців церкви. Першим учителем у цій школі був ієромонах, ігумен монастиря Ковальський, а пізніше — буковинський владика Данило Влахович.

Спочатку зазначена школа була однокласною і нечисленною за кількістю учнів. Окрім того, більша частина учнів, вступаючи до школи, вміла лише читати, писати та мала певну обізнаність щодо церковних книг. У 1789 році

вже трикласову клерикальну школу переводять до Чернівців. Уряд домагався, щоб до неї приймали тільки гімназистів або тих, хто закінчив лицей. У 1818 році зазначену клерикальну школу було закрито. Однак вже у 1821 році вийшла Цісарська постанова щодо заснування богословського закладу, що врешті-решт привело до того, що теологічний навчальний заклад у Чернівцях розпочав свою роботу в 1827 році. Його можна вважати вищим навчальним закладом, оскільки сюди приймали тільки тих учнів, які закінчили вищі класи гімназії. Викладали тут латинською та німецькою мовами. У 1843 році митрополит Є. Гакман звернувся до уряду за дозволом належного вивчення слов'янської та молдавської мов, бо саме вони були рідними для буковинських мешканців та православної церкви. У 1843 році з цього навчального закладу було випущено вже 100 священників.

Зазначений богословський заклад проіснував аж до відкриття Чернівецького університету у 1875 році, коли його було перетворено на богословський факультет цього ж університету. Зазначимо, що з 1828 року при богословському навчальному закладі діяла духовна семінарія, якій згодом було підпорядковано і дяківську школу — даскалію, засновану у 1838 році, а реорганізовану у 1846 році. У даскалії викладали українською та румунською мовами, навчали церковного співу, читання церковних книг та граматиці. Ця школа відіграла дуже важливу роль з огляду на народну освіту, оскільки забезпечувала весь регіон дяками, а кожне село мало змогу отримати принаймні одну письменну людину.

Ще у 1838 році тут було відкрито також католицьку препаранду. Пізніше, у 1848 році, Владика Гакман та православна церква відкрили й православну дворічну препаранду з метою забезпечення краю православними освіченими вчителями. Директором цієї препаранди став професор теології Микола Гакман. Кількість слухачів швидко зростала, і у 1858 році препаранда поєдналась з православною школою, у зв'язку з чим було змінено навчальний план за яким готувались учительські кадри.

На початку 60-х років XIX століття на Буковині діяли дві препаранди: римо-католицька, поєднана з чотирикласною головною школою і двокласною реальною нижчою школою, і православна, поєднана з головною вірцевою школою. В обох школах курс навчання тривав два роки. А при католицькій препаранді ще існував однорічний курс для жінок.

У 1869 році згідно з державним шкільним законом було утворено новий освітній керівний орган — Крайову шкільну раду, яка спрямовувала свою діяльність на заснування державної учительської семінарії та школи прав північ. У жовтні 1870 року після вступних іспитів та урочистого богослужіння в православній і греко-католицькій церквах у цій учи-

тельській семінарії розпочався перший навчальний рік. Директором школи було призначено гімназійного професора та члена Крайової шкільної ради — Дмитра Ісopesкула.

Навчальні програми семінарії передбачали загальноосвітній та спеціальний цикли. Головним предметом, як і в народній школі, була релігія. Наявність в семінарії представників декількох різних віросповідань потребувала організації уроків з релігії із залученням священників декількох конфесій. Закон Божий викладали учням з першого до четвертого класу. У 1897—1914 роках продовжувався розвиток професійної педагогічної освіти — шкільництва. Не припинявся цей процес й у воєнний період 1914—1918 років.

Ну, а далі ми вже вступаємо в добу радянської соціалістичної дійсності з її педагогічними інтенціями, з її стратегією і тактикою розвитку педагогічної освіти. Сьогодні можна стверджувати, що одним із найбільших парадоксів радянської освіти була майже повна поразка у відчайдушних зусиллях освітян змінити людську поведінку і створити «нову радянську людину», високоморальну, патріотичну, гуманну, віддану марксистсько-ленінській науці й ідеології. Натомість радянська освітня система створила не моральних громадян з удосконаленою соціалістичним просвітництвом культурою, а жорстке, просякнуте лицемірством суспільство, неспроможне на конструктивні реформи. Уся радянська освіта з її єдиним освітнім фронтом навчальних закладів, піонерської і комсомольської організації та цілого суспільства, які діяли під керівництвом Комуністичної партії, — була неспроможною виплекати моральну особистість. Адже, коли в учнів розкривались очі на невідповідність реалій радянського суспільства та його освітніх ідеалів, — ці ідеали лицемірно підтримувались на словах, а у дійсному житті їхнє місце займали розчарування, недовіра, цинізм. Ми й досі відчуваємо отруйну дію подвійної морально-ціннісної освітньої системи в Україні.

Утім, слід бути об'єктивними і розсудливими, оскільки йдеться і про деякі очевидні й значні успіхи радянської освіти, особливо у математичних і фізичних дисциплінах. Навіть існував певний культ знань, який у школах ґрунтувався на засадах наукового детермінізму. Останній витікав із міркувань про людину освічену, яка має досягнути й набути найрізноманітніші систематизовані знання. Така людина стала типовим продуктом радянської системи освіти. При цьому наголос щодо цих знань в СРСР робили на технічних знаннях. На відміну, приміром, від американських освітніх практик, програми радянської школи були розраховані на найсильніших учнів. Встановлювались такі нормативи для навчання, які визнавали природним стан речей, коли всі учні є високообдарованими особистостями. Батьки ж зі

свого боку мали бути залученими до освіти й виховання дітей, часом під загрозою неприемностей на роботі. Середнього учня примушували бути відмінником, а від обдарованого домагались найкращих результатів.

Однак, незважаючи на значні технологічні успіхи, ідеали наукової раціональності та віра у всемогутній розум почали знецінюватись. Ще наприкінці 50-х — та початку 60-х років ХХ століття виявилось, що конвеєроподібна система освіти, яка ґрунтується на класичному детермінізмі, є неспроможною надати сучасні знання. А наприкінці 80-х років стало очевидним, що радянська освітня система прогавила комп'ютерний етап науково-технічного прогресу.

Досить парадоксальним було те, що, незважаючи на всі активно-войовничі засади й зусилля, радянська освіта так і не спромоглася знищити такі «атавізми буржуазної ідеології», як національна свідомість та релігійність. Саме етнонаціональна свідомість, культура, а в певних колах населення й релігійні цінності, стали засадами національного відродження в Україні. Йдеться передусім про Західну Україну, де русифікація не змогла знищити потяг до самостійності і моральний дух 30-х років, відродженню якого й сприяли національна самосвідомість та почасти християнські уподобання українців.

У Східній Україні, де соціалізм панував довше, майже сім десятиліть, і де індиферентність зрусифікованих українців, безумовно, має місце, ситуація менш визначена. Утім, Україна, хоча й повільно, але піднімається з руїн марновірства і хибних цінностей, які стверджувались за радянських часів. При цьому нам доводиться розраховувати переважно на свої внутрішні сили і резерви духовності, адже ані об'єднане європейство, ані американські урядові кола та добродійні громадські організації, які матеріально підтримують освіту в Україні, суттєво нам посприяти не здатні, маючи свої особливі інтереси.

Певним чином очікування західної допомоги були пов'язані з можливістю запозичення стандартів західної освіти, які були нашій вчительській спільності мало знайомі. Тут важливо підкреслити, що й самі педагоги західно-європейських та північноамериканських країн, хоча й тримались досі за рахунок суспільного капіталу християнських моральних принципів, нагромадженого минулими поколіннями, та національної гордості, вихованої історичними здобутками предків, усе ж підпали під вплив таких загальних соціально-політичних тенденцій, як глобалізація та культурний універсалізм. Ті з українських освітян, хто мав змогу ознайомитись, скажімо, з американською системою освіти, — не надто високої думки про неї, порівняно з очікуваннями. До того ж знайомство було поверховим, регламентованим відповідними державними та освітні-

ми органами США. Йдеться про програми відвідування, організовані американським спонсорським агентством. І таке ознайомлення наврогряд чи може дати адекватне уявлення про реальний стан речей. Але досить парадоксальним при цьому є те, що українські педагоги дивляться на освіту в Сполучених Штатах, як на орієнтир для свого власного розвитку. А американські освітяни в той же час найчастіше пропонують їм гасла на кшталт «прогресивної освіти» чи «самоповаги».

Звичайно, українські педагоги можуть використати досвід кращих американських шкіл, які поєднують академічну вимогливість з повагою до особистості кожного учня. Такі школи традиційно відмовились від штампувально-конвеєрної моделі, яка була притаманна радянській освітній системі. При цьому американські педагоги не вимагають від учнів залізної дисципліни, а з перших років навчання створюють в учнівському колективі атмосферу демократичної самодисципліни, яка ґрунтується на самоповазі.

Українським учителям варто навчитись задовольняти потреби всіх дітей, а не лише середньо- та високообдарованих, як це робиться в кращих школах Європи і США. У США розроблено шкільні програми, які спрямовані на роботу з усіма дітьми; беруться до уваги й ті діти, які мають певні вади розвитку. Невід'ємною частиною роботи американських шкіл є спеціально підготовлені шкільні радники, педагоги й соціальні працівники, які забезпечують реалізацію таких програм. Це досить дорого, але українським педагогам варто було б скористатись таким досвідом у майбутньому.

Якщо ж придивитись уважно до всієї системи вітчизняної педагогічної освіти, то стає зрозумілим, що в різних педагогічних закладах освіти є нагальна потреба у розробці та викладанні таких курсів і дисциплін, як філософія педагогіки, педагогічна психологія, історія освіти та соціальні основи освіти тощо. Існує також велика потреба у підручниках з різних курсів і дисциплін. Про це також свідчать соціологічні опитування, науково-практичні конференції і наради педагогів.

Аналіз відповідних форм, методів, змісту та якості підготовки вчителів надає можливість зробити висновок про невідповідність існуючих засобів навчання в педагогічних закладах освіти тим завданням і особливостям професійної діяльності, до якої будуть залучені ці майбутні педагоги. Випускники педагогічних ВНЗ зазнають труднощів при проведенні уроків та аналізі навчального процесу; в них недостатньо розвинуте дидактичне мислення.

Формування навичок до навчальної діяльності потребує зміни способів передачі майбутньому вчителю знань з дидактичної теорії та технології навчання. Особливого значення набуває поєднання фундаментальної освіти й

глибокого засвоєння наукових засад навчальної діяльності з практичним оволодінням нею.

Отже, виникають суперечності, по-перше, між зростаючими вимогами обновлюваного суспільства до педагога-фахівця та неготовністю основної маси вчителів до роботи в режимі саморозвитку; по-друге, між зусиллями викладачів ВНЗ щодо педагогічної підтримки професійно-особистісного саморозвитку майбутнього вчителя та відсутністю теоретичних уявлень про механізми і закономірності його становлення в процесі педагогічної підготовки; по-третє, між можливостями педагогічних дисциплін у стимулюванні професійно-особистісного саморозвитку майбутнього вчителя та нерозробленістю дидактичних засад щодо становлення професійно-особистісного саморозвитку майбутнього педагога.

Зазначені суперечності вказують на актуальність проблеми педагогічної підтримки професійного становлення майбутнього вчителя в процесі його підготовки у вищому навчальному закладі.

Очевидним нині є те, що педагогічна підготовка вчителя у вищому навчальному закладі не відповідає вимогам сучасної школи. Подивимось спочатку на логіку побудови педагогічного циклу дисциплін. Починаючи з педагогіки, студенти переходять до методики; вивчаючи ж останню, вони паралельно проходять практику в школі. Ще років 10—15 тому такий хід навчання був виправданим, адже в школі молодий вчитель отримував єдину державну програму згідно з якою він мав здійснювати викладання. Йдеться про підготовку вчителя до роботи в умовах жорсткої стандартизації навчання.

За нинішніх умов, приміром, паралельно може співіснувати декілька підручників, з яких молодий учитель має обрати один. Чим він має керуватись, обираючи саме цей підручник? Це вже одна проблема. Йдемо далі: педагогічний колектив школи, куди прийшов молодий учитель, вирішив здійснити диференціацію навчання. Як вибудувати своє викладання в умовах диференціації? Це вже проблема інша.

Розв'язати зазначені та інші проблеми можна було б в процесі вузівської підготовки, якщо б, приміром, після вивчення предметної методики студенти мали можливість прослухати узагальнюючий курс, в якому інтегрувалися б знання з методики й дидактики. Можливо була б логічною саме така послідовність: спочатку студенти дізнаються про те, які бувають прийоми та методи, а потім, як за допомогою різних прийомів можна викладати навчальний матеріал. А на завершення — чим треба керуватись, щоб обрати найефективніші для даних учнів прийоми, щоб досягнути поставленої мети. Таким чином, можна спрощено надати студентам знання про техніку викладання.

Такий самий ланцюжок можна побудувати, відштовхуючись від поняття «метод навчання».

Вивчаючи педагогіку, студенти дізнаються про те, які методи навчання існують. Вивчаючи методику, вони засвоюють, як треба проводити евристичну бесіду, будувати проблемний переказ тощо. Але й тут не вистачає логічного завершення: студенти не отримують уявлень про те, коли в практичній діяльності адекватніше прочитати лекцію, коли — застосувати проблемний переказ, а коли — організувати евристичну бесіду.

Випускник вищого педагогічного навчального закладу, потрапляючи до школи, опиняється в ситуації перманентної невизначеності. Теорія наставляє враховувати вихідний стан та рівень обізнаності чи вихованості учнів, але не вказує на те, яким чином можна це зробити, не змінюючи практичну роботу вчителя на дослідницьку.

Таким чином, досліджуючи історію становлення вітчизняної педагогічної освіти, особливості її розвитку в сучасних умовах, зовнішні чинники, які впливають на неї, соціально-політичні обставини нашого буття та особистісний фактор, можна зазначити, що все це зумовлює необхідність ретельного й глибокого вивчення проблеми підготовки кадрів та здійснення заходів щодо її розв'язання. А для цього треба використовувати в повному обсязі сучасні знання про специфіку і особливості соціальної та етнонаціональної структури, що, зрештою, має забезпечити успіх професійної і суспільно-політичної адаптації молодого вчителя. Життя сьогодні вимагає, щоб до сучасної школи йшли вчителі-носії й суб'єкти самобутньої національної етнопедагогічної культури, які мають сформовану світоглядну, професійну й моральну позицію.

Отже, у зазначеному контексті відповідну підготовку кадрів слід спрямовувати на розв'язання таких завдань:

— принципове оновлення змісту та навчально-методичного забезпечення підготовки й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, що забезпечить їхню методологічну, соціальну та етнокультурну підготовку;

— розробка нових технологій підготовки й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, що відображає рівень розвитку сучасних фундаментальних і прикладних наук, диференціацію та індивідуалізацію навчання, а також — кращий досвід щодо створення національних шкіл;

— розвиток та удосконалення системи забезпечення безперервної педагогічної освіти, створення багатфункціональних центрів для задоволення освітніх потреб учителів;

— побудова державної системи підготовки й підвищення кваліфікації керівного складу по управлінню національною освітою;

— створення необхідних умов для підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації, зокрема педагогів у сільських школах і в районах компактного проживання малих національних спільнот.

Таким чином, підготовка вчителя — процес складний, відповідальний і багатовимірний. А тому викладання — це наука і мистецтво, і щоб стати справжнім педагогом, до рук якого потрапляють юні носії майбутнього, треба мати і покликання, і бажання втілювати вимоги гуман-

ної педагогіки, і прагнення вчитися тому, що потрібно викладати і як це робити. Зрозуміло, що педагогічна освіта має взяти на себе особливу місію: виплекати Вчителя з великої літери, людину, здатну передати новим поколінням знання, культуру й вічні моральні цінності.

У своїй статті автор здійснює екскурс в історію становлення системи вітчизняної професійної підготовки вчителя, акцентуючи увагу на особливостях змісту освіти, еволюції її світської та християнської складових. Порівнюючи вітчизняну систему освіти з функціонуючими системами освіти індустріально розвинених країн, автор робить відповідні висновки, спираючись на особливості сучасного етапу цивілізаційного розвитку.

В. Ю. КОВАЛЬЧУК,

канд. пед. наук, доцент Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка.

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ОБРАЗУ ВЧИТЕЛЯ

Стародавня легенда розповідає, як в одній країні вирішили визначити наймудрішу людину. Десятки увінчаних славою мудреців прибули на турнір — всі, безумовно, люди архірозумні й начитані. Кожен, висміюючи попередника і виставляючи напоказ себе, прагнув видати наймудрішу сентенцію. І лише один не промовив ані слова — він, уважно вислухавши кожного, раптом зробив перед ними шанобливий уклін і визнав їх мудрішими за себе.

І рада старійшин чи аксакалів (зважаючи на те, в якій країні це діялося) одностайно визнала наймудрішим саме того, хто виявився спроможним мовчки вислухати суперників...

Не думаю, що він при цьому зрікся власних поглядів. Він дійшов до вершини мудрості — і продемонстрував світоглядну терпимість, те, чого бракувало тодішньому суспільству, і на жаль не побільшало у нашому...

Відбувалася ця історія насправді чи ні, а легенда про неї й донині якнайкраще ілюструє брак того, що сьогодні прийнято називати модним словом — толерантність. Саме слово «tolerant» в перекладі з давніх англосакської і кастильської мов означає «припустимий», «стерпний», «терпимий», а універсальний словник-енциклопедія (Київ, 1999) дає таке визначення: «Толерантність — визнання за іншими права на погляди й смаки, відмінні від поглядів оцінюючого». І з дуже суттєвою поправкою «не означає підтримку ні антигуманних, ні злочинних ідей».

Уявіть, наскільки легше нам було б у житті, осягнувши всі ми цю просту істину — в політиці, суспільстві, приватному житті...

Адже великою мірою всі наші війни — як планетарного масштабу, так і особистісні — переважно наслідок невміння чи небажання поставити себе на місце опонента, суперника, ближнього, якщо потрібно, поступитися йому, втім зберігши, завдяки цьому вчинку, власну гідність.

І це вміння виховується поступово — всупереч природі нашого власного «єго», його головної принципу: «Своя сорочка — таки ближче до тіла».

Власне й вся історія цивілізованості суспільства — усвідомлення необхідності толерантності.

Нам, донедавнім громадянам колишнього Союзу, цієї життєво необхідної для життя властивості бракує, напевно, куди більше, ніж решті мешканцям планети — й досі відчуються ознаки практики боротьби з інакомисленням. Інакомислення у заідеологізованому суспільстві виступало синонімом самої толерантності.

Ось і виходить, що плюралізм думок і світоглядних позицій, які відстоювали ще видатні філософи минулого Аристотель, Тома з Аквіну, на порозі третього тисячоліття став раптом таким дефіцитом. Невипадково ж 1995 рік — один із найбільш неспокійних наприкінці ХХ століття, ООН проголосила роком Толерантності.

Сьогодні незрівнянно болючіше вражає нас брак поступливості і терпимості у приватних стосунках — між закоханими, чоловіком і дружиною, поколінням «батьків» і «дітей».

«Існує лише два погляди на речі — мій і помилковий» — чи не надміру часто ми користуємося цим руйнівним принципом? А згодом дивуємося, чому віддалилися друзі, якось прохолодно вітаються здалеку сусіди, образилися чи й відцуралися родичі, і ми опинилися на острові самотності — у своїй непогрішимої правоті!

«Ніхто не любить правди у вічі», — зітхаємо скрутно. Чи так насправді? Ота правда, або істина, можливо, і є одна-єдина, та скільки нас на світі, стільки й суб'єктивних думок про неї — у кожного власна.

Ви впевнені у своїй правоті? Добре! Утім, як і опонент у своїй. Тож куди легше, насам-

перед для себе, керуватися принципом: щоб він поважав мене, буду з повагою ставитися до нього. Пам'ятайте мудрість Григорія Сковороди: «Любов виникає з любові. Коли я хочу щоб мене любили, я люблю першим». Додамо: І любов, і взаємоповага, і терпимість...

Не варто бути надто категоричним у неприйнятті чужої думки ще й через одвічний закон діалектики: все тече, все змінюється. А відтак змінюються і наші власні погляди. Тож заперечуючи сьогодні чуже кредо, чи не заперечуємо власне майбутнє?

Загальновідомо, що суспільство поділяється саме за принципом інтерналізації різних систем цінностей, при цьому пересічна людина вважає тільки свою систему цінностей істинною, гідною для подальшого існування. Але суспільство не може існувати у внутрішньому конфлікті із самим собою, постійно породжуючи конфлікти між своїми членами — громадянами цього суспільства. Невід'ємні цінності кожної людини є для неї найсвятішими, наступ з боку суспільства, держави чи інших людей викликає активну протидію, намагання захистити ці цінності від знищення. Світ людини є такою ж цінністю, як і світ природи. Звичайно, ми далекі від утопічного сприйняття світу; в суспільстві були, є і, мабуть, завжди будуть конфлікти, викликані неприйняттям цінностей інших. І саме тому найвищою цінністю повинна стати толерантність — тобто терпимість до поглядів інших, що є найважливішою умовою існування демократичного суспільства.

Будь-яка точка зору, що виражає той чи інший ціннісно орієнтований підхід, повинна бути збережена. Це стосується і педагогічного процесу. Вчитель має створити для учня можливість ознайомитись зі всіма інтерпретаціями історичних фактів, різними поглядами на події.

У нашій країні відбуваються кардинальні зміни в усіх галузях життя суспільства: політичній, економічній, соціальній. Загальноосвітня школа як складова держави не може стояти осторонь цих змін. Вона виконує замовлення суспільства, забезпечує формування й розвиток інтелектуальної, творчої та ініціативної особистості, здатної жити у принципово нових умовах, забезпечувати процес розвитку суспільства.

Перед сучасною школою як одним з інститутів суспільства постають об'єктивні питання: Які основні підходи до навчально-виховної роботи сьогодні найбільш оптимальні і реальні? Яка модель особистості учня найдоцільніша?

Нам, освітянам, зрозуміло, що повинні бути нові підходи, нова ідеологія, в основі якої — ідея терпимості і ненасильства. А це забезпечить можливість створити всі необхідні умови для розвитку особистості, для її життя в нових умовах з почуттям власної гідності і можливістю самовдосконалюватися і самореалізовуватися.

Одним із реальних методів реалізації толерантності в педагогічній практиці є рольова гра.

Свої генетичні корені вона веде від відомих бесід Сократа. Давньогрецький філософ активно використовував цей новий на той час дидактичний прийом зіткнення точок зору. Герої його діалогів були носіями різних рольових позицій. Середньовічна схоластика, особливо університетська, активно використовувала рольову гру. Діалектика, яка входила до тривіуму, була одним із трьох базових предметів і готувала до диспутів на релігійні теми із захистом релігійних догм. Це був завжди нелегкий для використання прийом (згадаймо хоча б слова Г. Сковороди «В студента від диспут болить голова»), але достатньо ефективний, оскільки дискутувались актуальні для того часу проблеми.

Сучасна теоретична інтерпретація рольової гри базується на дослідженнях Дж. Г. Міда та Дж. Морено. Останній взагалі розглядав історію як певну психодраму, використовуючи терміни «роль», «актор», «сцена», «драматургія», «події». Жоден диспут ще не призвів до формування єдиної точки зору, тому краще вже кожен з його учасників збереже свій погляд, збагативши себе знаннями іншої чи інших точок зору.

Рольова гра виступає формою проблемного навчання. Специфіка суспільних знань полягає в тому, що в них є значна частка суб'єктивного. В історії діють певні особи, які переймають фіксовані соціальні ролі, а через це по-різному ставляться до соціальних реалій. У демократичному суспільстві значення соціальної ролі однієї людини абсолютно дорівнює значенню соціальної ролі іншої. Специфіка полягає в тому, що вчитель не тільки не дає готову відповідь (традиційний підхід), а й не вимагає від учня приєднання до однієї із соціальних ролей. Він пропонує учням для інтеріоризації весь набір соціальних ролей, вимальовуючи достатньо широку об'єктивну картину історичних реалій. Учень отримує варіативний комплекс знань-підходів, а єдина інваріанта тут — громадянська толерантність.

Кожна історична епоха формує свої погляди на розвиток людини, на її виховання, навчання та освіту. Вже зараз стає зрозумілим, що виховувати особистість можна лише на основі педагогіки ненасильства, педагогіки терпимості — педагогіки толерантності. Цей принцип покладений в основу зовнішньої та внутрішньої політики багатьох сучасних держав, тому що педагогіка толерантності виховує й розвиває такі риси і вміння людини:

- чутливість до змін і сприяння ним;
- критичність мислення і відповідальне ставлення до вибору;
- потяг до творчості в усьому;
- самостійність у визначенні й вирішенні проблем;

— бачення себе як частини громади, країни, навколишнього світу.

Більшість колективів загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв, колегіумів використовують модель особистісно-орієнтованого навчання і виховання, яка будується на основних заповідях толерантності.

Сьогодні освітні заклади працюють на основі ідей педагогіки толерантності:

- бути господарем своєї долі;
- досягати успіху в тому, що ти любиш;
- вносити конструктивну пропозицію до загальної справи;
- розвивати власні творчі здібності;
- дбати про власне здоров'я;
- не втрачати віри в себе;
- намагатися мислити позитивно;
- поєднувати турботу про матеріальну сторону життя з духовним зростанням.

А все це може сформуватися лише в атмосфері, де:

- сприймаються будь-які індивідуальні відмінності;
- любов виражається відкрито;
- помилки слугують для набуття нового досвіду;
- спілкування відверте і довірливе;
- правила поведінки не перетворюються на заскорузлі догми;
- особиста відповідальність і чесність кожного є основою взаємин;
- домінують схвалення і підтримка.

І якщо дитина формується за цих умов, то вона має позитивну самооцінку, тобто:

- відчуває себе значимою і потрібною;
- поважає і цінує інших людей;
- відкрито виявляє свої почуття;
- проявляє терпимість, співчуття, справедливість;
- вміє приймати самостійні рішення;
- не боїться помилитися;
- не соромиться звертатися за допомогою до дорослих;
- довіряє людям і вірить в успіх, а також не впадає у відчай при невдачах.

Необхідно пам'ятати, що схвалення, заохочення добрих вчинків сприяє розвитку позитивної самооцінки. Не забувайте підтверджувати її, схвалюйте кожне зусилля, кожен успіх дитини, а не лише остаточний результат — якщо ми з вами говоримо про основні підходи до формування особистості. Пропонуємо створювати дітям умови, які необхідні для її розвитку, допомагають їм виявляти себе, свої здібності й нахили. Потрібно позбавити клас «каральних функцій». А цього можна досягти, якщо поєднати навчання і виховання в одне ціле, завжди маючи на увазі, що перед тобою особистості, і кожна з них потребує уваги, сердечного тепла, доброзичливості, ставлення, як до своєї дитини. Це можливо лише тоді, коли ми будемо себе поважати і віддавати дітям свої сили, знання і вміння.

Це перш за все тому, що життя нашого суспільства за останні роки зазнало значних змін, які поставили перед школою багато складних питань, що вплинули на педагогічну практику. І все це пов'язано з розвитком дитини. Сьогодні діти спостерігають порушення моралі і втрачають надію на справедливість і доброту, вони не мають довіри до оточуючих людей, зокрема до педагогів. І. С. Кон зазначав: «Самосвідомість і життєві цілі молоді чітко відображають ідеологію та ціннісні орієнтації навколишнього суспільства» [3, 162].

Вихід із цієї ситуації педагоги вбачають в принципі спільного розвитку і виховання. З багаторічного педагогічного досвіду відомо, що виховання дітей можна здійснювати на прикладі вчительської доброти, взаємодопомоги, поваги до оточуючих, любові до праці і навчання. Повноцінний розвиток дитини без цього неможливий. Але такі стосунки — дефіцит сьогодення. У наш час дуже важливо створити дружні, довірливі, теплі стосунки між учнями та педагогами. Але самі заклики до справедливості і доброти з боку вчителя призведуть до негативних результатів. Позитивний образ вчителя для учнів і батьків, єдність слова і діла педагога, ставлення та вчинки — головна умова педагогічного успіху. Тому те, що не може дати сьогодні дитині наше суспільство, має дати вчитель-професіонал. Це повинна бути людина з високою внутрішньою культурою, гуманістично спрямована особистість, творчий вчитель, тому що творчий вчитель — це діамант, який освітлює душу всіма гранями свого педагогічного дару, який плекає дитину на засадах добра, формуючи інтелектуальну еліту суспільства [2, 132].

Сучасний педагог бачиться як еталон, як позитивний образ, гармонійна людина, як консультант і порадник, який може допомогти становленню особистості учня, сприяє її розвитку з урахуванням природних задатків, здібностей та індивідуальних особливостей дитини.

Образ учителя може вбирати в себе цінні та найпривабливіші риси людини. Він є реальним, він існує в житті і підпорядковується об'єктивним соціальним законам і логіці, формується під безпосереднім громадянським впливом, але значною мірою визначається світосприйняттям самої людини. Однак образ вчителя-професіонала виникає не стихійно і не автоматично. І це залежить не тільки від можливостей суспільства, не тільки від його бажання, а перш за все від його педагогічних здібностей.

У сучасних умовах життя виникає необхідність переформування образу вчителя, тому що бачення може змінюватися, а цінності трансформуватися. Сьогодні образ учителя-професіонала диктується певними нормами і базується на узгоджених цінностях та рекомендаціях.

Сьогодні вчитель має особливий світогляд і креативне мислення, комунікабельність, від-

критість та особливе ставлення до дітей — толерантність. Образ вчителя відображається у свідомості учнів, визначає їх думки, уяви, стосунки, а також їхній внутрішній світ. І все це тому, що структура образу вчителя містить в собі високий рівень професійних знань (комунікативних, когнітивних, організаторських, конструктивних); високий рівень особистісних якостей (інтелектуальних, морально-етичних, культурологічних, емфатичних).

Проблему формування особистості вчителя та процес оволодіння педагогічною майстерністю досліджували А. А. Петровський, В. О. Сухомлинський, Ф. Н. Гоноболін, О. Р. Бондаренко, В. О. Сластьонін, С. В. Васьковська, І. А. Зязюн, Т. С. Яценко, Н. В. Кузьміна та інші. Становлення вчителя — це процес формування як особистості, так і фахівця, який характеризується гармонією внутрішнього і зовнішнього, змісту і форми. Аналіз процесу формування особистості вчителя-професіонала дає змогу розглядати образ вчителя в розвитку. Тільки розвиток зумовлює момент зміни образу вчителя, якісно змінює його структуру, психологічні утворення. Тому що розвиток — це складне динамічне явище, яке спрямоване на збільшення фізичних та інтелектуальних сил особистості, які дозволяють формувати його активну громадянську позицію [6, 12]. А також розвиток — це специфічний процес зміни, результатом якого є виникнення якісно нового, поступальний процес сходження від нижчого до вищого, від простого до складного [12, 388].

У загальносформованому суспільстві відповідність чи невідповідність образу вчителя може стати причиною успіху чи неуспіху його праці. Сьогодні, як і раніше, зовнішні характеристики особливостей вчителя, його щирість, зовнішній вигляд, емоційність, привабливість молодші учні виділяють як найбільш значущі. Старшокласники більше цінують учителя як друга і порадирика, цікавого співрозмовника, майстра своєї справи. Ці індивідуальні особливості роблять образ учителя привабливим та відкритим. Саме тому вчитель має бути особистістю, яка бере силу з вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної науки і культури, з кращих традицій народної педагогіки. Цим самим він сприяє створенню доброзичливо-поважних, розуміючих взаємостосунків серед учнів. «Десятки і сотні дитячих очей, як рентгеном, наскрізь просвічують і виявляють моральний стан особистості педагога, тому у справжнього вихователя немає іншого виходу, крім чистоти, щирості та відкритості. В іншому випадку вчитель, безперечно, втрачає свій вплив на дітей і право бути їх вихователем», — говорить Б. Т. Лихачов [4, 164].

В. М. Мясішев відмічав, що «в перебудові ставлення до всієї життєвої ситуації вихідним моментом є ставлення учня до педагога». І ця обставина ставить до вчителя високі вимоги не

тільки у професійному плані, а, перш за все, в особистісному розвитку, тому що кращим засобом виховання є особистість педагога, його приклад для наслідування [5, 134].

Особистісний розвиток — це становлення людини, розширення свідомості, рух до успіху, саморозвиток. Становлення людини — це постійний рух. А рух на шляху до успіху — це особистісний розвиток.

Особистісний розвиток — це найкоротший і найефективніший шлях до власного успіху, хоча іноді він і здається довгим.

Особистісний розвиток — це завжди якісно новий, усвідомлений етап розвитку людини, коли енергія творчості, що прокинулася, починає радикально і бурхливо змінювати умови нашого життя доти, доки особистість не зникає, звільняючи місце сутності, яка має сміливість стати тим, чим вона може бути.

Особистісний розвиток — поступове самозцілення від усіх емоційних проблем та тілесних хвороб без систематичного і цілеспрямованого вживання виняткових ліків, засобів і методик.

Особистісний розвиток — це перебування у групі однодумців, пов'язаних взаємним притяганням та симпатією, а також усвідомленням спільної справи.

Особистісний розвиток — це завершення циклу розвитку свідомості, що мислить виключно загальноживаними та звичними для всіх категоріями, і перехід у вищі, творчі виміри свідомості — з прижиттєвим центруванням свідомості у цих вимірах.

Особистісний розвиток — це постійне самостереження і самопізнання, що веде до формування нових якостей.

Особистісний розвиток — це постійне навчання, де кожен, допомагаючи іншому, одночасно перебуває в якості Учня по відношенню до більш розвинених типів свідомості, які іноді не мають інших каналів для зв'язку з нами, окрім мислення. Неможливо пізнати все, бо це означає зупинку розвитку.

Ознакою перебування на достатньо високому рівні особистісного розвитку є допомога іншим у проходженні тих етапів, які колись пройшов сам [11, 13].

Кожна людина має обумовлені етапи становлення та розвитку, які суттєво впливають на процес виховання. Виховання — це підготовка людини до життя. Виховний процес стає особистісним, тому що образ учителя має постійно розвиватися. Взаємовплив і взаємозалежність вчителя і учня у навчально-виховному процесі можуть відбуватися лише за умови, якщо вчитель буде толерантним.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні відбувається формування нового педагогічного мислення, розуміння процесу навчання та виховання з позицій гуманістичного, особистісно-орієнтованого, а головне, толерантного підходу.

Література

1. *Гостев А. А.* Образная сфера человека. — М.: МГУ, 1992. — С. 12.
2. *Зязюн І. А., Сагач Г. М.* Краси педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. — К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. — С. 231.
3. *Кон И. С.* Социология личности. — М., 1967.
4. *Лихачев Б. Т.* Педагогика. — М.: Прометей, 1993.
5. *Мясищев В. Н.* Личность и неврозы. — Л., 1960.
6. *Падалка О. С., Нісімчук А. С., Смолюк І. О., Шпак О. Т.* Педагогічні технології: Навчальний посібник. — К., 1985. — С. 12.
7. *Психологический словарь-справочник* / Под ред. А. А. Крылова, В. П. Сочинко. — Л.: Лениздат, 1982. — С. 79—80.
8. *Психология: Словарь* / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1980. — 240 с.
9. *Сластенин В. А., Шутенко А. И.* Профессиональное самосознание учителя // Магистр. — 1995. — № 3. — С. 52—58.
10. *Сухомилинский В. А.* Рождение гражданина. — М., 1971.
11. *Хохель С. О.* Ступени сознания: Учебник по становлению человека через развитие его качеств от Психологии Успеха до Духовного Развития. — К.: София. — 448 с.
12. *Шинкарук В. І.* Філософський словник. — К., 1986. — С. 588.

У статті висвітлюється досвід виховання дітей на прикладі образу вчителя — вчителя-професіонала, який дотримується нової ідеології — ідеології толерантності. Автор показує формування особистості вчителя, наводить багато прикладів особистісно-орієнтованої моделі навчально-виховного процесу, підкреслюючи, що взаємодія вчителя і учня може відбуватися лише за умови, якщо вчитель буде толерантним.

Making ties with the history the article reveals the pedagogical experience of the children upbringing. It is done on the example of teacher's image — teacher — professional that adheres to the new ideology — the ideology of tolerance, which educates and reveals human skills and characteristics. The author shows the teacher personality formation, giving many examples of the personal development. The personal character of the educational process, where the interdependence between the teacher and the student can happen only under the condition, that the teacher will be tolerant.

В. М. ЗИМА,

методист вищої категорії Центру координації освіти та міжнародних відносин ЦІППО АПН України, аспірантка.

Естетичне виховання

ЕСТЕТИЧНО-ВИХОВНЕ ЗНАЧЕННЯ ШКІЛЬНОЇ КРАЄЗНАВЧОЇ ЕКСКУРСІЇ

Ніщо не може так збагатити внутрішній світ дитини, заповнити чуйну дитячу душу джерелом радощів і натхнення, як рідна природа в усій її гармонійній і багатогранній красі. Велике значення у пізнанні природи краю відіграють шкільні краєзнавчі екскурсії.

Ще античні мислителі Аристотель, Демокрит стверджували, що людина вчиться ремеслу і мистецтву у природи.

Видатні педагоги-мислителі Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці вважали, що людина — це частина природи, і вона повинна жити і розвиватися за її законами.

Вітчизняні педагоги К. Д. Ушинський і В. О. Сухомилинський надавали важливого значення ознайомленню з природою у молодшому шкільному віці, оскільки саме в цей період домінує емоційна сфера дитини, на яку краса рідної природи має особливий вплив.

Передові ідеї К. Д. Ушинського стосовно вивчення рідного краю розвивали такі його

послідовники, як Д. Семенов, Х. Алчевська, М. Корф, М. Ливицький, Я. Чипіга, С. Ковалів, М. Драгоманов, Д. Багалій, І. Крип'якевич та ін.

Краєзнавчий дитячий туризм був важливим елементом педагогічної системи А. Макаренка, виховним чинником в освітній діяльності педагогів-практиків С. Шацького, О. Духновича, В. Кубійовича, О. Степанова, відомих географів, методистів, науковців, вчених М. Баранського, О. Баркова, О. Борзова, П. Іванова, М. Кондакова, І. Матрусова, О. Половинкіна, К. Строева, М. Костриці, І. Пруса, В. Обозного, П. Крачило, Я. Жупанського, В. Круля та ін.

Але проблема впливу природи рідного краю на естетичне виховання учнів на даний час залишається мало дослідженою.

Мета даної статті: проаналізувати ефективність впливу краєзнавчих екскурсій на естетичне виховання учнів загальноосвітніх шкіл.

Предметом інтересу учнів під час екскурсій завжди були і залишатимуться земля, ліси, голубі артерії великих і малих річок, озер, безкраї простори рівнин, привабливі вершини гір і захоплююча далечінь степів України.

Повноцінне естетичне виховання учнів засобами шкільних краєзнавчих екскурсій неможливо собі уявити без їх уміння бачити, відчувати, розуміти і творити прекрасне як у навколишній дійсності, так і в мистецтві. Але всі ці вміння не приходять самі собою, вони здобуваються у щоденній копіїткій праці.

Цілеспрямоване естетичне виховання дітей неможливе без їхньої активної розумової діяльності. Тому вчителям — керівникам екскурсій варто користуватися такими загальнонавчаними прийомами і методами організації розумової праці, як порівняння, аналіз і синтез, конкретизація і узагальнення. Роль кожного з них залежатиме від конкретних умов проведення виховної роботи, віку дітей, характеру об'єкта, що підлягає спостереженню.

Жодна з форм навчання і виховання не забезпечує такої досконалої наочності як екскурсія. В умовах подорожей та екскурсій об'єкт розумової праці дітей завжди знаходиться в їх полі зору. Основне завдання керівника екскурсії полягає в тому, щоб правильно і вміло забезпечити сприймання учнями елементів природи, вміння формувати відповідні поняття, прищеплювати естетичні смаки, організувати заплановані дослідження.

Як правило, під час екскурсії її керівник якомога ширше використовує живе слово-розповідь. При цьому він намагається зробити кожне слово точним, невимушеним, образним, дохідливим і емоційним, щоб воно захоплювало і пробуджувало почуття дитини. Мова цікавого оповідача — це плетиво епітетів, метафор, синонімів, що роблять її чарівною, барвистою — такою, яка з великою емоційною силою впливає на учнів.

Дотримуватись цих вимог — справа непростая: майстерність приходиться з досвідом, з роками. Але прагнути цього варто, оскільки саме такий підхід забезпечує ефективне сприймання навколишньої дійсності.

Іноді під час екскурсії її керівникові немає особливої потреби щось розповідати дітям. Проте завжди є потреба своєчасно на щось відреагувати, підкреслити, наприклад, шум лісу, колір води, неба, спів птахів тощо. Увагу учнів слід спрямовувати на сприймання емоційно забарвлених елементів природи, супроводжуючи його короткими мовними коментарями, які точно й образно підкреслюють особливості тих чи інших явищ. Кожна картина навколишньої дійсності, кожний пейзаж складається з багатьох елементів, які, на перший погляд, здаються непомітні. Але концентруючи на них увагу дітей, ми виявляємо найістотніше в окремих деталях, потім змальовуємо загальну картину для повного сприйняття і запам'ятовування.

Вивчення рідного краю — це не тільки емоції, захоплення природою, а й невичерпне джерело знань учнів, важливий засіб естетичного виховання, виховання патріотизму і високих моральних якостей, які збагачують духовний світ людини. Під час екскурсій формуються естетичні смаки і любов учнів до прекрасного. Неповторність картин природи збагачує образність мови дитини, розвиває їх мислення.

Вчителю в усіх формах роботи з дітьми слід бути чуйним наставником, враховувати особливості дитячої психології — її схильність до захоплення, і перші паростки дитячої творчості слід дбайливо плекати і підтримувати. Однак уміння відчувати дитячий настрій, проявляти чуйність, тактовність — це ще не все, що забезпечує гармонійні стосунки керівника і вихованців. Керівник екскурсії має бути людиною досить обізнаною з літературою, мистецтвом. З досвіду відомо, що учні, роблячи записи в щоденниках спостереження, звертаються до вчителя з проханням поради, як сформулювати ту чи іншу думку, як краще написати, яке вжити слово. Тільки з відповідною підготовкою учні зможуть побачити і належно оцінити прекрасне, глибоко відчуті і розповісти про красу рідної природи. Такі вміння формуються у них завдяки тому, що вже з раннього дитинства ми починаємо навчати їх бачити цю красу. Але неодмінно слід пам'ятати, що почуття любові до природи повинно поєднуватися з обов'язком зберігати її. Походи, екскурсії по рідному краю відіграють надзвичайно велику роль в естетичному вихованні учнів. Але найефективніші вони лише тоді, коли керівник чітко визначає мету і завдання, детально продумує всі деталі екскурсії, визначає, що слід побачити, на що звернути увагу.

Досвід вчителів-практиків засвідчує, що не тільки в школі, а й у позашкільних літніх таборах можна проводити екскурсії, походи, різноманітні заходи з метою естетичного виховання учнів, зокрема, екскурсії в музеї, на виставки, концерти тощо. Такі заходи внаслідок активного контакту з прекрасним збагачують емоції дітей, їх мова стає більш багатого, більш насиченою, барвистою, відповіді на запитання більш яскравими і конкретними.

Природа — могутнє джерело естетичного виховання учнів. К. Д. Ушинський стверджував, що один день, проведений на природі, вартий багатьох тижнів, проведених на шкільній лаві. У своїх працях «Рідне слово» (1864), «Людина як предмет виховання» (1868—1869) він пропонує в дитячих книжках використовувати описи ландшафтів з картин або з натури, які б виховували у дітей любов до природи, розвивали їх естетичні почуття, смаки, вказує на ефективні форми і методи естетичного виховання учнівської молоді. У спадщині К. Д. Ушинського немає спеціальних праць з краєзнавства. Однак його твори містять цікаві думки і висловлювання з цього приводу.

Він вважав краєзнавство важливою педагогічною проблемою і багато зробив у галузі її теоретичного обґрунтування. К. Д. Ушинський стверджував, що дітям від природи властивий «інстинкт місцевості», любов до краю, де вони народились і зростають [8, с. 38]. Це дуже сильне природне почуття, але його, як правило, доводиться формувати й розвивати. І не дивно, що в багатьох школах нашої країни, особливо в молодших класах, давно вже стали традиційними масові походи на природу під назвами: «Назустріч весні», «Здрастуй літо», «Золота осінь», «Наш край взимку».

З метою залучення дітей та учнівської молоді до краєзнавчо-туристичної роботи сучасні педагоги рекомендують проводити екскурсії за такими напрямками:

— «Земля наша» — спрямований на пізнання ландшафтів рідного краю, історичних місць міст і сіл, пам'яток садово-паркової архітектури, цікавих об'єктів природи.

— «Скривджена земля» — спрямований на те, щоб дбайливий погляд учня-господаря побачив не тільки мальовничі ландшафти, а й негативні прояви і наслідки невмілого господарювання: зруйновані садиби, вимираючі хутори і села, забруднені річки і озера, вирубані і понівечені ліси.

— «З попелу забуття» — повинен переконати дітей, молодь у тому, що історична пам'ять та національна самосвідомість є чистим джерелом духовності й культури народу. Протягом багатьох років в нашій історії штучно створювались порожнечі і прогалини у пізнанні минулого або заповнювались фальшивими домислами, спотворюючи правду про народ і його історію. І головне завдання краєзнавців — дослідити й висвітлити нерозкриті сторінки нашої історії.

— «Свята спадщина» охоплює такі етапи:

— «Рідна мова — пісня солов'їна». Рідна мова як засіб спілкування, єднання народів, пізнання дійсності, вияв багатогранності та невичерпності народної мудрості.

— «Струни серця». Цей напрям зорієнтований на вивчення традиційної, національної пісенної культури, побуту й одягу, свят, обрядів, виробів декоративно-прикладного мистецтва тощо.

— «Кришталеві джерела». Напрямок, зорієнтований на збирання і вивчення невичерпного багатства народної мудрості — народних дум, приказок і прислів'їв, обрядових пісень.

— «Щедрість рідної землі». Даний напрям зорієнтований на те, щоб краєзнавча діяльність сприяла розвитку громадської активності учнів, зміцненню зв'язків школи з виробництвом, з життям. Сьогодні учень — завтра молодий спеціаліст.

— «Красу і затишок рідній оселі». Напрямок, орієнтований на виховання в учнівській молоді любові до рідної землі, формування гармоній-

но-розвиненої людини з високим національним, культурно-екологічним потенціалом, розвиненим почуттям прекрасного, усталеним смаком. Підготовка учнів до творчої діяльності в різних жанрах професійного і самодіяльного мистецтва, здатність керуватися естетичними принципами у житті і побуті.

— «Наш краєзнавчий музей». Зорієнтований на використання музеїв як одного з найбільш дійових засобів виховання патріотизму, любові до своєї землі, її людей, до поглибленого вивчення історії і культури свого народу музейними засобами.

— «Змістовному відпочинку — відповідну культуру поведінки» — зорієнтований на організацію змістовного дозвілля учнів, молоді, виховання здорового способу життя, залучення підлітків до участі в гуртках художньої самодіяльності, технічної творчості, клубах за інтересами і т. д. [2, с. 28—33].

У цілому дані напрями (піднапрями) зорієнтовані на залучення дітей та учнівської молоді до загальнолюдських цінностей, до вивчення історико-культурної і художньої спадщини свого народу, формування в них національної самосвідомості, поглядів, переконань, активної громадянської позиції, морального і фізичного гартування.

Свого часу Міністерство освіти і науки України разом з творчими Спілками та Українським фондом культури розробило і затвердило спеціальне положення про рух учнівської молоді України щодо збереження і примноження традицій, звичаїв і обрядів народу під назвою «Моя земля — земля моїх батьків» [7, с. 104].

Програма руху, девіз якого «Мій край — моя історія жива», передбачає глибоке вивчення історії, пам'яток культури та природи, пісенно-поетичної спадщини, традицій, звичаїв, обрядів своєї батьківщини. У рамках руху «Моя земля — земля моїх батьків» та туристсько-краєзнавчої експедиції «Краса і біль України», історико-географічної експедиції учнівської молоді «Сто чудес України» правління Спілки краєзнавців активно співпрацює з Українським державним центром туризму і краєзнавства учнівської молоді, географічним товариством України, що має на меті виявлення та опис пам'яток природи, культури, які є гордістю України, та всебічне залучення учнівської молоді до краєзнавчої пошуково-дослідної роботи щодо виявлення пам'яток живої і неживої природи, які з погляду своєї унікальності могли б стати одним із «чудес» України [1, с. 65].

Дуже популярними на даний час є екскурсії мистецтвознавчого спрямування: відвідування музеїв творчості митців краю, краєзнавчих та народознавчих музеїв. Їх тематика досить промовиста: «Митці рідного краю», «Народна творчість регіону, в якому ти живеш», «Ти і твій край» та ін.

Саме молодь має підхопити в XXI столітті естафету культурних пошуків. Екскурсії, походи сприяють вихованню любові до природи, до людей, які своєю сумлінною працею примножують її красу. Відвідування музеїв народної творчості краю, краєзнавчих музеїв розвиває у дітей почуття патріотизму, любові до своєї землі, звичаїв, обрядів, традицій. Учні переймаються розумінням того, що минуле є важливим етапом у розвитку кожного народу, його потрібно оберігати і примножувати як дорогоцінний скарб.

Перед учителями загальноосвітніх шкіл часто постає питання — коли і як, при вивченні яких предметів слід виховувати в учнів почуття любові до природи, формувати їх естетичні смаки. На наш погляд, цим видом діяльності варто займатися всім вчителям-предметникам, особливо вчителям географії, історії, літератури, образотворчого мистецтва, музики, праці, і, звичайно, вчителям українознавства, краєзнавства, народознавства, до того ж слід постійно залучати до неї дітей, незалежно від статі і віку.

З цією метою варто систематично здійснювати спостереження за явищами природи, проводити екскурсії на природу, в музеї, на виставки, організовувати туристичні походи. Педагогічна практика засвідчує, що естетичні сприймання учнів будуть більш багатими й різноманітними, якщо частіше бувати з ними на природі, навчати їх не тільки дивитись, але й вміти спостерігати природу.

Наведемо один з прикладів письмового опису зимового лісу, виконаного учнем Миколою В., який зроблено в довільній формі: «Прийшла зима. Випав сніг. Ми з задоволенням пішли в ліс на лижах. Дерева стоять вкриті пухким білим снігом. Дуже красиві стрункі зелені сосни в лісі. Тільки іноді чути спів якоїсь пташки. Ніхто не порушував тишу, крім нас. Ми грали в сніжки, стрибали в сніг. Було дуже весело. Коли ми збирались додому, на дереві помітили білочку. Вона стрибала по гілках. Додому повернулись дуже задоволеними».

А тепер простежимо, як виконувалось завдання щодо виявлення естетичного впливу природи на дітей в процесі спеціально організованої роботи під керівництвом учителя. Учням було запропоновано завдання з конкретним поясненням, що і як треба спостерігати в лісі. Після цього учні описували свої спостереження. З роботи учениці Наталі Л. дізнаємось, що «...зима — прекрасна, чудова пора року. Особливо відчуваєш цю красу тихого сонячного дня в лісі. По землі розстелена снігова пухка перина. Непорушно стоять дерева. Їх гілля схилилися додолу під тяжкою сніговою ковдрою. Здається, лише доторкнись до маленької гілочки і вся краса спаде в одну мить. А вгорі прозоре, світло-голубе небо. Ласкаво світить сонечко, його м'яке проміння яскравим оксамитом блищить на снігу. І стоїть така тиша, що

відчуваєш навіть легенький подих вітру. Ніщо не може порушити цю чудову тишу і чарівну красу...»

З наведеного опису видно, що цілеспрямовано організоване спостереження виявилось ефективним. У цій роботі знайдені більш образні порівняння, краще висловлені почуття, що дає можливість відтворити більш повну картину зимового лісу, в ній відчувається і шире захоплення, і любов до рідної природи.

Можна навести чимало прикладів, які свідчать про те, що при безпосередньому спілкуванні з природою учні збагачуються не тільки знаннями, але й розширюють свою емоційну сферу.

Уміння бачити (не дивлячись) і відгукуватись на оточуючу дійсність емоціями, почуттями притаманне естетично вихованій людині. Виховувати таку людину покликані вчителі школи, які самі по-справжньому закохані в свою професію і природу.

Якщо вчитель звертає увагу учнів на колір неба і хмар, шарудіння листя і шепіт струмка, різнобарвність польових квітів і відтінки трави — все це збуджує і розвиває естетичні почуття учнів, дає їм відчуття насолоди. Тоді вони самі намагаються бути ближчими до природи, стають більш спостережливими, уважними. Мова їх збагачується порівняннями і метафорами, стає образною і виразною.

Для того, щоб учні вміли відчувати красу природи і передавати ті естетичні почуття, які вони одержують під час спілкування з нею, необхідна серйозна і систематична робота вчителя. Вона полягає в тому, щоб учитель під час екскурсій звертав увагу дітей на найбільш мальовничі куточки рідного краю, навчав їх допитливості і спостережливості, виховував зорову пам'ять, розвивав творчу уяву.

Досягти цього педагог зможе за умови, якщо він сам добре відчуває гармонію природи, вміє поставити правильне запитання дітям з приводу того, що вони спостерігають, широко захоплюватись красою природи і своїм захопленням і переконанням впливати на почуття вихованців. Разом з тим, учитель повинен застосовувати яскраву розповідь про природні явища земної кулі, використовувати високохудожні твори музичного і літературного мистецтва, присвячені природі, тобто, безпосереднє сприймання учнями природних об'єктів і явищ поєднується з опосередкованим сприйманням природи в класі на уроці. При широкому використанні певних образів з метою створення в свідомості учнів картини даного об'єкта чи явища збуджуються їх емоції, що викликає у них естетичні переживання. При цьому учитель виховує дітей «музикантами, художниками й поетами в душі», прищеплює їм любов до рідного краю і ставить перед ними завдання передавати ці почуття об'єктивно, глибоко, не зовнішньо-крикливо, а внутрішньо-скромно. Через пізнання свого краю можна пізнати

й інші території, навіть природу усєї земної кулі.

Саме природа надихала А. І. Куїнджі (1841—1910) на створення його кращих полотен на українську тему: «Степ» (1875), «Чумацький тракт» (1875), «Українська ніч» (1876), «Вечір на Україні» (1878), «Березовий гай» (1879), «Місячна ніч на Дніпрі» (1880, варіант 1882), «Захід сонця в степу» (бл. 1900), «Нічна» (1905—1908); М. В. Гоголя (1809—1852) на неперевершено поетичний опис краси української ночі у «Вечорах на хуторі біля Диканьки» (1831—1832).

А чи можна краще оспівати чудові краєвиди Прикарпаття, ніж як це відтворив у своїй авторській пісні «Край, мій рідний край» композитор, поет, співак Микола Мозговий:

Там, де гори й полонини,
Де стрімкі потоки й ріки,
Де смерічок, ген, розмай,
Ллється пісня на просторі,
Вільна, сильна, наче море,
Про мій милий рідний край.
І у синю даль,
Понад горами лине пісня ця, —
Про чудовий край,
Чарівний край Черемоша й Прута.
Край, мій рідний край,
Пісенний край завзяття і труда,
Ти — моя любов,
Ти рідна матінко, моя земля!... [6, с. 6—7]

Такі чарівні слова й таку надзвичайно колоритну музику могла створити людина, яка безмежно закохана в чудові краєвиди своєї рідної землі і живі шедеври неповторної краси природи.

У даній статті розглядаються актуальні питання щодо проведення шкільних краєзнавчих екскурсій, походів з метою естетичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл, формування патріотичних почуттів і бережливого ставлення до природи рідного краю.

TRESTLE-EDUCATIONALLY IMPORTANCE OF THE SCHOOL REGIONAL EXCURSION

In given article are considered actual questions of the undertaking school regional excursion, march for the reason aesthetic education student youth of the general schools, shaping beside them patriotic feeling, fondness to its Fatherland and economical attitude to nature of its edge.

О. В. ЗАЛУЦЬКИЙ,

Чернівецький університет ім. Федьковича.

МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ: ЯК ЗДІЙСНИТИ ГОЛОВНУ МЕТУ?

Немає сумніву в тому, що головна мета уроків музики в загальноосвітніх навчальних закладах — формування духовного світу особистості. Доречно нагадати, що видатний вчений-педагог Д. Б. Кабалевський, 100-річчя якого педагогічна громадськість відзначала в грудні 2004 року, епіграфом до створеної ним шкільної програми з музики взяв вислів

Великий педагог, вчений В. О. Сухомлинський в книзі «Серце віддаю дітям» писав, що завжди прагнув того, щоб перш ніж відкрити книгу, прочитати по складах перше слово, діти повинні прочитати сторінки найкращої в світі книги — книги природи. Він вважав природу джерелом поповнення і розвитку духовних сил дітей, естетичним засобом, який комплексно впливає на особистість. В. О. Сухомлинський стверджував, що людина була і залишається дитиною природи, і те, що ріднить її з природою, треба використовувати для її залучення до багатств духовної культури.

Отже, як ми переконуємось, природа, ландшафт рідного краю можуть ефективно впливати на естетичні почуття людини, виховуючи її патріотом своєї Батьківщини, людиною, яка здатна бачити і відчувати красу і велич рідної землі. А шкільна краєзнавча екскурсія — ефективний шлях до кращого ознайомлення з нею і детальнішого її вивчення.

Література

1. *Всеукраїнська спілка краєзнавців від А до Я* (довідник). — К., 2001. — 91 с.
2. *Концепція краєзнавчої освіти та виховання* (шкільної та позашкільної, вищої педагогічної) / Уклад. В. В. Обозний. — К.: Наук. світ, 2000. — 47 с.
3. *Краєзнавство в школі*. Вип. 9. — К., 1966.
4. *Краєзнавство в школі*. Вип. 10. — К., 1967.
5. *Краєзнавство в школі*. Вип. 11. — К., 1968.
6. *Пісенник «Червона Рута»*. — К.: Музична Україна, 1993. — 80 с.
7. *Тронько П.* Краєзнавство України: Здобутки і проблеми. — К., 2003.
8. *Ушинський К. Д.* Рідне слово. Вибрані педагогічні твори у 6 т. — К., 1983. — Т. 2. — 295 с.

ється в наполегливих пошуках форм і методів музичного виховання школярів сучасними педагогами. Так, колективом авторів на чолі з О. Я. Ростовським створено оновлений варіант програми з музики для шкіл України, шляхи реалізації головної мети музичного виховання висвітлюються у педагогічній пресі [2, 3, 8, 9], проводяться Всеукраїнські та Міжнародні олімпіади студентів музично-педагогічних факультетів «Вчитель музики XXI століття» (Москва, Одеса). До речі, Всеукраїнська студентська олімпіада (Одеса—2002) проходила під девізом: «Знайди у музиці життя, людські думки і почуття». Більшість уроків, проведених у рамках олімпіади, свідчили про творчі пошуки студентів та їх викладачів щодо реалізації головної мети музичного виховання.

У зв'язку з цим доречно звернутися до шкільних реалій, оскільки мета даної статті — засновуючись на провідних науково-методичних положеннях, проаналізувати ситуації, типи для уроків музики, та визначити шляхи здійснення вказаної головної мети музичного виховання.

Останнім часом популярності набули посібники-зошити з музики (автори В. Островський, М. Сидір). Відомо, що навчальні посібники для учнів мають важливе значення у викладанні будь-якого предмета: у сприяттні засвоєнню ними програмного матеріалу, формуванні інтересу до навчання, самоосвіти. Видання вказаних посібників-зошитів — визначна подія, оскільки протягом багатьох років в Україні не видавалися навчальні посібники з музики для учнів загальноосвітніх шкіл.

На перший погляд посібники-зошити справляють приємне враження: навчальний матеріал розподілено по уроках, обкладинки яскраво оформлені. У посібниках розміщено тексти пісень, які учні розучують на уроках. Добре, що вчитель має змогу не витрачати час на диктування слів пісень. Є також відомості про композиторів, твори яких лунають на уроках музики.

Однак хотілося б звернути увагу вчителів на деякі важливі моменти.

На наш погляд, посібники перевантажені інформацією з теорії музики. Звісна річ, допомогти учням бути музично грамотними — важливе завдання уроків музики, але автори посібників трактують його занадто вузько. На їхню думку учні 6 класу повинні знати, що таке лад і тональність, знаки альтерації, орієнтуватися в багатьох мажорних і мінорних тональностях, знати, що таке паралельні й однойменні тональності. А у 8 класі учні повинні знати, що таке енгармонічно рівні звуки, діатонічна та хроматична гама, які бувають види інтервалів тощо. Стосовно цього запропоновано чимало завдань, як-от: побудувати певні інтервали, проплескати ритмічний малюнок з нот, просольфеджувати мелодію. Для більшості учнів загальноосвітніх шкіл, де уроки музики проводяться раз на тиждень, такі завдання

надто складні. Якщо їх впроваджувати, не вистачить часу ні на вокально-хорову роботу, ні на слухання музики. Творчі завдання, які є в посібнику, також складні для учнів, оскільки пов'язані з нотним записом.

До того ж, теоретичні знання подаються в посібниках сухо, абстрактно, без достатньої опори на музично-слухові уявлення учнів. Доречно згадати, що багато видатних педагогів-музикантів — Б. Асаф'єв, Н. Гродзенська, М. Румер та інші — переконливо довели необхідність музично-слухового розвитку учнів під час навчання та показали, як цього досягти на практиці. Сподіваємося, що навряд чи хто-небудь заперечуватиме сьогодні ці загальновідомі положення, але ж треба застосовувати відповідні методи і прийоми.

Як засвідчує багаторічний досвід, запропоновані у посібниках завдання з нотної грамоти нецікаві навіть для учнів музичних шкіл, які відвідують 5—6 музичних занять на тиждень. Тим більш, вони нецікаві для учнів загальноосвітніх шкіл — а головною умовою ефективності навчання, як відомо, є інтерес до нього. Наприклад, невже цікаво учням 8 класу малювати цілий рядок басових ключів, як це рекомендують автори (с. 25)? Або будувати (письмово) різні інтервали? Не корисніше було б замість формальних завдань продемонструвати виразне значення звуковисотного малюнку мелодії в музичній інтонації?

До речі, в методиці викладання музики напрацьовано чимало засобів формування в учнів інтересу до навчальної праці, які викладені в підручниках і науково-методичних статтях. Зокрема, корисні матеріали з методики викладання музики постійно друкуються в журналах «Рідна школа», «Початкова школа», «Наша школа», «Мистецтво та освіта» та ін.

Аналогічні завдання рекомендується виконувати і в інших класах. Наприклад: «запишіть звукоряд четвертними та половинними нотами» (5 кл., с. 11), «запишіть звукоряд у другій октаві та підпишіть назви нот» (5 кл., с. 26), «запишіть # за зразком» (цілий рядок!) (5 кл., с. 34), «подані звуки підвищьте на півтона», «подані звуки понизьте на півтона» (6 кл., с. 20), запишіть тризвуки в певних тональностях (6 кл., с. 38) тощо.

А першокласникам доцільніше дати не тільки стислу й суху інформацію про те, що козачок і аркан — це українські народні танці, а подати їх так, щоб діти запам'ятали, як вони звучать, як їх танцюють, і змогли б їх уявити, охарактеризувати (а, можливо, й виконати основні танцювальні рухи).

Учні сьогодні дуже навантажені з різних предметів. Чи є рація в тому, щоб вони виконували письмові домашні завдання ще й з музики? Втім, завдання бувають різними. Досвід показує, що підлітки охоче виконують цікаві для них завдання, наприклад: знайти мало відому інформацію про композитора чи музич-

ний твір, підготувати реферат про улюбленого композитора чи виконавця (групу виконавців). Але такі завдання будуть корисними лише тоді, коли на уроках учні зможуть висловити й захистити власні думки.

Зустрічаються в посібниках і деякі неточні або суб'єктивні тлумачення, наприклад: «Такт — це найменший відрізок музичного твору» (2 (1) кл., с. 38); «Симфонічний оркестр — це найбільш досконалий оркестр» (2 (1) кл., с. 43); «...музика створюється переважно до змісту літературного твору» (2 (1) кл., с. 48). У посібнику для 5 класу зазначено, що «музичне речення — це закінчена музична думка» (с. 12), а в посібнику для 2 (1) класу таке саме визначення подано стосовно музичної фрази (с. 40).

Не можна не помітити, що головні педагогічні ідеї програми з музики подані в посібниках-зошитах у готовому вигляді, що позбавляє учнів від необхідності мислити, розмірковувати. Доцільніше так подавати інформацію, щоб вона стимулювала мислення учнів — адже ще Дистервег говорив, що «поганий вчитель подає істину, а гарний — вчить її знаходити».

Перевантаження посібників-зошитів інформацією з теорії музики призвело до того, що в контрольних запитаннях, поданих на заключних уроках за тією чи іншою навчальною темою, увага, в основному, зосереджується на абстрактно-теоретичних питаннях, а не на головних педагогічних ідеях, визначених державною програмою. Тим самим акцент переноситься з пріоритетних морально-естетичних проблем на другорядні питання теорії музики, які навряд чи допоможуть вчителю музики сформувати духовно багату особистість.

Отже, використовувати вказані посібники-зошити треба дуже обережно, з урахуванням провідних положень методики музичного виховання. Вчитель-професіонал не має права забувати, що урок музики — це урок особливий, несхожий на інші. Головне в ньому — не понятійна інформація, а музичні образи, що потребує спрямованості навчально-виховного процесу не тільки на музично-слуховий розвиток учнів, а й на формування їхнього інтелекту, емоційної сфери, художньо-образного мислення. В протилежному разі, якщо перетворити урок музики на додатковий засіб активізації лівопівкульної діяльності головного мозку (раціональна сфера), то у світосприйманні та психічному стані учнів внаслідок недосформованості правопівкульної діяльності (емоційно-образна сфера) виникне дисгармонія (що нерідко й буває) — а це свідчить про неповноцінність людини як особистості.

Проте недостатньо лише розуміти це небезпечне становище «на словах», треба ще й враховувати специфіку уроку музики «у справі».

Які ж конкретні шляхи допоможуть вчителю здійснити головну мету музичного виховання учнів?

По-перше, в основу всієї роботи вчителя музики на уроках має бути покладений, на наш погляд, принцип пріоритету емоційності та художності. Розглянемо це стосовно до різних видів музичної діяльності.

Хоровий спів

Кожна вокально-хорова вправа має бути спрямована не лише на досягнення певного технічного результату (вдосконалення співацьких навичок), а й на розвиток художньо-образного мислення дітей, тобто в кожну вправу треба «вдихнути» певний художній образ: веселий, сумний, урочистий, тривожний, безтурботний тощо. Безперечно, здійснити такий підхід легше в початкових класах за допомогою казкових образів і сюжетів.

Складніше реалізувати зазначений принцип в старших класах, де казкові сюжети вже недоцільні. Але складно — не значить неможливо. Можна обійтися без казкових сюжетів, замінивши їх на узагальнені образи, які, можливо, мають реальну основу. Наприклад, заспівати вправу, створивши образ героя-переможця, образ ніжної мами, образ невпевненого учня тощо.

Працюючи над піснею в початкових класах, корисно використовувати ігрові прийоми, які підвищують рівень художності навчально-виховного процесу.

За нашими спостереженнями більшість учнів підліткового віку не відчувають логічної побудови музичної фрази, виконують пісню однопланово, тобто динамічні відтінки, виконавські штрихи, а також тембр голосу рідко відповідає характеру пісні. Більшість учнів затрудняються передати музичний образ пісні. У таких випадках доцільно посилити роботу щодо досягнення художньо-образної виразності хорового співу, провести кілька уроків за темою «Музичний образ», конкретизуючи її таким чином:

— «Взаємозв'язок музики і поезії у вокально-хорових творах»;

— «Музичний образ у сучасній пісні»;

— «Подаруємо музику мамі».

Рекомендуємо деякі методи і прийоми в роботі над піснею з підлітками. При цьому доцільно, поряд з принципом пріоритету емоційності та художності, орієнтуватися ще й на принцип осмисленості.

1. Бесіда з елементами проблемності. Приклад проблемного запитання: «Що важливіше в пісні: літературний текст чи музика?» Цей метод допомагає учням краще осмислити пісню (її зміст і засоби художньої виразності).

2. Метод варіювання, коли вчитель навмисно виконує пісню неправильно, тобто музично-виконавські засоби не відповідають характеру художніх образів. Цей метод допомагає ви-

значити значення різних музично-виконавських засобів у втіленні художніх образів твору.

3. Метод «перевтілення», коли вчитель вводить учнів у ті обставини, в яких перебуває герой пісні, пропонуючи їм «поставити себе на місце героя твору». Доцільність цього методу в сприянні виникненню емоційної ідентифікації з головним героєм пісні, що, у свою чергу, дозволяє краще осмислити й відчувати зміст пісні та емоційний стан її героїв.

4. Прослуховування й аналіз якості виконання хорових творів дитячим хором (у грамзапису), що сприяє формуванню ретроспективної оцінки хорового співу.

5. Метод прогнозування виконавського варіанта пісні. Учні пропонується «оживити пісню у своїй уяві», тобто уявити собі, як вона, на їх думку, має звучати, а потім висловити свої судження щодо цього. Доцільність методу у вихованні в учнів особистого ставлення до виконуваної пісні, а також у формуванні прогностичної оцінки хорового співу.

6. Гра «Вгадай пісню за обличчям». На дошці вивішується плакат із зображенням обличчя людей, які співають (обличчя передають різні емоції та почуття). Учні пропонується визначити, про що співає кожна людина, обличчя якої зображено на плакаті. Вказаний метод допомагає учням усвідомити, що обличчя людини передає певні емоції, почуття, що обличчя під час співу має адекватно виражати емоційний зміст музичного твору.

7. Методичний прийом «орієнтація на слухача», коли вчитель пропонує учням виконати пісню так, «як для кращого друга». Цей прийом допомагає глибше відчувати кожную музичну фразу та виразніше проспівати твір.

8. Ігровий метод «Зустріч героїв пісень»: учні спільно з учителем імпровізують діалог головних героїв двох пісень, які вони співають на концерті. Доцільність методу — яскравіше відчувати художні образи пісень та легше настроїтися на виконання другої пісні, яка створює контраст першій.

Отже, подолати стереотип поверхового ставлення підлітків до пісенного репертуару і співацької діяльності взагалі можливо лише за умов цілеспрямованої роботи щодо активізації їх емоційно-інтелектуального потенціалу.

Слухання музики

У цьому виді діяльності також доцільно орієнтуватися на принципи пріоритету емоційності, художності та осмисленості. Це означає насамперед, що словесні методи навчання — розповідь, бесіда мають бути художніми (емоційність, виразність мовлення, артистизм). Бажано не просто дати учням тільки відомості з біографії композитора, а ще й охарактеризувати епоху, в яку він жив і творив. Кожного композитора слід представити не лише як

творця, але і як особистість: яким він був за характером, про що мріяв, з ким спілкувався, коли став захоплюватися музикою, хто впливав на його творчість, тобто, необхідно перетворити композитора з музейного експоната в живу людину — адже саме особистісний фактор дозволить зблизити навіть стародавнього композитора з сучасними людьми. За такого підходу підлітки інакше сприйматимуть пропонувані твори.

Дуже важливо навчити учнів осмислювати твори мистецтва. Доречно уточнити, що осмислене ставлення до музики передбачає не лише усвідомлене використання засобів музичної виразності, але й визначення їх сенсу (значення) у створенні художніх образів, а також виявлення сенсу твору. Зважаючи на це, варто відповідно спрямовувати зміст бесід щодо музики, наприклад:

— Яку музику ви любите слухати (класичну, естрадну, народну)?

— Чим вам подобається цей вид музики?

Подібні бесіди були проведені нами в багатьох старших класах. Більшість учнів 7—8 класів віддають перевагу естрадній музиці, оскільки вона дає змогу відпочити, «розслабитися», забути про неприємності. Деякі підлітки іноді люблять слухати класичну музику, яка допомагає замислитися, вникнути у свій внутрішній світ, «дає поживу для розуму». Буває й так, що учневі подобаються різні види музики, і кожен з них він намагається осмислити.

У процесі проведення уроків доцільно допомогти учням зрозуміти, що музика виникає не «сама по собі», а є процесом душевних переживань автора. Ми прагнули до того, щоб учні зрозуміли, що спонукало композитора до створення того чи іншого твору.

З метою активізації особистого ставлення підлітків до музики корисно іноді пропонувати їм поміркувати у такому напрямку:

— В які хвилини життя ви згадували б цей твір?

— Кому з ваших друзів ви подарували б цю музику?

— Який музичний твір ви подарували б злій людині, аби вона стала доброшою?

Посилити осмислене ставлення учнів до музики допоможе розкриття на уроках виразного значення тієї чи іншої музичної форми. Так, тричастинна форма — це утвердження початкового настрою, навіть якщо середня частина контрастує крайнім; форма рондо — «все повертається на круги своя», а, можливо, і своєрідна «нав'язлива ідея»; форма варіацій — головна тема змінюється, як актор при виконанні різних ролей; форма сонатного алегро показує, до чого може призвести конфліктна ситуація.

Варто звернути увагу і на музичні жанри. Так, дуже важливо, щоб учні вміли виявляти моральний зміст опери, яка вивчається на уроці. Будь-який сюжет твору доцільно пов'язувати з сучасними подіями та життєвими ситуа-

ціями, що сприяє кращому розумінню. На відміну від опери симфонія, як правило, більш узагальнена, але теж має підґрунтям життя людини. Орієнтовний варіант осмислення симфонії може бути таким: I частина — боротьба (можливо із самим собою) або прагнення не підкорятися, «не піддаватися на провокації», II частина — короткий відпочинок від боротьби, самозаглиблення, роздуми про минуле чи майбутнє; III частина — «не сумуй, посміхнися, все буде гаразд»; IV частина — могутня енергія, можливо переживання свята перемоги або задоволення від самопізнання (збіг бажаного й досягнутого).

Корисними у здійсненні головної мети музичного виховання є нестандартні уроки, як-от: урок-вікторина, урок-подорож, урок-захист, урок-самопізнання тощо. На особливості таких уроків ми вже звертали увагу вчителів [7].

У процесі особистісно-художнього пізнання музики та її осмислення бесіди на уроках нерідко набувають філософського змісту, оскільки торкаються важливих морально-естетичних проблем, як-от: добро і зло, людські взаємини, любов до Батьківщини, материнська любов, вірність і зрадництво, кохання тощо. Це вічні проблеми, які хвилювали людей усіх часів і країн. Тому й високохудожня музика вічна, оскільки спонукає до роздумів стосовно найважливіших проблем людського життя.

Сьогодні, коли Україна входить у світовий освітній простір, і ми маємо методичну літературу з інших країн [1, 10], вже не слід нав'язувати вчителю певну програму. Він повинен сам обрати її з тих, що є, або навіть створити самостійно, затвердивши в обласному інституті удосконалення вчителів. Творчість учителя полягає в тому, що він може змінювати музичний матеріал, концепцію (головну ідею) теми, структуру уроків, методи і прийоми навчання. Але головну мету музичного виховання — формування духовного світу особистості — змінити не можна, оскільки важливішою за неї просто немає. Проблема ж полягає в тому, щоб не захоплюватися вирішенням часткових, вузьких освітніх завдань, а спрямовувати зусилля саме на здійснення головної мети. Такий підхід має бути на кожному уроці, особливо у 5—8 класах. Невипадково ж прізиви

місця на конкурсах і олімпіадах посідають ті студенти, яким вдалося створити й реалізувати на уроках філософську, людинознавчу концепцію.

Безумовно, це нелегко як для учня, так і для вчителя, тому що такі уроки потребують спеціальної підготовки. Звичайно, учню легше написати вдома хоч 10 рядків якихось нотних позначок, ніж відшукати вірш, співзвучний прослуханій музиці, визначити його концепцію та порівняти обидва твори. Але тоді знов буде недооцінка головної мети музичного виховання.

Лише вчитель завдяки своїй натхненній праці, своєму професіоналізму (у сучасному розумінні цього слова) зможе подолати бездуховність, яка вже заповонила душі багатьох дорослих і дітей.

Хотілося б, щоб незамінну роль музики у формуванні духовного світу особистості розуміли не тільки вчителі музики, а й керівники та педагогічні колективи загальноосвітніх навчальних закладів.

Література

1. Безбородова Л. А., Алиев Ю. Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. — М.: Academia, 2002. — 415 с.
2. Григоровська Л. Музика в спілкуванні учнів // Мистецтво та освіта. — 1997. — № 4. — С. 11—15.
3. Долгая Н. Мистецтво як засіб духовного становлення особистості // Рідна школа. — 2002. — № 2. — С. 27—28.
4. Кабалецкий Д. Б. Воспитание ума и сердца. — М.: Просвещение, 1984. — 208 с.
5. Кабалецкий Д. Б. Как рассказывать детям о музыке. — М.: Просвещение, 1989. — 190 с.
6. Кабалецкий Д. Б. «Ровесники». Беседы о музыке для юношества. — М.: Музыка, 1987. — 126 с.
7. Печерська Е. П. Уроки різні та незвичайні // Рідна школа. — 1995. — № 4. — С. 62—65.
8. Печерська Е. П. Цілюще джерело духовності // Рідна школа. — 2003. — № 1. — С. 21—23.
9. Сапожник О. Музично-естетичне виховання: зміст і структурні компоненти // Рідна школа. — 2002. — № 12. — С. 20—22.
10. Школяр Л. В., Критская Г. и др. Музыкальное образование в школе. — М.: Academia, 2001. — 232 с.

Е. П. ПЕЧЕРСЬКА,

кандидат педагогічних наук, доцент
Південноукраїнського педагогічного
університету ім. К. Д. Ушинського.

ДОСЛІДНО-ПОШУКОВА РОБОТА В ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Сучасна епоха характеризується процесами становлення нової парадигми філософії та теорії освіти. Особистісно-орієнтована педагогіка спрямована на вирішення ключових завдань гуманізації дошкільної та загальної середньої освіти в умовах глобалізації знань. Ефективність змісту освіти залежить від успішного виявлення та максимального розвитку індивідуально значущих позитивних задатків кожної дитини, а також від якості формування інтересу до пізнання, бажання та вміння вчитися.

Розвиток здібностей дитини — основне завдання особистісно-орієнтованої педагогіки. Серед принципів особистісно-орієнтованого навчання одним з найважливіших є проблемна постановка питань, що надає навчанню дослідницького характеру, дозволяє вести навчання у формі діалогу або полілогу, активізувати пізнавальну активність дітей і викликати в них інтерес до навчання.

Сьогодні ми маємо всі підстави говорити про становлення парадигми особистісно-орієнтованої освіти. Причому йдеться не лише про розробку теоретичної моделі, проведення відповідних досліджень, а й про процес швидкого впровадження досягнень науки в практику, експериментально-практичної діяльності щодо побудови особистісно-орієнтованого освітнього процесу в закладах освіти.

Народжуючись, дитина поступово пізнає світ як самостійно, так і за допомогою дорослого. На думку І. Підкасистого є три компоненти пізнавальної діяльності:

— змістова сторона (дитина одержує знання, виражені в поняттях або образних сприйманнях та уявленнях);

— оперативна (дитина засвоює різноманітні дії, оперує набутими вміннями, навичками, прийомами);

— результативна (на основі одержаних знань у дитини виникають нові рішення, розвиваються здібності, прояви творчості).

У програмах з дошкільного виховання завдання щодо пізнавальної діяльності, організації дослідної роботи малюків, які сприяють розвитку творчих здібностей чітко не виокремлені. Для вихователя часто залишається незрозумілою специфіка їх вирішення в контексті засвоєння дітьми програмного матеріалу.

Часто знання бувають недостатньо міцні і стійкі навіть тоді, коли педагог докладає багато зусиль, а вихованці не проявляють належного інтересу. Перша причина, як писав Ж. Ж. Руссо, криється в тому, що «ми не вміємо поставити себе на місце дітей, ми не входимо в їх ідеї, а подаємо наші власні».

Другу розкриває К. Ушинський: «Якщо з боку педагога не дається дитині матеріал для власної розумової діяльності, настає найстрашніше, що може бути в навчанні — нудьга». Доведено, що успіх залежить від рівня безкорисливої допитливості, від бажання пізнати нове, підґрунтя якого закладають у дошкільному віці.

Практикою підтверджено, що діти рідко залучаються до творчої роботи, іноді позбавлені можливості самостійно вирішувати завдання, доступні для їхнього розуміння; частіше всього одержують знання в готовому вигляді, запам'ятовують їх і механічно відтворюють, думка малюка «дрімає». У подальшому діти інтелектуально пасивні, відчують труднощі в навчанні, все заучують механічно, користуються підказкою, тому так важливо максимально активізувати пізнавальну діяльність.

С. Русова радила не вчити вихованця, не давати готові, хоча б і початкові знання, а збуджувати духовні сили, розворушувати цікавість. Тут доцільно спиратися на природну дитячу допитливість, а вирішальну роль відіграє стимулююча праця вихователя, який організує дослідницьку та пошукову діяльність.

Вести мову про це в дошкільному віці, звичайно, зарано. Однак педагог, працюючи з дошкільниками, повинен добре продумати «систему заходів, що мають підготувати дитину до елементарних форм шкільної дослідної роботи». Неабияку роль тут відіграють спостереження й досліди, які повинні носити ігровий характер.

Надзвичайно важливим для дошкільників є формування пізнавального інтересу. У дошкільному віці діти дуже допитливі, їм необхідно активно досліджувати оточуючий світ. З точки зору Ж. Піаже функція інтелекту полягає в обробці інформації і є аналогічною до функції організму щодо переробки їжі. Для мозку також природно вчитися, як для легенів дихати. Прагнення людини до пізнання й стимулювання розуму — така ж необхідність, як голод і спрага. Крім того, пізнавальна активність, інтерес до пошуку, усвідомлення будь-якої навчальної інформації виявляється лише в певній навчальній інформації, де немає приневолення. Найбільш сприятливим для розвитку особистості дитини в цілому (і пізнавальної активності в тому числі) є виховання, що будується на гуманних засадах. Тому головне завдання вихователя — створити оптимальні умови для прояву пізнавальної активності всіх дітей і кожної дитини окремо.

Протягом декількох років кафедрою педагогіки та психології ООІУВ на базі ДДЗ № 4

м. Одеси проводився експеримент щодо визначення шляхів підвищення пізнавальної активності дошкільнят та розширення можливостей дослідно-пошукової роботи в дитячому садку. В експерименті брали участь О. І. Папач, канд. педагог. наук, в. о. доцента ООІУВ, Л. О. Знаменська, методист кафедри педагогіки та психології ООІУВ та педагогічний колектив дитячого садка: Л. Ф. Тернова — завідувачка д/с № 4 і вихователь О. М. Пухова, Н. Г. Хорошилова, Н. О. Ромчик, Н. О. Воронова, Л. О. Качан, С. М. Кічук, Н. М. Бурдіна, І. В. Соколюк, Л. А. Василькова, О. А. Колохатинська.

Метою експерименту було наповнення змістом розділу «Ознайомлення з предметним довкіллям» базового компонента дошкільної освіти в Україні та комплекс занять, спрямованих на більш докладне ознайомлення з природою об'єктів найближчого оточення, з фізичними властивостями речей, з класифікацією предметів за вказаними ознаками, розвиток пізнавального інтересу дітей, підвищення розумових здібностей, розширення світогляду. За основу було взято навчальний посібник А. І. Шапіро «Таємниці довкілля, або секрети знайомих предметів».

У ході експерименту нами було розроблено тематичний план, орієнтовний зміст форм роботи (заняття, ігри, спостереження, робота з батьками), підбрано матеріал, проведена попередня ознайомлююча робота з вихователями. Також були розроблені схеми для опису, аналізу та визначення результатів, необхідних для вихователів при проведенні будь-якої форми дослідної роботи. Результатом експерименту стало створення методичних рекомендацій щодо адаптації навчального посібника А. І. Шапіро «Таємниці довкілля, або секрети знайомих предметів».

У навчальному посібнику А. І. Шапіро представлено досліди з колесом, ниткою (мотузкою, канатом), папером, водою, повітрям, трубою, яйцем, гвіздком та свічкою. У даних методичних рекомендаціях представлені досліди лише з ниткою, папером, водою, повітрям, гвіздком, оскільки заняття проводились лише один раз на тиждень. Особливістю роботи є те, що представлені конспекти занять відповідно до певної теми розраховані на всі вікові групи дошкільників.

Вашій увазі представлені конспекти занять для всіх вікових груп за темою «Вода та її властивості».

Конспект заняття за темою «ВОДА. ЩО ЦЕ ТАКЕ?» (2-га молодша група)

Мета: продовжити знайомити дітей з ознаками і властивостями води (холодна, гаряча,

солонка, солонка, кисла; має здібність зафарбуватися; необхідна рослинам, тваринам і людям для підтримання життя, чистоти; може бути у різних станах). Розвивати мислення, пам'ять, вміння встановлювати прості зв'язки у природі і робити висновки.

Матеріал: дві посудини з холодною та гарячою водою, скляночки з водою різних смаків, гуашеві фарби 4-х кольорів, 2 великі миски, рушники (для кожної дитини), лійка, шматочок льоду, свічка, зображення хмарки, лялька Оля.

Словник: лід, пара.

Хід заняття

1. Вступна бесіда. Вихователь розповідає дітям, що вранці приходила лялька Оля і запрошувала всіх після сніданку до себе в гості в ігрову кімнату.

2. Експеримент. Діти розглядають у кімнаті все навкруги, але не знаходять Олі. Вихователька звертає увагу дітей на те, що на столах стоять скляночки з напоями і два графіна з водою.

— Навіщо нам потрібна вода? Давайте поміркуємо: на столах різні ласощі, тому вода необхідна, щоб вимити руки. Перевіримо, яка на дотик вода у графинах. У одному вона холодна, у другому — гаряча. Якою водою нам краще вимити руки, щоб не застудитися і змити бруд? Оскільки є лише холодна і гаряча вода, якою можна ошпаритися, діти разом з вихователькою приходять до висновку, що воду можна змішати, щоб отримати придатну температуру.

Після миття рук діти згадують, для чого ще необхідна вода (мити посуд, підлогу, прати, пити, варити їжу) і сідають за стіл. Лялька Оля приготувала для них солодкий напій, але його треба знайти серед скляночок з водою різних смаків. Вихователька пропонує дітям покуштувати воду, визначити, яка вода за смаком у кожній склянці і придумати, як можна використати солонку, солону та кислу воду.

Вихователь звертає увагу дітей на те, що лялька Оля вирощує у себе різні кімнатні квіти (діти розглядають їх).

— Ой, а чому ця квітка якась зморщена? Як вона себе почуває? Що Оля забула зробити? Що треба зробити?

Разом з вихователькою діти лікують рослину і роблять висновок, що без води рослини не можуть жити, вони в'януть, засихають і гинуть. А якби ця квітка зростала на вулиці, хто б про неї подбав?

Вихователь показує зображення хмарки і запитує дітей, з чого вона складається. Давайте і ми з вами перетворимося на маленькі краплинки і пограємося в гру, яка називається «Вода, лід, пара».

3. Гра. Діти зображають воду, яка складається з багатьох маленьких краплинок. Од-

нак їм стало холодно, вони притулились одна до одної, щоб нагрітись, і перетворились на лід. Тепер пригріло тепле сонечко і краплинки зігрілись, лід розтанув і потекли веселі струмочки, з'явилися калюжі. Але сонечко стало гріти дуже сильно, краплинкам стало жарко і вони перетворились у пару. Вони злітали все вище і вище і сіли на хмарку (діти сідають на свої місця).

Вихователь дає дітям у руки шматочок льоду і запитує: який він? Чому холодний? З чого складається? Що таке пара? Коли вода перетворюється на пару?

З'являється лялька Оля і пропонує дітям подивитись, які фокуси вона може робити з водою. Крім того, що вода може перетворюватися на лід та пару, вона може бути кислою чи солодкою, різнокольоровою, треба лише взяти на пензлик фарбу й занурити її у чисту воду.

Діти повторюють експеримент ляльки Олі і дякують їй.

4. Підсумок заняття. Вода може змінювати свій стан, смак і колір.

Конспект заняття за темою «ВЛАСТИВОСТІ ВОДИ» (2-га молодша група)

Мета: ознайомити дітей з властивостями води (замерзання та випарювання); розвивати навички логічного мислення, виховувати інтерес до навколишнього світу, живої та неживої природи.

Матеріал: вода у замороженому (лід) та у рідкому стані, сірники, свічка, ложка, залізна склянка.

Словник: вода, лід, пара.

Хід заняття

1. Вступна бесіда. Малята, сьогодні до нас у гості завітала Крапелька. А чи знаєте ви, де вона живе?

Крапелька дуже любить мандрувати. Із своїми подружками вона літає у хмаринці по небу. А коли їй це набридає, падає на землю і мандрує струмочком, річкою, морем, потім може знову піднятися в небо. Ви мабуть бачили мультфільм про пригоди її братика Капітошки, який теж любить мандрувати.

Та одного разу прийшла на землю люта зима. І стало Крапельці і її подругам холодно, щоб стало їм тепліше, крапельки міцно притиснулися одна до одної, так само, як ви притискаєтесь до мами, щоб вона вас зігріла. Але від цього вони перетворились на лід.

2. Експеримент. Давайте і ми зараз зробимо лід. Для цього візьмемо воду у залізній склянці і поставимо її у холодне місце. А де більш усього вдома холодно? Так — у холодильнику. А поки вода замерзає, ми пограємося.

3. Гра. Спочатку ми будемо мандрувати у «небі», потім впадемо на «землю» і будемо мандрувати у «струмочку». За словами «Прийшла зима, стало холодно» діти притискаються у гурті. Коли вихователька промовляє «Прийшла весна, стало тепло» — діти розбігаються.

4. Спостереження за льодом. Діти під керівництвом виховательки з'ясовують, який лід за кольором, виглядом, дотиком. Потім спостерігають, що з ним станеться, якщо його нагрівати над свічкою.

5. Підсумок заняття. При охолодженні вода замерзає і стає твердою, при нагріванні лід перетворюється на воду. Якщо ми будемо нагрівати довго, то Крапельки полетять у небо, перетворившись у пару, але про це ми дізнаємося на іншому занятті.

Конспект заняття за темою «ЗВІДКИ БЕРЕТЬСЯ ТУМАН?» (2-га молодша група)

Мета: ознайомити дітей з утворенням природного явища — туману, розвивати пізнавальний інтерес до природи; виховувати бережне та дбайливе ставлення до довкілля.

Матеріал: чайник з водою, нагрівач.

Словник: туман, експеримент.

Хід заняття

1. Вступна бесіда. Діти, я хочу розповісти вам про пригоду, яка сталася з одним Іжачком.

Одного разу малий Іжачок визирнув у вікно свого будинку. Але що це? Де поділися ялинка і старий пенюк? І взагалі, куди подівся ліс? «Мама, хтось вкрав наш ліс?!» — кричить Іжачок. Мама дивиться у вікно і сміється: «Це ж туман вкрив усе навкруги!»

Після сніданку Іжачок зібрався провідати дідуся. «Не заблукай в тумані!» — гукає навздогін мама. «Що ти!» — сміється Іжачок. Він добре знав дорогу до дідуся. Іжачок довго йшов стежкою і прийшов до нірки. Постукав у двері. Але що це? На порозі з'явилася Зайчикова мама...

«Як, Ви живете у мого дідуся?!» — здивувався Іжачок, а увійшовши побачив, що це зовсім не дідуся оселя. Довго блукав Іжачок по лісу, аж доки не натрапив на дядька Вужа, який і відвів його до дідуся Іжака.

«Дідусю, ти не можеш знищити туман?» Дідусь заперечливо похитав головою. «Знищити не можу, а зробити — зроблю».

А ви, малята, хочете зробити туман?

2. Експеримент. Наллємо в чайник води і поставимо його на вогонь. Поки вода гріється, давайте згадаємо, який Іжачок був сумний, коли заблукав у тумані, а яким веселим він став, коли нарешті потрапив до дідуся.

Діти виконують психогімнастику «Сумний Іжачок», «Веселий Іжачок».

3. Продовження експерименту. Спостереження за тим, як кипить вода і з носика чайника виходить пара. Вихователь підставляє скло під пару, щоб краплинки води осіли, показує скло дітям і роз'яснює, як виникає туман.

У повітрі завжди є невидима для ока пара. А коли повітря стає прохолодним, з'являються маленькі краплинки, такі ж, як ті, що ми бачили на склі. Вони літають у повітрі. Це і є туман.

4. Гра у «туман». Діти-«краплинки» сидять на «землі» (підлозі). За словами «Стало холодно», вони підіймаються і «літають», тобто бігають по кімнаті. За словами «Сонце пригріло» — осідають на землю.

5. Підсумок заняття. Туман — це краплинки води, які літають у повітрі, коли холодно і осідають на землю, коли пригріває сонце.

Конспект заняття за темою «ВОДА І ЇЇ ЗНАЧЕННЯ У НАВКОЛИШНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ» (середня група)

Мета: ознайомити дітей з якостями води, яка не має кольору, смаку і форми; закріпити знання дітей, що під дією високої чи низької температури повітря вода може випаритися, перетворитися на лід; нагадати про значення води для рослин та тварин; розвивати зацікавленість для експериментування; виховувати бережливе ставлення до води.

Матеріал: лялькова жабка, галявина з квітами, миска з водою, олівці, посуд, цукор, сіль, малюнки.

Словник: пара, випариться.

Хід заняття

Галявина, квіти, у центрі миска з водою. З'являється жабка і співає:

Я веселая лягушка,
А зовут меня Квакушка.
Воду с детства я люблю
И с родней я там живу.
Я пришла к вам поиграть
И про воду рассказать.

Але спочатку ви маєте відгадати мої загадки:

1. В морях и реках обитает,
Но часто по небу летает.
А как наскучит ей летать —
На землю падает опять.
(вода)
2. Душ! Душ! Теплый душ!
После душа столько луж!
Мы побегали под душем
И себя на солнце сушим.
(дождь)

3. С неба — звездой,
А в ладошку водой.
(снежинка)

4. Висит за окошком
Кулек ледяной.
Он полон капели,
Он пахнет весной.
(сосулька)

Молодці, малята! Відгадали! Скажіть, а з чого складаються сніжинки, бурульки, дощ? А чи знаєте ви, що вода не має форми?

Дослід № 1. Якщо ми наллємо воду у склянку, то вода прийме її форму. А тепер із склянки переллємо воду у чашку. Що ми спостерігаємо? Вода тепер має форму чашки. Наллємо воду у блюдечко — вона має форму блюдечка, а тепер наллємо її у повітряну кульку і будемо стискати і розтягати гумові боки кульки. Вода змінює свою форму відповідно до форми кульки. Але якщо вилити воду на підлогу чи стіл, вона просто розтікається.

Ой, щось сонечко припікає, стало жарко, поскачу я у воду, — каже жабка. — Погляньте, я бачу у воді свої лапки, животик. А як ви думаєте, чому? Чи бачила б я все це, якби жила у брудній воді?

Дослід № 2. Закрийте очі. Я покладу по два кольорових олівця у склянку і в чашку, але не скажу якого кольору. А тепер відкривайте очі. Якого кольору мої олівці? Вірно, у склянці червоний і зелений. А у чашці?

Дослід № 3. Скажіть, а яка вода на смак — кисла, солона? Давайте в одну склянку насиплемо ложку цукру, а в іншу — солі. Як ви думаєте, якою стала вода у першій склянці, а у другій? Тобто, щоб вода отримала певний смак, туди треба щось додати.

Дослід № 4. Із склянки з солоною водою наллємо небагато води у столову ложку. Піднесемо її до свічки і будемо нагрівати до тих пір, доки вода не закипить і не випариться. Подивимось, що залишилось у ложці. А куди ж поділася вода? Правильно, під дією тепла вода перетворилась на пар, і від солоної води у ложці залишилась лише сіль.

Підсумки заняття. Вихователь разом з дітьми пригадає, що вода не має власної форми і приймає форму посудини; вода — прозора, скрізь неї видно форми та колір предметів; вода не має певного смаку; вода випаровується з відкритої посудини.

Конспект заняття за темою: «В ГОСТЯХ У КАЗКИ» (старша група)

Мета: навчити дітей за допомогою різноманітних прийомів визначати якості води; використовувати альтернативні шляхи пошуку

інформації; виховувати бережливе ставлення до природи; розвивати уявлення.

Матеріали: казкові персонажі, вода, посудини різної форми, піпетка, пісок, глина, акварель, лід, іграшки (металева машинка, кораблик).

Словник: атмосфера, глобус.

Хід заняття

1. Створення ігрової ситуації. В гості до дітей приходять казкові персонажі: Водяний, Знайка, Царівна-Жаба, ведмедик Умка.

2. Пізнавальна інформація — розповідь Знайки «Що на світі найсильніше».

Що на світі найсильніше? Вода! Якою б не була перепона, вода завжди знайде можливість, щоб обійти її або прибере завдяки натиску. «Маленька крапля, а камінь точить»...

Я хочу розповісти вам про звичайну, але таку цікаву воду, що її можна було б назвати чудом світу.

Як би було на Землі без води? Погляньте на карту світу. Скільки на ній синього та блакитного кольору. А якщо швидко крутнути глобус, то він весь стане блакитним. Нашу планету так і називають — блакитна планета, тому що три частки Землі займає вода — океани, моря, ріки й озера.

Однак вода на землі є не лише у водоймищах. Вона виходить з-під землі й тече струмочками. Вода є і в повітрі, земній атмосфері, а блакитний колір нашого неба означає, що атмосфера насичена крапельками води.

Ось як на Землі багато води.

3. Експериментальна робота № 1 «Знайомство з царством Водяного».

— наливаємо воду в посудини різної форми і робимо разом з дітьми висновок про те, що вода не має власної форми і приймає форму тієї посудини, в яку її наливають;

— опускаємо у склянки з водою камінчики, кольорові олівці і робимо висновок, що вода прозора;

— на столі дві скляночки з водою: в одну опустимо пісок або глину, в іншу додамо акварель і робимо висновок, що вода легко зафарбовується у різні кольори;

— капаємо піпеткою воду на скло і робимо висновок, що вода рухома;

— набираємо воду в лійку, поливаємо квіти і робимо висновок, що вода проходить крізь ґрунт.

4. Експериментальна робота № 2 «Секрети маленького ведмедика»

— наливаємо воду, ставимо в морозильну камеру, отримуємо лід і вивчаємо його. Робимо висновок про те, що вода буває рідкою і твердою;

— у миску з водою занурюємо шматочки льоду, металеву машину, кораблик і робимо висновок, що лід не тоне, а плаває на поверхні тому, що він легше, ніж вода;

— помістимо лід у пробірку, нагріємо його і зробимо висновок, що при нагріванні лід знову перетворюється на воду.

5. Експериментальна робота № 3 «Поради мудрої Царівни-Жаби»

Порада 1: «Завжди свіжий хліб».

Свіжий хліб кладуть в закритий поліетиленовий пакет і ставлять у морозильну камеру. Вода допомагає заморозити хліб. Коли він потрібен, його виймають, деякий час він розморожується, і таким же свіжим подається до столу.

Порада 2: «Як напоїти Івасика свіжою водою»

У казці «Сестричка Оленочка і братик Івасик», Івасик напився води із калюжі і став козенятком. Як же зробити так, щоб вода з калюжі була чистою?

Набираємо воду із звичайної калюжі і заморожуємо її. Бруд осіде на дні і його можна буде зчистити ножем. Очищену таким чином воду слід прокип'ятити, щоб загинули всі мікроби. Таку воду можна пити й Івасику.

6. Музичні малюнки. Вихователь пропонує дітям закрити очі, послухати музику і уявити собі такі моменти.

Лунає спокійна, тиха музика, вихователь розповідає: «Стоїть сонячний, тихий, гарний день. На морі немає ні однієї хвилячки. Вдалині, під яскравими сонячними промінчиками виблискує білосніжний корабель. Він весь блищить на сонці і нам так хочеться на нього потрапити...»

Лунає гучна, неспокійна музика, вихователь розповідає: «Сьогодні на морі дує сильний вітер. Хвилі стають все вище і вище. Наш кораблик качає зі сторони в сторону. Ще ледь-ледь, і він може перевернутися, і тоді станеться біда. Однак наш корабель дуже сильний, він зможе перенести бурю і вийти з цієї сутички переможцем...»

7. Заклучна частина. Діти дякують героям казок за те, що вони розповіли їм багато цікавого про воду і читають для них вірші про воду. Казкові герої сідають у чарівний кораблик і відпливають.

* * *

«...Дитина, що відчула себе дослідником, оволоділа мистецтвом експерименту, перемагає нерішучість й невпевненість в собі. В ній прокидається ініціатива, здібність бадьоро долати труднощі, переживати невдачі і досягати успіху, вміння оцінювати і радіти досягненням товариша — й готовність прийти йому на допомогу. Взагалі дослід власних відкриттів — одна з кращих шкіл характеру».

А. І. Шапіро

А. І. Шапіро виділяв декілька сходинок, сходження якими допомагає дитині розвинути дослідницькі вміння, здібність до інтелектуальних зусиль:

Перша сходинка — спостереження. Спочатку — за проханням вихователя, потім — за потребою розуму.

Друга сходинка — міркування про те, що дитина побачила, осмислення матеріалу, його обговорення.

Третя сходинка — вимір, який є невеликим кроком до виховання науковості пізнання.

Четверта сходинка — висування таких гіпотез, які можна перевірити на міцність, наприклад, за допомогою ідейного штурму.

П'ята сходинка — передбачення і пояснення порушень цих передбачень, ймовірність.

Це дозволяє не тільки послідовно формувати уявлення дітей про оточуючий світ, розвивати їх мислення та логіку, здібність до аналізу та синтезу, але й значно розширити словниковий запас.

Відомо, що розумовий розвиток дитини визначається не лише її знаннями у різних сферах діяльності, але й рівнем розвитку пізнавальних процесів (сприйняття, пам'ять, увага, мовлення, мислення, уявлення).

Виконуючи завдання для розумового виховання дітей, вихователь повинен озброювати дитину знаннями і розвивати її пізнавальну діяльність. Однак, як видно з практики, зусилля вихователів, перш за все, спрямовані на отримання дітьми тих знань, які необхідні дитині відповідно до програми виховання в дитячому садку. При цьому розвиток пізнавальних процесів залишається другорядним.

Необхідно відмітити, що послідовний розвиток основних видів мислення і в цілому пізнавальна активність дитини визначається тими педагогічними умовами, в яких вона виховується і розвивається. Тобто, педагогічне керівництво визначає як просування, так і відставання дітей у розвитку їх пізнавальної діяльності.

На які ж психологічні моменти повинен звернути увагу вихователь, формуючи пізнавальну діяльність дошкільнят?

Перед усім необхідно з відповідальністю віднести до того, що пізнавати оточуючий світ дитина вчиться за допомогою дорослої людини — батьків, вихователів. Саме від дорослих дитина дізнається про оточуючу дійсність і про засоби її пізнання. І якщо діти дошкільного віку виявляють високий рівень розвитку пізнавальної активності, це пояснюється, перш за все, умілим керівництвом з боку дорослих.

Найбільш ефективно формування пізнавальної діяльності відбувається на заняттях, які мають різноманітний характер і стосуються різних розділів програми. Досвід кращих вихователів і спеціальні дослідження показують, що найважливішим психолого-педагогічним моментом, який визначає пізнавальну активність дітей і відношення їх до завдань чи занять, є та емоційна атмосфера, яка супроводжує хід заняття від початку до кінця. Ця атмосфера формується відношенням вихователя до заняття, до конкретної теми, до колективу дітей і до кожної дитини окремо.

У запропонованих заняттях ми використовуємо такі види навчання як непряме та індуктивне навчання.

Непряме навчання:

— вихователь сприяє, допомагає у навчальній роботі;

— діти — активні учасники процесу навчання;

— «розбуджується» творчість і розвиток особистісних навичок та умінь.

Індуктивне навчання:

— зосереджується на використанні вже накопиченого дітьми досвіду;

— за результатами досліджень та спостережень діти діляться отриманою інформацією, роблять зауваження;

— на відповідному віковому рівні діти роблять аналіз інформації та висновки; активно використовують вивчений матеріал.

Для дослідження результатів проведених занять ми зробили щоденник, в якому вихователь після проведення занять відмічав рівень кожної дитини за трьома критеріями: інтерес до заняття, засвоєння матеріалу та довільність поведінки. Нижче представлена таблиця з якісними характеристиками рівнів за цими критеріями.

Таблиця

Високий рівень
1. Дитина завжди позитивно ставиться до занять, виявляє стійке бажання їх відвідувати.
2. Всі навчальні вимоги вихователя виконує адекватно.
3. Ігровий матеріал засвоює легко: глибоко й повно оволодіває інформацією.
4. Здатна розв'язувати ускладнені завдання, доводити та пояснювати їх розв'язання.
5. Старання, допитлива, уважно слухає вказівки, пояснення.
6. У групі займає сприятливу статусну позицію, товаришує майже з усіма дітьми.
Середній рівень
1. Дитина майже завжди позитивно ставиться до занять і, хоча активність проявляє не завжди, на запитання вихователя намагається відповісти.
2. Більшість навчальних вимог вихователя виконує адекватно.
3. Виявляє зацікавленість та прагнення до розв'язання завдань, однак по-справжньому зацікавленою буває рідко і здатна лише в поодиноких випадках розв'язувати завдання самостійно.
4. Уважність і старанність у виконанні навчальних завдань виявляє лише під контролем вихователя.
5. Не завжди уважна та зосереджена під час занять.
6. Товаришує з багатьма дітьми, але інколи уникає колективних ігор.
Низький рівень
1. Дитина негативно або індиферентно ставиться до занять.
2. Спостерігаються порушення дисципліни.
3. Ігровий та навчальний матеріал сприймає фрагментарно або сприймає без емоційного забарвлення.
4. Легко відволікається, необхідно багато часу, щоб почати працювати й великих пауз для відпочинку.
5. Для виконання будь-яких дій дитині потрібен постійний контроль, систематичні нагадування й спонукання з боку вихователя чи дорослих.
6. Намагається грати з певною частиною дітей, домінує пригноблений настрій, близьких друзів у групі не має.

Результати дослідження показали, що на всіх заняттях зросла зацікавленість, інтелектуальна розкутість дітей, вони стали більш зосередженими та уважними. Спількування вихователів з батьками підтвердило, що дітей не просто цікавлять досліди, які вони спостерігають на заняттях. Така форма роботи розвиває потребу пізнавати оточуючий світ, експериментувати вдома. Батьки розповідали, що їхні менші діти залучають до такої експериментальної роботи дорослих та старших дітей, цікавляться будь-якою новою інформацією.

Отже, в разі правильної організації дослідної роботи можна стимулювати навчально-пізнавальну діяльність дошкільника. Все залежить від вихователя, його вміння ставити перед дітьми навчальні проблемно-пошукові завдання, від того, як він, використовуючи досвід і знання вихованців про навколишній світ, зуміє їм допомогти, розвиватиме розумову активність та допитливість.

Вашій увазі представлені конспекти занять для всіх вікових груп за темою «Повітря».

Конспект заняття за темою «ПОВІТРЯ» (2-га молодша група)

Мета: ознайомити дітей з якостями повітря, виховувати допитливість, прагнення до пізнання оточуючого світу, бережне ставлення до природи, розвивати логічне мислення, увагу.

Матеріали: повітряні кульки (одна з холодним, друга з гарячим повітрям), малюнки із зображенням озера і квітучої луки, склянка з водою і трубочка, дві кімнатні рослини, свічка, парфуми, вентилятор, квіти з сильним ароматом, схематичне зображення повітряних чоловічків і жіночок, які живуть у флакончику з парфумами.

Словник: аромат, повітряна куля.

Хід заняття

1. Створення ігрової ситуації. Діти, ми сьогодні відбуваємо у мандри на цих повітряних кульках.

2. Пізнавальна інформація. Як ви думаєте, що знаходиться всередині повітряної кульки? Правильно — повітря, і це легко перевірити. Вихователь розв'язує повітряну кульку і діти, підставляючи долоні, відчувають, як з неї виходить повітря.

— А як ви думаєте, біля нас є повітря? Як ми можемо це перевірити, якщо ми його не бачимо? Давайте помахавмо собі в обличчя руками й відчуємо, як незначний вітерець обдуває нас. Це і є рух повітря, ще краще ми відчуємо це, якщо ввімкнемо вентилятор.

Ось у мене в руках знаходяться дві кульки. Як ви думаєте, на якій з них ми змогли б по-

летіти, якщо одна кулька падає дотолу, а інша прагне догори? Правильно, але чому ж кульки ведуть себе так по-різному?

Справа в тому, що першу кульку я надула холодним повітрям, а другу — теплим. (Якщо є можливість, можна показати дітям, як діє пристрій для надування кульок теплим повітрям.) Діти, як ви думаєте, а коли в природі повітря навкруги нас стає холодним? теплим? Правильно, взимку і влітку, а зігріває його сонечко. Тепле повітря є більш легким, ніж холодне і тому воно піднімається догори. Завдяки цьому люди мають можливість літати повітрям на великих повітряних кулях. Вихователь показує малюнок із зображенням повітряної кулі.

— Ну що ж, наші повітряні кульки готові, можна відправлятися у подорож. (Проводиться дихальна гімнастика «Повітряні кульки». Діти набирають повітря в легені і, видихаючи, проговорюють звук «Ш».) Наші повітряні кульки принесли нас до гарного озера, і це не випадково, тут ми зможемо також дізнатися багато цікавого.

На початку бесіди ми говорили про те, що повітря ми не бачимо, однак зараз вода нам допоможе його побачити. Вихователь бере склянку з водою і трубочку. Пропускаючи повітря через трубочку, діти бачать, як воно бульбашками виходить на поверхню води.

А як ви думаєте, всередині води є повітря? Давайте порозмірковуємо. Ось акваріум з рибками і слимаками. Чим же вони дихають у воді?

Висновок: повітря є у воді, інакше там нічого не зміг би жити.

Риби не можуть жити без повітря, а ми з вами? Давайте спробуємо не дихати. Бачите, нічого не виходить! І не тільки ми, але й тварини, комахи, рослини не можуть жити без повітря. Погляньте, у мене в руках дві квітки. Одна зростала у нормальних умовах, а іншу я щільно накрила банкою, і тому повітря не змогло туди вільно поступати. У результаті відкрита квітка виросла міцною і здоровою, а накрита — стала в'янути. Чому? Їй не вистачало повітря.

Висновок: всьому живому на землі необхідне повітря.

Зараз ми проведемо ще один дослід. Візьмемо свічку, запалимо її, а потім накриємо банкою. Повітря, що знаходиться всередині, швидко згорить і свічка затухне, тому що навіть вогонь не може горіти без повітря.

Давайте рушимо з вами далі. Ми перетворюємося на метеликів і перелітаємо на квіткову галявину (пальчикова гімнастика «Метелики», яка поєднується з бігом на носочках під музику).

А зараз глибоко вдихніть і скажіть, чим пахне повітря?

Насправді повітря не має запаху. Воно лише розповсюджує запахи. Оскільки ми на квітковій галявині, давайте понюхаємо, чим пахне

повітря. Вихователь дає дітям понюхати квіти і робить висновок, що запах квітів ми відчуваємо не лише нюхаючи квітку, він розповсюджується і в повітрі. Теж саме відбувається, коли ми бризкаємо парфумами. Запах парфумів відразу розповсюджується в повітрі і ми його відчуваємо. Як же це відбувається? Ось подивіться, це — маленькі чоловічки, які живуть у повітрі, вони не пахнуть. А це чоловічки, які живуть у флаконі з парфумами. Вони мають дуже приємний запах. Вилітаючи із флакону, вони зустрічаються з повітряними чоловічками і дарують їм свій приємний аромат.

3. Висновки. Вихователь разом з дітьми пригадає, про що вони дізналися на занятті.

Конспект заняття за темою «ПОДОРОЖ ДО КРАЇНИ БЛАКИТНОГО НЕБА» (середня група)

Мета: дати дітям поняття про те, що таке повітря, для чого воно потрібне; допомогти у визначенні деяких якостей повітря; активізувати мислення дітей за допомогою використання методів психологічної активності дитячої творчості.

Матеріал: малюнок-схема, склянки з водою та соломинки, модель парусника (горіховий корабель з паперовим парусом), лід, шапка, повітряна кулька.

Словник: атмосфера, аромат, температура.

Хід заняття

1. Створення ігрової ситуації. У гості до дітей прилітає ельф, якого звать «Повітряна бульбашка». Він загадує дітям загадку:

Через нос проходить в грудь
И обратный держит путь.
Невидимка он, и все же
Без него мы жить не можем.

2. Пізнавальна інформація (прикладається малюнок-схема). Повітряна бульбашка розповідає дітям, що всі ми живемо на самому дні країни Блакитного Неба — на дні повітряного океану. У нього немає берегів, він оточує всю земну кулю. Дно цього океану — вся поверхня землі. Цей океан називається атмосферою.

Атмосфера — це повітряна оболонка Землі. Вона захищає все живе від перегріву і переохолодження, від зайвого ультрафіолетового випромінювання.

Повітря — це суміш газів, воно є невидимим і розповсюджується в усіх напрямках. Ми постійно оточені повітрям і навіть не помічаємо його, однак воно нам дуже потрібне.

Рослинам повітря потрібне для дихання, тому що в листях вдень відбувається важлива для життя реакція.

Насінням рослин, комахам і пташкам повітря допомагає не лише дихати, а ще й літати.

За допомогою повітря відбуваються всі процеси горіння.

3. Експериментальна робота № 1 «Як побачити повітря-невидимку?»

Налити в склянку води, вставити в неї соломинку і видути повітря. Воно з'явиться у вигляді бульбашок, що швидко піднімаються до поверхні води.

4. Експериментальна робота № 2 «Як змусити повітря працювати?»

Зробимо зі шкарлупи грецького горіха кораблик з паперовим парусом. Опустимо його в таз з водою і подуємо на парус — струмінь повітря надуває парус і змушує кораблик рухатися.

5. Експериментальна робота № 3 «Повітря зберігає певну температуру»

Покладіть у дві склянки по кубики льоду. Одну склянку накриємо хутряною шапкою. Де раніше розтане лід? Повітря, що знаходиться під шапкою, не змішується з іншими шарами, і поступово охолоджується льодом. У склянці, нічим не накрій, відбувається перемішування різних шарів повітря, охоложені льодом шари змішуються з теплим повітрям, і лід швидше тане. Тому взимку люди ходять в шабах, щоб зберегти тепло тіла.

6. Експериментальна робота № 4 «Як можна стиснути повітря?»

Повітря можна стиснути, якщо надути ним кульку. Якщо кульку надувати довго, вона може лопнути, тому що повітря тисне на неї зсередини занадто сильно.

7. Заключна частина. Вихователь з дітьми робить висновки, використовуючи прийоми мозкового штурму:

- Чому повітря називають невидимкою?
- Що може працювати за допомогою вітру?
- Що може спричинити забруднення повітря?
- Кому і навіщо потрібне повітря?

Конспект заняття за темою «ІГРАШКА-ВЕРТУШКА» (старша група)

Мета: поширити знання дітей про повітря; удосконалити вміння роботи з папером та ножицями; познайомити дітей з анемометром; виховувати бережне відношення до природи, вміння бачити її красу.

Матеріал: папір, цвяхи, паличка, ножиці, молоток, картинки-ілюстрації, лінійка, олівець.

Словник: анемометр, вітряк.

Хід заняття

1. Створення ігрової ситуації. Дітки, відгадайте загадку: без рук, без ніг, а двері відкриває.

2. Пізнавальна інформація. А скажіть, будь ласка, що таке вітер, з чого він складається? Вітер складається з повітря, а яким воно буває? Вітер може робити і добро, і зло. Подивіться на малюнок, який вітер тут зображено?

А сьогодні ми будемо робити іграшку-вертушку, за допомогою якої будемо визначати напрямок вітру і його силу.

Відріжте від звичайного аркуша паперу смужку такого розміру, щоб довжина і ширина були однаковими. Перегніть аркуш так, як показано на малюнку, і відріжте смужку по цій лінії. Прямокутник з рівними сторонами, який ми отримали, називається квадратом. За допомогою лінійки та олівця проведіть лінії, що з'єднують протилежні кути квадрата. Ножицями вздовж цих ліній зробіть чотири глибоких надріза. Тепер зігніть кожний другий утворений на кутах трикутник до центру і приєднайте загнуті кінці за допомогою гвіздка з широкою голівкою до дерев'яної палички. Ви отримали паперову вертушку — модель вітряка. Візьміть паличку у підняту руку. Тільки-но почнете бігти — вертушка запрацює.

А чи не можна, стоячи на місті, змусити іграшку рухатися? Вітер можна створити самостійно, дмухаючи на іграшку. Вертушка — це

колесо, що обертається на одному місці. Це вітромір — ваш перший прилад, який зримо виявляє вітер і визначає його швидкість. Наукова назва цього приладу — анемометр.

Не тільки вітер може крутити колесо. Вода, яка падає на лопасті, перетворює колесо на двигун. Якщо на такому колесі встановити черпаки, то зачерпуючи воду, вони можуть підняти її на певну висоту й вливати в жолоби. Так було створено першу систему для зрошення полів. Енергія води, що падає, замінила тяжку працю коней, рабів, які обертали колесо.

Розказують, що біля будинку великого винахідника Едісона була розкішна клумба. Допитливі перехожі намагалися підійти якомога ближче, щоб розгледіти яскраві квіти. Але для того, щоб потрапити у сад, доводилося проходити через хвіртку, яка оберталася. Одного разу хтось із знайомих Едісона запитав: «Що це за колесо стоїть у вас в саду, і чому його так важко обертати, відчиняючи хвіртку?»

— Запевняю вас, — відповів Едісон, — колесо це не дурніше за людську цікавість. Кожен, хто його обертає, накачує у водяний бак, що стоїть на даху, 35 літрів води.

3. Заклучна частина. Діти разом з вихователькою йдуть на вулицю, щоб визначити силу і напрямок вітру.

О. І. ПАПАЧ,

канд. пед. наук, в. о. доцента кафедри педагогіки та психології ООІУВ.

РАБОТА С ДЕФОРМИРОВАННЫМ ТЕКСТОМ ВО 2-м КЛАССЕ

Важнейшим требованием к связной речи во втором классе является соблюдение последовательности в изложении мыслей. Это достигается, с одной стороны, в процессе работы над предложением и связным высказыванием; с другой — работы с деформированным текстом.

Работа с деформированным текстом необходима для того, чтобы дети сформировали и закрепили навыки правильного построения предложений на письме, которыми большинство из них овладевают в процессе развития устной речи.

Деформированное предложение — это такое предложение, в котором изменено расположение слов, либо изменена их форма, а в тексте может быть нарушен порядок предложений [1, 140].

Выбирая слова из разрозненного текста и располагая их в определенном порядке, ученики стремятся правильно понять содержание предложения. Чисто практическим путем они приходят к осознанию того, что при построении предложений соблюдается определенный порядок слов; находят место для главного предмета мысли, затем указывают, что он де-

лает или что с ним происходит; определение стоит перед определяемым словом; со словом, обозначающим действие, связывают те слова, которыми оно управляет. Дети начинают чувствовать, что слова в предложении связаны между собой по смыслу, а потому не все равно, как расположить слова в предложении, на какое место поставит то или иное слово.

Работу с деформированным текстом целесообразно проводить соблюдая три условия.

Первое условие — научить составлять предложения.

Второе условие — научить составлять текст с опорой на готовый образец.

Третье условие — научить составлять рассказы используя деформированный текст.

Чтобы раскрыть содержание работы, учитывая названные условия, мы посчитали целесообразным проанализировать школьную программу и учебник «Русский язык» для 2-го класса [2; 3].

В программе для средней общеобразовательной школы (2002) говорится, что учащиеся на конец второго года обучения должны «уметь составить и записать 2 связанных меж-

ду собой предложения по содержанию рисунка (учитывая содержание и правильность построения предложений); упорядочить деформированный текст, состоящий из 3—4 предложений и записать его; подобрать к тексту заголовки и записать его; усовершенствовать текст, заметить в нем повторяющиеся слова, используя слова *он, она, этот, эта* и подобные для связи предложений в тексте» [2, 34].

Анализ учебника «Русский язык» (1 часть) для 2 класса [3] убеждает нас в том, что из 315 упражнений только 5 предназначены для работы с деформированными предложениями (упр. 29, с. 13; 55, с. 22; 140, с. 53; 263, с. 95; 294, с. 106). Во второй части этого учебника дается только 3 упражнения из 302 (упр. 373, с. 32; 397, с. 44; 559, с. 111).

Беседа с учителями-практиками, работающими во вторых классах г. Измаила, убеждает в том, что сам по себе учебник неплохой, однако заданий по данной теме очень мало. Они составляют 4,9% от заданий двух частей учебника «Русский язык».

В связи с этим, учителям вторых классов приходится самостоятельно подбирать материал для уроков, готовить карточки, записывать текст на переносную доску и т. п.

Для того, чтобы восполнить этот пробел в учебнике, нами разработана система упражнений, раскрывающих вышеизложенные условия.

Работа над составлением предложений

Задание 1. Составление предложений по данным словам в правильной форме.

Например: *веселая, крышей, ласточка, под, жила.*

Чтобы выполнить такое задание детям было задано несколько вопросов.

— Прочитайте запись. Это слова или предложения? Докажите.

— По этим словам определите, о ком будет говориться в предложении?

— Что делала ласточка?

— Где жила ласточка?

— Какая была ласточка?

— Постройте предложение. Запишите его.

Веселая ласточка жила под крышей.

Задание 2. Составить предложение, в котором отдельные слова написаны в начальной форме и взяты в скобки.

Слова взяли в скобки для того, чтобы сосредоточить на них внимание и поставить именно их в нужной форме.

(Утро), ласточка, (добыча), за, улетала.

— Что делала ласточка?

— За чем она улетала?

— Когда улетала ласточка?

— Составьте предложение, изменяя по смыслу слова в скобках и запишите его.

Утром ласточка улетала за добычей.

Задание 3. Составление предложений из слов, отдельные из которых стоят в начальной форме, но не взяты в скобки. Ученикам надо найти слова, которые следует изменить, переставить их на должное место, составив предложение.

Каждый, кормил, своих, день, птенец, она.

— О ком должно говориться в предложении?

— Каким словом заменено слово ласточка?

— Что она делала? Кого она кормила?

— Чьих птенцов она кормила?

— Когда она их кормила?

— Составьте предложение. Запишите в тетрадь.

Каждый день она кормила своих птенцов.

Прочитав запись составленных предложений в тетради, ученики убеждаются в том, что ими составлен текст.

Итак, мы пришли к выводу, что только научив детей правильно строить предложения, можно перейти к составлению текста.

Составление текста с опорой на готовый образец

Составление текста с опорой на готовый образец — это второе условие, позволяющее проводить работу с деформированным текстом.

Текст — это всякая записанная речь, литературное произведение, сочинение, а также часть, отрывок из них [1, 687].

Следует заметить, что никаких правил, связанных с законами построения предложений, учащимся 2-го класса не сообщается, но они практически усваивают порядок слов, при котором мысль должна быть выражена логично и четко. Соблюдение этих требований приводит к правильному построению предложений в самом тексте.

Уже во 2-м классе учащиеся получают сведения о том, как строится текст, из чего он состоит: предложение-зачин, в котором сообщается, о чем будет говориться в тексте; основная часть, в которой излагается содержание высказывания; заключительное предложение, содержащее вывод, показывающее, что высказывание завершено [3, 29].

В целом второклассники в процессе построения текста руководствуются логикой. Ход логической мысли подсказывает, в каком порядке должны быть расположены предложения, чтобы была соблюдена логическая последовательность.

Реализовать второе условие нам позволили следующие задания.

Задание 1. Определить количество предложений в тексте (устно).

Учитель читает текст, а дети определяют количество предложений на основании пауз. Например:

Белка живет в дупле. Из дупла выходит часто. Белка любит прыгать по веткам. На зиму она сушит грибы. В гнезде у белки грибы и орехи.

а) конец каждого предложения фиксируется хлопками;

б) дети считают, сколько предложений в тексте.

Задание 2. Найти границы предложений.

а) Для начала слова, которыми начинаются предложения, выделены в тексте. Дается текст.

Одуванчик похож на солнышко с золотыми лучами. А рядом белеет пушистый шарик. Таня дунула на шарик. Полетели пушинки. Потому и называется одуванчик.

б) самостоятельно найти начало и конец предложений, расставив точки.

На забор села сорока красивая, в черной шубке, в белом фартучке сорока стала стрекотать тут выскочил пёс Снежок он звонко залаял сорока улетела.

Такого вида упражнения позволяют детям составлять небольшие тексты, в которых каждое предложение имеет свое начало и конец.

Составление рассказа по деформированному тексту

Для реализации третьего условия — составление рассказа по деформированному тексту — детям были рекомендованы такие задания.

Задание 1. Подумайте, правильно ли подделен текст на предложения (текст записан на доске).

Упал галчонок из гнезда и сломал. Лапку кошка тут как тут. Дети прогнали. Кошку они спасли птенца. Девочки принесли птенца в школу. Миша забинтовал ему лапку скоро. Галчонок поправился. Ребята выпустили его на волю.

Работая устно, дети приходят к выводу:

1) в отдельных предложениях не на месте точка (1—4);

2) 5-е предложение может быть со словом *скоро*, однако приобретает иной смысл;

3) 6—7-е предложения могут быть такими, как в тексте, но 6-е можно и перестроить.

Задание 2. Озаглавить текст и списать, расставляя знаки препинания.

Красив зимний наряд леса снежные шубы надели сосны и ели на тонких ветвях берез виден снежный пух пушистый шарф лежит на кедре хорошо поработала волшебница зима.

Задание 3. Составление рассказа из предложений, записанных в беспорядке.

Во-первых, учащимся следует установить смысл рассказа (хотя предложения записаны не последовательно).

Предложения для текста:

Садовник закрыл трещину. Старый садовник осматривал деревья в саду. Молодое дерево теперь будет здорово. Он заметил трещину на стволе грушевого дерева.

Во-вторых, детям следует задать несколько вопросов для понимания последовательности мысли и в ходе беседы определить общую мысль рассказа:

— О ком говорится в тексте?

— Что делал садовник в саду? Что он заметил на стволе дерева?

— Что сделал садовник? Каким будет теперь дерево?

Таким образом, работая с деформированным текстом, второклассники приходят к выводу, что текст состоит из нескольких предложений. Каждое последующее предложение является продолжением предыдущего. Все предложения в тексте связаны по смыслу.

Литература

1. Ожегов С. И. Словарь русского языка. — М.: Русск. яз., 1986.

2. Программы для средней общеобразовательной школы (1—2 кл.). — К.: Початкова школа, 2002.

3. Сильнова Э. С., Каневская Н. Г., Олейник В. Ф. Русский язык: I и II часть (2 кл.). — К.: Освіта, 2002.

В. С. ФИСТИШИНА,

старший учитель, учительница
ООШ № 10 г. Измаила.

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА РЕЧЕВУЮ АКТИВНОСТЬ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Гуманизация системы образования, характеризующая современный этап ее развития, предъявляет высокие требования к общей профессиональной подготовке педагогических кадров, к проявлению их творческой индивидуальности.

Педагогическая деятельность — сложная и многокомпонентная. Из всего многообразия ее компонентов Н. В. Кузьмина выделяет три: содержательный, методический и социально-психологический. Они образуют внутреннюю структуру педагогического процесса. Единство

и взаимосвязь этих трех компонентов позволяет реализовать в полной мере задачи любой педагогической системы. Главным в единстве является социально-психологический компонент, то есть педагогическое общение, которое обеспечивает реализацию двух других [5].

Педагогическое общение представляет собой процесс взаимодействия воспитателя с детьми с помощью коммуникативных средств (речевых, мимических, пантомимических), направленных не только на повышение эффективности обучения, но и на установление гуманных отношений между детьми, на создание здорового психологического микроклимата в группе.

Традиционно принято выделять три стиля педагогического общения: авторитарный (императивный), демократический и либеральный. Это разделение основывается на различных позициях педагогов по отношению к способам организации дисциплины детей, к их эмоционально-личностным особенностям и к способам достижения результативности в процессе обучения. Однако следует отметить, что в реальной практике обучения и воспитания указанные стили в чистом виде существуют довольно редко.

Современные ученые, рассматривая типологию стилей общения, основываются на характеристиках личностных параметров педагога [3], свойствах нервной системы [2] или индивидуально-типологических особенностях социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся [6].

В педагогической деятельности общение приобретает функциональный и профессионально значимый характер. Оно выступает в ней как инструмент воздействия, и обычные условия и функции общения получают здесь дополнительную «нагрузку», так как из аспектов общечеловеческих перерастают в компоненты профессионально-творческие. Оптимальным становится общение педагога, основанное на ослаблении нормативного и усилении его личностного и творческого начала, то есть индивидуальности воспитателя.

Современными исследователями было определено отношение воспитателей к проявляющейся речевой активности детей, о которой можно судить, во-первых, по количеству обращений, во-вторых, по их направленности, в-третьих, по эмоциональной и структурно-смысловой окраске и форме. Анализ собранного ими материала показал, что процент обращений, направленных на регуляцию речевой активности детей, довольно велик — составляет почти половину всех обращений. Следовательно, речевая активность в центре внимания педагогов. Но все же остается большим процент обращений, тормозящих детскую речевую активность, которые носят запрещающий, перекрывающий или сдерживающий характер,

при этом не все эти обращения педагогически обоснованы [7, 8].

В зарубежной психопедагогике оптимальным уровнем речевой активности педагогов и детей на занятиях в детском саду считают соотношение два к трем (два — речевая активность педагога, три — речевая активность детей). Однако такое соотношение в практике проведения занятий в детских садах, по данным Т. Чирковой, наблюдается крайне редко. Она указывает на то, что даже в беседах преобладает речевая активность воспитателя и такая форма взаимодействия, как вопрос—ответ. Разумеется, что такое искусственно подавляемое, пассивное речевое поведение детей угнетает не только их естественную речевую деятельность, но и умственную активность [8, 9].

Многие ученые сходятся во мнении, что речевую активность ребенка следует понимать как умения:

- слушать и понимать обращенную к нему речь;
- вступать в разговор и поддерживать его;
- отвечать на вопросы и спрашивать самому;
- уметь объяснять;
- пользоваться разнообразными языковыми средствами;
- вести себя с учетом ситуации общения [1, 2, 6].

Основными показателями речевой активности детей старшего дошкольного возраста являются:

- присутствие инициативы в речевой деятельности;
- поддержание и подкрепление инициативы при наличии значимого «подкрепления» (яркой наглядности, игровой мотивации и т. д.);
- присутствие «умственного удивления» (любопытства, интереса и т. д.);
- высокая трудоспособность в речевой деятельности.

В результате анализа литературных источников мы пришли к выводу, что наличие широкого круга классификаций имеет в своей основе множество разнообразных критериев. Однако нами не выявлено ни одной классификации, которая бы одинаково полно раскрывала особенности общения педагога с детьми и определяла реакцию детей дошкольного возраста на проявления определенного стиля педагогического общения. В связи с этим нами условно были выделены три стиля педагогического общения: оптимальный, допустимый и недопустимый, которые в равной мере освещают обе стороны процесса общения педагога и детей. Кроме этого, нами были гипотетически определены и описаны поведенческие реакции и уровень эмоционального комфорта детей, которые характерны для разных стилей, избранных педагогом в работе и общении с детьми. Именно этими показателями мы руководствовались в ходе нашей экспериментальной работы.

Оптимальный стиль предполагает в своей основе тенденции демократического стиля общения и характеризуется активной позицией как ребенка, так и педагога, что реализуется через сотрудничество обеих сторон в совместной деятельности. Для педагога характерны позиция дружественного взаимопонимания, широта и разнообразие контактов с детьми, разумная требовательность, доверие к самостоятельным действиям детей, открытость и искренность, чуткость, желание помочь, высокий уровень импровизации, развитое чувство юмора, уважение к личности каждого ребенка, адекватное понимание мотивов и поступков детей, использование разнообразных методов и форм работы с детьми.

На оптимальный характер педагогического общения существенное влияние оказывает владение педагогом различными способами обращений:

— умение выражать в обращениях доброжелательность к детям (преобладание положительного эмоционального тона обращений к детям, умение смягчать негативные оценочные обращения);

— умение аргументировать свои требования и оценки (обосновывать, мотивировать с целью доведения до сознания правомерность и необходимость выполнения предъявляемых требований, справедливость его оценок);

— умение достаточно гибко использовать обращения (без стереотипов, с учетом возрастных, индивидуальных особенностей и положения каждого в группе сверстников).

Требования к детям необходимо формулировать в мягкой толерантной форме, выражающей пожелание к выполнению действия: совет, предложение, просьба. При оценке поступков и результатов деятельности детей также должны использоваться мягкие формы: суждения, которые включают похвалу, одобрение, согласие, предвосхищающие положительную оценку. Количество обращений, направленных на регуляцию активности детей, велико, но носит в большинстве случаев направляющий характер для детей с чрезмерной речевой активностью и стимулирующий характер для детей со сниженной речевой активностью. Можно сказать, что обращения воспитателя к детям имеют тенденцию подлинно разумную, сохраняющую и поддерживающую активность детей.

В результате построения педагогом общения в таком стиле у детей стимулируется проявление устойчивых положительных эмоций, уверенность в себе, радость при достижении успеха в ходе деятельности. При этом дети сознательно принимают моральные и нравственные правила поведения, они умеют самостоятельно контролировать свое поведение. У детей предполагается высокий уровень коммуникативных умений и высокий уровень доброжелательности. В целом должны создаваться оптимальные условия для формирования

положительных взаимоотношений между детьми, при этом в группе будет царить благоприятный эмоциональный микроклимат.

Допустимый стиль в основе опирается на оптимальный, но имеет некоторые особенности. Для педагогов с данным стилем общения характерны проявление недоверия к самостоятельным стремлениям детей, излишняя опека, подмена усилий детей собственными, отсутствие стремления понять воспитанников, формальная доброжелательность при внутреннем безразличии, стремление придерживаться стандартов, недостаточная или, наоборот, излишняя требовательность.

В общении с детьми у таких педагогов может возникать дистанция, появление которой связано с неискренностью, нечуткостью и официальной поведением педагога. Для воспитателей с данным стилем общения присущ переход к недопустимому стилю в официально организованной обстановке, в частности на занятиях, что вызвано чрезмерной ответственностью за качество знаний детей. Уделяя много внимания стимулированию деятельности детей, такие педагоги предпочитают использовать приемы активизации и побуждения, в основе которых лежит отрицательная оценка.

В обращении к детям такие воспитатели придерживаются уважительного отношения к речевой активности ребенка, но в то же время чаще сдерживают и переключают активность детей, нежели поддерживают ее. Обращения используются как организационно-воспитательные и организационно-деловые, но последние будут преобладать. Требования к детям носят в основном мягкий характер. В оценке педагогов отсутствуют угрозы и упреки, но довольно часто используются отрицательная предвосхищающая оценка и нравуочения. Похвала используется часто, но при этом произносится сухо и официально, что создает впечатление неискренности.

Реакция детей на такой стиль общения в основном носит положительный характер. Лишь некоторые дети проявляют безразличие и равнодушие к оценкам педагога. Дети свободно обращаются к педагогу с просьбами и вопросами вне занятий, на занятиях они чаще скованы. У детей достаточный уровень знаний и речевых умений. Эмоционально дети чувствуют себя комфортно, но не все могут контролировать свое поведение, осознавать моральные нормы и правила. В целом у детей наблюдается высокая инициативность и самостоятельность.

Недопустимый стиль. В его основе лежат авторитарные тенденции в работе и общении педагога с детьми. Главным показателем данного стиля является ориентация педагога на учебно-дисциплинарную модель обучения, где главной задачей является организация дисциплины и достижение высоких показателей обученности детей. Особенностью данного стиля

является наличие психологического давления, оказываемого на детей через речевые высказывания педагога, что вызывает эмоциональную холодность, лишаящую детей доверия и чувства близости с педагогом. Для воспитателей с таким стилем общения характерна высокая, иногда чрезмерная требовательность, проявление нетерпимости к возражениям и ошибкам, раздражительность по отношению к детям, иногда агрессия, низкая чувствительность, непонимание мотивов поступков детей, быстрая негативная реакция на поведение детей, четкая и жесткая регламентация деятельности детей путем частых конкретных указаний, строгого контроля.

Обращения к детям в таком случае носят организационно-деловой характер (обучающий и дисциплинирующий). Требования могут высказываться в жесткой форме: приказ, распоряжение, указание, запрет. В оценках преобладают императивные формы: упрек, угроза, отрицательная предвосхищающая оценка, отчитывание, восклицательно-вопросительные формы. Педагоги могут использовать сарказм, а иногда и прямо оскорблять детей. Процент обращений, задерживающих и тормозящих детскую речевую активность, очень велик и чаще они имеют запрещающий, переключаящий или сдерживающий характер. При этом они не все и не всегда будут педагогически обоснованы. В общении с детьми такие воспитатели часто прибегают к повышенному тону, жестким требованиям, постоянным напоминаниям.

Использование данного стиля в общении с детьми дошкольного возраста неблагоприятно сказывается на общем психологическом состоянии детей, вызывая у них чувство незащищенности, тревоги и страха. Постоянные одергивания, замечания могут порождать либо негативизм, упрямство, агрессию, либо равнодушие, безразличие к оценкам взрослых. При этом будет страдать не только каждый ребенок в отдельности, но и весь детский коллектив в целом. В детских отношениях могут возникать конфликтность, безнравственное отношение к другому человеку, игнорирование моральных норм общения. Кроме того, подобное общение будет способствовать развитию у детей пассивности, слепого послушания, снижает их инициативность и самостоятельность.

Результаты нашей экспериментальной работы показали, что педагоги в повседневной работе с детьми придерживаются различных стилей педагогического общения. Так, оптимального стиля педагогического общения придерживается 15% педагогических работников, 30% — допустимого и 55% — недопустимого стиля. Вместе с тем, анкетирование этих же педагогов показало, что 90% воспитателей отнесли себя к демократическому стилю общения. Это дает основание сделать вывод, что у большинства педагогов внутренняя оценка не

совпадает с внешней, то есть они не умеют самостоятельно объективно оценивать качество своего общения с детьми, в том числе и в учебной деятельности.

В результате анкетирования были также выявлены представления воспитателей относительно сути речевой активности и содержания работы по решению данной проблемы. Анализ показал, что большинство опрошенных педагогов (85%) под речевой активностью детей подразумевают желание ребенка говорить, длительность и грамотность речи, богатство словарного запаса. При этом полностью не учитывают такие стороны речевой активности, как умение слушать и понимать обращенную к ним речь, умение вступать в разговор и поддерживать его, не только отвечать на вопросы, но и спрашивать самому, умение объяснять, пользоваться разнообразными языковыми средствами, вести себя с учетом ситуации общения.

Обследование детей старших групп показало, что на ситуацию индивидуального познавательного общения они реагируют по-разному, а влияют на это такие факторы: личностные качества, которые определяют легкость взаимодействия детей со взрослым и комфортность в такой ситуации; продолжительность речевого контакта; умение ребенка свободно выражать вербально свои мысли и впечатления. Результаты эксперимента говорят о том, что детям необходим определенный объем знаний о тех предметах и явлениях, которые будут выступать объектами обсуждения. Кроме этого, для того чтобы ребенок проявил активность в речевой деятельности, он должен, по меньшей мере, проявить любопытство к предмету обсуждения.

В педагогическом эксперименте апробирована методика организации речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста, способствующая росту их речевой активности. В методике предусматривались следующие направления работы: повышение профессионального уровня педагогического коллектива, развитие у детей познавательной активности, осуществление речевой деятельности воспитателя с детьми на правах партнерства и сотрудничества, коррекция негативного отношения детей к речевой деятельности.

Положительное влияние разработанной нами методики подтверждают результаты роста уровня речевой активности старших дошкольников экспериментальной группы по сравнению с контрольной: высокого на 15%, среднего на 18%, недостаточного на 14,5% и низкого уровня на 10%.

Невысокие показатели роста мы объясняем следующими причинами:

1. Консервативный взгляд педагогов на собственный стиль педагогического общения с детьми.

2. Выявленная нами проблема не являлась актуальной в работе дошкольных учреждений

до начала эксперимента и была мало изучена педагогами.

Вместе с тем, данные экспериментальной работы позволяют отметить позитивные изменения в процессе взаимодействия воспитателей с детьми в сторону демократизации педагогического общения.

Итоги экспериментальной работы позволили разработать для педагогов дошкольных учреждений следующие рекомендации:

— использовать в работе с детьми стили педагогического общения, основанные на демократических принципах;

— развивать у детей познавательный интерес к содержанию общения, который формируется на основе знаний о предмете общения;

— использовать в ходе обучающих занятий такие приемы, как: ритуал начала и окончания занятия, кукольный персонаж-посредник, прием сознательной логической речевой ошибки воспитателя;

— интегрировать разнообразные виды речевой деятельности (занятия по ознакомлению с окружающим, творческие словесные игры с вариантами усложнения, познавательные беседы, совместная предметно-практическая деятельность воспитателя с детьми с учетом уровня речевой активности каждого ребенка);

— организовывать работу воспитателя с детьми по формированию речевой активности на занятиях с учетом следующих условий: соотношение высказываний педагога и детей 2:3, оптимальная позиция общения — глаза педагога и детей на одном уровне; оптимальная дистанция и пространство общения — расположение участников занятия по кругу; работа должна основываться на гуманистических

принципах педагогики сотрудничества; использовать парную или коллективную форму работы с детьми;

— методическая работа в дошкольном учреждении должна ориентироваться на: 1) формирование у педагогов осознанности значения речевой активности детей для их общего развития и дальнейшей социализации; 2) осознание взаимозависимости уровня речевой активности и стиля общения педагога с детьми.

Литература

1. *Богущ А. М.* Речевая пассивность дошкольников: диагностика, причины и пути устранения // *Дошкольное воспитание.* — 1998. — № 4. — С. 14—19.

2. *Исмаилова А. Г.* Стиль педагогического общения воспитателя детского сада // *Вопросы психологии.* — 2000. — № 5. — С. 65—71.

3. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1987. — 190 с.

4. *Кононко О. Л.* Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч. посіб. для вищ. навч. закладів. — К.: Освіта, 1998. — 255 с.

5. *Кузьмина Н. В.* Очерки психологии труда учителя. — Л., 1967. — 234 с.

6. *Леонтьев А. Н.* Педагогическое общение. — М., 1979. — 368 с.

7. *Любина Г.* О речевом поведении воспитателя // *Дошкольное воспитание.* — 1996. — № 3. — С. 12—13.

8. *Чиркова Т.* Воспитатель и дети: анализ взаимодействия на занятиях // *Дошкольное воспитание.* — 1991. — № 9. — С. 58—61.

9. *Чиркова Т.* Обращения — одна из форм педагогического воздействия // *Дошкольное воспитание.* — 1988. — № 12. — С. 48—51.

С. П. НЕЧАЙ,

кандидат педагогических наук, доцент Крымского индустриально-педагогического университета, г. Симферополь.

ПАНТОМИМИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

С первых мгновений своей жизни ребенок заявляет о себе с помощью различных движений и проявлений эмоций. Они и во «взрослой» жизни оказываются настолько важными, что человек прибегает к мимике и жестам даже наедине с собой (например, разговаривая по телефону или обдумывая какую-либо проблему), потому что так легче передать информацию, понять, что другие хотят ему сообщить.

У дошкольников слово, движение, эмоции тесно переплетаются, вызывая определенную эмоциональную реакцию.

Поступив в школу, вчерашний дошкольник попадает в жесткие рамки учебного процесса, когда все направляется на то, чтобы научить его читать, писать и считать, и при этом забывается, что у ребенка необходимо формировать умение познавать мир, развивать вооб-

ражение и умение выражать самостоятельно свои мысли.

К сожалению, в речи учащихся для передачи информации преобладают однообразные местоимения, существительные, глаголы, прилагательные и почти не встречаются наречия. Наблюдается снижение у детей интереса к изучению родного языка.

В настоящее время в мировой практике широко используется движение в качестве коррекционного фактора, так как формирование представлений об окружающем невозможно без движения. При развитии у детей связной речи (по мнению Л. С. Выгодского, что мысль не воплощается в слове, а совершенствуется) мы применили нетрадиционный метод — пантомимику, соединив движение и речь. Такой новый вид деятельности помогает развивать у ребенка художественно-образное нача-

ло, трансформировать имеющийся опыт и создавать новый. В процессе занятий меняется характер переработки и комбинирования образов восприятия и памяти, развивается воображение.

Ученик, следуя за нами, схематично проходит еще раз ступеньки формирования внутренней речи. Так же, как маленький ребенок сопровождает свои действия внешней речью, постепенно «свертывает» ее, переводя во внутренний план, так и наши ученики на начальных этапах «проговаривают» свои действия вслух, а затем шаг за шагом уходят от развернутой устной речи, заменяя ее внутренней. В этом им помогают графический план и словарная работа. Об этом мы хотели бы рассказать более детально.

Ученикам предлагается определить основную мысль отрывка при помощи любого знака, рисунка. Весь материал подобран таким образом, что на каждом занятии используются слова и выражения, которые неизвестны ученикам или имеются у них лишь в пассивном словаре (невозмутимо, плутоватый и т. д.). Помогая себе движениями, раскрывающими значение слова, они создают его двигательный, эмоциональный образ. Тексты подобраны и составлены нами с учетом задач каждого этапа коррекции. При их выполнении демонстрируем детям словарное богатство родного языка, воспитываем лексическое чутье. Тексты интересны и познавательны по содержанию и способствуют формированию поведения на основе положительных эмоций (сочувствия, расположения, привязанности) или наоборот, вызванных несправедливостью, ведь дети не только должны уметь сообщать, но и убеждать, доказывать. Свои эмоции ребята выражают в рисунках, движении, мимике, жестах.

У каждого этапа своя цель. Начинается работа с консультации для родителей. Их знакомят с результатами обследования ребенка и дают четкое представление о его речевом дефекте, в доступной форме объясняют основные цели и задачи совместной работы на каждом этапе коррекционной деятельности. Занятия проводятся два раза в неделю. Продолжительность каждого занятия — 45 минут. Начинается цикл с подготовительной ступени.

Эта ступень очень важна. Как мы уже отмечали, за время учебы в школе дети отвыкают свободно выражать свои чувства, непринужденно двигаться (как это было в дошкольном учреждении), они боятся показаться смешными. Поэтому нам необходимо помочь им постепенно адаптироваться к новой ситуации, научить раскрепощаться на занятиях, не бояться нового, необычного. Для этого используются простые, доступные для детей короткие драматические этюды. Предлагается пантомимически изобразить определенные виды деятельности (художник рисует картину, ученик собирает в школу, ежик собирает грибы, ворона

строит гнездо), эмоционально окрашенные ситуации («опять двойка», «у зубного врача», «праздник», «печальное происшествие», «на пляже», «в оранжерее» и др.). Внутреннее переживание выражается во внешнем жесте, а внешняя форма двигательного изображения воздействует на внутреннюю речь. Затем эти задания предлагаются на каждом занятии как разминка.

Задача первого этапа — научить детей с помощью движений описывать живые и неживые предметы, выделять главную мысль, т. е. составлять описательные рассказы. После разминки ребятам предлагается рассмотреть картинку, ответить на вопросы (Кто это? Что вы про него знаете? и т. д.), описать внешний вид, выделив основное, характерное, изобразив это движением при речевом сопровождении, составить загадки. Дома родители отгадывают по движениям детей предмет или животное, которое описывает ребенок, эмоциональное состояние героя, что он делает, лепят его из пластилина, рисуют.

На втором этапе проводится работа над коротким рассказом. Текст читается вслух по цепочке после начального ознакомления с ним (беглого просмотра глазами), выделяется основная мысль. Затем весь текст проговаривается хором.

Речь учащихся сопровождается движениями. Слово — действие. Так в одном из текстов этого этапа говорится о том, как девочка училась кататься на коньках. В тексте используются такие слова и выражения: заскользила, с трудом удерживая равновесие, захватывало дух. Безусловно, дети испытывали такие эмоциональные переживания, но именно на занятии действие, эмоции и слово слились воедино. Дома родители подбирают к действиям детей фразы, угадывают содержание рассказа.

Если на втором этапе текст состоял из 60 слов, на третьем этапе он увеличивается до 100 слов. Поэтому вводится графический план. Дома дети с родителями закрепляют полученные на занятии навыки и записывают рассказ, используя план.

На четвертом этапе мы переходим к пересказу по цепочке. Ученик передает содержание отрывка движениями, проговаривая про себя, остальные сопровождают его движения речью. Объем текста увеличивается до 130 слов. Кроме того, усложняется и сам лексический материал (финтифлюшки, трухлявый, зябко, забавлялись, бурелом, вскарабкался и т. д.). Дома, после пересказа родителям с помощью движений, текст записывается по плану.

Пятый этап — движение + внутренняя речь. Объем текста достигает 160—180 слов. Дети (все вместе) с помощью логопеда передают содержание текста пантомимикой без внешней речи. Домашняя работа проводится как обычно.

На завершающем (шестом) этапе основной целью является творческая работа учащихся.

Здесь осуществляется переход от констатации явлений к раскрытию их сущности, их связей с окружающим. Ребенок сам придумывает определенный сюжет и переносит его в область жестов и мимики. Детям дается домашнее задание: придумать небольшой рассказ, составить графический план и записать рассказ в тетрадь, подобрать те виды движений, с помощью которых раскрывается целостный образ передаваемого, а для этого необходимо поставить себя в позицию персонажа.

На занятии учащийся рисует свой план на доске, пантомимически передает сюжет рассказа. Остальные дети «озвучивают» его движения. Оценивается работа самими учениками. Если детям трудно сразу перейти к самостоятельному составлению рассказа, им предлагается придумать начало, середину или конец.

Используя такие традиционные формы работы, как описание картинки, выделение основной мысли, основного действующего лица, ответы на вопросы, словарная работа, деление текста на логические отрезки, запись текста по плану, составление и отгадывание загадок, мы укрепляем их движением, эмоциональными переживаниями (расплачивается свободой, поражен, деликатно, с замиранием сердца).

Такая организация занятий способствует обучению детей умению рационально работать

с текстом: помогает усвоить и передать текстовую информацию в наиболее точной и полной форме, используя многозначность и синонимичность слов. Ученики не только начинают понимать различные метафоры и эпитеты, но и употребляют их в своей речи, практически овладевая нормами литературного языка, умением выбрать необходимые слова и построить связное высказывание. И самое главное — находят оригинальные способы выполнения заданий.

Уже несколько лет данный метод коррекции используется при интегрированном обучении как здоровых детей, так и детей с ДЦП.

Нам кажется, что такой подход к решению проблемы развития связной речи будет интересен и психологам в работе над развитием эмоциональной и волевой сферы детей.

Е. Б. КАРАБАНОВА,

логопед детской поликлиники № 6
г. Одессы,

О. И. ЛЕБЕДЕВА,

О. И. СЕЛИНА,

А. Б. ЯМПОЛЬСКАЯ,

логопеды высшей категории Реабилитационного центра.

ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ I—III КЛАССОВ ПРАВИЛЬНОМУ ДЫХАНИЮ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ПРОСТЫХ И ОПОРНЫХ ПРЫЖКОВ

Основными видами прыжков для учащихся начальных классов являются простые (на одной и двух ногах на месте, с продвижениями, с поворотами, в длину с места, «высоко-далекие», с высоты от 30 до 50 см, со скалкой, через набивные мячи и др.), и начиная с III класса в программу включается опорный прыжок.

Доступность и простота двигательной структуры простых прыжков, их многообразие и возможность выполнять на уроках, переменах, при самостоятельных занятиях дома, делают их одним из самых эффективных средств физической и прикладной подготовки учащихся. Отличительной особенностью дыхания при выполнении простых прыжков является значительная длительность его задержки, особенно при выполнении прыжков с высоты, и несогласованность движений с дыханием.

Поэтому важной задачей учителя является обучение учащихся умению добиваться согласованности основных двигательных действий (в прыжках это момент отталкивания ногами) с выдохом, а подготовительных действий (приседания, мах руками и др.) — с вдохом. На

практике же имеет место следующая схема согласования движений с дыханием: вдох осуществляется в подготовительных действиях, основные двигательные действия выполняются на задержке дыхания вплоть до приземления, т. е. воздух как бы «вырывается» из грудной клетки в момент приземления. Дыхание восстанавливается лишь после него. Следует отметить, что в процессе обучения при многократном повторении прыжков такой режим дыхания не экономичен, и поэтому дети быстро устают.

Обучение умению согласовывать движения с фазами дыхания при разучивании простых прыжков особых трудностей не вызывает. Учитель, имитируя прыжок, акцентирует внимание учащихся на своевременности выполнения вдоха и выдоха. Вдох согласуется с подготовительными действиями, выдох — с основными. Поскольку длительность фазы полета в простых прыжках невелика, то выдох заканчивается в момент приземления, причем выдох завершается резко, с кратковременной задержкой дыхания. Этот методический прием позволяет добиться хорошего амортизацион-

ного ефекта при приземленні, і діти не послаблюються в момент приземлення. Ефективним дихальним упражненієм при цьому являється медлений, удлинений вдих з резким і коротким акцентированим видихом через рот, який завершується щільним смыканієм губ.

Як правило, к обученню опорним прыжкам приступають в 3-ем класі: це вскок (на гімнастическіє мати, козел, конь) в упор, стоя на колінах і соскок со взмахом рук. Особенністю дихання при виконанні опорних прыжков являється довготривала його задержка. При разбегі у учащихся (як при виконанні всіх цикліческих рухів) кожному вдиху і видиху відповідає визначене кількість бегових кроків. Задержка дихання має місце лиш при напрыгиванні на мостик не з толчковою ногою, а при проявленні неуверенності в своїх силах або боязні висоти снаряда. А вот непосредственно сам прыжок виконується абсолютним більшістю учащихся на задержці дихання. Обучение умінню согласовувати рухи з фазами дихання повинно здійснюватися в тій же послідовності, як і при обученні самому прыжку. В началі

обучають, як согласовувати соскок со взмахом рук из упора стоя на колінах з видихом. Вдох здійснюється в исходном положенні, видох — в момент разгибання ног і туловища і взмаху руками. Затем приступають к обученню согласовувати толчок ногами о мостик і вскок в упор стоя на колінах з кратковременной задержкою дихання. Затем обучають умінню делати разбег і запрыгивати на мостик.

Учителю необхідно пояснити дітям, що останній беговий крок согласується з вдихом, а запрыгивание на мостик здійснюється на кратковременной задержці дихання.

Практика показує, що особих труднощів в обученні умінню согласовувати рухи з фазами дихання не виникає. Трьохкласники, як правило, доволно швидко, в течение двох-трьох уроков успішно осваивають техніку виконання опорного прыжка в согласованні з режимом дихання.

В. И. ТИМОФЕЕВ,

ст. преподаватель кафедри теорії і методики фізического виховання Южноукраїнського педагогического університета ім. К. Д. Ушинського.

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ (з досвіду роботи Нерубайського навчально-виховного комплексу)

Перехід до навчання дітей з шестирічного віку викликає багато запитань у педагогів стосовно структури навчально-виховного процесу, методів та прийомів роботи з дітьми. Кожний педагог намагається знайти свої власні шляхи для розв'язання цих педагогічних проблем, спираючись на свій досвід та знання або звертаючись до сучасних методів і технологій. Як відомо, увага шестирічної дитини нестійка, а тому вчитель має постійно змінювати види діяльності, проводити різноманітні фізкультурні вправи, створювати ігрові ситуації, використовувати тематичні, сюжетно-рольові ігри. В. О. Сухомлинський стверджував, що духовне життя дитини, її інтелектуальний розвиток, мислення, пам'ять, увага, почуття великою мірою залежать від гри. Враховуючи психологічні особливості пізнавальної діяльності шестирічок, ми пропонуємо використовувати на уроках дидактичні ігри, які стимулюють пізнавальну активність дітей.

Працюючи з шести—семирічними учнями, ми переконались, що вони не завжди розуміють, що від них хоче вчитель, у них слабка нервова система, не сформувались гальмівні механізми, тому вони не завжди можуть виконати покладені на них обов'язки. У пошуках

відповіді на питання «Як підтримати інтерес шестирічної дитини до навчання?» дійшли до висновку, що тільки залучення дітей до активної ігрової діяльності, в якій вони були б не споглядачами, а творцями своєї думки, динамічність та емоційність педагогічного процесу дозволять залучити їх до нелегкої професії учня. Дітям потрібна гра! Гра — ефективний засіб, який стимулює дітей стати кращими. Вона формує первинне усвідомлення того, що гарно, а що погано, має прекрасну діагностичну функцію — показує дитині, що вона вміє, що знає, чого боїться, що їй подобається. О. Я. Савченко в своїй роботі «Дидактичні особливості уроку для учнів шестирічного віку» пише, що кожна дидактична гра виконує різні функції: збагачує пізнавальний досвід дітей, розвиває мислення, мову, уяву, точність рухів, витримку. Але головна мета використання ігор у навчальному процесі — викликати інтерес до навчання. Якщо гра захоплює дітей, вони виявляють максимальну активність, не відчують втоми, їм хочеться досягти найкращого результату. Але, як свідчать психологічні дослідження, епізодично використовувані ігри суттєво не впливають на стійкість емоційно-позитивного ставлення дітей до навчального про-

цесу. Отже, необхідна чітко продумана система ігор на різних етапах навчання й емоційна підготовка дітей до засвоєння понять, розпізнавання їхніх суттєвих ознак і самостійного застосування засвоєних знань.

У Нерубайській гімназії ми практикуємо дидактичні ігри для учнів шести-семирічного віку на всіх уроках. На уроках математики проводяться такі дидактичні ігри, як «Допоможіть числам зайняти свої місця по порядку», «Математична рибалка», «Телеграф», «Стук-стук», «Танграм». На уроках української мови діти із задоволенням грають у такі ігри, як «Хто уважніший?», «Відгадай», «Чарівні кола», «Заповни клітини», «Приховані слова». Серед дидактичних ігор на уроках читання можна виділити такі: «Чарівні перетворення», «Розв'яжи язичок», «Слова-перевертні», «Доповни речення», «Групування слів», «Сніжний ком», «Словотворці», «Мовні головоломки», «Загадки-добавлянки». Для проведення ефективного уроку з природознавства використовуємо такі ігрові завдання: «Знайди пару», «Режим дня», «Як ми одягаємось», «Дикі і домашні тварини».

Зупинимось докладніше на дидактичних іграх, які ми проводимо на уроках математики і української мови. Так, гра «Хто уважніший?» розвиває у дітей фонематичний слух, пам'ять, увагу, формує вміння послідовно називати в словах усі звуки. Ігровий матеріал для цієї дидактичної гри: предметні малюнки. Вчитель показує малюнки, діти називають слова і звук, який найчастіше повторюється. Потім учні самі добирають слова з цим звуком.

Для засвоєння нумерації чисел у межах 10, закріплення порядкового значення чисел, ми проводимо дидактичну гру з математики «Допоможіть числам зайняти свої місця по порядку». Для цієї гри необхідні картки з цифрами 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Вчитель розкладає на дошці цифри у будь-якому порядку, а учні повинні знайти кожній цифрі своє місце у натуральному ряді чисел. Можна також на цьому матеріалі закріпити склад числа 10.

Навчальна ефективність дидактичних ігор значно посилюється, якщо запропонувати учням придумати гру вдома. Це самостійне домашнє завдання для дітей. Учні виконують це завдання вдома, але з опорою на записи вивчених термінів, звертаючись до зразка, який був розроблений на уроці. Складаючи дидактичні ігри, діти краще уявляють план гри та дії, за допомогою яких вони розв'язуються, а тому глибше засвоюють спосіб розв'язання. Так, у класі була проведена гра «Математична рибалка». Учні отримали завдання: записати 10 прикладів на додавання чи віднімання, але бажано вже по іншому назвати гру і придумати свої правила. Подаємо зразки вправ:

1. Учень Олексій П. запропонував гру «Метелики», де кожна комашка сідала на свою квіточку. На зворотньому боці метеликів був

записаний приклад, а відповідь зашифрована малюнком квітки.

2. Учениця Валентина С. придумала приклади, в яких був однаковий спільний перший доданок (цифра 2). Разом з нею ми помандрували до казкового саду, де Фея Казок збирала у свій кошик різні овочі і фрукти. На малюнках овочів і фруктів були записані приклади, а на кошику Феї — відповідь усіх виразів (цифра 10).

Захоплюючись на уроках української мови грою із словесним матеріалом, діти не помічають, як у них формується ряд дуже важливих операцій, що лежать в основі читання і письма. Оволодівши ними, вони непомітно для себе, легко і швидко навчаються читати, писати. У букварний період навчання грамоти ми запропонували дітям зразок ігрової форми розвитку навичок читання. Це гра «Перекличка». Пропонуємо зразки вправ, які придумали учні:

1. Учениця Оксана Г. запропонувала гру «Ланцюжок». Слова в цьому ланцюжку з'єднані з іншими однаковими буквами: ранок — курча — ананас — сіно — око.

2. Учень Станіслав Б. придумав гру «Лото». Він показував героїв казок, мультфільмів, а діти вимовляли потрібний звук в словах і піднімали літеру.

3. Учениця Анастасія К. принесла до класу кошик, в якому знаходились різні лісові дари: гриби, горіхи, суниці. Але ці дари незвичайні, бо в кожному з них містилось творче завдання, наприклад: у грибах — загадки, у горіхах — прислів'я, у суницях — вірші. Діти повинні прочитати ці завдання, вставити пропущені букви, відгадати загадки.

Ми переконалися на практиці, що у навчанні молодших учнів важливе значення мають дидактичні ігри, які придумали самі учні. Вони є важливою ланкою забезпечення зворотнього зв'язку між учителем і учнями. Виконуючи такі завдання, учні стають більш організованими, швидше зосереджуються. Проведення дидактичних ігор на всіх етапах уроку сприяє не тільки розвитку пам'яті, мислення, уваги, спостережливості, уяви, а й підвищенню емоційного самопочуття дитини, культури, збагаченню мови. У роботі з першокласниками доцільно використовувати дидактичні ігри:

1) на формування розумових операцій (аналіз, порівняння, виділення головного, аналогія, класифікація, узагальнення);

2) на відновлення, доповнення цілого;

3) на виключення «зайвого»;

4) ігри-драматизації;

5) рольові ігри з елементами сюжету.

Саме дидактична гра сприяє підвищенню інтелекту учнів, допомагає вихованню самостійності, справедливості, прагнення до ризику, що необхідно в сучасних умовах життя. Захопившись грою, діти не помічають, що пізнають нове, орієнтуються у незвичайних си-

туаціях, розвивають фантазію. Спільно виконане загальне завдання, внесення посилюючого доробку у працю свого колективу, захоплення від спілкування в процесі спільної праці — створюють комфортні умови для кожної дитини, щоб навчальна діяльність позбулася негативного психологічного напруження і перетворилась у радісний і цікавий процес. Отже, залучення дітей до гри, в тому числі «вчитель—учні», має мотиваційний ефект. У такій формі діти молодшого шкільного віку готові працювати з будь-яким матеріалом. Як казав філософ, знання можуть бути купую каміння, що задало особистість, і знання можуть бути вершиною піраміди, на якій стоїть особистість.

Під час використання на уроках дидактичних ігор доцільно дотримуватися таких вимог:

— ігрове завдання за змістом повинно збігатися з навчальним (ігровою є тільки форма його постановки);

— зміст гри має бути посилюючим для кожної дитини;

— дидактичний матеріал за способом виготовлення і використання має бути простим;

— правила гри — прості і чітко сформульовані;

— гра буде цікавою, якщо в ній беруть участь всі діти;

— підсумок гри — чіткий, справедливий;

— роль ігрового матеріалу доцільно знижувати, якщо діти оволоділи основними способами навчальної діяльності і сформували стійкий пізнавальний інтерес до неї.

Для того, щоб не згас інтерес до навчання, для розвитку пізнавальної активності, збудження бажання до самостійного пошуку знань, необхідно використовувати різноманітні дидактичні ігри.

О. П. НОЗДРОВА,

вчителька початкових класів Нерубайського навчально-виховного комплексу, аспірантка Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті чітко визначена головна мета української системи освіти — створити умови для розвитку кожної особистості як громадянина України, сформувати у дітей навички самостійного наукового пізнання.

Психолого-педагогічна наука розкриває істотні закономірності розвитку пізнавальної діяльності учнів відповідно до їх вікових та індивідуальних особливостей. Вивчення їх є необхідною передумовою забезпечення особистісно-орієнтованого навчального процесу, який передбачає ставлення педагога до дитини як до найвищої цінності суспільства.

Однією з важливих особливостей пізнавальної діяльності учнів є її активність, яка виявляється, з одного боку, в результативності учбової діяльності, а з другого, в [7] розвитку нових психологічних вікових та індивідуальних особистісних утворень, що виникають в процесі навчання та виховання. В. О. Сухомлинський вважав, що індуктивний шлях пізнання сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів.

Означимо деякі типові вікові властивості пізнавальної діяльності молодшого школяра. Провідною тенденцією її розвитку є процес перетворення «натуральних» психічних функцій (за Л. С. Виготським) у «культурні», тобто виникнення вищих психічних функцій, які пов'язані з мовою і набувають довільного та опосередкованого характеру. У великій мірі цьому сприяє навчальна діяльність дитини як провідна у молодшому шкільному віці. Довільний характер психічних процесів молодшого шко-

ляра визначає активність його пізнавальної діяльності, але вимагає підтримки через включення у навчальний процес ігрової діяльності, що зберігає дидактичне значення для дитини на початку її перебування в школі.

На думку сучасних дослідників, пізнавальний процес у навчальній діяльності включає такі компоненти: зміст, способи дії і відносини між вчителем і учнем. Без змісту навчання не може бути пізнання. А різні способи, що застосовує вчитель, підвищують його рівень, надають можливість кращого засвоєння нових знань. Стосовно відносин між вчителем і учнем, то, на думку В. О. Сухомлинського, навчання — це не механічне перекладання знань з голови вчителя в голову дитини, а складні моральні взаємини, в яких провідною рисою є виховання честі і гідності.

Зауважимо, що важливу роль в процесі регуляції пізнавальної активності молодших учнів відіграє емоційний фактор: з одного боку, емоціогенність навчального матеріалу мобілізує та підвищує їх інтелектуальну активність; з другого боку, у позитивно забарвлених емоційних стосунках вчителя з учнями народжується комфортний для дітей стиль педагогічної взаємодії.

Яскраві емоційні переживання є важливим стимулом творчого розвитку дітей.

Відомо, що у пізнавальній діяльності особистості наявні дві форми — чуттєва та логічна. Нагромадження чуттєвого досвіду спирається на різноманітні акти сприймання та уявлення, які одержує дитина у словесній та художній

формі. Такий досвід обумовлює розвиток процесів мислення та мовлення, збагачує інтелект, розвиває фантазію молодших школярів, що, в свою чергу, сприяє їх прагненню до знань і активного пізнання світу.

Цікавий досвід з розвитку пізнавальної активності учнів початкових класів на уроках природознавства склався в роботі вчительки НВК «Вилківська ЗОШ I—III ступенів-ліцей» Кілійського району Одеської області Марії Мойсеївни Голубової. Свою роботу з учнями вчителька починає задовго до того, як діти приходять до першого класу. Вона знайомиться з сім'ями майбутніх учнів, вивчає пізнавальні інтереси дітей, звертає увагу батьків на необхідність допомогти дітям у підготовці до школи, пропонує батькам подбати про поповнення домашньої бібліотеки не лише художньою, а й довідковою, науково-популярною літературою, яка буде незабаром потрібна їх дітям у школі.

Враховуючи вікові психологічні особливості молодших школярів, їх зацікавленість саме в емоційно забарвленому навчальному матеріалі, Марія Мойсеївна виняткове значення приділяє вивченню на уроках природознавства, починаючи з першого класу, розділу «У світі цікавого», який забезпечує можливість розповісти про наукові відкриття, про життя тварин і рослин, про розвиток життя на Землі, про перспективи досліджень космосу. Першокласникам цікаво дізнатися, якого розміру була найбільша краплина дощу, якої височини був найбільший айсберг у світі. Діти слухають свою вчительку затамувавши подих, а вона вчить їх аналізувати матеріал, осмислювати його та ставити запитання, а також самостійно робити висновки. З першого класу у дітей виховуються навички користування довідковою та науково-популярною літературою. Діти готують невеличкі повідомлення про цікаві явища, які відбуваються в природі, використовуючи дитячі журнали «Джміль», «Пізнайко», «Барвінок», Книгу рекордів Гінесса, Дитячу енциклопедію.

Важливим компонентом роботи М. М. Голубової є керівництво процесом формування наукових природознавчих понять. Для цього вчителька широко використовує систему розроблених нею пізнавальних завдань: виключення зайвого поняття, встановлення схожості або відмінності між поданими поняттями, розв'язання ребусів, кросвордів, загадок, вирішення проблемних питань. Юні дослідники займаються порівнянням властивостей води та молока, знаходячи риси спільності та відмінності між ними. У такий спосіб вчителька створює «квазідослідницьку» ситуацію, в якій учні мають відкрити для себе те, що вже відомо. Цілком зрозуміло, що такий дидактичний прийом підвищує пізнавальну активність молодших учнів.

Вчителька дотримується традиційної типології уроків, яку визначили в своїх дослідженнях В. О. Онищук та О. Я. Савченко [5, 6], але структурні елементи змінює відповідно

до навчальної та розвивальної мети, доводячи їх кількість до семи—дев'яти. Завдяки такому прийому розширюються інформаційні межі уроку, стає можливою більш ефективна проблемно-пізнавальна діяльність дітей.

Цікавим методичним прийомом, який використовує вчителька, є складання перед вивченням кожної теми блок-таблиці. Це дає можливість передбачити весь обсяг матеріалу, який мають засвоїти учні, структурувати його, прогнозувати пізнавальну діяльність учнів в процесі роботи над темою та її результати.

Марія Мойсеївна часто завданням, що мають пізнавальний зміст, надає форму гри. На початку уроку клас ділиться на команди, які отримують завдання. Після цього починається змагання команд.

Наприкінці вивчення теми вчителька використовує дидактичну гру «Екологічне асорті», яка захоплює дітей і перетворює урок на свято. Діти схвильовано говорять про необхідність захищати природу, примножувати її багатства. Проведений таким чином урок сприяє розвитку пізнавальної активності дітей.

Розвиток пізнавальної активності у навчанні молодших школярів знаходить своє логічне продовження у виховній позакласній роботі, до якої залучаються батьки учнів. На базі школи працює клуб «Ерудит», в якому учні Марії Мойсеївни беруть активну участь. Тематика клубу досить різноманітна: «Наш край», «Все про все», «В світі тварин, птахів, риб», «Планети Сонячної системи», «Планета Земля» тощо. Засідання клубу проходять цікаво. У спілкуванні з дорослими діти вчать активно мислити, порівнювати, висловлювати власні судження, робити обгрунтовані висновки.

Досвід М. М. Голубової переконливо свідчить про ефективність запропонованої нею системи розвитку пізнавальної активності молодших учнів у сучасній школі.

Література

1. Закон України «Про загальну середню освіту» // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки. — 1999. — № 15.
2. Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI ст. — Окреме видання. — К., 2001.
3. Кремень В. Г. Доповідь на 10-річчя Академії педагогічних наук України. «Освіта в Україні має стати пріоритетом» // Педагогічна газета. — 2002. — № 10—11, листопад.
4. Обухова Л. Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. — М., 1995.
5. Онищук В. А. Типы, структура и методика урока в школе. — К.: Радянська школа, 1976.
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. — К.: Абрис, 1997.
7. Сухомлинський В. О. Сто порад учителів. — К., 1988.

Т. М. КОЗИНА,

доцент кафедри педагогіки і психології ООІУВ, канд. психол. наук,

С. І. ФРОЛОВА,

ст. викладач кафедри педагогіки і психології ООІУВ.

ИДЕЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРИМИРЕНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ М. ШОЛОХОВА

Гражданская война, потрясшая страну во втором десятилетии XX века, одна из самых трагических страниц нашей истории, тяжелейшие последствия которой до сих пор сказываются на судьбе народа.

Страна раскололась на два непримиримых лагеря. «Кто не с нами — тот против нас». Этот принцип понимался как нечто само собой разумеющееся, как постулат, который не нуждается в доказательстве.

Современные историки продолжают и сегодня — в ходе бурных дискуссий распутывать затянувшийся узел проблем, связанных с гражданской войной, пытаются ответить на вопрос, на чьей же стороне было правда и можно ли было избежать этой кровавой драмы.

Русский писатель М. Осоргин, высланный из России в 1922 году, в романе «Сивцев вражек» [1], созданном в эмиграции, писал о том, что нельзя видеть правду нашей истории однозначной и односторонней, ибо она была и ее не было ни у той, ни у другой стороны:

«Стена против стены стоят две братские армии, и у каждой была своя правда и своя честь... Было бы слишком просто и для живых людей и для истории, если бы правда была лишь одна и билась лишь с кривдой: но были и бились между собой две правды и две чести, и поле битв усеяли трупами лучших и честнейших».

Многие талантливые писатели и мыслители, начиная с 1917 года, пытались своим художественным словом противостоять братоубийственной войне. (В. Короленко, М. Пришвин, А. Ахматова, М. Цветаева, М. Волошин и др.). Современники называли их тогда «абстрактными гуманистами», хотя их позиция была проявлением истинного гуманизма, направленного на человека. Сегодня совершенно очевидно, что голос этих художников оказался пророческим. Так, например, Максимилиан Волошин в лекции с выразительным названием «Россия распятая» (1920) развивал мысль о необходимости поиска пути к примирению: «Политические борцы в пылу борьбы слишком легко отсекают вопросом на «да» и «нет» и, обращаясь к мимолетному, восклицают: Или с нами, или против нас! Совершенно не считаясь с тем, что этот встречный может быть ни за тех, ни за других, а иногда и за тех и за других, и что по совести его нельзя упрекнуть ни в том, ни в другом. В первом случае он будет просто незаинтересованным лицом, а во втором он ока-

жется человеком, нашедшим синтез там, где другие видели безвыходные антиномии; и последнее вовсе не потребует даже сверхъестественной широты взглядов, т. к. большинство политических альтернатив отнюдь не безвыходно и самые непримиримые партии прекрасно уживаются при нормальном государственном строе и даже художественно дополняют друг друга» [2].

Эта же идея выражена поэтом в цикле стихов о гражданской войне («А я стою один меж них» / В ревушем пламене и дыме / И всеми силами моими / Молюсь за тех и за других).

«Молитва поэта во время гражданской войны, — утверждает М. Волошин, — может быть только за тех и за других: когда дети единой матери убивают друг друга, надо быть с матерью, а не с одним из братьев» [2, с. 2]

М. Цветаева, как и М. Волошин, тоже не делила людей на «красных» и «белых», сопереживала каждому человеку:

Все рядком лежат —
Не развесть межой,
Поглядеть: солдат.
Где свой, где чужой?

Белый был, красным стал:
Кровь обагрила.
Красным был — белым стал:
Смерть побелила.

М. Пришвин в повести-притче «Мирская чаша» (1923), запрещенной Троцким («Печатать нельзя: сплошь контрреволюция»), тоже искал выход из опасного противостояния. Он не только осуждал гражданскую войну, но и призывал к покаянию и всепрощению. Его автобиографический герой учитель Алпатов отговаривает Фомку от мести брату за то, что тот «чкнул» его, и приводит в пример двух солдат, совсем недавно воевавших по разные стороны, а теперь ставших друзьями. Позиция учителя подкрепляется в повести голосом народа: «По мне, — говорит один из крестьян, — чтобы жили без оружия. Вот когда это будет, я поверю в новое, а то все одно: была полиция, стала милиция» [3].

Но, пожалуй, именно для Шолохова, великого русского писателя, идея национального примирения стала главной, проходящей через все его творчество.

Первая книга Шолохова «Донские рассказы» (1925) в советское время оценивалась критикой преимущественно как произведение,

якобы воспевающее героиню гражданской войны; в постсоветский период, особенно начала 90-х годов, творчеству Шолохова вообще, и «Донским рассказам» в частности, стали даваться негативные оценки. Например, в «Истории русской литературы» (МГУ, 1998) так характеризуется первый сборник писателя: «...особое пристрастие начинающего писателя к смертельной вражде ближайших родственников демонстрирует прежде всего старания коммунистического неопита подчеркнуть свое согласие с идеей всемерного приоритета классово-идеологического начала над кровно-родственными связями» [4] (курсив наш. — Д. К.).

Согласиться с такой трактовкой никак нельзя.

Шолохов действительно, как и многие писатели 20-х годов, правдиво показал гражданскую войну, которая, подобно плугу, прошла по донским станицам, разведя близких людей по разным лагерям, разрушив казачьи семьи. Но идею «приоритета классово-идеологического начала» автор «Донских рассказов» не принимал никогда.

Обратим внимание на композицию сборника. Он окольцован двумя рассказами. Открывает сборник рассказ «Родинка», а завершает — «Чужая кровь».

Главные действующие лица «Родинки» — отец и сын Кошевы, которых революция поставила по разные стороны баррикад. Николка, комсомолец, почти не помнил отца, рос сиротой. К моменту его трагического поединка с отцом Шолохов приурочивает рассуждения парня о «покривившемся ходе жизни»: «Учиться бы поехать куда-нибудь, а тут банда. Опять кровь, а я уж уморился так жить... Опостылело все.»

Отец, атаман банды, тоже испытывает «чужую и непонятную» боль души, смертную тоску по иной жизни — в соответствии с совестью и традиционной моралью. Их поединок заканчивается гибелью Николки. Узнав по родинке, что он убил сына, отец «поцеловал стынущие руки сына и, стиснув зубами запотевшую сталь маузера, выстрелил себе в рот».

Как видим, никакого приоритета «классово-идеологического начала» здесь нет, а есть вечный общечеловеческий смысл трагедии.

Автор, кстати, вовсе не акцентирует внимание на убеждениях своих героев, а показывает, что гражданская война ведет к расчеловечиванию человека, независимо от его политических взглядов.

Завершает сборник рассказ «Чужая кровь», в котором еще отчетливее прозвучит мотив примирения бывших врагов. Герой рассказа — дед Гаврила, верный старым казачьим традициям, не признает советской власти. Провожая своего единственного сына Петра воевать против красных, наказывает: «— Ну, Петро,

... служи, как отец твой служил, войско казачье и Тихий Дон не страми! Деды и прадеды твои службу царям несли, должен и ты!»

Пришли в хутор красные — назло им надевал казачий мундир, вешал кресты и медали, полученные за то, что верой и правдой служил царю. Писатель раскрывает характер деда Гаврилы, ставя его перед все более усложняющимися психологическими испытаниями.

Первое испытание — гибель сына, убитого красными.

Второе — встреча с врагом, командиром продотряда, пришедшим забирать хлеб. «Берите, проклятые, грабьте.... Все ваше!» — кричит дед.

Кульминация рассказа: после неожиданного налета банды на подворье остается этот самый командир, тяжело раненный 19-летний белокурый парнишка. Чувство жалости берет у «твердого» старика верх, и он выхаживает его, буквально вытаскивает с того света.

А со временем кровно привязывается к спасенному им парню, даже дает ему имя покойного сына. Новый Петро — рабочий, коммунист, «москаль» — словом, «чужая кровь». «Что ж, сынок, — говорит дед Гаврила, — хучь и чужая в тебе кровь, а душой за тебя болишь, как за родного. Оставайся!»

И вот финал. Получив письмо с Урала, «новый» Петро покидает старика, едет налаживать новую жизнь, восстанавливать разрушенное войной. Но родственная близость между ними остается навсегда. Оба тяжело переживают предстоящую разлуку. — «Прощай, родимый! Солнышко ясное смеркнется без тебя у нас»...

И, кривя изуродованное болью, мокрое от слез лицо, резко до крика повысил голос: «Подорожники не забыл, сынок? Старуха пекла тебе. Не забыл? Ну, прощай! Прощай, сынушка!..»

Христианские идеи — жалости, милосердия, любви — в шолоховском рассказе берут верх над классовой враждой. Именно в этом художественная ценность первой книги писателя. Идея необходимости национального примирения проходит и через роман «Тихий Дон», по праву признанный шедевром мировой литературы. Главный герой эпопеи Григорий Мелехов долго ходил по ухабам и рытвинам, проливал много крови, но так и не нашел своей правды ни в одной из двух столкнувшихся в смертельной вражде сторон, «Я с 17 года хожу по волюшкам, как пьяный качаюсь, — от белых отбился, к красным не пристал, — говорит он о себе. — Так и плаваю, как навоз в проруби». Много лет читатели с нетерпением ожидали окончания полюбившейся им книги: к чему же в конце концов приводит автор своего героя. Горячо спорили, высказывали свои пожелания, подталкивали к определенному решению. Большинство, естественно, хотели видеть героя «нашим».

Шолохов в письме Е. Г. Левицкой жалуется на Фадеева, который дает ему совершенно неприемлемые советы. «Он говорит, ежели я Григория не сделаю своим, то роман не может быть напечатан. А вы знаете, как я мыслил конец третьей книги. Делать Григория большевиком я не могу... В другом месте Фадеев говорит буквально следующее: ежели Григория теперь помирить с Советской властью, то это будет фальшиво и неоправданно! В конце же твердо советует: «Сделай его своим, иначе роман угроблен» [5, с. 187]

Шолохов возмущен такими взаимоисключающими «мудрыми советами». «Ну, черт с ними! А я все-таки допишу «Тихий Дон! И допишу так, как я его задумал!» [5, с. 187].

На все докучающие ему вопросы по поводу судьбы Григория Мелехова Шолохов отвечал одно: закончит роман правдиво.

Любопытный факт, ставший известным совсем недавно: опубликованы отдельные выдержки из выступлений членов Комитета по присуждению Сталинской премии при обсуждении «Тихого Дона».

«Довженко: т. Фадеев говорит, что, к сожалению, это произведение не работает на все то, что связано с именем тов. Сталина и с политикой тов. Сталина»

Фадеев, председатель Комитета, (единственный!) выступил против присуждения премии. Он сказал:

«14 лет ждали конца, а Шолохов привел любимого героя к моральному опустошению.

14 лет писал, как люди друг другу рубили головы — и ничего не получилось в результате рубки».

По сути, в данном случае Фадеев оказался прав. «Тихий Дон», действительно, не работал на то, «что связано с именем Сталина», а «рубка голов» не дала никаких результатов¹.

Именно об этом и писал Шолохов.

На протяжении всей эпопеи он в ярких художественных образах и картинах не только показывал, «как люди рубили головы друг другу», но и пытался указать пути выхода из смертельной круговерти. А выход, по мнению великого художника, мог быть только один — национальное примирение.

Перелистаем страницы «Тихого Дона», держав свое внимание на тех ситуациях, где эта шолоховская мысль выражена особенно убедительно.

Слово «гражданская война» в применении к казачьему Дону впервые прозвучит в эпосе в переговорах между двумя противодействующими силами — главой Донского правительства атаманом Калединым, сторонником сохранения старых порядков, и представителем революционного комитета Подтелковым, выражающим

интересы беднейших слоев казачества. Обратим внимание на шолоховскую фразу, кажущуюся, на первый взгляд, странной: «У Каледина и Подтелкова было много *тождественного* [т. 2, с. 212].

Перед нами совершенно разные люди — и по званию (генерал и вахмистр), и по культуре, и по убеждениям. Что же может быть у них тождественного? Близость этих людей, как нам кажется, Шолохов видит в том, что оба они предвидят начало гражданской войны И, каждый по — своему, выдвигая свои аргументы, всячески стараются не допустить ее. И оба, замечает автор, держатся с *достоинством*. Именно этим стремлением к мирному решению проблемы вызывают они уважение художника.

Подтелков винит Каледина: «...Не мы, а вы начинаете гражданскую войну! Зачем вы приютили на казачьей земле разных беглых генералов? Через это большевики и идут войной на наш тихий Дон... Зачем напускаете на шахтеров ваших добровольцев? Этим зло вокруг заводите! Скажите мне: кто порукой за то, что войсковое правительство отстранит гражданскую войну?» [т. 2, с. 216].

Каледин, в свою очередь, требует от Подтелкова прекратить контакты с большевиками: «Как понимать вас, когда во главе Совета стоят Нахамкесы и им подобные?» [т. 2, с. 214].

В ответе на ультиматум, предъявленный ревкомом, Каледин подчеркивает, что его правительство «не желает гражданской войны, оно всеми мерами стремится покончить дело мирным путем» [т. 2, с. 213].

Переговоры проходят под звуки вечернего *благовеста*.

Введением этой подробности, имеющей символический смысл, автор как бы настраивает их участников на мирный лад.

Компромисс тогда оказался неосуществленным.

Пожар классовой ненависти уже запылал на Дону, и вряд ли можно было погасить его, но для Шолохова важно другое: поиск пути к примирению. И потому он с явной симпатией рисует Каледина и Подтелкова и во время переговоров, и — позднее — в их смертный час.

Симпатия автора «Тихого Дона» к «белому» атаману, кстати очень удивившая Сталина, проявляется в описании его портрета и поведения («каждое движение его было налито твердой медлительной уверенностью, зрелой силой»), в передаче любовного отношения к нему старых казаков (отца Григория Мелехова), в частом упоминании его имени-отчества (Алексей Максимович).

Генерал Каледин, трезво оценив сложившуюся на Дону обстановку, приходит к пониманию бессмысленности дальнейшего сопротивления.

«Положение наше безнадежное. Население не только нас не поддерживает, но настроено

¹ М. Булгаков в статье «Грядущие перспективы» (1919) последствия социальной революции и гражданской войны представил в весьма мрачном свете.

к нам враждебно, — говорит он. — Сил у нас нет, и сопротивление бесполезно. Я не хочу лишних жертв, лишнего кровопролития. Предлагаю сложить свои полномочия и передать власть в другие руки» [т. 2, с. 253].

В этой трагической ситуации Каледин принимает единственно приемлемое для него решение — кончает жизнь самоубийством. Мотив — избежать лишней крови.

Шолохов, описывая его смерть, отдает дань уважения этому по-своему честному, верному своим убеждениям человеку, искренне болеющему за судьбу России.

«На походной офицерской койке, сложив на груди руки, вытянувшись, лежал на спине Каледин... На койке лежал кольт. Мимо него извилисто стекала по сорочке тонкая и веселая черно-рудая струйка.

Возле койки на спинке стула аккуратно повешен френч, на столике часы-браслет» [т. 2, с. 256].

Характер Подтелкова, далеко неоднозначный, выполняет в романе — в плане поставленной Шолоховым проблемы — особую функцию. Это человек, фанатично преданный идеям революции. Но полученная им власть (председатель ревкома) уже породила в этом простоватом, малограмотном казаке черты некоторого властного самодовольства, превосходства и высокомерия.

«— А ты, Мелехов, помолчи-ка! Понял? Ты с кем гутаришь?!» [т. 2, с. 120].

В этом «Ты с кем гутаришь?!» есть нарушение им же провозглашенного равенства [6].

Л. Якименко упрекает Шолохова в том, что, рисуя историческое лицо — Федора Подтелкова, он недостаточно полно отразил его заслуги, имевшие место в реальной жизни, в организации революционного казачества на Дону, приглушил в нем героическое начало.

Упрек, по нашему мнению, несправедлив. То, чего требует литературовед, вовсе не входило в задачу автора. Замысел у Шолохова был другой: на примере трагической судьбы Подтелкова показать опасность фанатизма. Не случайно ведь крупным планом образ Подтелкова дается в «Тихом Доне» всего два раза. Первый раз, когда он сам сеет зло, второй — когда силу зла испытывает на себе.

Потрясает своей жестокостью расправа Подтелкова над пленным белогвардейцем Чернецовым и его отрядом.

«— Руби-и-и такую мать!! Всех!! Нету пленных... в кровину, в сердце!!» [т. 2, с. 234].

Свидетелем этой кровавой бессудной бойни станет Григорий Мелехов, что и послужит одной из причин отхода его от красных.

Шолохов не приемлет фанатизма ни с какой стороны. Через несколько месяцев другие судьбы будут решать судьбу самого Подтелкова и так же фанатично требовать расправы.

«Расстрелять! Всех!! Нету им, хриstopродавцам, милости! Жиды какие из них есть —

убить!.. Убить!.. Распять их!.. В огне их!..» [т. 2, с. 331].

Жестокость, с точки зрения Шолохова, порождает только жестокость, еще более страшную. И если Подтелков зарубил Чернецова, белого офицера, который «море крови шахтерской на белый свет выпустил», то теперь сами казаки будут расстреливать и вешать своих земляков, таких же хлеборобов, с которыми вместе воевали недавно на фронтах первой мировой. Да еще не взятых в плен, а добровольно сложивших оружие (...«Мы с родными братьями сражаться не будем»), да еще на святую Пасху, попирая христианские законы.

Трагизм этой сцены усиливается тем, что читатели только что видели, как при встрече бывших сослуживцев звучали обрадованные восклицания и смех.

«— Тю, однокашник. Тебя каким ветром занесло?

— Ну, здорово, здорово, Прохор!

— Слава богу.

— Чудок мы с тобою бой не учинили. А помнишь, как подо Львовом за австрийцами гоняли?

— Кум, Данило! Кум! Христос воскрес!

— Воистину воскрес! — слышался звучный чмок поцелуя» [т. 2, с. 327].

Картина последующей за такой теплой встречей казни подтелковцев леденит душу.

Художник суровой жизненной правды, Шолохов показывает, как по-разному ведут себя люди в свой последний час. Один (Бунчук) равнодушно принимает пулю, т. к. после гибели любимой жизнь потеряла для него смысл, другой отчаянно ругается и клянет убийц, третий, в недавнем прошлом храбрый боец, заслуживший четыре Георгиевских креста, ползает в ногах палачей, моля о милосердии.

Крупным планом в этой сцене Шолохов выделяет только одну фигуру — Подтелкова, мгновенно поседевшего. Он просит повесить его последним, чтобы «поддержать друзей — товарищей, которые духом слабы»

Шолохов, мастер психологического анализа, в данной ситуации не дает течения мыслей Подтелкова, но явно подсказывает читателю, о чем он мог вспомнить в свои последние мгновения. Не случайно ведь именно в этот момент снова столкнет его с Григорием Мелеховым, который резко бросит ему в лицо:

— Под Глубокой бой помнишь? Помнишь, как офицеров стреляли...

По твоему приказу стреляли! А? Теперича тебе отрывается!

Ну, не тужи! Не одному тебе чужие шкуры дубить!» [т. 2, с. 343].

Давайте внимательно вслушаемся в самые последние слова Подтелкова, когда петля уже коснулась его шеи. Он остается верным своим убеждениям («Советская власть установится по всей России. Вот попомните мои слова. Зря кровь вы чужую лжете!»). Но — и это для

Шолохова, пожалуй, самое важное — не зовёт к мести.

Слова его о другом:

«...Мы вас не клянем!... Вы — горько обманутые!»

В свой смертный час Подтелков, как когда-то Каледин, приходит к мысли не лить больше крови, восстановить нарушенное единство народа. В этом суть шолоховской концепции, с поразительной художественной силой выраженной в «Тихом Доне».

Есть глубокий символический смысл в завершающей второй том романа картине: описание маленького могильного холмика, где покоится рядовой солдат, убитый на гражданской войне, над которым какой-то старик возвел часовню. «Под треугольным навесом ее в темноте теплился скорбный лик божьей матери, внизу на карнизе навеса мохнатила черная вязь славянского письма:

В годину смуты и разврата
Не осудите, братья, брата»

[т. 2, с 348].

К осознанию необходимости прекратить братоубийственную войну приходит в итоге и главный герой «Тихого Дона» — Григорий Мелехов. После долгих и безуспешных поисков правды в разных станах (красные — белые, белые — красные) он, восемь лет не слезавший с коня, вернется в родной хутор с одной мыслью: пожить возле детишек, работать на земле. («Моим рукам работать надо, а не воевать»).

Григорий первый протянет руку примирения коммунисту Михаилу Кошевому, бывшему своему другу, а ныне еще и родственнику. И не его вина, что Кошевой, воплощающий теперь в хуторе советскую власть, протянутую руку не примет.

Это одна из ключевых сцен последней книги «Тихого Дона». Шолохов сталкивает в остром диалоге людей сильных, способных прямо смотреть правде в глаза. Михаил первый скажет:

- Враги мы с тобой.
- Были.
- Да, видно, и будем.
- Не понимаю. Почему?
- Ненадежный ты человек...

Слово («ненадежный») оскорбляет Григория, ибо его субъективные намерения не дают основания для такого подозрения.

На вопрос Григория: «А ты мне веришь?» — услышит предельно ясный ответ:

— Нет! Как волка ни корми, он в лес глядит.

Диалог коснулся самых острых проблем эпохи — проблемы гуманизма. Михаил Кошевой не может забыть кровь, пролитую Григорием во время восстания.

— Много ты наших бойцов загубил, через это и не могу на тебя легко глядеть.

— Ты брата Петра убил, а я тебе что-то об этом не напоминаю.... Если все помнить — волками надо жить.

В этом диалоге-поединке Григорий, бесспорно, человечнее, великодушнее, благороднее, чем Михаил.

Литературоведы много спорили по поводу этой сцены. Одни винули Кошевого за то, что он оттолкнул Григория от «нашего берега»; другие оправдывали, объясняли, что в тех условиях он не мог поступить иначе. Третьи доказывали, что судьба Григория не зависела от исхода диалога: грозная обстановка на Дону, возможность нового восстания представляла для него куда большую опасность. И он, человек военный, сам это хорошо понимал.

(«По соседству восстание, а я бывший офицер да ишо повстанец»).

Григорию ничего не оставалось, как бежать из хутора.

Он пройдет еще немало тяжелых испытаний. И на последнем пути поиска своего места в жизни, потеряв самое дорогое — Аксинью, увидит ЧЕРНОЕ СОЛНЦЕ. Шолоховская метафора, потрясающей художественной силой, как нельзя достовернее выразит душевное состояние героя. Заключительная фраза эпопеи — последний музыкальный аккорд, который достойно завершает великую книгу:

«Он стоял у ворот родного дома, держал на руках сына....

Это было все, что осталось у него в жизни, что пока еще роднило его с землей и со всем этим огромным, сияющим под *холодным* солнцем миром» [т. 4, с 428].

Почти все исследователи «Тихого Дона» советского периода видели причину трагедии Григория Мелехова в том, что он «...стал на грани в борьбе двух начал, отрицая оба их», пытался найти якобы несуществующий в истории срединный путь.

В постсоветский период «Тихий Дон» прочитывается иначе. Григорий Мелехов не мог сделать выбор «или — или», ибо ни в одной из противодействующих сторон не нашел правды и справедливости.

Шолохов, как и Булгаков в «Белой гвардии», из мира переходящих ценностей привел любимого героя к ценностям истинно человеческим — «Дому, семье, земле».

Только Дом-то его разрушен, почти ничего не осталось в живых из когда-то большой мелеховской семьи, и сам он превратился в «бородатого и страшного человека», испугав своим видом сына.

Вот к чему привела кровопролитная братоубийственная война. В этом — приговор художника. Концепция «Тихого Дона» символически выражена в последнем поступке героя: Григорий Мелехов бросает оружие в Дон.

Идея национального примирения выражена и в «Поднятой целине» (книга первая), где так же изображена гражданская война, хотя

не такая масштабная, как в «Тихом Доне». На этот раз это война между властью и народом.

Не ставя перед собой задачу охарактеризовать — в этом плане — весь роман, выделим только сцену «бабьего бунта», хорошо памятную читателям.

В ряде статей о Шолохове «перестроечно» периода высказывались претензии по поводу того, что он обошел молчанием великую народную трагедию — голод 1933 года, спровоцированный сталинским руководством.

Упрек бесновательный. В «Поднятой целине» сюжетное действие ограничено только 1930 годом. Но приближение голода, его реальность в романе предсказана¹.

«Бабий бунт» был вызван тем, что власти насильно забирали семенное зерно, и крестьяне — не без основания! — опасались наступления голода. «Что нам, не сеявши, с голоду пухнуть!» — кричит баба из толпы. Слово «голод» употребит и Банник, отказываясь сдавать семенное зерно. «Соберете хлебец, а потом его на пароходы да в чужие земли? — кричит он Нагульнову. — Антанабилы покупать, чтоб партийные со своими стриженными бабами катались? Зна-а-а, на что нашу пшеничку гатить!.. Сто шестнадцать пудиков по хлебозаготовке вывез! Да зараз последний, семенной хотите, — чтобы детей моих... оголодать».

У Банника, да и у хуторских баб, были серьезные основания не верить советской власти: «Наслухались мы брехнев от вашего брата!»

В критике 30—80-х годов сцена «бабьего бунта» рассматривалась как пример мужества коммуниста Давыдова, сумевшего устоять перед разъяренной толпой несознательных хуторян, защищая народное добро.

В свете наших нынешних знаний следует иначе прочитать эту сцену. Ведь сегодня очевидно, что бабы не зря били Давыдова, пытаясь спасти свой хлеб.

Шолохов, верный своей гуманистической концепции, приводит враждующие стороны к примирению. Избитый до полусмерти, но так и не отдавший ключей, Давыдов прощает своих мучителей. И в ответ услышит обращенное к нему слово «любушка».

«...из задних рядов, из сумеречной темноты, озаренной оранжевым светом лампы, чей-то теплый голос и веселый басок растроганно сказал:

— Давыдов, в рот тебе печенку! Любушка Давыдов!.. За то, что зла на сердце не носишь... зла не помнишь... Народ тут волнуется. И глаза некуда девать, совесть зазревает...

¹ Письмо Шолохова, в котором рассказывается о вымирании от голода целых хуторов см. в статье Д. К. Кондратьевой «Неподнятая целина» // Наша школа. — 2000. — № 2—3. — С. 114.

И бабочки смущаются... А ить нам вместе жить... Давай, Давыдов, так: кто старое помянет, тому глаз вон! А?» [с. 280].

Однако заканчивается «Поднятая целина» отнюдь не оптимистично. На последней странице романа мы видим сбежавшего из ссылки рескулаченного Тимофея: он вернулся к своему дому, к своей любимой. «Соскучился я по родным местам до смерти», — сказал Тимофей и виновато улыбнулся» [с. 323]. В этом «виновато», безусловно, слышится глубокое авторское сочувствие. Не по своей воле, а по вине преступной сталинской политики вынужден он, как зверь, скрываться в лесах. На вопрос Островного, что он думает дальше делать, Тимофей с *ожесточившимся* лицом ответил: «Мне одна направления дадена. Раз меня казнят, и я буду казнить» [с. 324].

Употребление слова «казнить» как бы воскрешает в памяти читателей кровавые страницы древней русской истории, продолжением которых стала эпоха XX века. Верный правде жизни, Шолохов завершает «Поднятую целину» не картиной мирного труда на земле, а возобновлением классового вражды и ненависти. «Старое начиналось сызнова» [с. 325].

Итак, широко известные произведения великого русского писателя М. Шолохова — «Донские рассказы», «Тихий Дон», «Поднятая целина» (кн. I) — нуждаются сегодня в новом углубленном прочтении, вносящем коррективы в установившиеся трактовки, которые давались им критикой в советские годы.

Шолохов, обратившись к изображению глобальных катаклизмов, пережитых страной в 20—30-е годы XX столетия (гражданская война, коллективизация), не только в ярких художественных образах и картинах раскрыл трагические страницы нашей истории, но и сделал акцент на поиске выхода из опасного противостояния, искалечившего судьбу народа, который он видел в одном — необходимости национального примирения.

В современном расколоте мире начала нового XXI века эта проблема звучит более, чем актуально.

Литература

1. *Осоргин М. А.* Сивцев вражек. — М., 1990. — С. 268—269.
2. *Волошин М.* Россия распятая // Юность. — 1990. — № 10. — С. 25.
3. *Пришвин М.* Мирская чаша. — М., 1990. — С. 77.
4. История русской литературы XX века. — М., 1998. — С. 375.
5. *Колодный Л.* История одного посвящения (неизвестная переписка М. Шолохова) // Знамя. — 1987. — № 10.
6. *Якименко Л.* Творчество Шолохова. — М., Сов. пис., 1964. — С. 360.

Д. К. КОНДРАТЬЕВА,

канд. филологических наук, доцент кафедры мировой литературы Одесского национального университета им. И. И. Мечникова.

ШЕВЧЕНКО В МУЗИЧНОМУ МИСТЕЦТВІ («Круглий стіл» в телестудії. Пряма лінія)

Сценарій, що в даному варіанті подається як нестандартний урок з української літератури в 9 класі, з мінімальними змінами може бути використаний для проведення позакласного заходу, засідання «Літературної вітальні» чи просто Шевченківського свята в культурно-освітній установі.

Мета уроку: розширити знання учнів про творчість Шевченка та її вплив на розвиток української культури.

На основі міжпредметних зв'язків розвинути вміння аналізувати твори суміжних мистецтв; сприяти формуванню духовно багатой особистості; виховувати естетичні смаки, любов до рідної культури.

Форма уроку. «Круглий стіл» в телестудії. Пряма лінія.

Обладнання уроку. Стенд: «Шевченко і музика». Грамзаписи музичних творів за мотивами поезій Шевченка, пісень на його слова, виступи солістів та вокальних колективів.

«Пряма лінія» забезпечується наявністю на кожній парті дзвіночка, сигнал якого означає, що до учасника «Круглого столу» є запитання.

Репродукція картини В. Касіяна.

Учасники «Круглого столу»:

- майбутній літературознавець
- майбутній музикознавець
- майбутній етнограф-фольклорист
- майбутній політолог
- журналіст-ведучий
- телеглядачі, гості студії.

Хід уроку

Учитель оголошує тему уроку, пояснює, в якій формі він буде проведений, представляє журналіста-ведучого та передає йому слово.

Журналіст. Вітаю вас, шановні телеглядачі! Сьогодні в нашій студії проводиться «Круглий стіл», присвячений темі «Шевченко в музичному мистецтві».

До участі у розмові ми запросили: *(представляє учасників)*, а також артистів, які виконають для вас окремі музичні твори, пов'язані з творчістю Т. Г. Шевченка.

Нагадую, що в студії працює «пряма лінія», якою ви можете скористатись, подзвонивши до нас дзвіночком, що лежить перед вами. На всі ваші запитання учасники нашого «круглого столу» дадуть вичерпні відповіді.

А зараз слово надається майбутньому політологу *(ім'я, прізвище)*.

Політолог. В історії кожного народу є знакові постаті, що своїм життям і діяльністю справили надзвичайно великий вплив на подальший розвиток історичного буття цього на-

роду, на його світогляд, самосвідомість, культуру. Та, напевне, немає діяча, який би в житті свого народу відіграв таку колосальну роль, залишив би такий незгладимий слід, як Тарас Шевченко в житті народу українського. Можна сміливо сказати, що він розбудив Україну від 200-літнього тяжкого сну під гнітом Російської імперії, заставив покріпачених українців згадати своє історичне коріння. Це він роздмухав у приспаному народі ту іскру волі, що тліла під національним і соціальним гнітом. Я думаю, що популярність Шевченка в народі й любов народу до нього пояснюється тим, що саме завдяки його творам український народ усвідомив себе народом.

Літературознавець. Так! Але ж і самому Шевченкові треба було звідкись узяти це усвідомлення! Мені здається, що феномен Шевченка якраз в тому й полягає, що він зумів узяти від народу все найкраще, найдієвіше й найсвітліше і, пропустивши все це крізь свій геній, крізь своє бунтівне серце, — знову повернув народові у сконцентрованому, наснаженому силою свого духу вигляді. Адже безліч його творів мають цілком конкретні народні джерела: іноді — це історична думка, легенда чи дійсний історичний факт, інколи народна пісня чи апокриф. Все це супроводжувало його з раннього дитинства. Недаремно образ маленького хлопчика на картині художника Касіяна, що захоплено слухає кобзаря, всі, хто розглядає цю картину, сприймають як образ малого Тараса. *(Говорячи, підходить до репродукції картини, показує хлопчика, про якого йде мова)*.

Під час слів «Літературознавця» спочатку приглушено, а далі в повний звук звучить у записі одна із народних дум.

Етнограф. Хочу додати, що Шевченко добре знав і любив народні пісні. Його сучасники згадують, що Тарас Григорович сам мав чудовий голос і любив співати. При чому співав так, згадує фольклорист Ревуцький, що люди плакали, слухаючи його спів.

Літературознавець. За свідченням самого Шевченка, народна пісня супроводжувала його від самої колиски. Пам'ятаєте: «Мене там мати повивала і, повиваючи, співала, свою нудьгу переливала в свою дитину...» Любов до народної пісні зосталась із ним на все життя — і в Петербурзі, і в засланні. «Слухаючи пісню «Тече річка невеличка», — писав поет, — я забув, що я в казармах. Вона мене перенесла на береги Дніпра, на волю, на мою милу Україну...»

Журналіст. Давайте й ми послухаємо цю пісню у виконанні *(називає виконавців)* та спробуємо уявити, що відчував Кобзар, слухаючи її в рекрутській казармі.

Виконується народна пісня «Тече річка невеличка».

Етнограф. У важких умовах, далеко від рідної землі, довелося жити поету. Але земля українська завжди жила в шевченковому серці. Слово поета степовою чайкою летіло на Україну, билосся в серця людей і не могло не стати піснею. Я приніс(ла) запис однієї із своїх улюблених пісень на слова твору Шевченка, написаного в засланні. Музику до нього написав самодіяльний композитор, полтавський учитель Гордій Павлович Гладкий.

Звучить у записі пісня «Зоре моя вечірняя».

Лунає дзвінок «глядача»

Глядач. Я знаю, що музику на вірші Шевченка писало багато композиторів. А чи були народні пісні на слова Тараса Григоровича?

Журналіст. Хто відповідатиме на запитання нашого шановного глядача?

Музикознавець. Це запитання, напевно, до мене. Народних пісень на слова Тараса Григоровича — безліч. Це пояснюється тим, що в них звучали не тільки мрії, думи народні, а й сама народна душа з її лагідністю і мрійністю, з її іскрометним гумором і бунтарством. Я б хотів(ла), щоб нам зараз наші артисти виконали декілька таких пісень: ось хоч, наприклад, всім відому пісню «По діброві вітер віє...», слова якої — це вступ до Шевченкової «Тополі», або жартівливу «Ой, піду я до млина...», співаючи яку, багато людей навіть не здогадуються, що співають... вірш Шевченка.

Виконуються пісні «По діброві вітер віє...» та «Ой, піду я до млина».

Музикознавець. Отже, пісні складалися не лише на окремі вірші Кобзаря, а й на окремі фрагменти його поем. Серед таких — вже прослухані вами «Зоре моя вечірняя» — вступ до поеми «Княжна», щойно почута «По діброві вітер віє». Я хочу, щоб ви послухали ще одну пісню героїчного звучання, слова якої є вступ до поеми «Гамалія».

Звучить в грамзаписі «Ой, нема, немає ні вітру, ні хвилі...»

Журналіст. А щоб наші глядачі отримали більш повне уявлення про багатство й емоційну різнобарвність пісень на вірші великого Кобзаря, ми запросили в студію скрипаля (баяніста, бандуриста, акордеоніста...) (ім'я, прізвище), який виконає нам попури з українських народних пісень на слова Шевченка.

Виконується попури.

Лунає дзвінок «глядача».

Глядач. Ми вчили, що музику до «Заповіту» Шевченка написав учитель з Полтави Гладкий. А на стенді написано — Ревуцький. Хто мені може пояснити, чому це так?

Літературознавець. «Заповіт» Шевченка — це твір, що давно вже вийшов за межі нашої Батьківщини. В значній мірі цьому сприяло те, що він став піснею. На слова «Заповіту» напи-

сано декілька десятків музичних творів. Це і кантати Людкевича та Лятошинського, і хори Лисенка, Заремби, Ревуцького, Вербицького, Александрова, Аракішвілі та інші. На тему «Заповіту» симфонічну поему написав Глієр. Як бачите, це композитори різних народів, різних поколінь, різних стилів. Але найбільш популярним став твір українського вчителя Гладкого. У ньому збережено й бунтарський дух Шевченка, й розлогість українських просторів, про які згадує Кобзар, і віру народу в гідне майбутнє.

Музикознавець. Не хотілося б, щоб глядачі наші подумали, що все це не зуміли передати в своїх творах інші композитори... Однією з причин такої широкої популярності твору Гладкого є те, що він, при всій своїй красі, досить простий для виконання. Його може заспівати будь-хто, хто має хоч трохи слуху. Тому в Україні мабуть немає жодного села, де б цей твір не виконували сільські хори, і жодної школи, де б його не співали хори учнівські.

Якщо клас «співучий», то журналіст може запропонувати всім виконати «Заповіт» на музику Гладкого.

Дзвінок «глядача».

Глядач. Я з дитинства знаю пісню на слова Шевченка «Тече вода із-за гаю...» Це та, де «хлюпочуться качаточка поміж осокою...» Хіба це не народна пісня? На стенді написано, що її написав композитор Стеценко, а ми її завжди співали як народну.

Музикознавець. Це питання дуже цікаве. Справа в тому, що пісні на слова Шевченка були настільки популярними, що, переходячи із уст в уста, «погубили» своїх авторів-композиторів і стали сприйматися як народні. А проте багато з них є авторськими. Так одна з найпопулярніших народних пісень «Реве та стогне Дніпр широкий» написана одеським педагогом Данилом Яковичем Крижанівським, «Плавай, плавай, лебедоньку...», «Тече вода із-за гаю...» — Яковом Стеценком, «Така її доля» — Зарембою... таких прикладів можна навести безліч, і всі вони будуть свідчити і про вміння композиторів надати своїм творам народного звучання, і про надзвичайну популярність шевченкового слова.

Мовознавець. Я б хотів(ла) звернути увагу ще на одну причину, чому українська народно-пісенна стихія з такою жадібністю вбирала велику кількість творів Шевченка, при чому, іноді забуваючи не тільки те, хто написав до них музику, а й те, кому належать слова!

Щоб зрозуміти причину цього, давайте ось так одразу, не згадуючи дат, спробуємо відповісти: який часовий проміжок лежить між Григорієм Савовичем Сковородою і Шевченком? Мабуть, кожен із вас подумав: «Та!.. то ж зовсім різні часи! Там, мабуть, десь не менше століття між ними!» А насправді від смерті Григорія Савовича до народження Тараса Григоровича пройшло... всього 20 років!

Але в розвитку українського слова — то й справді була ціла епоха.

Епоху цю проклали Котляревський і Шевченко. Позначили вони її перекладом української літератури на живу мову, якою розмовляв увесь український народ, яка з колиски була зрозуміла кожному українцю — вільному чи закріпаченому, освіченому чи безграмотному. Саме тому шевченкове слово сприймалося як своє, рідне, видобуте із самого народного серця, й, легко засвоюючись та розповсюджуючись, часто ставало набутком усього народу.

До речі, з піснями Котляревського відбувається те саме. Ну, хто, окрім хіба дев'ятикласників, пам'ятає, що «Ой, під вишнею, під черешнею» чи «Полюбила Петруся...» — це пісні Котляревського?..

Лунає дзвінок «глядача».

Глядач. Найславнішим із українських композиторів вважається Микола Віталійович Лисенко. А чи писав він музику до творів Шевченка?

Музикознавець. Не тільки музику до творів Шевченка, а й музику, присвячену великому поету.

У 1911 році Миколою Віталійовичем була написана кантата «До 50-річчя від дня смерті Шевченка», а в 1912-му — елегія «Пам'яті Шевченка» для скрипки й фортеп'яно. Ще в 1868 році Лисенко видав три збірника «Музика до Кобзаря», по 40 творів у кожному. Окрім цього, славний композитор написав ще понад 50 музичних творів різноманітних жанрів на тексти Шевченка.

Лунає дзвінок «глядача».

Глядач. Нещодавно по радіо я чув(ла) уривки з опери «Катерина». Це опера за твором Шевченка, чи просто співпадає назва твору?

Літературознавець. Ні, це не співпадання назви. Лібрето опери «Катерина» написане за сюжетом поеми Шевченка, тобто в ньому використано не дослівно увесь шевченківський текст, а окремі уривки. Музику написав у 1875 році композитор Микола Аркас, який жив в Одесі та Миколаєві!

Коли вже говорити про класичну музику за творами Шевченка, то слід згадати й музику для солістів, хору та оркестру до спектаклю за поемою «Гайдамаки», що з успіхом йшов у ряді театрів України, в тому числі й у знаменитому театрі «Березіль», яким керував талановитий режисер Лесь Курбас. Музику до цього спектаклю створив Яків Стеценко.

Не можна не згадати також чудової музичної картини «Вечорниці», що стала невід'ємною частиною спектаклю «Назар Стодоля», написаної композитором Петром Ніщинським, також одеситом.

Політолог. Перепрошую, що перебиваю вашу цікаву розповідь, але не можу не звернути увагу наших глядачів на цікаву обставину: в нашій розмові лише про музику на твори Шевченка вже втретє звучить слово «одесит». А

скільки сьогодні доводиться чути розмов про те, що «Одесса никогда Украиной не была», що «одесситы — это особая нация». А скільки визначних діячів української культури вийшло саме з Одеси! Додам, що й спектакль Леся Курбаса «Гайдамаки» з музикою, хорами та сольними партіями також був поставлений саме в Одесі, в українському театрі, що носить ім'я Василя Василька, одного із сподвижників Курбаса. Дуже хотілося б, щоб зараз, якщо це можливо, нам «закувала та сива зозуля», що вилетівши саме з Одеси, з-під пера композитора Ніщинського, облетіла весь світ, примножуючи славу й української культури, й українського міста Одеси.

Журналіст. Я з великим задоволенням виконаю Ваше бажання. Слухаємо хор з музичної картини «Вечорниці» композитора Ніщинського — «Закувала та сива зозуля».

Звучить запис пісні.

Музикознавець. Творчість Тараса Григоровича надихала багатьох композиторів на створення класичної музики. Окрім уже названих, слід згадати кантату-симфонію «Кавказ» Станіслава Людкевича, написану в 1902 році, кантату Ревуцького «Хустина» за віршем «У неділю не гуляла», опери «Наймичка» та «Сотник» Михайла Вериківського, чудовий балет «Лілея» Костянтина Данькевича. Твори великого Кобзаря були джерелом натхнення не лише для українських композиторів. Вони знайшли відгук і в творчості Мусоргського, Глієра, Аракішвілі та інших композиторів.

Журналіст. Але я, все ж таки, хочу під кінець нашої програми надати глядачам можливість прослухати фрагмент музики із дивовижно ліричного балету нашого вітчизняного композитора Данькевича, життя і творчість якого також пов'язані з морською перлиною України — містом Одесою.

Звучить у записі фрагмент музики з балету «Лілея».

Літературознавець. Твори Шевченка — немирущі. Вони вічно житимуть у віршах, народних піснях, операх, симфонічній та інструментальній музиці. Пролітають дні, минають роки й століття, а голос великого Кобзаря озивається до нас словом, піснею, оперою чи симфонією, нагадуючи нам, «хто ми, чийх батьків діти».

Звучить пісня «Рече та стогне Дніпр широкий».

Журналіст. Наш час завершується. Щиро дякую всім учасникам «круглого столу» за змістовну й цікаву розмову. А також дякую усім глядачам, у яких в останні хвилини нашої передачі хочу взяти коротенькі інтерв'ю.

Підходить з мікрофоном до учнів та ставить їм запитання:

1. Чи сподобалась Вам передача? Що цікавого й нового Ви дізналися?
2. Чи були моменти в передачі, які Вас особливо схвилювали? Чому?

3. Кого із названих в передачі композиторів Ви запам'ятали? На які твори Шевченка вони писали музику?

4. Які твори Шевченка стали народними піснями? Чи знаєте Ви пісні на слова Шевченка? Чи можете заспівати якусь із них?

5. Яке місто ми часто згадували в передачі, про що це свідчить?

Дякую всім за активну участь в передачі й передаю мікрофон шановній (ім'я, по батьковій вчителя) для вручення «матеріальної» винагороди найактивнішим учасникам.

Вчитель підводить підсумок роботи учнів, оголошує оцінки та дає домашнє завдання: написати твір-розповідь на основі почутого на уроці «Шевченко і музика».

Завдання дається на тлі тихого звучання якогось ліричного музичного твору.

Під звуки цієї тихої музики учні залишають клас.

Г. А. МОГИЛЬНИЦЬКА,
старший викладач ООІУВ.

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ МОТИВІВ У РОМАНІ ВОЛОДИМИРА МАЛИКА «ЧЕРЛЕНІ ЩИТИ»

«Слово о полку Ігоревім» — вершина української культури. Такого високого рівня не має жодна інша пам'ятка, в якій опис походу Ігоря є не кінцевою метою, а осмисленням дійсності.

«Слово...» стало благодатним ґрунтом, на якому з'явилися твори, в яких оспівується руський народ, джерелом багатьох безсмертних образів у роботах класиків української літератури. До таких належить історичний роман В. Малика «Черлені щити».

Тема диференціації мотивів на сьогодні — актуальна теоретична проблема, яка викликає науковий інтерес і є перспективною щодо дослідження української літератури. У цьому плані особливу увагу привертає історичний роман В. Малика «Черлені щити», який відзначається посиленою диференціацією цього напрямку.

Вивчення мотивів у романі «Черлені щити» із урахуванням елементів казкового походження, трансформація їх у поемі «Слово о полку Ігоревім» дає можливість зробити такі висновки: поема «Слово...» і роман «Черлені щити» близькі між собою за тематикою, образною структурою, сюжетом та композицією, але їх розрізняють час написання, стиль епохи та індивідуальний стиль митця. Можна виділити мотиви фольклорного (казкового) походження, які є спільними в аналізованих творах:

1. Наявність заборони (табу).
2. Порушення заборони кимось із казкових героїв.
3. Наслідки цього порушення.
4. Розповідь про магію, яка допомогла б виправити дані наслідки.
5. Магічна дія, що призводить до позитивного результату, — герой успішно долає перешкоди, а казка закінчується щасливо.

Ці мотиви, які несуть у собі казкову ідею, ситуацію, відношення, реалізуються на всіх рівнях структури поеми «Слово...» і роману «Черлені щити». А мотив утечі Ігоря з полону в «Слові...» — переважно як динамічний епізод, поданий мовленневою, суб'єктивованою

(бо ж ліро-епос!) точкою зору оповідача, майже невіддільний від автора. Цей же мотив у «Черленіх щитах» В. Малика подається як окрема сюжетна лінія образу Ігоря, як один із елементів (етапів) розкриття образу героя.

В результаті аналізу «Слова...» і «Черленіх щитів» виявлені мотиви суто літературно-художнього функціонування, хоча окремі з них зустрічаються і у фольклорі. Ці мотиви, як і в казці, тісно переплітаються між собою.

Наприклад:

1. Очищення через самопокуту (князь порушує головний принцип військової моралі: перемогти або полягти). Але автор не тільки не засуджує Ігоря, а навіть оспівує його.

2. Вірність і героїство (Ігор виявив себе як герой, він рішуче виступає наперекір страшному для середньовіччя віщуванню — сонячному затемненню. Князь обіцяє піти у похід і своє слово додержує).

3. Мотив туги (внутрішній мотив, який яскраво виражений в образах Ярославни, а також усієї землі Руської. Природа тужить, бо Ігор потрібний Руській землі. Він руський князь в нещасті і ганьбі).

4. Мотив прощення (виступає психологічним мотивом, знаком прощення служать слова Бояна, які наводить автор «Слова...» і автор роману В. Малик). Важливо, що саме Боян підводить читача до слів про те, що Ігор потрібний Руській землі, підкреслює, що, вітаючи разом з народом Ігоря у Києві, автори виносять йому виправдувальний вирок і це продиктовано передусім державним інтересом).

Усі ці мотиви зустрічаються в обох творах, однак в окремих випадках В. Малик лише намічає той чи інший мотив, який у «Слові...» явно виступає у розширеній формі зображення ситуації, епізоду, розгортання сюжету. Фантастичні елементи В. Малик використовує досить широко, але жанр історичного роману не дає змоги розгортати їх у тематичний план чи сюжету. Мотиви у «Черленіх щитах» складають переважно внутрішньо-почуттєву сферу

героя, а в «Слові...» вона лише означена відособленими розрізненими мотивами. Це свідчить, що бажання В. Малика не відходити від першооснови літературного прототипу «Слова о полку Ігоревім», зберегти обшир і повноту мотивів «Слова...» у романтичній їх інтерпретації здійснюється. Однак не лише зміна часу, жанрового осмислення, а й зосередженість на внутрішньому світі героя звужує функціонування елементів, які пов'язані із зовнішньою сферою. Натомість В. Малик виділяє ті мотиви, які характеризують психологічні зрушення у свідомості героя, їх динаміку та суперечності: мотив туги, самотності, надії, безвиході, очікування, уявлення, навіювання (образ Ярославни); мотиви прощення, повернення, усвідомлення неправоти чи правоти, виправдання (образ Бояна).

Отже, у романі «Черлені щити» можна виділити кілька головних (наскрізних) мотивів, що складають тематичний план роману та динамізують сюжетуку внутрішньо-почуттєвої сфери зображення. У межах цих доміант і розкривається внутрішній світ героя. Саме вони є наскрізними та вивершують ідейно-художнє спрямування роману.

А в «Слові о полку Ігоревім» розгортаються переважно мотиви казкового походження, які лягають на ґрунт реальних історичних подій, що виражаються в тематиці, динаміці розвитку образів.

Література

1. Білоус П. Слово про Ігорів похід: казка із щасливим кінцем? // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колеґіумах. — 2002. — № 4.
2. Гетьманець М. Ф. Витязі черлених щитів // Малик В. Черлені щити. — Харків: Прапор, 1985. — 3—6 с.
3. Малик В. Слово та його автор // Малик В. Князь Ігор. Слово о полку Ігоревім. — К.: Український центр духовної культури, 1999.
4. Махновець Л. Про автора Слово о полку Ігоревім. — К.: Вид-во при Київському держ. уні-ті, 1989.
5. Пінчук С. Назвемо співця так. — К., 1987. — № 9.

В. В. МІРОШНИЧЕНКО,

вчитель-методист, вчителька української мови і літератури ЗОШ № 17 м. Одеси,

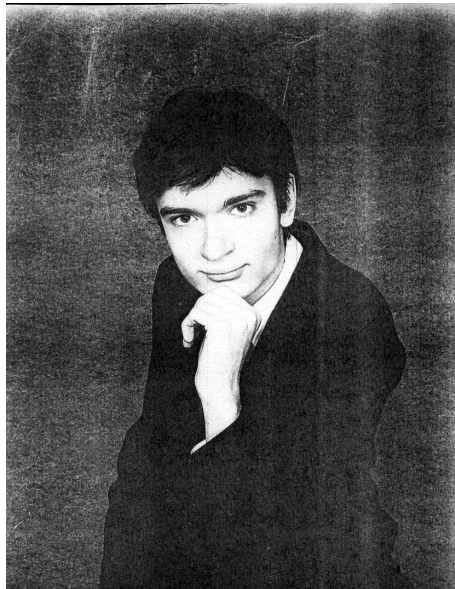
К. ПАСТУШЕНКО,

студентка V курсу ОНУ ім. І. І. Мечникова.

МАЙБУТНЄ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІЇ

Дмитро Дроздовський сьогодні є студентом Національного університету «Киево-Могилянська академія». Цьому передують низка успіхів на олімпіадах і конкурсах Малої академії наук, різноманітних конкурсах та наукових конференціях, які в різні роки проводились на Одещині. Крім того, Дмитро Дроздовський є золотим медалістом гімназії № 4 м. Одеси, яку він закінчив у 2004 році.

У тому ж році Дмитро став призером кількох обласних олімпіад на Одещині, серед яких і перемога на олімпіадах з біології, іноземних мов, російської мови та зарубіжної літератури і, певна річ, на олімпіаді з української мови та літератури. Чотири рази він ставав переможцем обласного етапу Всеукраїнської учнівської олімпіади з української мови та літератури на Одещині. Варто зазначити, що протягом навчання в гімназії № 4 м. Одеси Дмитро неодноразово виборював 1, 2 та 3 місця на обласних і міських олімпіадах, при цьому коло інтересів складало не тільки предмети гуманітарного профілю, але й природничо-математич-



ного. Однак Дмитро залишився вірним родинним традиціям і обрав фах філолога (дідуся Дмитра є доктором філологічних наук).

На початку грудня 2004 року Дмитро став ще й одним з переможців Всеукраїнської Інтернет-олімпіади з біології, яка традиційно щороку проходить в Одесі. А також він посів перше місце на обласному етапі Міжнародного дитячого конкурсу з української мови імені Петра Яцика.

Після перемоги на обласному етапі Всеукраїнської учнівської олімпіади з української мови та літератури Дмитро Дроздовський увійшов до складу команди, яка мала представляти Одеську область на заключному етапі олімпіади, який проходив у березні 2004 року в м. Житомирі. Дмитро тричі впро-

довж навчання в гімназії представляв Одещину на Всеукраїнській олімпіаді з української мови та літератури. В 11 класі на цій олімпіаді він посів 2 місце.

Перемога на фінальному етапі Всеукраїнської учнівської олімпіади — це результат сумлінної роботи. Впродовж кількох років, го-

туючись до Всеукраїнського етапу олімпіади, Дмитро працював з науковцями-філологами Одеського національного університету імені І.І.Мечникова, а також з викладачами Одеського обласного інституту удосконалення вчителів.

Варто зазначити, що на олімпіаді потрібно показати не тільки ґрунтовні знання, але й виявити певні творчі здібності. Так, наприклад, на Всеукраїнському етапі олімпіади юних філологів у 2004 році одним із завдань з української літератури для учнів одинадцятих класів був художній переклад уривку з поеми О.Пушкіна «Полтава». Таким чином для перемоги на олімпіаді потрібно, щоб глибокі знання з української філології поєднувалися з творчими здібностями її учасників.

Крім цієї олімпіади, в 2004 році Дмитро став переможцем обласного етапу конкурсу Малої академії наук в секції українська література. Участь в Малій академії наук — це найкращий спосіб розвивати творчі здібності.

Робота Дмитра «Творчість письменників-шістдесятників: традиції чи бунт опору (на прикладі творчої спадщини Олекси Різниченка)» присвячена важливому періоду в історії української культури. Над цією роботою Дмитро працював упродовж літа 2003 року. Сам пошук матеріалів, літературознавчий аналіз творів Олекси Різниченка, інших шістдесятників тривали декілька років. «Ідея написати роботу, присвячену творчості Олекси Різниченка, народилася у мене ще в дев'ятому класі, коли я тільки-но почав брати участь в обласних етапах Малої академії наук», — зізнається Дмитро.

У травні 2004 року Дмитрові довелося захищати Одеську область на заключному етапі конкурсу Малої академії наук України, який за традицією відбувався у Києві. До складу журі та оргкомітету входили відомі літературознавці, члени Національної спілки письменників України. Сам захист науково-дослідних робіт відбувався на базі Національного еколого-натуралістичного центру, який розташований в одному із наймальовничіших куточків Києва. Організаторам Всеукраїнського етапу Малої академії наук вдалося поєднати хвилини важкої праці з відпочинком.

«Незважаючи на те, що, крім української літератури, на відділенні мистецтвознавства та філології Малої академії наук України були представлені й інші секції (українська мова, мистецтвознавство, фольклористика, зарубіжна література, літературна творчість, іноземні мови), нашій секції, на мою думку, приділялася особлива увага», — стверджує Дмитро. По-перше, куратором відділення мистецтвознавства та філології був доктор філологічних наук, академік НАН України Микола Григорович Жулинський — провідний український літературознавець; по-друге, протягом робочого тижня учасники мали творчі зустрічі з відо-

мими діячами науки та мистецтв, представниками Національної спілки письменників України, політичними діячами (С.Довгий, О.Мороз, Ю.Богуцький, М.Жулинський). Так, наприклад, усіх вразила зустріч з Іваном Федоровичем Драчем, під час якої і Дмитро мав можливість прочитати відомому шістдесятникові одну із своїх поезій.

На фінальному етапі Малої академії наук Дмитро виборов перше місце, після чого йому вручили золоту медаль, яку вперше було виготовлено для лауреатів Всеукраїнського етапу Малої академії наук, також йому було подаровано чудовий комп'ютер, а Олександр Мороз — відомий український політик — до того ж подарував і свою нову поетичну збірку, чим, власне, і засвідчив свою прихильність до українського слова, української поезії.

Перемога на заключному етапі Малої академії наук допомогла Дмитрові під час вступу до Національного університету «Києво-Могилянська академія», оскільки він вступав до цього університету за особливими умовами, які поширюються на переможців Всеукраїнських учнівських олімпіад та конкурсу-захисту науково-дослідних робіт учнів-членів Малої академії наук України. У вересні 2004 року він став студентом Національного університету «Києво-Могилянська академія». І хоча він мусив залишити рідний дім і переїхати до Києва, це все рівно не стало на заваді, оскільки навчання в Києво-Могилянській академії цього варте. Дмитро зізнається, що цей університет — його давня мрія, тож і вибору у нього фактично не було. І навіть якби Дмитро не здобув перемогу на численних олімпіадах та конкурсах Малої академії наук, він, не вагаючись, вступив би до Києво-Могилянської академії, яка сьогодні стала в Україні осередком якісної освіти європейського рівня.

У цій Академії вдається у чудовий спосіб поєднати навчання з науковою діяльністю студентів. Та й самі викладачі Києво-Могилянської академії кажуть, що це в першу чергу науковий, а вже потім навчальний заклад. У цьому університеті від перших днів його відкриття цінувалося і дотепер цінуються жага до знань, прагнення студентів до власної наукової діяльності.

Напевно відчувши цю атмосферу, Дмитро Дроздовський восени 2004 року видав свою власну науково-популярну книжку, що має назву «Космічна мова людської душі», яка вийшла двома мовами — українською та англійською. Власне, ці мови є робочими в Києво-Могилянській академії. У цій книжці йдеться про взаємозв'язок мови і людини, ментальності і духовності. Мова розглядається в контексті космосу і людини, яка відбиває основні закони світобудови в собі. Оксана Шупта-В'язовська, доцент Одеського національного університету імені І.І.Мечникова, в рецензії на цю книжку написала: «Робота Дмитра Дроз-

довського справляє цікаве враження... У зв'язку з цією роботою починаємо розуміти, що філософія ХХІ століття, мабуть-таки, буде якісно відрізнятися від узвичаєного канону. Тривалий час відбувалося роздвінення, спеціалізація гуманітарного знання; сьогодні ж все настійніше заявляє про себе протилежна тенденція: дослідники тяжіють до панорамного бачення свого предмета, розуміння універсальної природи його сутності. Ця тенденція надзвичайно виразно присутня у рецензованому тексті... Сьогодні суспільно-політична, економічна ситуація навряд чи вселяє оптимізм, але, читаючи роботи молодих учених, разом з тим і нашого автора, починаєш розуміти, що духовне відродження нації йде безнастанно, а сьогодні воно набуває якісно нових вимірів...»

У грудні 2004 року Дмитро Дроздовський побував на далекому Туманному Альбіоні, відвідав кілька відомих англійських університетів (зокрема, Кембриджський і Оксфордський), де представив свою нову книжку і подарував її бібліотекам цих навчальних закладів. Так, зокрема в Кембриджському університеті він прочитав інаугураційну лекцію перед професор-

сько-викладацькою аудиторією. А свою книжку «Космічна мова людської душі» подарував у Букингемському палаці Єлизаветі II.

Крім того, Дмитро ще й вірші пише. Він має численні публікації в поетичних альманахах Одеси («Південна ліра», «Золота лоза» тощо), в газеті «Думська площа». Також його вірші виходили і в кількох закордонних літературних журналах та альманахах «The Journal» (Великобританія), «Poetry Church» (Великобританія), «Poetry Canada» (Канада). Лінгвістичні та літературознавчі статті, наукові розвідки неодноразово з'являлися впродовж 2004 року в багатьох одеських газетах («Одеські вісті», «Думська площа») та всеукраїнських газетах, наприклад, у «Слові Просвіти».

Сьогодні Дмитро «на відмінно» навчається в Національному університеті «Києво-Могилянська академія», пише вірші, а, головне, продовжує займатися науковою діяльністю.

С. А. СВІТКОВСЬКА,

завідувачка науково-методичного центру української мови та літератури, українознавства ООІУВ.

РОЗВИТОК МОВНОЇ ТВОРЧОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Слово — одне з наймогутніших комунікативних знарядь людини. Безсиле само по собі, воно стає могутнім і нездоланим, дієвим і привабливим, якщо сказане вміло, щиро і власно. А саме так — цілеспрямовано, своєчасно, щиро і вміло — повинна користуватися словом кожна людина у будь-якій сфері практичної діяльності. Недарма народна мудрість говорить: кажи не так, щоб тебе могли не зрозуміти, а кажи так, щоб тебе не могли не зрозуміти. Це особливо важливо для тих ситуацій мовлення, які передбачають значний суспільний і естетичний вплив на слухача, насамперед для мовлення учителя.

В сучасних умовах від професійної майстерності учителя, його ерудиції, загальної культури значною мірою залежить виховання молоді і успішне розв'язання складних соціальних і суспільних завдань. А оскільки основним знаряддям праці вчителя є слово, то зрозуміло, що до вправності володіння цим знаряддям ставляться високі вимоги.

Навчальний заклад готує майбутніх вчителів молодших класів, і, насамперед, ми повинні прищепити студентам основи культури мовлення, тобто навчити їх володіти образним і різноманітним за лексичним складом і структурою, бездоганним щодо нормативності мовленням. Адже несхибність авторитету вчителя формує навички усного мовлення, які — в разі їх недо-

сконалості чи помилковості — виправляти надзвичайно важко.

Засвоєння норм літературної мови — тривалий процес, який починається з дитинства, а вивчення і застосування функціональних можливостей мови триває протягом усього свідомого життя. Адже того, що засвоєно з уст матері, для життя замало. Коли дитина йде до школи, критерієм істини для неї, в багатьох випадках, стає слово вчителя. І не лише бездоганне знання свого предмета, не лише педагогічна майстерність, досконалість методичних прийомів, а й словесно-естетичний рівень подання знань формує особистість.

Отже, для того щоб виховати майбутнього вчителя молодших класів, насамперед треба дбати про розвиток і культуру його мовлення, бо слово — основне знаряддя, яким має володіти вчитель. Тому зазначеним проблемам приділяю на уроках значну увагу. Хоч наша програма не передбачає спеціально відведених уроків з розвитку мовлення, на заняттях (уроках) намагаюсь обов'язково застосовувати різні завдання, пов'язані із збагаченням мовлення учнів з погляду лексичної і граматичної будови; засвоєнням норм української літературної мови, формуванням умінь і навичок зв'язного мовлення. Звичайно цьому, насамперед, сприяє специфіка фактичного мовного матеріалу, професійна спрямованість навчання.

Так, при вивченні граматики (частин мови) важливе значення для розвитку мовлення студентів має характер дидактичного матеріалу. По-перше, він якнайчастіше має бути зв'язним: тільки за цієї умови можна спрямувати увагу учнів на функції мовних засобів. По-друге, в якості дидактичного матеріалу повинні бути представлені тексти різних функціональних стилів. Це дозволить спостерігати використання мовних засобів у всіх сферах мовного спілкування. Вдало підібрані, такі тексти можуть і повинні служити учням зразками для їх усного і писемного мовлення. Проте готові тексти, якими бездоганними вони б не були, не вирішують проблеми мовного розвитку студентів, тут необхідна власна мовна творчість. Тому намагаюся не обмежуватися лише вправами підручників, а створювати різні завдання, які б сприяли розвитку мовної творчості студентів. Вивчаючи тему «Відмінювання іменників IV відміни», яка дається, як правило, нелегко, студенти отримують завдання написати розповідь на тему: «Мое кошеня (цуценя)». Практичне використання граматичних форм іменників IV відміни сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

Складною темою для студентів, особливо національних груп, є тема «Ступені порівняння якісних прикметників». Для засвоєння вищого ступеня прикметників даю практичне завдання: скласти порівняльну характеристику двох подруг. Студентка II-V курсу О. Сарієва написала такий текст: «У мене є дві подруги — Тетяна і Ліля. Вони за ростом майже однакові, але Ліля вища за Тетяну. Тетяна повніша за Лілю, але це не спотворює її. У Тетяни очі сині, а в Лілі — карі, але щічки у Тетяни більш круглі та червоні, ніж у Лілі. Носики у них рівненькі, симпатичні, але чоло у Лілі вище за Тетяніне. Волосся в обох подруг гарне, русаве, але у Тетяни воно більш довге і пишне. За характером Тетяна спокійніша за Лілю, але Ліля більш весела, ніж Тетяна. Хоч подруги різні, але вони мені подобаються однаково».

Вивченню найвищого ступеня прикметників сприяє вправа на переклад. Я задаю студентам питання російською мовою, вони відповідають українською. Відповіді на ці питання стають основою для створення розповіді «Моя матуся».

— Кто для тебя самый дорогой человек на свете?

— Наидорожчою людиною для мене є мама.

— Какое занятие для нее самое любимое?

— Найулюбленишим заняттям моєї мами є в'язання, приготування їжі.

— Какой день для мамы самый счастливый в ее жизни?

— Найщасливішим днем для мами був день мого народження, і т. д.

Одним із виявів міжрівневих зв'язків у мовній системі є органічний взаємозв'язок двох розділів граматики — морфології і синтаксису:

морфологія «виступає як база синтаксису. Без морфології неможливо будувати синтаксис словосполучень, а без останнього — синтаксис речень». Врахування цього взаємозв'язку сучасна методика оголошує одним із принципів опрацювання граматичного матеріалу. Особливе значення він має для роботи над частинами мови.

Однак вивчення морфології на синтаксичній основі не означає повного підпорядкування синтаксичних понять засвоєнню морфологічного матеріалу. Зв'язок здійснюється в інтересах не лише морфології, але й синтаксису.

Тому при вивченні частин мови завжди звертається увага на синтаксичну роль слів у реченнях, їх стилістичне використання, на їх значення у створенні речень, тексту. Особливо показовим у цьому плані є вивчення займенника, оскільки займенник є універсальною частиною мови, яка може замінити іменник, прикметник та числівник. Без нього важко уявити наше мовлення. Тому даю студентам такі теми для написання творчих робіт як «Мое училище», «Наша вулиця», «Мое село», «Мої плани на майбутнє». Після написання творів обов'язково аналізуємо їх з точки зору не тільки орфографічної грамотності, але й з точки зору правильного використання граматичних форм займенників, їх стилістичного використання, їх ролі у створенні речень, тексту. Звичайно, даючи такі теми для висловлювання, мене цікавить не тільки грамотність студентів, а й їх уміння висловлювати свої думки, почуття, враження, цікавить їх світогляд, коло інтересів, бачення оточуючого світу, їх інтелект.

Пропоную уривок твору на тему «Мое училище» Ганни Ращупкіної (3-А курс):

«Найперше, що справило на мене велике враження, була архітектура будівлі училища. Великі білі колони посеред холу мені здалися схожими на могутніх велетнів, які тримали на своїх плечах небо. Мармурові сходи приваблювали своєю білизою, а мозаїчна підлога захоплювала різнокольоровістю і симетричністю малюнка... Дуже сподобався мені і двір училища. Як приємно відпочивати тут в тіні великих гіллястих шовковиць і вдихати аромат квітів, що яскравим килимом розстелилися на клумбі!..

Я думаю, що кожна людина, яка хоча б один день провчилася в цьому навчальному закладі, ніколи не зможе забути його красу і навіть через десять років гордо скаже: «Це мое училище».

Звичайно, перед написанням таких творів проводжу певну роботу — усне мовлення передуює письмовому. Пригадуємо основні ознаки тексту, мовні засоби зв'язку речень у тексті, його структуру.

Як відомо, залежно від змісту і будови текст поділяється на три смислові групи — розповідь, опис і роздум (міркування). Кожний з них має свою будову.

Розповідь — це повідомлення про події, що розгортаються у часі. Загальна схема розповіді така: початок події, розвиток події, кінець події.

Опис — це висловлювання про певні ознаки, властивості предмета чи явища. В описі дається характеристика людей, предметів, явищ природи шляхом перерахування їх головних ознак. Найголовніше в описі — дати точне або яскраве уявлення про предмет мовлення.

Роздум — це висловлювання про причини якостей, ознак, подій. У роздумі обов'язково три частини: 1) теза — основне твердження, чітко сформульована думка; 2) докази, аргументи, що підтверджують висунуту тезу; 3) висновок, що випливає з доказів (узагальнення). В основі роздуму лежать причинно-наслідкові відношення, «чисті» розповіді, описи, роздуми використовуються рідко. В текстах найчастіше описи включаються в розповідь або пов'язані з міркуванням; розповідь може доповнюватись роздумом.

Ці відомості обов'язково неодноразово повторюємо із студентами при написанні кожної творчої роботи, як і відомості про стилістичні особливості тексту. Звичайно, більшість робіт студенти пишуть у публіцистичному та художньому стилях. Щоб навчити учнів писати у художньому стилі, необхідно завжди звертати увагу на емоційно-експресивні засоби мови, її лексичне, фонетичне багатство, усю різноманітність граматичних форм і конструкцій. Треба навчити студентів широко використовувати синоніми, антоніми, омоніми, пароніми, слова в переносному значенні, а також застосовувати такі тропи як епітети, метафори, порівняння тощо. Для цього також добираю різні вправи. Наприклад, пропоную підібрати якнайбільше означень до слова «день», запитуючи, який сьогодні день? (приємний, радісний, щасливий, сонячний, світлий, безхмарний, цікавий, неповторний і т. д.)

— Яке сьогодні небо? Деревя? Ваш настрий? Такі вправи сприяють розширенню словникового запасу (дітей) студентів, а отже і розвитку їхнього мовлення. Для уточнення словникового запасу використовую вправу на добір антонімів до прикметників:

Тихий голос — звучний
тихе читання — голосне
тихий вечір — шумний
тихе море — бурхливе
чиста рука — брудна
чисте небо — хмарне
чиста вода — мутна
добрі очі — злі
добрий зір — поганий
добра груша — кисла
добре слово — жорстоке
старий дуб — (новий) молодий
старий зошит — новий і т. д.

При вивченні теми «Дієслово» також використовую різні вправи творчого характеру.

Наприклад: читаю текст з дієсловами недоконого виду, а учні замінюють їх дієсловами доконого виду: «Люди сіють хліб. Зерно для людини і досі залишається земним дивом. Воно безсмертне. Кинуте у землю, стає колосом. Наливається соками землі і сонця. Тішить нас буйністю, радує урожаєм. Повертається до людей повносилою вдячністю землі».

Дієслова в неозначеній формі учні замінюють формами наказового способу: «1. Треба бути завжди скромними, ввічливими, витриманими. 2. Не треба виділятися серед товаришів своїм яскравим вбранням. 3. В розмові з людьми не треба перебивати співбесідника. 4. Розмовляти треба спокійно, не поспішаючи, лагідним тоном. 5. На збори чи в гості треба приходити вчасно» і т. д.

Для закріплення теми «Час дієслова» пропоную студентам такі теми, як «Мої дитячі роки», «Мої плани на майбутнє», «Що дає мені навчання в училищі».

Редагування — один із видів вправ, що сприяють формуванню у студентів навичків літературного нормативного мовлення, виробленню вміння бачити помилки, що виховують орфографічну, стилістичну пильність майбутніх вчителів. Тому часто використовую наступний вид роботи. При вивченні дієприслівника пропоную викреслити речення з неправильно або недоречно вжитими дієприслівниковими зворотами: «Допомагаючи один одному, у нашому класі нема відстаючих. Щоденно тренуючись, нас не покидала віра в перемогу. Повернувшись додому, у мене знову появився добрий настрий. Сидівши біля столу, я читав цікаву книгу...» і т. д.

Прислівник — складна частина мови, при вивченні якої виникають питання щодо його значення, правопису, будови, словотвору. Тому для закріплення вивченої теми пропоную різні завдання. Наприклад: утворіть прислівники від слів: мати, свій, приемний, сильний, дев'ятеро, хвилина, небезпечний, весняний, три, ряд, пам'ять, щирий, око, купа, слід, сидіти, бік, гора.

Використовуючи дані прислівники, напишіть зарисовку «Першокласник на уроці»: вранці, охоче, радо, спершу, ліворуч, праворуч, уважно, тихо, сьогодні, важко, голосно, вперше, більш-менш, весело, навкруги, помаленьку, по-своєму, напам'ять, щохвилино...

Опрацювання синтаксису займає особливе місце в курсі української мови: тільки на синтаксичному рівні мовної системи в розв'язанні комунікативних завдань беруть участь одиниці всіх нижчих рівнів, виявляючи таким чином свою функціональну значимість. Тому синтаксис більшою мірою, ніж інші розділи науки про мову, служить основою для розвитку зв'язного усного та письмового мовлення учнів.

Вивчаючи із студентами тему «Просте ускладнене речення», пропоную просте неускладнене речення, яке студенти ускладнюють різ-

ними способами — однорідними членами речення, відокремленими членами речення, звертаннями, вставними словами, уточнюючими членами речення. Наприклад: «Сьогодні яскраво сяє сонечко». Ускладнюємо однорідними членами речення — сьогодні яскраво сяє лагідне, ніжне, теплодає сонечко. Чи: вчора і сьогодні... Ускладнюємо відокремленою прикладкою: «Сьогодні яскраво сяє сонечко — джерело радості і веселого настрою». Ускладнюємо відокремленим означенням: «Сьогодні яскраво сяє сонечко, ніжне, лагідне і тепле», відокремленою обставиною: «Сьогодні яскраво сяє сонечко, дивуючи всіх своєю щедрістю», «Сьогодні, в день мого народження, яскраво сяє сонечко». Вставним словом: «Безперечно, сонечко сьогодні сяє яскраво». Звертанням: «Сонечку, сяй сьогодні яскраво!».

Особливо продуктивним матеріалом для розвитку творчого мовлення студентів є вивчення теми «Складнопідрядне речення». Наприклад, вивчаючи підрядні з'ясовувальні речення, пропоную головні частини, а підрядні створюють студенти — таким чином утворені речення слугують основою для розповіді.

«Розкажи мені про себе»

— Я хочу, щоб...

— Я бачу, як...

— Я дивуюся тому, що...

— Я вважаю, що...

— Я прагну до того, щоб...

— Я пам'ятаю, скільки...

— Я знаю, який...

— Я думаю, чи...

— Мені снилося, ніби...

Вивчаючи підрядні умовні речення, даю підрядну частину, яка служить темою для майбутньої творчої роботи «Якби я був (була) директором педучилища...» Студенти таким чином не тільки здобувають навички та вміння будувати такий тип підрядних речень а й висловлюють свої думки та мрії щодо покращання системи навчання в училищі. Це для них цікаво, що є добрим стимулом для засвоєння теми.

Твір-роздум «Чому я вибрала професію вчителя» допомагає закріпленню теми «Підрядні речення причини», які, звичайно, не вивчаються ізольовано від інших типів речень, тому твір дає можливість судити про рівень орфографічної та пунктуаційної грамотності студентів.

Творчі здібності учнів особливо добре виявляються при виконанні такого завдання: доповнити головні частини підрядними порівняльними у тексті: «Чи ви спостерігали коли-небудь захід сонця? Неймовірно красива картина! У пекельнім золотім полум'ї півнеба палахкотить захід, ніби... Гарячі відблиски лягають на руки, обличчя, немов... Деревя, будинки потапають у золотому сонячному промінні, так що... З заходу на схід простяглися довгі рухомі тіні, немов...» і т. д.

Звичайно, робота, проведена на уроках української мови, сприяє розвитку творчого мовлення студентів, але вони повинні самі дбати про це. Необхідно читати художню літературу, прислухатися до мовлення дикторів, аналізувати мовлення своїх товаришів, треба серйозно готувати себе до професії вчителя і усвідомлювати необхідність оволодіння літературним мовленням. Слідкувати за мовленням студентів повинні і викладачі інших предметів. Лише тоді ми зможемо отримати вагомий результат.

Література

1. *Бабіч Н. Д.* Основи культури мовлення. — Львів: Світ, 1990.
2. *Беляев О. М.* Сучасний урок української мови. — К.: Радянська школа, 1981.
3. *Мельничайко В. Я., Пентиліук М. І., Рожило Л. П.* Удосконалення змісту і методів навчання української мови. — К.: Радянська школа, 1982.
4. *Пентиліук М. І.* Культура мови і стилістика. — К.: Вежа, 1994.
5. *Цимбалюк В. І.* Творчі роботи з української літератури у 8—10 класах. — К.: Радянська школа, 1981.

Р. П. ДАЦЕНКО,

викладач Білгород-Дністровського педагогічного училища.

О НЕКОТОРЫХ ВИДАХ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, СПОСОБСТВУЮЩИХ РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ

Задачи модернизации образования не могут решаться только в ходе реализации когнитивной функции обучения. Личностные функции, а именно: самостоятельность, инициативность, ответственность, критичность, креативность, рефлексивность могут быть сформированы только в личностно-адаптированной системе обучения.

В основе дидактической системы адаптированной школы лежит личностно-деятельный

подход, соответственно которому ученик становится объектом саморазвития, самообразования, самореализации и самоактуализации, а учебный процесс, его категории (цели, содержание, методы, формы, способы) воспринимаются учениками как личностно-значимые ориентиры. Задача преподавателя — создать на уроке такие условия, чтобы личностно-ориентированные ситуации органично переплетались с методами и приемами организации познава-

тельной деятельности учащихся. Предпочтение отдается парной работе, групповому, коллективному творчеству. Между учителем и учащимися создается атмосфера сотрудничества. Групповая работа кажется очень привлекательной по нескольким причинам. Так же, как и работа в парах, работа в группах дает учащимся возможность общаться. В парной работе мы можем увеличить общее время на говорение и расширить возможности для учащихся реально использовать иностранный язык для общения друг с другом. При работе над общим заданием учащиеся могут достаточно свободно выразить свои мысли, мобилизовать знания, проявить творческий, организаторский и лидерский потенциал. По окончании работы группы начинают дискутировать, обмениваться мнениями, аргументами. В группе они будут обучаться и обучать друг друга в соответствии со своими знаниями, что бывает практически невозможно, когда учитель выступает в роли контролера. Некоторым образом групповая работа более динамична, чем парная работа. В группе легче организовать обсуждение выбранной темы. В этом случае более вероятно, что в группе, по крайней мере один из членов команды сможет решить проблему, если она возникает. Работать в группе легче, чем в паре, потому что в паре больше требований к способности учащегося тесно сотрудничать с партнером. Групповые задания могут быть более захватывающими и подвижными, чем работа в парах.

Конечно, есть опасения, что при работе в группе и в паре могут возникать такие моменты, как использование родного языка, шум, нарушение дисциплины. Поэтому одной из основных задач является умение создать группы. Минимальная группа состоит из 3 человек. Учащиеся могут быть разделены по уровню знаний, в зависимости от их положения в классе, по желанию и т. д. Однако при создании групп по принципу обоюдной симпатии возникает вероятность того, что непопулярные в классе дети могут остаться вне созданных групп. Можно порекомендовать организовать или поощрять своего рода «опекунство» сильных учеников над слабыми. При этом сильный ученик играет ведущую роль в группе. Помогая слабому, сильный ученик имеет возможность оценить свои собственные знания, а слабый ученик получает необходимую помощь. Самым простым является способ деления по местонахождению в классе. Однако такое деление приводит к созданию постоянных групп и однообразию приемов работы. Группа может видоизменяться в течение всего времени выполнения различных заданий на протяжении года.

Дифференцированный подход к созданию групп с разным уровнем знаний позволяет дать каждой группе специфические задания, адаптированные к уровню знаний учащихся и

уделить слабым учащимся больше внимания. Но при этом ценность совместной работы, когда один учащийся помогает другому, будет утрачена. Разделение на группы — это комплексная задача, которая требует от учителя постоянного контроля, чтобы убедиться в рациональном разделении класса. Состав групп должен быть приблизительно равным по силам, чтобы была возможность объективно оценить их работу.

Роль учителя не заканчивается на распределении обязанностей и объяснении задания. Перед началом работы учитель создает атмосферу, при которой учащиеся будут работать с энтузиазмом. Они должны четко усвоить, что будут делать, как и сколько времени им дано на выполнение задания. Необходимо убедиться, что задание понято. Во время выполнения задания учитель внимательно наблюдает за учащимися, оказывая помощь тем, кто испытывает затруднения. Основная роль учителя при групповых видах работ — координирующая.

Если интерактивность в группе была достигнута, то акт коммуникации в каждой группе будет интересным, ярким и логически завершенным.

Рассмотрим это на примере:

Topic: Comparative analysis of novels «The Theatre» by W. S. Maugham and «Jennie Willers» by J. B. Priestley (10-й класс).

Warm up:

Students are asked what is similar and is different in two theatres from the books.

Possible answers:

Similar

- both are successful and respected;
- both have talented actors and actresses;
- both involve love.

Different

- stories take place in different times;
- they involve different people;
- one book has some mystical circumstances, the other is totally real;
- they end differently.

Group Work

Class is divided into two groups and each group gets 3 minutes to complete the following task:

Put these similar themes from novels «The Theatre» and «Jennie Willers» in the order of their importance:

- 1) Extramarital relationships _____
- 2) Beauty and tragedy of love _____
- 3) Generation gap _____
- 4) Immortality of the talent _____
- 5) Vices of the society _____
- 6) Changes in British theatre _____
- 7) Despair of the poor _____
- 8) How much actors are paid _____

Target point:

The answers of two groups may differ, although the 1st in this chart in both groups

should be # 4 (Immortality of the talent). Without currently drawing student's attention to this facts, they are suggested to do the next task.

Group Work 2

Group one gets to base their answer on «The Theatre», group two — on «Jennie Willers».

Both groups are asked to agree/disagree with the following statement according to the book offered:

«THEATRE IS DEAD»

Target point:

Regardless to the details both groups should come to an answer that theatre isn't dead, never was, and never will be. It is just people, actors, who get order and say that everything used to be much better «in their time». However, there are always new talents coming onto the stage.

Bottom line: theatre is changing, but not dying.

Conclusions may/may not be drawn at the end of group work depending on the rate of student's understanding and involvement into work during the class.

Brainstorm. Целью данного вида работы является разработка группой новых и оригинальных идей. Для этого необходимо распределить обязанности внутри группы:

- ведущий;
- около десяти участников;
- наблюдатели (2—3).

Задача, предложенная для brainstorm, должна быть относительно простой (т. е. делиться на многочисленные вопросы, каждый из которых мог бы быть объектом brainstorm)... Ведущий четко представляет проблему, давая необходимые пояснения. Он раздает материалы, цифры и т. д. участникам и убеждается, что вопрос понят. Затем он предоставляет слово ученикам, которые будут выдвигать идеи в соответствии со следующими принципами:

- каждый может взять слово и предложить любую идею, даже самую абсурдную;
- каждый пытается называть все идеи, которые ему приходят в голову, без отбора и цензуры;
- никакая критика или обсуждение идеи недопустимы: предлагаются собственные идеи и выслушиваются чужие;
- ведущий только дает слово всем желающим, по возможности не реагируя на предложенные идеи;
- ведущий с помощью учителя перефразирует неудачные или малопонятные высказывания;
- наблюдатели записывают все выдвинутые идеи без отбора и добавлений.

Начало работы всегда очень замедлено, выдвинутые идеи иногда банальны, но постепенно активизируется воображение и мыслительная деятельность. После обсуждения сравниваются заметки наблюдателей и уточняется

перечень всех идей. Составив общий список, учитель начинает отбор самых удачных предложений, исходя из возможности их реализации.

Нам кажется трудным придумать искусственные ситуации для организации этого вида деятельности. Предлагаем несколько ситуаций:

— brainstorm на интерпретацию художественного произведения (живопись, скульптура, фильм). Основной вопрос «Что бы это значило?»

Phillips 6/6 (работа в команде). Название этой методики отражает предложение автора разделить большую группу на подгруппы из 6 участников, объединенных для работы на 6 минут. Этот принцип 6/6 может быть использован при выполнении различных видов работ. Группы из 6 человек формируются по жеребьевке, по желанию или авторитарно. Участники располагаются по кругу, если возможности аудитории позволяют, выбирают председателя и спикера и обсуждают проблему в течение 6 минут. Затем спикеры собираются вокруг стола под руководством преподавателя. В ограниченное время они излагают точку зрения каждой подгруппы и предлагают новые темы для обсуждения. Подгруппы снова возобновляют работу, обсуждая вопрос, исходя из новых задач в течение 6 минут. В таком ритме класс будет работать до тех пор, пока не будет сформировано общее мнение. Члены каждой группы по очереди становятся председателями и спикерами. Роль председателя — следить за тем, чтобы каждый участник успел высказаться.

Ролевая игра. В ролевой игре необходимо заставить участников сыграть не привычную для них роль, а отличную от их жизненного опыта.

Особенность этих игр («role-play») в том, что ученики играют роли персонажей и выражают мнения, которые не обязательно соответствуют их личной позиции. Поэтому робкие ученики самовыражаются иногда больше, играя ту или иную роль, так как они не берут на себя ответственность за мысли, которые должны развить.

Для организации ролевой игры необходимо:

- определить основные элементы игры: место, время, персонажи;
- позволить членам группы самим определить роли (ведущий-учитель может вмешаться только в случае возникновения разногласия сторон);
- позволить импровизировать (можно будет предварительно подготовить «актеров», заставив рассказать, как они видят свою роль, что позволит убедиться как они понимают задание).

Чтобы ролевая игра получилась, инструкции должны быть ясные, подготовка эффективной. Необходимо позволить ученикам зада-

вать вопросы, чтобы обеспечить понимание исходной ситуации. Учителю следует убедиться, что все аспекты объяснены, и обратить внимание учащихся на лексику и специфические выражения, которые они могут употребить в ходе игры.

Мы сделали попытку ознакомить коллег с инновационными технологиями, способствующими развитию коммуникативных умений и

навыков учащихся и обеспечивающих высокую мотивацию их познавательной деятельности на уроках иностранного языка.

Т. В. ЮРЧЕНКО,

Л. Я. РУСИНОВА,

методисты научно-методического центра иностранных языков ООИУУ.

ТЕКСТОВЕ ЗА ДИКТОВКИ С УПРАЖНЕНИЯ ВЪРХУ ЧАСТИТЕ НА РЕЧТА

Съществително име

Сам бог бе белязал границите на тая благословена страна — трите морета и ширната бяла река. Всичко се раждаше в тая земя: жито, памук, грозде, рози и смокини, моретата даваха риба, край бреговете цъфтяха маслини и лимон. Вековни многогодишни гори шумяха по многобройните планини, в долините се виеха буйни, пенливи реки, в равнините мучаха безбройни стада... А там долу, гдето се събираха водите на трите морета, се издигаше най-хубавият град на света, връз най-хубавата земя на света... И в тая благословена страна трябваше людето да живеят в мир и обич.

Ф. Попова-Мутафова

1. Направете словообразователен анализ на съществителните имена в текста. Кои имена са производни, а кои — не. Обяснете как са образувани производните съществителни имена.

2. Каква синтактична служба в изречението изпълняват съществителните имена в изречението?

3. Подчертайте еднородните части във второто изречение. Каква е тяхната синтактична им служба в изречението?

4. Извадете членуваните съществителни имена и определете техния род и число.

5. Открийте контекстовите синоними.

6. Извадете съществителните имена от единствено и множествено число и ги разделете в две колони.

Какво мога да ти дам аз, Българийо, земя, пълна с добрини, мила Родино? Моя Българийо с тополите, трепетликите и буките. Със снега на Осогово и с люляците край Струма. С върховете на вечния Балкан и с плодните полета на Добруджа и Тракия. С песента на Черно море и бял Дунав, с песните на Шипка и Димитровград, с песничката на щурчето, скрито в кошник с череши. Със зелените, трицветни и алени знамена, непрекъснени от бурите.

Г. Струмски

1. Извадете съществителните имена. Определете вида им.

2. Обяснете правописа на съществителните собствени имена.

3. Каква част от речта са съществителните имена?

4. Как правописно се оформят обръщенията?

5. Направете фонетичен разбор на думата *Добруджа*. Определете броя на звуковете и буквите в нея. Посочете начините по които можете да пренесете думата на нов ред.

6. Посочете изразите, които показват отношението на автора към родината? Вие какви изрази бихте използвали?

7. Обяснете различията при правописа на предлога *с/със*. Обяснете кога се пише *с* и кога *със*.

Древна и млада приказка за България

България започва от устрема на Аспаруховата конница — от славянска реч на нашите деди и прадеди. Тя е скътала в земята си дворците на Велики Преслав и Плиска. Десницата ѝ държи и носи факела на Кирило-Методиевите писмена. Нейният глас звучи от Омуртаговата колона чрез словата на един прабългарски философ: «Човек и добре да живее, умира и друг се ражда, и нека роденият последен, като гледа това, да си спомни за тоя, който го е направил».

България има не само Златния век на Симеона, но и верните другари на селския пастир Ивайло Бърдоквата. Има ослепените войници на Самуила, които се препъват в камъните и трънаците, падат на земята и отново се вдигат, за да продължат опипом през деретата на Пирин и Рила към родните си домове, към децата и невестите си. България има Шишмановите бойци, живели в песента с маждраците си «като гъста гора», със сабите си «като ясно слънце». Има висотите на Търновград. Има забитата в опожарената и почернена от нашествениците земя главня и пророческите слова: «Когато главнята се разлисти и покарат по нея

малки клончета, нека той ден бъде първият ден на свободата на моя народ».

Г. Струмски

1. Открийте съществителните имена, употребени като сравнения? Какво се постига със сравненията?

2. Обяснете правописа на подчертаните думи. Какви са те като части на речта?

3. Обяснете правописа на прозвищата и прякорите.

4. В кои случаи ще използвате кавички?

Ранна южна пролет бе облякла всички плодни дървета със светли невестински премени. Цялото тракийско поле се белееше, потънало в море от нацъфтели сливи, череши, ябълки, круши... По края на друмовете тръпнеха светлите цветчета на шипковите и глоговите храсти. Ливадите бяха изпъстрени с безброй шарцветни билки. По синорите цъфтеше бяла ружа, от горите лъхаше на теменуги, здравец и лиляка. Въздухът бе светлосин, мек и галеше лицето с топла ласка. Хебър плискаше сребърни води, буен, пълноводен, сочейки вечния път на българите към бленувания юг.

Ф. Попова-Мутафова

1. Извадете съществителните имена в множествено число и определете формата им за единствено число. С кои окончания са образувани формите за множествено число?

2. Заменете подчертаните съществителни имена със синоними. Сравнете двата текста и посочете разликите. Кой вариант ви харесва повече?

3. Открийте епитетите в текста. Посочете каква е ролята им в текста.

4. Направете синтактичен разбор на първото изречение. Каква е синтактичната служба на съществителните имена?

5. Кои са сложните думи в текста? Направете словообразователен анализ, за да докажете твърдението си.

Щом човечеството е станало толкова могъщо, че да осигури собственото си самоубийство, това точно толкова означава, че има сила да избере живота... Ако човекът не беше създал камерата, нямаше да има филмите на великия художник, ако човек не бе създал органа... нямаше да звучи музиката на Бах. Космическата тъга и песимизъм винаги изглеждат привлекателни и дълбокомислени, оптимизмът — глуповат и повърхностен. Но те са съществували заедно, откакто човекът е започнал да мисли. Радостта от познанието и тъгата от познанието, съчетани, създават красотата на мисълта.

Аз си оставам оптимист, когато мисля за едно по-добро бъдеще на света, и пълен песимист, че ще успее да го доживеея.

Г. Данаилов

1. Извадете съществителните имена в множествено число и определете формата им за единствено число. С кои окончания са образувани формите за множествено число?

2. Открийте в текста съществителните имена, които имат форми само за единствено число (*singularia tantum*).

3. Обяснете правописа на думите *радостта*, *песимизъм*, *оптимизъм*.

Земята е планета от Слънчевата система. Тя е съставена от концентрични слоеве. Земното ядро има температура 2 000—5 000 градуса С и се състои главно от кислород, желязо, манган. Земната кора е предимно изградена от кислород, силиций и алуминий.

Релефът ѝ е разнообразен — низини, долини, планини.

Планините в Европа са Алпите, Карпатите, Пиренеите, Скандинавските, Апенините, Вогезите, Родопите.

В Америка най-известните планини са Кордилерите, чиято източна верига е известна като Скалистите планини. В Северна Америка се намират Апалачите, които вървят успоредно на атлантическото крайбрежие.

В Южна Америка по протежение на Тихия океан е веригата на Андите.

Българска енциклопедия

1. Определете към кой стил принадлежи текстът?

2. Разграничете съществителните собствени от съществителните нарицателни имена. Определете граматическите им признаци.

3. Извадете съществителните имена в множествено число и определете формата им за единствено число. С кои окончания са образувани формите за множествено число?

4. Открийте в текста съществителните имена, които имат форми само за единствено число (*singularia tantum*) или множествено число (*pluralia tantum*).

Имало едно време някъде си баща и син. Те засели една нива с пшеница. Долитали врабци и зобали семето. Бащата пращал сина да пъди врабците — да не кълват посятото. Синът ходил два-три дена наред, ... но все не можал да пропъди врабците... Веднъж, като замахнал, ударил една врабка, та ѝ счупил крака... Момъкът я хванал и се готвел да ѝ откъсне главата, а врабката почнала да се моли:

— Пусни ме, човече, ... имам пет малки врабченца — пусни ме да ги отхрания.

— Как ще те пусна? — рекъл ѝ момъкът. — Не тегля ли тия няколко дена все от вас — от тебе и другите врабчета?

...Врабката му духнала в устата и той оттогава почнал да разбира езика на животните. Когато на другия ден отишъл на нивата, по нея пак били плъзнали врабчета — да кълват

зърна. Един стар врабец казвал на по-младите врабчета:

— Яжте само ония зърна, които няма да поникнат.

И момъкът, като чул това, отишъл си вкъщи. Баща му го попитал:

— Синко, защо не пазиш нивата?

Н. Райнов

1. Определете стила на текста. Приведете доказателства, за да подкрепите тезата си.

2. Извадете съществителните имена. Определете вида им.

3. Открийте различните форми на една и съща дума. Разграничете морфемите в тях.

4. Каква е ролята на числителните имена в текста? Обяснете правописа на подчертаните числителни имена.

Ивановият господар имаше воденица край един малък планински поток... Докато воденичарят мелеше брашно, неговото ратайче ходеше по ливадите след стадото и свиреше на агънцата с една тънка свирка...

Една вечер воденичарят рече на Ивана:

— Утре ще заколя черното агънце с белите крачка.

— Защо ще го колиш? — попита Иван. — Какво зло ти е направило?

— Ще ти кажа защо. Речицата, която кара воденичния камък, пресъхна... Дано рукне дъжд и моята воденичка пак да тръгне.

...

Когато настана ден, воденичарят запали пещта, наточи си ножа и потърси обреченото агне.

А. Каралийчев

1. Извадете сродните думи и определете кой е общия им корен.

2. Разграничете морфемите в тях и обяснете към кои класове принадлежат думите.

3. Напишете други сродни думи от този корен, които не са употребени в текста.

4. Преразкажете текста и превърнете пряката реч в непряка.

5. Обяснете правописа на пряката реч.

Потвърждение за самотния характер на това изкуство можем да открием в една от най-забележителните творби на нашите каменоделци — Мадарския конник. Както по технология на каменоделската работа, по представеното изображение и по наличните надписи, каменният конник от скалите при Мадара е дело най-вероятно на самотни български каменоделци...

...Каменното изображение се отличава от античните релефи също така и по дълбокия жлеб, с който са отделени фигурите от каменния фон. Съответстваща на източния похват е и позата на коня...

...За поколенията неизвестният каменоделец от началото на VIII век е оставил достойната и съдържана осанка, мъжествената решителност на българския владетел от онази епоха.

...И макар че професионалното майсторство при каменоделците да е по-несвършено отколкото това на златарите — ранните български майстори на каменна пластика са ни оставили в каменните и мраморните изображения на лъвове и лъвски глави истинско и интересно изкуство. В някои от тези случаи, когато скулптурните качества на каменоделеца не са били достатъчни, той е дооформял лицето и главата на лъва посредством примитивни графични допълнения.

...Работени най-вероятно в периода между IX и XI век, те са доказателство за достоен завършек в творчеството на преславската каменоделна школа.

...За разлика от каменната пластика на Плиска, работена предимно от самостоятелни каменоделски ваятели, в Преслав са били създавани цели работилници за художествена обработка на камък. Вероятно... са били извикани и някои майстори-каменоделци от Цариград, Армения и Грузия... Можем уверено да твърдим обаче, че огромна част от богатото каменоделско творчество... е дело на изкусни български каменари.

П. Константинов

1. Извадете сродните думи и определете кой е общия им корен.

2. Разграничете морфемите в тях и обяснете към кои класове принадлежат думите.

3. Напишете други сродни думи от този корен, които не са употребени в текста.

4. Обяснете правописа на думата *майстори-каменоделци*.

5. Открийте различните форми на една и съща дума. С какви наставки са образувани те?

През планината от юг духаше добрият стар вятър. От очистеното небе през светналите клонки в горичката навлизаше пролетното слънце. Снегът се затопи, потекоха на разни страни мътни поточета. Гората почна да шуми, да шушнат в нея сто млади и добри ветрове.

Ден след ден напълната гора се разлисти, спуснаха се по леските реси като котешки лапички. Разпукнаха се цветовете, поникнаха нови треви, бурени. Пойните птичета напълниха гората. Зажужукаха диви пчели с мъх по крачетата, по коремчетата. Запълзяха бръмбари, запрелитаха мушици, пеперуди. Ниско над рекичката, полетяха водни кончета с крилца от тънка коприна.

От гората закука и кукувица.

...

Беше дошъл април и в Зелената планина, и в Синята планина. В габървата горица гукаха гълъби.

З. Сребров

1. Извадете различните форми на една и съща дума. Посочете общия корен и морфемите, с които са образувани сродните думи.

2. В кои думи има променливо **Я** и в кои непостоянно **Ъ**?

3. Извадете съществителните имена. Определете вида им.

4. Извадете умалителните съществителни имена. Каква е ролята им в текста?

Ние сме вече в парахода... Едно параходче хвана нашия колос за носа и почна да го отцепва от европейския материк.

Интересно е да ви съобща какви хора бяха само на нашата маса... Бай Пенчо е аеронавт, живее в Канада и вади препитанието си като се издига с балон.

...Бай Ватко е стенов живописец, а синът му — чертежник.

...Пътят от Хавър до Ню Йорк изминахме тъкмо за седем денонощия... Речеш да си облечеш дрехата, ръцете ти не държат баланс и като изгубиш равновесието, претъркулиш се...

...А шестимата глухонеми падат от смях и си изпотрошиха пръстите да си споделят удоволствието... Весел целия параход. Долу трокласните писнали със свирки, с хармоники...

Крайбрежието на Ню Йорк е буквално опасно... със станциите на параходите и железопътните компании...

...Ниагара! Дай боже всекиму да изпита такива блажени чувства, каквито аз изпитах, като приближавахме Ниагарския водопад.

...Откри се пак канадския бряг зад пропастта; ние виждаме вече дъното на този бряг; ето и водата, мътнозелена, изиграла си вече ролята, уморена, но още запенена, отива лениво на почивка към водоврата...

...Сума фотографии предлагат услугите си да те снимат на скалите, под водопадите, за спомен.

А. Константинов

1. Извадете сложните съществителни имена. Обяснете от кои думи и по какъв начин са съставени.

2. С кои съвременни думи ще замените подчертаните?

3. Направете морфемен разбор на думите *пропастта, отцепва, параходче*. Какви грешки можете да допуснете в правописа им.

4. Разкажете за място, което силно ви е впечатлило. С какви изречения бихте си послушили при неговото описание.

Ако се обърнем към нашето Възраждане, ще видим десетки, стотици хора, които са давали пари, за да изучат талантиливи момчета, да се издават вестници и списания «на ползу роду».

Думата «безкористност» може би не е особено красива като дума, но тя е дума, чието значение е наситено с човешчина и благород-

ство. Лишете професията на лекаря от безкористността, тя загубва най-ценното си. Вложете «корист» в изкуството, и то загубва красотата си. Махнете «безкористността» в отношенията между хората, и те вече нямат стойност. Защото парите освен друго имат и способността да обезценяват някои неща.

По парите не може да се съди за хората, но по отношението на хората към парите може да се съди доколко заслужават името «човек».

О. Кръстева

1. Направете морфологичен анализ на подчертаните думи.

2. Може ли да се каже, че изразът «*на ползу роду*» и думата «*безкористност*» са контекстови синоними в текста?

3. Защо думата *Възраждане* е написана с главна буква?

4. Каква грешка можете да допуснете при членуването на думите *безкористност, способност, стойност*?

5. Какви грешки може да допуснете в думите *корист, стойност, обезценяват*?

Лавини

Натрупаната върху земната повърхност снежна покривка при наклон над 15 градуса и дебелина 0,5 м загубва своята устойчивост и се свлича във вид на лавини към близките понижения. Свличането на лавините се улеснява от по-големите наклони на склоновете, а се затруднява от горската растителност и грапавината на земната повърхнина. Устойчивостта на снежната покривка зависи и от това, дали тя е рохкава или заледена... Старият сняг се втвърдява и уплътнява поради частичното му топене при краткотрайни затопляния и настъпване след това на продължителен студ...

През време на пролетното затопляне поради голямата топлопроводимост на почвата и скалите снеготопене става и в най-долния слой на снежната покривка. Водата тогава играе ролята на смазка, която улеснява свличането на уплътнения и натезал сняг. Свличането на такъв сняг се нарича мокра лавина.

Христоматия по обща география

1. Направете морфемен анализ на подчертаните съществителни имена от текста. Обяснете правописа на представките и наставките на думите.

2. Посочете кои от думите са производни и кои — не.

3. Извадете отглаголните съществителни имена и посочете от кои глаголи са образувани?

4. Открийте и посочете как са образувани сложните съществителни имена. Обяснете лексикалното им значение.

5. В кои думи има променливо **Я**? Посочете основната им форма.

За изключителните творчески виждания и богатото въображение на незнайния резбар-майстор на вратата можем да съдим и по един незабележим на пръв поглед факт. Ако отдалеч розетите дават впечатление на напълно еднаква разработка на плетеницата във всички розети, внимателното им разглеждане открива, че всяка от тях е отделно, напълно различно изпълнение на плетеницата. Това е могъл да си позволи само майстор... с установено виждане за съзвучие на композицията.

...Сложната и богата композиция на трона... показва... приложението на усъвършенствана резбарска техника — дори и използването на струг.

...Едно прецизно изследване на дърворезбата показва, че тя е по-стара от дърворезбата на Хрелвовата врата в Рилския манастир... за потвърждаване на този факт ни служи още една подробност от мотивите на резбата.

...
Значително увеличаване на собствения добив на желязо в страната, особено през XIV век, е дало възможност за създаване през царуването на Иван-Александър на цели школи от майстори-ковачи...

П. Константинов

1. Направете морфеманализ на съществителните имена от текста. Обяснете правописа на представките и наставките на думите.

2. Посочете кои от думите са производни и кои — не.

3. Извадете отглаголните съществителни имена и посочете от кои глаголи и с кои наставки са образувани?

Снежинките падаха по главата, по раменете, по брадата на Великана вятър! Скоро той заприлича на бял оснежен дъб. Мяташе ръце като клони над голямата канара, дигаше къделените си вежди, кокореше очите си — най-после му се доспа. Нежното шумолене на снежинките в дъбовата шума го приспиваше, бялата снежна гора го омая... [...]

Великанът вятър легна отново под голямата канара и се усмихваше — беше доволен!... Снегът спря да вали. Стана тихо в гората... Сега вече гората му харесваше — светла, бяла и чиста като невеста, накичена с бели венци, нагиздена с бяла булчинска дреха.

А от хралупата на стария дъб насреща току изскочи пак катеричката. Тя помириса снега, метна кафявата си мъхната опашка, покатери се на оснежения връхар на дъба...

В бялата млечна далечина избухваха червени, жълти, сини огньове, пръскаха се на ярки звезди — високо, високо в помътненото небе.

З. Сребров

1. Как се членуват съществителните имена? От кое правило ще се ръководите при членуването на съществителните имена?

2. В кои думи има променливо **Я**? Посочете основната им форма.

3. Извадете думите, в които има непостоянно **Ъ** и посочете основната им форма.

Те се пренесоха в една далечна страна, сред диви и величествени (планина), сред островърхи (канара), сред (било) и (долина), потънали в гъсти борови (гора) и глухи, спокойни вековни букови (лес), напоени с миризмите на цветя и смола... Те видяха една пастирка, красива като нимфа, палава като козле, сетне се любуваха на дяволита девойка, потопила белите си (крак) в бистрите (струя) на малка планинска река, с отпуснати (коса), меки и лъскави като млад мъх. Те слушаха песни на (чучулига) и (славей), резкия, ясен предупредителен глас на кукувица, наслаждаваха се от еднообразното цвърчене на хиляди, хиляди (щурец)... Любуваха се на величавите поднебесни (кръг) на горди (орел), на (изгрев) и (залез) над величавата планина, на мекия блясък на млада луна и на неуловимия романтичен трепет на (звезда)... те видяха уморената походка на възрастна горянка със сиви (дреха) и с черна забрадка, с боси, напукани (нога) и с две кръгли кахърни (око).

Г. Караславов

1. Поставете написаните в скоби съществителни имена в съответната форма за множествено число.

2. Обяснете правописа на подчертаната дума. В кои случаи отрицателната частица **НЕ** се пише слято с думата и кога — отделно?

3. Какви промени настъпват с думите *нога* и *око*, когато ги поставите в множествено число? Кои са причините за това?

4. Обяснете правописните промени, които настъпват с имената, подчертани с две черти.

Пътеката се вдигна нагоре, до самото небе. Стоях на Вихрен — върха на бурите, и си казвах:

— Дотук човек се изкачва. Оттук нататък трябва да лети, защото започва небето.

Пред мене беше Пирин планина — с върхове и езера, с поляни и страшни пропасти. Протегнех ли ръце от върха надолу, можех да докосна кестените на Беласица, белите камъни на Огражден или върховете на Беровската планина.

Погледнех ли на север, пред очите ми заставаха Рила и Родопа, а някъде нататък — далечните контури на стария Балкан. Провикнех ли се от високото, можеше да ме чуе цялата земя.

Пред мене беше моят край — с широки полета и високи планини, с далечни и близки села. Може пеша цял живот да вървиш по течението на Струма и Места, може долу да живееш векове, но никога няма да откриеш истински моят край, както от Вихрен.

Аз тръгнах към него оттука, от Пирин планина.

Някога Иван Вазов беше казал за този връх:
— ... а погледнеш ли нагоре, виждаш бога!

Аз погледнах — през върхове и долове, през реки и полета, за да видя душата на своята земя.

Протегнах ръце към орела, който се виеше на върха:

— Пирине мой!

И ме понесе орелът.

Е. Евтимов

1. Извадете личните собствени имена и обяснете как се пишат.

2. Как се съгласуват прилагателните и съществителни имена в текста. Кое име е определящо при съгласуването?

3. Как се оформя пряката реч?

4. Обяснете правописа на обръщенията.

Ведра пролет бе разгърнала изумрудени криле над славния престолен град. Млади листа окичиха буйни лесове и гори, луди потоци се смъкнаха надолу към Етъра и препълниха коритото му, палави ветрове шъпнеха в тревите, меко галеха нежните цветове на ябълките, сливите, вишните...

Отново приближаваше Великден.

Ф. Попова-Мутафова

1. Каква синтактична служба в изреченията изпълняват съществителните имена?

2. Как се съгласуват съществителните имена и сказуемите?

3. Защо *Великден* е написана с главна буква?

Зимата пристигна разлютена, затъмни слънцето, обрули последните листа от клоните на крушата и почна да сипе сняг. Затрупа голямата нива. Метна бял юрган върху житните стръкчета, те се затоплиха, почнаха да се прозяват, казаха си лека нощ и заспаха. Когато се пробудиха след дългия сън, видяха, че белия сняг го няма, мътни ручей се спускат надолу към голямата река, а от южните страни са пристигнали крилати гости. Житните стръкчета оживяха и се размърдаха. Слънцето ги напече хубаво, вятърът почна да ги люлее, а старата круша им се радваше като майка, шумеше с младите си листа и им разказваше приказката за непослушното агънце, което се отлъчило от стадото на овчаря, навлязло самичко в тъмната гора и вълкът го изял.

А. Каралийчев

1. Каква синтактична служба в изреченията изпълняват съществителните имена?

2. Как се съгласуват съществителните имена и сказуемите в изреченията?

3. Как се членуват съществителните имена?

Спънало се юначе с накривено калпаче. Простряло се сред двора. Започнало да плаче. Баща му го раздумвал:

— Стига, сине, не плачи! Заприпчай си радостно като това пиленце, дето тича из двора и търси храница. Виж колко е мъничко! Но ще стане кокошка. Тя ще снесе яйчица. Ще излюпи пиленца. Те ще раснат, пораснат. Охранени кокошки на пазара ще носим. Ще съберем парички. Магаричка ще купим с магаренце сивичко като тебе ревливичко.

Р. Босилек

1. С кои наставки са образувани умалителните имена? Посочете основната им форма.

2. Каква е ролята на умалителните имена в текста?

3. Как се оформя правописно пряката реч?

4. Обяснете правописа на обръщенията.

Роди се в гората гардже. Голичко, слабичко, с тънко вратле и с ококорени очички. Роди се и веднага заприказва:

— Пиу! Пиу! — записка то. — Искан червейче!

И майка му, старата гарга, изхвъркна из гнездото, позавъртя се насам-натам и донесе на скъпата си рожбица не едно, а две червейчета.

Минаха три-четири седмици, отърси се гарджето и пера по крилцата му поникнаха.

Св. Минков

1. Открийте умалителните съществителни имена и обяснете с кои наставки са образувани. Посочете основната им форма.

2. Каква е стилистична роля на умалителните имена в текста?

Бях вече голямо момче. Още една годинка и тръгнах на училище.

...Имах нов пумпал!

И то не толкова едно връткало,... а истински... с пиронче на връхчето.

Ама не толкова едно обикновено пиронче, а обушарски кабър — голям, лъскав, с обла главичка. Като врътнех пумпала с камшичето... сякаш моторче имаше в него.

...

Лицето на мама потъмня... А в очите ѝ пак засвяткаха ония, острите иглички.

...

Сега пък аз люто се оскърбих. Рипнах, бутнах стола, развързах пешкирчето и... го хвърлих.

...

Бях послушно момче — взех паничката, слязох за четвърти път по стълбата в мазата и гребнах царевица от сандъчето.

— Кът, кът, кът! — свиках аз пилците и почнах да им давам с пълни шепички.

Хвъркатите животинки бързо-бързо кълцах зърната, пълнеха гушките си, пресищаха се, а пък аз...

...Докато се върна с тия мои отслабнали крачета — минаха повече от два часа... Децата по улиците вече закусваха. Виждах ги как сладко ръфаха големите комати. И то намазани с масълце, посипани с червен пиперек и сиренце отгоре.

...Промъкнах се скришом в кухнята... и дръпнах вратичката на долапа... но тя не се отвори.

Пък то вътре имаше само медец, сиренце, мармеладец, кисело млекце, сладко от вишни...

Слязох от стола, налях си чаша вода, изпих я. Но нима човек може да се нахрани с чиста водица?

...

Лещените зрънца се виждаха през чорбицата — жълтички, набъбнали, мекички...

Върху тях бяха прострели крилца сварените лукчета и алените доматчета.

...

Ето я и меродийката, и чубричката.

...

Сипа ми една пълна-препълнена чиния. После отключи долапа и нареди пред мене и сиренце, и мармеладец, и медец, и салатка...

Но аз не ги погледнах.

Че как може човек да яде някакво си сирене, някакъв си мармелад, някакъв си мед, когато пред него има пълна чиния с постна леща — с червен лучец, с бял лучец, с червени домати, с печени чушчици, с чубрица и зелена меродийка.

О. Василев

1. Открийте умалителните съществителни имена и обяснете с кои наставки са образувани. Посочете основната им форма.

2. Защо в текста преобладават умалителните съществителни имена? Каква е стилистична им роля?

Късно през нощта синът на ковача стигна планината. Още отдалече съзря вълшебната пещера, пред която гореше грамаден огън. Той пропълзя по скалите и когато беше вече близо до огъня, чу изведнъж грозен рев, който отекна из планинските усои като страховита гръмотевица. Юнакът се изправи и видя на две крачки от себе си крилатия змей. Из раззиналата уста на чудовището изригнаха зелени пламъци, а в големите му очи лъщеше вампирска стръв.

Св. Минков

1. Как се членуват подлозите на изречението? Как се членуват второстепенните части?

2. Пояснете правописа на подчертаните думи.

Откъм върбите долетя гарван. Той видя щъркел_ и кацна до него.

Белодрешко го изгледа и кимна с глава вместо поздрав.

— Какво си останал така? — попита гарван_. — Защо не си заминал?

— Останах — отвърна тъжно щъркел_.

Гарван_ погледна към кравите, отърси се и дрезгаво каза:

— И аз съм вече стар. Тая пролет навърших 102 години, но все имам сили. Колко много неща съм видял през живота си.

— Ти стоиш все тук и какво ново си видял? — забеляза щъркел_ и се пооживи. — Пък аз съм пропътувал вече двадесет пъти половината земя.

Е. Станев

1. Направете синтактичен разбор на изреченията, за да уточните кое съществително име е подлог в тях, кое — второстепенна част.

2. Членувайте правилно подлозите и второстепенните части.

И всъщност именно това реши двубо_. Като си направи удоволствието да си играе като котка с мишка (както той преценяваше борбата), италианец_ най-сетне реши да свърши с враг_ си. Изтегли тялото си съвсем малко назад, колкото да пропусне един напад, отби нагоре втори_ и с пъргавината на рис се хвърли напред. Според всичко, което знаеше за фехтовалното изкуство, в този момент меч_ му трябваше да прониже гърдите на българин_. Ала това просто не се случи. Противник_ му или познаваше изтънко този напад, или притежаваше невероятна бързина, та приклепна частица от секундата преди смъртоносни_ удар, остави меч_ да прелети над главата му и съвсем естествено се озова зад защитата на капитан_ на «Санта Кроче». И така само за времето, което е нужно за едно мигване на окото, прастарата игра на котка и мишка продължи, но при разменени роли — сега котката беше българин_ и стига да желаше, можеше да убие генуезец_ така както му е угодно.

Ц. Родев

1. Поставете пълен или кратък член като се съобразите със синтактичната роля на имената в изреченията.

2. Обяснете правописните особености на подчертаните думи.

България — (Република България) — държава в Югоизточна Европа, разположена в североизточната част на Балканския полуостров, с широк излаз на Черно море.

Крайни точки на българската територия са: на север — устието на река Тимок; на юг — връх Вейката в Родопите; на запад — връх Китка, Кюстендилска област;

на изток — нос Шабла на Черно море.

На север България граничи с Република Румъния (609 километра), на изток — с Черно

море (378 километра), на юг — с Република Гърция (493 километра), на югоизток — с Република Турция (259 километра), а на запад — с Република Македония и със Социалистическа република Югославия (общо 606 километра). Общата дължина на границите е 2245 километра. Територията на Република България е 110 994 квадратни километра.

Енциклопедия България

1. Препишете текста като съкратите, където е възможно думите. Какви са правилата за съкратено писане?

2. Как се пишат съществителните собствени имена?

Тя бяга, той я гони, тя бяга, той я гони — най-после стигнала дупката и се скрила.

Кучето клекнало пред дупката. Кума Лиса не знаела, че кучето варди вълн и взела да пита краката си:

— Я, кажете краченца, как викахте, когато ви гонеше кучето?

— Беж, Лисанке, да бягаме, беж, Лисанке, да бягаме!

— Мили какини краченца, кака ще им купи чехлички! А вие, очички, как викахте?

— Беж, Лисанке, да бягаме, беж, Лисанке, да бягаме!

— Мили какини очички, кака ще им купи очилца! А вие, ушички, как викахте?

— И ние тъй викахме: «Беж, Лисанке, да бягаме!»

— Мили какини ушички, кака ще им купи обички! А ти, опашчице, как викаше?

— Дръж, куче, Лиса за опашката, дръж, куче, Лиса за опашката!

Нар. приказка

1. Извадете думите, в които има редувания на съгласни и напишете основната им форма. Обяснете какви са причините, довели до тези промени.

2. Как правописно ще оформите обръщението в изреченията?

3. Обяснете правописа на пряката реч.

Цялата черна гора се залюля, замята, забуча. В доловете зашумяха листа, дигнаха се като птичета в небето. Мъховете затрепераха. Засвириха с тънки свирки сините скали от върховете. Заспалият таралеж, свит на кълбо до дънера на стария дъб, уплашено подаде муцуна, сви се от студ в бодлите си и се търкулна в дола. Катеричката, която се подаваше от хралупата на дъба, усети ледения дъх на вятъра и се скри в дупката си. Два големи черни орела се издигнаха до тъмния облак. Разпериха широко-широко крилетата си, направиха голям кръг по небето и поведоха облака над почернялата гора.

Товага от черния облак, който затуляше слънцето и покри гората, започна да вали

сняг. Като бели пеперуди полетяха снежинките, пръснаха се над гората, по каменните върхове, навлязоха в доловете...

З. Сребров

1. Каква синтактична служба в изреченията изпълняват съществителните имена?

2. Как се съгласуват съществителните имена и сказуемите в изреченията?

3. Обяснете каква форма на съществителното име е подчертаната.

Сърничката се беше родила в планината, в голямата стара гора, която стигаше до Черни връх. Тя обичаше гората. Там имаше всичко — и зелени листа през лятото, и трева, и боровинки, и много, много вода от потоците, които слизаха покрай мъховете и къпините. Сърничката обичаше да пие вода направо от изворите. В тях играеха сребърни рибки. Долу, в облите камъни на морените, растеше здравец, и цялата гора миришеше на хубаво. В клоните на дърветата пееха птички: сини, с жълто по шийките; черни, с червени човчици и бели коремчета; шарени, с качулчици, с разперени опашки. В края на гората чукаше кълвачът, а дълбоко — гугукаха гривеци. Имаше пчели и калинки, водни кончета над рекичките и зайчета с дълги уши и къси опашки.

З. Сребров

1. Направете морфологичен анализ на съществителните имена.

2. Открийте умалителните съществителни имена и обяснете с кои наставки са образувани. Посочете основната им форма.

3. Каква е стилистична роля на умалителните имена в текста?

4. Какви са като речникови единици двете подчертани думи?

Нашият език е богат с колоритни, изразителни, мелодични и внушаващи думи, неизползвани още достатъчно. За едно и също понятие имаме «брадва» и «секира», че дори и «топор», но колко различни настроеня навяват тия думи, като ги повторим няколко пъти поотделно и се унесем в настроеня тон, що иде от тях! Като че ли секирата дробни на късове, брадвата разсича на две, а топорът с един мах довършва. Иде пролет. Гората «се разлиства» (пластично), «раззеленява се» (обагрено), «развива се» (двигателно).

Н. Райнов

1. Каква е ролята на синонимите в езика?

2. Посочете синонимите в текста.

3. Съгласни ли сте с автора, че синонимите са богатството на езика?

4. Ако описвате пробуждането на гората през пролетта с кои глаголи ще предадете тази картина?

Чичо Герган се пресяга, та хваща козиняка, повърта го в ръцете си, подрусва го на длан, като да измери тежината му — кораво като камък и набито — с това да удариш някого по главата, мечка дори да удариш, няма да мръдне. Остава той козиняка върху паницата, отдръпва се, сваля си фуражката и въздъхва:

— Видвал съм, боже, видвал съм всякакъв хляб: и турта, и погача, и кисел хляб, и пита, и просеник, и качамак, видвал съм всичко от баурче и мекица до дебелия по цяла педя жетварски хляб, ама те такова чудо и не съм видвал. И казваш — козиняк?

— Може и козинявец да беше, зер ще му аз името гледам — почва да мърмори стрина Пена и навежда глава...

— Даа — казва чичо Герган и се улавя за брадата, — козиняк, козинявец, какво трябва да е това — да се развлича като козина?

...

— Тъй... козунак казваш. Ами... като какво ще рече тая дума, българска работа ли е това козунака, или е нящо, я германско, я англо-френско?

...

— Доколкото съм учила, байко, думата козунак си е баш българска, не съм я срещала в други езици, значи и ядивото си е таман българско.

— Тъй — отдъхва чичо Герган, — тъй де, щом като от коса става на козина, това козунак ще да се е получило от косанак, защото прилича на пленуци.

Й. Вълчев

1. Извадете различните диалектни названия за хляб от текста. Чували ли сте тези названия? Как по вашия край наричат хляба?

2. Потърсете в речниците произхода на думата *козунак*. От кой език е преминала в българския?

3. Как се обогатява речника на един език?

Понякога се чудя на странните неща, които се случват с думите, с хубавите думи, които чезнат без никакво видимо основание, без никаква причина. Питам се защо например думата «шумка» (за лист от дърво) отстъпи на «лист», та вече не може да се разбере за лист от книга ли говорим, за лист ламарина, шперплатов лист или за лист от явор или бук, т. е. за шумка. Едно е да се каже «разшуми се гората» вместо «разлисти се гората», защото може и книга да се разлисти, но само гората може да се разшуми. Листът не говори нищо, но «шумката» шуми...

С помощта на тая дума казваме «шумак» вместо «гъстак». Шумакът е гъстак от широколистни дървета, а не въобще гъстак. Думите «шумотевица», «шумоли» са свързани с «шумка», която забравихме и заместихме с безличната и неопределена лист... Или пък думата «фукна» вместо «изхвърча»?

Сега за греене на слънцето остана една-единичка дума «грее». Всички други степени на тая дума, характерни за «селския» език, като «пече», «припича», «прежуря», «пали», «пърли», «гори», «жари» и т. н. Изчезнаха или са на изчезване...

Н. Хайтов

1. Кое е общото и различното в лексикалното значение на синонимите?

2. Напишете изречения, в които да включите някои от синонимите.

3. За кои качества на речта пише авторът?

4. Какво е вашето мнение по повдигнатите въпроси?

5. Намерете сродните думи в текста и им направете морфеманализ.

Щом го видя майка му, и тъй си остана с отворени уста. Изправи се Йовчо, разкопча си копчето на панталона, пак го закопча и като се загледа в чича си Нена Сенегалеца, подсмъркна веднъж и без да се поклони, извика, колкото му глас държи:

— Магаре!

Чичо му Нено, като чу тая дума, сякаш с чук го тупнаха по темето...

Публиката се закиска, заизвива се назад и смути за момент малкия декламатор, който се окопоти пак, премести погледа си върху дяда попа и извика пак:

— Магаре! Стихотворение от Ве Иван Стоянов.

После опъна шията си като книжно фенерче, прилепи ръце до краката си и започна бързо и с всички сили...

...

— Мълчи бре! Твоите малки ли са! Я ги виж! Като тиквени ластуни са увиснали — изсъска буля Пена...

...

— А бе как ще си иде, даскале — извика майка му. — Няма да си иде! Знае си детето. От две недели ми го декламира и си го знае по вода...

— Не мъчи детето, булка — намеси се и попът. — Човек е и обърква се най-паче. Нека си иде сега, а други път ще го каже по конец...

Малкият стоеше като втрещен...

Йовчо нито и помръдваше. Тъй си стоеше с прибрани ръце, като закован на пода...

— А бре думай, Йове!... Аз да му правя попара всеки ден и млин да му точа, а той да ми стои като пукал насреща!... А? Гиди, тиквенико!

Чудомир

1. Подчертайте фразеологичните словосъчетания в изреченията. Разтълкувайте значението им. Каква синтактична роля изпълняват в изреченията?

2. Как се постига хумористичният ефект на разказа?

Тогава дошла заповед да ги гледа и да ги пази като очите си Сюртюкът и хубаво да си отваря зъркалите, че изгуби ли се някое още, мястото му ще изстине неусетно.

Като минавал по това време, значи, край Душанови, на когото имал зъб още от войната... и си рекъл:

— Хванал ли те аз тебе, сине майчин! Сега ще ти подпаля чергата, че да помниш кога си пълнил голия си тумбак със забранени царски птичета!

...

Гледал кметът перата, обръщал ги, пулил се и колкото аз разбирам от еврейски вестник, толкова и той от пера на малко фазанче...

...

— Не се прави на три и половина — дума му Сюртюкът — ами си признай...

...

Кметът запотривал ръце, Сюртюкът цъфнал от радост, а на Душана полазили мравки по плещите.

...

— На ти тебе крадени фазани, на ти тебе мъжки, на ти женски! Гиди куче краставо! Аз да си ги пазя и гледам като писани яйца ярчетата, сърцето ми се откъсна като го видях приклящено едното на стобора...

Чудомир

1. Подчертайте фразеологичните словосъчетания в изреченията.

2. Разтълкувайте значението им. Опитайте се да го изразите с една дума. Сравнете двата варианта. Кой ви допада повече?

3. Каква синтактична роля изпълняват в изреченията фразеологичните словосъчетания?

4. Определете художествените функции на фразеологичните словосъчетания.

Прилагателни имена

Какъв е тоя град, изграден от бял камък? Тихи пролетни градини, розов цвят на праскови и чудни дворци сред градините. Прохладни фонтани оросяват нежната тънка трева и къпят мраморните статуи. Сребърни птици летят над дърветата, чуруликат и техните малки гласове глъхнат в облачния дим. Висока крепостна стена от гранит със стройни червени бойни кули опасва съкровището, което вековете са трупали сред полето. Два огромни лъва от бронз с жадни очи стоят пред широко отворената порта, която извежда на юг, и гледат към равното поле. А полето се вълнува и надига като море пред буря, като градоносен облак.

А. Каралийчев

1. Извадете прилагателните имена и определете техния род, число и вид.

2. Посочете как се съгласуват със съществителните имена.

3. Препишете прилагателните имена в основната им форма. Обяснете как са образувани.

4. Определете вида на текста и ролята на прилагателните имена в него.

Слънцето тупна върху пожълтялото чело на Кара могила и запърполи като ранена птица. Дългата сянка на крушата пропълзя нагоре по хълма, върху позлатената угар, като праметната черга. Пролетната вечер тихо се повдигна, прибора разпръснатата си коса и нагази със запретнати поли нивята. Големите и сини очи ръсеха радост. Под бялата и риза трепереше събудената гръд, жадна за милувка обич. Бели и стройни крака шъпнеха помътнели думи на тревичките. Тя се изправи, протегна голата си ръка нагоре и звънна проточен ясен женски глас.

А. Каралийчев

1. Кои прилагателни са производни и кои — не. С кои наставки са образувани?

2. Извадете прилагателните имена и ги напишете в две колони: качествени и относителни. Как ще докажете, че сте работили правилно.

3. Направете словообразователен анализ на думите пролетната, позлатената.

4. Посочете разликите между подчертаните думи. Какви са те като части на речта?

След (къс) почивка (дълъг — членувано) (пъстър) (шумен) керван продължи нататък по (сух — членувано) (прашен) и (равен) път... На юг, много наблизо, се точеше тяхната планина, (стръмен), (обрасъл) с (гъсти) (буков) и (боров) гори. Далече на север като някаква (син) сянка се мержелееше друга планина. Орфей... искаше да знае... как изглежда по-нататък и (далечен — членувано) (син) планина. Същевременно не можеше да се начуди на (безкраен — членувано) поле, загубено някъде към изгрева... На места от (висок — членувано) и (гъст) треви край пътя хвъркаха ненадейно яребици или пъдпъдъци и също като (голям) и (сив) камъни, метнати от някой юначина, тупваха пак някъде в (гъст — членувано) треви. На едно място видяха (малък) селце, чиито къщурки бяха пръснати около (шаварлив) блато.

Г. Караславов

Речник:

шаварлив (от шавар) — трева по мочурливите места

1. Съгласувайте прилагателните имена със съществителните, като поставите нужния определителен член.

2. Извадете имената, в които има непостоянно **Ъ**.

3. В кое от прилагателните имена има променливо **Я**?

Ето и (голям, обширен, огромен, необхванен, безкраен — членувано) (мътен, тъмен, помътнен, помрачен, непрозрачен) река с (тих, безшумен, безмълвен, умирнен, успокоен — членувано) (спокоен, неподвижен, застоял, несмущаван, безбурен) води, с (преплетен — членувано) (крайбрежен) камъши и ракитаци, които гъмжат от (див) патици и (див) юрдечки. Сред (гъст, плътен, набит, сгъстен, непрогледен — членувано) треви се разплитат (сив — членувано) възли на (ленив, мързелив, отпуснат, бавен, тежък), (студен) змии, (пъргав, бърз, чевръст, енергичен, палав) (воден) костенурки се провират ловко, рибата може да се гребе с шепи. Ето ги (познат, известен, знаен, явен, разучен — членувано) (тъмен, черен, мрачен, непрогледен, непрозрачен) и (хладен) върбалаци, които дремят в (зноен — членувано) мараля, уплетени с хмел, (див) лози и повет. (Солен — членувано) въздух на (чист — членувано) море се сменя с дъх на (гъст) зеленина, на блато и на (гнил) шавар. Над лодката прелитат мухи, виждат се (сив), (прозрачен, бистър, ясен, чист, видим) (подвижен, сменяем, лек, жив, пъргав) кълбета от комари. До слуха, сред (равен — членувано) плясъци на лопатите, долита (непримирим, упорит, твърд, неотстъпчив, неукротим) крамола на врабци, затулени в (притихнал, смълчан, мълчалив, занемял, безмълвен — членувано) клонаци. От време на време се мяркат гарги и косове, дочуват се (равномерен — членувано) удари на (съсредоточен, струпан, събран, вглъбен, внимателен) кълвачи. Наоколо не се вижда (жив) душа, не се чува човешки глас, няма никаква следа от някакво селище.

Г. Караславов

Речник:

шаварлив (от шавар) — трева по мочурливите места

1. Изберете най-подходящото според вас прилагателно име от изброените в скобите.
2. Каква функция в изреченията изпълняват прилагателните имена?
3. Напишете прилагателните имена в нужния род и число. С кого ще съгласувате имената, дадени в основната им форма?
4. Поставете, където е нужно, и определителния член. От кое правило ще се ръководите, за да напишете пълен или кратък член?
5. Потърсете синоними на и на другите имена.
6. Извадете имената, в които има непостоянно Е.
7. Открийте прилагателните имена, в които има променливо Я?
8. Определете какъв е текстът — описание или повествование? При кой текст се употребяват повече прилагателни имена?

Забележка: Подчертаните имена са от оригиналния текст.

Тънки колони от зелен мрамор подпиреха високия таван, край стените бяха наредени много лавици с всякакви книги и ръкописи. Откъм широкия изход на залата, откъм градината течеше безшумно широка струя зеленикава светлина по белите мраморни плочи и стъпала на преддверието — цялата зала, и тясното преддверие, и градината вън, тънеше в тая мека, хладна светлина, като да беше на дъното на дълбоко езеро, в неподвижни, прозрачни води, в пълна тишина и покой. Дългият летен ден — пламтящо пожарище в ослепителните блясъци на тихите води на Мраморно море, на Златния рог и Босфора, и високо горе, по разжареното, избеляло небе, и долу, по белите мраморни стени, тераси, стъпала и колони, по белите прашни пътища, — пламтящият летен ден бавно гаснеше в зелените дълбини, във влажните сенки на вековните явори, в гъстото студено зеленило на кипарисите.

Д. Талев

1. Определете какви видове прилагателни имена са използвани в текста.
2. Определете граматическите признаци на прилагателните имена. Направете морфологичен разбор — род, число, вид, членуване.
3. Какви правописни особености имат подчертаните думи?
4. Определете вида на текста и ролята на прилагателните имена в него.
5. Защо Мраморно море и Златния рог са написани с главни букви?

С часове можеш да гледаш цветята, плъзнали по ливадите или извили се като венче край пътя. Някои цветя живеят съвсем кратко. Други пък изпращат пролетта и лятото, за да станат най-хубави наесен. Има тъжни, има весели цветя. Едни са безстрашни и безгрижни като момчета. Само здравите корени ги задържат да не хукнат и да поиграят на гоненица. Други са строги и стройни като войници, винаги с настръхнали и остри бодли, недоверчиви.

Г. Струмски

1. Кои прилагателни имена са употребени в пряко и кои в преносно значение.
2. Как ще напишете представките на подчертаните думи?
3. Работа по групи: I група — Извадете сложните съчинени изречения. Посочете признаците, които ги определят като такива; II група — Извадете сложните съставни изречения. Докажете.

Тепсията взе очите на всички, които я гледаха. Това не беше тепсия, а чудо. Ситни равни зъбци и една двойна чупка очертаваха съвършено правилния ѝ външен кръг. Навътре следваше един сложно преплетен венец от многолистни рози и лозови клонки. Ясно лича

ха нежните листенца на разцъфтелите рози и току-що разпукали се пъпки, та дори и бодлите и назъбените листи по извитите крехки клонки. Между тях се преплитаха гъвкави лозинки с листа, с извити мустачки, с увиснали тежки гроздове и всеки лист, всяко зърно беше изписано с чудна вещина от благословената ръка на младия майстор. По-навътре следваше тесен кръг от още по-сложна плетеница от тънки, криви и начупени линии — една фина, въздушно прозрачна дантела. В средата на тепсията бе изчукал с тънко длето красив образ на младо момиче и така майсторски, че личеше едва ли не всеки отделен косъм на буйната му коса, всяко зърно от герданчето на тънката лебедова шия, личеше ясно и приветливата усмивка, що цъфтеше на неговите устни.

Д. Талев

1. Извадете прилагателните имена и определете техния род и число. Каква функция в изреченията изпълняват прилагателните имена?

2. Определете какъв е текстът — описание или повествование? При кой текст се употребяват повече прилагателни имена?

3. Как са съгласувани прилагателните и съществителните имена?

В дълбоката тишина на тая спокойна лятна нощ затрептяха чудни звуци. Изпърво кавалът зашумя тихо, игриво, па мигом пресече, въздъхна унило и зареди с безкрайна тъга песен за тихи и задушевни селски радости всред непосилен и тежък труд, зареди, сякаш заплака. Един през други затрептяха звуци, преляха се, сляха се и дружно се понесоха в нощта като безутешен плач. Извиха тихо, подеха се — и се сипнаха като обилни сълзи. После глухо застанаха, сякаш молеха прошка за несторени грехове, отчаяно до небесата викаха за помощ.

Елин Пелин

1. Има ли разликата в значението на подчертаните думи?

2. Направете морфологичен анализ на 3 прилагателни имена и на 3 наречия.

3. Напишете 5 изречения, в които употребите наречията като определения.

Имаше едно море, което беше много голямо, то започваше от единия край и свършваше чаак в другия. В средата на морето имаше остров, който беше по-малък от морето. В средата на острова имаше фар, който пък беше по-малък от острова. Фарът си имаше пазач, който беше по-малък от него, и ако продължа нататък, ще стигна дотам, че пазачът си имаше едно момиченце, което беше по-малко от него и въобще най-малкото нещо на света.

М. Минков

1. Как се пишат степенуваните прилагателни имена?

2. Извадете степенуваните прилагателни имена и обяснете как са образувани. В коя степен са?

3. Кои други части на речта могат да се степенуват? Обяснете техния правопис.

Но ето дойде пролетта, реката потъмня, зашумя по-високо и по-весело, букаците напъпиха, по долини и върхове буйнаха треви и цветя. Всичко растеше, развиваше се и пъстрееше, както всяка друга пролет, но кой знае защо, на Орфея се струваше, че сега е по-величествено, по-красиво и по-тържествено. И слънцето изгряваше по-голямо и по-светло, и птиците пееха по-гласовито и по-упойтелно. Всичко беше се променило в очите на малкия пастир. Той дишаше с пълни гърди свежия пролетен въздух и усещаше как в младата му гъвкава снага преливат чудни, неудържими сили. Каква хубава година започна, какво светло лято иде, какъв прекрасен живот ще се живее! С Дика той ще обиколи цялата планина, ще намери най-тучните пасбища, ще отгледа най-хубавите овце в целия край.

Г. Караславов

1. Как се пишат степенуваните прилагателни имена?

2. Извадете степенуваните прилагателни имена и обяснете как са образувани. В коя степен са?

Легнал край тлеещия огън в малката колиба, аз слушах вълшебните приказки на пастирите, гледах как по техните изпечени лица играе отражението на пламъка и заспивах омагьосан като в skutите на някоя горска самодива. Вън цареше върховно планинско мълчание и аз чувах само лекия шум на самодивските хора, сънното проскимтяване на кучето, тайствените гласове на нощните птици, сладкото преживяне на говедата и тежката въздишка на някоя крава. През малкото открито прозорче на покрива над мене бдяха кротко от синия небесен купол белите звезди.

Е. Пелин

1. Посочете синоними на подчертаните прилагателни имена. Сравнете двата текста. Кой ви попада повече?

2. Извадете прилагателните имена и попълнете таблицата:

Прилагателно име	Вид качествено/относително	Род	Число	Членувано/нечленувано
...

Асен и Теодор поседнаха на ръба на пропастта, всеки зает с мислите си. Под тях плани-

ната гънеше своята пъстра снага, прикътала стихнали селца, разпилени махали и разлудувани потоци. Орлите хвърляха кръстати сенки по каменните плочи на прихлупените къщи и смълчаните дворове. Надясно планината постепенно се укротяваше, нейният неравен бяг ставаше все по-немошен и тих, додето бавно полягаше в гълъбовия цвят на далечното невидимо поле. Там, където хълмът приличаше на огромно задрямало животно, се виеше едва забележимата следа на стария път.

Слав Хр. Караславов

1. Как се съгласуват съществителните и прилагателните имена?
2. Каква синтактична служба в подчертаните изречения изпълняват прилагателните имена?
3. Какви звукови промени се извършват в думите потоци, разпилени.
4. Обяснете правописа на думите пропащата, каменните, постепенно.
5. Сравнете произношението на представката раз- в думите разпилени, разлудувани. Обяснете разликата.
6. Направете морфеман разбор на думите прихлупените, забележимата.

Есен

Дойде октомври и буквите гори пламнаха. Пурпурночервеното вземаше очите, брезите се жълтееха между него с оределите си листа, върховете на елите и боровете придобиваха восъчносив цвят, а между тях се издигаха трепетликите като огнени ножове. Постепенно зеленото изчезваше. То жълтееше, изгаряше, криеше се дълбоко в недрата на гората и умираше със самото лято. По гребена на планината есента беше бърза и кратка. Букът припламна за няколко дни. След първата слана земята се покри с окапали листа — дебел шумящ килим, който издаваше всяка наша стъпка. Гората оголя, светлината нахлу в нея отред и направи стеблата на букаците да изглеждат още по-бели, а мъховете по тях — тъмносини.

Още нямаше дъждове. Слънцето изгряваше и залязваше върху бледосиньото, меко, уморено небе. Сладка тишина пълнеше усойте, сякаш горите бяха упоени от безумните багри на есента.

Е. Станев

1. Извадете сложните прилагателни имена и обяснете от кои думи и по какъв начин са образувани.
2. Обяснете правописа на подчертаните думи.
3. Определете вида на текста и ролята на прилагателните имена в него.
4. С кои глаголни времена авторът описва природната картина? Защо?
5. Извадете качествените прилагателни имена. Степенувайте ги.

Песните на моя народ!

Отдалеч идат те — по древни и неравни пътища, през исторически превратности, през кървища на люта бран и през браздите на хлебороден мир...

От хайдушки сборища идат те и от празничните мегдани, от момински герджик седенки и от овчарски пладнища, от буйни трапези и от дълги чакъми, от тъмни зандани и от пъстри сватби, от чешми и кладенци, от годежи и кръщенки....

Песните на моя народ!

В тях полъхват ветровете на Мизия, полюшват се житните талази на Тракия и Добруджа, ромонят бистроструйните ручей на Пирин и Рила, прииждат водите на Дунав, Марица и Тунджа, въздига се снагата на древния Балкан, съзират се заоблените очертания на легендарната Родопа, на Странджа баир и Бакаджика..

В тях са цветята и тревите, птиците и водите на българина, българският характер, цялата душа на народа ни...

Песните на моя народ!

Те са слънце в години на непрогледна тъма, надежда са в миговете на изпитания, пътеки са за безпътните, спътник и другар за самотните, звезда-ясногройница са те, утеха и упование, изповед и заклинание, радост и страдание. Те са въздухът, който диша българинът, земята, по която стъпва, небето към което вдига взор...

Песните на моя народ!

Те извираат от бисерното гърло на момата с най-лека ръка и най-весела снага, техните звуци се стичат от медения кавал на овчаря с най-ваклитите овце и най-виторогите овни, в тяхната реч и в тяхната музика злочести невести проплакват над злата си участ, лазарки и коледари разнасят животворен благослов, майки ридаят над пресни гробове, влюбени се вричат във вярност или жалят един за друг, разделени от билки разделни, юнак с девет люти рани моли сокол-юнашка птица — да занесе в неговия дом вестта за гибелта му.

Песните на моя народ!

Вселена са те — без начало и край — и когото омаят, омаиват го завинаги!..

Б. Геронтиев

1. Как се членуват прилагателните имена?
2. Извадете съгласуваните и несъгласувани определения.
3. Има ли разлика в подчертаните думи? Обосновете се!
4. Извадете сложните прилагателни имена и обяснете правописа им.
5. Определете вида на текста и ролята на прилагателните имена в него.
6. Направете фонетичен разбор на думите Мизия, Тракия, Бакаджик, Добруджа, Странджа. Потърсете и други думи, при които има разлика между броя на звуковете и буквите.

7. Обяснете употребата на препинателните знаци в текста.

Ангел ли бе слязъл на земята и бе дошъл да иска от победителя милост за злочестите жители на покорения град? Лицето на ромейката беше съвършено съчетание на всички белези, с които се отличава богоподобния образ. Мраморно чело и над него — два кичура тъмни коси; две големи очи, две сини зеници с кротък, лъчист блясък през сянката на дълги, черни ресници; направо от челото изтеглен нос с нежни, тънко извити ноздри; розови, леко разтворени устни и между тях бисерният блясък на зъбите; бледи страни — чистата бледнина на светица, в сърцето на която е събрана скръбта на всички страдащи люде.

Д. Талев

1. Каква е ролята на прилагателните имена в текста?
2. Как се съгласуват съществителните и прилагателни имена?
3. Определете вида на прилагателните имена. Кое от тях е сложно?
4. Какъв е текстът — описание или повествование? Докажете.

Вдясно по поляната бяха побити огромни каменни кръстове, някои по-високи от човешки ръст. Древни, прастари камъни бяха това, запазили само очертанията на кръст, огризани, разтопени, повечето повалени по тревата. Те нямаха цвят на камък, а изглеждаха като обагренени с различни бои, защото бяха целите покрити с лишеи — оранжеви, виолетови, светложелени лишеи, като цветята на поляната. Лишеите расли един върху друг, на широки цветни петна, расли и умирали и нови лишеи расли върху умрелите лишеи. Един кръст, близо до пътя, беше току-що пречупен, та се виждаше камъкът — бял пясъчник, светъл, недокоснат, без ни едно петно. Под лишеите камъните оставаха млади, девствени и чисти.

А. Дончев

1. Каква е ролята на прилагателните имена в текста?
2. Как ще докажете, че текстът е описание?
3. Каква е синтактичната роля на прилагателните имена!
4. Кои прилагателни имена ще напишете с **-ни**? Защо?
5. Каква е като част на речта подчертаната дума?

Орфей тръгна смутен и уплашен. Защо наистина толкова много бързаше да го отведе при своя господар. И защо той прославен и богат владетел искаше да види именно него — Орфея... Главният прислужник едва смогваше да го настигне, защото Орфей се провираше из шубраците като козле. На няколко пъти този

охранен и тромав чужденец се спъва, но той не изостана нито един разкрач назад, защото се страхуваше да не му избяга това диво планинче. Как тогава ще се яви при своя господар? Най-сетне, зачервени и задъхани, те се спряха на равнището до завоя на реката, дето беше големият стан.

Г. Караславов

1. Какви са като части на изречението подчертаните думи?
2. Направете синтактичен разбор на изреченията, съдържащи подчертаните думи. Каква е синтактичната им служба?

В това време по пътеката се показаха рога на първия козел, който водеше отделеното стадо. Като зърна стария предводител, той се позапря, обърна се назад и процвили. Докато пристигнат другите два козела, старият налетя направо на новия водач и заби рога в гърдите му. Но силен удар го тласна изотзад и двамата полетяха към пропастта... Настана нов, още по-решителен бой: един срещу двама! Стариият дишаше тежко; младите застанаха един до друг. Гледаха се враждебно. В това време от същата пътека се показа побелелият вълк. Козите, щом го усетиха, запищяха безпомощни. Сега нямаше кой да ги защити! Но старият козел забрави новите си врагове!.. Вълкът се сгърчи, преви и издъхна. Двата малки козела се бяха възкачили на скалата и в уплаха гледаха как старият поведе стадото обратно по водопойната пътека.

Ламар

1. Кои прилагателни имена са употребени самостоятелно — като съществителни имена?
2. Каква синтактична роля в изреченията изпълняват тези прилагателни имена?
3. Направете синтактичен разбор на последното изречение.
4. Извадете думите, които съдържат представки. Направете им морфеман разбор.

Тръгнаха на път двама души: единият бил спял, а другият бил куц. Стигнаха до една река и спрели на брега. Куцията рекъл:

— Стигнахме до една дълбока река и не ще можем да минем отвъд... Речем ли да нагазим — ще се удавим.

Слепият се замислил. Подир малко попитал другаря си:

— Погледни хубаво и виж дали няма наблизо брод?

— Брод има хе долу, при речния завой, но там водата е бърза и трябват здрави крака.

— Заведи ме там! — казал слепият.

Куцията го хванал за ръката и го повел. Когато стигнали до речния бряг, слепият рекъл:

— Аз имам два здрави крака, а ти имаш две здрави очи. Качи се на гърба ми и казвай къде да стъпвам. Аз ще те пренеса през реката.

Речено-сторено. Със съгласие и взаимна помощ слепият и куцият прегазили водата и продължили пътя си.

Народна приказка

1. Кои прилагателни имена са употребени самостоятелно — като съществителни имена?
2. Защо народният творец използва този похват? Какво се постига с него?
3. Каква синтактична роля в изреченията изпълняват тези прилагателни имена?
4. Преразкажете приказката. Какво наклонение ще използвате?

Известно е, че цар Симеон лично се е занимавал с книжовна дейност. Отличен познавач на византийската книжовност, който владее отлично гръцки език..

По поръчка и с участието на цар Симеон е бил съставен и друг сборник, наречен Симеонов. През 971 г. бил отнесен от руските войски в родината им и преписан... през 1071 г. за княз Светослав Ярославич, поради което понякога се нарича Светославов сборник.

Симеоновият дворец бил богато украсен с мрамор, злато, сребро и мед, с дърворезба и керамика.

Преславската архитектура заема самостоятелно място между Византия и Запада, от художествените традиции на които е била повлияна.

Най-голям дял обаче в украсата на сградите в Преслав се пада на прочутата преславска художествена керамика.

Фортификационните системи на Велики Преслав, както и на Плиска, са най-мощните в Европейския югоизток след константинополските. В плановете схеми... на някои романски замъци в Южна Франция е съвсем очевидно влиянието на по-раншната преславска фортификационна архитектура.

Симеоновата столица по онова време е един от най-големите и най-красиви градове в Европа.

Б. Чолпанов

1. Определете вида на прилагателните имена.
2. Определете кои прилагателни имена са относителни, кои — качествени.
3. Как се пишат относителните притежателни прилагателни имена с наставки **-ов**, **-ев**, **-ин**, образувани от собствени имена и как — прилагателните с наставка **-ски**?
4. Озаглавете текста?
5. Към кой стил ще отнесете текста?

Делото на Кирил и Методий има дълбоко прогресивен характер, неговата поява в условията на Средновековието е забележително демократично явление... С това Кирил и Методий се противопоставят на средновековната закостенялост.

Според славянските просветители всички народи са равноправни, всички могат да участват в изграждането на общочовешката култура — няма ценни и малоценни народи.

За да стигне до такива велики прогресивни идеи, нужно е било Константин-Кирил Философ... да отхвърли някои закостенели вече форми на духовно-политическа и културна организация... Енергичното противодействие на Рим и Цариград (особено след като Кирило-Методиевото дело прониква в България) убедително говори за скритата революционна сила на славянската писменост. Такава проповед от векове не е имало, векове наред господства триезичната теория, т. е. богослужението в църквите се извършвало само на три езика — еврейски, латински и гръцки..

...Всички славяни лесно разбирали Кирило-Методиевия език. Когато по-късно русите и сърбите се покръстват, чрез църковните книги, пренесени от България, там проникнал и старобългарският език.

Първи опит за приложение на своето дело в живота Кирил и Методий правят във Великоморавия.

Кирило-Методиевото дело прониква в Хърватско. В княжеството на Коцел братята работят в столицата Блатноград, в Панония. По-късно Методий става архиепископ на Панония.

В Сърбия се създават много книжовни средища, където работят писатели, които оставят многобройни летописи за сръбската история.

...
Със съставянето на славянобългарската азбука и с превеждането на книгите от гръцки на старобългарски език се поставя началото на старобългарската литература и на старобългарския книжовен език.

Кирил и Методий са изразители на историческата необходимост, появила вследствие на обществено-икономическите промени в живота на славянските народи.

Своята творческа книжовна работа... започват в малоазийския манастир Полихрон и в Цариград... За такова дело се изисквало отлично познаване на гръцки и славянски език, познаване на богослужебните текстове.

Съвършенството на създадената от Кирил славянска азбука, точността на Кирило-Методиевите преводи и отличното познаване на старобългарския език, най-добре свидетелстват за славяно-българския произход на Кирил и Методий.

Кирило-Методиевият език в науката се нарича старобългарски, старославянски, староцърковнославянски. С оглед на неговата основа най-правилно е названието старобългарски.

Кирило-Методиевият език добива значение от общославянски и международен характер.

Б. Ангелов

1. Извадете сложните прилагателни имена и обяснете от кои думи и по какъв начин са образувани.

2. Извадете съгласуваните и несъгласуваните определения.

3. Кои думи ще напишете с двойно *н*. Обосновете се защо.

4. Определете темата на текста и поставете подходящо заглавие.

5. Как се пишат относителните притежателни прилагателни имена с наставки **-ов**, **-ев**, **-ин**, образувани от собствени имена и как — прилагателните с наставка **-ски**?

Представете си: лятна привечер в боров лес. Неми дървета, застинали в дрямка. Клони, потънали в мир. Листа, които отпочиват от жегата. Изведнъж долавяш някакъв звън, наподобяващ на жужене. Бръмчене от тихи струни, звъннали над тебе като песен... От тавана на гората ли се процежда хладен въздух, или от земята се вдигат нагорещени вълни, уловени в мембраните на милиони иглици...

Гората е населена от сенки — свят от сенки непокойни, мързеливи, жизнени, живи, откровени и потайни, смехотворни, застрашителни, играещи със слънцето на «жмичка».

Изгрява зеленото заедно с изгрева. Залязва заедно със залеза. Наедрява с часовете на деня, за да се стопи в синините на настъпващата вечер, след като те е окъпало със свежест, освежило те е с баграта си, подмладило те е със зелената си красота.

Н. Хайтов

1. Извадете съгласуваните и несъгласуваните определения.

2. Какви са като части на речта подчертаните думи? Каква е функцията им в изречението?

3. Посочете кое прилагателно име е употребено самостоятелно като съществително име.

Един-едничък си имаме женски месец — Марта, — да ни е живичка, ама пази, боже. Коварно и изменчиво създание! Нали уж тъмна нощ беше, нали уж вятър и дъжд ни блъскаха в очите — а пък излизаме из бараката и какво да видим? Като грейнала оная ми ти месечина и покрила островърхите лесисти хълмове с една бледна фосфорическа мека светлина и гледаш смътни грамади от върхове, високи и по-ниски, близки и по-далечни, светли и по-тъмни, и всичко това, колкото се снишава тъмнее, тъмнее и пропада в мрака на огромните долища. Дълбок ли е долът, широк ли е,

далеч ли е хълмът, висок ли е, бор ли расте там, бук ли, през там ли ще минем ний, през тук ли, онуй там езеро ли е, сняг ли е, или е гъста млечна мъгла — знаем ли ний! Ще кажеш — ще сбъркаш. Не грей слънце, да го видим ясно. Всичко покрито с тайнствеността и фантастическата лунна нощ. Може да не е денем тъй хубаво, тъй величествено — кой знай, но илюзията го прави сега феерично и ние сме доволни, весели, възхитени, екзалтирани...

А. Константинов

1. Посочете антонимите в текста.

2. Каква е ролята им в текста?

3. Какви са като части на речта подчертаните думи? Каква е функцията им в изречението?

4. Обяснете лексикалното значение на думите фантастическа нощ, феерично, екзалтирани.

5. Извадете прилагателни имена, които са образувани от съществителни. Запишете съществителните имена, от които са образувани.

И като гледам тоя невероятен, невъзможен град, аз мисля, че пред мен стои видение, сън, измама на очите! Надали има в света град с подобно живописно местоположение. Мисля си какво чудо-град би станало Търново, ако бе избрано за столица на нова България; ако стотните милиони, изсипани за създание и украшение на София, биха употребени да окичат с богатите и великолепно здания, дворци, улици, градини, булвари, мостове тия ридове, склонове, чуки, над които се вие змиевидно и лъщи пълноводната Янтра! Това щеше да бъде град вълшебен, цял свят щеше да се стече да се учудва на възхитителната и едничка гледка, дадена от дружните усилия на своенравната природа и човешкото изкуство...

Ив. Вазов

1. Как се пише отрицателната частица **не** — слято или отделно от прилагателното име?

2. Извадете съгласуваните и несъгласуваните определения.

3. Как се съгласувани съществителните и прилагателните имена? Как са съгласувани в подчертанния израз?

ЛАЛКА ДЕНЧЕВА,
Ст. ас., ТУ — Габрово.

К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ НЕОРГАНИЧЕСКИХ СОЕДИНЕНИЙ *

Соли. Классификация солей

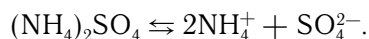
Одним из наиболее важных классов неорганических соединений являются соли.

Существует несколько типов классификации солей.

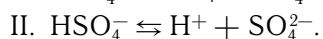
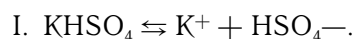
По наличию кислорода в молекулах соли делятся на бескислородные (Na_2S , KCl) и кислородсодержащие (CuSO_4 , Na_3PO_4). По составу — на простые и сложные. Простые, в свою очередь, делятся на средние (CuSO_4 , $(\text{NH}_4)_2\text{SO}_4$, KCl), кислые (NaHCO_3 , $\text{Ca}(\text{H}_2\text{PO}_4)_2$) и основные (MgOHCl , $(\text{CuOH})_2\text{CO}_3$), а сложные — на смешанные (CaOCl_2), двойные ($(\text{NH}_4)_2\text{Fe}(\text{SO}_4)_2$) и комплексные ($\text{K}_4[\text{Fe}(\text{CN})_6]$, $[\text{Ag}(\text{NH}_3)_2]\text{OH}$).

Простые соли

Средние соли — это электролиты, при диссоциации которых образуются катионы металлов или аммония и анионы кислотных остатков:

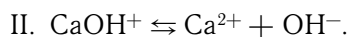
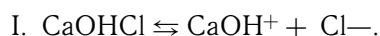


Кислые соли — это электролиты, при диссоциации которых образуются катионы металлов или аммония, катионы водорода и анионы кислотных остатков. Кислые соли диссоциируют ступенчато.



Кислые соли образуются при неполном замещении атомов водорода в кислотах на металл. Их могут образовывать только многоосновные кислоты.

Основные соли — это электролиты, при диссоциации которых образуются катионы металлов и анионы гидроксогрупп и кислотных остатков. Диссоциация основных солей также происходит ступенчато

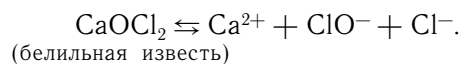


Основные соли образуются при неполном замещении гидроксогрупп в основаниях на кис-

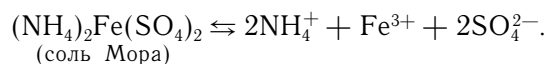
лотные остатки. Их могут образовывать только многокислотные основания.

Сложные соли

Смешанные соли — это электролиты, при диссоциации которых образуются анионы различных кислотных остатков и катионы одного металла.

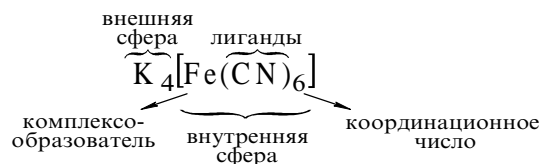


Двойные соли — это электролиты, диссоциирующие на катионы двух металлов либо металла и аммония и анионы кислотного остатка.



Комплексные соли — это определенные химические соединения, образованные сочетанием отдельных компонентов. Они представляют собой сложные ионы или молекулы, способные к существованию как в кристаллическом, так и в растворенном состоянии.

В молекуле комплексного соединения один из атомов, обычно положительно заряженный, занимает центральное место и называется комплексообразователем или центральным атомом. В непосредственной близости к нему расположены (координированы) противоположно заряженные ионы или нейтральные молекулы, называемые лигандами. Комплексообразователь и лиганды составляют внутреннюю сферу комплексного соединения. Общее число связей, соединяющих комплексообразователь с лигандами, называется координационным числом центрального иона.



За пределами внутренней сферы комплексного иона находится его внешняя сфера, содержащая положительно заряженные ионы (если внутренняя сфера заряжена отрицательно, например, $\text{K}_4[\text{Fe}(\text{CN})_6]$) или отрицательно заряженные ионы (если комплексный ион заряжен положительно), например, $[\text{Ag}(\text{NH}_3)_2]\text{OH}$.

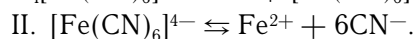
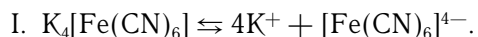
* Продолж. Нач. см. «Наша школа». — 2004. — № 2.

В случае незаряженной внутренней сферы — внешняя сфера отсутствует, например, $[\text{Fe}(\text{CO})_5]$.

Таким образом:

комплексные соединения — это электролиты, диссоциирующие на ионы внешней и ионы внутренней сферы, которые в дальнейшем диссоциируют на ионы комплексообразователя и лигандов.

Диссоциация комплексных солей происходит ступенчато:



Классификация комплексных солей

По величине электрического заряда комплексные ионы делят на:

- катионные
- анионные
- нейтральные.

Катионные комплексы — это электролиты, диссоциирующие по I ступени на катионы внутренней и анионы внешней сфер:



Анионные комплексы — это электролиты, диссоциирующие по I ступени на катионы внешней и анионы внутренней сфер:



Нейтральные комплексы — это неэлектролиты, у которых суммарный заряд внутренней сферы равен нулю.

Это объясняется тем, что:

- а) вокруг комплексообразователя координируются нейтральные молекулы ($[\text{Fe}(\text{CO})_5]$);
- б) заряд комплексообразователя полностью компенсируется противоположным зарядом лигандов ($[\text{Cr}(\text{NH}_3)_3(\text{SCN})_3]$).

Номенклатура комплексных солей

В настоящее время общепринятой является рациональная номенклатура.

На основании номенклатуры ИЮПАК при составлении названий комплексного соединения нужно пользоваться следующими правилами:

1. Первым в именительном падеже называют анион, а потом в родительном — катион, независимо от того, который из них является комплексным.

2. При составлении названия комплексного иона вначале перечисляют в порядке увеличения их сложности: лиганды — анионы, лиганды — молекулы, лиганды — катионы, а затем указывают комплексообразователь.

Если центральный атом входит в состав комплексного катиона, то используется русское название элемента, а в скобках римскими

цифрами указывается степень его окисления. Если же центральный атом входит в состав комплексного аниона, то используется латинское название этого элемента с добавлением суффикса *-ат*, после чего римской цифрой обозначают степень окисления комплексообразователя.

К названиям лигандов — анионов прибавляют окончание *-о*. Например: гидроксо-, циано-, родано-. Названия нейтральных лигандов, за исключением молекулы H_2O , окончание *-о* не имеют: аммин (NH_3), карбонил (CO). Молекулы H_2O в качестве лиганда называют словом *аquo* (аquo).

Число лигандов, присоединенных к комплексообразователю, указывают приставками, произведенными от названия греческих числительных: *ди-*, *три-*, *тетра-* и т. д.

Например:

$[\text{Ag}(\text{NH}_3)_2]\text{OH}$ — гидроксид диаммин серебра (I).

$\text{Na}[\text{Al}(\text{OH})_4(\text{H}_2\text{O})_2]$ — тетрагидроксодиаквоалюминат натрия.

$\text{K}_4[\text{Fe}(\text{CN})_6]$ — гексацианоферрат(II) калия.

$[\text{Fe}(\text{CO})_5]$ — пентокарбонил железа.

$[\text{Cr}(\text{NH}_3)_3(\text{SCN})_3]$ — трироданотриаммин хром (III).

Номенклатура простых солей

Номенклатура средних солей. Названия бескислородных солей образуются от названия соответствующего кислотного остатка с прибавлением суффикса *-ид* и названия металла в родительном падеже. Если степень окисления металла переменная, ее указывают римской цифрой в скобках после названия металла.

Например, Na_2S — сульфид натрия, CuBr_2 — бромид меди (II).

В кислородсодержащих солях, если элемент, образующий кислотный остаток, может образовывать две соли, то в случае минимальной степени окисления элемента к названию прибавляют суффикс *-ит*, а в случае максимальной степени окисления — *-ат*.

Например, Na_2SO_3 — сульфит натрия, Na_2SO_4 — сульфат натрия.

Если элемент может проявлять более двух степеней окисления в кислотном остатке, то для наименования таких солей используют как суффиксы, так и приставки.

Например, KClO — гипохлорит калия, KClO_2 — хлорит калия, KClO_3 — хлорат калия, KClO_4 — перхлорат калия.

Если соль образована мета- и ортокислотами, то к названию солей добавляются приставки *мета-* или *орто-*.

Например, LiPO_3 — метафосфат лития, Li_3PO_4 — ортофосфат лития.

Номенклатура кислых солей. Если в анионе кислой соли содержится один атом водорода, то для его названия используют приставку *гидро-*. Если в анионе кислой соли содержатся

два атома водорода, то для названия используют приставку *дигидро-* и так далее.

Например, KHCO_3 — гидрокарбонат калия, KH_2PO_4 — дигидрофосфат калия.

Номенклатура основных солей. Если в катионе основной соли содержится одна гидроксогруппа, то к названию соли добавляют приставку *гидроксо-*, если содержится две гидроксогруппы — приставка *дигидроксо-* и так далее.

Например, MgOHCl — гидроксохлорид магния, $\text{Al(OH)}_2\text{Cl}$ — дигидроксохлорид алюминия.

Номенклатура сложных солей

Название смешанной соли происходит от названия анионов, входящих в состав соли, в именительном падеже и катиона — в родительном падеже.

Например, CaOCl_2 — хлорид-гипохлорид кальция.

Названия двойных солей происходят от названия кислотного остатка в именительном падеже и названия анионов металла в родительном.

Например, KNaCl — хлорид натрия-калия.

Во всех случаях, когда катион образует металл, имеющий переменную степень окисления, то она указывается римскими цифрами в скобках после названия металла.

Физические свойства солей

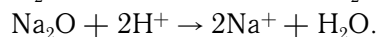
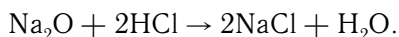
Соли представляют собой твердые кристаллические вещества, характеризующиеся высокими температурами плавления. По растворимости в воде соли делятся на легко растворимые (KCl , NaCl), трудно или малорастворимые (CaSO_4 , PbCl_2) и практически нерастворимые (BaSO_4 , AgCl).

Кристаллы солей могут иметь различную окраску в зависимости от окраски катионов, которыми они образованы.

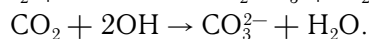
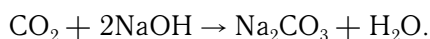
Например, соли Cr^{3+} окрашены в темно-зеленый цвет, а соли Fe^{3+} — в коричневый.

Способы получения солей

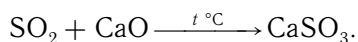
1. Взаимодействие большинства основных оксидов с кислотами:



2. Взаимодействие кислотных оксидов с растворами щелочей:



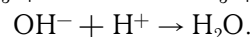
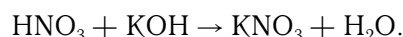
3. Взаимодействие кислотных оксидов с большинством основных оксидов при высокой температуре или сплавлении:



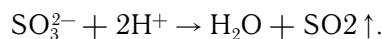
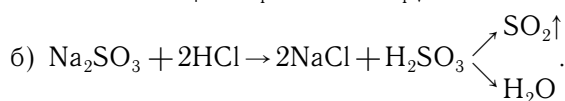
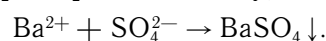
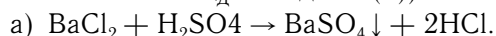
4. Взаимодействие солей, образованных летучими оксидами (CO_2 , SO_2 , SO_3 и др.) с нелетучими при сплавлении. При этом летучий оксид вытесняется нелетучим:



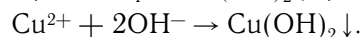
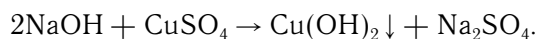
5. Реакции нейтрализации — взаимодействия кислот с основаниями:



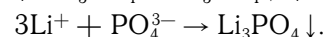
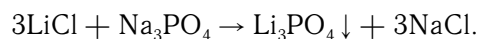
6. Взаимодействие солей с кислотами (реакция протекает в том случае, когда один из продуктов уходит из сферы реакции (а), либо в том случае, когда $K_{\text{д}}$ образующейся кислоты намного меньше $K_{\text{д}}$ исходной (б)):



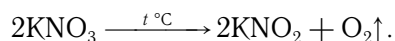
7. Взаимодействие солей с растворами щелочей. Реакция протекает в том случае, если один из продуктов нерастворим:



8. Взаимодействие двух солей. Реакция протекает в том случае, если один из продуктов нерастворим:

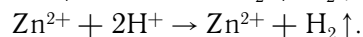
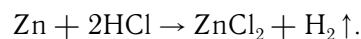


9. Термическое разложение некоторых солей:

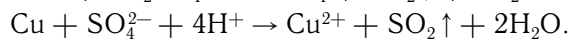


10. Взаимодействие металлов с кислотами:

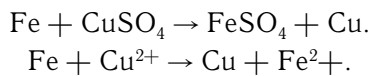
а) взаимодействие металлов, стоящих в ряду стандартных электродных потенциалов до водорода, с кислотами, при этом происходит окисление металла и восстановление водорода:



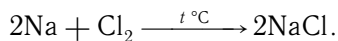
б) если кислота проявляет сильные окислительные свойства, то окисляться ею могут практически все металлы, независимо от их стандартного электродного потенциала (за исключением золота и платиновых металлов), но восстанавливаться при этом будет не водород, а элемент, образующий кислоту:



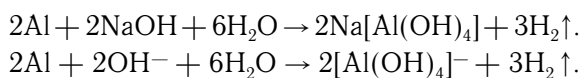
11. Взаимодействие металлов с солями. Реакция протекает в том случае, когда металлы не реагируют с водой и их стандартный электродный потенциал меньше чем у металлов, образующих соль. При этом металл-реагент вытесняет металл, образующий соль, из ее раствора:



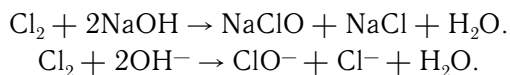
12. Взаимодействие металлов с неметаллами. При высокой температуре или сплавлении большинство металлов реагируют с неметаллами:



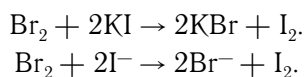
13. Взаимодействие металлов, оксиды и гидроксиды которых амфотерны, с растворами щелочей. При этом, как правило, образуются комплексные соли:



14. Взаимодействие некоторых неметаллов с растворами щелочей:



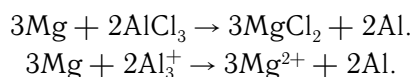
15. Взаимодействие неметаллов с растворами бескислородных солей. Реакция протекает в том случае, если неметалл-реагент активнее неметалла, входящего в состав соли. В результате такой реакции менее активный неметалл вытесняется из раствора соли более активным:



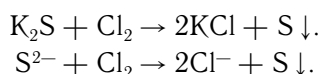
Химические свойства солей

Химические свойства солей совпадают с некоторыми способами их получения, поэтому при их описании будем ссылаться на соответствующие реакции.

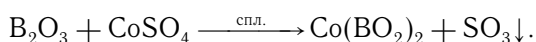
1. Взаимодействие растворов солей с металлами (см. реакцию 11):



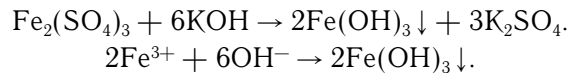
2. Взаимодействие растворов бескислородных солей с неметаллами (см. 15):



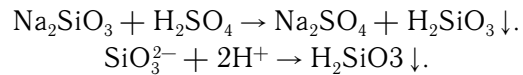
3. Взаимодействие солей, образованных летучими оксидами с нелетучими при сплавлении (см. 4):



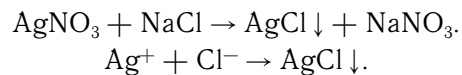
4. Взаимодействие солей с растворами щелочей (см. 7):



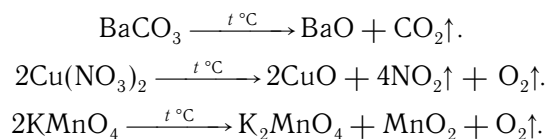
5. Взаимодействие солей с кислотами (см. 6):



6. Взаимодействие двух солей (см. 8):



7. Большинство кислородсодержащих солей при нагревании или прокаливании разлагаются. Если соль не является окислителем, то продуктами реакции являются соответствующие оксиды, если же соль проявляет окислительные свойства, среди продуктов реакции также могут быть и простые вещества, и другие соли:



Гидролиз солей

Особым свойством солей является реакция гидролиза.

Гидролиз — это обратимая реакция взаимодействия соли с водой, приводящая к образованию мало диссоциированных частиц: молекул слабых кислот и оснований, или гидро- и гидроксоионов.

В дословном переводе означает «разрушение водой» от греческих слов «гидрос» — вода и «лизис» — растворение, разрушение.

По своей сути гидролиз — это реакция, обратная реакции нейтрализации, поэтому каждую соль можно рассматривать как продукт взаимодействия кислоты и основания. В связи с этим можно выделить несколько видов солей:

1. Соли, образованные сильным основанием и сильной кислотой (KCl, Ba(NO₃)₂).

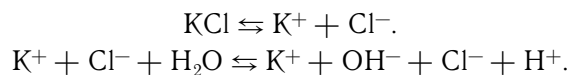
2. Соли, образованные сильным основанием и слабой кислотой (KCN, Na₂CO₃).

3. Соли, образованные слабым основанием и сильной кислотой (NH₄Cl, FeSO₄).

4. Соли, образованные слабым основанием и слабой кислотой (NH₄CN, Al₂S₃).

В соответствии с видами солей принято рассматривать несколько случаев их гидролиза.

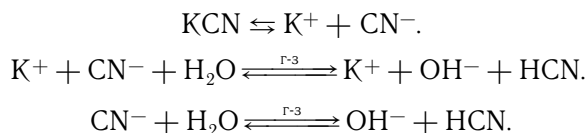
1. Соли, образованные сильным основанием и сильной кислотой:



Как видно из приведенной записи, связывания ионов не происходит, поскольку в реакционной среде содержатся ионы сильных электролитов.

Следовательно: соли, образованные сильным основанием и сильной кислотой гидролизу не подвергаются, $pH \approx 7$, среда реакции нейтральная.

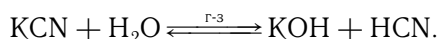
2. Соли, образованные сильным основанием и слабой кислотой:



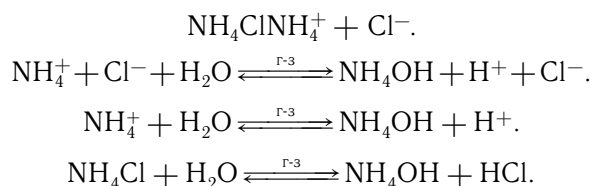
В данном случае реакция соли с водой привела к связыванию аниона соли в слабый электролит — циановодородную кислоту, в результате чего в реакционной среде в несвязанном виде содержатся гидроксид-ионы, определяющие щелочную среду реакции.

Следовательно: гидролиз соли, образованной сильным основанием и слабой кислотой происходит по аниону, $pH > 7$, среда реакции щелочная.

В молекулярном виде запись данной реакции имеет вид:



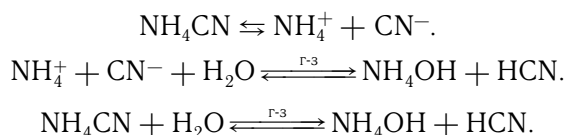
3. Соли, образованные слабым основанием и сильной кислотой



В данном случае реакция соли с водой привела к связыванию катиона соли в слабый электролит — гидроксид аммония, в результате чего в реакционной среде в несвязанном виде содержатся катионы водорода, определяющие кислотную среду реакции.

Следовательно: гидролиз соли, образованной слабым основанием и сильной кислотой происходит по катиону, $pH < 7$, среда реакции кислотная.

4. Соли, образованные слабым основанием и слабой кислотой:



В данном случае реакция соли с водой привела к связыванию как катиона, так и аниона соли в слабые электролиты — гидроксид аммония и циановодородную кислоту, в результате

чего в реакционной среде нет несвязанных ионов, определяющих среду реакции.

Следовательно: гидролиз соли, образованной слабым основанием и слабой кислотой происходит и по катиону, и по аниону, среду реакции в данном случае определяет тот из образующихся слабых электролитов, константа диссоциации которого больше.

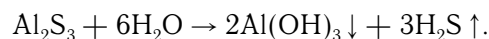
Как видно из приведенных ниже констант диссоциации соответствующих электролитов:

$$\begin{aligned} K_D(HCN) &= 5,0 \cdot 10^{-10}, \\ K_D(NH_4OH) &= 1,76 \cdot 10^{-5}, \end{aligned}$$

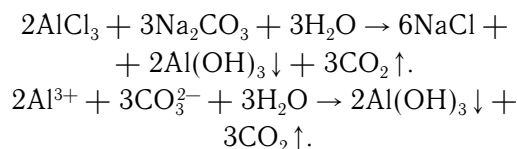
константа диссоциации гидроксида аммония на пять порядков выше, следовательно, среда реакции слабощелочная.

К особым случаям гидролиза относят т. н. «необратимый» гидролиз и «взаимное усиление» гидролиза.

Необратимый гидролиз. В тех случаях, когда в результате реакции гидролиза образуются труднорастворимые или газообразные вещества, при достаточном их накоплении в растворе выпадает осадок или выделяется газ, что полностью смещает равновесие и делает гидролиз необратимым. Например:



Взаимное усиление гидролиза. В случаях, когда между собой взаимодействуют растворы двух солей, одна из которых гидролизует по катиону, а другая по аниону, гидролиз этих солей взаимно усиливает друг друга. Например:



Гидролиз в таких случаях, как правило, необратим.

Количественная характеристика гидролиза. Количественной характеристикой гидролиза являются степень и константа гидролиза.

Степень гидролиза (h) — это величина, равная отношению концентрации гидролизованной соли (C_r) к общей концентрации соли в растворе (C):

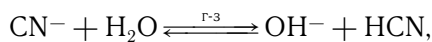
$$h = C_r/C \text{ или } C_r = C \cdot h.$$

Степень гидролиза определяется тремя факторами, и ее величина тем больше, чем меньше K_D продукта гидролиза или концентрация раствора соли (больше разбавление) и чем выше температура.

Константа гидролиза (K_r) — это величина, равная отношению произведения продук-

тов гидролиза к концентрации негидролизованной соли.

Для реакции:



константа равновесия:

$$K = \frac{[\text{HCN}] \cdot [\text{OH}^-]}{[\text{CN}^-] \cdot [\text{H}_2\text{O}]}.$$

Как постоянная величина $[\text{H}_2\text{O}]$ может быть перенесена в левую часть равенства, что даст новую постоянную величину — константу гидролиза:

$$K \cdot [\text{H}_2\text{O}] = K_\Gamma = \frac{[\text{HCN}] \cdot [\text{OH}^-]}{[\text{CN}^-]}.$$

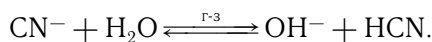
Величина K_Γ , в отличие от степени гидролиза, не зависит от концентрации раствора, поэтому является более удобной характеристикой процесса. Обе величины связаны между собой соотношением, аналогичным закону разбавления Оствальда:

$$K_\Gamma = \frac{Ch^2}{1-h}.$$

При малых значениях h :

$$K_\Gamma = Ch^2, \text{ откуда: } h = \sqrt{K_\Gamma/C}.$$

В водных растворах солей существуют три взаимосвязанных обратимых процесса: диссоциация воды, гидролиз соли и диссоциация продуктов гидролиза, каждый из которых характеризуется «своей» константой: K_b , K_Γ и K_d . Найдем их соотношение на примере указанной выше реакции:



$$K_b = [\text{H}^+] \cdot [\text{OH}^-]; \quad K_\Gamma = \frac{[\text{HCN}] \cdot [\text{OH}^-]}{[\text{CN}^-]};$$

$$K_d = \frac{[\text{H}^+] \cdot [\text{CN}^-]}{[\text{HCN}]}.$$

При установившемся равновесии концентрация ионов H^+ в растворе будет одной и той же для каждой равновесной системы, поэтому, подставив в выражение для K_Γ значения для $[\text{OH}^-]$ и $[\text{CN}^-]$ из соответствующих выражений для K_b и K_d , получим:

$$K_\Gamma = \frac{[\text{HCN}] \cdot [\text{OH}^-]}{[\text{CN}^-]} = \frac{K_b}{K_d},$$

т.е. константа гидролиза соли равна отношению ионного произведения воды к константе диссоциации продукта гидролиза. Если соль образована слабым основанием и слабой кислотой, то:

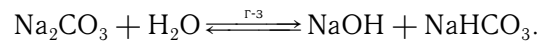
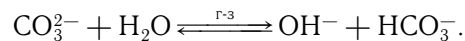
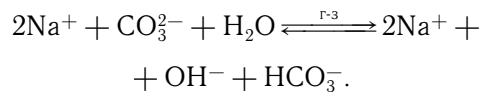
$$K_\Gamma = \frac{K_b}{K_{d1} \cdot K_{d2}},$$

где K_{d1} и K_{d2} — константы диссоциации продуктов гидролиза по катиону и аниону.

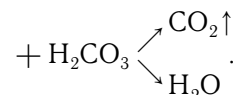
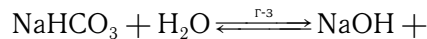
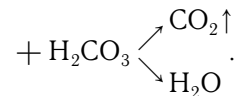
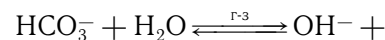
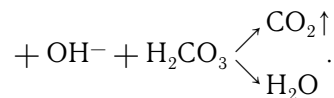
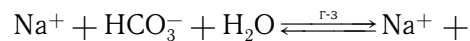
Ступенчатый гидролиз. Отдельно остановимся на гидролизе солей, образованных многозарядными катионами или анионами. Гидролиз таких солей происходит, как правило, в несколько ступеней, число которых определяется числовым значением заряда гидролизующегося иона. В качестве примера рассмотрим гидролиз карбоната натрия:



I ступень:



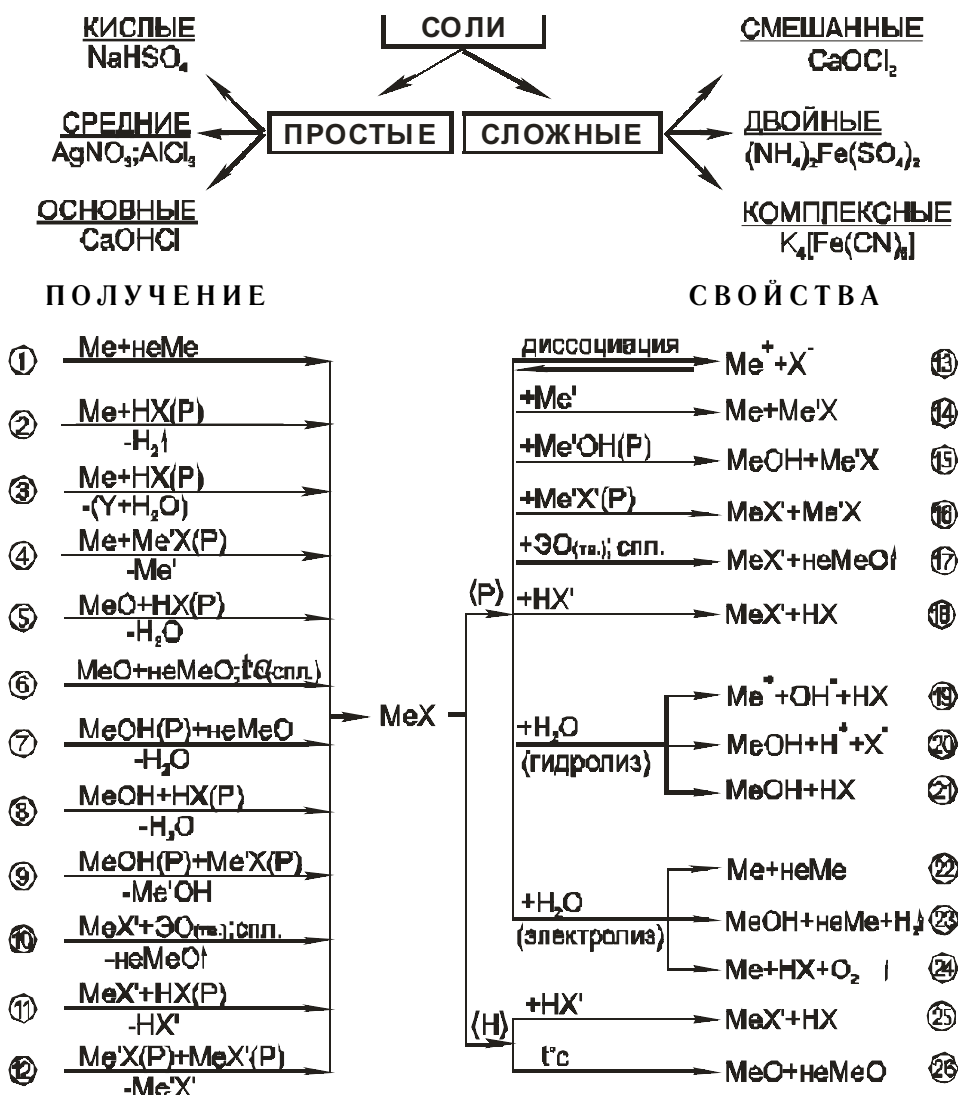
II ступень:



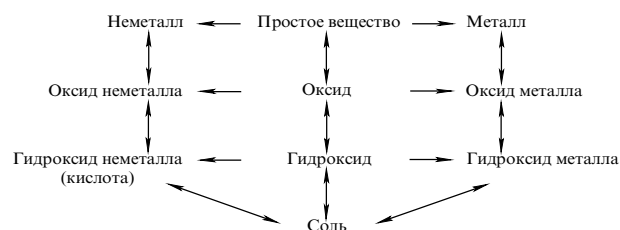
Как видно из приведенных уравнений, по I ступени гидролиза образуется гидрокарбонат-ион, K_d которого меньше K_d соответствующей ему угольной кислоты H_2CO_3 ($K_1 = 4,5 \cdot 10^{-7}$, $K_2 = 4,8 \cdot 10^{-11}$), являющейся продуктом гидролиза по II ступени. Отсюда следует, $K_{\Gamma1}$ всегда больше $K_{\Gamma2}$. Это различие усиливается также и тем, что образующиеся по первой, наиболее интенсивной ступени гидролиза ионы OH^- значительно снижают степень гидролиза по следующим ступеням. В результате практическое значение обычно имеет процесс, протекающий только по I ступени, которым, как правило, и ограничиваются при оценке гидролиза солей.

Генетическая связь между основными классами неорганических соединений

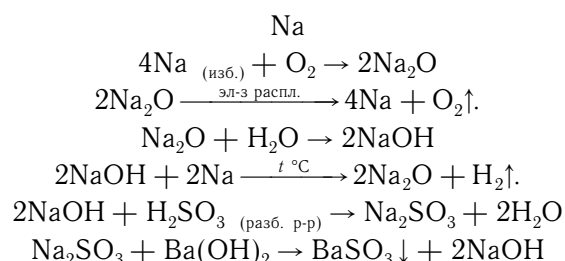
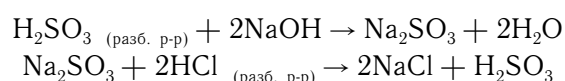
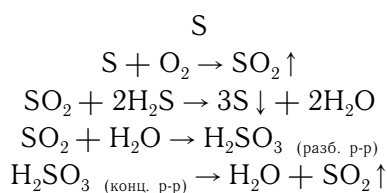
Генетическая связь — это связь между классами соединений, основанная на получении ве-



шесть одного класса из веществ других классов. Для основных классов неорганических соединений схема генетической связи в общем виде выглядит следующим образом:



Проиллюстрировать данную схему можно на примере натрия и серы. При определенных условиях можно осуществить реакции в соответствии со всеми направлениями схемы:



Свойства солей можно представить в виде опорной схемы.

В. Г. СТРАХОВ,

доцент, зав. кафедрой методики преподавания естественно-математических дисциплин ООИУУ,

А. А. ЗИЛЬБЕРМАН,

ст. преподаватель кафедры методики преподавания естественно-математических дисциплин ООИУУ.

ЕЛЕМЕНТИ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ФІЗИКИ

Формування всебічно розвинутої особистості, яка вміє логічно мислити і самостійно здобувати знання — одне із завдань уроків фізики.

Розвитку мислення найбільше сприяє застосування проблемного методу навчання.

Проблемне навчання — це організований викладачем спосіб активної взаємодії учня з проблемним викладом змісту навчання, під час якого він вчиться мислити, творчо здобувати знання.

Проблемне навчання опосередковується проблемними ситуаціями: запитання, в яких наявне протиріччя, що не має однозначного вирішення, співставлення обставин і умов, з допомогою яких розвивається пошукова активність і пошукова діяльність учнів.

Проблемна побудова навчального процесу дає глибокі, стійкі, а найголовніше — системні й цілісні знання, оскільки учні здобувають знання самостійно. Тому вирішення навчальних проблем викликає захоплення навчальним предметом; допомагає учням випробувати свої сили і самостійно здобувати нові знання; привчає переборювати труднощі і дає імпульс розвитку.

Усвідомлення навчальної ситуації як проблемної і перетворення її в завдання відбувається за таких умов:

— ситуація містить для учнів щось невідоме;

— використовуючи свої знання і здібності, учні аналізують її та намагаються збагнути невідоме. Однак цей процес відбувається лише тоді, коли в учнів є прагнення зрозуміти і виявити невідоме.

Отже, для проблемної побудови навчальної діяльності необхідно спочатку проаналізувати знання, здібності, установки на проблемне засвоєння матеріалу.

По-перше, — це вмiла мотивація вчителем вирішення завдань, по-друге, — це вмiння вчителя виявити протиріччя, яке виникає в процесі навчання, і сформулювати його як проблемне завдання. Використовуючи ці протиріччя, вчитель створює проблемні ситуації.

Для створення проблемної ситуації необхідні відповідні умови:

1. До даної теми уроку потрібно підібрати факти, за допомогою яких збуджуються потреби в засвоєнні нового, без яких не можна усунути труднощі, що виникають на даному етапі навчання. Наприклад, для знаходження учнями засобів одержання електричної енергії з допомогою магнетизму слід спиратися на попередні знання про дію струму на магнітну стрілку, про електромагніти, рух провідника у магнітному полі.

2. Необхідно поновити в пам'яті учнів відомості, які слід використати в даних умовах.

3. Постановка перед учнями завдань, які викликають напруження думки і дають можливість робити «відкриття». «Задача, яку розв'яже учень, може бути скромною, але якщо вона кидає виклик вашій допитливості і примушує вас бути винахідливим, якщо ви розв'яжете її власними силами, то ви зможете випробувати, почувати напруження розуму, що веде до відкриття і дає насолоду радощів у перемозі».

Постановка пізнавальних задач пов'язується з наступним використанням таких методичних прийомів:

1. Спостереження предметів і явищ.

2. Аналіз різноманітних способів розв'язування поставленої задачі.

3. Самостійна робота над різними джерелами пізнання.

Побудова навчального процесу, в якому чільне місце займає пізнавально-пошукова діяльність учнів, обумовлює відповідну структуру уроку:

1. Визначення і усвідомлення пізнавальної задачі з тим, щоб створити відповідні стимули до навчання.

2. Дослідження поставленої задачі в умовах сприйняття учнями нового матеріалу з різних джерел.

3. Узагальнення здобутих відомостей, формування нових понять, правил, законів.

4. Закріплення матеріалу і застосування знань на практиці.

Проблемна ситуація буде обґрунтованою, коли вона викликатиме активність, спиратиметься на попередні знання і буде обумовлювати наступний крок у вивченні предмета.

Як приклад, можна навести фрагменти уроку на тему: «Явище тертя. Сила тертя. Тертя в природі і техніці».

Проблемне запитання: Чому не можна зрушити з місця стіл? Чому книжка не падає на підлогу з наших долонь?

Проблемний дослід. Брусок лежить на дошці, дошку підіймаємо за один край. Брусок залишається в стані спокою. Чому? Які сили діють на брусок? На брусок діє сила тяжіння. Під дією цієї сили брусок зісковзнув би вниз по похилій площині. На межі стикання поверхні бруска з поверхнею дошки діє сила, яка перешкоджає рухові одного тіла по поверхні іншого. Цю силу називаємо силою тертя. Отже тема уроку.

Явище тертя. Сила тертя. Тертя в природі і техніці

Наше з вами сьогодні завдання на основі експерименту визнати, які види тертя існують, природу сили тертя, від чого вона залежить,

шляхи збільшення та зменшення сили тертя, роль сили тертя в житті людини, природі та техніці.

Лабораторний дослід № 1. До динамометра прикріпимо тіло. Повільно тягнемо динамометр. Спочатку сила тяги наростає, але брусок не рухається. Досягнувши певного порогового значення, сила опору рухові не зростатиме. Цю силу називають силою тертя спокою. Сила тертя спокою за значенням дорівнює силі тяги і спрямована проти сили тяги. Запишемо значення сили тертя спокою в зошит.

Демонструємо дослід з комп'ютера (1).

Лабораторний дослід № 2. До динамометра прикріпимо брусок. Повільно тягнемо динамометр, щоб рух по дошці був рівномірним. Рух бруска відбувається по:

- а) гладенькій дошці;
- б) шорсткій дошці;
- в) шліфувальному паперу;
- г) дошці, посипаній піском.

Завдання:

а) порівняти значення сили тертя у випадках а, б, в, г;

б) виявити причини виникнення цієї сили.

Розглянемо під збільшуваним склом поверхні тіл, що стикаються.

Причиною виникнення сили тертя є:

- а) шорсткість поверхонь стичних тіл;
- б) взаємне притягання поверхонь стичних тіл.

Поверхні стичних тіл мають багато нерівностей у вигляді виступів та западин. При русі одного тіла по поверхні іншого нерівності заважають рухові. Сила, яка виникає при русі одного тіла по поверхні іншого, прикладена до рухомого тіла і спрямована проти напрямку його руху, називається силою тертя ковзання.

Запишемо значення сили тертя ковзання.

Демонстрація сили тертя ковзання з комп'ютера (2).

Таким чином тертя заважає рухові.

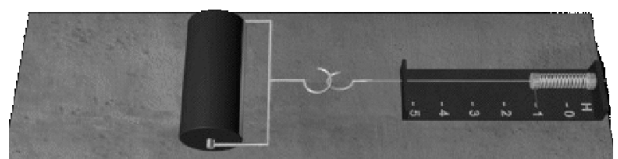
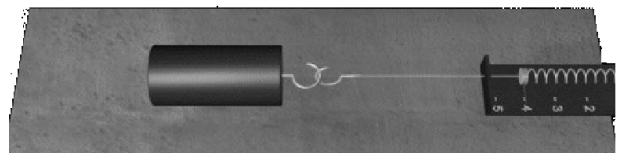
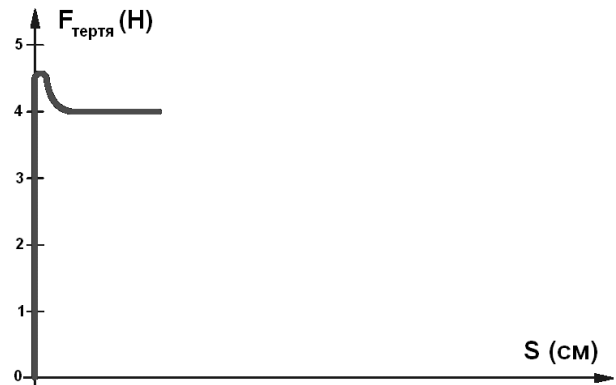
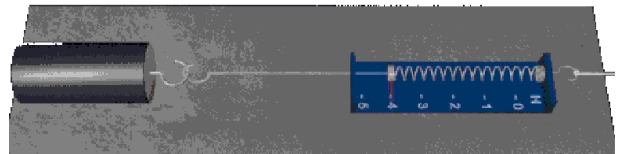
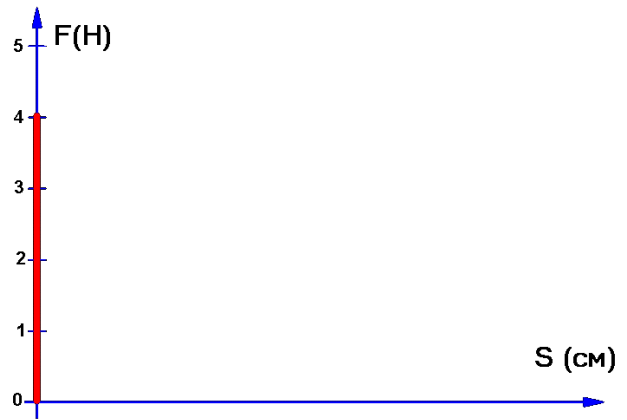
Проблемне запитання. Як на вашу думку можна зменшити тертя?

Зменшити тертя можна шляхом полірування поверхонь — зменшення нерівностей на поверхні.

Дослід. Взаємодія двох скляних пластин. Старанне полірування поверхонь у певний момент призводить до зростання сили тертя. Причиною цього є те, що під час полірування поверхонь зменшується відстань між молекулами. Настає момент, коли молекули поверхонь починають притягуватися, сила тертя збільшується.

Для зменшення сили тертя тертьові поверхні розділяють рідиною.

Лабораторний дослід № 3. Рух бруска по поверхні змоченого водою паперу. Ще єгиптяни, будуючи піраміди, поливали дорогу



нільським мулом, що значно зменшувало тертя полозів саней, на яких перевозили кам'яні брила.

Лабораторний дослід № 4. Під брусок насилаємо горошинок (дробинок) і починаємо рухати брусок по горосі. У цьому випадку ми маємо справу з тертям качання.

Визначимо числове значення та запишемо в зошит.

Демонстрація з ПК (3).

Зробимо висновки:

- 1) що є причиною виникнення сили тертя?
- 2) які види тертя існують?
- 3) порівняємо числові значення сили тертя качання, ковзання та спокою.

Приклади задач-завдань до теми «Електронний опір провідників».

1. Недалеко від людини обірвався провід високої напруги і торкнувся землі. Тоді по землі в усі боки від місця падіння проводу почне поширюватися значний струм. Коли буде для людини безпечніше наблизитися до проводу, коли земля суха, чи волога? Здається, що людині на сухій землі безпечніше, але насправді буває навпаки. Чому? При дослідженні цього проблемного питання учні мають встановити, що людина з землею утворює розгалужене коло, де струм обернено пропорційний опорю. Опір людського тіла становить декілька тисяч ом і більший за опір землі. Земля в цьому випадку є паралельним провідником. Якщо земля волога, то до людини буде прикладено порівняно незначна різниця потенціалів. У цих умовах струм, що проходить через людину, не створює небезпеки.

2. Коли трапляється обрив повітряного проводу ЛЕП і один кінець падає на землю, як

треба людині підходити до цього місця — звичайними кроками, короткими чи стрибками? Спад напруги на ділянці кола буде тим більший, чим більший опір ділянки. Опір сухого ґрунту досить значний, а тому на відстані звичайного кроку людини спад напруги буде небезпечний для її життя. Отже, від місця, де знаходиться кінець повітряного проводу, треба відійти короткими кроками або стрибками, щоб на момент стрибка до землі торкалася лише одна нога.

Література

1. Гончаренко С. У. Проблемне навчання // Фізика в школі. — 1996. — № 4.
2. Де Поно Є. Латеральное мышление / Пер. с фр. — СПб.: Питер Паблишин, 1997. — 320 с.
3. Редько Г. Б., Топлекіна Г. М. Деякі питання теорії підручника // Фізика і астрономія в школі. — 1998. — № 23.
4. Ланина И. Я. Не уроком единым. — М.: Просвещение, 1991.
5. Онищук О., Матюх Е. Фізика навколо нас // Все для вчителя. — 2000. — № 9.
6. Касвинов С. Г., Кубель М. В. Диалоги о физике. — Харьков, 1990.
7. Леонов Л., Контуш С. Проблемне навчання фізики в школі і вища технічна освіта в сучасних умовах // Фізика і астрономія в школі. — 2000. — № 3.
8. Малафеев Р. И. Проблемное обучение физике в средней школе. — М.: Просвещение, 1980.
9. Песін О., Коршак В., Соколович Ю. До проблеми вивчення фізики в початковій школі // Фізика і астрономія в школі. — 1999. — № 3.
10. Голованів Я. К. Этюды об учених. — М., 1983.
11. Яковенко Г. П. Детская познавательная энциклопедия. — М.: Сканер, 1993.
12. Ансімов А. Ю. Розвиток творчих здібностей учнів у процесі роботи над фізичними задачами. — Одеса, 2004.

В. В. СТЯГАЙЛО,

вчитель НВК «ЗОШ I—II ступенів — гімназія» Любашівського району.

ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ — ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ НАВЧАННЯ ХІМІЇ В УМОВАХ ГУМАНІТАРНОЇ ГІМНАЗІЇ

Відомо, що в гуманітарній гімназії навчаються обдаровані і підготовлені діти. Тому процес навчання спрямований не на запам'ятовування матеріалу з предметів шкільного курсу, а на подальший розвиток природних здібностей учнів. Ї метою роботи вчителя в такому разі є стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів, їх творчої здатності моделювати, вигадувати, створювати щось нове.

Відмінною особливістю діяльності гімназії є виховання творчої особистості шляхом перетворення школи знань на школу творчості. Для виховання творчої особистості існує багато різних методів: від традиційного методу

створення проблемної ситуації на уроці — до надання учню можливості виступати в ролі творця, тобто допомагати йому наблизитися до творчого процесу.

Це зумовлює переосмислення вчителем прийомів і методів педагогічної діяльності, він починає виступати одночасно і як організатор процесу навчання, і як співучасник міжособистісної взаємодії з учнями. Вчитель обирає форму, мету і зміст навчального процесу, пропонує учням роль активного співучасника процесу навчання, розвиває їх творчі здібності.

В гуманітарній гімназії хімія як навчальний предмет не займає головного місця у навчанні

учнів, адже основна увага і за кількістю навчальних годин, і за тими зусиллями, що витрачають діти на навчання, приділяється іноземним мовам, без яких неможливо уявити успішну діяльність у будь-якій сфері сучасної діяльності. Та й чесно кажучи, хімія — не самий легкий з предметів шкільного курсу! Особливо на початку, коли протягом півроку на кожному уроці вивчається так звана «абетка» хімії, де нічого не можна замінити чи пропустити.

Дитині гуманітарного складу мислення нові поняття даються не відразу. Потрібен певний час для засвоєння. Також і профіль гімназії потребує особливого підбору дітей, які ставлять своєю метою поглиблене вивчення іноземних мов, а не хімії.

Діти одночасно вивчають п'ять мов, мають гарно розвинене мовлення, образне мислення, емоційне сприйняття навколишнього світу. Ї звичні для них види діяльності, як: написання творів, переказів, репортажів, нарисів — вони виконують із задоволенням. Більшість з них пишуть вірші, які друкуються у гімназичній та міській газетах, беруть участь у літературних конкурсах. Ї, як усі діти, вони люблять грати і змагатися, укріплюючись при цьому у власних силах і здобуваючи повагу серед однолітків, що у цьому віці має неабияке значення для самоствердження.

Ці природні дитячі здібності були використані нами для дещо незвичного завдання: дітям, які перший рік вивчали хімію, було запропоновано скласти загадки у віршованому вигляді, в яких би вони художньо описали властивості будь-яких вивчених речовин, елементів, хімічних понять, явищ, а потім запропонували їх своїм однокласникам для розгадування на уроці.

Нікого не здивувало таке завдання, воно було сприйняте як звичне, і всі з ентузіазмом почали його виконувати, що тільки підтвердило думку про необхідність подальшої роботи в цьому напрямку. Ї, хоча не у всіх була дружба із римою і ритмом та на початку були помилки у змісті, пов'язані з недостатнім знанням основ хімічних знань, проте у творчому процесі взяли участь майже всі учні, і після відповідних консультацій з учителем та подальшої доробки своїх творів більшість дітей із завданням впорались.

Здатність учнів до виконання нестандартних завдань свідчить про великий творчий потенціал дітей та їх бажання розвивати свої здібності.

Загадки діти склали мовою, якою викладається хімія в їхньому класі — відповідно українською чи російською.

Ось які вийшли у наших учнів вірші-загадки:

Наш улюблений оксид,
Має він прозорий вид!

Влітку — спрагу він знімає,
Гарно бруд скрізь вимиває!
(Вода) Прокопенко Олена

Я — кришталик вуглецю!
Дуже я тверда порода.
Сто мільйонів вже мені!
Хто я? Знаєте чи ні?
Добре, трохи підкажу!
Кожною гранню я блищу!
Блиск дивує мій всіх вас.
Впізнаєте? Я — ...
(Алмаз) Габер Євгенія

Він позначається літерою «Н».
В перекладі — «той, що породжує воду».
Гадаю, що буде цікаво дня вас
Дізнатись, що дуже він любить свободу.
У космосі, в Сонці є цей елемент,
А у літосфері — один лише процент.
А також він входить до складу води.
В таблиці Менделєєва його знайди!
(Гідроген) Ворожейкіна Олена

Це — найпоширеніший газ,
Ї знати ми його повинні.
Двома вченими ураз
Відкритий був він, а людині
Потрібний він завжди і всюди.
Без нього жити не можуть люди.
Хімічний символ елемента — О.
Чи здогадалися, що... (кисень то!)
(Оксиген) Горбачова Людмила

Твердий, блискучий
Сріблястий метал.
Змішаєш з водою —
Іржавим він став.
Електропровідний
Ї плавиться він.
Ї входить до складу
Багатьох речовин.
(Залізо) Семенова Ганна

Це дуже поширена речовина.
Скрізь на Землі існує вона.
Значення має дуже важливе —
Адже без неї життя неможливе!
Прозора, безбарвна ця рідина.
Запаху, смаку не має вона.
Ї, може, з вас хтось здогадається,
Як же розчинник цей називається?
(Вода) Онуфрійчук Ганна

Я сірководню не люблю,
з ним чорний вигляд набуваю.
А ще сказати маю вам,
електропровідність гарну маю!
(Срібло) Дідур Алла

Я хімічний елемент. В українській мові
Позначаюсь буквою «І»
Ї міщусь у морській воді.

Крім того, я в медицині
В допомогу лікарям
Б'ю бактерії на шкірі
Та лікую купу ран!

(Йод) Клуник Ольга

Цей елемент міцний.
У восьмій групі є.
В житті то він значний,
не в кожного хоч є.
Походить назва з слова «plata»,
що по-іспанськи — срібло
Багато коштує, багато!
Як золото! Дорожче срібла!
Використовують його усюди:
для виробу товарів ювелірних,
Лабораторний посуд —
теж, чудовий, дивний!

(Платина) Молодецький Олександр

Так назван он по имени того,
Кто множество таких открыл.
Тебя зовем мы тоже, как его.
Искусственно тебя лишь получили.
Относишься к металлам ты.
Еще таких тринадцать есть.
По пальцам можно перечешь -
Но все равно — вы нам нужны!
Скажу, что элемент радиоактивен.
И к третьей группе он принадлежит.
Не так в быту он и активен,
И на углу не каждом он лежит.

(Менделевій) Дроздовський Дмитро

Металл он серебристо-серый,
Химически активный он.
И в авиации он нужен,
И на Земле распространен.
Пластичный, легкий,
Заменитель меди.
На воздухе оксидной
Пленкой защищен.

(Алюміній) Здмитрович Олександр

Есть интересный в мире элемент!
У греков «светоносный» означает.
Бывает белым, красным он бывает,
А в темноте искрится и сверкает!
В таблице — в пятой группе расположен,
Под недалеким номером положен.
Используют его для удобрений —
Для роста лучшего растений.

В металлургии он необходим.
В быту, в хозяйстве он незаменим.
Его нельзя не угадать!
Его обязан каждый знать!

(Фосфор) Дроздовський Дмитро

В системе Солнечной есть сей металл.
Верней сказать — его название.
Клапрот же из земли его изъял.
И человечеству служит — его призванье.
Имеет цвет как серебро,
Хотя на воздухе тускнеет.
Он должен сделать был добро,
Но злую славу лишь имеет.
Он в ядерных реакторах, и он в земной коре,
И в атомном оружии найдешь его везде.
На море и на суше поднимет ураган!
А имя же ему — ...

(Уран) Рябий Георгій

Ці віршовані загадки були використані під час повторення матеріалу на заліковому уроці з теми «Прості та складні сполуки», а частина загадок була запропонована учням на конкурсній знавців під час проведення в гімназії Тижня хімії.

Досвід показує, що подібна форма навчання не тільки розвиває в учнів інтерес до хімії, але й дає можливість доповнити, поглибити та розширити їх знання, навчає виділяти характерні властивості різних речовин, їх знаходження у природі, використання в побуті і в техніці, вплив на життєдіяльність людини і навколишнє середовище.

Пошук фактичного матеріалу стимулює самоосвіту учнів, розвиває вміння ставити перед собою завдання й знаходити потрібну інформацію у довідниках, енциклопедіях, науково-популярній літературі.

І поза кожним нехитрим, на перший погляд, віршиком, стоїть величезна праця дитини та розв'язання проблеми, з якою вона впоралася самостійно. Таким чином прививається смак до творчості, підвищується віра учнів у власні сили і можливості. Долаючи пасивність сприймання навчального матеріалу, діти наступні теми починають вивчати більш досконало, свідомо, із захопленням, внаслідок чого підвищується рівень їх знань.

Л. П. КІРДОГЛО,

вчитель-методист, вчитель хімії гімназії № 4 м. Одеси.

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ З МАТЕМАТИКИ

В умовах реформування сучасної шкільної освіти велика роль надається профільному навчанню. Особливого значення профільне навчання набуває в старшій школі. Але для того,

щоб дитина зрозуміла свою «профільну спрямованість», необхідно її до цього спонукати не лише в 10—12 класах, а з перших кроків її навчання в школі. З цією метою в нашій країні

відкрито багато навчальних закладів нового типу — ліцеїв, гімназій, спецшкіл, в яких учень може обрати «свій профіль» майже одразу. А що робити учню звичайного навчального закладу, як обрати «свій профіль»? Тут на допомогу йому може прийти вчитель математики. Зацікавити своїм предметом, прищепити любов до нього, сприяти розширенню та поглибленню математичних знань, сформувати необхідні для суспільної діяльності практичні навички, розвинути творчі здібності дитини — головне завдання сучасного вчителя математики. Все це можна здійснювати не лише на уроках математики, а й в позаурочний час.

На жаль, у своїй більшості вчителі математики (і не тільки вони) позакласною роботою займаються епізодично. Дуже часто ця робота обмежується проведенням тижнів або декад математики в межах загальношкільних заходів.

Найбільш поширеною формою позакласної роботи з учнями є математичний гурток. Практикою доведено, що учень середніх здібностей, який відвідує гурток та активно працює на заняттях, починає краще навчатися з математики. Тому до складу гуртка треба залучати не тільки добре встигаючих з математики учнів, але й всіх бажаючих. Роботою гуртка керує вчитель; гуртківці обирають старосту та його заступника. Керівник складає план роботи гуртка, в якому вказує термін проведення та зміст занять, а також відповідального за кожний етап заняття. Тривалість занять у 5—6 класах — 1 година, у 7—9 класах — дві академічні години (орієнтовно). Форми проведення занять можуть бути найрізноманітніші — тематичні заняття, які проводить сам вчитель, невеличкі доповіді учнів, практичні заняття і розв'язування задач.

Окрім основних доповідей, до складу заняття входить десятихвилинка — це невеличке повідомлення вчителя чи учня з якого-небудь питання (біографія математика, засіб швидкого обчислення, короткий переказ цікавого прикладу тощо). Десятихвилинка не обов'язково може бути пов'язана з тематикою заняття, вона проводиться в кінці заняття. На заняттях гуртка доцільно розглядати розв'язування завдань підвищеного рівня складності, творчого характеру, в кінці заняття бажано запропонувати для розгляду математичні софізми, фокуси, задачі-витівки тощо. Члени гуртка можуть самостійно готувати невеличкі виступи, наприклад, розповісти про рішення якої-небудь задачі, зробити повідомлення, показати фокус, софізм тощо.

Тему доповіді вчитель пропонує учням за 1—2 місяці до засідання гуртка. Вчитель дає пояснення щодо змісту теми, пропонує список

необхідної літератури. За два тижні до засідання вчитель перевіряє стан роботи доповідача — план доповіді, дає уточнення, виділяє головне і пропонує учневі підготувати конспект доповіді, який згодом перевіряється. Виступ учня краще сприймається гуртківцями, якщо тема буде розкрита учнем своїми словами. Однак доповідач має право користуватися своїм конспектом, який він підготував до виступу. Бажано, щоб доповідь (відповідно до теми) була ілюстрована таблицями, моделями, фотографіями тощо. Учні ведуть зошити, в яких записують свої враження про роботу гуртка. Вчитель веде журнал обліку роботи гуртка. При складанні плану і проведенні занять треба враховувати вікові особливості та рівень підготовки учнів.

Пропонуємо зразок планування роботи гуртка з математики для учнів 5-го класу.

1. Цифри та їх походження. Ігри з лічильними паличками. Цікаві задачі.
2. Нумерація. Ребуси, скерворди (запиши число, віднови число).
3. Задачі на лінійці. Задачі на зважування.
4. Позиційні системи числення. Циферблат, календар.
5. Як обчислювали у давнину. Розв'язування задач на переливання.
6. Переправи. Розв'язування задач з кінця.
7. Принцип Діріхле.
8. Задачі на ділення та множення. Ділення при складних обставинах. Ребуси.
9. Розрізання та складання фігур.
10. Розв'язування логічних задач (відшукай фальшиву монету).
11. Розв'язування комбінаторних задач з натуральними числами.
12. Ділення з остачею.
13. Магічні квадрати.
14. Цікаві задачі на всі дії з натуральними та дробовими числами.
15. Підсумки роботи гуртка. Планування роботи гуртка на наступний навчальний рік.

Література

1. Гусев В. А., Орлов А. И., Розенталь А. Л. Внеклассная работа по математике в 6—8 классах. — М.: Просвещение, 1984.
2. Журнали «Математика в школі», «Квант» тощо.
3. Збірники олімпіадних завдань з математики різних років.
4. Тадеєв В. О. Неформальна математика. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2003.
5. Шарыгин И. Математический винегрет. — М.: Орион, 1991.

В. Ю. ПОТЬОМКІНА,

методист науково-методичної лабораторії математики та інформатики ООІУВ.

СВІТЛІЙ ПАМ'ЯТІ БОГДАНОВА ДМИТРА СТЕПАНОВИЧА

8 січня 2005 року після тривалої і важкої хвороби передчасно пішов із життя завідувач кафедри менеджменту і розвитку освіти Одеського обласного інституту удосконалення вчителів Богданов Дмитро Степанович.

Народився Д. С. Богданов 1 травня 1941 року в селі Нова Воля-Перша Ча-дирлунгського району Молдови в сім'ї робітника.

Трудову діяльність розпочав у 1958 році, відразу після закінчення середньої школи.

У 1962 році вступив на навчання до Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського (на той час педагогічного інституту) на фізико-математичний факультет, і тоді ж був призваний до лав Збройних Сил.

У 1969 році закінчив університет, але продовжив роботу в якості секретаря комітету комсомолу.

У 1970 році перейшов на педагогічну роботу: займає посаду директора середніх шкіл № 80 і 105, а з 1973 року — завідувачем відділом освіти виконкому Ленінської районної ради народних депутатів м. Одеси. У 1981 році очолив щойно створену школу-інтернат для дітей-сиріт, яка завдяки йому стала однією з кращих серед подібних шкіл-інтернатів.

З 1985 року Дмитро Степанович працює заступником завідуючого Одеським міським відділом освіти, а з 1988 року — директором загальноосвітньої середньої школи № 35 з поглибленим вивченням англійської мови. У 1991 році доля повертає його знову на організацьку роботу, на посаду першого заступника начальника обласного управління освіти, на якій він залишався до 2000 року.

Після виходу на пенсію за станом здоров'я Дмитро Степанович переходить на викладацьку роботу в Одеському інституті удосконален-

ня вчителів, а згодом стає завідувачем кафедри менеджменту та розвитку освіти.

На всіх посадах Дмитро Степанович з великою відповідальністю ставився до виконання своїх обов'язків. Предметом його особливого піклування були діти-сироти.

У повну силу організаторський талант Дмитра Степановича розкрився на посаді першого заступника начальника обласного управління освіти та доцента і завідувача кафедри менеджменту та розвитку освіти інституту удосконалення вчителів.

Інтелегентність, коректність, доброзичливість, чуйність були визначальними рисами Дмитра Степановича. Професійна компетентність, педагогічна і духовна культура, принциповість і вимогливість до себе — це той ґрунт, на якому закладався і зростав його авторитет серед колег та

педагогічної громадськості Одещини.

Дмитро Степанович брав активну участь в роботі болгарського культурного товариства нашої області. Завдячуючи йому болгарське населення області отримало можливість відвідувати свою прабатьківщину на пільгових умовах.

За самовіддану педагогічну і громадську діяльність Д. С. Богданова нагороджено орденом «Знак Пошани» та двома медалями. Він неодноразово відзначався Міністерством освіти і науки України, має значок «Відмінник освіти України».

Дмитро Степанович був чуйною, скромною і толерантною людиною. Таким він і залишиться в пам'яті всіх, хто його знав і працював поряд з ним.

Земля йому пухом і вічна пам'ять.

Колеги, друзі



Всеукраїнські періодичні видання для освітян

Розповсюджуються за передплатою

Газети

«Директор школи».....	40691
«Завуч».....	35251
«Українська мова та література».....	40140
«Історія України».....	40141
«Зарубіжна література».....	40142
«Краєзнавство. Географія. Туризм».....	40343
«Фізика».....	35237
«Математика».....	35238
«Хімія. Біологія».....	35239
«Інформатика».....	35263
«Психолог».....	23316
«Шкільний світ».....	40690
«English».....	22055
«Початкова освіта».....	35264
«Здоров'я та фізична культура».....	90227

**Комплект газет «Шкільний світ» з 15 видань.
Індекс 35266. Ціна комплекту на 38% нижча
вартості окремо передплачених видань.**

Не входять до комплекту

«Управління освітою».....	21616
«Le Français».....	23675
«Deutsch».....	23676
«Дитячий садок».....	35265
Журнал «Сільська школа України».....	21617