

«НАША ШКОЛА»

№ 3, 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. Кремінський**, 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. Свінтковська**; **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. Топчієв**, 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 № 2 від 29 червня 2005 р.

Здано у вироб. 26.05.05. Підп. до друку 04.10.05. Формат 60×84 1/8. Папір друк. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 11,39. Обл.-вид. арк. 9,6. Тираж 800 прим. Зам. № 554.

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

Тел.: (0482) 726-98-82, 726-96-82, 37-14-25.

www.astroprint.odessa.ua

Одеса • Одеський ОІУВ • 2005

З М І С Т

Педагогіка і психологія

| | |
|--|----|
| С. С. Єрмакова. Акмеологічний підхід у формуванні професіоналізму імідж-зорієнтованих фахівців | 2 |
| О. А. Листопад. Проблема підвищення ефективності роботи щодо профілактики наркоманії та алкоголізму ... | 5 |
| М. І. Сибірякова-Хіхловська. Діалог культур на уроках музики у школі | 9 |
| І. В. Пастир, О. В. Захарченко, Ф. М. Пастир. Становлення професійної майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва | 12 |
| А. А. Лескова. Планування та організація корекційно-розвиваючої роботи практичного психолога | 18 |
| О. П. Лугова, Т. П. Лугова. Організація самостійної роботи студентів при вивченні педагогіки | 20 |
| О. І. Папач, А. А. Лескова. Психолого-педагогічне тестування як один з етапів конкурсу «Учитель року — 2005» | 23 |

Позакласне та позашкільне виховання

| | |
|---|----|
| Л. І. Крецул. Система роботи класного керівника по забезпеченню розвитку та саморозвитку особистості учня | 27 |
|---|----|

Дошкільне виховання. Початкове навчання

| | |
|--|----|
| Т. М. Козіна, Л. О. Знаменська. Роль театралізованої діяльності у вихованні дітей дошкільного віку | 34 |
| С. О. Скворцова. Навчання молодших школярів розв'язуванню задач на пропорційне ділення на підставі теорії поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна та Н. Ф. Талізної | 36 |
| П. Б. Джурицький. Ефективність застосування ігрового методу при навчанні дошкільників плаванню | 43 |
| Н. Н. Ефименко, В. В. Беседа. Рання діагностика порушень осанки у малюшій | 47 |
| І. А. Княжева. Педагогічне спілкування як засіб виховання дошкільників | 50 |

Одеська філія науково-методичного центру середньої освіти Міністерства освіти і науки України

| | |
|---|----|
| В. Б. Мусий. Романтизм в руській літературі | 52 |
| С. Цанов. Любов и страдание в поезията на Пенчо Славейков | 59 |

Вчителям болгарської мови та літератури в Україні

| | |
|--|----|
| Сн. Дамянова. Някои изисквания към дейността на възпитателя в специално учебно заведение | 62 |
| Сн. Дамянова. Специфични особености и закономерности на възпитателния процес | 65 |

Вчителям молдовської (румунської) мови та літератури в Україні

| | |
|--|----|
| Andrei Hropotinschii. Istorism și contemporaneitate în romanul lui Ion Druță «Biserica Albă» | 69 |
|--|----|

Дисципліни природничо-математичного циклу

| | |
|---|----|
| В. Г. Страхов, Н. П. Шапірова. Про деякі підходи до складання схем багатостадійних синтезів органічних сполук при розв'язуванні олімпіадних завдань | 80 |
| Л. А. Кіношевер, І. М. Мітельман, А. С. Швець. Від олімпіадної задачі до нових кіл у геометрії трикутника | 86 |
| О. С. Шевченко. Применение тестирования при обучении физике | 91 |
| О. А. Чумаченко. Формування пізнавальної активності учнів з вадами розумового розвитку на уроках математики | 95 |

© Одеський обласний інститут удосконалення вчителів, 2005

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ІМІДЖ-ЗОРІЄНТОВАНИХ ФАХІВЦІВ

Актуальність теми дослідження зумовлена науковими розробками сучасних акмеологів [1], що спрямовані на пошуки загальних закономірностей доведення прогресивного особистісно-професійного розвитку до професіоналізму. Вченими розробляються теоретичні схеми, моделі і концепції розвитку професіоналізму, які можна застосовувати в різних сферах професійної діяльності. Акмеологічні знання універсальні, тому можуть бути корисними в процесі формування і розвитку професіоналізму імідж-зорієнтованих фахівців. Однак слід зазначити, що акмеологічний погляд на ці проблеми відрізняється від звичайного.

Отже, базовою акмеологічною категорією є категорія професіоналізму. У психологічних та інших словниках і довідниках ця категорія взагалі не розглядається, в них також відсутнє осмислення й іншої важливої категорії — професіонал. В акмеології професіоналізм розглядається як діалектична єдність прояву особистісного і діяльнісного, оскільки діяльність не існує без суб'єкта, а особистість неможлива поза якою-небудь діяльністю. Тому в акмеології мова йде про професіоналізм фахівця і професіоналізм діяльності. Решта категорій виходять з цих базисних або пов'язані з ними.

Професіоналізм діяльності — якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, різноманітність професійних навичок і умінь, заснованих зокрема на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних задач, що дозволяє здійснювати професійну діяльність із стабільно високою ефективністю.

Професіоналізм фахівця — якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих і особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу та ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця.

Розвиток професійної діяльності відбувається також і за рахунок прогресивних особистісних змін, що дозволяють засвоювати нові способи та алгоритми вирішення професійних задач. Іншими словами, фахівець розвивається в діяльності, а діяльність удосконалюється за рахунок його особистісного зростання.

Важливою акмеологічною категорією є також «акмеологічні інваріанти професіоналізму».

Акмеологічні інваріанти професіоналізму — це основні якості та уміння професіонала, а в ряді випадків й необхідні умови, що забезпечують високу і стабільну ефективність діяльності, головним чином незалежно від її змісту і специфіки. Вони є загальними, тобто практично повністю незалежними від професійної специфіки діяльності, і особливими, такими, що відображають до певної міри специфіку професійної діяльності.

Загальними акмеологічними інваріантами професіоналізму є:

- сила суб'єкта;
- розвинена антиципатія (прогностичні можливості фахівця);
- високий рівень саморегуляції;
- креативність;
- уміння ухвалювати різноманітні рішення;
- висока адекватна мотивація досягнень.

Як свідчать психологічні та акмеологічні дослідження, у професіоналів високого рівня незалежно від характеру діяльності ці інваріанти розвинені набагато сильніше, ніж у інших фахівців. Доведено, що саме вони в першу чергу забезпечують ефективність діяльності, тому їх розвитку слід приділяти першочергову увагу, що забезпечить зростання професійної майстерності.

Особливі інваріанти відображають специфіку діяльності і визначаються в процесі професіографічних і акмеографічних досліджень.

Інша основоположна акмеологічна категорія — «професіонал». *Професіонал* — це суб'єкт професійної діяльності, який володіє високими показниками професіоналізму особистості і діяльності, має високий професійний і соціальний статус, систему особової, — що динамічно розвивається, — і діяльнісної нормативно регуляції, постійно націлений на саморозвиток і самоудосконалення, на особові і професійні досягнення, які мають соціально-позитивне значення.

Іншими словами, професіонал — це не тільки суб'єкт праці, діючий дуже результативно, але й творча особа, націлена на великі досягнення, чия поведінка і діяльність регулюються затвердженими нормами та еталонами.

В акмеології розроблена загальна концепція розвитку професіонала, що є універсальною і в повній мірі може бути використана для розвитку професіоналізму фахівців, які зорієнтовані на створення іміджу. У цій концепції професіоналізм розглядається як система, що включає взаємопов'язані підсистеми і підструктури.

Розглянемо дані уявлення стосовно розвитку професіоналізму фахівців, які зорієнтовані на створення іміджу в загальному вигляді. Результати були одержані за методом експертної оцінки. Експертами були вчені, які займаються розробкою проблеми іміджу, викладачі іміджеології. Одержані дані не претендують на завершеність, швидше це перший методологічний «зріз» серйозної науково-практичної проблеми, орієнтир для подальшої роботи. Для повного опису системи професіоналізму фахівця, зорієнтованого на створення іміджу, потрібні спеціальні прикладні дослідження.

Відповідно до даної концепції система професіоналізму включає ряд взаємопов'язаних підсистем [2]:

- професіоналізм особистості;
- професіоналізм діяльності;
- нормативна регуляція діяльності і поведінки;
- продуктивна «Я»-концепція.

У свою чергу кожна підсистема має свої структурні елементи (блоки), також функціонально пов'язані між собою. Розкрити їх зміст — завдання системного опису. Розглянемо лінгвістичний опис даної системи відповідно до її структури.

Підсистема професіоналізму діяльності. Відповідно до акмеологічного підходу підсистема професіоналізму діяльності імідж-зорієнтованого фахівця припускає гармонійне поєднання високої професійної компетентності, професійних умінь і навичок на рівні професійної майстерності, а також акмеологічних інваріантів професіоналізму, які виступають як спеціальні вміння.

Професійна компетентність імідж-зорієнтованого фахівця — це сфера його професійного супроводу, система знань, що постійно розширюється, дозволяє виконувати обов'язки з високою ефективністю. Зміст професійної компетентності імідж-зорієнтованого фахівця залежить від його професійного статусу і функцій та визначається в основному рівнем базової професійної освіти, але перш за все — це спеціальні знання і пов'язані з ними спеціальні вміння. До підсистеми професійної компетентності імідж-зорієнтованого фахівця входять також спеціальні її види, значущість яких визначається специфікою професійних взаємодій в професійній діяльності. Відзначимо найважливіші з них:

— *психологічна компетентність*, яка в першу чергу пов'язана з умінням розбиратися в людях (проникливість), розуміти суб'єктивні чинники їх активності та інтересів; вона необхідна при встановленні міжособистісних контактів і професійної взаємодії; даний вид компетентності може розвиватися самостійно;

— *комунікативна компетентність*, що виявляється в знанні чинників ефективності ділового спілкування, умінні здійснювати різні види комунікативних і психологічних дій; кому-

нікативна компетентність залежить від комунікативних здібностей, але може розвиватися за допомогою спеціальних психологічних технологій;

— *аутопсихологічна компетентність*, пов'язана з самопізнанням, самоконтролем, самоефективністю та вмінням здійснювати саморегуляцію; вона може бути розвинена за рахунок освоєння психологічних методів самовпливу і саморегуляції;

— *конфліктологічна компетентність*, виявляється в знанні причин виникнення конфліктів і детермінанти конфліктної поведінки, умінні керувати конфліктами, дозволяти їх; розвивається в процесі навчання і психологічних тренінгів;

— *управлінська компетентність*, необхідна для організації спільної діяльності, заснованої на узгодженні цілей і інтересів, ціннісному обміні; залежить від рівня загальних можливостей щодо здійснення управлінської діяльності, розвивається спеціальними психологічними методами.

Зазначені види компетентності отримують в процесі професійного навчання, саморозвитку, підвищення кваліфікації та з досвідом роботи.

Професійні уміння і навички імідж-зорієнтованого фахівця є головним регулятивним компонентом підсистеми професіоналізму діяльності. Зміст цих умінь обумовлюється професійними обов'язками імідж-зорієнтованого фахівця, місцем, функціями і статусом. Головне, щоб ці уміння були гнучкими, дозволяли вирішувати професійні завдання в будь-якій ситуації, постійно поповнювались і удосконалювались, ґрунтувались на творчому підході. Наприклад, імідж-зорієнтований фахівець повинен уміти встановлювати контакти з людьми, справляти на них позитивне враження; здійснювати різні форми ділового спілкування, переконувати, впливати, полемізувати; володіти сучасними комп'ютерними технологіями; виконувати окремі види журналістської роботи (складати прес-релізи, доповіді і ін.); аналізувати дані соціологічних і психологічних досліджень з метою створення іміджу та інше. Важливим є те, щоб зазначені уміння інтегрувались у високоефективну професійну діяльність.

Підсистема професіоналізму особистості імідж-зорієнтованого фахівця, як і підсистема професіоналізму діяльності, містить декілька взаємопов'язаних підструктур.

1. *Підструктура професійних здібностей.* Найважливішими професійними здібностями імідж-зорієнтованого фахівця є інтелектуальні, комунікативні, організаторські, здібності до загальної управлінської діяльності, здібності впливати на інших. Відзначимо, що ці здібності неважко виявити, визначити їх рівень, можливий діапазон розвитку. Деякі з них навіть діагностуються в процесі психологічного тестування, між ними є компенсаторні зв'язки. Існують

також ефективні методи їх розвитку, засновані на застосуванні психологічних і акмеологічних технологій.

2. *Професійно важливі якості* імідж-орієнтованого фахівця — це такі його властивості, розвиток яких позитивно позначається на досягненні професійної майстерності. Іншими професійно важливими якостями є гарна пам'ять, розвинена увага, уява, емоційна стійкість, працездатність, воля. Рівень виявлення цих якостей також можна визначити за допомогою психодіагностики. У психології та акмеології існують ефективні методи їх розвитку.

3. *Особистісно-ділові або особистісно-професійні якості* імідж-орієнтованого фахівця. Вони відрізняються від професійно важливих тим, що впливають на ефективність професійних взаємодій. Експертний досвід показав, що до них, в першу чергу, відносяться організованість, ініціативність, відповідальність, дисциплінованість, обов'язковість.

4. *Креативність*. Ця якість реалізується в умінні творчо, нестандартно вирішувати професійні задачі, у використанні методів стимулювання своєї творчої активності, знанні креативних технологій. Саме креативність є необхідною основою для інтуїтивних осяянь, що дозволяють знаходити оригінальні і результативні рішення. Креативність допомагає позбавитися шаблону в роботі. Рівень креативності можна визначити як за допомогою психологічного тестування, так і при аналізі способів вирішення нестандартних задач. Креативність особистості тісно пов'язана з розвинутою інтуїцією і прагненням до інноваційної діяльності. Створення іміджу — яскраво виражена інноваційна діяльність, до того ж досягнення професіоналізму неможливе без новаторського підходу. Тільки спрямованість на створення нового дозволить одержати якісно нові результати професійної діяльності. Це повинно стати характерною рисою ефективного імідж-орієнтованого фахівця. Інноваційний потенціал можливо не тільки визначити, але й розвинути за допомогою практики рефлексії.

5. *Потреба в професійних досягненнях*. Справжній професіонал завжди націлений на найвищі результати, у нього сильно розвинена потреба в професійному самоудосконаленні. Такі властивості повинні бути і у імідж-орієнтованого фахівця. В той же час потреба в професійних досягненнях повинна відрізнитися

реалістичністю, сильно завищені і неадекватні домагання можуть тільки заважати, тому багатьом фахівцям потрібна кваліфікована психологічна і акмеологічна допомога. Особливо це стосується вибору професійних еталонів або стандартів і оцінки свого особистісного потенціалу. В акмеології створені спеціальні програми, що дозволяють оптимізувати рух до професіоналізму. Обґрунтовано акмеографічний підхід до особистісно-професійного розвитку. Ядром його є розробка індивідуальних акмеограмм, тобто система вимог, умов і чинників, об'єднаних у спеціальну форму, які є головними суб'єктивними детермінантами розвитку.

Підсистема нормативності діяльності та поведінки. Справжній професіонал, який має високі еталони і стандарти професійної діяльності, насправді обмежений прийнятою системою норм і правил. Вони виступають як сильний етичний регулятор поведінки.

Підсистема продуктивного образу «Я». Розвиток професіоналізму неможливий без «рефлексії до самого себе». Адекватні уявлення про самого себе — образ «Я» — дозволяють сформувати реалістичні і динамічні особистісно-професійні стандарти, програми розвитку і саморозвитку, побудувати гармонійну і продуктивну систему професійних взаємодій і відносин. Основу «Я»-концепції складають:

- уявлення про самого себе в теперішньому часі (який є);
- ідеальне «Я» (яким хотів би стати);
- динамічне «Я» (які повинні відбуватися зміни);
- фантастичне «Я» (яким би став, якби...).

Гармонійне їх поєднання є основою для прогресивного розвитку. Однак слід пам'ятати, що явне домінування одного з «Я» може стати гальмом для розвитку професіоналізму.

Отже, такий вид діяльності особистості, як створення іміджу, вимагає поглибленого наукового осмислення, що у свою чергу відкриває нові можливості для формування професіоналів. Нам здається, що в цьому є найкраща перспектива впровадження акмеологічного підходу.

Література

1. Богданов Е. Н., Зазыкин В. Г. Введение в акмеологию. — 2-е изд., переработанное и дополненное. — Калуга, 2001.
2. Деркач А. А., Зазыкин В. Г., Маркова А. К. Психология развития профессионала. — М., 2000.

Автор розглядає підходи сучасних вчених-акмеологів до вирішення проблеми формування професіоналізму імідж-орієнтованих фахівців.

Автор рассматривает подходы современных ученых-акмеологов к решению проблемы формирования профессионализма ориентированных на имидж специалистов.

In the article, an author examines approach of modern scientists, to the problem of forming of professionalism of the specialists orientated on an image.

С. С. ЄРМАКОВА,

канд. педагог. наук, доцент кафедри філософії, політології та права ОДАБА.

ПРОБЛЕМА ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ РОБОТИ ЩОДО ПРОФІЛАКТИКИ НАРКОМАНІЇ ТА АЛКОГОЛІЗМУ

Наприкінці ХХ — початку ХХІ століття проблема наркоманії та алкоголізму постає як одна з найбільш гострих у планетарному масштабі. Її вирішення пов'язують з виживанням людської цивілізації, яка поступово руйнується під впливом наслідків алкоголізму та наркотизації. Останнім часом в Україні спостерігається не тільки різке зростання кількості дітей, які вживають алкоголь та наркотики, але й значне зниження віку таких осіб. Життєві успіхи, духовне збагачення, комунікаційні реакції, сексуальна поведінка все частіше розглядаються молоддю з позиції алкогольного або наркотичного сп'яніння. Наркотичні засоби для певної частини молоді стають символічним відбитком сили волі, незалежності, мужності. У молодіжному середовищі сьогодні наркогенна субкультура стала дуже престижною. Складається враження, що невживання психоактивних речовин в дитячому середовищі є неprestижним і несучасним.

Проблема алкоголізму, токсикоманії та наркоманії докладно вивчається і висвітлюється у вітчизняній та світовій науковій літературі. Вчені різних країн спільно прагнуть зрозуміти та усунути причини цього страшного лиха нашого суспільства. Проблема розглядається в різних аспектах: юридичному, психологічному, педагогічному, медичному та інших. Значний внесок у вирішення проблеми зробили В. С. Бітенський, І. Д. Зверева, Л. Г. Коваль, І. С. Кон, В. Ю. Котляков, О. М. Маюров, Н. Ю. Максимова, Н. А. Мірошніченко, В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, М. М. Фіцула, С. Р. Хлебик та інші вчені.

Як свідчать чисельні дослідження, вживання наркотиків та рання алкоголізація (вживання спиртних напоїв дітьми) призводять до повної деградації особистості дитини, втрати нею будь-яких інтересів (крім інтересу до алкоголю або наркотиків), емоційного та інтелектуального збіднення особистості, руйнування здоров'я, штовхають дітей на необдумані та соціально небезпечні дії. Вживання наркотиків та рання алкоголізація призводять до депресії, самогубства, домашніх скандалів, втрати друзів, крадіжок, арештів.

Проте на привабливість наркогенної субкультури «працюють» психологічні подразники, від яких моральна, емоційна і вольова сфери дитини ще не мають стійкого захисту. Ці явища ґрунтуються на певних психологічних моментах, таких як: характерологічні реакції угруповання, захоплення, опозиція до нормального, хоч і переважно декларативного, здорового способу життя дорослих.

Результати багатьох досліджень свідчать, що під вплив наркогенної субкультури переважно потрапляють діти, які мають психопа-

тичні акцентуації характеру (особливо з нестійким, істероїдним, шизоїдним, гіпертимним, епілептоїдним, комформним типом); діти з нереалізованими потребами, тривожними станами, фізичними вадами, соматичними ускладненнями, деструктивними нахилами, із затримкою в інтелектуальному та соціальному розвитку, що зумовлені вадами виховання [4, с. 22].

Мета нашої роботи — визначити основні підходи до підвищення ефективності роботи щодо профілактики наркоманії та алкоголізму.

Багато вчених вважають алкоголізм і наркоманію взаємопов'язаними явищами. Більшість наркоманів розпочинали з надмірного вживання алкоголю або з нюхання різних хімічних препаратів (токсикоманія), лише пізніше почали звертатися до наркотиків. За визначенням багатьох дослідників, класична наркологічна тетрада включає: тютюнопаління → алкоголізація або токсикоманія → легкий наркотик → важкий наркотик.

Через це, на наш погляд, цілком закономерно є позиція тих вчених, які намагаються виробити єдині психолого-педагогічні принципи та підходи до роботи щодо профілактики наркоманії та алкоголізму.

Відносно надання допомоги дітям, які страждають від наркотичної та алкогольної залежності, треба відмітити, що існуюча в Україні система надання наркологічної допомоги є неадекватною до нових соціально-економічних умов держави і не враховує всіх чинників уникнення і перебігу дитячої наркотизації та алкоголізації. Однак сучасна наркологічна практика визнає доцільність звертання до психологічних методів терапії, а саме: раціональної психотерапії, психосинтезу, гештальт-терапії, імаготерапії, психодрами, арттерапії, холотропного дихання та інших методів психодинамічного і поведінкового спрямування. Ці психологічні методи терапії, в першу чергу, зорієнтовані на допомогу особам, які вже страждають залежністю, і практично не використовуються на початкових етапах захворювання. Недостатня увага приділяється профілактичній роботі, хоча сьогодні у світі існує велика кількість різноманітних підходів і програм, спрямованих на первинну профілактику наркоманії та алкоголізму.

Серед найбільш відомих світових підходів до роботи щодо профілактики наркоманії та алкоголізму треба відзначити такі, як: 1) розповсюдження інформації про шкідливу дію наркотиків та алкоголю; 2) афективне (емоційне) навчання; 3) визначення ролі соціальних факторів; 4) формування життєвих навичок; 5) забезпечення діяльності, альтернативної тій, що сприяє вживанню наркотиків та алкоголю; 6) зміцнення здоров'я.

Профілактика наркоманії та алкоголізму повинна передбачати: 1) виховання негативного ставлення до алкоголізму та наркоманії як необхідної умови формування культури поведінки дитини; 2) засвоєння молоддю знань про шкідливість алкоголю та різних видів наркотиків; 3) прищеплення молоді нетерпимого відношення до фактів вживання алкоголю та наркотиків їх ровесниками, залучення до боротьби з цим злом; 4) своєчасне виявлення тих, хто вживає алкоголь та наркотики, проведення з ними індивідуальної виховної роботи в реабілітаційних установах; 5) засвоєння молоддю правових знань про кримінальну відповідальність за злочини в сфері обороту наркотичних речовин і адміністративну відповідальність за алкоголізм.

Першочерговими мають бути заходи превентивної профілактики, спрямованої на підтримку і розвиток умов, що сприяють збереженню здоров'я, та на запобігання несприятливому впливу соціально-негативного середовища. Необхідність первинної профілактики визначається сьогодні як лікарями, так і педагогами та громадськістю. Для того, щоб первинна профілактична робота стала ефективною, потрібна консолідація зусиль установ і відомств, що так чи інакше мають до неї відношення, а саме: сім'я, правоохоронні органи, установи охорони здоров'я та освіти, служба зайнятості населення, установи соціального захисту населення. Проте неузгодженість їх зусиль, а найчастіше вузьковідомчі інтереси або непоінформованість, призводять до неспітливості та безпорадності в проведенні роботи щодо профілактики наркоманії та алкоголізму.

Як свідчить міжнародний досвід, для успішності первинної профілактики наркоманії та алкоголізму необхідна координація зусиль державних і суспільних організацій, активне залучення населення, громадських, неформальних організацій і об'єднань, в тому числі самих наркоманів і алкоголіків та їх родичів. Запобігання наркоманії та ранньому алкоголізму має стати справою не тільки дорослих, але й самих дітей. В міру своїх можливостей вони повинні прилучатися до цієї справи. Мається на увазі дитяче самоврядування і робота різноманітних загонів, комісій, штабів.

Для координації всіх зусиль необхідна єдина концепція первинної профілактики наркоманії та алкоголізму в дитячому середовищі. Створення такої концепції потребує консолідації дій вчених-правознавців і фахівців психолого-педагогічної та медичної служби. Дана концепція повинна відповідати наступним критеріям:

— гуманістичність, що означає орієнтацію на пріоритет загальнолюдських цінностей;

— комплексний підхід, тобто використання державними, громадськими та приватними установами і організаціями широкою гами прийомів і засобів профілактичної роботи;

— повага до особистості, що передбачає опору на позитивні фактори в її розвитку;

— інтеграція, яка зумовлює взаємодію зусиль всіх соціальних інститутів, зацікавлених в ефективності профілактичної роботи;

— диференційований підхід до різних категорій молоді, який передбачає розробку програм профілактичної роботи з працюючою молоддю; з безробітною молоддю; з дітьми та молоддю, яка навчається; з молодими сім'ями; з дітьми та молоддю, що має відхилення у здоров'ї; з дітьми та молоддю, що має відхилення в поведінці тощо;

— регіональність — критерій, що передбачає урахування особливостей організації профілактичної роботи в різних регіонах України;

— системність та безперервність, який означає, що профілактична робота повинна охоплювати всі вікові групи молоді;

— гнучкість, який передбачає вибір форм та методів профілактичної роботи в кожному конкретному випадку.

Стратегічною метою цієї концепції повинна стати реалізація ідеї виховання здорового способу життя. Ефективність профілактичної роботи багато в чому залежить від рівня кваліфікації тих працівників, які залучаються до неї. Тут важливо мати не тільки вищу педагогічну, медичну або юридичну освіту, але й володіти методикою роботи щодо профілактики наркоманії та алкоголізму. Тому з метою вдосконалення системи підготовки спеціалістів до профілактичної роботи, підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних, медичних і правоохоронних працівників потрібно вже сьогодні ввести навчальний предмет «Профілактика наркоманії та алкоголізму» як обов'язковий для всіх вищих педагогічних, медичних і юридичних навчальних закладів. У провідних вузах України доцільно організувати семінари-практикуми для працівників інспекцій у справах неповнолітніх, слухачі яких змогли б прослухати цикл лекцій фахівців, ознайомитися з новітніми методиками профілактичної роботи, обмінятися досвідом практичної роботи.

Для підвищення ефективності профілактичної роботи особливе значення має реалістичне розуміння мотивів виникнення таких явищ, як наркоманія і алкоголізм. Вивчати мотиви наркотичної та алкогольної пристрасті у дитячому середовищі дуже складно, тому що діти, які вживають наркотики або страждають від ранньої алкоголізації, як правило замовчують це.

Основні результати отримані при проведенні дослідження на базі Одеського міського притулку для неповнолітніх № 1, який було відкрито у 1998 році. Він був створений для тимчасового перебування в ньому неповнолітніх дітей віком від 3 до 18 років. До Одеського міського притулку для неповнолітніх приймаються неповнолітні, які: 1) заблукали; 2) були покинуті батьками або піклувальниками; 3) жебракують, а місце знаходження їх бать-

ків не встановлено; 4) залишилися без піклування батьків (усиновителів) або опікунів (піклувальників); 5) залишили сім'ю чи заклад освіти; 6) вилучені кримінальною міліцією у справах неповнолітніх із сімей, перебування в яких загрожувало їх життю і здоров'ю; 7) втратили зв'язок з батьками під час стихійного лиха, аварії, інших надзвичайних подій; 8) не мають постійного місця проживання і засобів до життя; 9) самі звернулися за допомогою до адміністрації. Неповнолітні перебувають у притулку протягом часу, необхідного для їх подальшого влаштування, але не більше 30 днів [5, 78—80].

Під час педагогічного спостереження, бесід, інтерв'ювання та анкетування серед дітей досліджувалися мотиви, які сприяють вживанню алкоголю, наркотичних і токсичних речовин або відмови від вживання алкоголю, наркотичних і токсичних речовин. Бесіда, інтерв'ювання та анкетування носили конфіденційний та анонімний характер. Результати дослідження свідчать, що досвід у вживанні тютюну мають 98,5% дітей з числа опитаних, пива — 89,9%, сухих вин та шампанського — 83,3%, міцних вин, горілки — 72,6%, саморобних вин, самогону — 67,4%, наркотиків — 22,1%, токсичних речовин — 45,3%. На думку дітей наркогенні засоби стимулюють незалежність від моральних уявлень, забезпечують розкутість особистості, сприяють поширенню контактів у молодіжному середовищі, знижують почуття страху. Водночас 63,5% з числа опитуваних висловилися, що для досягнення благополуччя в житті виключне значення має вміння уникнути хибних пристрастей до вживання алкоголю, наркотиків і токсичних речовин, 37,3% надають цьому меншого значення, але ніхто з опитаних не зазначив, що вміння уникнути хибних пристрастей не впливає на досягнення успіху.

Спілкування з дітьми допомогло виявити, що вони чітко усвідомлюють, що саме є рушійною причиною вживання ними наркотиків і алкоголю. Основним мотивом, що спонукає дітей вживати спиртні напої або використовувати наркотики, є самоствердження дитини в середовищі ровесників. Це виражається у формі погоні за задоволенням, розважаннями, пошуків нових, незвичайних відчуттів, бажання зазнати приємне емоційне відчуття. Друге місце по значущості займає бажання не відставати від ровесників. Слід зазначити, що до 90% наркоманів вперше розпочинають вживати наркотики в компанії ровесників. Іноді першу дозу дитині можуть нав'язати обманом під виглядом сигарети або прохолодного напою. Третій мотив — цікавість, бажання зазнати відчуттів, які так розхвалюють друзі або знайомі, що мають наркотичний або алкогольний досвід. Четвертий мотив — фальшиве переконання, що алкоголь або наркотик здатний зняти фізичне та емоційне напруження, дозволить

розслабитися. П'ятий мотив — демонстративний протест на конфлікт у сім'ї або конфлікт з однолітками в школі. Шостий мотив — психологічні переживання дітей, які зазнали сексуального насильства. За даними проведеного дослідження ми можемо стверджувати, що мотивації до початку вживання психоактивних речовин мають комплексний характер в залежності від віку, статі, місця проживання, типу навчального закладу, індивідуально-психологічних і медичних чинників.

Фактори високого ризику ранньої алкоголізації і наркоманії багаті в чому ідентичні мотивам, які сприяють вживанню алкоголю, наркотичних та токсичних речовин. Серед факторів високого ризику ранньої алкоголізації і наркоманії можна назвати наступні: неправильні форми і методи виховання дітей у сім'ї; негативні приклади поведінки старших; пияцтво та вживання наркотиків батьками; відсутність будь-яких інтересів, низька культура дозвілля; відсутність чітких цілей в житті; несформованість або слабка вираженість негативної оцінки пияцтва та наркоманії як явища; прагнення утвердити себе в своїй групі; потреба зазнати свої сили, визначити свої можливості; прагнення до ейфорії; слабка розвинені вольові якості; відсутність розвинених мотивів навчальної діяльності; наявність друзів, що п'ють або вживають наркотики; неадекватне бачення перспектив розвитку своєї особистості; комплекс рис педагогічної занедбаності; відсутність близьких друзів; низький рівень роботи спортивних секцій, різних гуртків та клубів.

На нашу думку, для розробки програм профілактичної роботи необхідно не тільки з'ясувати мотиви, що спонукують особистість до вживання наркотиків, але й дослідити причини відмови від вживання наркотиків і алкоголю. Як показали результати нашого дослідження, проведеного на базі Одеського міського притулку для неповнолітніх № 1, основними причинами відмови від вживання алкоголю, наркотичних і токсичних речовин є: побоювання негативних наслідків — 64,5%; відсутність алкогольних, наркотичних і токсичних речовин — 15,3%; фізичне неприйняття алкогольних, наркотичних і токсичних речовин — 8,4%.

Багаточисельні дослідження свідчать, що алкогольна і наркотична залежність виникає для більшої частини дітей, що вживають наркотики та страждають на ранню алкоголізацію, в ранній період становлення особистості. Перше безпосереднє знайомство з алкоголем відбувається в 10—12 років, а з наркотиками — 12—16 років. Однак це не виключає як більш ранні періоди знайомства з алкоголем та наркотиками (9—10 років), так і більш пізні періоди (18—19 років).

Зрозуміло, що саме тому основна робота по запобіганню випадків вживання дітьми спиртних напоїв і наркотиків та по звільненню їх від алкогольної і наркотичної залежності повинна

здійснюватися у взаємозв'язку сім'ї та школи (інших навчальних закладів).

При цьому до змісту профілактичної роботи мають бути включені такі питання, як: 1) подолання у молоді неправильного уявлення про нібито позитивні властивості алкоголю та наркотиків (а в дитячому середовищі такі думки існують); 2) негативний вплив алкоголю та наркотиків на здоров'я людини; 3) негативний вплив алкоголю та наркотиків на психіку людини; 4) вплив алкоголю та наркотиків на розлади та конфлікти у сім'ї; 5) негативний вплив алкоголю та наркотиків на спадковість та репродуктивні можливості людини; 6) вплив алкоголю та наркотиків на аморальну поведінку людини; 7) вплив алкоголю та наркотиків на злочинність неповнолітніх і дорослих; 8) негативний вплив алкоголю та наркотиків на продуктивність праці; 9) вплив алкоголю та наркотиків на дорожні пригоди; 10) вплив алкоголю та наркотиків на побутовий травматизм [7, 56—57].

Вибір основних форм і методів профілактичної роботи з дітьми, схильними до вживання алкоголю та наркотиків має, на наш погляд, бути достатньо диференційованим. Основними методами повинні бути не тільки бесіди, лекції і диспути, які, як свідчать наші дослідження, домінують сьогодні в профілактичній роботі з молоддю. Ще А. С. Макаренко попереджав про велику небезпечність тільки словесного виховання, неодноразово підкреслював, що свідомість повинна формуватися в результаті досвіду та численних вправ. Тому в профілактичній роботі з дітьми повинні використовуватися також приклади, педагогічна вимога, громадська думка, вправи, привчання, доручення, створення виховуючих ситуацій, змагання, заохочення, покарання, методи контролю. Профілактичну роботу з дітьми слід вести дуже обережно, наприклад, в процесі профілактики наркоманії не треба розкривати технологію виготовлення та застосування того або іншого наркотику. Профілактична робота потребує терпіння, майстерності, чутливості, небайдужого ставлення суспільства.

Антинаркотична та антиалкогольна профілактична робота повинна передбачати не тільки засвоєння молоддю знань про шкідливість алкоголю та різних видів наркотиків, формування правильного погляду на це соціальне зло, але й, що дуже важливо, організацію дозвілля, працевлаштування, діяльність установ для молоді по задоволенню культурних, художніх, спортивних потреб, допомогу у ви-

борі професії. Для забезпечення антинаркотичної та антиалкогольної роботи особливого значення набуває фізичне виховання. Фізична культура і спорт сприяють формуванню у дітей морально-вольових якостей: сили волі, ініціативи, а також виконують профілактичну функцію.

Отже, велике значення мають різні профілактичні та запобіжні заходи. З огляду на сказане вважаємо, що головне — відторгнути тих, хто втягує в цю справу дітей, виробити стійкий імунітет до всякого роду шкідливих речовин. Тому необхідно шукати правильний підхід до кожної дитини, яка вживає алкоголь або наркотики, усувати чинники, що негативно впливають на неї, враховувати статеві та вікові особливості. При організації такої роботи необхідні знання дитячої психології, оскільки інформація про алкоголь або наркотики може спрацювати як джерело інформації, як реклама. Однією із важливих умов ефективності, дієвості профілактичної роботи є високий рівень підготовленості спеціалістів, які займаються цією справою. Практичний досвід свідчить, що профілактика не може зводитися тільки до просвітницької діяльності: лекцій, розмов і т. п. Вона повинна ґрунтуватися на цілісній системі виховання дітей та молоді.

Література

1. *Котляков В. Ю.* Профілактика наркозависимості в школі. — Кемерово: Кузбасвузиздат, 1997. — 100 с.
2. *Листопад О. А.* Педагогічні проблеми антинаркотичної та антиалкогольної виховної роботи // Охорона дитинства. Дитяче право: теорія, досвід, перспективи. Збірник наукових праць. — Одеса: Юридична література, 2001. — С. 92—100.
3. *Маюров А. Н.* Антиалкогольное воспитание: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1987. — 189 с.
4. *Пилипенко О. І.* Наркогенні установки засуджених та їх зміни в умовах ВТК // Соціальна реабілітація неповнолітніх, які повернулися з місць позбавлення волі, у соціальних службах для молоді. — К.: АЛД, 1995. — С. 21—27.
5. *Притулки для неповнолітніх: статус та особливості роботи* // Матеріали на допомогу працівникам притулків для неповнолітніх. — К.: НВФ Студцентр, 1998. — 152 с.
6. *Ранняя профилактика отклоняющегося поведения учащихся (Психолого-педагогический аспект): Пособие для учителя* / Под ред. В. А. Татенко, Т. М. Титаренко. — К.: Рад. шк., 1989. — 128 с.
7. *Фіцула М. М.* Педагогіка: Навчальний посібник для студентів. — Тернопіль: Навчальна книга; Богдан, 1997. — 192 с.

О. А. ЛИСТОПАД,

канд. педагог. наук, доцент Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.

ДІАЛОГ КУЛЬТУР НА УРОКАХ МУЗИКИ У ШКОЛІ

Процес професійного становлення майбутнього вчителя музики складний та багатоаспектний і залежить від багатьох факторів: рівня музичних здібностей, довузівської професійної підготовки, від позитивної особистісної мотивації щодо опанування професією «вчитель музики» та ін. Основою професійного становлення музиканта є осягнення ним музичної мови, майстерність у різновидах творчої музичної діяльності, загальна музична компетентність. Це основний фактор професійного становлення вчителя музики. Але не менш важливим фактором є професійна педагогічна підготовка майбутніх вчителів музики, яка передбачає оволодіння спеціальними психолого-педагогічними навичками, методами, вибір та ефективне застосування яких належить до актуальних проблем музичної педагогіки. Одним з важливих методів у мистецькій освіті взагалі та у музичній зокрема, є метод діалогу культур [5; 9]. В основі даного методу є розуміння та усвідомлення майбутнім вчителем музики самоцінності та неповторності Іншого (М. Бахтін) — Іншого учня, художнього твору, культури і т. ін. в процесі взаємодії з ними [9]. Тут кожен суб'єкт діалогу, чи то особистість, музичний твір або ціла історична епоха, сприймається як окрема свідомість, окрема культура, окремий погляд на світ, на зразок окремих і самостійних голосів у музичному поліфонічному творі. Доцільно звернути увагу, що у філософії діалогу часто використовуються такі музичні терміни, як поліфонія та контрапункт (М. Бахтін, В. Біблер, Е. Левінас, О. Г. Чернова). Таким чином науковці позначають рівнозначність та важливість різних типів мислення, особистостей, культур у діалогічних взаємовідносинах, підтверджуючи цим поліфонічну аналогію діалогічних взаємодій.

Метод діалогу культур склався як результат теоретичного вивчення та практичного впровадження у педагогічне середовище філософських діалогічних принципів М. Бахтіна, В. Біблера та М. Бубера. Науковий розвиток даний метод отримав у педагогічних дослідженнях І. Берлянда, Є. Донської, С. Курганова, В. Медінцева, В. Осетинського, В. Панасюк, О. Рудницької, І. Соломадіна та інших. Однак в науковій літературі існує обмаль праць стосовно практичного застосування методу діалогу культур у музично-педагогічному процесі. Такий стан обумовив мету статті, яка полягає у розкритті специфіки застосування методу діалогу культур в умовах шкільної музичної підготовки. Для досягнення даної мети ми повинні вирішити наступні завдання: розкрити сутність поняття діалогу, специфіку методу діалогу культур, виявити особливості застосування даного методу в умовах музично-педагогічного процесу.

Розглянемо різні точки зору науковців на проблему діалогу. М. Бубер вважає, що діалог не обмежується вербальним спілкуванням людей один з одним, а, перед усім, є відношенням людей один до одного. Дану думку продовжує Т. Ф. Шинкарьова. Вона пише, що язик — це діалог, в якому не дві, а три складові: Я, Інший та Відношення. І саме відношення відіграє провідну роль. Воно перетворює перші два компоненти в інтерсуб'єктивність, не лише вказуючи на їх зв'язок, але й створюючи нову єдність, яка в рамках даного контексту визначає простір змісту діалогічного буття [8, 11].

Сутність діалогічної концепції М. Бахтіна міститься у наступній цитаті: «Бути — означає спілкуватися діалогічно. Коли діалог закінчується, усе закінчується. Тому діалог не може і не повинен скінчатися... Один голос нічого не закінчує і нічого не вирішує. Два голоси — мінімум життя, мінімум буття» [8, 3]. М. Бахтін розуміє діалог як готовність уважно слухати Іншого і відповідати йому, розуміючи, що тільки через Іншого він може зрозуміти та розкрити себе, визначити своє становище у світі і своє призначення, залучитися до світової єдності [8, 10]. І з цієї точки зору спілкування вміщується у нескінченний діалог людини з людиною, одного тексту з іншим текстом, однієї культури з іншою культурою, однієї епохи з іншою і т. ін. Текст, на думку М. Бахтіна, це результат будь-якого діалогу. Текст є витвір мистецтва, людський вчинок, відношення людини до Іншого. Та існувати цей текст може тільки у відповідному контексті, який створюється з мовних, культурних, історичних і суспільно-політичних реалій. Тому цілком справедливою є думка, що саме контекст зумовлює відповідну інтерпретацію конкретного тексту, визначаючи його комунікативну вартість, актуалізуючи його значення [5, 372]. На думку М. Бахтіна, драматургія взаємодії тексту з контекстом відображає специфіку гуманітарного мислення взагалі. Він пише, що стенограма гуманітарного мислення — це завжди стенограма діалогу особливого виду: складний взаємозв'язок тексту і створюваного контексту, в якому реалізується пізнавальна та оцінна думка вченого [1, 319]. З огляду на музичне мистецтво це означає, що кожний музичний твір (текст) є породженням певного історико-культурного контексту. І зрозуміти цей твір означає осягнути його художньо-образну мову разом з поглядами на світ та засобами його культурно-естетичного осягнення, які дана мова містить в собі.

В. Біблер надав визначення діалогу в контексті філософської логіки культури. Він пише, що нескінченна унікальність кожного філософа розкривається і має філософський сенс тільки в одночасності та взаємоположенні філософ-

ських систем, ідей. Згідно з його концепцією філософи стародавніх часів існують в одному культурному просторі з мислителями інших епох. І тільки в одночасності і нескінченній діалогічній «додатковості» кожного з них, філософія входить до єдиної поліфонії культури [3, 284]. Тут культури різних епох спілкуються як рівноправні та самоцінні. Культура більше не сприймається як така, що розвивається прогресивно, від більш простого (від першої примітивної епохальної сходинок) до більш складного (до сучасної культури — як вершини). Сучасна культура в розумінні В. Біблера є діалогом культур (античної, середньовічної, Нового Часу, ХХ століття). На основі даної концепції під керівництвом В. Біблера була створена школа діалогу культур. Ця школа передбачає досягнення нової педагогічної мети — формування «людини культури». «Людина культури» відмовляється від присвоєння загальної для всіх картини світу, готових відповідей на питання буття — вона шукає власні рішення і в цьому пошуку є зацікавленою у нескінченному та гранично унікальному особистісному діалозі з такими ж унікальними культурними співрозмовниками. Такими співрозмовниками для «людини культури» є історичні культури (античності, середньовіччя та інші), які розуміються як цілісні художні твори, що мають своє обличчя та голос [9].

Відповідно до педагогічного аспекту проблеми розвиток дитини має бути представлений як самобудова, пошук себе у діалозі з культурними співрозмовниками. Завдання школи — навчити дитину розуміти мову співрозмовника та мислити у діалозі з ним. Діалог культур, діалог з культурами має стати засобом мислення «людини культури» [9]. У результаті такого розвитку «людина культури» оволодіє різними механізмами інтерпретації мистецького тексту і буде здатна до ведення діалогу з різними національними та різнорівневими в структурі культури художніми утвореннями, здатна до самостійного створення нових текстів культури [6, 369].

Розглянемо специфіку застосування технології діалогу культур на уроках музики в школі на прикладі одного з уроків, присвячених вивченню творчості Й. С. Баха. Тема уроку — «Й. С. Бах: філософ і художник».

Вчитель розповідає учням про просвітницьку місію Й. Баха під час найбільш драматичного періоду в історії Німеччини, про геніальність композитора, його невичерпну волю та вміння протиставити церковній владі творчу думку художника. Далі вчитель розповідає про роль органної музики у творчості Баха і про те, що органна музика є своєрідним проявом, «візитною карткою» тієї далекої епохи. Розказує про орган, що він собою уявляє. На цьому етапі слід розказати, яке місце органна музика займала в соціальному житті людей того часу. Дуже важливо створити в уявленні уч-

нів живий образ бахівської епохи, який відкриє простір для діалогового спілкування (діалогу культур) учнів з художньою атмосферою того часу. Застосування методу діалогу культур буде ефективним в разі створення вчителем сприятливих умов для підвищення мотивації навчання, розвитку творчої діяльності, забезпечення сприятливого емоційного клімату в класі. Тут важливим є все: тон учителя, його настрої, доброзичливість ставлення, міміка тощо. Неприпустимим є вольовий, повчальний тон. О. Я. Ростовський підкреслює, що коли учні починають відчувати повчальність тону вчителя, вони мимоволі опираються такому впливу [7]. При дотриманні вищезазначених умов між вчителем та учнями виникне діалог — діалог розуміння та поваги до іншого.

Розповідаючи про органну творчість Й. С. Баха вчитель підводить дітей до слухання органної «Токати і фуги ре мінор». Доцільно розказати дітям про жанр токати. Це вільний імпровізований вступ до смислового центру твору, до фуги. Слід нагадати учням, що fuga — це поліфонічна форма, яка має свої закони, тему і особливості виконання. Вчитель зауважує, що тема є основним смисловим зерном і має свій характер, що залишається практично незмінним протягом всього часу виконання фуги. Перед прослуховуванням твору буде корисним дати учням завдання визначити характер твору, до якої художньо-образної сфери він належить, про що розповідає тема фуги. Такі запитання активізують процес сприйняття та сприяють більш глибокому осмисленню учнями художнього змісту твору. На даному етапі основним завданням вчителя є спрямування емоційного настрою учнів на активне сприйняття музичного твору. Ефективним у даному випадку буде використання такого засобу активізації емоційного ставлення учнів до музики як «емоційна драматургія уроку» (О. Я. Ростовський). Суть засобу полягає в створенні атмосфери зацікавленості музичною діяльністю через визначення вчителем доцільної емоційної логіки уроку, цілісність якого забезпечується його емоційною кульмінацією (в нашому випадку — це прослуховування фуги) [7]. О. Я. Ростовський наголошує, що йдеться не про ступінь емоційного пафосу проведення вчителем уроку, а про вищу точку комунікативного переведення буденних емоцій в естетичний план [7, 216]. Науковець зазначає, що вчитель має «заразити» учнів естетичними почуттями, необхідними для осмислення змісту музичного твору. Тут знов-таки має значення міміка вчителя, характер інтонації, емоційний настрої, з яким подається інформативний ряд. При цьому емоційно-естетична забезпеченість уроку має виступити не як супутній чинник, а як провідний засіб забезпечення художнього сприймання і розуміння учнями музичних творів [7]. При достатньому емоційному настрої

учнів та належній інформаційній базі, яку забезпечує вчитель, процес знайомства учнів з художнім образом музичного твору буде відбуватися за законами діалогу культур: музичний твір буде сприйматися як Інша культура, Інша свідомість, цілісна та довершена. І в той же час кожен з учнів повинен почути і свій голос у цьому діалозі, показати своє ставлення до цієї теми. Мабуть і не слід питати про це. Нехай індивідуальне розуміння музики, внутрішній діалог з нею залишиться в душі кожного, буде пережитий кожним.

Звучить «Органна токато і fuga ре мінор» Й. С. Баха. Доцільним буде доповнити процес сприймання твору візуальним рядом. Кращим за все буде використання слайдів, репродукцій картин чи відео із зображеннями католицьких готичних соборів і церковних органів. Готична архітектура та поліфонія Баха — це культурні явища одного історичного періоду, однієї епохи. І, як чинник цього — подібність формоутворюючих факторів [6, 68]. Широкий діапазон регістрів органів, монументальна горизонталь органної fugи, сполучення фактурної щільності та філігранної вишуканості звукової тканини мимоволі асоціюються в уявленні учнів з висотною спрямованістю багатоярусної архітектури, строгою величчю та вишуканою красою готичних соборів [6, 68—69]. Музика Й. С. Баха звучала саме у такій залі. Чи доповнювали вони одна одну — музика та архітектура? Про що був їх діалог, який впливав на людей і підносив їх до Бога?

Після прослуховування музичного твору вчитель повертається до питань стосовно художньо-образного змісту цього твору, основної художньої ідеї, яка в ньому втілена. Між учнями починається дискусія. Вони демонструють власну позицію, власне розуміння твору і зав'язується діалог. Вчителю необхідно виявити вміння вислухати всіх, хто має бажання висловитися, а також почути тих, хто мовчить. О. Я. Ростовський зазначає, що у даному випадку позиція вчителя має бути наступною: «Мені цікаво те, що ти сказав, хоча я маю і свою думку» [7, 220]. Це створює атмосферу довіри, відкриває можливості для пізнання твору. І, продовжуючи власну думку, далі пише, що одна з найважливіших функцій вчителя в управлінні процесом музичного сприймання — бути посередником між музичним твором і учнем [7, 219]. Важливо прислухатися до кожної думки, що пролунала, навіть якщо вона помилкова. Цінною є думка кожного учня, тобто кожної «людини культури». Учителю не слід нав'язувати учням власну, «правильну» думку. Педагогічні дослідження підтверджують факт втрати учнями інтересу до обміну думками при постійно домінуючому «правильному розумінні» вчителя. Вчитель повинен лише допомогти учням запитаннями, які приведуть до адекватного сприйняття художньо-образного змісту твору, до розуміння його як

Іншого. І лише тоді, коли вчитель відчує, що учні здатні виразити власне розуміння і знаходяться близько від істини, він підводить їх до об'єктивного розуміння твору. Так за допомогою вчителя учні характеризують «Органну токату і fugу» як величну, грандіозну, спрямовану вгору. Дехто скаже, що ця музика є монологом, спрямованим власне до нього, дехто вважатиме, що так, напевно, має звучати глас Божий, ще декому уявляється весь космос світобудови.

Вчитель акцентує увагу учнів на тому, що твір, який вони щойно прослухали, виражає далеко не всі особливості багатогранної творчості Й. С. Баха, що є й інша сторона його особистості, зовсім протилежна. Вчитель розповідає про драматичну долю композитора, про нерозуміння його великого таланта сучасниками і несправедливе забуття після смерті. Про творчу самотність великого художника, про втрату значної частини його творчої спадщини через легковажність найулюбленішого та найталановитішого з його синів Вільгельма Фрідемана Баха. Як кульмінація цієї історії звучить «Прелюдія та fuga мі-бемоль мінор» з I частини ДТК. Цей твір, в якому органічно поєднуються драматична насиченість та піднесена печаль, не залишає учнів байдужими. Слід сподіватися, що образні характеристики учнів будуть досить точними та обґрунтованими. Так через діалог учні разом з учителем приходять до усвідомлення глибини музики Й. С. Баха, до розуміння її філософського смислу, її космічності, багатоплановості, універсальності і водночас унікальності, спрямованості до усіх і до кожного індивідуально.

Для домашнього завдання вчитель пропонує наступне: виявити власне розуміння, власне бачення музики Й. С. Баха у будь-якому близькому для них творі мистецтва, тобто створити з власних уявлень щодо почутого малюнок, вірш чи невеликий прозаїчний твір на тему «Сучасна співзвучність Й. С. Баха», в якому показати єдність чи протилежність філософського роздуму композитора над сучасними проблемами людства. Таким чином, сприйняття музичного твору, якщо воно відбувається за законами діалогу, дає в результаті культурний текст у вигляді будь-якого твору мистецтва. Тобто, післядію процесу сприйняття можна представити як «художньо-поліфонічну» партитуру почуттів учнів, культурних текстів. Педагогічне значення таких текстів, голосів у «партитурі» музичного сприймання дуже велике: учні у такий спосіб намагаються досягнути художньо-образний зміст музичного твору, висловити власне розуміння за допомогою найбільш близької для них мови. Це сприяє розвитку як художньо-образного і творчого мислення, так і особистих здібностей. Неприпустимою є різка критика вчителем музичних творів у разі їх невідповідності до адекватного образу чи невдалого та непрофесійного вико-

нання. Це віддаляє учня від учителя і сприяє розвитку стійкого негативного уявлення стосовно своїх творчих можливостей. Доцільніше буде провести коректну бесіду з учнем, в ході якої вчитель зможе з'ясувати, чому саме так він прочитав твір, і скорегувати подальшу роботу з ним.

На нашу думку застосування методу діалогу культур є досить ефективним у музично-виховному процесі. Він дозволяє формувати в учнів власне розуміння певної епохи, певного твору, навчити їх слухати та поважати думку інших. І, найважливіше, через роздуми над проблемами людського буття та мислення він допомагає знайти себе, виявити власну сутність.

Оволодіння вчителем музики методом діалогу культур допоможе йому забезпечувати кожному учаснику можливість бути почутим. І основною формоутворюючою ланкою у цих поліфонічних взаємовідносинах є діалог з Іншим. Практичне застосування методу діалогу культур ми вбачаємо у формуванні в учнів навичок діалогічного сприймання художніх

творів і, як найвищий результат — розвиток навичок діалогічного мислення.

Література

1. Бахтін М. Проблема тексту в лінгвістиці, філології та інших гуманітарних науках // Слово. Знак. Дискурс. Антологія літературно-критичної думки ХХ ст. / За ред. М. Зубрицької. — Львів: Літопис, 1996. — С. 310—317.
2. Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского. — М., 1963.
3. Библиер В. С. От наукоучения к логике культуры. Два философских введения в 21 век. — М., 1991. — С. 284.
4. Бубер М. Два образа веры. — М.: Республика, 1995. — 464 с.
5. Крамська-Берестовська С. Г., Панасюк В. Ю. До питання генези педагогічної технології діалогу культур // Педагогічні науки. Збірник наукових праць. — Суми: СумДПУ ім. А. С.Макаренка, 2003. — С. 368—374.
6. Нецаева О. Токата и fuga ре минор // Искусство в школе. — М., 2000. — № 5. — С. 66—69.
7. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: Навч.-метод. посібник. — К.: ІЗМН, 1997. — 248 с.
8. Текст как диалог: Монография / Т. Ф. Плеханова. — Минск: МГЛУ, 2002. — 253 с.
9. Школа диалога культур: Идеи, опыт, проблемы / Ред. В. С. Библиера. — Кемерово, 1993. — 405 с.

Sibiryakova-Chichlovskaya M. I. Dialogue of cultures at the school music lesson The article is devoted to an actual problem of practical use the pedagogical technology «Dialogue of cultures». Theoretical base of occurrence given technology and specificity of its introduction in a school music lesson are considered.

Стаття присвячена актуальній проблемі практичного застосування в музичній підготовці учнів методу діалогу культур. Розглядаються теоретичні засади виникнення даного методу та специфіка його впровадження на уроках музики в школі.

М. І. СИБІРЯКОВА-ХІХЛОВСЬКА,
асп. Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.

СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Нерідко до педагогічних і художніх вузів вступають з однією метою — стати справжніми художниками, майстрами образотворчого мистецтва. Наші дослідження свідчать про те, як складно, а часом неможливо, досягти вершин художньої творчості на етапі професійного вузівського становлення. Саме тому уявлення про достатність базової освіти для майбутнього художника безперечно є ілюзорним. Специфіка творчої діяльності вимагає від нього систематичного збагачення новими спеціальними знаннями, вдосконалення природжених умінь і навичок, спонукає бути «вічним учнем». У зв'язку з цим предметом нашого дослідження став процес становлення справжнього художника у вузівський та післявузівський періоди навчання.

Аналізуючи творчу еволюцію видатних митців, досить складно однозначно відповісти на численні концептуальні питання: в якому віці переважно настає період професійної майстерності, як визначити у зв'язку з цим вершину

художньої творчості, які критерії мистецтва є основними, а шляхи формування особистості справжнього художника провідними пріоритетами.

Розглянемо дві полярні позиції щодо становлення професійної майстерності, які є найпоширенішими серед художників-початківців. Перша являє собою гранично спрощену формулу, згідно з якою головна мета роботи художника полягає в зображенні життя, максимально наближеного до природи. В цьому випадку вся складність мистецької діяльності зумовлюється «точністю», «вмілістю», «сумлінністю» перенесення на папір чи полотно зовнішніх ознак природи, тобто її об'єктивних якостей. Так виглядає примітивне, поверхове й абсолютно хибне уявлення про реалістичне мистецтво, що жодною мірою не співвідноситься з художньою творчістю.

Зустрічаються такі художники, які вважають роботу з природи нудним і непотрібним

заняттям. Вони надають перевагу фантазуванню, ілюструванню прочитаних книг, переглянутих кінофільмів, застосовують у занятті мистецтвом свої креативні сили, уяву, імпровізацію. При цьому такі художники фактично відмежовуються від активного безпосереднього спостереження за життям, систематичної та зосередженої роботи з натури.

Розмірковуючи над питанням щодо ігнорування законів та правил образотворчого мистецтва, О. Роден відзначає: «Мистецтво — це лише почуття. Проте без знань об'ємів, пропорцій, кольору, без вправності руки найбільш жваве почуття паралізоване. Що станеться з видатним поетом у чужій країні, мови якої він не знає? В новому ж поколінні художників чимало таких, що, на жаль, відмовляються вчитися творити. Тому вони обмежуються лепетанням» [1, 372]. Отже, якщо інтереси майбутнього художника відчужені від оточуючого його життя людей і природи, якщо він привчає себе використовувати лише віддалені фантазії або літературні образи, то врешті-решт він ризикує втратити наукову базу, живильне середовище, здатне сприяти його творчому розвитку. Насправді ж усе залежить від мети і мистецьких завдань, які ставить перед собою студент, працюючи з природою, від принципів, на яких ґрунтується система його роботи. Якщо ці принципи науково обґрунтовані, плідні й розумні, то натура стає невичерпним джерелом для творчої діяльності художника.

Осмыслиючи художньо-творчий досвід професіоналів, визначаємо вагому роль попереднього накопичення матеріалу, не пов'язаного з конкретним задумом. Жоден майстер образотворчого мистецтва, навіть наділений феноменальною пам'яттю, неспроможний запам'ятати багатства вражень про оточуючу дійсність. Нерідко задалегідь зібране, взаємодіючи з новими враженнями, стає початком великого, фундаментального мистецького твору. Вивчення життя і спостережливість у художній творчості нерозривно пов'язані. Відомо, що свого часу Д. Дідро радив учням, які впродовж двох років навчалися малюванню та живопису в Луврі, покинути цю «лавочку майстерності» та йти «на вулиці» розвивати свою спостережливість. І дійсно, невміння студентів самостійно створювати композицію або ж придумувати той чи інший сюжет можна пояснити недостатньо розвиненою спостережливістю. Леонардо да Вінчі з цього приводу писав: «Шукайте матеріали для своєї творчості всюди в тому, що вас оточує, вдивляйтесь у чудові контури хмар, у плями плісняви на стіні сусіднього будинку» [2, 201]. Відомо, що він ніколи не розлучався з альбомом і занотовував до нього малюнки й зарисовки, фіксував пози людей, вирази їх облич — усе, що його цікавило. Художник прагнув максимально точно передавати дійсність, намагався зображувати живу і

мислячу людину в усьому багатстві її почуттів, переживань та дій. Саме з цією метою Леонардо да Вінчі вивчав анатомію і фізіологію людини. Усе життя він невпинно вдосконалював свої знання й майстерність, навчав учнів критично оцінювати досягнуте для того, щоб створювати краще. «Художник, який ніколи не сумнівається, — говорив він, — досягає небагато... Якщо твір перевершує задум художника, він коштує небагато. Якщо ж задум значно вищий, ніж створене, витвір мистецтва може вдосконалитись нескінченно» [2]. Якщо задум вимогливіший від створеного — це добра ознака. Дотримання цього правила з юних років є важливою передумовою розвитку високої майстерності художника.

Ніколи не розлучався з олівцем та папером і І. Є. Репін. Зарисовки з натури він робив в усі моменти життя. Це було для художника законним, оскільки малюнок відіграв суттєву роль в його мистецтві. Коли ж лікарі заборонили І. Є. Репіну малювати принаймні тиждень і не давали йому необхідних для малювання матеріалів, то він, за спогадами К. І. Чуковського, вмочував у чорнильницю недопалок цигарки й робив виразний начерк. Це свідчить про перетворення творчого пошуку в потребу, навіть у спосіб життя.

Варто відзначити, що систематичне нагромадження матеріалу формує загальну готовність художника до виконання творчих завдань, стимулює його до розв'язання нових креативних задумів, зумовлює розвиток творчої уяви. Вивчення реального життя і спостережливість нерозривно пов'язані з процесом зародження художнього образу, що включає раніше побачене в житті, однак це не копія реальності. Важливим тут видається уважне й глибоке вивчення природи, відбір характерного, відкидання всього зайвого. Узагальнення через індивідуальний художній образ є типізацією. Кожен глядач, осягаючи твір образотворчого мистецтва, відчуває певні емоції, впізнає в зображених героях щось знайоме, надто близьке до своїх думок і почуттів. Такий образ ніби «розмиває» межу між поняттями «я» і «не я», об'єднує суб'єктивне й об'єктивне в процесі художнього сприйняття.

Художні образи виникають поступово, нерідко вирізняючись винятковою жвавістю та яскравістю. Художнику здається, що він безпосередньо сприймає те, що відображає. Це явище називають «входження в образ». Митця повсякчас «переслідують» герої майбутніх творів, він ніби приростає до задуманого сюжету, «живе ним». П. П. Чистяков розглядав таке «приростання до задуманого сюжету» як умову й водночас як виявлення творчості.

Розкриття життєвої правди, що ґрунтується на узагальненні, типізації дійсності, становить сутність художнього образу в реалістичному мистецтві. Важливо відзначити, що представники формалістичного мистецтва (сюрреалісти,

натуралісти, кубісти та ін.) заперечують узагальнення суттєвих, типових граней реального світу. Натуралісти, наприклад, схильні вважати, що правда зображення передбачає фіксування дійсності такою, «якою вона є» насправді, без осмисленого, усвідомленого відбору характерного й типового, без його оцінки з певних ідейних позицій. Такий цілеспрямований відбір вони вважають суб'єктивізмом, викривленням художнього образу. У натуралістичному образі відсутній зміст як такий. Для натуралізму характерне бездушне відношення до об'єкта зображення. Для компенсування недоліків внутрішнього змісту, відсутності значущих ідей, натуралістичне мистецтво намагається вразити різними зовнішніми ефектами, нерідко й справжніми фокусами. Про це В. С. Кузін пише: «Кубізм, сюрреалізм та інші різновиди формалістичного мистецтва основне завдання вбачають у вираженні суб'єктивних переживань художника, «самовираженні» його особистості. Ця мета супроводжується запереченням необхідності і можливості розкриття дійсності. Проголошуючи «незалежність» художника від оточуючого його світу і висуваючи на перший план суб'єктивні враження художника, формалізм у мистецтві не здатен на будь-яке узагальнення, вираження типового в життєвих умовах та відволікає глядачів від реальності» [3, 197]. Безумовно, сьогодні можна дискутувати з автором цих рядків, тому що простежується тенденція вивільнення від гіпнотичного оригіналу, а процес сучасного художнього сприйняття відрізняється від аналогічного процесу двадцятирічної давності. На наш погляд, проблема логічного осмислення історії мистецтва, зміна критеріїв, стилів образотворчого мистецтва вимагає переосмислення й нових підходів.

Для художника творчість — засіб розрядки нервової енергії [4], бо в акті творчості набувають виняткової напруги пізнавальні процеси, які ведуть до вирішення внутрішніх конфліктів і до зняття афективної напруги. Творчість — це задоволення сутнісних потреб людини (пізнавальних, самовираження, самореалізації тощо), що базується на позитивних емоціях і почуттях. У зв'язку з цим мимоволі згадуються слова М. Алпатова, які, однак, не слід сприймати безапеляційно: «...мистецтвознавцю потрібно для професійного формування значно більше сил ніж художнику. Майбутній художник може обмежитися життєвими враженнями. Для створення своїх робіт (полотен) йому достатньо власних спостережень. Мистецтвознавцеві ж для суджень про мистецтво необхідно більше життєвих знань, він повинен бачити попередні епохи, знати твори не тільки свого, але й інших народів...» [5, 11—12]. Безперечним є той факт, що художник без знання життя, мистецтва залишається на підступах до нього, зупиняється на рівні ремісника. Не викликає сумніву й

те, що мистецтвознавець з великої літери завжди намагається доторкатися до художніх матеріалів, працювати творчо, виходячи із власних можливостей. Саме тому, на наш погляд, некоректно надавати перевагу одному з них, оскільки у кожного (як і музиканта, письменника) — свій шлях до пізнання, шлях складний і прекрасний.

З погляду безсвідомого своєрідно осмислюється ідея соціологізації потреби катарсису (очищення мистецтвом), запропонована З. Фрейдом. Він, як відомо, соціологізував потребу катарсису, але визначав її лише як засіб компенсації нереалізованих потреб, а в мистецтві вбачав спосіб ілюзорного примирення принципу реальності і принципу задоволення, знехтувавши таким чином пізнавально-перетворювальною функцією мистецтва. Л. Виготський підтримав Фрейда в питанні соціологізації катарсису, але вважав, що при цьому слід «ввести в коло дослідження все людське життя, а не лише його первинні і схематичні конфлікти» [4]. І. А. Зязюн з цього приводу висловлює такі думки: «Катарсис пов'язаний з емоціями і почуттями. Без емоцій і почуттів немислимий творчий процес. Емоції і почуття найтісніше поєднані з безсвідомим, де вони об'єднують ряди уявлень і регулюють їхнє протікання, приховані мотиви й особистісні інтереси впливають на усвідомлені переживання і зумовлюють цілісну психічну реакцію суб'єкта, яка визначає і спрямовує уяву і фантазію. Неусвідомлені психічні установки створюють вибірково спрямованість уваги на відповідні ситуації і властивості об'єктів, визначаючи тим самим ідею та сюжет твору; потребу в реалізації цих установок зумовлює самовираження; творча індивідуальність творця зумовлюється всією системою його особистісних установок» [6, 9].

Варто повернутися до розгляду етапів креативності художника, які супроводжуються безперервною працею, творчим пошуком особистості. Емоційне переживання художника в процесі творчої діяльності є безперечною умовою виникнення стійкого стану натхнення. «Натхнення — це колосальне напруження всіх психічних сил художника, результатом якого стають значні творчі досягнення» [3, 194]. П. І. Чайковський відзначав, що натхнення не приходить до лінивих, його неможливо протиставити праці, воно «відвідує» художника як нагорода за його тривалий креативний пошук. У період натхнення художник відчуває задоволення від результатів своєї творчості, все у нього виходить, він готовий працювати без перепочинку. Те, що не вдавалося художникові впродовж тривалого часу, розв'язується ним миттєво. Однак натхнення не можна вважати «божевіллям», «неземним» станом художника. На це Н. Н. Ге слушно зауважував: «Хто сказав, що творчість, творчий екстаз є певним божевіллям? Ні, не божевілля, а найвища яс-

ність розуму, його межова позиція, при повній відповідності та рівновазі всіх сил».

У період натхнення художник такою мірою концентрує свою увагу на об'єкті творчості, що іноді не помічає оточуючого, «відключається» від усього буденного. О цій порі настає своєрідний перехід кількості в якість. Знання, вміння, професійні навички, всі компоненти процесу формування художнього образу, інтенсивно накопичуючись кількісно в титанічній праці художника, в певний момент переходять на новий, більш якісний рівень. Важливо відзначити, що цей рівень — не кінцевий результат творчості, а лише один із вагомих «стрибків» до вершини творчої діяльності художника.

Стан «приростання» до задуманого сюжету, натхнення приводять до того, що творче життя особистості вже не підпорядковується природним закономірностям життєвого циклу. Суб'єкт неначе заперечує власні почуття і прагнення, переносить їх на зовнішній світ і приписує іншим [об'єктивізація] [7]. Роль проєкції в художній творчості полягає в тому, що певні почуття і прагнення художника, витіснені його власною свідомістю, переносяться з внутрішнього сприймання в зовнішнє. Між життєвим і креативним «Я» виникає таємнича межа, починається боротьба майбутнього художника зі своїм маленьким «Я». Це початок шляху до вершини творчості, її психологічне обґрунтування.

На жаль, ще мало досліджені «кризові періоди» дорослих людей. Але ж саме зламами у фізіології, психіці та світогляді у віці 21, 34, 55 років визначають життєвий шлях дорослої людини. Ці три якісно відмінні періоди визначені на основі золотої пропорції, і якщо не враховувати, не перебудовувати своє життя у відповідності до перебудови організму, то особистість чинить насилля над собою, травмує психіку, створює стресову ситуацію, знижує творчу активність і трудову продуктивність та у кінцевому результаті скорочує своє життя.

Можливо О. С. Пушкін уникнув би загибелі (як і В. І. Ленін у 55 років), якби після 34 років виїхав з Петербурга, усамітнівшись в своєму маєтку (що зробив Л. М. Толстой), як того вимагав його стан. Після кожного кризового року людина змінюється, переходить у якісно новий стан, немов народжується заново. Саме тому сім станів у житті людини визначають і сім основних видів її діяльності — від фізичного росту і дозрівання до психологічного і соціального становлення. Якщо виходити із законів біологічного розвитку людини, то необхідно, щоб кожному життєвому етапу, якісно відмінному, неповторному, відповідав найбільш розумний вид діяльності та спосіб життя. Тільки це дає основу для гармонійного розвитку особистості, її найбільшої творчої віддачі. Доведено, що особистість із закладеними від природи, але нереалізованими художніми задатками, стає зазвичай нещасливою та злою.

У цьому зв'язку варто згадати факти біографії деяких політичних лідерів. Так, відомо, що А. Гітлер мав неабиякий художній хист і робив спробу (однак невдалу) вступити до Віденської академії мистецтв, Й. Сталін писав вірші, а С. Хусейн — п'єси. Можна гіпотетично припустити, що хід історії міг би бути іншим, якби цим політикам свого часу вдалось реалізувати природні мистецькі здібності.

Напряму у науці, що має пряме відношення до вивчення періоду розквіту, найкращої пори в житті і творчості художника, дістав назву «акмеологія». Сучасна акмеологія цікавиться тим, в якому віці людина тієї чи іншої професії здебільшого досягає вершин своїх можливостей і яка тривалість часу, впродовж якого він утримується на цьому рівні.

Рельєф творчого шляху будь-якої людини має більш-менш чітко спрогнозовану вершину. Спробуємо осмислити означену проблему не з погляду об'єктивних результатів діяльності художника, а з глибини його духовного досвіду, що є джерелом найвищих творчих досягнень. В основі творчості видатних майстрів мистецтва різних часів і народів перебуває особливий внутрішній досвід — коли звичайний вигляд предметів і явищ оточуючого світу стає ніби прозорим, і кризь нього починає просвічувати неповторне, самоцінне і водночас несподівано близьке людині життя. Розмах і міра усвідомленості таких переживань бувають різні, однак художники одноставні в тому, що картина може виникнути тільки за умови глибинної причетності до предмета, природи, Всесвіту. Тому художник ставить перед собою завдання — пробуджувати, зміцнювати, виховувати в собі цю органічну причетність до буття, з яким пов'язана сама можливість художньої творчості. У цьому випадку йдеться не про якесь особливе відношення до вищого світу. Річ у тім, що сама людина стає іншою, «більшою від себе самої», а, відповідно, через цей новий стан бачить світ. Вона знаходить у собі, принаймні на певний час, інше, вище «Я», хоча свідома увага може бути звернена не на себе, а на зовнішній світ, що перетворився в її сприйнятті [8, 28]. Такі внутрішні зміни художники порізно переживають і усвідомлюють. Найчастіше творець переживає гостре відчуття своєї так би мовити непричетності до того, що зароджується в його уяві, виникає під пензлем або пером і явно перевищує його особисті можливості. Варто погодитися з А. А. Мелик-Пашаєвим, який робить таке припущення: «Художник входить у свою «пору розквіту» і утримується на цій висоті тоді, завдяки тому і доти, поки він переборює психологічні межі свого «єго» і живе, принаймні в моменти творчості, іншим творчим «Я» [8, 28]. Відбувається з'єднання двох «Я»: буденного «Я» з його особливостями та вищого, вічного й вільного «Я».

Очевидно, що цей шлях художника до Себе є водночас і шляхом боротьби з собою, зі своїм

маленьким «Я», який особливо нелегкий у тому сенсі, що нерідко свою однобічність, примху або ж рутину можна підмінювати власною неповторною індивідуальністю. Людина починає адекватно вирізняти свою неповторність, стає «провідником» творчих можливостей свого вищого «Я» і вступає в співтворчість із собою, тільки у тому випадку, коли навчиться зрікатися своєї індивідуальності, «Бачити світ поза собою». Про це Леонардо да Вінчі писав: «Якщо хочеш бути художником, залиши всякий смуток і турботу, крім мистецтва. Нехай твоя душа буде подібна до дзеркала, що відображає всі предмети, всі рухи й кольори, залишаючись при цьому нерухомим і ясним» [2, 31].

Але предмет дослідження не варто плутати з «ідеальним Я» як психологічним феноменом, оскільки воно є лише ефемерною моделлю можливого майбутнього, яку людина вибудовує, зважаючи на те, якщо б її хотіли бачити інші члени соціуму. Абсолютно іншим є вище «Я» духовного досвіду: воно не тільки існує, хоча й в іншому плані дійсності, але й незрівнянно реальніше, ніж повсякденне «Я». У людей, які досягають вищого, «надособистісного» рівня в своєму духовному житті, це настає в різному віці, але фактично назавжди.

Тому нам здається, що головна проблема акмеології — не відтінок життєвого часу, об'єктивно сприятливий для творчості, а стан духу самого творця, що здатен перетворити будь-який період життя в «пору розквіту». Це стан прилучення до свого вічного «Я», своєрідний прорив цього «Я» у самосвідомість і творчість людини. У порівнянні з цим позачасовим і вертикальним виміром нашого життя в часі, весь цикл життя з властивими йому природними піднесеннями й спадами, перебуває ніби в стані горизонтальної поверхні. У будь-якій позиції такої горизонталі може утворитися вертикаль зустрічі з вічним «Я», невіддільним від Творця, відкриваючи можливість творчих досягнень, в мистецтві в тому числі, що не тільки пильний подвижник, але й світський художник не зважиться приписати їх «собі». Це називають синенергією — спільною дією людини і Бога [8, 29].

Якщо охарактеризовані нами вертикальні зв'язки прокинулися і стали для художника провідними, то «ріка часу» вже промчить його крізь період акме як повз квітучого острова: продовжуючи рухатися в потоці часу, людина водночас перебуває і над ним, у певних суттєвих відношеннях стає незалежною від законів — тією мірою, якою прилучена до вічного акме свого вищого «Я». Однак це не означає, що природні закономірності втрачають значення — вони залишаються могутньою, проте підпорядкованою силою, не управляють, а виступають як одна з умов, за яких більш-менш повно виявляється позачасове творче «Я» людини.

Таким є ідеал, який спрямовує всіх, проте в дійсності досягається в рідкісних випадках.

Прикладів таких досягнень найбільше серед духовних людей, оскільки шлях до святості є творчістю вищого порядку (відомо, що серед святих було багато геніальних художників, музикантів, письменників, поетів, лікарів, астрономів, творців писемності). Всі ці види творчості не були автономними, вони становили собою різноманітні шляхи духовного служіння.

Сучасне мистецтво динамічне й суперечливе. На наш погляд, ретельному науковому, в тому числі й психологічному, вивченню підлягає, перш за все, цілісний процес становлення справжнього художника. Від цього наша культура тільки вирає, особливо в своїх гуманних проявах. У зв'язку з цим не викликає сумніву те, що ідею проєкції особистості художника на його творіння потрібно взяти до уваги. Немає підстав заперечувати також твердження, що окремі твори мистецтва є результатом прагнення художника захистити свій власний світ від різноманітних, руйнуючих його соціальних вторгнень, що в них відображається досвід дитинства і вони є автобіографічними, що значну роль у створенні художнього образу відіграють несвідомі, в тому числі сексуальні прагнення. Варто нагадати, що багато талановитих творів мистецтва належать людям з психічними відхиленнями. Ігнорування цього факту мимоволі приводить до висновку, що творча діяльність по суті своїй підсвідома, оскільки психічні відхилення відносяться перш за все до явищ свідомості, або ж необхідності визнати, що на ці витвори проєктується хвороблива особистість художника.

Чи означає це, що витвори мистецтва виникають лише внаслідок внутрішніх конфліктів художника або є результатом його сексуальних устремлінь та об'єктивізації підсвідомої діяльності його психіки? Поза сумнівом, мистецтво є і те, і друге, і третє. Варто згадати висновки І. А. Зязюна, що конкретний аналіз художніх творів, якщо він виходить лише з позицій психологічної установки, є неповним і малоефективним [6, 9]. На наш погляд, основна помилка фрейдизму в його намаганні окремі відкриті ним об'єктивні факти процесу виникнення мистецьких творів подавати як основну та єдину закономірність творчої діяльності в мистецтві. Звідси — науково необґрунтовані претензії на глобально-методологічне значення своєї теорії в цій сфері.

Разом з тим, в неординарній теорії фрейдизму можна знайти багато прогностичного. Достатньо згадати його проникливий і доволі своєрідний аналіз творчості Леонардо да Вінчі, в якому таємнича посмішка Джоконди співвідноситься із загадками особистості генія. Палкий прибічник З. Фрейда Сальвадор Далі своїми знаменитими витворами ніби наочно проілюстрував його теорію. Не вдалось уникнути фрейдистського впливу і таким визначним діячам мистецтва ХХ століття, як Фелліні, Бунюель, Бергман, Ейзенштейн, Тарковський та ін.

Не сприймаючи беззастережно глобальної концепції З. Фрейда про хворобливе походження мистецтва ми разом з тим вважаємо, що нині повинні бути вивчені його ідеї, які мають безпосереднє відношення до проєкції особистості художника на витвори мистецтва.

Причину внутрішньої дисгармонії людини, дисгармонії його духовного життя, що виявляється у різноманітних формах (від створення примітивних художніх форм до ексцесів вандалізму та насилля), слід шукати у відході від єдності з гармонією природи. Тому повернення до природи неминуче, і тільки тоді людина прийде до нового рівня гармонії, до нового витка еволюційної спіралі розвитку.

Методичне розуміння творчого процесу в мистецтві, його психологічних аспектів [9, 436] повинно ґрунтуватися на таких основних положеннях:

1) визнання особистості художника як «суб'єкта історії», що, звичайно, не виключає ні внутрішніх конфліктів, ні величезного впливу на становлення його особистості ранніх дитячих вражень, ні того, що художник є носієм певних соціальних тенденцій;

2) твердження, що естетична діяльність, яка реалізовується в мистецтві, є способом освоєння дійсності. Художнє пізнання світу передбачає обов'язкову самореалізацію особистості художника в його витворі, ніби подвоєння в мистецтві всього того, що становить його особистість, починаючи від ієрархічної структури усвідомлених і неусвідомлених мотивів, системи знань, способу відображення дійсності і, звичайно, його психобіологічних особливостей... Мистецтво — здійснена естетична потреба, соціалізована або за походженням, або ж у випадку її біологічних компонентів — за способом задоволення. Тому не можна забувати, що і соціальне, і біологічне становлять нерозривне ціле людини;

3) визнання специфічних особливостей таланта художника, вміння втілювати світ у витворі мистецтва. Тут також очевидно постає нерозривна єдність соціального й біологічного. Йдеться про анатомоморфологічні передумови та їх реалізацію в системі досвіду художника в контексті його соціального життя.

Резюмуючи вищеподане, можна зробити деякі узагальнення. Сучасний художник перебуває в унікальній, суперечливій ситуації. Його талант видається дещо автономним, певною мірою так воно і є. Його виходи за рамки «єго» стихійні й часові і не завжди приводять до стійких змін у внутрішньому світі. Професійна діяльність художника ніби відхиляється від стрижня духовного розвитку як такого: рятівна вертикаль розмивається, а це віддаляє художника від вічного джерела вищих досягнень і робить більш залежним від «ріки часу». Як відомо, геній набагато випереджає свій час, але дистанція цього випередження історично обмежена. Людство вирішує лише ті завдання,

що деякою мірою ним підготовлені. Безсумнівно, що це історично зумовлене роздвоєння в культурі і в душі окремої людини буде колись переборено. А поки — оцінимо заслужено внутрішній досвід, властивий справжньому художнику навіть в його нинішній суперечливій ситуації.

Художники — очі людства. Вони йдуть попереду натовпу людей темною пустелею, що наповнена міражами й привидами, і прискіпливо досліджують кожну п'ядь простору. Вони відкривають в світі образи, яких ніхто не бачив досі... [10, 212]. Художник виховує в собі неупереджений і неутилітарний погляд на світ і універсальну чутливість. Він вчиться розсувати рамки свого егоцентризму (без цього не створити правдивого способу іншого) і навіть антропоцентризму (без цього не створити переконливого образу природи). У такий спосіб він, свідомо чи несвідомо, готує себе до виявлення вищого «Я» у своїй творчості. І саме від цього, а не від суто спеціальних здібностей та вмінь, залежить його творча доля, його можливе акме [8].

Разом з тим, не можна недооцінювати спеціальної підготовки майбутнього художника. Незважаючи на те, що наші дослідження підтвердили неможливість формування креативного рівня в процесі навчання студентів у вузі, необхідно пам'ятати значущість цього процесу, який є базисною, обов'язковою умовою для становлення професійної майстерності художника, досягнення ним творчої вершини.

Література

1. *Мастера искусства* об искусстве. — М.-Л., 1937—1939.
2. *Леонардо да Винчи*. Избранные произведения. — М.-Л., 1935. — Т. 2.
3. *Кузин В.* Психология / Под ред. Б. Ф. Ломова. Учебник. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 1982.
4. *Выготский Л.* Психология искусства. — М., 1968.
5. *Алпатов М.* Немеркнувшее наследие. Кн. для учителя / Сост. С. П. Истратова. — М.: Просвещение, 1990.
6. *Зязюн І.* Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість // Мистецтво та освіта. — 2001. — № 3.
7. *Фрейд З.* Основные психологические теории в психоанализе. — М., 1923.
8. *Мелик-Пашаев А.* Творчество художника и вопросы акмеологии // Искусство в школе. — 1995. — № 4.
9. *Белявский И., Кишинская А.* Исповедь пасынка века и немного исторической психологии. — Одесса, 1997.
10. *Волошин М.* Лики творчества. — Л.: Наука, 1988.

І. В. ПАСТИР,

канд. педагог. наук, доцент, зав. кафедрою музики та образотворчого мистецтва Ізмаїльського державного гуманітарного університету,

О. В. ЗАХАРЧЕНКО,

директор Ізмаїльського регіонального педагогічного ліцею,

Ф. М. ПАСТИР,

вчитель математики Ізмаїльського регіонального педагогічного ліцею.

ПЛАНУВАННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЮЧОЇ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Одним з основних напрямів діяльності практичного психолога в навчальному закладі є корекційно-розвиваюча робота з дітьми.

В одних джерелах її називають «корекційною», в інших — «розвиваючою». У чому ж різниця? Термін «корекція» буквально означає «виправлення». На думку А. А. Осипової, психокорекція спрямована на переробку вже сформованих якостей особистості або окремих видів поведінки, а головне завдання психологічного розвитку в тому, щоб сформувати у людини необхідні якості [2]. Але в реальному житті точно розділити, де відбувається корекційний вплив, а де саме розвиток певної якості, дуже важко. Крім того, розвиток відбувається і в процесі корекції. Тому часто використовується поняття корекційно-розвиваюча робота.

Мета корекційно-розвиваючої роботи з дітьми:

1. Оптимізація соціальної ситуації розвитку.
2. Розвиток видів діяльності дитини.
3. Формування вікових психологічних новоутворень.

Основні напрямки корекційно-розвиваючої роботи — корекція та розвиток:

- пізнавальної сфери;
- особливостей особистості;
- афективно-вольової сфери;
- поведінкових аспектів;
- міжособистісних стосунків.

Планування та організація корекційно-розвиваючої роботи

Практичний психолог здійснює корекційно-розвиваючу роботу згідно з планом роботи на рік за результатами основних досліджень з дітьми, які потребують корекції; на запит вчителів або батьків.

Корекційно-розвиваюча робота може здійснюватися як в індивідуальній, так і в груповій формі. Індивідуальні заняття необхідно проводити в тих випадках, коли в окремої дитини спостерігається специфічне або більш серйозне, ніж в інших дітей, відставання чи порушення, що робить неможливим її повноцінну роботу в групі.

Корекційна група може мати однорідний або неоднорідний склад.

Однорідні групи, до складу яких входять учні, що мають однотипні труднощі, доцільно формувати при забезпеченні корекції пізнавальної сфери. У цьому випадку підбір дітей необхідно здійснювати відповідно до рівня розвитку якостей, робота над формуванням яких планується у групі. Небажано, щоб діапазон

відмінностей між дітьми за цим параметром був занадто великий.

Формування неоднорідної групи, де зібрані діти, які мають різні проблеми, доцільно при корекції емоційно-вольових та поведінкових труднощів і при наявності комунікативних проблем. Так, наприклад, до групи з розвитку комунікативних навичок бажано включати не тільки дітей, які мають труднощі у спілкуванні, але й 1—2 учнів з середнім чи високим рівнем розвитку комунікативних умінь, що значно підвищить ефективність роботи даної групи.

Оптимальна кількість учасників групи — 7—10 чоловік, тому психолог може тримати під контролем процес роботи і емоційний стан кожного учасника. Залежно від характеру роботи, що планується, чисельність групи може змінюватися, але не повинна перевищувати 12—14 чоловік.

Корекційно-розвиваючі заняття повинні проводитися систематично. В залежності від спрямованості занять їх тривалість може коливатися від 20 хвилин (корекція пізнавальної сфери) до 1 години (робота над емоційними та комунікативними проблемами), періодичність повинна бути не менш, ніж два рази на тиждень. Загальна тривалість корекційної програми залежить від результатів, які було досягнуто. В окремих випадках ця робота може проводитися протягом всього навчального року.

У ряді випадків корекційну роботу може здійснювати не тільки психолог, але й вихователь, вчитель і батьки. Це стосується розвитку довільної регуляції поведінки, пізнавальних здібностей дитини (з використанням простих ігор та вправ). Психолог у такому випадку здійснює контроль та методичне керівництво. Саме він на підставі результатів психодіагностики визначає завдання для корекційної роботи, розробляє програму, підбирає ігри та вправи, консультує вихователів, вчителів і батьків [3].

Готуючись до проведення корекційно-розвиваючої роботи, психолог повинен керуватись тим, що психокорекційний комплекс складається з чотирьох основних блоків [2]:

— **Діагностичний блок.**

Мета: діагностика особливостей розвитку особистості, виявлення факторів ризику, формування загальної програми психологічної корекції.

— **Настановчий блок.**

Мета: спонукання до взаємодії, зняття тривожності, підвищення впевненості клієнта в собі, формування бажання співпрацювати з психологом та що-небудь змінити у своєму житті.

— **Корекційний блок.**

Мета: гармонізація та оптимізація розвитку клієнта, перехід від негативної фази розвитку до позитивної, оволодіння засобами взаємодії

зі світом та самим собою, певними способами діяльності.

— **Блок оцінювання ефективності корекційних впливів.**

Мета: вимірювання психологічного змісту та динаміки реакцій, сприяння появі позитивних поведінкових реакцій та переживань, стабілізація позитивної самооцінки.

Здійснюючи аналіз ефективності корекційно-розвиваючої роботи, необхідно пам'ятати, що ефекти проявляються протягом досить довгого часового інтервалу:

— в процесі корекційної роботи;

— після її завершення;

— приблизно півроку після того можна остаточно робити висновок щодо закріплення чи втрати клієнтом позитивних ефектів корекційної роботи.

Ефективність визначається [2]:

— змінами у внутрішньому світі, які відчуває клієнт;

— порівнянням результатів вхідної та вихідної психодіагностики (до і після роботи за програмою);

— експертною оцінкою (з боку батьків, вчителя та ін.);

— стійкістю змін у подальшому житті людини.

Умови ефективності корекційно-розвиваючої роботи психолога

1. Правильна постановка психологічного діагнозу.

Успіх корекції багато в чому залежить від того, наскільки точно психолог визначив характер та причини труднощів, що виникли у дитини. Важливо, щоб робота психолога була спрямована саме на корекцію причин виникнення труднощів, а не на тимчасове зняття симптомів.

2. Професійна та особистісна готовність до проведення корекційно-розвиваючої роботи.

Починаючи таку роботу, психолог повинен оволодіти теоретичними основами, конкретними методами та методиками корекції.

3. Урахування індивідуальних і вікових особливостей учнів.

Від цього фактору безпосередньо залежить і якість психологічного діагнозу, і адекватність обраної форми організації корекції, і вибір конкретної програми роботи.

4. Вибір форми корекційно-розвиваючої роботи.

Адекватно підібрана форма організації сприяє успішному розв'язанню проблем та розвитку особистості клієнта.

5. Вибір необхідної корекційно-розвиваючої програми.

Кожний психолог повинен мати у своєму арсеналі певну кількість програм, спрямованих на роботу з дітьми різного віку та різними типами труднощів.

6. Визначення необхідної періодичності і тривалості занять.

Якщо заняття відбуваються занадто часто, то учні не встигають засвоїти нову інформацію. У випадку, коли перерва між заняттями дуже велика, втрачається ефект, тому що дитина «виключається» з процесу корекції, забуває те нове, чому навчилася. Також дуже важливо визначити оптимальну тривалість занять, для того, щоб учні ефективно працювали та не було перенавантажень.

7. Організація співпраці з вихователем, вчителями та батьками дитини.

Як правило, проблеми дітей не в них самих, а багато в чому залежать від соціальної ситуації, тобто від сім'ї, стосунків з однолітками, з вихователем чи вчителями. Якщо психолог здійснює корекцію, але після заняття дитина повертається в ту саму ситуацію, яка призвела до появи певних проблем, то ефект такої корекції буде мінімальним. Тому дуже важливо організувати тісну співпрацю з вихователем, вчителями та батьками дитини. У багатьох випадках паралельно з корекційною роботою з дітьми необхідно проводити сімейне консультування.

8. Підготовка місця проведення занять і наочного дидактичного матеріалу.

Для ефективної корекційно-розвиваючої роботи необхідне спеціально пристосоване приміщення. Важливо, щоб діти мали змогу вільно пересуватися, працювати як у великій групі (10—14 чоловік), так і в підгрупах (по 3—4 чоловіка).

Крім вибору місця для проведення занять, необхідно заздалегідь приготувати наочний дидактичний матеріал, бланки, канцтовари.

9. Систематичність в роботі за програмою, інакше ефект корекції втрачається.

Розробка корекційно-розвиваючої програми

У разі відсутності відповідної корекційно-розвиваючої програми психолог може скласти власну програму. Але при цьому необхідно дотримуватися певних вимог [2]:

1. Чітко сформулювати мету корекційної роботи.

Правила формулювання мети корекції:

— Мета корекції повинна формулюватися у позитивній, а не негативній формі.

— Мета повинна бути реалістичною та співвіднесеною з тривалістю корекційної роботи і можливостями переносу клієнтом нового позитивного досвіду та засвоєних на корекційних заняттях способів дії в реальну практику життєвих стосунків.

— При визначенні загальної мети корекції необхідно враховувати майбутню і найближчу перспективу розвитку особистості та планувати як конкретні показники особистісного

і інтелектуального розвитку клієнта до закінчення корекційної програми, так і можливості відображення цих показників в особливостях діяльності та спілкуванні клієнта на наступних етапах його розвитку.

2. Визначити коло завдань, які конкретизують мету.

3. Обрати стратегію і тактику проведення корекційної роботи.

4. Чітко визначити форми роботи з клієнтом (індивідуальна, групова).

5. Підібрати методику та техніку корекційної роботи.

6. Визначити загальний час, необхідний для реалізації всієї корекційної програми

7. Визначити періодичність необхідних зустрічей (щодня, один раз на тиждень, два рази на тиждень, один раз на два тижні і т. п.).

8. Визначити тривалість кожного корекційного заняття.

9. Розробити корекційні програми і визначити зміст корекційних занять.

10. Спланувати форми участі інших осіб в роботі (при роботі з родиною — залучення родичів, значущих дорослих та т. п.).

11. Передбачити контроль динаміки ходу корекційної роботи, можливості внесення доповнень та змін у програму.

При оформленні корекційно-розвиваючої програми також необхідно враховувати певні вимоги.

Програма складається з наступних розділів:

I. Пояснювальна записка.

1.1. Обґрунтування актуальності.

1.2. Мета та завдання курсу.

1.3. Опис методичних принципів, що покладені в основу програми.

1.4. Показання до участі, критерії комплектування групи, відбору учасників.

1.5. Організація занять (загальний об'єм курсу, тривалість та частота занять, кількість учасників в групі).

1.6. Очікувані результати.

II. Тематичний план занять.

| № | Тема | Кількість годин |
|----|------|-----------------|
| 1. | | |
| 2. | | |
| | | Всього ___ год. |

III. Програма занять згідно з планом за наступною схемою:

3.1. Тема.

3.2. Кількість годин, які необхідні для проведення кожного заняття.

3.3. Мета та завдання заняття.

3.4. Найменування та короткий запис форм і видів роботи, ігор, вправ, завдань, з яких складається кожне заняття (обов'язково вказувати мету кожної вправи чи гри).

IV. Список використаної та рекомендованої літератури.

Примітка: в тексті програми повинні бути посилання на літературні джерела, з яких взятो матеріал.

V. Опис досвіду щодо впровадження програми з аналізом ефективності роботи:

5.1. Місце і термін апробації програми.

5.2. З ким проводилась робота за програмою.

5.3. Аналіз ефективності роботи за програмою:

— Порівняльний аналіз результатів вхідної та вихідної діагностики, кількісні показники динаміки розвитку.

— Експертна оцінка ефективності: відгуки дітей, батьків, вчителів.

Працюючи над створенням власної корекційно-розвиваючої програми, практичний психолог може отримати консультацію і методичну допомогу в Одеському обласному науково-методичному центрі діагностики і корекції розвитку дитини. Програму необхідно подати на експертизу до вищевказаного центру в установленому порядку.

Література

1. *Организация и содержание деятельности психологической службы образования. Методические рекомендации для руководителей средних общеобразовательных учреждений.* — Одесса: ИУУ, 1999. — 124 с.

2. *Осипова А. А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов.* — М.: ТЦ «Сфера», 2001. — 512 с.

3. *Пономаренко Л. П., Теплякова К. Г. Методы психологической коррекции для работы с детьми младшего школьного возраста.* — Одесса, 1994.

А. А. ЛЕСКОВА,

старший викладач кафедри педагогіки і психології ООІУВ.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРІ ВИВЧЕННІ ПЕДАГОГІКИ

В Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті при визначенні мети системи освіти особлива увага приділяється формуванню поколінь, здатних навчатися впродовж всього життя.

Наукові дослідження, експериментальна робота, досвід творчо працюючих вчителів сприяють інтенсивному зростанню інформації про педагогічну техніку і технології, особливості організації навчально-виховного процесу в су-

часній школі. Ми живемо в умовах, коли кількість інформації стала настільки великою, що вона не може бути засвоєна за відносно короткий термін професійного навчання.

При підготовці майбутніх учителів початкової школи, разом з іншими формами організації навчання, ми використовуємо можливості самостійної роботи як засобу оволодіння навчальним матеріалом студентами у вільний від обов'язкових навчальних занять час.

Самостійна робота забезпечує високоякісну підготовку спеціалістів, сприяє формуванню у студентів умінь і навичок самостійного опрацювання теоретичного і практичного матеріалу, створює умови для забезпечення безперервної ступеневої освіти, формує вміння в майбутньому самостійно підвищувати свій науковий і теоретичний рівень.

Викладачами педагогіки відповідно до навчального плану і навчальної програми розроблена система самостійної роботи, на яку відводиться 60 годин, що становить 1/3 часу, відведеного на вивчення педагогіки.

На самостійне опрацювання винесена частина теоретичного матеріалу, менш складна за змістом і забезпечена літературою в необхідній кількості.

Тема. Сутність процесу навчання

Самостійна робота № 8. *Види навчання.*

Завдання: ознайомитись з характеристикою проблемного навчання, відображеного в різних посібниках з педагогіки.

1. В чому полягає сутність проблемного навчання?

2. Побудуйте опорну схему і відтворіть в ній структуру проблемного навчання. Поясніть логічний взаємозв'язок між компонентами цієї структури.

3. Випишіть з науково-методичної літератури 2—3 проблемні ситуації, проаналізуйте їх з погляду підвищення ефективності організації навчання в початковій школі.

Література

1. *Галузинський В. М., Євтух М. Б.* Педагогіка: теорія та історія. — К.: Вища школа, 1995. — С. 187—188.
2. *Касьяненко М. Д.* Педагогіка співробітництва. — К.: Вища школа, 1993. — С. 197—205.
3. *Фіцула М. М.* Педагогіка. — К.: Академія, 2000. — С. 151—154.
4. Збірка «Бібліотека вчителя початкової школи».

Тема. Методи навчання

Самостійна робота № 17. *Дидактичні ігри.*

Завдання: розкрити значення дидактичних ігор в організації навчально-виховного процесу в початковій школі, ознайомитись з класифікацією дидактичних ігор.

1. Дайте відповіді на запитання:

— Дати визначення дидактичної гри.

— Яке значення має дидактична гра на уроках в початковій школі?

— Чому особлива увага приділяється застосуванню дидактичних ігор в навчанні шестирічних першокласників?

— Класифікація дидактичних ігор.

— Педагогічні умови проведення дидактичної гри.

2. Підібрати 2—3 дидактичні гри (предмет початкової школи на вибір студента).

Література

1. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — С. 89.
2. *Савченко О. Я.* Дидактика початкової школи. — К.: Генеза, 2002. — С. 190—196.
3. *Фіцула М. М.* Педагогіка. — К.: Академія, 2000. — С. 139.
4. Методи навчання. Тематична папка (кабінет педагогіки).

Організуючи самостійну роботу прагнемо, щоб студенти формували навички роботи з діючими законодавчими, нормативними документами, інструкціями, довідковою літературою, періодичними виданнями. Така робота сприяє розширенню світогляду, розвитку умінь пов'язувати зміст навчального матеріалу з сучасністю, забезпечує формування навичок розумової діяльності. Пропонуючи для опрацювання першоджерела, враховуємо рівень доступності літератури для студента, проводимо консультації, розробляємо пам'ятки.

Студент повинен взяти з літератури основний матеріал, який стосується проблеми, що вивчається, виділити головне, добре його засвоїти і запам'ятати.

Тема. Зміст освіти

Самостійна робота № 13. *Навчальний план.*

Завдання: ознайомитись з навчальним планом загальноосвітньої школи, гімназії, ліцею.

1. Зробіть порівняльний аналіз навчального плану загальноосвітньої школи, гімназії, ліцею.

2. Визначте кількість годин (у відсотковому відношенні), що відводиться на вивчення навчальних предметів певного типу (гуманітарний, фізико-математичний, природничий).

3. Складіть розклад уроків для одного із класів початкової школи.

Література

1. *Закон України «Про загальну середню освіту».* — К., 1999. — Ст. 15.
2. *Савченко О. Я.* Дидактика початкової школи. — К.: Генеза, 2002. — С. 51—59.
3. *Фіцула М. М.* Педагогіка. — К.: Академія, 2000. — С. 96—99.

Тема. Фізичне виховання

Самостійна робота № 41

Завдання: отримати уявлення про традиції українського народу стосовно забезпечення здоров'я дітей.

1. Випишіть 15—20 прислів'їв, приказок, які характеризують ставлення українського народу до здоров'я людини.

2. Знайдіть описи побутових звичаїв українського народу, спрямовані на фізичне виховання дітей.

Література

1. *Стельмахович М. Т.* Народна педагогіка. — К., 1980.
2. *Збірки українських прислів'їв і приказок.*
3. *Журнали «Все для вчителя», «Позакласний час», «Розкажіть онуку» (за вибором студента).*

Пошукова і навчальна діяльність студентів спрямована на ознайомлення з провідними ідеями класиків вітчизняної та зарубіжної педагогіки: Я. А. Коменського, І. Г. Песталоцці, К. Д. Ушинського, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського. Чіткий план дає змогу бачити послідовність роботи, полегшує розподіл часу на виконання завдань, дозволяє зробити правильні висновки.

Тема. Розумове виховання

Самостійна робота № 27.

В. О. Сухомлинський про розумове виховання шестирічок та молодших школярів.

Завдання:

1. Користуючись предметним покажчиком до п'ятитомного видання творів В. О. Сухомлинського, випишіть 5—6 висловів педагога про шляхи і засоби підвищення рівня розумового виховання школярів («Розумове виховання»).

2. Зверніться до праць В. О. Сухомлинського, випишіть 4—5 яскравих прикладів про майстерність керування розумовою діяльністю учнів молодшого шкільного віку.

Література

1. *Сухомлинський В. О.* Вибрані твори в 5 т. — К.: Радянська школа, 1976. — Т. 5.
2. *Сухомлинський В. О.* Серце відаю дітям. Вибрані твори в 5 т. — К.: Радянська школа, 1976.
3. *Сухомлинський В. О.* Народження громадянина. Вибрані твори в 5 т. — К.: Радянська школа, 1976.

Самостійна робота повинна мати чітку професійну спрямованість, сприяти застосуванню набутих знань у стандартних і нестандартних ситуаціях. Розв'язання педагогічних задач, підготовка до участі в ділових іграх показує спроможність студента визначати наявну педагогічну проблему та намічати шляхи її розв'язання.

Тема. Робота з колективом учнів.

Самостійна робота № 26. Організація громадської думки, гуманного стилю і тону спілкування дітей в колективі

Завдання:

1. Ознайомитись з шляхами формування дитячого колективу.

2. Проаналізувати педагогічні ситуації. Визначити роль морально-психологічного кліма-

ту в колективі. Якою повинна бути позиція колективу в подібних ситуаціях.

3. Скласти 8—10 правил для педагога-вихователя з керівництва дитячим колективом.

Література

1. *Баранов С. П.* і др. Педагогіка. — М.: Просвещение, 1987. — С. 207—212.
2. *Болдирев М. І.* Класний керівник. — К.: Радянська школа, 1982. — С. 110—133.
3. *Даниленко М. В., Даниленко Л. І.* Педагогічні задачі. — К.: Вища школа, 1991.
4. *Фіцула М. М.* Педагогіка. — К.: Академія, 2000. — С. 359—368.

Тема. Моральне виховання

Самостійна робота № 32. *Виховання громадянина України, патріота своєї Батьківщини.*

Завдання:

1. Користуючись різними науковими джерелами випишіть:

— моральні якості особистості, які характеризують менталітет українського народу;

— міркування, що стосуються змісту морального виховання.

2. Складіть перелік орієнтовних форм роботи по вихованню патріотизму в учнів початкової школи.

Література

1. *Довідник педагога-організатора.* — Рівне, 2001.
2. *Касьяненко М. В.* Педагогіка співробітництва. — К.: Вища школа, 1993. — С. 133—137.
3. Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти. — К., 1996.
4. *Фіцула М. М.* Педагогіка. — К.: Академія, 2000. — С. 254—259.
5. *Критерії моральної вихованості.* Опорний конспект (кабінет педагогіки).

Форма оформлення самостійної роботи в залежності від змісту може бути різною: тези наукової статті, реферат, складання опорних схем, розробка пам'яток, рекомендації, плани виховних заходів тощо.

Відомо, що однією з найважливіших передумов самостійної роботи є чітко налагоджений контроль за її виконанням. Він сприяє поглибленому вивченню предмета, створює широкі можливості для зворотнього зв'язку, подальшого вдосконалення організації роботи і методики викладання педагогіки.

На заняттях практикуємо усне, письмове, тестове опитування, семінарські заняття, проведення ділових ігор, практичних і лабораторних занять. Навчальний матеріал, передбачений робочою програмою для засвоєння студентами в процесі самостійної роботи, виноситься на підсумковий контроль поряд з навчальним матеріалом, який опрацьовується при проведенні навчальних занять. Те, що зроблено в організації самостійної роботи — тільки перші

кроки, які вже виявили проблеми, що потребують вирішення.

Як показує практика, завдання для самостійної роботи студентів повинні бути диференційованими, оскільки початковий рівень знань, умінь і навичок, теоретична готовність до виконання різних видів робіт, а також досвід самостійної діяльності у студентів різний.

Потребують доопрацювання тематика та бібліографія рефератів, доповідей. Для зручності роботи студентів бажано створити методичний посібник, який би відображав теоретичні положення, винесені на самостійне опрацювання, містив зразки розв'язування задач, мето-

дичні рекомендації щодо підготовки виховних заходів.

О. П. ЛУГОВА,

викладач педагогіки, заступник директора з навчальної роботи Балтського училища Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського,

Т. П. ЛУГОВА,

викладач педагогіки, голова предметно-циклової комісії викладачів психолого-педагогічних дисциплін Балтського училища Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ТЕСТУВАННЯ ЯК ОДИН З ЕТАПІВ КОНКУРСУ «УЧИТЕЛЬ РОКУ — 2005»

У конкурсі «Учитель року — 2005» взяла участь 54 вчитель з п'яти номінацій: «вчитель української мови та літератури», «вчитель фізики», «вчитель історії та правознавства», «вчитель музики і співів» та «вчитель фізичної культури».

З метою визначення рівня психолого-педагогічної компетентності конкурсантів, їх емоційного інтелекту та стилю педагогічного спілкування було проведено тестування.

Тестовий пакет складався з анкети, яка забезпечувала активізацію професійної рефлексії учасників конкурсу, тесту на визначення психолого-педагогічної поінформованості та двох психологічних тестів.

Пропонуємо педагогам розглянути ці конкурсні завдання, проаналізувати власні відповіді та самостійно оцінити свій професійний рівень.

Анкета

1. Шановний колего! Завершіть, будь ласка, наступні речення:

1. Основними завданнями моєї професійної діяльності є...
2. Моїми професійними досягненнями є...
3. Найбільші труднощі в педагогічній діяльності для мене завдає...
4. «Здоров'язберігаюча педагогіка» — це...
5. Я використовую в своїй роботі такі сучасні технології навчання, як..., їх ефективність я бачу в...
6. Я вважаю найбільш значущими для моєї професійної діяльності твори таких видатних педагогів та психологів, як... та керуюсь їхніми ідеями (положення, концепції, розробки) про....

Відповіді на запитання анкети допомагали визначити основні професійні пріоритети вчителя, рівень його педагогічної культури, во-

лодіння сучасними особистісно-орієнтованими освітніми технологіями та ступінь їх використання у власній педагогічній діяльності.

II. Шановний колего! Викресліть хибні, на Вашу думку, варіанти відповіді:

1. Характеристиками гіперактивності є:
 - Неконтрольована поведінка (вірна відповідь).
 - Наслідувальна поведінка.
 - Синдром «дефіциту уваги» (вірна відповідь).
 - Затримка психічного розвитку.
 - Залежна поведінка.
 - Інертне мислення.
2. Емпатія — це:
 - Важкі, болісні переживання, різко знижені вольова активність, мотиви, прагнення.
 - Один з процесів пам'яті, під час якого відбувається оживлення свідомості у вигляді образів, що колись сприймалися.
 - Співчуття, співпереживання, уміння поставити себе на місце іншого, проникнення в його внутрішній світ (вірна відповідь).
3. Рефлексія — це:
 - Закономірна реакція організму на зміни зовнішнього чи внутрішнього середовища, здійснювана через центральну нервову систему;
 - Усвідомлення людиною себе, своїх дій та того, як вона сприймається партнером по спілкуванню (вірна відповідь).
 - Стан рівноваги, розслаблення.
4. Толерантність — це:
 - Твердість і цілеспрямованість у відстоюванні власної думки і досягненні мети.
 - Визнання особистісної цінності інших людей і терпимість до чужих думок, вірувань, поведінки (вірна відповідь).
 - Тактовність, здатність поводитись ввічливо і поважно з іншими.

5. До пізнавальних процесів належать:
 - Мотивація.
 - Увага (вірна відповідь).
 - Мислення (вірна відповідь).
 - Почуття.
 - Інтереси.
 - Відчуття (вірна відповідь).
 - Сприйняття (вірна відповідь).
 - Пам'ять (вірна відповідь).
 - Потреби.
6. Дидактика — це:
 - Теорія розвитку.
 - Теорія навчання (вірна відповідь).
 - Теорія виховання.
 - Теорія управління.
7. Моніторинг включає в себе:
 - Спостереження (вірна відповідь).
 - Поширення.
 - Заохочування.
 - Контроль (вірна відповідь).
8. До форм навчання належать:
 - Урок (вірна відповідь).
 - Розвивальне навчання.
 - Репетиторство (вірна відповідь).
 - Парне навчання (вірна відповідь).
 - Проблемне навчання.
 - Конференція (вірна відповідь).
 - Олімпіада (вірна відповідь).
 - Гурток (вірна відповідь).
 - Евристичне навчання.

Відповіді на друге завдання допомогли встановити рівень психолого-педагогічної компетентності вчителя, його поінформованості щодо сутності педагогічних та психологічних понять.

Аналіз другого завдання показав, що 22% вчителів-учасників конкурсу мають високий рівень психолого-педагогічної поінформованості, 69% — достатній рівень, а 9% — низький.

Далі учасникам були запропоновані психологічні тести.

Психологічний тест № 1 «Діагностика емоційного інтелекту» (Н. Холл) забезпечив можливість встановити загальний рівень емоційного інтелекту людини, тобто виявити здатність зрозуміти ставлення особистості, що репрезентується, до емоцій і до процесу керування ними. Тест складається з 30 стверджень, які так або інакше відображають наше життя. Відносно кожного ствердження необхідно було вказати один варіант відповіді із запропонованих:

- повністю не згодний;
- в основному не згодний;
- частково не згодний;
- частково згодний;
- в основному згодний;
- повністю згодний.

Опитувальник

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції є джерелом знання про те, як діяти в житті.

2. Негативні емоції допомагають зрозуміти, що я маю змінити у своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з якогось боку.
4. Я здатний спостерігати зміни в своїх почуттях.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.
6. При необхідності я можу викликати в себе такі позитивні емоції, як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я стежу за тим, як себе почуваю.
8. Після того, як щось довело мене до відчаю, легко можу впоратись зі своїми почуттями.
9. Я здатний зрозуміти проблеми інших людей.
10. Я не зациклююся на негативних емоціях.
11. Я вмю виявляти чутливість до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти на інших людей заспокоїливо.
13. Я можу змусити себе знову й знову встати перед обличчям перешкоди.
14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.
15. Я адекватно реагую на настрій й бажання інших людей.
16. Я можу легко входити у стан спокою й зосередженості.
17. При наявності часу я звертаюся до своїх негативних почуттів і розбираюся, у чому проблема.
18. Я здатний швидко заспокоїтись після несподіваних прикрощів.
19. Знання своїх справжніх почуттів важливе для підтримки «гарної форми».
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.
22. Я можу легко забути про негативні почуття, коли необхідно діяти.
23. Я добре розпізнаю при спілкуванні знаки, які вказують на те, в чому є потреби інших людей.
24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших людей.
25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще керують своїм життям.
26. Я здатний поліпшити настрій інших людей.
27. Зі мною можна порадитися щодо встановлення відносин між людьми.
28. Я добре настраююся на емоції інших людей.
29. Я допомагаю іншим використовувати їхні спонування для досягнення особистих цілей.
30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

Поданий тест містить 5 шкал, завдяки чому, крім виявлення загального рівня розвитку емоційного інтелекту людини, за результатами дослідження можна зробити окремі висновки щодо ступеня емоційної поінформованості вчителів, їх здатності керувати своїми емоціями, виявляти самомотивацію, емпатію, розвивати вміння розпізнавати емоції інших людей (див. табл. 1).

— гіперрефлексивна (вчитель приділяє надмірну увагу осмисленню власного стану, дій, зосереджується на своєму внутрішньому світі, власних почуттях);

— негнучке реагування (вчитель не вміє гнучко реагувати на події в класі, зміни в емоційному стані, стосунках між дітьми, йому важко перестроїтись з однієї ситуації на іншу, часто використовує у своїй діяльності звич-

Таблиця 1

Результати дослідження емоційного інтелекту вчителів

| Показник | Високий рівень | Середній рівень | Низький рівень |
|--------------------------------|----------------|-----------------|----------------|
| Емоційна поінформованість | 39% | 52% | 9% |
| Керування власними емоціями | 11% | 26% | 63% |
| Самомотивація | 35% | 41% | 24% |
| Емпатія | 46% | 35% | 19% |
| Розпізнання емоцій інших людей | 30% | 40% | 30% |
| Емоційний інтелект | 11% | 59% | 30% |

Проаналізувавши отримані результати, слід зазначити, що емоційний інтелект є професійною якістю вчителя. Тому низький рівень розвитку даного показника у вчителя вказує на певні труднощі в його професійній діяльності.

Найкращі результати виявились за шкалою «Емоційна поінформованість»: 39% — високий і 52% — середній рівень. Найгірші результати — за шкалою «Керування власними емоціями»: 11% — високий рівень, 26% — середній і 63% — низький. Це свідчить про те, що незважаючи на високу або середню емоційну поінформованість (разом 91%) лише 37% вчителів більшою чи меншою мірою керують власними емоціями у своїй роботі.

Переходимо до аналізу **результатів тесту № 2 «Діагностика стилів педагогічного спілкування»**. Зазначена психодіагностична методика спрямована на визначення моделі спілкування вчителя з учнями. Складається вона з 25 питань, на які треба відповісти: «так» чи «ні». Автори методики запропонували вісім моделей педагогічного спілкування:

— диктаторська (вчитель відносно до учнів виступає в ролі диктатора: вимагає жорсткої дисципліни, постійно контролює їх, визнає тільки власний погляд на речі, заохочує репродуктивне копіювання власних думок, у спілкуванні використовує модель «зверху-вниз», емоційно холодний, самовпевнений);

— неконтактна (вчитель замкнений в собі, відчуває певні труднощі у встановленні та підтримці контактів з людьми, внаслідок чого часто дотримується формальних стосунків, емоційно не включається в спілкування);

— диференційована увага «Локатор» (вчитель приділяє увагу окремим учням, всі інші залишаються поза його увагою);

— гіпорефлексивна (вчитель не вміє осмислити та проаналізувати власний стан, дії, зворотній зв'язок з учнями);

ні, але не найкращі методи та прийоми роботи);

— авторитарна (вчитель вважає себе головною особою в класі, чітко контролює та організовує учнів, але йому не вистачає теплоти та чуйності у спілкуванні з дітьми, що призводить до формалізації контактів; він пропагує власну думку як єдино вірну, не визнає самостійність та оригінальність суджень учнів);

— активна взаємодія (вчитель будує роботу з дітьми на основі співпраці, в цьому процесі і він, і учні виступають в ролі суб'єктів діяльності, гнучко реагує на зміни емоційного настрою в учнів, вносить відповідні корективи в роботу, поважає особистість дитини, підтримує самостійність, ініціативність, оригінальність суджень учнів).

Опитувальник

1. Чи необхідна вам ретельна підготовка до уроку навіть за неодноразово пройденою темою?

2. Чи вважаєте ви, що логіка викладання матеріалу важливіша порівняно з емоційністю розповіді?

3. Чи хвилюєтеся ви перед тим, як з'явитися віч-на-віч перед класом?

4. Чи надаєте ви перевагу тому, щоб під час пояснення навчального матеріалу перебувати за вчительським столом (на кафедрі)?

5. Чи часто ви використовуєте методичні прийоми, які успішно застосовувалися вами раніше й давали позитивні результати?

6. Чи дотримуетесь ви до заздалегідь спланованої схеми уроку?

7. Чи часто ви в ході уроку включаєте приклади, які щойно прийшли вам на думку, ілюструєте сказане випадком, свідком якого були самі?

8. Чи стимулюєте ви в учнів прагнення до участі в обговоренні теми уроку?

Результати дослідження стилів педагогічного спілкування вчителів

| Модель спілкування | Відсоток |
|--|----------|
| Диктаторська | 0% |
| Неконтактна | 0% |
| Диференційована увага | 48% |
| Гіпореклексивна | 0% |
| Гіперрефлексивна | 2% |
| Негнучке реагування | 7% |
| Авторитарна | 2% |
| Активна взаємодія | 17% |
| Поєднання диференційованої уваги та активної взаємодії | 24% |

9. Чи намагаєтесь ви розповісти якнайбільше за темою, незважаючи на вираз обличчя слухачів?

10. Чи часто вам вдається вдало пожартувати в ході уроку?

11. Чи надаєте ви перевагу тому, щоб здійснювати пояснення навчального матеріалу, не відриваючись від своїх записів (конспектів)?

12. Чи виводить вас із рівноваги непередбачена реакція аудиторії (шум, пожвавлення серед учнів)?

13. Вам потрібен час (5—8 хв.), щоб встановити порушений контакт і знову повернути до себе увагу учнів?

14. Чи підвищуєте ви голос, чи робите паузу, якщо відчуваєте виявлення неувважності з боку учнів під час уроку?

15. Чи прагнете ви, поставивши полемічне запитання, самостійно на нього відповісти?

16. Чи надаєте ви перевагу тому, щоб учні ставили вам запитання під час пояснення навчального матеріалу?

17. Чи забуваєте ви під час уроку про те, хто вас слухає?

18. Чи є у вас звичка вибирати серед учнів у класі два-три обличчя й стежити за їх емоційною реакцією?

19. Чи вибивають вас з колії скептичні усмішки учнів?

20. Чи підмічаєте ви під час уроку зміни в настрої учнів?

21. Чи заохочуєте ви учнів вступати в діалог з вами під час пояснення навчального матеріалу?

22. Чи відповідаєте ви відразу на репліки учнів?

23. Чи використовуєте одні і ті ж самі жести для підкріплення своїх фраз незалежно від ситуації?

24. Чи захоплюєтеся ви монологом настільки, що вам не вистачає відведеного за планом уроку часу?

25. Чи почуваєте ви себе після уроків втомленими настільки, що не в змозі повторити їх у цей же день ще раз (у другу зміну)?

Оптимальною стратегією у спілкуванні вчителя та учнів є модель «Активна взаємодія». Але, як показали результати дослідження (див. табл. 2), її використовують у своїй професійній діяльності лише 17% досліджуваних вчителів.

Більшість вчителів, які брали участь у тестуванні, використовують модель «Диференційована увага» (48%), також розповсюдженим є поєднання елементів моделей «Активна взаємодія» та «Диференційована увага» (24%).

Оцінювання за трьома тестами відбувалося за такою шкалою, 60—35 балів відповідали високому рівню та рівню, вище середнього, 30 балів — середньому та 0—25 балів — низькому. Загальні результати психолого-педагогічного

тестування є такі: 47% конкурсантів показали високий рівень психолого-педагогічної компетентності, емоційного інтелекту та адекватний сучасним потребам освіти стиль педагогічного спілкування, 23% — середній і 30% вчителів отримали низький бал. Найкращі результати щодо психолого-педагогічного тестування показали такі вчителі: О. Ф. Заворотнюк, вчитель української мови та літератури (Татарбунарська ЗОШ I—III ступенів № 1 ім. В. З. Тура) — 60 балів, Л. В. Ступаєнко, вчитель фізичної культури (м. Теплодар) — 50 балів і Н. О. Ком'якова, вчитель музики та співів (Великодолинська ЗОШ № 2) — 50 балів.

На нашу думку, конкурсанти повинні мати значно кращі загальні результати. Вважаємо за необхідне звернути увагу на наступні причини невисоких результатів. По-перше, це — первісний відбір конкурсантів. Часто до участі у конкурсі залучають тих вчителів, які мають пройти поточну переатестацію і гарантовано погодились брати участь у конкурсі.

По-друге, дуже часто, як свідчить спілкування з конкурсантами, вони залишаються наодинці з більшістю проблем, що виникають при підготовці до конкурсу — не завжди органи освіти інформують щодо вимог конкурсу, надають допомогу при оформленні папок з усіма матеріалами, в тому числі і значної за обсягом творчої роботи.

І по-третє, працівники районних відділів освіти, відповідальні за підготовку конкурсантів, досить часто самі є не досить компетентними щодо вимог конкурсу.

Для вирішення зазначених проблем кафедра педагогіки і психології ООІУВ працює над розробкою методичних рекомендацій щодо підготовки конкурсантів не тільки до обласного туру, але й до Всеукраїнського.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання. — К., 2000.
2. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер. — М.: Вече, 2001. — С. 234, 459.

3. Концепція формування мотивації на здоровий спосіб життя дітей та молоді. — 2004 р.

4. Лыкова В. А. Неуспевающее учение или неуспешное обучение? (возможности «помогающего» обучения). — Одесса: Автограф, 2003. — С. 4—27.

5. Психологія. Підручник для студентів виховних закладів освіти / За ред. К. Трофімова. — К.: Либідь, 1999. — С. 182—183.

6. Сучасні шкільні технології / Упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц. — К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. — С. 4—70, 108—111 (1 частина); С. 5—20, 31—39, 95—105 (2 частина).

7. Хуторской А. В. Практикум по современной дидактике. — СПб., 2004. — С. 169.

О. І. ПАПАЧ,

канд. педагог. наук, в. о. доцента кафедри педагогіки і психології ООІУВ,

А. А. ЛЕСКОВА,

старший викладач кафедри педагогіки та психології ООІУВ.

Позакласне та позашкільне виховання

СИСТЕМА РОБОТИ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА ПО ЗАБЕЗПЕЧЕННЮ РОЗВИТКУ ТА САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ (з досвіду)

Загальновідома народна мудрість: якщо твої наміри розраховані на рік — сій жито, якщо на десятиліття — посади дерево, коли ж вони сягають віків — виховуй дітей. Адже діти — майбутнє України, і ми, педагоги, маємо забезпечити належне виховання, щоб це майбутнє було світлим, розвинути у дітей високу духовність, національну свідомість, інтелектуальний потенціал. Тому провідна ідея мого досвіду — навчити дитину:

- а) бачити себе серед інших дітей;
- б) керувати собою, бо хто навчиться володіти собою, той пануватиме над обставинами;
- в) прагнути до самовиховання, самовизначення.

Виховну роботу планую відповідно до Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття) та Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті, які передбачають розвиток індивідуальних особливостей учнів, їх самостійність та ініціативу. Тому я поставила перед собою таку мету: створити умови для виховання культури особистості, сприяти становленню особистості, зорієнтованої на гуманізм і демократію.

Кожен вчитель є вихователем, наставником, учителем життя, а тому перед ним постають такі завдання:

- а) допомагати дітям вирішувати проблеми взаємодії людини і навколишнього світу, залишатися самобутніми, неповторними, яскравими особистостями;
- б) формувати духовну особистість, яка б мала потребу у відчутті свого «коріння», володіла б мистецтвом досягати своєї мети, утримуючись у межах людської порядності;

в) розвивати в учнів потребу в самореалізації, самоактуалізації, у відчутті особистісної неповторності й соціальної значущості, потребу навчатися співробітничати, співіснувати з іншими людьми, іншими особистостями;

г) формувати планетарний характер особистості, відчуття причетності до всього людства.

В основі мого підходу до виховання лежать певні ідеї про найефективніші досягнення мети виховання, а саме:

а) теорія вільного виховання М. Монтесорі (Італія), зорієнтованого на створення таких умов, які б відповідали потребам дитини, допомагали виявляти її запити й сприяли її самовихованню;

б) особистісний підхід до виховання відповідно до якого дитина є метою педагогічної взаємодії, а педагог допомагає їй розкрити свій особистісний потенціал, бо, як зазначав доктор психологічних наук І. Бех, «лише особистісно-зорієнтованому вихованцю під силу досягнення... особистісно розвивальної мети, оскільки воно спрямоване на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його вільне і відповідальне самовираження».

в) теорія соціалізації учнівської молоді, яка передбачає навчання дитини вмінню жити у злагоді з собою та навколишнім світом. В. О. Сухомлинський вважав, що досягнути цього можна, крок за кроком вводячи дитину в світ різноманітних людських стосунків і спонукуючи її до дедалі більшої самостійності та відповідальності;

г) справжня педагогіка — це наука про любов. Школа повинна починатися з любові. «Якщо ми навчимо дитину любити, ми навчимо

її всьому», — говорив Ш. Азаров. Ми маємо усвідомити і допомогти дітям зрозуміти, що без любові до людини і до життя не буде ні здорових стосунків, ні здорового суспільства, ні суспільного прогресу, ні моральної орієнтації в пізнанні добра і зла, бо любов — акумулятор життя, найбільший зміст буття, духовний, творчий початок.

Досвід за інноваційним потенціалом — комбінаторний, що полягає у нових конструктивних поєднаннях вже відомих ідей, методик виховання В. О. Сухомлинського, А. С. Макаренка, К. Д. Ушинського, С. Русової, І. П. Іванова та ін.

Важливою умовою організації виховного процесу в сучасній школі є забезпечення можливості для саморозвитку і самореалізації кожного учня. На початку педагогічної діяльності переді мною гостро стояли питання: як впливати на особистість, не впливаючи? Як виховувати особистість, не виховуючи, а допомагаючи дітям зробити це самим.

Відповіді на ці запитання прийшли з часом. Я вивчала індивідуальні особливості учнів, використовуючи при цьому спостереження за їх діяльністю та поведінкою, проводила анкетування, тестування. В результаті самими учнями були сформульовані правила поведінки, від виконання яких в класі стає більше тепла і світла, а діти стають доброзичливими та щасливими. Ось ці правила:

1. Роби добро, і воно до тебе повернеться сторицею.
2. Стався до інших так, як ти хотів би, щоб ставилися до тебе.
3. Учись заради знань, вони тобі потрібні для життя.
4. Пізнай себе і світ навколо тебе.
5. Люби людей і навчись прощати.
6. Не ображай нікого ні словом, ні вчинком.
7. Не виправдовуй власні слабкості, не лілуйся і борись з ними.
8. Знайди свою мету в житті.
9. Стеж за своїм здоров'ям, пам'ятай: в здоров'ї — запорука твого життєвого успіху.
10. Бери активну участь в усіх добродійних справах класу, школи, села, району, області.

Намагаюсь розвинути в учнів почуття класу, почуття школи, бо хочу, щоб школа стала для моїх вихованців рідною домівкою. А для цього потрібні як мінімум три складові: дружба з ровесниками та вчителями, виконання особистих бажань і почуття власної гідності. Адже коли учень відчує, що він потрібен товаришам, учителям, що його цінують, люблять, а бажання його здійснюються, то й школа, клас стануть бажаним помешканням. На початку навчального року разом з дітьми розробляємо план спільного життя на рік, обговорюємо, як провести цікаві справи, яку форму самоврядування обрати, які традиції, правила роботи затвердити, щоб вони були загальноприйнятими для всіх. В класі склалися добрі традиції:

святування Дня книги, новорічний КВК, різдвяні посиденьки, конкурсні ігри до Дня захисника вітчизни, до Міжнародного жіночого дня, «Веселі старти», зустрічі з ветеранами війни, брейн-ринги тощо. Хочу відзначити, що інтелектуальні ігри («Поле чудес», «Що? Де? Коли?», «LG-Еврика») стали улюбленим заняттям для моїх вихованців. Майже до всіх заходів, вікторин, конкурсів учні самі пишуть сценарії. Хлопчики й дівчатка з великим задоволенням підбирають цікаві запитання, працюють з енциклопедією, довідковою літературою, вболівають за своїх товаришів, які за 1 хвилину намагаються вирішити оригінальні логічні завдання. Після проведення кожного заходу спільно аналізуються його позитивні сторони (Що було добре? Що нам вдалося з наміченого? Завдяки чому?), а також недоліки (Що не вийшло? Чому?). Вихованці підбивають підсумки виконання власних виховних завдань в класній та шкільній стінгазетах, на засіданні батьківського комітету чи на батьківських зборах, які часто проводяться в присутності учнів. Батьки, батьківський комітет є опорою в моїй роботі, хоча останнім часом їм стає важче виховувати дітей, усе частіше вони розраховують на школу. З іншого боку, невдачі батьків у вихованні значно ускладнюють роботу всіх вчителів. Тому велику увагу приділяю заняттям батьківського університету знань, головна мета яких — встановлення тісного зв'язку з батьками у вирішенні актуальних проблем виховання. Відвіую учнів вдома. Саме так отримую інформацію про характер сімейних стосунків, про методи сімейного виховання. Форми проведення роботи з батьками різні: лекції, бесіди, «круглі столи», анкетування, практикуми. Крім того, батьки є частими гостями та учасниками багатьох виховних заходів: «вогників», конкурсів, Днів іменинника та ін.

День народження... Що може бути краще? В цей день учні вітають свого товариша: хто вітальною листівкою, малюнком, хто піснею, саморобним сувеніром тощо. Вони — підтвердження статусу учня в колективі, свідчення поваги друзів та однокласників. І завдання класного керівника — відзначити й схвалювати кожну добру справу, кожну дрібничку, яка приносить радість тим, хто поруч. Коли знаєш дитину добре, значно легше допомогти їй розкрити свої творчі здібності, побудувати нормальні стосунки з товаришами, попередити конфлікт чи утихомирити сварку. В класі існує «Пошта від щирого серця» — це невеличка скринька для тих, кого образили, для тих, хто в чомусь сумнівається, а також для цікавих ідей, пропозицій, порад. Зміст листівок часто допомагає вчасно помітити конфлікт, який нагріває, чинить вразливість, незадоволення друзями, становищем в колективі або, що дуже приємно, скромне «спасибі» за розуміння чи підтримку. І тоді я щаслива, бо перестаю для моїх вихованців бути тільки педагогом, настав-

ником, стаю старшим другом, навіть трішки мамою.

Власним прикладом намагаюся навчити учнів хотіти бути Людиною, і мати все для цього, вміти всього досягти, для чого не зайве знати реальне життя, орієнтуватися в просторі добра і зла. Щоб допомогти учневі позбутися байдужості (а такі випадки траплялися), я беру до уваги особливості розвитку підлітка, те, що має найбільше значення для нього. Це виявляється під час проведення «Естафети улюблених занять», де учні по черзі розповідають про свої улюблені заняття, свої пошуки, про вдачі і поразки, про плани, відповідають на запитання присутніх, демонструють свої колекції марок, гербаріїв, газетних і журнальних вирізок під рубрикою «Це цікаво знати», кросвордів, ребусів тощо.

Коли в класі виникає психологічне напруження, практикую такі ігри, щоб учні відчули плече товариша, силу дружби. Серед них — криголам «індійський крок» (учні стають в колону, починають рухатися під музику за ведучим, наслідуючи рухи того, хто йде попереду, і намагаючись досягти синхронності в рухах з ведучим); криголам «Унісон» (учні стають в коло і починають співати якусь ноту, наприклад, звук «у», прислухаючись до сусідів і пробуючи вибудувати унісон; криголам «Струм» (учні в колі беруться за руки, запліщують очі, а ведучий передає «струм», потискуючи правою рукою ліву руку сусіда, сигнал передається якомога швидше і має повернутися в ліву руку ведучого); криголам «Побажання» (учні стають в коло, беруть за руки один одного і бажують щось хороше) та ін. І ось вже з'являються посмішки на вустах і веселі вогники в очах дітей — напруження зникає.

Найскладніша і найбагатородніша робота, єдина для всіх і водночас неповторна в кожній школі та сім'ї — формування Людини.

Найбільш важливим напрямом громадянського виховання є організація демократичного життя, коли учень виступає організатором, учасником функціонування міні-суспільства, яким є клас. Саме учнівське самоврядування дає можливість для розвитку учнів, бо діти проходять школу громадянського становлення, закріплюють моральні норми встановлення взаємин, де кожен включається у підготовку спільної справи. В класі функціонують 6 центрів: інтелектуальний, етики та порядку, учнівського дозвілля, інформаційний, фізичної культури та спорту, «Турбота». На добровільній основі, відповідно до своїх побажань та інтересів учні обирають сферу діяльності. Кожний центр по черзі (таким було побажання учнів) відповідає за всю класну роботу протягом тижня (чергування, випуск стінгазети, організація та проведення тих заходів, які вирішив провести той чи інший центр. Актив класу: староста, голова ради загону, його заступник — обираються відкритим голосуванням на

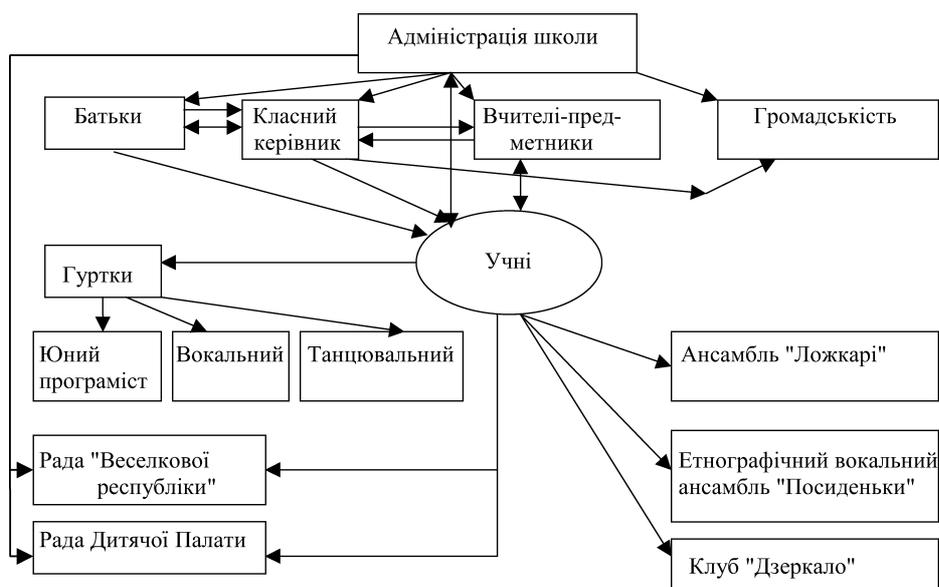
класних зборах на початку навчального року. Таким же чином обираються представники шкільного учнівського самоврядування. Протягом року вони проходять 5 стежин: «Ти наше диво калинове, кохана українська мово», «Легенди рідного краю», «Скриня народної мудрості», «Веснянка», «Перлини душі народної». А підсумки проведеної роботи на шляху до кожної станції — це звіт в літературно-художній формі на зборах дружини, тематика яких визначена тематикою стежин. В рамках Всеукраїнського руху «Моя земля — земля моїх батьків» учні записували легенди, збирали і пропагували забуту пісенну творчість молдовського народу (населення с. Липецьке — молдовани), організовували виставки «Моя мова материнська», вшановували ветеранів війни, праці, вивчали традиції українського, молдовського, російського народів, вивчали долю своїх родин, проводили свята «Козацькому роду нема переводу», «І рушник вишиваний на щастя, на долю дала», «Мамина пісня» та ін., зусиллями учнів нашого класу був створений єдиний в районі ансамбль «Ложкарі», який виступає в селі, районі, став лауреатом обласного конкурсу «Таланти твої, Україно». Діти збирали рецепти народної медицини, вивчали природу рідного краю, організовували екскурсії на природу, одноденні походи тощо.

Знахідкою для нашого класного колективу став клуб «Дзеркало». Засідання клубу відбуваються раз на місяць. Сподіваюсь, що ті нечасті зустрічі, які відбуваються в рамках клубу, і спілкування приносять дітям радість, вводять їх у світ захоплюючої і необхідної для всіх науки психології, дають можливість краще пізнати себе, усвідомити своє місце в світі, навчають по-новому дивитись на багатогранні сторони людського спілкування, цінити і поважати людей. Крім того, учні із задоволенням відвідують танцювальний, вокальний (є учасники етнографічного ансамблю «Посиденьки») гуртки, гурток «Юний програміст».

Забезпечуючи утвердження пріоритетів здорового способу життя, сама вивчаю методику проведення аутотренінгів і навчаю дітей, розуміючи, що аутогенне тренування є важливим методом керування своїм станом і спрямоване на формування навичок свідомого впливу на різні функції організму — навичок самонавіяння. Використовую при цьому методику А. Любецького, Ю. Бондаревського, Й. Шульца, В. Бехтерева, О. Мізерної, А. Гірника, І. Вачкова, С. Бережної, М. Сисуна, Г. Дмитренка та ін.

Застосування різноманітних форм і методів виховної роботи, апробація їх на практиці дали позитивні результати. Підвищився рівень вихованості учнів, зріс інтерес до виконання різних доручень (постійних, тимчасових), посилюється почуття відповідальності, і як наслідок — формування творчої особистості, забезпечення її духовного самовдосконалення, зміцнення фізичного і морального здоров'я.

Структура організації життєдіяльності учнівського колективу 8-А класу Липецької загальноосвітньої школи I—III ступенів



Структура учнівського самоврядування 8-А класу Липецької загальноосвітньої школи I—III ступенів

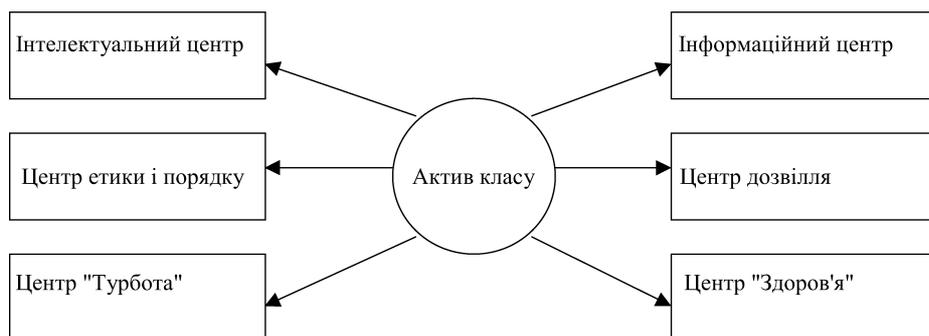
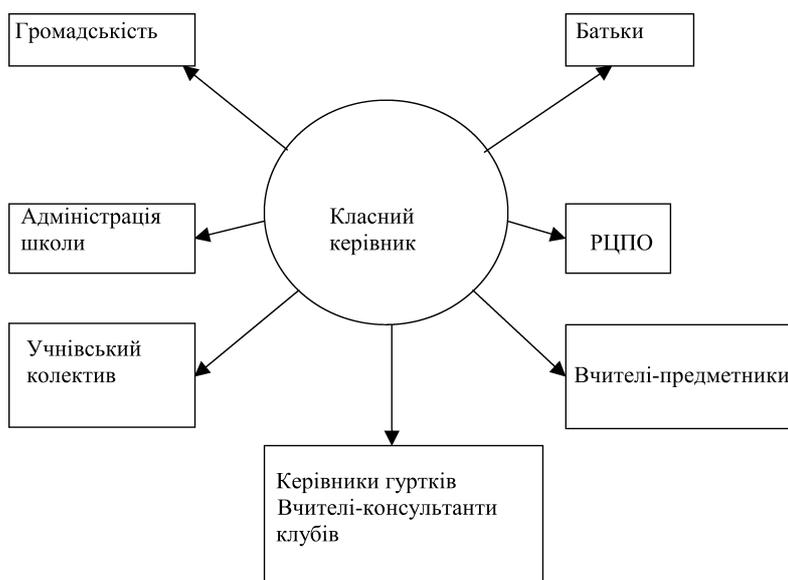


Схема технології педагогіки взаємодії в системі роботи класного керівника Л. І. Крещу



КЛУБ «ДЗЕРКАЛО»

Мета: формувати доброзичливі відносини між дітьми, навчати їх розрізняти різні типи поведінки, описувати свої почуття та емоції, пов'язані з нею, розширювати уявлення дітей про власну гідність, неповторність, зміцнювати у них почуття власної гідності.

Тематика засідань клубу

1. Правила роботи в клубі «Я — особистість» — вересень;
2. «Я і ми» — жовтень;
3. «Думай гарно, і думи твої визріють гарними вчинками» — листопад;
4. «Лише чужими очима можна бачити свої недоліки» — грудень;
5. «Я відповідальний за своє життя» — січень;
6. «Внутрішній» конфлікт та способи його подолання — лютий
7. «Мозковий штурм» як метод генерації ідей — березень;
8. «Відвертість і довіра» — квітень;
9. Дружні посиденьки. Підсумки роботи клубу — травень;

ДОДАТОК 4

ТРЕНІНГ «Я — ОСОБИСТІСТЬ»

Мета: навчити усвідомлювати своє внутрішнє «я», себе як особистість.

Вправа 1. «Нетрадиційне привітання»

Сприяє зняттю напруги та створенню невимушеної атмосфери в групі. Кожен учасник групи повинен привітатися з іншим: а) двома долонями; б) однією долонею; в) чолом; г) носом; д) коліном.

Міні-лекція про структуру особистості (за Е. Берном).

Вчитель малює схему, що ілюструє структуру особистості (за Е. Берном), і пропонує подивитися на схему, на якій зображено три кола.

Верхнє коло — «Батьки», яких реально двоє, але на діаграмі вони зображені одним колом. Це той внутрішній голос людини, який повідомляє про те, як ми маємо себе поводити, дає оцінки нашим вчинкам, вносить редакторські зауваження, які часто роблять реальні батьки. Ви можете пізнати його голос, коли він говорить: «дурниці», «безвідповідально», саме цей голос каже: «Ти мусиш...» Але він може бути не лише суворим суддею, але й доброзичливим, люблячим, якими часто бувають батьки насправді. Він може говорити «біденький», «дай я тобі допоможу».

Середнє коло — «Дорослий» — це голос розуму. Він збирає інформацію в навколишньому світі та приймає рішення на підставі зваженого аналізу, враховуючи можливі наслідки подій, вирішує, що треба робити і коли. Дорослий намагається, наскільки це можливо, поводитися гідно.

Нижнє коло — «Дитина». Кожен дорослий буває іноді маленьким хлопчиком чи дівчинкою. Це дитяча часточка особистості — та дитина, якою кожен дорослий колись був, але діти, як і дорослі — різні й відрізняються один від одного. У кожному з нас живуть діти. Їх можна розпізнати у собі за фразами: «Я так хочу!», «Мені це подобається». Важливо зрозуміти, що «Дитину» не варто карати та надто обмежувати, бо це найширша частина особистості, а якщо її правильно зрозуміти, то вона стає творчою, мудрою, люблячою. На жаль, іноді діти бувають вимогливими, примхливими, навіть жорстокими. У цьому випадку з цією частиною особистості важко мати справу, але важливо знайти спільну мову, бо зі своєю «Дитиною» нам жити все життя.

Ці складові особистості у кожного різні. Якщо переважає суворий «Дорослий», то людина живе в полоні

норм, правил, обов'язків. Якщо — «Дитина», то вона підкоряється власним примхам, імпульсам, що бувають непередбаченими. Найкраще, коли існує рівновага, де «Дорослий» приймає відповідальні та зважені рішення.

Вправа 2. «Який я є і яким хотів би бути»

Кожен з учасників групи має продемонструвати жестами, мімікою, звуками, який він є, і потім — який хотів би бути. Ведучий акцентує увагу на тих дітях, які демонстрували, які вони є.

Вправа 3. Моє «Я»

Наше «Я» — одна з найскладніших загадок. Іноді «я» має здоровий глузд, іноді — це голос творчої фантазії. А буває — прояви безтурботності та нерозсудливості. Деякі дії ми використовували взагалі супереч своїй волі. Ми знаємо, що «я» утворюється пластами, як земляна кора — чим глибше, тим давніші пласти власного самоусвідомлення. Давайте здійснимо екскурсію, занурюючись у власне «я».

1. Це «я» можна змалювати у вигляді дерева з різними гілочками та глибоким корінням. Одна з верхніх гілок — зовнішнє «я». Це може бути графічний символ, а може бути якесь слово.

2. Інша гілочка «я» — в службовій діяльності, в роботі або навчанні. Передайте його словами чи символом.

3. Наступна гілочка — Ваше «я» в колі друзів і знайомих. Зобразіть і цей символ.

4. Намалюйте гілочку Вашого «я», враховуючи хобі, інтереси.

5. Наступна гілочка — «я» в сім'ї. Намалюйте і цей символ.

6. Вийшла досить екзотична крона. Кожний листочок в ній відображає Вашу індивідуальність. Тепер можна зобразити коріння. Нехай самокритично будуть зображені Ваші особисті якості: наполегливість, доброта, романтизм, фантазія, інтереси, слабкість, недосконалість, схильності, уподобання, почуття гумору — весь букет Ваших фундаментальних якостей.

7. Обговоріть малюнки з усіма. Чи проглядається гармонія між листочками та корінням.

Вправа 4. «Рольова гімнастика»

Слово «Я» потрібно вимовити голосно, тихо, стверливо, здивовано, із захопленням, сумно, ніжно, з іронією, тоном відповідального працівника, розчаровано тощо.

Вправа 5. «Автопортрет»

Діти малюють автопортрет-реалістичний, символічний чи гумористичний. Портрети вивішуються на дошці, учні по черзі аналізують своє бачення кожного малюнка, відчуття настрою, емоції, які він викликає, вгадують, кому він належить.

Вправа 6. «Любить — не любить»

На аркуші, розділеному вертикальною лінією навпіл, учні з одного боку записують усе те, що люблять в собі, в інших людях, природі, житті, а з правого те, чого не люблять. Зачитується та обговорюється написане.

Вправа 7. «Чарівний ярмарок»

Особливість цього ярмарку полягає в тому, що на ньому «продають» і «обмінюються» незвичайним «товаром» — людськими якостями.

Для проведення вправи необхідні аркуші паперу, на яких діти великими літерами записують слово «придбаю» і нижче — якості, які кожний учасник хотів би придбати. Аркуші діти тримають в руці, щоб усі інші бачили текст. Потім на маленьких аркушах паперу кожний учасник фіксує по одній якості, яку б він хотів «продати» або «обмінити» на ярмарку.

Далі діти ходять по ярмарку, приглядаються до «товарів», здійснюють «купівлю-продаж» або їх «обмін». Необхідна умова: якості не можна віддавати, не отримавши нічого натомість. Гра припиняється, коли вчитель оголошує: «Ярмарок закривається».

ТРЕНІНГ «Я І МИ»

Мета: формувати усвідомлення важливості сприйняття свого «я» з усіма перевагами та недоліками і «я» інших людей.

1. Вправа «Знайомство».

Ведучий пропонує учням представитися так, як би їм хотілося, щоб їх називали в групі (наприклад, використовуючи псевдоніми).

2. Міні-лекція «Сприйняття власного «я» та «я» інших людей».

Те, як людина думає про себе, залежить від того, наскільки вона вірить в себе та свої можливості. Ті, хто навчився поважати себе сам, як правило, сприймають й інших, і навпаки. Якщо ти знаєш і сприймаєш свої власні почуття, навіть ті, які вважаєш негативними, то легше сприймаєш їх і в інших людях, вибачаєш їм їхні слабкості.

Сприйняття свого «я» породжує усвідомлення того, як тебе сприймають інші. Воно підсилюється, якщо тебе сприймають люди, яких ти шануєш. Людина, яка себе не цінує, підсвідомо налаштовується на те, що й інші її не цінуватимуть, і як результат вона поводить так, що її справді немає за що цінувати. З іншого боку, людина, яка сприймає себе, налаштовується на те, що й інші теж до неї добре ставляться.

Щоб у нас склалися доброзичливі стосунки з рідними, друзями, потрібне взаємне сприйняття. Лише тоді виникнуть почуття психологічної захищеності, тобто відсутність страху за те, що твій партнер відкриє в тобі щось таке, що відштовхне його від тебе. Тому, якщо ти хочеш мати друзів, повинен навчитися сприймати інших і давати їм про це знати. Вчені визначили чотири типи ставлення до себе та до інших людей.

1. У мене все кепсько — у тебе все гаразд.

За такого ставлення людина відчуває, що існує завдяки ласки інших. Вона демонструє іншим, що не визнає своєї вартості й потребує від інших підтримки, визнання, сприйняття. Вона повністю залежить від інших людей, їхніх думок про себе.

2. У мене все кепсько — у тебе теж.

За таких взаємин немає джерела підтримки ні в самому собі, ні в інших. Люди, які сприймають такі стосунки, втрачають надію на щастя і можуть відмовитися від будь-яких зв'язків. Навіть, якщо інші пропонують їм свою підтримку, вони відмовляються від неї, бо ці люди вважають, що в них «усе кепсько».

3. У мене все гаразд — а в тебе кепські справи.

Людина відмовляється від співчуття і підтримки, що пропонують їй інші, намагається розраховувати лише на себе, бо в інших — «кепські справи». Така людина вважає, що було б краще, якби інші дали їй спокій.

4. У мене все гаразд — у тебе теж.

За таких стосунків людина відчуває свою значущість та цінність іншої людини. Вона сприймає себе та іншого, підтримуючи контакти, демонструє, що цінує свої та в інших сильні сторони.

Якщо ти хочеш мати добрі стосунки з іншими, то треба прийняти рішення спілкуватися з людьми за чет-вертим типом.

Щоб навчитися сприймати інших людей, потрібно виробити такі основні вміння: а) вміння активно чи конструктивно слухати, б) вміння виражати симпатію.

Активне слухання починається з бажання вислухати і допомогти зрозуміти та сприйняти те, що людина переживає у даний момент. Коли ти чуєш відверті зізнання іншого, починаєш розуміти ситуацію з його точки зору. Зрозуміти — означає сприйняти співрозмовника і його систему цінностей без осуду, намагання виправдати, звинуватити чи «скерувати» на правильний шлях.

Бажання зрозуміти найчастіше сприймається як ознака прихильності й готовності допомогти та підтримати. Тому людина, яка з тобою спілкується, позбавляється захисної позиції, бере на себе ризик відвертості, на основі якої базується довіра.

Вправа «Ти про мене не знаєш, що я...»

Розподіліться на пари. Особа А протягом 3 хвилин розповідає про себе за допомогою таких речень: «Ти про мене не знаєш, що я...» Особа Б слухає. Через 3 хвилини — відбувається зміна ролей. Намагайтеся бути настільки відвертими, наскільки ви зможете. А тепер протягом 5 хвилин залишайтеся у тих самих парах. Ставте запитання один одному, які виникли під час виконання вправи. Можете використовувати цей час для вільного спілкування.

Вправа «П'ять добрих слів»

Вправа спрямована на отримання зворотного зв'язку від групи, на самопізнання. Необхідні аркуші паперу, олівці чи фломастери. Кожен учасник має обвести олівцем свою руку на аркуші, а на долоні написати своє ім'я. Передавайте свій аркуш сусіду праворуч, а самі отримайте малюнок від сусіда ліворуч. В одному з пальців чужого малюнка напишіть щось приємне із якостей його володаря («Ти чуйний», «Ти відвертий» тощо). Інший робить запис на наступному пальці і так доти, доки рука не повернеться до власника.

Ведучий може зібрати аркуші, зачитати компліменти, а група відгадує, кого вони стосуються. Після заняття учасники збирають аркуші з намальованими долонями на пам'ять.

Вправа «Я — людина»

Ця гра допомагає кожному розкритися і позбутися закомплексованості.

Винесіть стільці одного з учасників за коло. Учасники сідають на свої місця. Один із учасників стає в центрі і промовляє про себе «Я — людина», продовжуючи речення і називаючи найхарактернішу свою рису. Наприклад: «Я — людина, яка любить допомагати іншим», «Я людина, яка часто буває роздратованою» і т. д.

Інші сидять і слухають. Якщо ж хтось вирішить, що міг би сказати про себе те саме, він повинен швидко встати і помінятися місцями з тим учасником, який має аналогічну характеристику. Не можна сідати на те саме місце. Одному учаснику завжди не вистачає місця, і той, хто залишився без стільця, стає в коло і каже про себе: «Я — людина...» Якщо хтось бажає, то може поділитися своїми враженнями.

Вправа «Наполегливість — опір»

Учасники діляться на пари. Один із них щось вимагає, а другий вказує на причину, чому він не може виконати його прохання. Гра закінчується, коли одному з учасників пощастить переконати іншого. Після закінчення гри учасники обговорюють, що допомагало відстояти свою думку, а що заважало.

Вправа «Я тобі дарую».

Пара учасників сідає в центрі кола. Всі інші спостерігають. Кожен із партнерів повинен придумати, що він подарує іншому. Подарунки можуть бути різноманітними, головна умова — доброзичливість. Перший партнер називає ім'я другого учасника і говорить, що йому дарує. Наприклад: «Оксано, я тобі дарую місяць на небі». Партнер повинен подякувати, назвати ім'я першого учасника, повторити, що він подарував, і сказати, що сам дарує у відповідь. Наприклад: «Дякую, Ігорю. Ти подарував мені місяць на небі, а я тобі дарую квітку». Перед тим, як запропонувати свій наступний подарунок, перший партнер повинен повторити все, що сказав другий.

Гра закінчується, коли у когось з учасників не вистачить фантазії на наступний подарунок або він забуде назвати ім'я партнера, подякувати, перераховуючи всі подарунки або переплутає їх послідовність.

ДОДАТОК 6

ТРЕНІНГ «Я ВІДПОВІДАЛЬНИЙ
ЗА СВОЄ ЖИТТЯ»

Мета: формувати почуття відповідальності за своє життя.

Вправа «Снігова куля»

Учасники сидять в колі. Першим представляється ведучий. Потім той, хто сидить ліворуч від нього, називає

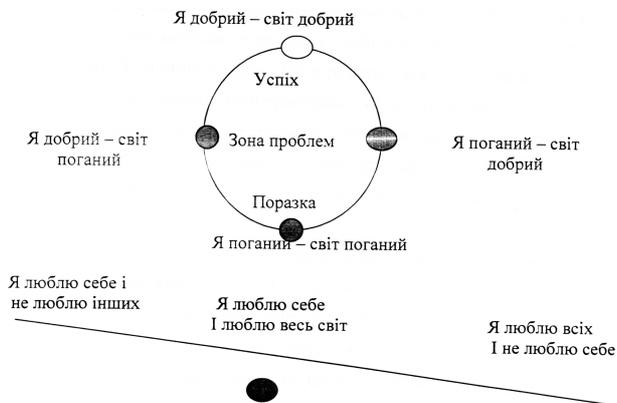
ває ім'я ведучого і своє ім'я. Кожен наступний учасник називає по черзі імена всіх, хто представлявся до нього. Таким чином, учасник, який замикає коло, має назвати імена всіх членів групи.

Проблемні питання:

— Чи повинна людина любити себе?

— Чи обов'язково любити весь світ?

Вчитель демонструє малюнки, які допомагають зрозуміти суть теоретичних аспектів, пов'язаних з поставленими запитаннями.



Клас ділиться на мікрогрупи, вибирає одну з позицій і відстоює її правильність. Обговорення різних точок зору. Висновки.

Міні-лекція про те, як можна змінити ставлення до життя.

Як ти підходиш до завдання, яке не хочеш виконувати? Якщо ти будеш боротися із своїм небажанням, то воно від цього лише зростатиме та посилюватиметься протест. Твій внутрішній «Батько» буде наказувати: «Ти повинен бути чесним», «Ти повинен добре поводитися на уроках», а це означає, що справжнім господарем становища є не ти, а якісь моральні авторитети, яким ти повинен підкорятися.

Пригадай, як ти нудьгуєш, коли вчителі чи батьки починають моралізувати, як це тобі набридло, коли після слів: «Ти мусиш...» у твоєї голові народжується протест: «Не буду!» Однак ти все ж підкоряєшся, хоча і почуваш себе ображеним, і малюєш собі свою роль як роль жертви чи месника (часто провинаного). У будь-якому випадку формується враження, що твоя доля залежить не від тебе.

Якщо ж ми самі обираємо те, що робитимемо, то відчуваємо себе вільними людьми. Тому важливо навчитися своє «Я повинен» перетворити у «Я хочу». Це дасть змогу уникнути боротьби з обов'язками, які накладають на нас інші. Для досягнення цього потрібно свідомо зосередитися на позитивних сторонах того, що необхідно виконати і зробити все можливе для підтримки цієї мотивації. Тоді замість думок «Мати розсердиться, якщо я не піду за нею», ти думаєш: «Я хочу зробити мамі приємність і тому піду за нею».

Такий свідомий підхід перетворить день невдач на день досягнень. Якщо ж застосовувати такий підхід щодня, то безсилля і страх можуть перетворитися у життя, сповнене почуттям сили та оптимізму. Твої бажання і дійсність збігатимуться.

Пам'ятає історію про двох людей, яким дали по склянці води. Один сказав: «Вона наполовину повна, і я вдячний за це», а інший сказав: «Вона наполовину пуста, і я відчуваю себе обдуреним». Різниця між цими двома людьми полягає не в тому, що вони мають, а в тому, чим вони володіють. Люди, які вміють бути вдячними, цінують те, що мають. Тому і фізично, і емоційно вони щасливіші за тих, хто відчуває себе обдуреним, і чий «склянки» завжди наполовину пусті.

Багато людей живуть у пошуках щастя. Однак щастя — це не те, за чим потрібно постійно бігати. Це

передусім стан внутрішньої свободи, звільнення від страхів, невпевненості в собі, сліпого підкорення звичкам та соціуму, боротьби, заздрощів та недовіри.

Вправа «Хочу. Мушу. Вирішую» (Індивідуальна робота).

Напишіть 10 або більше речень, які починалися б зі слів «Я хочу...» (5 хв.).

Аналогічно з реченнями «Я мушу...», «Я повинен...».

А тепер напишіть про самостійні рішення, які приймає «тут і тепер» (5 хв.).

Обговорення.

Вправа «Я повинен»

Розбийтеся на пари. Подивіться у свій список «Я мушу» і подумайте, що потрібно зробити, щоб воно перетворилося у «Я хочу» так, щоб вам справді захотілося виконати ті чи інші свої обов'язки. Розкажіть про це своєму партнерові.

Обговорення.

Вправа «Позитивний досвід»

Поділіться на пари. Нехай особа А згадає випадок, коли її несправедливо образили. Особа Б має довести, що особа А могла б уникнути цього, якби поводитися інакше, і допомогти зрозуміти, який позитивний досвід вона отримала. Через 3 хвилини відбувається зміна ролей.

Обговорення.

Вправа «Мої позитивні риси»

Одним із способів прийняття себе — є усвідомлення власного «я». Кожна людина має позитивні риси і саме на них ґрунтується її спілкування з іншими. Іноді людина навіть не усвідомлює того найкращого, що в неї закладено. Якщо ти з'ясуєш це, то зможеш підвищити самоповагу і поглибити сприйняття себе іншими людьми. Метою наступної вправи є зміцнення віри в себе.

Спочатку пригадай, що ти робив добре, чим пишаєшся. Пригадай про свої успіхи в минулому. Запиши: «Мої досягнення — це...»

А тепер розподіліться на пари. Кожен по черзі повинен розповісти про свої успіхи. Після цього з допомогою партнера поміркую над тим, які саме твої чесноти сприяли досягненню успіху. Запиши: «Мої найкращі риси — це...»

Тепер кожен читає і називає свої позитивні риси, а відтак запитує в усіх: «Які ще чесноти ви у мене помітили?», «Що може заважати мені використовувати свої позитивні риси?». Запиши: «Перешкоди у використанні моїх позитивних рис — це...».

Гра «Життєве кредо. Особистий герб і девіз»

Девіз і герб — символи, що надають людині можливість у лаконічній формі висловити життєву філософію і власне кредо. Це один із засобів примусити людину замислитися, визначити і сформулювати найважливіші моменти власних світоглядних позицій.

Гра починається з виконання вправи «Хто я?», де кожний учасник на вказане запитання відповідає десятьма словами чи словосполученнями, які записуються на папері. Усі учасники мають можливість вільно рухатися й знайомитися з визначеннями інших учасників. Цей етап роботи є важливим у самовизначенні учасників гри, після чого ведучий переходить до наступного етапу гри.

Перші три відповіді відображають зовнішній поверховий шар нашого «Я-образу». Тому звертаємо увагу саме на перші три визначення і працюємо з ними. Для цього треба підкреслити перші три відповіді «Хто я?», кожна з яких слугує характеристикою особистості. Відштовхуючись від цих визначень, подумайте, яким би міг стати ваш девіз. Девізом може стати відомий афоризм, прислів'я, рядок з вірша або пісні, власне висловлювання. Головне, аби воно якомога краще відображало вашу сутність. Запишіть його на окремому аркуші. Тепер зверніться до другого й третього пункту самохарактеристики, придумайте девізи до них і запишіть на окремих аркушах.

Наступним завданням буде розроблення символів до кожного з цих девізів, які б відображали у знаках і відображали внутрішній зміст самохарактеристики.

Виконана робота є підготовкою до основного етапу гри, де учасники мають визначити свої найважливіші девізи і символи життя.

У середньовічному суспільстві обов'язково хто-небудь вершив великі справи або подвиги, які прославляли його, і це відображалося на девізі й гербі. Його нащадки отримували ці геральдичні атрибути в спадщину й не ламали голову над тим, якою має бути їхня особиста геральдика. А нам доведеться попрацювати над створенням власних геральдичних знаків.

На великих аркушах за допомогою фломастерів потрібно зобразити свій власний герб та написати на ньому девіз.

У лівій частині вкажіть свої головні досягнення в житті, в середній — те, як ви себе сприймаєте, в правій частині — головну мету вашого життя, внизу — життєве кредо або девіз.

Ознайомившись із символікою і прочитавши девіз, можна зрозуміти, з ким маєш справу.

Учасники представляють свої герби і девізи. Кожен фіксує тих людей, чиї герби або девізи схожі або співзвучні з власними. Під час презентації учасники можуть ставити запитання, а також уточнювати якісь деталі. Кожному пропонується підійти до тих учасників, у чиїх гербах і девізах простежується певна спорідненість, й обговорити спільні моменти. Після цього кожна група має представити не тільки спільні висновки, а й загальний символ і девіз, який би всіх об'єднував.

Обговорення результатів гри.

Л. І. КРЕЦУЛ,

класний керівник 8 класу Липецької ЗОШ I—III ступенів — навчального закладу Національної мережі шкіл сприяння здоров'я Котовського району Одеської області, переможниця Всеукраїнського конкурсу «Класний керівник — 2004».

Дошкільне виховання. Початкове навчання

РОЛЬ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ *(з досвіду роботи НВК № 310 Київського району м. Одеси)*

В роботі по організації ігрової діяльності дошкільників сьогодні існує багато проблем. Перш за все порушився механізм передачі досвіду організації дитячих ігор від покоління до покоління. Сімейні ігри і забави стають все більше рідкістю, а в дошкільному закладі акценти зміщені на навчальну діяльність. Створення груп дітей одного віку не дозволяє їм отримувати інформацію про навколишній світ від старших дітей, і вихователь є майже єдиним джерелом стимулювання ігрової діяльності дітей, до того ж за умови, що він добре розуміє значення гри в житті дитини-дошкільника.

Тому гра як самостійний вид діяльності дошкільника майже не розвивається.

Педагоги НВК № 310 м. Одеси приділяють особливу увагу питанням організації та удосконалення різних видів ігор (директор Л. О. Єфанова, методист С. І. Якушева).

У цьому дошкільному закладі ігри для дітей — це навчання, праця і засіб пізнання навколишнього світу.

Педагоги Н. І. Гареник, Л. М. Паламарчук, А. П. Бєлая, В. С. Разінкіна, Л. О. Марахіна на практиці переконалися, що гра в житті дошкільника займає особливе місце. Вони розглядають гру як такий вид діяльності, що сприяє всебічному розвитку особистості дитини.

У цьому дошкільному закладі особливе місце займають різноманітні сюжетно-рольові ігри, в ході яких найбільш ефективно вирішу-

ються проблеми морального, соціального, фізичного та естетичного виховання дітей.

У сюжетно-рольових іграх відсутня пряма залежність дитини від дорослого, проте їх зміст засвоюється під керівництвом дорослих, і цей процес починається дуже рано.

З раннього дитинства дорослі поступово розвивають ігровий досвід дітей. Ця робота починається з формування найпростіших ігрових умінь у спільних ігрових діях за умов опори на логіку життєвих ситуацій: «готуємо ведмедика обід», «купаємо ляльку», «лікуємо зайчєня», «будуємо великій ляльці великій будинок, а маленькій — маленький», «приймаємо гостей».

Пробуджуючи інтерес до різноманітних імітаційних ігор, вихователь навчають дітей вмінню розпізнавати та відображати різноманітні емоційні стани образів — веселі або сумні кошенята, літаючі метелики, легкі сніжинки, полхливі пташки.

Створюючи ситуації відповідного змісту: «пожалій ляльку, матусю, бабусю, братика, сестричку», дорослі виховують у дітей вміння співчувати, співпереживати, виявляти щирість.

Досвід педагогів свідчить, що за умови систематичного виконання подібних вправ у дітей формуються навички шанобливого ставлення до однолітків, до дорослих, до всього живого.

У другій молодшій групі в спільній грі з дорослими та однолітками дітей вправляють в передачі простих сюжетів — ланцюжку пов'я-

заних за смыслом дій з різними іграшками, в імітаційних іграх — передавати характерні рухи, звуки під музичний супровід: як пищать курчата, нявкають кошенята, цвірінкають горобчики, скачуть коники, летять пташки.

Система подібних вправ допомагає малюкам зрозуміти зміст сюжетно-рольових ігор.

У середній групі робота над змістом сюжетно-рольових ігор ускладнюється з урахуванням вже набутого досвіду дітей, застосовуються більш складні варіанти ігор для розвитку соціально-ігрового досвіду, ігри на оволодіння діями з предметами-замінниками з різними сюжетами: «лікарня», «перукарня», «на що схоже?»; ігри на оволодіння рольовим діалогом з метою пізнання людей за професією, віком, статтю; ігри на навчання вмінню створювати сюжети: «допоможемо художнику», «розмова по телефону». На першому етапі діалог ведеться вихователем і дитиною, а потім — парою дітей з реальною або умовною іграшкою.

У ході цих ігор педагоги акцентують увагу на аналізі вчинків, почуттів, взаємовідносин з дорослими та однолітками.

Як свідчить досвід, у будь-якій віковій групі, починаючи з другої молодшої, корисно пропонувати дітям ситуації для співставлення різноманітних емоційних станів дітей та дорослих, а також пропонувати їм варіанти імпровізацій: «хто веселий чи сумний?», «коли це буває?», «як ти виглядаєш, коли веселий, сумний, замріяний?», «у кого буває по-іншому?» — відобрази цей стан.

«За що ти сьогодні похвалив себе?», «Як би ти вчинив на місці...?», «Що можна, що не можна?» — дати оцінку якості виконання трудових доручень.

У старших групах педагоги проводять з дітьми уроки ввічливості з використанням ситуацій: «давайте познайомимось», «я купую квиток», «їду в транспорті», «ранкові зустрічі»; сюжетно-рольові ігри: «магазин», «банк», «моя сім'я», «я сам». Таким чином, старших дітей готують до першого знайомства з театралізованою діяльністю, в якій кожна дитина — безпосередній учасник, актор.

Для урізноманітнення змісту театралізованої діяльності, педагоги проводять попередню роботу, використовуючи цілий арсенал методів та прийомів. Якщо дитина не може уявити себе на місці певного персонажа, пережити його почуття, то театралізована діяльність буде невиразною. Для запобігання цьому вдаються до організації спостережень за звичками тварин, їх рухами; з великою увагою слухають діти у запису голоси птахів, гомін водоспаду, морських хвиль, вітру, грози, дощу, переглядають ілюстрації до художніх творів, діафілми, аналізують образи героїв казок та літературних творів, беруть участь у бесідах про них.

При організації театралізованої діяльності старших дітей ефективно використовується модель роботи з казкою, запропонована Л. Б. Фе-

сюковою (вид. Харків, 1997), що дає можливість формувати екологічну культуру, трудові навички.

Такі форми роботи, як знаходження варіанту для перетворення негативного героя в позитивного, варіантів початку та закінчення казок, введення в сюжет однієї казки героїв з інших казок (наприклад, хто з казкових героїв міг би допомогти Попелюшці?), сприяють розвитку мислення і творчої уяви дітей.

З цією метою використовується український фольклор: прислів'я, приказки, загадки. На їх основі діти створюють оповідання, які записуються, а потім розігруються.

Особливе місце в режимі дня дітей різного віку займає музика. Музичні керівники М. В. Швець, І. В. Устинська постійно працюють над оновленням змісту предметного та музичного простору для дітей.

У дошкільному закладі є народні музичні інструменти, фонотека фольклорної та класичної музики в обробці для дитячого прослуховування. Для активізації музичного виховання в групах є трісочки, для відбивання ритму — колокольчики, барабани, трикутники, пляшки, різні музичні інструменти.

Особливе місце в предметному та музичному звуковому просторі займають музичні дидактичні ігри, які допомагають розвивати музичний слух, почуття ритму, пластику рухів, чистоту інтонацій, підбирати музичний супровід до лялькових спектаклів, ігор-драматизацій, фольклорних свят. З метою залучення дітей до сюжетно-рольових ігор та театралізованої діяльності створені відповідні умови, виготовлені ширми, декорації, костюми. Активну участь беруть батьки — спільно з дітьми шийють костюми, виготовляють фрагменти декорацій, що сприяє формуванню добрих відносин з власними дітьми.

У НВК використовуються різні види театрів: тіньовий ляльковий, але авторським варіантом є ложковий театр (автор — методист С. І. Якушева), виготовлений завдяки зусиллям всього педагогічного колективу.

Як стверджують педагоги, виготовити театр ложок нескладно. Для цього необхідні дерев'яні ложки, не розмальовані фарбами. На вигнутому боці ложки малюють обличчя людини або мордочку тварини, прикрашають ложку тканиною, шматочками хутра, стрічками. Із тканини шийють спідничку і одягають на ложку, міцно зав'язують біля шийки стрічкою. Одержуємо яскраву ляльку, якою легко керувати. Для роботи з верховими ляльками необхідна театральна ширма. Щоб полегшити дітям ляльководіння, можна використовувати ширму висотою 75 см. Використання театру ложок забезпечує можливість вирішити багато завдань програми дитячого садка — від ознайомлення з суспільними явищами, формування елементарних математичних уявлень до фізичного удосконалення, а також формування комунікатив-

них навичок, особливо у дітей з проблемами в розвитку.

Театралізовані вистави ложкового театру за участю дітей старшого дошкільного віку досить часто практикуються у навчально-виховному закладі. До кожної такої події педагоги та діти готуються два тижні. Для постановки обирається вже знайомий дітям твір, перечитується, діти розглядають ілюстрації, а потім готують виставу.

Найважливіший етап — це розподіл ролей. Вихователі намагаються врахувати всі деталі — характер, здібності, індивідуальні особливості, зовнішність, голос дитини. Вони обов'язково пояснюють, чому саме Мишко чи Наталочка зможуть найкраще втілити певний образ. На головні ролі спочатку призначаються активні діти, але не лідери групи. Вони залучаються до вистави як ведучі. Згодом діти можуть мінятися ролями, розучувати нові. Ця робота планується так, щоб протягом року кожний дошкільник міг декілька разів взяти участь у виставі, виконуючи різні ролі. Педагоги починають з театралізації найпростіших казок — «Ріпка», «Колобок», «Рукавичка», потім переходять до «Солом'яного бичка», «Попелюшки», «Кота у чоботях». За допомогою вихователя діти готують до вистави атрибути, костюми (ця робота проводиться у другій половині дня). Вихователі намагаються дати волю дитячій фантазії, що скеровується вчасною підказкою дорослого. Хто з дітей має здібності до образотворчого мистецтва — робить малюнки, а хто просто зафарбовує готовий контур. Складні завдання виконують вихователі. До початку вистави обов'язково проводяться одна-дві репетиції, де в ролі ведучого виступає вихователь, а у виставі це буде робити дитина. Коли ставлять народну казку, вихователі не вимагають, щоб діти завчили слова, а дозволяють їм імпровізувати, тоді малята почувуються більш природно, швидше вживаються в образ героя.

Вистави ложкового театру, робота над ними згуртовують дитячий колектив, допомагають

дітям набути впевненості у своїх силах та можливостях.

Ложковий театр НВК № 310 було презентовано на міській виставці «Освіта ХХІ століття», на обласній, міській, районній Ярмарках педагогічних ідей та технологій.

Систему роботи щодо використання засобів театралізованої діяльності, яку створено педагогічним колективом НВК № 310, варто рекомендувати для впровадження в дитячих дошкільних закладах.

Література

1. Артемова Л. В. Формирование общественной направленности дошкольника в игре. — К.: Вища школа, 1988.
2. Артемова Л. В. Театрализованные игры дошкольников. — М.: Просвещение, 1991.
3. Бойченко Н. Н., Григоренко Г. И., Коваленко Е. И., Щербакова Е. И. Сюжетно-ролевые игры дошкольников. — К.: Рад. школа, 1982.
4. Діагностика рівня розвитку сюжетно-рольової гри дошкільників / Укладачі К. І. Щербакова, Г. І. Григоренко. — Запоріжжя, 1991.
5. Журковская Р. И. Игра и ее педагогическое значение. — М.: Педагогика, 1975.
6. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Организация сюжетно-ролевых игр у дошкольного закладі. — К.: Вища школа, 1999.
7. Щербакова Е. И. Формирование взаимоотношений детей 3—5 лет в игре. — М.: Просвещение, 1984.
8. Эльконин Д. Б. Психология игры. — М.: Педагогика, 1992.
9. Изготовление детьми игрушек для кукольного театра // Дошкольное воспитание. — 1995. — № 3. — С. 46.
10. Театралізовані ігри // Дошкільне виховання. — 2001. — № 4.

Т. М. КОЗІНА,

канд. психолог. наук, доц. кафедри педагогіки і психології Одеського інституту удосконалення вчителів,

Л. О. ЗНАМЕНСЬКА,

методист лабораторії дошкільного виховання і початкового навчання кафедри педагогіки і психології Одеського інституту удосконалення вчителів.

НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ РОЗВ'ЯЗУВАННЮ ЗАДАЧ НА ПРОПОРЦІЙНЕ ДІЛЕННЯ НА ПІДСТАВІ ТЕОРІЇ ПОЕТАПНОГО ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВИХ ДІЙ П. Я. ГАЛЬПЕРІНА ТА Н. Ф. ТАЛИЗІНОЇ

Навчання молодших школярів розв'язуванню задач є однією з важливих проблем, що стоять перед методистами і вчителями. Вченими розроблені пропозиції щодо підвищення ефективності процесу формування умінь розв'язувати задачі, в тому числі, застосування пам'яток при роботі над задачами (М. О. Бан-

това, В. І. Кузнецов, С. М. Лисенкова, Г. І. Мартинова, С. О. Скворцова, Н. П. Фаустова та ін.). Всі ці алгоритми-розпорядження містять в собі перелік дій, які учень повинен поступово виконати, щоб розв'язати задачу певним методом. Для формування дій, які складають уміння розв'язувати сюжетні задачі арифметичним ме-

тодом, ряд авторів пропонують включати в процес навчання окремі методичні прийоми, що формують уміння читати текст задачі, виділяти умову і запитання, виконувати короткий запис задачі, креслення (малюнки) за текстом задачі (Н. Б. Істоміна, З. П. Матушкіна), прийоми виконання, сприймання і первинного аналізу задачі (С. Є. Царьова, Л. М. Фридман), прийоми для формування функціональної залежності (Л. В. Ігнатова, І. Н. Назарова, Р. Н. Шикова), для перевірки розв'язання задачі (Н. Б. Істоміна, Р. Н. Шикова) та інші. Але, як зазначають методисти та вчителі, не кожного учня вдається навчити розв'язувати задачі. Тому проблема навчання молодших школярів розв'язуванню задач залишається найактуальнішою проблемою початкового курсу математики. Ми бачимо її вирішення у застосуванні теорії поетапного формування розумових дій і понять за теорією П. Я. Гальперіна та Н. Ф. Талізіні.

В експериментальних дослідженнях школи П. Я. Гальперіна критерієм відокремлення діяльності служить задача. Система дій, яка призводить до розв'язання задачі, визначається як діяльність, що адекватна даній задачі.

У своїх роботах П. Я. Гальперін розкрив закономірності, за якими дія з даним об'єктивним змістом перетворюється з матеріальної у розумову, і має той самий об'єктивний зміст. Серед параметрів дії П. Я. Гальперін виділяє структурні, динамічні, рівневі і власно психологічні. Що стосується структурних характеристик дії, то П. Я. Гальперін бачить дві особливості побудови цілеспрямованої дії: розподіл орієнтувальної та виконавчої частин і опосередкованість дії своєрідною психічною зброєю — схемою її орієнтувальної основи.

Відпрацювання нової дії відбувається на наступних рівнях: матеріальному або матеріалізованому — дія відбувається з речами або їх заміниками; в гучній мові — задача розв'язується вголос; «в зовнішній мові про себе»; «в прихованій мові».

Типовий стан дії складає етап її засвоєння. П. Я. Гальперін спочатку виділяв п'ять етапів:

— перший можна було б назвати складанням якби «проекту дії» — її орієнтувальної основи, якою в подальшому учень користується при її виконанні; пізніше він був названий етапом попереднього ознайомлення з дією;

— на другому етапі утворюється матеріальна (або матеріалізована) форма цієї дії — її перша реальна форма у даного учня; його назва — етап матеріальної або матеріалізованої дії;

— на третьому етапі дія відривається від речей (або їх матеріальних зображень) і переноситься у план голосної, діалогічної мови; етап голосної мови;

— на четвертому етапі дія виконується шляхом беззвучного промовляння про себе, але з чітким словесно-понятійним розділенням; це дія в плані «зовнішньої мови про себе»;

— на наступному етапі ця дія стає автоматичним процесом, внаслідок чого саме в своїй мовній частині виходить із свідомості; мовний процес стає прихованим і в повному сенсі внутрішнім.

У подальшому зазначені п'ять етапів були ще доповнені мотиваційним — етапом формування мотиваційної основи дії, як необхідного компонента в структурі орієнтування суб'єкта. Однак зміни дії відбуваються лише на чотирьох етапах, тому процес формування дії ділиться на дві фази: попередню, яка містить два етапи (мотиваційний і етап складання схеми ООД) і основну, яка містить решту етапів.

На перших етапах поетапного формування розумових дій чітко виділяється психологічна частина цілеспрямованої дії — орієнтувальна її частина. Дуже швидко вона згортається, і суб'єктивно виступає як «розуміння», яке керує виконанням дії.

Орієнтувальна основа дії — це та система умов, на яку дійсно спирається людина при її виконанні. Якщо людина враховує всю систему умов, яка об'єктивно необхідна, то дія досягне своєї мети; якщо ж людина орієнтується лише на частину цих умов або підміняє їх іншими, то дія буде призводити до помилок.

Якість орієнтувальної діяльності визначається якістю подання схеми тієї дії, яка за цієї схемою потім виконується. П. Я. Гальперін на підставі провідного типу ООД запропонував три типи навчання. Найбільш розвиваючий ефект має III тип навчання, тому саме за цим типом ми й будемо здійснювати навчання молодших школярів розв'язуванню задач на пропорційне ділення.

Навчання за III типом передбачає орієнтування на основні одиниці матеріалу, закони їх поєднання, методи визначення і самостійне складання ООД для конкретних об'єктів. Повна ООД забезпечує формування дій і понять без проб і помилок; розумними стають не лише дії в сенсі співвідношення їх з умовами, але й самі умови, які розкриваються у своєму внутрішньому складі. Дія має можливість повного і широкого переносу.

Головна характеристика III типу полягає в тому, що учням пропонується метод аналізу предмета шляхом його «розчленування» на складові «одиниці», вказуються закони їх сполучення, що складає основи складу предмета, а різні види сполучень одиниць — його варіанти. Користуючись методом «розчленування», учень може скласти ООД самостійно з метою аналізу різних варіантів предмета.

В даній статті ми розглянули саме орієнтувальну частину дії розв'язування задач на пропорційне ділення, при чому її формування ми здійснювали за третім типом навчання. Навчання за третім типом орієнтування ми реалізували на підставі всебічного аналізу структури задачі на пропорційне ділення:

1. Для усвідомлення учнями зв'язку задач на пропорційне ділення і задач на знаходження четвертого пропорційного ми перетворили задачу на знаходження четвертого пропорційного (однакова величина — величина 1 одиниці) у задачу на пропорційне ділення, при чому спочатку отримали задачу першого виду, а потім другого виду.

2. Ми здійснили порівняння задач на знаходження четвертого пропорційного і на пропорційне ділення, визначили спільні та відмінні істотні ознаки.

3. Дослідження задачі на пропорційне ділення відбувалося шляхом зміни однакової величини і її впливу на план розв'язання задач на пропорційне ділення.

4. Дослідження задачі на пропорційне ділення здійснювалося на підставі перетворення задачі одного виду у задачу іншого виду.

5. Працюючи над кожною задачею на пропорційне ділення ми досліджували вплив зміни величин задачі на її розв'язання.

6. Ми досліджували вплив зміни числових значень задачі на план її розв'язання.

7. Ми дослідили не лише арифметичний спосіб розв'язання задач на пропорційне ділення, а й алгебраїчний.

Такий всебічний аналіз дозволив зробити узагальнення істотних ознак задач на пропорційне ділення:

- 1) ці задачі містять 2 випадки;
- 2) ці задачі містять 3 пропорційні величини;
- 3) одна з величин є однаковою для двох випадків;
- 4) стосовно однієї величини дані два числові значення;
- 5) стосовно іншої величини дано значення суми, а значення цієї величини для кожного випадку є шуканим.

Дослідження задачі на пропорційне ділення дало нам можливість узагальнити план розв'язування задач цього виду арифметичним методом — способом знаходження однакової величини і алгебраїчним методом — способом складання рівняння.

Спосіб знаходження однакової величини:

1. Першою дією знаходимо значення другої суми (для величини, стосовно якої дані числові значення для обох випадків).

2. Другою дією знаходимо значення однакової величини за двома сумами.

3. Третьою дією відповідаємо на перше запитання задачі.

4. Четвертою дією відповідаємо на перше запитання задачі.

Спосіб складання рівняння:

1. Позначити однакову величину літерою.
2. Виразити шукані величини для кожного з випадків через дві інші величини стосовно цього ж випадку.

3. Записати суму отриманих добутків і порівняти її до числового значення суми, що дана в умові.

Таким чином нами розроблена програма ознайомлення молодших школярів з задачами на пропорційне ділення на підставі теорії поетапного формування розумових дій:

1. Розв'язання задачі № 1 на знаходження четвертого пропорційного (однаковою величиною є величина однієї одиниці; в задачі вимагається знайти загальну величину для одного з випадків).

2. Перетворення задачі № 1: знаходження сумарного значення загальної величини, включення його в задачу і вимога знайти значення загальної величини для кожного з двох випадків. Складається і розв'язується задача на пропорційне ділення № 2. Однаковою є величина однієї одиниці.

3. Зміна величин задачі і дослідження впливу цієї зміни на розв'язання задачі.

4. Зміна числових даних задачі і дослідження впливу цієї зміни на план розв'язання задачі.

5. Розв'язання задачі № 2 алгебраїчним методом.

6. Задача № 1. Знаходження сумарного значення кількості, включення його в задачу і вимога знайти значення кількості для кожного з двох випадків. Складається і розв'язується задача на пропорційне ділення № 3. Однаковою є величина однієї одиниці.

7. Зміна величин задачі № 3 і дослідження впливу цієї зміни на розв'язання задачі.

8. Зміна числових даних задачі № 3 і дослідження впливу цієї зміни на план розв'язання задачі.

9. Розв'язання задачі № 3 алгебраїчним методом.

10. Зміна однакової величини. Задача № 4. Однаковою величиною стає кількість. Дослідження впливу цієї зміни на розв'язання задачі.

11. Зміна величин задачі № 4 і дослідження впливу цієї зміни на розв'язання задачі.

12. Зміна числових даних задачі № 4 і дослідження впливу цієї зміни на план розв'язання задачі.

13. Розв'язання задачі № 4 алгебраїчним методом.

14. Зміна однакової величини. Однаковою величиною стає загальна величина. Задача № 5. Дослідження впливу цієї зміни на розв'язання задачі.

Практична реалізація розробленої програми подана на підставі системи завдань. Розглянемо її докладно.

Розв'язування задачі № 1 на знаходження четвертого пропорційного (однаковою величиною є величина однієї одиниці; в задачі вимагається знайти загальну величину для одного з випадків).

Задача № 1. Першого дня на базу привезли 2 вагони вугілля, маса якого 38 т. Другого дня привезли 3 таких самих вагони вугілля. Скільки вугілля привезли другого дня?

| | Кількість вагонів (шт.) | Маса 1 вагона (т) | Загальна маса вугілля (т) |
|---|-------------------------|-------------------|---------------------------|
| 1 | 2 шт. | однакова | 38 т |
| 2 | 3 шт. | | ? |

Ця задача розв'язується усно і діти дізнаються про те, що в 2 день привезли 57 т вугілля.

Перетворення задачі № 1: знаходження сумарного значення загальної величини, включення його в задачу і вимога знайти значення загальної величини для кожного з двох випадків. Складається і розв'язується задача на пропорційне ділення № 2. Однаковою є величина однієї одиниці.

В короткому записі попередньої задачі вчитель замість знака запитання записує знайдене числове значення:

| | Кількість вагонів (шт.) | Маса 1 вагона (т) | Загальна маса вугілля (т) |
|---|-------------------------|-------------------|---------------------------|
| 1 | 2 шт. | однакова | 38 т |
| 2 | 3 шт. | | 57 т |

Після цього вчитель пропонує учням дізнатися про те, скільки вугілля привезли на базу за два дні.

Діти дізнаються, що за два дні на базу привезли 95 т вугілля. Це числове значення заноситься у короткий запис:

| | Кількість вагонів (шт.) | Маса 1 вагона (т) | Загальна маса вугілля (т) |
|---|-------------------------|-------------------|---------------------------|
| 1 | 2 шт. | однакова | } 95 т |
| 2 | 3 шт. | | |

Таким чином, короткий запис задачі на знаходження четвертого пропорційного поступово перетворюється у короткий запис задачі на пропорційне ділення.

Діти під керівництвом вчителя складають задачу за коротким записом.

Задача № 2. За два дні на базу привезли 95 т вугілля. В перший день привезли 2 вагони, а в другий день — 3 вагони. Скільки тонн вугілля привезли кожного дня, якщо маса 1 вагона була однаковою?

Вчитель повідомляє, що задача, яку складемо — це задача нового виду на пропорційне ділення. Він зауважує, що ці задачі не зовсім звичайні: в них запитання утримує слово «кожен», і тому воно розпадається на два запитання. А якщо в задачі два запитання, отримуємо і дві відповіді.

— За коротким записом поясни числа задачі. Що позначає однакова величина? (Число 2 позначає кількість вагонів з вугіллям, яке було привезено першого дня. Число 3 позначає кількість вагонів з вугіллям, яке було привезено другого дня. Число 95 позначає загальну

масу вугілля, яке привезли за обидва дні. Однакова величина позначає, що маса 1 вагона вугілля однакова і в перший і в другий день, тобто кожен вагон вміщує однакову кількість тонн вугілля.)

— Яке запитання задачі? (Скільки тонн вугілля привезли кожного дня?)

— На які два запитання воно розпадається? (1. Скільки тонн вугілля привезли в перший день? 2. Скільки тонн вугілля привезли в другий день?)

— Чи можливо відразу відповісти на два запитання? (Ні, неможливо.)

— Тому дамо відповідь спочатку на 1 запитання, а потім на 2 запитання.

— Зробимо припущення щодо числових значень шуканої величини. При однаковій масі 1 вагона, в перший день привезли меншу кількість, ніж у другий день, тому й загальна маса вугілля першого дня буде більшою загальної маси вугілля, що привезли у другий день. При однаковій масі одного вагона загальна маса і кількість змінюються в одному напрямку.

— Подумай, що достатньо знати, щоб відповісти на перше запитання задачі: «Скільки тонн вугілля привезли на базу першого дня?» (Треба знати два числових значення: 1 — масу 1 вагона (невідомо) та 2 — скільки вагонів привезли першого дня (2)).

— Якою арифметичною дією відповімо на 1 запитання задачі? (Дією множення, щоб знайти загальну масу, треба масу 1 вагона помножити на кількість вагонів.)

— Чи можна відразу відповісти на це запитання? (Ні, не можна. Тому що ми не знаємо однакову величину — масу 1 вагона.)

— Що потрібно знати, щоб знайти однакову величину — масу одного вагона? (Треба знати два числових значення: 1 — загальну масу вугілля, яку привезли за обидва дні (95 т) та 2 — загальне значення кількості вагонів (невідомо).)

— Якою арифметичною дією відповімо на це запитання? (Відповімо дією ділення, щоб знайти масу одного вагона, треба загальну масу розділити на загальну кількість вагонів.)

— Чи можна відповісти на це запитання відразу? (Ні, не можна, тому що ми не знаємо загальне значення кількості вагонів.)

— Що потрібно знати, щоб знайти загальне значення кількості вагонів? (Треба знати два числових значення: 1 — кількість вагонів, які привезли першого дня (2) та 2 — кількість вагонів, які привезли другого дня (3).)

— Якою арифметичною дією відповімо на це запитання? (Відповімо дією додавання.)

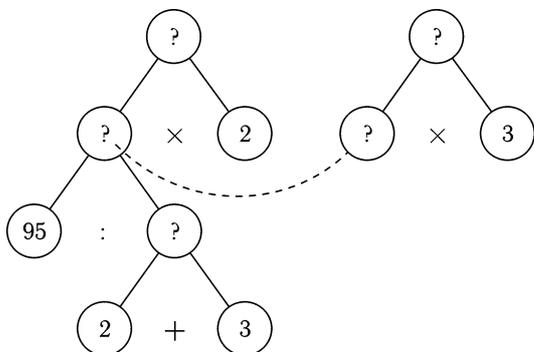
— Чи можна відразу відповісти на це запитання? (Можна, тому що нам відомі обидва числові значення.)

— Чи на всі запитання задачі ми відповіли? Що достатньо знати, щоб відповісти на друге запитання задачі? (Достатньо знати два числових значення: 1 — масу одного вагона (ми її

знайдемо, коли будемо відповідати на перше запитання задачі) і 2 — кількість вагонів, які привезли другого дня (3).)

— Якою арифметичною дією відповімо на це запитання? (Дією множення.)

Міркування учнів ілюструються на схемі аналізу:



— Складіть план розв'язання задачі. (Першою дією ми дізнаємося про загальну кількість вагонів з вугіллям, які було привезено за два дні. Другою дією ми дізнаємося про значення однакової величини, тобто про масу вугілля в 1 вагоні. Третьою дією ми дізнаємося про масу вугілля, яку було привезено першого дня. Четвертою дією ми дізнаємося про масу вугілля, яку було привезено другого дня.)

1) $2 + 3 = 5$ (ваг.) всього привезли за два дні.

2) $95 : 5 = 19$ (т) маса 1 вагона.

3) $19 \times 2 = 38$ (т) привезли в 1 день.

4) $19 \times 3 = 57$ (т) привезли у 2 день.

Після розв'язання задачі перевіряємо вірність зробленого припущення. Учні підтверджують, що в перший день привезли 38 т вугілля, що менше, ніж 57 т вугілля, яке привезли у другий день.

Відповідь: 38 т вугілля привезли першого дня, 57 т вугілля привезли другого дня.

Зміна величин задачі і дослідження впливу цієї зміни на розв'язання задачі.

— Складіть задачу з тими ж самими числами, але про купівлю костюмів для дівчаток та хлопчиків. Якщо в задачі йде мова про купівлю, то які величини вона містить? (Ціна, кількість, вартість.)

Вчитель вносить зміни у короткий запис задачі:

| | Кількість (шт.) | Ціна (грн.) | Вартість (грн.) |
|-------|-----------------|-------------|-----------------|
| Дівч. | 2 шт. | однакова | ? } 95 грн. |
| Хлоп. | 3 шт. | | |

Задача. За костюми для дівчаток та хлопчиків сплатили 95 грн. Для дівчат купили 2 костюми, а для хлопчиків — 3. Скільки сплатили за костюми для дівчат і скільки сплатили за костюми для хлопчиків, якщо ціна цих костюмів однакова?

— Чи є необхідність розв'язувати цю задачу? (Розв'язок цієї задачі є вже на дошці! Треба виправити пояснення.)

1) $2 + 3 = 5$ (шт.) всього купили костюмів.

2) $95 : 5 = 19$ (грн.) ціна 1 костюма.

3) $19 \times 2 = 38$ (грн.) вартість костюмів для дівчат.

4) $19 \times 3 = 57$ (грн.) вартість костюмів для хлопчиків.

Відповідь: 38 грн. сплатили за костюми для дівчат, 57 грн. сплатили за костюми для хлопчиків.

— Порівняйте пояснення в першій та другій задачах. Що цікавого ви помітили? (Першою дією ми дізналися про друге загальне значення (другу суму). Другою дією ми дізналися про однакову величину. Третьою дією ми відповіли на перше запитання задачі, а четвертою — на друге запитання задачі.)

Зміна числових даних задачі і дослідження впливу цієї зміни на план розв'язання задачі.

— Змінимо числові значення в цій задачі і ключові слова.

| | Кількість (шт.) | Ціна (к.) | Вартість (к.) |
|----|-----------------|-----------|---------------|
| Ч. | 5 шт. | однакова | ? } 144 к. |
| С. | 7 шт. | | |

Задача. Купили 5 червоних ручок і 7 синіх, за всі ручки сплатили 144 к. Скільки сплатили за червоні ручки і скільки сплатили за сині ручки, якщо ціна ручок однакова?

Робимо припущення щодо числових значень шуканих величин. Вартість червоних ручок буде меншою, тому що при однаковій ціні їх купили меншу кількість! Вартість синіх ручок буде більшою, тому що при однаковій ціні, їх купили більшу кількість. При однаковій ціні кількість і вартість змінюються в одному напрямку!

— Порівняйте цю задачу з попередньою. Що цікавого ви побачили? (В обох задачах йде мова про купівлю, тому вони містять однакові величини. В обох задачах є однакова величина, для кількості дано два числових значення (для кожного з випадків), а для вартості — лише загальне значення (перша сума); значення вартості для обох випадків треба знайти. В цих задачах два запитання.)

— Порівняйте цю задачу з першою задачею. Що в них спільного? (В них дуже схожі структури коротких записів — дві таблиці, що містять пропорційні величини, одна з величин є однаковою для обох випадків; до однієї з величин дано два значення (стосовно кожного випадку), а для іншої — лише загальне значення (перша сума); значення цієї величини для кожного з випадків є шуканими. Ця задача містить два запитання.)

— Якщо ці задачі дуже схожі за математичною структурою, то вони належать до одного виду — до задач на пропорційне ділення. От-

же, як впізнати задачу на пропорційне ділення? Що в ній повинно бути? (Повинні бути два випадки (два ключових слова); три пропорційні величини, одна з яких є однаковою для обох випадків; стосовно іншої величини дано два значення, а для третьої — загальне значення (перша сума); треба відшукати значення цієї величини для кожного з двох випадків. Ці задачі містять два запитання.)

— Як ми розв'язуємо задачі на пропорційне ділення? За яким планом? (Першою дією дізнаємося про загальне значення іншої величини (другу суму). Другою дією дізнаємося про значення однакової величини за двома сумами. Третьою дією відповімо на перше запитання задачі, а четвертою — на друге запитання задачі.)

Після розв'язання задачі перевіряємо вірність зробленого припущення.

Розв'язання задачі № 2 алгебраїчним методом.

| | Кількість вагонів (шт.) | Маса 1 вагона (т) | Загальна маса вугілля (т) |
|---|-------------------------|-------------------|---------------------------|
| 1 | 2 шт. | однакова | } 95 т |
| 2 | 3 шт. | | |

Маса 1 вагона однакова для обох випадків, тому позначимо її літерою — x . Відомо, що в перший день привезли 2 вагони, тому загальна маса вугілля, що привезли у перший день буде $(x \cdot 2)$, а загальна маса вугілля, що привезли у другий день буде $(x \cdot 3)$. А всього за два дні привели з одного боку $x \cdot 2 + x \cdot 3$, а з другого — 95 т вугілля. Отже складаємо рівняння. Усі міркування відображаються в таблиці (таблиця складається ще раз).

| | Кількість вагонів (шт.) | Маса 1 вагона (т) | Загальна маса вугілля (т) |
|---|-------------------------|-------------------|---------------------------|
| 1 | 2 шт. | однакова x | } 95 т |
| 2 | 3 шт. | | |

$$x \cdot 2 + x \cdot 3 = 95.$$

Застосовуючи розподільний закон множення відносно додавання справа наліво: $(a + b) \cdot c = a \cdot c + b \cdot c$, маємо:

$$(2 + 3) \cdot x = 95$$

$$5 \cdot x = 95$$

$$x = 95 : 5$$

$$x = 19$$

Отже, маса 1 вагона — 19 т. Тоді: $19 \cdot 2 = 38$ (т) — загальна маса вугілля, яке привезли в перший день; $19 \cdot 3 = 57$ (т) — загальна маса вугілля, яке привезли в другий день.

Зробимо перевірку розв'язання задачі: $38 + 57 = 95$ (т) — що відповідає умові задачі.

Далі ми аналізуємо власну діяльність по складанню рівняння.

— Що ми позначили через x ? (Однакову величину.)

— Що ми зробили другим кроком? (Виразили загальну масу вагонів, що привезли на базу в перший день через добуток маси 1 вагона — x , та кількості вагонів — 2.)

— Що ми зробили третім кроком? (Виразили загальну масу вагонів, що привезли на базу в другий день через добуток маси 1 вагона — x , та кількості вагонів — 3.)

— Що ми зробили четвертим кроком? (Додали добутки, що позначають загальні маси вугілля, які привезли в перший та другий день і застосували дане числове значення до суми загальних мас.)

Отже, ключем до складання рівняння задач на знаходження четвертого пропорційного є позначення однакової величини літерою.

Задача № 1. Знаходження сумарного значення кількості, включення його в задачу і вимога знайти значення кількості для кожного з двох випадків. Складається і розв'язується задача на пропорційне ділення № 3. Однаковою є величина однієї одиниці.

Задача № 1.

| | Кількість вагонів (шт.) | Маса 1 вагона (т) | Загальна маса вугілля (т) |
|---|-------------------------|-------------------|---------------------------|
| 1 | 2 шт. | однакова | } 38 т |
| 2 | 3 шт. | | |

Після цього вчитель пропонує учням дізнатися про те, скільки вагонів вугілля привезли на базу за два дні.

Діти дізнаються, що за два дні на базу привезли 5 вагонів. Це числове значення заноситься у короткий запис:

| | Кількість вагонів (шт.) | Маса 1 вагона (т) | Загальна маса вугілля (т) |
|---|-------------------------|-------------------|---------------------------|
| 1 | } 5 шт. | однакова | } 38 т |
| 2 | | | |

Задача № 3. За два дні на базу привезли 5 вагонів вугілля. В перший день привезли 38 т вугілля, а в другий день — 57 т вугілля. Скільки вагонів вугілля привезли кожного дня, якщо маса 1 вагона була однаковою?

— Уважно розгляньте короткий запис задачі № 3 та задачі № 2. Порівняйте їх. Чим вони схожі? Чим відрізняються? (Схожі вони тим, що в них описується однакова ситуація, в обох задачах йде мова про кількість вагонів, загальну масу вугілля, при чому вугілля привозили в однакових вагонах два дні. Відрізняються тим, що було відомо в першій задачі, невідомо в другій.)

— Ці задачі також мають два випадки; три пропорційні величини, одна з яких є однаковою для обох випадків; стосовно однієї величини дано два числові значення, а для іншої — загальне значення. Ця задача має два запитання. Ця задача того ж самого виду — на про-

порційне ділення. За яким планом розв'язують-ся задачі на пропорційне ділення?

— Розкажіть план розв'язання даної задачі. (Першою дією дізнаємося про загальне значення маси вугілля. Другою дією дізнаємося про масу 1 вагона. Третьою дією дізнаємося про кількість вагонів в перший день, а четвертою — в другий день.)

Розв'язання:

1) $38 + 57 = 95$ (т) всього привезли вугілля за два дні.

2) $95 : 5 = 19$ (т) маса 1 вагона.

3) $38 : 19 = 2$ вагона привезли в перший день.

4) $57 : 19 = 3$ вагона привезли в другий день.

Відповідь: 2 вагона вугілля привезли в перший день, 3 вагона вугілля привезли в другий день.

— Порівняйте розв'язання цих задач. Що в них спільного? Що відмінного? (Спільні дві перші дії. Перша дія — додавання, а друга — ділення. Відрізняються двома останніми діями: в першій задачі дві останні дії множення, а в другій — ділення.)

— Але ми зазначили, що обидві задачі на пропорційне ділення. Для того, щоб відрізнити ці задачі, домовилися вважати задачі, в яких дві останні дії множення, задачами першого виду, а задачі, в яких дві останні дії ділення — другого виду.

— Порівняйте задачі на пропорційне ділення і задачі на знаходження четвертого пропорційного. Що в них спільного? (В цих задачах два випадки, три пропорційні величини і одна величина є однаковою для обох випадків. Стосовно однієї з величин надано два числові значення.) Чим вони відрізняються? (В задачах на знаходження четвертого пропорційного, стосовно другої величини дано одне числове значення, а інше є шуканим; а в задачах на пропорційне ділення — для другої величини дано лише сумарне значення, а обидва значення цієї величини для кожного з випадків є шуканими. В задачах на знаходження четвертого пропорційного одне шукане, а в задачах на пропорційне ділення — два.)

— Порівняйте план розв'язання задач на знаходження четвертого пропорційного та задач на пропорційне ділення. Що в них спільного? (Ключем до розв'язання задач обох видів є знаходження числового значення однакової величини.) Чим вони відрізняються? (Кількістю дій: задачі на знаходження четвертого пропорційного розв'язуються двома діями, а задачі на пропорційне ділення — чотирма діями. Вони відрізняються способом знаходження однакової величини: в задачах на знаходження четвертого пропорційного однакову величину знаходять за двома відомими числовими даними двох величин стосовно одного з випадків, в задачах на пропорційне ділення — за двома сумарними значеннями двох величин. Значення

однакової величини в задачах на знаходження четвертого пропорційного знаходять в першій дії, а в задачах на пропорційне ділення — в другій, тому що першою дією слід відшукати значення другої суми.)

Зміна величин задачі № 3 і дослідження впливу цієї зміни на розв'язання задачі.

— Складіть задачу з тими ж самими числами, але про купівлю костюмів для дівчат та хлопчиків.

| | Кількість (шт.) | Ціна (грн.) | Вартість (грн.) |
|----------------|--|-------------|--------------------|
| Дівч. Хлоп. | $\left. \begin{matrix} ? \\ ? \end{matrix} \right\} 5$ шт. | однакова | 38 грн. 57 грн. |

Задача. Купили всього 5 костюмів для дівчат та хлопчиків за однаковою ціною. За дівчачі костюми сплатили 38 грн., а за хлоп'ячі — 57 грн. Скільки купили костюмів для дівчат, а скільки для хлопчиків?

— Чи є необхідність розв'язувати цю задачу? (Розв'язок цієї задачі є вже на дошці! Треба виправити пояснення.)

1) $38 + 57 = 95$ (грн.) всього сплатили за костюми.

2) $95 : 5 = 19$ (грн.) ціна одного костюма.

3) $38 : 19 = 2$ — стільки дівчачих костюмів купили.

4) $57 : 19 = 3$ — стільки хлоп'ячих костюмів купили.

Відповідь: купили 2 костюми для дівчат та 3 костюми для хлопчиків.

— Порівняйте пояснення в першій та другій задачах. Що цікавого ви помітили? (Першою дією ми дізналися про друге загальне значення (другу суму). Другою дією ми дізналися про однакову величину. Третьою дією ми відповіли на перше запитання задачі, а четвертою — на друге запитання задачі.)

Зміна числових даних задачі № 3 і дослідження впливу цієї зміни на план розв'язання задачі.

— Змінимо числові значення в цій задачі і ключові слова.

| | Кількість (шт.) | Ціна (к.) | Вартість (к.) |
|----------|---|-----------|----------------|
| Ч. С. | $\left. \begin{matrix} ? \\ ? \end{matrix} \right\} 12$ шт. | однакова | 60 к. 84 к. |

Задача. Купили всього 12 червоних і синіх ручок за однаковою ціною, за червоні ручки сплатили 60 к., а за сині — 84 к. Скільки купили ручок кожного кольору?

— Порівняйте цю задачу з іншими задачами на пропорційне ділення. Що в них спільного? (В них схожі структури коротких записів — обидві таблиці містять пропорційні величини, одна з величин є однаковою для обох випадків; до однієї з величин дано два значення (стосовно кожного випадку), а для іншої — лише загальне значення (перша сума); значення цієї

величини для кожного з випадків є шуканими. Ця задача містить два запитання. Це також задача на пропорційне ділення.)

— Як ми розв'язуємо задачі на пропорційне ділення? За яким планом?

Розв'язання задачі № 3 алгебраїчним методом

| | Кількість вагонів (шт.) | Маса 1 вагона (т) | Загальна маса вугілля (т) |
|---|-------------------------|-------------------|---------------------------|
| 1 | } 5 шт. | однакова | 38 т |
| 2 | | | 57 т |

Маса 1 вагона однакова для обох випадків, тому позначимо її літерою — x . Відомо, що в перший день привезли 38 т, тому кількість вугілля, що привезли в перший день буде $(38 : x)$, а кількість вугілля, що привезли у другий день буде $(57 : x)$. Всього за два дні привезли з одного боку $38 : x + 57 : x$, а з другого — 5 вагонів вугілля. Отже складаємо рівняння. Усі міркування відображаються в таблиці (таблиця складається ще раз).

| | Кількість вагонів (шт.) | Маса 1 вагона (т) | Загальна маса вугілля (т) |
|---|-------------------------|-------------------|---------------------------|
| 1 | } 5 шт. | однакова x | 38 т |
| 2 | | | 57 т |

$$38 : x + 57 : x = 5$$

Застосовуючи правило ділення суми на число справа наліво: $(a + b) : c = a : c + b : c$, маємо:
 $(38 + 57) : x = 5$
 $95 : x = 5$
 $x = 95 : 5$
 $x = 19$

Отже, маса 1 вагона — 19 т. Тоді: $38 : 19 = 2$ — кількість вагонів вугілля, яке привезли в перший день; $57 : 19 = 3$ — кількість вагонів вугілля, яке привезли в другий день.

Зробимо перевірку розв'язання задачі: $2 + 3 = 5$ — що відповідає умові задачі.

Далі ми аналізуємо власну діяльність по складанню рівняння. Отже, ключем до складання рівняння в задачах на знаходження четвертого пропорційного є позначення однакової величини літерою.

Таким чином, ми розглянули систему завдань, метою якої є навчання молодших школярів розв'язувати задачі на пропорційне ділення, в яких однаковою є величина однієї одиниці, на основі III типу навчання за П. Я. Гальперіном. В наступній статті ми продовжимо дослідження істотних ознак задач на пропорційне ділення вже засобами зміни однакової величини, що надасть нам можливість узагальнити план розв'язування таких задач.

С. О. СКВОРЦОВА,

канд. педагог. наук, доцент кафедри педагогічних технологій початкової освіти Південноукраїнського педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВОГО МЕТОДУ ПРИ НАВЧАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ ПЛАВАННЮ

Плавання позитивно впливає на функціональні системи організму, сприяє збільшенню потужності, економічності і життєдіяльності серцево-судинної системи. При систематичних заняттях плаванням покращується терморегуляція, збільшується інтенсивність кровообігу, зміцнюються серцеві м'язи, нормалізується газообмін, що дуже важливо для повноцінного розвитку організму. Однак це відбувається тільки за умови застосування техніки навчання плаванню. Помірні фізичні навантаження при навчанні плаванню сприятливо впливають на нервову систему, знімають втому, покращують сон та підвищують працездатність.

Плавання можливо ефективно використовувати для профілактики і навіть лікування порушень осанки у дітей та підлітків. Так при плаванні брасом відбувається випрямлення хребта, а у підлітків, які плавають вільним стилем, відзначається високий темп росту тулуба.

Плавання є ефективним засобом профілактики респіраторних захворювань.

Аналіз літературних джерел свідчить, що у фізичному вихованні та навчанні дітей плаванню є чимало невирішених проблем, зокрема удосконалення навчання плаванню дітей дошкільного віку за допомогою ігрових вправ.

Мета дослідження: визначити ефективність ігрового методу при навчанні плаванню дітей дошкільного віку.

Завдання дослідження:

1. Запропонувати набір ігрових вправ для навчання плаванню дітей дошкільного віку.
2. Провести порівняльний аналіз досліджуваних груп дітей-початківців.

Об'єкт дослідження: процес ознайомлення і навчання дітей дошкільного віку плаванню.

Предмет дослідження: навчання плаванню дітей-дошкільників із застосуванням ігрового методу.

Нами проведено серію досліджень, які були спрямовані на вивчення методичної і спеціальної літератури з педагогіки, фізіології, теорії і методики фізичного виховання, фізичної реабі-

літації, плавання та виявлення особливостей функціональних систем організму дітей, які займаються плаванням, опрацьовано програми та методики навчання дітей дошкільного віку плаванню за даними А. А. Аруцева, Л. А. Бородіч, Р. Д. Назарової, М. М. Булатової, К. П. Сахновського, І. М. Булах, В. С. Васильєва, М. С. Дубовіс, Ю. О. Короп. Була вивчена література з питань методології та побудови досліджень (В. В. Ковальчук, Л. М. Моїсєєв та ін).

Перед початком впровадження методичних рекомендацій щодо ознайомлення і навчання плаванню дітей дошкільного віку ми відібрали дві групи: експериментальну і контрольну.

До експериментальної групи увійшли дівчатка віком 5—6 років (13 дітей). Ця група займалася протягом 10 місяців експериментального періоду за нашими рекомендаціями і пропозиціями щодо плавання. До контрольної групи увійшли дівчатка-початківці того ж віку (13 дітей), які займалися за методикою плавання без використання ігрових вправ на воді.

Проведені педагогічні спостереження і порівняльний аналіз двох груп дітей дошкільного віку показали, що в обох групах діти не були адаптовані до водного середовища, мали місце елементи страху (водобоязливість), тобто діти зовсім не вмiли триматися на воді.

На наш погляд, основною формою навчання у дошкільному віці повинні бути ігрові ситуації, побудовані на знайомих дитині образах і уявленнях, які супроводжуються чіткою демонстрацією.

Переходу від ігрової до навчальної ситуації сприяє просте пересування по дну (звикання до води), яке здійснюється до розучування визначених плавальних рухів.

Педагогічний принцип переходу від простого до складного виступає як умова засвоєння більш складних прийомів плавання, їх техніки та привчання дитини до самостійного виконання вправ на більшій глибині (по пояс, по груди, по росту дитини).

Однак фізичні навантаження при іграх дітей у воді більші, ніж при іграх на суші, і досвід показує, що діти вільно регулюють їх. Організм дитини навіть в умовах систематичного тренування не має економізації функцій, яка є у дорослих. Це дозволяє говорити про низький «коефіцієнт корисної дії» дитячого організму. Дитина переносить помірні навантаження легше, ніж інтенсивні через те, що останні вимагають від неї великої напруги вегетативних функцій. Тому не треба довгий час відпрацьовувати окремі плавальні рухи — це може негативно вплинути на засвоєння техніки плавання в повній координації. Для формування достатньо міцних навичок виконання окремих елементів корисно вивчати їх на заняттях у різноманітних умовах.

З цією метою вся акваторія басейну (розглядається як дидактичний простір навчання)

умовно розбивається на ігрові зони, в яких діти виконують різноманітні вправи. Інструктор при цьому може знаходитися у зоні ознайомлення з новою вправою або допомагати відстаючим дітям. Перехід дитини з однієї ігрової зони в іншу здійснюється за її бажанням, а в старшій і підготовчій групах — інколи й поточно (за типом кругового тренування). Така організаційна форма має багато позитивних моментів: вивчення навчального матеріалу на кожному занятті має комплексний характер, при цьому діти знаходяться в постійному русі, довільно чергуючи навантаження з відпочинком.

Слід зауважити, що дитину часто лякає велика кількість води. У воді увага дітей розсіюється, і вони погано сприймають незнайомий матеріал. Тому більш доцільним є ознайомлення з новим матеріалом у роздягальні до початку занять на воді, там робляться висновки і дається домашнє завдання.

Увесь спектр нових емоцій у водному середовищі — стан «напів невагомості», легкість, плавучість, розслаблення м'язів та сугавів, рівномірність тиску на всю поверхню зануреного у воду тіла, збільшення глибини дихання, масаж води на шкіру — сам по собі з великою силою впливає на психіку дитини. Завдання дорослого (педагога-інструктора, батьків) — розумно використати їх у подальшому навчанні.

Необхідна умова успіху в роботі з дітьми дошкільного віку — це підтримка позитивного відношення дітей до занять на усіх етапах навчання. Педагог-інструктор має враховувати, що вправи на воді повинні приносити дітям задоволення і радість, спонукати їх до виявлення самостійності і прагнення гарно плавати. Часто добрі слова і похвала сприяють покращанню результату, росту впевненості в особистих силах та розвитку вольових якостей дитини.

Зміст роботи з дітьми дошкільного віку визначається загальними завданнями початкового етапу навчання плаванню: навчити дітей бути впевненими в своїх силах, без страху триматися на воді, а також технічно правильно і економічно плавати. Особливу увагу треба звертати на ті прийоми, які дозволяють швидше навчити дитину володіти своїм тілом у воді, що забезпечує розвиток впевненості в собі. Головні вимоги до педагогічної діяльності інструктора з плавання для дошкільнят, на наш погляд, можна сформулювати як відмову від механічного виконання поурочних планів за методикою. Замість цього інструктор-педагог повинен знати і розуміти саму схему послідовного навчання, в якій учбові завдання розподіляються у порядку наростаючої складності з урахуванням послідовного збільшення навантаження і глибини води (до колін — до поясу — до грудей).

Рекомендуємо протягом року проводити заняття не рідше 1—2 разів на тиждень. У залежності від віку і підготовленості дітей три-

валість перебування у воді може коливатися від 10 до 25 хвилин. Вікові групи поділяються на підгрупи. Чисельність дітей в групі не повинна перевищувати 10—12 чоловік.

При складанні планів занять, формулюванні завдань і підборі конкретних вправ дуже важливо враховувати вікові особливості дітей. Так, розпочинаючи заняття із старшими дошкільнятами, інструктор-педагог повинен пам'ятати, що вони швидше звикають до води, ніж молодші школярі. Тому початковий етап навчання (звикання до води) у дітей старшого дошкільного віку значно коротший, але послідовність виконання вправ для початкового навчання зберігається в роботі з дітьми усіх вікових груп. Ефективність навчання визначається ступенем формування рухливих дій дитини в даному середовищі. На нашу думку, навчання плаванню потрібно проводити у два етапи — на мілині і на глибині.

Основні уміння, які потрібно сформувати на перших заняттях

1. Довести час занурення з головою до 10 секунд.
 2. Робити видихи у воду 2—5 разів поспіль (пухирі).
 3. Зрозуміти, що під водою робити вдих не можна.
 4. Намагатися виконувати перемінні рухи ногами угору і вниз з положення лежачи на спині і лежачи на грудях.
 5. Виконувати одночасно рухи руками схожі на брас і перемінні як у кролі на грудях з різних вихідних положень (стоячи, лежачи, з підтримкою і без підтримки).
 6. Вчитися лежати в безопорному положенні на спині.
 7. Занурюватись до дна (на глибині по плечі).
 8. Виконувати різні вправи при ходьбі, на бігу, в стрибках у воді.
 9. В ігровій формі виконувати вправи для зміцнення основних м'язових груп.
- Усі ці вміння діти повинні засвоїти тільки в ігровій формі.

Орієнтовний план уроку

1. Затримка дихання на суші.
2. Вхід у воду, різноманітний біг, ходьба та стрибки — 2—3 хвилини.
3. Вправи та ігри, в яких задіяна робота ніг — 3—5 хвилин.
4. Видихи у воду — 1—3 хвилини.
5. Вправи та ігри, в яких відбувається робота рук — 3—5 хвилин.
6. Опускання голови у воду, спроби до занурювання — 2—3 хвилини.
7. Довільні ігри та розваги у воді — 3—5 хвилин.
8. Видихи у воду — 1—2 хвилини.
9. Лежання на спині з підтримкою і без неї (за можливістю) — 2—3 хвилини.

10. Вправи, спрямовані на зміцнення м'язів — 3—5 хвилин.

11. Вільне плавання до кінця занять.

Варіанти вправ

1. Навчання вмінню затримувати дихання. Спочатку на суші ви виконуєте вдих і промовляєте «це вдих», складаєте губи трубочкою і говорите «це видих», пропонуєте дитині повторити.

Потім показуєте, як зробити великий гучний видих і затримати дихання, при цьому ніс треба заткнути пальцями, а рот закрити. Пропонуєте дитині повторити.

Кожне заняття потрібно розпочинати із навчання вмінню затримувати дихання на суші, довести цей час з 1—2 секунд на початку до 10—20 секунд.

Для різноманітності можна застосовувати такі вправи:

— на бортик басейну покласти 10—15 невеликих іграшок (краще однакових), наприклад, пластмасові яйця від кіндер-сюрпризів, затримати дихання і кожну секунду скидати у воду одну іграшку. Чим довше дитина не дихала, тим більше іграшок впало у воду. Далі дитина залазить у воду і грається з цими іграшками і, чим більше їх у воді, тим цікавіше дитині;

— стати (на суші) з одного краю басейну, а на інший покласти іграшку; закривши ніс і затримавши дихання, дитина повинна спробувати дійти до іграшки.

2. Видихи у воду (пухирі). Видих у воду робити через губи, складені трубочкою. Бажаю, щоб видих був тривалим.

Спробуйте пускати пухирі разом:

— один з вас їх виконує, а інший слухає — гучно чи тихо вони виконувались («гучний пухир») — «у тебе вони зараз майже не шурхотіли, я ледве почув»;

— одна дитина пускає пухирі, а інша зачіпає їх рукою («полоскоти ласту»);

— «плаваючі пухирі» чи «слід катера» — опустити у воду тільки рот-трубочку, потім відійти назад і подивитися при цьому, як після тебе залишаються пухирі;

— покласти перед собою маленький м'ячик і пускати пухирі поряд з ним, дивитися, як він крутиться («вертлява рибка»).

3. Спроби до пірнання. Якщо дитина при затримці дихання може опускатися у воду з головою, навіть якщо вона тримається за бортик — це вже початок пірнання. Для дитини найважче всього опустити голову під воду, а не відірватися від бортика. Необхідно враховувати, що спочатку треба опускати тільки рот, через кілька видихів ніс, потім очі, потім тім'я. При необхідності затулювати ніс пальцями;

— перебирати руками по перекладині драбинки униз, потім торкнутися дна;

— сам батько показує, як довго можна знаходитися під водою з головою;

— запитати у тренера, чи вміє він занурюватися у воду з головою? Спробувати добитися від нього відповіді, що він теж дуже любить це робити, звернути увагу дитини на цю розмову.

4. Ходьба, біг, стрибки у воді. Таких вправ може бути багато. Головна їх мета — познайомитися з особливостями води, а саме з тим, що вода стримує наші рухи, що вона може «тримати» нас на поверхні.

Дуже важливо під час ходьби у воді підгрибати під себе руками. Це можна робити перемінно чи одночасно виконувати рухи руками назад під водою і проносити їх вперед над водою.

Завершивши впровадження методичних рекомендацій щодо ознайомлення і навчання дітей плаванню засобами гри, ми визначили, що до проведення експерименту з пірнання під воду при затриманому диханні з 13 дітей експериментальної і контрольної груп лише по 3 дитини з кожної групи зуміли виконати пропонувані нормативи. За усіма іншими показниками, як в одній, так і в іншій групі відзначені нульові результати (табл. 1).

Після проведення експерименту були отримані такі показники: стрибок з бортика виконали 13 дітей (100%) експериментальної групи і

Таблиця 1

Результати ознайомлення з водним середовищем і навчання дівчаток 5—6 років експериментальної і контрольної груп ($n = 13$)

| Критерії оцінювання | Початковий зріз | | Прикінцевий зріз | |
|---------------------------------------|-----------------|-------------|------------------|-------------|
| | Експ. група | Конт. група | Експ. група | Конт. група |
| 1. Стрибок з бортика | 0 | 0 | 13 | 12 |
| 2. Проплив 12—14 метрів | 0 | 0 | 12 | 6 |
| 3. Пірнання 6—7 м | 3 | 3 | 13 | 8 |
| 4. Лежання на воді (на спині) 30 сек. | 0 | 0 | 10 | 7 |

Варіанти пересувань у воді:

— ходьба за іграшкою по периметру басейна, при цьому можна дути на іграшку (кораблик);

— ходьба спиною вперед, штовхати спиною м'яч;

— ходьба на носочках і спроба рукою дотягнутися до іграшки, яка прив'язана до палки, а палку потрібно тримати над головою (профілактика плоскостопості);

— ходьба із виконанням умовної дії з іграшкою (кинути, штовхнути, дістати і т. ін.);

— вистрибування із води вгору, спроба дотягнутися до іграшки, яку ви тримаєте в руках чи прив'язана до палки;

— біг з високим підійманням стегон;

— ходьба — руки в сторони (в руках можуть бути іграшки);

— швидко пробігти по дну до батька, за метр до нього сильно відштовхнутися від дна і доплисти до батька, руки тримати на поверхні води.

При аналізі результатів роботи по впровадженню наших рекомендацій ми використовували розроблені нами критерії оцінювання умінь дітей. Так, після впровадження педагогічних технологій діти повинні були:

1. Стрибнути з бортика на глибокому місці, винирнути і доплисти до бортика під наглядом тренера.

2. Проплисти 12—14 метрів на поверхні води (на глибокому місці) з використанням елементів техніки «кріль на грудях» (при затриманому диханні), під наглядом тренера.

3. Проплисти під водою (пірнання), при затриманому диханні 6—7 метрів.

4. Протриматися на воді (на глибокому місці) до 30 сек., під наглядом тренера.

12 дітей (92,3%) — контрольної, проплив короткої дистанції здійснили 12 дітей (92,3%) експериментальної групи і 6 дітей (46,1%) — контрольної, пірнання у воду — 13 дітей (100%) експериментальної групи і 8 дітей (61,5%) контрольної, тривалість перебування на воді показали 10 дітей (77%) експериментальної групи і 7 дітей (53,8%) контрольної.

Збільшення кількості дітей, які здійснювали пірнання за експериментальний період, в експериментальній групі становило 333% (з 3-х до 13 дітей), у контрольній — 166,6% (з 3-х до 10 дітей).

Як свідчать результати порівняльного аналізу експериментальна група за всіма показниками була кращою за контрольну в середньому на 100—53,8 %.

При проведенні подальших досліджень ми передбачаємо удосконалення рекомендацій щодо навчання плаванню дітей початкової школи.

Література

1. Аикин В. А. Обучение плаванию детей дошкольного возраста: Метод, рекомендации. — Омск: ГИФК, 1988. — 52 с.
2. Булатова М. М., Сахновский К. П. Плавание для здоровья. — К.: Здоров'я, 1988. — 136 с.
3. Булах И. М., Петрович Г. И. Научите меня плавать. — Минск: Полымя, 1983. — 63 с.
4. Булах И. М. Плавание от рождения до школы. — Минск: Полымя, 1991. — 106 с.
5. Васильев В. С., Никитский Б. Н. Обучение детей плаванию. — М.: Физкультура и спорт, 1973. — 240 с.
6. Дубовис М. С., Корон Ю. О. Игры та ігрові вправи для початкового навчання плаванню: Посібник для вчителя. — К.: Рад. школа, 1991. — 143 с.
7. Фирсов З. П. Оздоровительное плавание для всех // Плавание. — М.: Физкультура и спорт, 1984. — С. 35—42.
8. Черник Е. С. Дети дружат с водой. — М.: Знание, 1986. — 96 с.

The problem of teaching swimming of the infant schools children with the help of game method is taken under analysis in the article, the set of exercises in the water is worked out, as well as the criteria of swimming preparedness evaluation.

A comparative analysis of the infant schools children groups is made.

The results of the investigation may be used by teacher training institutes students, students of Physical Culture Institutes, teachers of swimming.

В статье освещена проблема обучения плаванию детей-дошкольников с помощью игрового метода, предлагается набор упражнений в воде, критерии оценки плавательной подготовленности. Осуществлен сравнительный анализ результатов достижений дошкольников в исследуемых группах.

Результаты исследований могут быть использованы студентами педагогических университетов, институтов физкультуры, тренерами-преподавателями по плаванию.

П. Б. ДЖУРИНСЬКИЙ,

канд. педагог. наук, в. о. доцента кафедры спорта Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського

РАННЯЯ ДИАГНОСТИКА НАРУШЕНИЙ ОСАНКИ У МАЛЫШЕЙ

В данной статье хотелось бы продолжить разговор о детях младенческого и раннего возраста, начатый в статье «Еволюційний підхід у фізичному вихованні малюків як профілактика порушень постави» (журнал «Наша школа», № 2, 2004).

Одной из важнейших проблем в патогенезе нарушений осанки является то, что их выявление зачастую происходит с опозданием — в лучшем случае, в старшем дошкольном возрасте (5—7 лет), чаще в период полового созревания (10—15 лет). Профессор А. Ю. Ратнер в своих трудах постоянно указывает на то, что причиной появления нарушений осанки и патологических искривлений позвоночника в большинстве случаев являются родовые травмы. Вывод напрашивается сам собой: диагностика детей должна проводиться как можно раньше, то есть в первые недели, месяцы, годы жизни. Существенную помощь в этом может оказать предложенная Н. Н. Ефименко «Методика игрового тестирования двигательного развития и здоровья детей в норме и при патологии», дополненная наблюдениями других специалистов.

Поскольку малыш первых месяцев жизни не так часто посещается медиками, да и диагностирование нарушений осанки (предпосылок к этому) в этом возрасте затруднено, имеет смысл дать родителям хотя бы азы самостоятельного домашнего диагностирования. В дальнейшем свои наблюдения всегда можно уточнить со специалистами.

В качестве основных методов ранней диагностики принято считать такие, как осмотр ребенка и наблюдение за его двигательной активностью. Особенно важно это в течение первого года жизни, о чем и пойдет речь ниже. Главным критерием оценки при осмотре малыша является проверка соотношения между правой и левой половинами тела. Здесь очень важно заметить какие-либо асимметрии в био-

звеньях тела и конечностей. Начинать осматривать ребенка нужно с головы (лица), потом перейти к шее, плечевому поясу, верхним конечностям, туловищу и закончить осмотр тазовым поясом и нижними конечностями.

Известно, что каждый человек уже с рождения имеет естественную асимметрию в строении своего тела, вызванную преимущественным развитием левого или правого полушария мозга. Наше тело не строго зеркально одинаково. Но нас в первую очередь должны насторожить неестественные асимметрии, связанные с неблагоприятной наследственностью или же приобретенные во внутриутробном и родовом периоде вследствие травмирования скелета, нервной системы. Неестественные асимметрии не имеют каких-либо строгих описательных канонов, но тем не менее сразу бросаются в глаза даже неспециалисту.

Поэтому мы рекомендуем родителям, медикам и педагогам обращать особое внимание на:

- 1) неестественные асимметрии тела и конечностей;
- 2) неестественные асимметрии поз в любых положениях;
- 3) неестественные асимметрии в основных движениях.

В такой последовательности и предлагается рассмотрение обозначенной проблемы.

Также осмотр и наблюдения можно условно объединить в два блока:

- 1 — период сна;
- 2 — период бодрствования.

Период сна хорош тем, что в нем тело ребенка максимально расслаблено и принимает свою типичную тоническую позу: на спине, на боку, на животе, на низких четвереньках. Поза сна может о многом рассказать.

Рекомендуем начинать с общего осмотра ребенка, который нужно проводить во всех плоскостях: во фронтальной (осмотр спереди

и сзади), в сагиттальной (осмотр сбоку), в горизонтальной (осмотр сверху). Каждому возрастному периоду, от рождения до года, соответствует наличие, освоение определенных двигательных действий, что нужно учитывать при осмотре ребенка. Например, в 2 месяца малыш должен удерживать голову, в 4 — освоить перевороты со спины на живот и наоборот, в 6 месяцев — ползать на четвереньках, в 8 месяцев устойчиво сидеть и принимать позу сидя самостоятельно, в 10 месяцев — стоять, а в 12 месяцев — ходить. Чем больше ребенок умеет, тем больше информации можно получить о состоянии его двигательного статуса и возможных нарушениях осанки.

А теперь давайте подробнее остановимся на неестественных асимметриях тела и конечностей малыша. Они могут быть видны уже на лице: заметная разница в размере и форме ушных раковин, расположении по высоте бровей, глаз, смещение носа в одну из сторон, различные щечные сферы, искривленность (или смещение) рта и другие (рис. 1). Наличие таких признаков уже может говорить об угнетении нервной системы на черепно-мозговом уровне или в верхнешейном отделе позвоночника, причем больше с одной из сторон.

Из-за очень распространенного родового травмирования шеи, шейно-затылочные мышцы у малыша могут быть развиты и выражены по-разному: с одной стороны их рельеф (напряжение) может быть большим, чем с другой стороны (рис. 2). Это легко определяется обычным прощупыванием мышц пальцами. По-разному могут быть развиты (напряжены) грудино-ключично-сосцевидные мышцы, расположенные на передней внешней стороне шеи (рис. 3).

Даже просто осмотр мышечных объемов верхних конечностей может выявить более развитую руку. Значит, противоположная рука угнетена и задерживается в развитии.

Следующий этап в осмотре новорожденного — осмотр туловища. Его следует начинать с мышц груди (форма, идентичность выпуклостей грудных мышц, положение сосков по высоте и относительно грудины, длина ключиц, форма и размер надключичных впадин), осмотр ребер (высота реберной дуги слева и справа, положение грудины) (рис. 4). Далее следует осмотреть живот, который должен быть симметричным. Смещение пупка в одну сторону (вправо или влево) свидетельствует об асимметричном развитии мышц туловища, а значит, о формировании неправильной осанки (рис. 5).

После того, как мы произвели осмотр туловища спереди, надо посмотреть на спинку ребенка. Прежде всего нужно обратить внимание на позвоночный столб и соотношение между правой и левой половинами спины. В норме позвоночный столб должен быть прямым, без физиологических изгибов, а разницы между

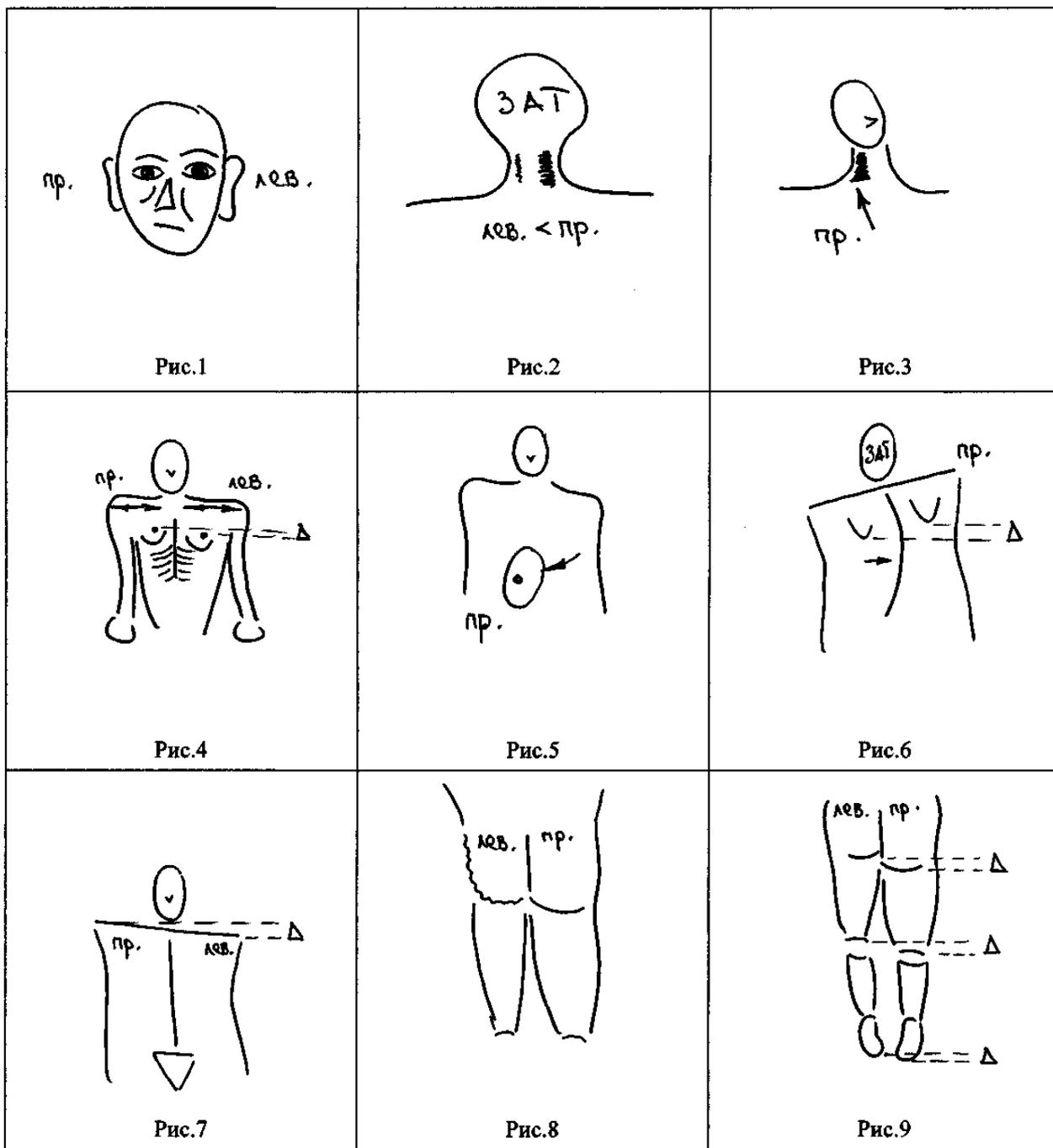
правой и левой половинами не должно быть. Можно посмотреть и на расположение лопаток по высоте и их удаление от линии позвоночника. Если они еще плохо просматриваются, желательнее осуществить их пальпацию, то есть прощупывание. О неестественной асимметрии нам подскажет степень крыловидности левой и правой лопатки (насколько они выделяются на фоне спины). Если одна из лопаток приподнята больше другой — это тревожный знак, говорящий о возможном перекосе позвоночника или формирующихся для этого предпосылок (рис. 6).

Следующим тревожным моментом может быть асимметрия шейно-плечевых углов, когда одно плечо выше другого (например, правое выше левого (рис. 7)). Это мы можем наблюдать как в положении лежа на спине, так и в положении на животе, но особенно эта разница бросается в глаза, когда ребенок находится в положении сидя или стоя, тогда эту разницу усиливает сила тяжести. Очень полезным может оказаться осмотр таза ребенка и его нижних конечностей. Например, одна ягодица у малыша упругая, рельефная, а другая меньше по объему и напоминает как бы приспущенный мяч. Этот тревожный признак так и называется — «симптом спущенного мяча» (рис. 8). Конечно же, надо сравнить степень симметричности кожных складок: под ягодицами, на задней поверхности бедер, в подколенных впадинах. Если вы заметили, что кожный рисунок левой и правой ног заметно отличается — это должно настораживать, потому что имеет место асимметрия в развитии нижних конечностей (рис. 9). Стоит обратить внимание на просвет между голенями, на форму икроножных мышц. Иногда эти мышечные рельефы заметно отличаются.

Желательно определить разницу в длине ног посредством стандартных ортопедических проб. Первая из них заключается в том, что ребенка располагают в позе лежа на спине, нос находится на срединной линии, условно проходящей через пупок и между двумя ступнями. Одной рукой следует мягко прижать колени и голени малыша к опоре, а другой — согнуть стопы к голеням (осуществлять тыльное сгибание). Длина ног определяется по краям пяток. Замер (осмотр) осуществляется 3—4 раза во избежание ошибок.

Вторая проба осуществляется также в положении лежа на спине, но ноги при этом должны быть максимально согнуты в коленях (когда пятки упираются в ягодицы). Здесь стоит обратить внимание на высоту расположения коленей над опорой. Для большей ясности на колени малыша можно положить линейку — тогда сразу будет виден наклон из-за разницы в длине бедер.

Целесообразно также провести с малышом тест «Велосипед», то есть, захватив его ножки за щиколотки, осуществить ими педалеобраз-



ные движения (как на велосипеде). При этом тонус в ногах может оказаться разным, что должно насторожить родителей и специалистов.

Довольно информативными могут быть следочки ступней, отпечатанные на бумаге. У младенцев это можно сделать прямо в кроватке, предварительно намазав подошвы гуашью (вазелином) и прижав их руками с одинаковым усилием к альбомному листу. Если ребенок уже самостоятельно стоит без ручной опоры, такой отпечаток (плантограмму) можно сделать в положении стоя (используя описанные выше красители) или же на специальном приборе — плантографе. Стопы могут отличаться

по размеру на 1—3 мм, но если эта разница больше — следует обратиться к специалисту.

Итак, мы в целом завершили описание начального этапа ранней диагностики возможных нарушений осанки у малышей первых месяцев и лет жизни. Целью следующего диагностического этапа является выявление неестественных асимметрий поз в любых исходных положениях, о чем мы расскажем в следующей статье.

Н. Н. ЕФИМЕНКО,
канд. педагог. наук, доцент

В. В. БЕСЕДА,
инструктор по физической культуре.

ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Гуманізація сучасної системи дошкільної освіти передбачає вирішення цілої низки проблем, серед яких найважливішою є перехід від дисциплінарної до особистісно-орієнтованої моделі відношень вихователя і дітей. Одним із реальних шляхів її вирішення є зміна стилю та змісту педагогічного спілкування.

Спілкування — найважливіша сфера духовного, суспільного і особистісного вияву людини, воно являє собою живий и неперервний процес взаємодії людей, поєднує людину з самою собою і навколишнім світом, забезпечує обмін інформацією, взаєморозуміння, розвиток ділової співпраці, творчості, психіки, збагачує свідомість. Спілкування забезпечує все різноманіття життєдіяльності, відносин, самоствердження індивідів за допомогою мови, таких способів передачі інформації, як міміка, поза, рухи тіла, жести, зображення, символи, звукові сигнали, умовні знаки.

В. А. Петровський так визначає спілкування: це складний багатоплановий процес встановлення та розвитку контактів між людьми, який породжується потребами до спільної діяльності і включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання та розуміння іншої людини; це — здійснена знайомими способами взаємодія суб'єктів, викликана потребами спільної діяльності і спрямована на важливу зміну у стані, поведінці і особистісно-сміслових утвореннях партнера [6].

Педагогічним спілкуванням стає тоді, коли воно продумано заздалегідь, має мету і програмується вихователем, характеризується бажанням вирішити деякі завдання, в тому числі виховні. Педагогічне спілкуванням звичайно розуміється як система взаємодії педагога з вихованцями з метою їх пізнання, виховання, організації педагогічно вірних взаємовідносин, формування в дитячому колективі сприятливого для психічного розвитку дитини мікроклімату.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури ми виявили, що виховний потенціал спілкування обумовлений низкою психологічних передумов, таких, як:

— соціальна потреба дитини в спілкуванні (О. В. Запорожець, М. І. Лісіна, А. А. Рояк та ін.);

— орієнтація малюка на дорослого як джерело моральної поведінки (Т. О. Репіна, Р. Б. Стеркіна, В. К. Котирло та ін.);

— прагнення до позитивної оцінки оточуючих (Ш. О. Амонашвілі, Т. І. Бабаєва, В. К. Калієнко);

— розвиток інтересу до суспільних явищ (С. А. Казакова, Р. С. Буре, Г. М. Годіна);

— усвідомлення необхідності регуляції поведінки згідно з етичними еталонами та емо-

ційно-позитивним відношенням до їх засвоєння (Л. П. Стрелкова, Т. В. Антонова, Г. П. Лаврентева та ін.);

— створення можливості підкорити особисті прагнення суспільним мотивам (Л. І. Божович, К. Н. Поливанова, Г. А. Цукерман);

— розвиток емоційної чутливості дошкільників (Г. Д. Кошелева, Є. А. Шовкомуд, К. Д. Радіна).

Більшість дослідників розглядають спілкування як джерело виховання моральних норм, забезпечення оцінної і емоційної стимуляції, як орієнтир для самооцінки.

Педагогічне спілкування займає одне з пріоритетних місць серед механізмів виховання. За його допомогою в процесі ділової взаємодії розкриваються особливості сприйняття дитиною навколишнього світу, які закріплюються в системі відношень і проявляються в якостях особистості. У цілому сфера спілкування є духовно-психологічною основою педагогічного процесу, тією головною сферою, в якій і завдяки якій реалізуються закони і принципи, правила виховання, активно працюють механізми формування особистості.

Успіх цілеспрямованого і організованого спілкування залежить від глибокого знання вихователем особливостей соціального, психічного, вікового, індивідуального розвитку дітей, розуміння їх емоційно-психологічного стану. Зміст спілкування стає педагогічно виправданим, коли збагачує, розвиває, стимулює пробудження інтересів. Організація спілкування результативна, коли педагог перетворює його в процес застосування педагогічного мистецтва і майстерності (В. А. Мудрик).

Педагогічне спілкування виконує свої функції, якщо дитина виступає в ньому не як пасивний об'єкт впливу вихователя, а як активний творчий суб'єкт, у якого є знання, власна позиція, самостійне мислення і внутрішня моральна воля. Самостійний суб'єктивізм дітей проявляється у повсякденних відношеннях. Доки дитина залишається пасивним об'єктом зовнішніх впливів з боку дорослих, доки вона приймає турботу, опіку, увагу оточуючих, про її особистість говорити не доводиться. Щоб особистість розвивалася, дитина самостійно повинна почати діяти за людськими законами, у нормативно визначених рамках, відповідно до засвоєних моральних еталонів. Засвоюючи людські засоби взаємодії, дошкільник в той же час привласнює і починає «обживати» чужий для нього простір моральних відносин.

Наші спостереження, а також матеріали ряду досліджень, показали, що стиль педагогічного спілкування впливає на моральні якості дітей. Гуманістична спрямованість поведінки вихованців частіше спостерігається у педа-

гогів, які дотримуються демократичного стилю педагогічного спілкування. При цьому оптимальними є оптативні форми звертань (порада, прохання тощо). Для дітей, яких виховує педагог з авторитарним стилем спілкування, домінуючими є такі якості, як дисциплінованість на фоні негативно-критичного відношення до однолітків. У педагогів демократичного стилю спілкування вихованці на перший план висували такі соціально схвалені якості: справедливість, доброта, турботливість. Домінуючою є і позитивна оцінка однолітків. При цьому розвитку позитивних моральних якостей вихователь досягає за рахунок зниження ступеня імперативності вимог; збільшення кількості позитивних оцінок; зняття жорстких форм негативних оцінних звертань та їх фіксованості на окремих дітях [3, 7].

Головний метод гуманістичного спілкування можна сформулювати так: давати дитині радість від спілкування з вихователем, викликати в неї довіру до виховних намірів дорослих, робити її союзником вихователя.

Основою будь-якого спілкування є зміст діяльності у взаємодії, а педагогічного спілкування — зміст навчально-виховного процесу. До нього входять різноманітні види діяльності, які визначають спрямованість особистості, інтерес дитини до суспільного життя, до оточуючих, до самої себе, формують мислення, характер і тип спілкування.

Серед правил педагогічного спілкування можна виділити наступні:

- справжній інтерес до того, з ким спілкуєшся;
- уміння слухати;
- звертання по імені;
- доброзичливість, віра у найкраще в дитині;
- довіра;
- партнерство.

Виховати гуманні якості в колективі дітей дошкільного віку можливо лише тоді, коли дитина відчуває себе захищеною в оточенні однолітків не стільки правилами, скільки сприйняттям своєї значущості для себе та інших. Доброзичливе ставлення один до одного забезпечує наявність у дітей спільних переживань.

Процес педагогічного спілкування стає ефективним щодо вирішення виховних задач, коли базується на системі форм і методів педагогічного впливу і взаємодії. Серед них можна виділити такі:

- організація сфери спілкування;
- запобігаюча оцінка діяльності дитини (авансування довірою); управління поведінкою дошкільників завдяки переключенню діяльності (у тому числі, використання ігор-переключачелів), створення емоційно забарвлених позитивних еталонів;

— використання спеціальних вправ, тренінгів, які сприяють розвитку у дітей здатності бачити і розуміти тих, хто поруч;

- виключення із спілкування агресії, фізичних покарань, погроз та заборон (особливо з часткою «не») за рахунок введення альтернатив.

Таким чином, педагогічне спілкування є важливим засобом виховання дітей дошкільного віку, а вивчення особливостей його виховного впливу і можливостей застосування — актуальною проблемою педагогічної науки і практики.

Література

1. *Амонашвили Ш. А.* Психологические основы педагогики сотрудничества. — К.: Радянська школа, 1991.
2. *Воспитатели и дети: источники роста* / Под ред. В. А. Петровского. — М.: АО «Аспект пресс», 1994.
3. *Репина Т. А., Антонова Т. В., Гостюхина О. М.* и др. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / Под ред. Т. А. Репиной. — М.: Педагогика, 1987.
4. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении. — М.: Просвещение, 1987.
5. *Мудрик А. В.* Общение школьников. — М.: Знание, 1987.
6. *Петровский В. А., Виноградова А. М., Кларина Л. М., Стрелкова В. П.* Воспитателю о личностном общении. — М., 1992.
7. *Счастливая А. М.* Некоторые особенности влияния отношения воспитателя к детям на развитие общения старших дошкольников // Педагогические аспекты социальной психологии. Тезисы к научн.-теор. конференции. — Минск, 1978. — С. 62—63.

І. А. КНЯЖЕВА,

канд. педагог. наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.

**РОМАНТИЗМ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ
(В помощь учителю при подготовке к уроку
внеклассного чтения по теме:
«Русская литература первой половины
XIX века»)**

Зарождение в русской литературе романтизма связано прежде всего с процессом пробуждения самосознания в русском обществе начала XIX века. На первый план романтики выдвинули человеческую индивидуальность, идеалом которой была гармония с человечеством, природой. Только при условии единства с миром личность могла бы реализовать себя во всей полноте. Принципиальное значение романтики придавали искусству как сфере преодоления противоречий между конечным, единичным и абсолютным, вечным. Такие категории, как духовность, творчество, красота, были непременным условием совершенства мира. Главным же требованием, которое романтики предъявляли миру, была свобода. Но оно было неосуществимо, поэтому романтик вступал в конфликт с действительностью. Он мечтал о свободе, естественности, духовности, красоте... и не принимал реальность, в которой их не находил, становился странником, беглецом, устремленным к идеальной жизни. Отвергая реальную среду, именуемую исключительной личностью «толпой», он мог выступать в качестве мстителя, мятежника. А так как среда преследует героя, он мог быть отверженным, узником, изгнанником... Таким образом, в романтическом произведении герой — исключительная личность, избранник (так он воспринимает себя). Он устремлен к идеалу, имеющему общечеловеческий, внеличный характер, и непримирим к действительности из-за ее несовершенства. Следовательно, романтическое произведение строится на антилизе между идеалом и реальностью.

В русской литературе в романтизме можно выделить несколько течений: гражданское (к нему, в частности, относятся романтические поэмы «Войнаровский» и «Наливайко», а также ряд лирических стихотворений К. Ф. Рыльева), психологическое, представленное, в первую очередь, произведениями зачинателя русского романтизма В. А. Жуковского, философское (произведения М. Ю. Лермонтова, Ф. И. Тютчева, В. Ф. Одоевского, Е. А. Баратынского).

Поэзия

**Василия Андреевича Жуковского
(1783—1852)**

Идеалом Жуковского было единство человека и мира, основанное на гуманности, духовности, способности индивидуальности к глубокому и вечному чувству любви. Этим качествам он придавал абсолютное значение и сосредоточивал внимание на внутренней жизни личности, анализе ее переживаний. Сознывая, что его идеал находится в противоречии с действительностью, В. А. Жуковский видел выход не в общественных преобразованиях, а в нравственном совершенствовании личности. При этом устремленность к вечному становилась у него источником мистицизма: настоящая гармония, настоящее счастье, по его мнению, были возможны только в загробном мире. С этим связана основная для его поэзии антитеза: «Здесь» и «Там», конечное и вечное, внешнее и внутреннее. Гуманизм и психологизм поэзии В. А. Жуковского, ее художественное совершенство имели важное значение для духовного развития русского общества.

Обратимся к элегии В. А. Жуковского «Вечер» (1806). Элегия — это стихотворение, передающее смешанное чувство радости и печали, или только грусти, интимные размышления героя. «Вечер» написан шестистопным ямбом. Этот размер придает стихотворной речи замедленность, торжественность. Ведь здесь выражены раздумья героя об очень важном и значительном для каждого: о жизни, ее ценности, о неизбежности смерти. Как и герой стихотворения К. Н. Батюшкова «Совет друзьям», герой этой элегии грустит. Но для него мысли о неизбежности смерти не столь трагичны. Ведь в его жизни «Здесь» (в реальном мире) существует высокая духовная цель, связывающая его с «Там» (после смерти, то есть вечным). Поэт утверждает ценность жизни как таковой, как ступеньки в бесконечности. Вера в продолжение жизни «Там» важна для человека на земле, она не отвлекает его от действительности.

сти, от земной жизни, а, напротив, помогает ему достойно пройти земной путь.

Обратите внимание, как поэту удается передать внутреннее состояние героя этого стихотворения, то есть, как проявляется в стихотворении психологизм. Проанализируем следующую строфу стихотворения:

Уж вечер... облаков померкнули края,
Последний луч зари на башнях умирает;
Последняя в реке блестящая струя
С потухшим небом угасает.

В. А. Жуковский проявляет романтическую субъективность в раскрытии внутреннего мира своего героя. Он проецирует душевное состояние на внешний мир. Недаром академик А. Н. Веселовский писал, что Жуковский воспроизводит «пейзаж души». Во второй и третьей строках мы обнаруживаем анафору (повтор слов, с которых начинается каждая строфа, «единоначатие»). Это эпитет «последний», связанный с мотивом угасания, исчезновения. С этим же мотивом связаны эпитет «потухший», глаголы «померкнули», «умирает», «угасает». Таким образом, задумавшись о неизбежности смерти, герой переносит это явление человеческой жизни на окружающую его природу. Для него день соотносится с жизнью, вечер — с приближением ухода человека из земного мира. Поэтому кажется, что и в природе с наступлением вечера все умирает: и луч зари, и струя в реке, и небо.

Описание природы помогает понять настроение воспринимающего ее человека:

Как слит с прохладой растений фимиам!
Как сладко в тишине у брега струй плесканье!
Как тихо веянье зефира по водам
И гибкой ивы трепетанье!
.....
Луны ущербный лик встает из-за холмов...
О тихое небес задумчивых светило,
Как зыблется твой блеск на сумраке лесов!
Как бледно брег ты озлатило!

Фимиам — это ароматическое вещество, сжигаемое во время богослужения. Употребленное здесь в значении «аромат» цветов, это слово передает торжественность наступающего вечера. Это ощущение усиливается, поскольку фимиам оказывается слитым с «прохладой». С логической точки зрения слияние аромата и прохлады невозможно, но поэт обращается в стихотворении не к логическому, а к ассоциативному мышлению, призванному выразить чувство. Ассоциативность проявляется и в других строках. Например: «О тихое небес задумчивых светило». Здесь луна оказывается «тихой», небеса — «задумчивыми». Все это передает душевное состояние самого поэта (это он затих, думая о неизбежности смерти, он задумчив), но спроецировано на природу. Выход же из сознания неизбежности смерти герой стихотворения находит в радости прославления Бога (Творца), одухотворенной люб-

ви, дружбы. В этом он видит свое назначение в реальном мире.

Близким по содержанию является стихотворение «Цветок» (1811). Его жанр определен как романс. Посмотрим, что об этом жанре сообщается в Поэтическом словаре А. Квятковского: «В русской литературе романсом называется небольшое лирическое стихотворение напевного типа, преимущественно на тему любви. По своей форме романс — строфического строения, стих рифмованный, обычно без рефрена (...). В своем исследовании «Мелодика русского лирического стиха» Б. Эйхенбаум предложил называть романсом такую форму напевного стиха, которая построена «на основе непрерывно развивающегося одного мелодического движения...». В определении несколько раз встречается понятие напевность. Литературовед Б. Эйхенбаум разделял такие явления стихотворного стиля, как «говорной», «декламативный» и «напевный». В напевном стиле ведущее место занимают интонация (чередование понижения и повышения голоса), повторы, чаще всего это стихи, написанные трехдольным размером. Напевность этого стихотворения В. А. Жуковского достигается благодаря повторам: повтор эпитетов во второй строке «увядший, одинокой», с которыми рифмуется завершающее эту строфу слово «жесточкой». Во второй строфе почти совпадают последние слова третьей и четвертой строк: «облетел», «отлетает», в свою очередь рифмующееся с завершающим вторую строку «угнетает». Основной мотив этого стихотворения — угасание цветка, веселья, наслаждения и заблуждения. В последней строфе поставлены рядом социальное — «жизнь» и природное — «цвет», исчезающие в мире почти одинаково быстро. Но в отличие от стихотворения «Вечер», также построенного на сопоставлении природного и человеческого (день сменяет вечер, а жизнь сменяет смерть), это стихотворение в большей степени проникнуто печалью, поскольку не сообщается о возможности выхода из этого состояния.

Свою этическую программу В. А. Жуковский излагает в элегии «Теон и Эсхин» (1814). Действие этого стихотворения перенесено в Древнюю Грецию, что позволяет отвлечься от современной — сложной и противоречивой — действительности, чтобы в условной форме поставить важнейшие проблемы духовного бытия человека. Изображены два друга, которые по-разному относятся к внешнему и внутреннему, к преходящему и вечному, к плотскому и духовному... Эсхин был устремлен к внешнему — «роскоши», «славе», служению Бахусу и Эроту. Но они не дали ему счастья. Он говорит, что его душа «увяла», «в ней скука сменяла надежду». Теон же весь отдался чувству любви к своей жене, устремленной, как и он, к возвышенной, прекрасной цели. И хотя жена Теона умерла, любовь осталась, и он верит во

встречу с ней после смерти, в другом мире. В наибольшей степени этическую программу автора выражают слова Теона:

Что может разрушить в минуту судьба,
Эсхин, то на свете не наше;
Но сердца нетленные блага: любовь
И сладость возвышенных мыслей.
Вот счастье...

При этом автор использует такой художественный прием, как перенос. По правилам языка точка, которая завершает строфу, завершает и высказывание мысли. Последнее предложение в этой строфе представляет собой перечисление нетленных благ сердца. Однако, если предположить, что эти нетленные блага и являются главным счастьем, с точки зрения автора, предложение должно быть продолжено. В таком случае подлежащим будет «сердца нетленные блага», а сказуемым — «вот счастье». Следовательно, часть этого предложения перенесена в следующую строфу. Таким образом и сделан акцент на понятии «счастье», синонимами к которому можно поставить — «идеал», «смысл жизни».

В 1812 году В. А. Жуковский записывается в Московское народное ополчение. Среди ополченцев оказываются поэт П. А. Вяземский, драматург А. С. Грибоедов, автор эпических (самым известным является роман «Ледяной дом») произведений И. И. Лажечников... Вот как В. А. Жуковский описал вечер накануне одного из самых ярких событий военной кампании 1812 года — Бородинского сражения (о нем стихотворение М. Ю. Лермонтова «Бородино». На батарее Раевского, рассказы о которой вдохновили Лермонтова на написание этого стихотворения, во время Бородинского сражения «побывал» Пьер Безухов в романе Л. Н. Толстого, был смертельно ранен князь Андрей Болконский, увидевший после ранения своего главного соперника Анатоля Курагина, тоже раненого, и не испытывавший к нему в этот момент зла):

«Две армии стали на этих полях: в одной Наполеон и все народы Европы, в другой одна Россия. Накануне сражения (25 августа) все было спокойно: раздавались одни ружейные выстрелы, которых беспрестанный звук можно было сравнить со звуком топоров, рубящих в лесу деревья. Солнце село прекрасно: вечер наступил безоблачный и холодный; ночь овладела небом, которое было темно и ясно, и звезды ясно горели; зажглись костры; наконец армия заснула вся с мыслью, что на другой день быть великому бою. И тишина, которая тогда воцарилась повсюду, неизобразима; в этом всеобщем молчании и в этом глубоком темном небе, полном звезд и мирно распростертом над двумя армиями, где столь многие обречены были на другой день погибнуть, было что-то роковое и несказанное. И с первым рассветом дня грянула русская пушка, которая вдруг пробудила повсеместное сражение...».

В поэтической форме об армии накануне решающего сражения он написал в героической песне-поэме «Певец во стане русских воинов» (1812). Это произведение представляет собой речь поэта, Певца, обращающегося к воинам с прославлением всех, кто служил или сейчас служит Отчизне. Эта речь прерывается словами воинов, которые вслед за Певцом повторяют самые важные его слова. Идея этих стихов — слава героических предков продолжается в мужественных подвигах современных воинов, и все они бессмертны. В стихотворении создаются краткие поэтические портреты воинов прошлых эпох русской истории: князя Святослава, Дмитрия Донского, Петра Первого. Вот как представлен здесь Суворов:

Но кто сей рьяный великан,
Сей витязь полуночи?
Друзья, на спящий вражий стан
Вперил он страшны очи;
Его завидя в облаках,
Шумящим, смутным роем
На снежных Альпов высотах
Взлетели тени с воем;
Бледнеет галл, дрожит сармат
В шатрах от гневных взоров...
О горе! Горе, супостат!
То грозный наш Суворов!

Если вспомнить, как выглядел на самом деле полководец Александр Васильевич Суворов, то сразу станет очевидной гипербола как главный художественный прием в его отображении. В то же время заслуги его перед Отечеством позволяют судить о нем, как о «рьяном великане», которого боялись враги. Усиливается возвеличивание Суворова использованием архаичной лексики («вперил», «очи»). Кстати, как об исключительно неустрашимом вожде писал о Суворове и английский поэт Дж. Гордон Байрон в романе в стихах «Дон Жуан» (7 песнь):

Всех увлекал вперед неустрашим,
И все, не размышляя, шли за ним.
.....
Его проделки полагая странными,
О нем острили в штабе иногда,
А он в ответ брал с ходу города...

В связи с размышлениями о подвигах героев прошлого В. А. Жуковский вводит в текст антитезу «вечное-временное», «духовное-материальное». Материальное (дома, оружие, тела) подвержено смерти. Но духовное (героизм, величие духа) вечно, бессмертно:

Их дома вихрь разметал;
Их гробы срыли плуги;
И пламень ржавчины сожрал
Их шлемы и кольчуги;
Но дух отцов воскрес в сынах;
Их поприще пред нами...
Мы там найдем их славный прах
С их славными делами.

Перед взором Певца и воинов проходят те, кто уже в последние дни сражений стали героями. Среди современников-героев казак Пла-

тов (им интересовался и позже, в Париже, рад был знакомству с ним основоположник жанра исторического романа в мировой литературе Вальтер Скотт), смелый Коновницын, твердый Воронцов, пламенный боец Давыдов, недавно погибший в сражении Багратион...

Певец прославляет не только воинов, но и поднимает кубок в честь муз поэтов, которые вдохновляли героев и сейчас помогают сражающимся: Бояна, Г. Р. Державина. Он поднимает кубок в честь любви и дружбы, которые также помогают укреплению духа воинов. После того, как Певец восклицает:

«Отчизне кубок сей, друзья!
Страна, где мы впервые
Вкусили радость бытия,
Поля, холмы родные,
Родного неба милый свет,
Знакомые потоки,
Златые игры первых лет
И первых лет уроки,
Что вашу прелесть заменит?
О родина святая,
Какое сердце не дрожит,
Тебя благословляя?»

воины повторяют его слова: «За них, за них всю нашу кровь! На вражьи грянем силы; Да в чадах к родине любовь Зажгут отцов могилы».

Эти стихи прославили имя В. А. Жуковского. Многие заучивали их наизусть, даже пели. В том же 1812 году эти стихи были положены на музыку Дмитрием Бортнянским. Сам В. А. Жуковский, работавший в походной газете, принимавший участие в сражениях, был награжден боевым орденом Святой Анны 2-й степени, получил чин штабс-капитана.

Среди произведений, написанных самим Жуковским или же переведенных им на русский язык, важное место принадлежит балладам. Баллада — это лиро-эпическое произведение с сюжетом исторического, фантастического характера. В ней повествуется о необыкновенных событиях. Так, действие баллады «Светлана» происходит 19 января, в день христианского праздника Крещения. Этот праздник, имеющий древние, дохристианские еще корни, был связан с идеей обновления жизни. В крещенский вечер девушки гадают о будущем счастье, о женихе. Жених Светланы далеко, она грустит и садится гадать. Это языческий, а не христианский обряд. Поэтому во время гадания Светлана оказывается во власти темных сил. Ей среди ночи является жених, увозит ее венчаться, но они оказываются посреди заснеженного поля, и он исчезает. Светлана входит в одинокое жилище и видит в нем гроб. В слезах испуганная девушка садится в том углу, в котором находится икона, и молится. Между тем мертвец поднимается, протягивает к Светлане руки, и она с ужасом узнает в нем своего жениха. От страшного мертвеца ее защищает белый голубок. В образе голубя во время Крещения Иисуса Бог — Святой Дух

сошел с небес. Таким образом, голубь — это символ Света.

Внезапно Светлана просыпается. Оказывается, явление мертвого жениха было лишь сном. В реальной жизни Светлану ждет счастье: возвращается ее жених. Поэт объясняет, что Светлана достойна счастья, так как ее «душа, как ясный день» и что «здесь несчастье — лживый сон; Счастье — пробуждение». Ведь земная жизнь скоротечна, призрачна, она подобна сну... По мнению В. А. Жуковского, кротость, духовность, ясность души, чистота мыслей и сосредоточенность на высоких духовных целях — главные качества человека. Они и являются залогом вечного счастья.

Конечно, нельзя не заметить противоречивости поэта. Он утверждает ценность духовности, внутренней жизни личности, но видит источник ее «Там», в потустороннем мире. Но для нас гораздо важнее то, что этот поэт стал зачинателем романтизма в русской литературе, утверждал психологизм в поэзии, выше всего поставил вневременные ценности — одухотворенность, стремление человека к нравственному совершенству.

Поэзия

Евгения Абрамовича Баратынского (1800—1844)

В русской литературе можно выделить целое направление философской романтической прозы и поэзии, создатели которого старались решить проблему случайного и закономерного, выявить внутренние связи между явлениями. К этому направлению можно отнести творчество В. Ф. Одоевского, А. С. Хомякова, М. Ю. Лермонтова, Е. А. Баратынского. К философской проблематике обращался в своих думах А. В. Кольцов.

Философское направление заключается в постановке проблем общего свойства: это закономерности мироустройства, вопрос о возможности его познания. Литераторы, обратившиеся к этим проблемам, воссоздавали процесс рефлексии. Это понятие включает в себя самоанализ, осознанное отношение к собственному «я». Однако рефлексия — это переходное состояние человека. Ведь любой мыслительный процесс направлен на завершение в форме синтеза, установление закономерности. Рефлексия же представляет собой переход от одного противоречия к другому, когда выхода к установлению общей идеи не происходит. Поэтому рефлексия характеризуется односторонностью. Этим объясняется то, что романтик, личность рефлектирующая, но мечтающая о преодолении дисгармонии, склонна в качестве идеального состояния представлять непосредственность как проявление гармоничности.

Подобное противопоставление скепсиса и рефлексии, с одной стороны, и непосредствен-

ности, с другой, является основной чертой лирики Е. А. Баратынского. В ней выражено трагическое переживание необратимости движения жизни, в которой непосредственность неизбежно сменяется разладом с миром, утратой внутренней цельности.

Этот мотив является ведущим в элегии «Разуверение» (1821). Основной мотив этой элегии — необратимость жизни. Романтик трагически ощущает невозможность самого высокого чувства — любви. Оно преходяще и неизбежно умирает. Вернуть его невозможно. Единственно же ценным для человека является первое чувство любви. Для исключительной личности, героя Баратынского первая любовь — это и есть идеальное состояние. Но та естественность, непосредственность единения с миром, которая возможна в минуты первой любви, неизбежно проходит, к человеку приходит забвение, и он постепенно сливается с толпой. Сближение же исключительной личности с толпой становится причиной иронии. В лирике Баратынского герой предается самоиронии. Это результат самоанализа, разочарования в самом себе, своей идеальности. Он спит, а значит — почти и не живет:

Не искушай меня без нужды
Возвратом нежности твоей:
Разочарованному чужды все обольщенья
прежних дней!
Уж я не верю увереньям,
Уж я не верую в любовь
И не могу предаться вновь
Раз изменившим сновиденьям!
Слепой тоски моей не множь,
Не заводи о прежнем слова
И, друг заботливый, больнова
В его дремоте не тревожь!
Я сплю, мне сладко усыпленье;
Забудь бывалые мечты:
В душе моей одно волненье,
А не любовь пробудишь ты.

Эти стихи о том, что настоящее счастье оказывается иллюзией, и жизнь превращается в сон, которым герой пытается отгородиться от людей и от мыслей о собственном неблагополучии, драматург А. Н. Островский позже берет для романа Ларисы Огудаловой в драме «Бесприданница». В этой пьесе, пожалуй, у каждого из героев была мечта (у Ларисы — что ее будут любить вне зависимости от ее материального положения, у Паратова — что он всегда будет волен распоряжаться собой, у Карандышева — что он сможет возвыситься над значительными лицами города, у Робинзона — что он сможет «на равных» говорить с Вожеватовым, Паратовым... Но все это были иллюзии. Их судьба оказалась совсем другой).

Эта же мысль выражена и в стихотворении «Признание» («Притворной нежности не требуй от меня»). К этой ситуации, воссозданной в нем, применимы слова немецкого поэта-романтика Г. Гейне: «Мир треснул, и трещина прошла через сердце поэта».

«Признание» начинается с того, что герой размышляет об умирании против его воли чувства любви: «Напрасно я себе на память приводил / И милый образ твой, и прежние мечтанья; / Безжизненны мои воспоминанья...». Во второй строфе стихотворения он мотивирует, почему же в нем нет прежнего огня. Он признает, что «жалок», но «впервые упоевает Нас только первая любовь». Таким образом, вновь возникает декларация истинности только первой любви. Отсюда — противоречие: герой не может жить без чувства, но оно преходяще. В третьей строфе он говорит о том, что чувство неизбежно сменяется рассудочностью, и исключительная личность снижается до уровня толпы. Поэтому ирония переходит в самоиронию. Он сообщает о возможном браке, но только не с той, которую любит — любовь уже не возродить: «...не завидуй нам: / Обмена тайных дум не будет между нами, / Душевному прихотям мы воли не дадим, / Мы не сердца под брачными венцами, / Мы жребии свои соединим». Завершается стихотворение признанием, что человек не властен над собственной судьбой: «Невластны мы в самих себе / И, в молодые наши леты, / Даем поспешные обеты, / Смешные, может быть, всевидящей судьбе».

Поэма Е. А. Баратынского «Бал» (1825—1828) также посвящена теме любви. Прототипом героини поэмы Нины является Аграфена Федоровна Закревская. Эта женщина всем своим существом утверждала тот характер, тот тип поведения, которым так дорожила романтическая поэзия. Вот как о ней писал А. С. Пушкин в стихотворении «Портрет»:

С своей пылающей душой,
С своими бурными страстями,
О, жены севера, меж вами
Она является порой.
И мимо всех условий света
Стремится до утраты сил,
Как беззаконная комета
В кругу расчисленном светил.

Героиня поэмы Е. А. Баратынского Нина бунтует и страдает. Эта эпикурейски настроенная женщина встречает близкого себе по характеру мировосприятия Арсения. Он тоже романтик, находящийся в разладе с миром. Позже она узнает, что Арсений был влюблен в другую. Ее звали Ольга. Но он разочаровался в своей возлюбленной, перестал видеть в ней идеал. Отсюда его романтический разлад с миром. Когда же он убеждается в том, что заблуждался, что его Ольга всегда была ангелом и по-прежнему верна ему, он утрачивает разочарованность. Для Нины же охлаждение к ней Арсения — катастрофа. Когда она замечает, как он в рассеянности набрасывает портрет другой женщины («...жеманная девчонка Со сладкой глупостью в глазах, В кудрях мохнатых, как болонка, С улыбкой сонной на устах»), она «мертвеет от горя». Увидев же во

время бала счастливых Ольгу и Арсения, она возвращается домой и принимает яд.

Антитеза непосредственности как идеала и утраты гармоничности как реального состояния, к которому неизбежно идет человек, возникает и в тех стихотворениях, в которых идет речь об искусстве. Е. А. Баратынский связывал наступление экономического прогресса с утратой человеком былой цельности, возникновением разобщенности между людьми, потерей ими истинных ориентиров, главными из которых являются добро и красота. Отход от духовности — это для Баратынского — шаг назад в развитии человечества. По мнению Баратынского, «прекрасное положительнее полезного». Поэт-романтик верил, что именно гармония искусства вернет миру и человеку утраченную цельность. Поэт — носитель духовности, совесть мира. Он всегда в гуще жизни и откликается на все.

Таким идеалом поэта был для Е. А. Баратынского Гете. Ему он посвящает стихи «На смерть Гете» (1833). Его смерть была спокойной и величавой: «Предстала, и старец великий смежил Орлиные очи в покое; Почил безмятежно». Он был спокоен, потому что смог совершить в своей жизни «все земное». Это оказалось возможным для него благодаря его гармоничности, согласию с собой, единству с миром. Душа Гете была открыта всему земному, и он жил в полном согласии с окружающим:

Погас! Но ничто не оставлено им
Под солнцем живых без привета;
На все отзывался он сердцем своим,
Что просит у сердца ответа;
Крылатою мыслью он мир облетел,
В одном беспредельном нашел ей предел.

Все дух в нем питало: труды мудрецов,
Искусств вдохновенных созданья,
Преданья, заветы минувших веков,
Цветущих времен упованья.
Мечтою по воле проникнуть он мог
И в нищую хату, и в царский чертог.

С природой одною он жизнью дышал;
Ручья разумел лепетанье,
И говор древесных листов понимал,
И чувствовал трав прозябанье;
Была ему звездная книга ясна,
И с ним говорила морская волна.

Такая гармония с миром составляет счастье, идеал с точки зрения любого романтика, живущего устремленностью к всечеловеческому. Но идеал гибнет, наступающая эпоха денег раздробляет человека, уничтожает поэзию в жизни. Об этом стихотворение 1835 года «Последний поэт». По словам В. Г. Белинского, в нем «поэт высказался весь, со всею тайною своей поэзии, со всеми ее достоинствами и недостатками». Основная антитеза в этом стихотворении — «любовь/корысть». Это поэтический манифест, провозглашающий несовместимость меркантильности буржуазных отношений с поэзией. Уже в первой строфе противопоставляются мечта и корысть; сны поэзии и

просвещение. Во второй строфе возникает образ Греции, земли, где родилось искусство. Греция освободилась от турецкого ига. Но, к сожалению, в этом «первобытном раю муз» нет поэзии. Расцветают науки, торговля, но не воспевание красоты. Все умирает. Возникает образ зимы, «дряхлающего мира», всплеска «последних сил природы». Поэт по-прежнему простодушен, он служит любви и красоте. Но мир отвечает на звуки его песен смехом. Поэт покидает мир, в котором он не нужен, но нигде не находит для себя свободного пространства. Так пессимистически воспринимал поэт-романтик перемены в мире. Необычна ритмическая организация этого стихотворения, в котором ямбические строфы («утяжеленный» пятистопный ямб), представляющие действительность, перемежаются хорейческими («легкий» четырехстопный хорей), представляющими поэта.

Поэзия Е. А. Баратынского представляет поздний этап в развитии романтизма в русской литературе. В ней отражено наиболее драматическое для человека состояние — разлад с самим собой.

Предромантизм в русской литературе. Поэзия Константина Николаевича Батюшкова

Предромантизм зародился в русской литературе в 1780—1790-е гг. в поэзии Г. Р. Державина. Если в произведениях других художественных направлений, существовавших в XVIII веке, отображался человек «вообще», то предромантики стремились передать индивидуальное своеобразие личности, нации, эпохи...

Ю. Н. Тынянов поделил предромантиков на «архаистов» и «новаторов». Первые из них стремились к воссозданию русского национального характера, выдвигали идею долга, служения нации. Отсюда — стремление к возвышенности, создававшейся во многом благодаря обращению к архаизированному языку, к церковнославянизмам, то есть языку церкви и культуры средневековой Руси. При этом архаисты представляли собой в идейном отношении два разных течения: консервативное и прогрессивное. Последнее было представлено в связи с возникновением освободительного движения даже писателями, участвовавшими в дворянской революции, например, К. Ф. Рылеевым, автором цикла дум, сатиры «К временщику». Своим героем предромантики сделали гражданина, находящегося в политической оппозиции к государству и всему, что ограничивало свободу человека. Для творчества «архаистов» была характерна ориентация на классицизм, нередко их называли «неоклассиками».

«Новаторы» же были связаны с традицией сентиментализма, они утверждали ценность человеческой индивидуальности и во многом опирались на художественный опыт зарубеж-

ных, в особенности французских писателей. Стремясь передать новые веяния в духовной жизни общества, они пытались обновить русский литературный язык, насыщая его заимствованиями из французского языка, используя зачастую французскую лексику и фразеологию как модель для развития русского литературного языка. Их герой, как правило, обыкновенный человек, который находился в нравственной оппозиции к государству, не служил, находил счастье в наслаждении природой, общении с друзьями, веселье. С особой силой это направление в предромантизме проявилось в творчестве К. Н. Батюшкова.

Между «архаистами» и «новаторами» происходила полемика. Наиболее ярким проявлением ее стала борьба «Беседы любителей русского слова» (1811—1816) и «Арзамаса» (1815—1817). В «Беседе» объединились «архаисты» во главе с адмиралом А. С. Шишковым, занимавшимся главным образом проблемами языка и выступавшим против «галлицизмов», то есть заимствований из французского языка. Членами «Арзамасского общества неизвестных людей» или просто «Арзамаса» были сентименталисты и предромантики, близкие к сентиментализму. Главной фигурой в «Арзамасе» был зачинатель русского романтизма В. А. Жуковский.

Среди «арзамасцев» видное место, наряду с Жуковским, принадлежало К. Н. Батюшкову. В творчестве Константина Николаевича Батюшкова можно выделить следующие периоды: 1804—1814 — время создания предромантических произведений;

1815—1822 — переходный период от предромантизма к романтизму.

Позже Батюшков тяжело заболевает душевным расстройством и перестает сочинять.

В центре внимания К. Н. Батюшкова — судьба индивидуальности, стремящейся к наслаждению. Эта индивидуальность находит радость в близости к природе, в общении с друзьями, в вине, эротике. Его героя можно назвать эпикурейцем, так как ему близко этическое учение философа-материалиста Эпикура (341—270 гг. до н. э.), основанное на разумном стремлении человека к счастью, наслаждению. Критик В. Г. Белинский так охарактеризовал героя Батюшкова: «беспечный поэт-мечтатель, философ-эпикурец, жрец любви, неги и наслаждений». Ему присущ эгоцентризм и поэтому самой ужасной для него является мысль о неизбежности смерти. Человек, помня о кратковременности жизни, должен относиться к ней как празднику и каждый свой день посвящать главному — радости. При этом поэт осознавал противоречие между мотивом наслаждения жизнью и ее скоротечностью.

Зачастую К. Н. Батюшков строил свои стихотворения на противопоставлении понятий социального, нравственно-этического, психологического свойства. С одной стороны, это про-

тивопоставление «дворца» и «хижины», с другой, «черного» и «белого» человека внутри одного «я».

Обратимся к элегии К. Н. Батюшкова «Совет друзьям» (1806). Герой стихотворения приглашает друзей сесть вокруг него «под вязань густую», дать ему свирель и прислушаться к «совету» его Музы. Он призывает оставить «призрак славы» и радоваться простым забавам юности. Но мысль о неминуемой смерти омрачает его душу. Он восклицает: «...бегут счастливы дни, Бегут, летят стрелой они; ...И время сильною рукой Губит и радость и покой». Он прощается с «веселыми, зелеными» лугами, прозрачными ручьями, «милым» садом... В чем же герой стихотворения видит выход из этого состояния тоски и отчаяния? Какой «совет» он дает своим друзьям? — Раз жизнь коротка, в ней нужно «искать веселья и забавы» и не тратить ее попусту на иллюзорное — «дым славы»:

Когда жизнь наша скоротечна,
Когда и радость здесь не вечна,
То лучше в жизни петь, плясать,
Искать веселья и забавы,
И мудрость с шутками мешать,
Чем, бегая за дымом славы,
От скуки и забот зевать.

Обратите внимание на композицию этого фрагмента стихотворения, в котором содержится «философия жизни» героя. В двух первых строчках, рифмующихся друг с другом, выражено представление о скоротечности жизни. Это и есть та причина, которая порождает эпикурейскую «философию» жизни. Затем, в следующей четырех строчках, объединенных кольцевой рифмой, перечислены глаголами в форме инфинитива те действия, которые могут стать содержанием жизни. Возникает антитеза между «петь», «плясать», «искать веселья», с одной стороны, и «зевать», с другой; «забавы», таким образом, противопоставляются «дыму славы».

Эгоцентризм героя К. Н. Батюшкова, то есть сосредоточенность на собственном «я», анализе своих чувств и мыслей, вовсе не означает его эгоизма. Напротив, поэт выше самоотверженной дружбе. Обратимся к его стихотворению, написанному в 1811 — начале 1812 года «Дружество»:

Блажен, кто друга здесь по сердцу обретает,
Кто любит и любим чувствительной душой!
Тезей на берегах Коцита не страдает, —
С ним друг его души, с ним верный Пифифой.
Атридов сын в цепях, но зависти достоин!
С ним друг его Пилад... под лезвием мечей.
А ты, младый Ахилл, великодушный воин,
Бессмертный образец героев и друзей!
Ты дружбою велик, ты ей дышал одною!
И, друга смерть отмигнув бестрепетной рукою,
Счастлив! Ты мертв упал на гибельный трофей!

Поясним некоторые имена и названия, встречающиеся в этом тексте:

Коцит — река плача в Аиде, царстве смерти (греч. мифология).

Пирифой — сын Зевса и Ди, вместе с Тесеем участвовал в битве с амазонками, похищении прекрасной Елены. Был схвачен, когда помогал Тесею похитить из царства смерти Персефону. Оба друга в наказание были прикованы к камню в Аиде.

Атрид — один из верховных вождей греков во время похода на Троию, более известен под именем Агамемнон.

Пилад — друг и двоюродный брат Ореста, сына Агамемнона. Сопровождал Ореста в его поездке в Микены с целью отомстить матери за убийство своего отца, а затем помогал Оресту доставить из Тавриды Ифигению и статую Артемиды.

Ахилл — один из главных героев «Илиады» Гомера, вождь, отомстивший троянцам за смерть своего друга Патрокла.

Как видим уже из этого комментария, поэт называет героев греческой мифологии и гомеровского эпоса, прославившихся верностью в дружбе. Таким образом он утверждает свою мысль о высоте подвига и самоотверженной дружбы, которые были частью жизни древних греков.

К концу жизненного и творческого пути К. Н. Батюшков все чаще высказывал пессимистические настроения. Это с наибольшей силой проявилось в его последнем стихотворении «Изречение Мельхиседека», предположительно написанном в 1824 году углем на стене.

Жизнь здесь представлена как бесконечная вереница страданий. О Мельхиседеке как о человеке с трагической судьбой мы узнаем из Библии: «Без отца, без матери, без родословной, не имеющий ни начала дней, ни конца жизни, уподобляясь Сыну Божию, пребывает священником навсегда». Кроме того, на стихотворение оказали влияние афоризмы из книги Экклезиаста: «Суета сует, — сказал Экклезиаст, — суета сует, все суета! Что пользы человеку от всех трудов его, которыми трудится он под солнцем... Как вышел он нагим из утробы матери своей, таким и отходит, каким пришел, и ничего не возьмет от труда своего...» Эмоциональность этого размышления о судьбе человека усиливается повторами, параллелизмом синтаксических конструкций:

Ты знаешь, что изрек,
Прощаясь с жизнью, седой Мельхиседек?
Рабом родится человек,
Рабом в могилу ляжет,
И смерть ему едва ли скажет,
Зачем он шел долиной чудной слез,
Страдал, рыдал, терпел, исчез.

Такое настроение переживает герой К. Н. Батюшкова, не ощущающий связи с целым человечеством, страдающий от своего одиночества и беззащитности перед законами мироустройства.

В. Б. МУСИЙ,

канд. филол. наук, доцент Одесского национального университета им. И. И. Мечникова.

ЛЮБОВ И СТРАДАНИЕ В ПОЕЗИЯТА НА ПЕНЧО СЛАВЕЙКОВ

Любовта и страданието като състояния на човешката душа и ценностни категории са неотделими в поезията на Пенчо Славейков. Останал едва осемнадесетгодишен сакат за цял живот, той не само надмогва в името на любовта си към изкуството своето страдание, но стига и до прозрението, че физическото нещастие е Божия благодат. Показателни са неговите думи: «Падането на леда на Марица ме направи поет». Съкровено-изповедно звучат стиховете на «автобиографичната» творба «27 априлий 1866» (текстът е включен в «На Острова на Блаженните» и е приписан на Стамен Росита):

На тоя ден съм аз роден.
За други — както всеки ден!
За мене... с моето рождене
неволята роди се с мене.

И с нея тръгнах аз по свят,
и в нея найдох благодат —
че тя очите ми отвори
за туй което Бог говори.

В Славейковата поезия **любовта към живота** не само е силата, с която човешкият дух

преодолява страданието, тя е и силата, която преозначава волята на съдбата. Възприел **битието на духа** като свой истински живот, лирическият човек на Славейков приема **физическото страдание не като наказание, а като награда, като средство за съпричастност със съкровения смисъл на живота**. Свръхценността на духовното отрича възможността физическите страдания да са сами по себе си зло. В текстовете на твореца те са **изпитание**, чрез което душата се възмогва до смисъла на своето съществуване. Затова болният монах от едноименното стихотворение («На Острова на Блаженните» — Чавдар Подрумче) благодарни на Бог за своята неволя и в нея вижда своята мисия — да промени чрез примера на жизнелюбието си празното битие на физически здравите:

От мен да чуят Твоята възслава,
тез дето им е своя смисъл чужда —
над скърб и мъка как се възвисява
комуто е живота висша нужда.

(«Болният монах»)

Посветената на Бетовен поема «Cis moll» идентифицира личността на човека на изкуството като неподвластна на ударите на съдбата, защото творчеството е дело на духа, а не на плътта. Оглушаването не може да прекърши полета на духа към Вечността, защото «не из очите погледа излиза, / а на душата из Света Светих» и идеалът не може да бъде убит «когато него Висший Слух поддържа». Любовта на твореца към изкуството превръща личното страдание в «материал» за творчество, в извор на вдъхновение:

В страданьето е негова живот!
и само в него ази ще намеря
за нови чувства нови звукове —
изкуството чрез тях да обновя...

За Славейковия лирически човек любовта към живота е същност на индивидуалното битие, най-висша ценност, която може да осмисли всичко, което се случва с човека, като добро и истинно. Затова дълбоко искрено и оптимистично звучат елегичните интонации на сонета «Скърб» («На Острова на Блаженните» — Велко Меруда):

И с своята неволя примирен
намерих в нея ази и утеха —
това поне ми дните не отнеха!
За други нощ, скръбта е ден за мен.

Органически свързани в поезията на твореца, страданието и любовта естествено присъстват като аксиологическа двойственост и в произведенията, посветени на интимната любов, любовта между мъжа и жената. С оглед на разглежданата тема особено интересни са три от най-популярните Славейкови творби — «Неразделни», «Ралица» и «Бойко». Те активно кореспондират с поетиката на народната песен и творчески преобразуват фолклорни мотиви.

Баладата «Неразделни» има интересна композиция. Словото на лирическия Аз е рамка на представения като цитат «разказ» на Калина. Двамата с Иво се обичат, но не могат да се оженят, защото против брака им са техните родители:

«Първо либе, първа севдо, не купней,
недей се вайка,
че каил за нас не стават моя татко,
твойта майка.

Но влюбените преодоляват страданието от раздялата в живота чрез смъртта, която ги прави неразделни във вечността. Самоубийството на Иво и на Калина води до метаморфозата им в кичест Явор и стройна Калина. Двете дървета сплитат клоните си. Творбата внушава, че каквви външни, обективни пречки не могат да осуетят истинската любов. Тя превъзмогва всички страдания и ако не може да се осъществи в живота, става възможна в смъртта. Творчески използвайки един фолкло-

рен сюжет, преобразувайки народнопесенния силабически стих в осемстъпен хорей, Пенчо Славейков създава ярък художествен символ на метафизичната и всепобеждаваща сила на любовта:

а погребяха ни тука, на брегът край
таз долина...
Той израсна кичест Явор, а до него аз Калина; —
той ме е прегърнал с клони, аз съм
в него вейки свряла.
За сърцата що се любят и смъртта не е раздяла...»

В сравнение с «Неразделни» поемата «Ралица» интерпретира темата за любовта, която преодолява страданието, психологически позадълбочено. Творбата, подобно на поемата «Бойко», функционализира фолклорна лексика и стилистика, но метрически принадлежи (както и «Бойко») на литературната силаботоника (петстъпен ямб, бял стих). Особено ефектни са изградените по модела на народнопесенната поетика сравнения, които се явяват образен еквивалент на чувствата и мислите на героите. С такова сравнение започва произведението: «Като оназ вечерница в небето, / една бе в село Ралица девойка».

Текстът представя пространно Ралица. Акцентирано е върху сираческото ѝ битие, върху хармонията между физическа хубост и душевна чистота. Лиро-епическият говорител оценъчно «разказва» за героинята, пряко я характеризира. Той представя Ралица и чрез впечатлението, което тя прави на другите:

Че модрия ѝ поглед бе западнал,
като мъгла, на всички на душата,
и мислите им все около нея
се вияха, кат сърмений колан
о кръшната ѝ тънка половина...

След портретната въвеждаща част идва ред на разгръщането на сюжета, който е класически за художествената словесност — драматични отношения в рамките на любовен триъгълник. Срещу любовта между Ралица и Иво се изправя страстта на Стоичко Влаха, който иска да притежава най-красивата мома на селото. Текстът не уточнява смисъла на етнонима, който е прозвище на героя. Не е ясно дали е свързан с етнически произход или с гурбетчийско пребиваване във Влашко. Това няма съществено значение за възприемането на произведението. Важно за рецепцията на образа е, че етнонимът прозвище поражда значенията **чужд, отчужден**. Стоичко Влаха е чужд на света на доброто и красотата, към който принадлежат Ралица и Иво. Показателно е, че чувствата на отрицателния герой на поемата са характеризирани чрез целенасоченото отрицание на светлинното начало, мракът в душата и очите му е метафора, която символизира злото, от което той е обсебен: «и мрак обзе душата на Стоичка», «и я устреми с тъмен поглед той», «тъмний негов поглед, изпод вежди».

В срещата на извора (Беш Бунар) Стоичко Влаха се опитва да купи любовта на Ралица със златен наниз. Отговорът на девойката е достоен и визира същността на истинската любов, за която опозицията богатство — бедност е невалидна, която не може да бъде спечелена нито с пари, нито със сила:

Пусни!.. Сърцето силом се не зема
Не е то пита, то се не ломи! —

Тези думи засягат егоистичната гордост на Стоичко и го водят до престъпление, родено не от любов (любовта не може да ражда зло), а от завист и чувство за уязвено достойнство. След картината на краткото семейно щастие на Ралица, творбата с изключителен усет за психологическите детайли представя смъртта на Иво. Убивайки го, Стоичко казва:

Мен нейни думи — тебе моя нож!
Сърцето що се не ломи, за мене
ще да е цяло <...>

Злодеят не познава. Сърцето на Ралица остава с мъртвия Иво. Той винаги е пред нея, когато тя се вгледа в очите на своята и неговата рожба. Финалът на произведението подчертава, че страшното нещастие и последвалите страдания не прекъсват Ралица, не убиват нейната воля за живот. С цялостното представяне на образа на Ралица текстът внушава, че не само любовта към сина дава сили на героинята да преодолее страданията. **Любовта е същност на нейното битие.** Смъртта не може да унищожи истинската любов. Споменът за нея е реалност, която осмисля живота дори и когато любимият е преминал през вратата на смъртта:

Тъй както свива модрия седянкo
цветец, когато слънцето залезе,
тъй и сърцето Ралици се сви,
прибрало спомен скъп за ясни дни...

При цялата си минорност творбата е истински апотеоз на любовта, която може да преодолее всички изпитания на живота. Индивидуализирана като художествен образ Ралица е и символ на човека, непобедим от страданията, защото е всепроникнат от любовта като принцип на личностното съществуване. Ралица символизира любовта като съкровено, истинското битие на човешката душа, неуязвимо за ударите на съдбата:

Но в ваклите очи на своята рожба,
когато се тя вгледа и познай
в тях Ива — до сърце си го притисне,
и пак оная хубава усмивка
на устните ѝ цъфва, от живота
ненадломена — с несломено сърце.

Поемата «Бойко» е едно от най-значимите произведения на Пенчо Славейков. То поетически концептуализира същността на личностното битие чрез представяне на «срещата» на любовта и страданието. Подобно на «Ралица»

сюжетът се разгръща посредством отношенията в един любовен триъгълник. Неговата смислова структура обаче е необичайна. Любовта на Бойко е отхвърлена от Неда, а самият той отхвърля любовта на своята жена Райка. Същност текстът внушава, че чувствата на Бойко към Неда не са в истинския смисъл на думата любов, а тъмна и самоунищожителна страст. Измамен от Неда, Бойко се затваря в себе си. Неговото отчаяние го води до пълна морална деградация и отчужденост от хората. Без да съзнава, той причинява смъртта на най-близките си — майката, съпругата и детето. Творбата внушава, че **човекът, който не може да преодолее страданието в себе си, започва да го овъншнява, да го причинява на другите.** Бойко съзнава, че Неда никога не го е обичала, че тя не е достойна за неговата любов и страданията му. Но той не може да преодолее своята страст и мъката, родена от нейната неосъществимост. Мъката го прави нечувствителен и жесток към хората, които истински го обичат — майката и Райка. Героят стига дъното на своето морално падение, за да изживее потреса на съвестта, който пречиства душата му от обсебилото я зло. Нравственото прераждане на Бойко се дължи на Райка, на нейната абсолютно безкористна, чиста любов. На смъртния си одър тя прикрива престъплението на човека, погубил младостта и живота ѝ. Ефектът върху Бойко е нравствено разтърсващ:

Какво бе туй? С лъжовни думи тя
закриля тоя, който младостта ѝ
почерни, който първата си рожба
уби?! Не е ли туй на сън? С какво ли
за нея той е драг, та го закриля
пред хората?! <...>

От странната усмивка на Бойко при смъртта на майка му не остава никаква следа. Над гроба на злощастната си жена той стои «като вкаменен, / като надгробен камък». Поемата, която е завършена смислово, а не сюжетно, «оставя» героя, седнал пред къщния праг, за първи път обгърнат от «студената самотност», изтръгнала из очите му «сълзи, незнайни досега за него».

Носител на нравственото послание на поемата е образът на Райка, антипод на образа на Бойко. Ако той не може да преодолее своето страдание и започва да го причинява на най-близките си, на хората, които не са му причинили никакво зло, тя надмогва страданието си и прави добро на човека, от когото е получила само зло. Със своята безусловна любов Райка побеждава злото в душата на Бойко, умирайки, тя превръща звяра в човек. Райка е символ на истинската любов, която се основава на християнските нравствени принципи. Същността на тази любов, способна да преодолее и най-страшното страдание, е формулирана проникновено в Новия завет:

«Но вие обичайте враговете си, и правете добро, и назаем давайте, без да очаквате

нещо; и ще ви бъде наградата голяма, и ще бъдете синове на Всевишния; защото Той е благ и към неблагодарните, и към злите» (Лук. 6:35).

«Любовта е дълготърпелива, пълна с благодат, любовта не завижда, любовта се не превъзнася, не се гордее,

не безчинствува, не дири своето, не се сърди, зло не мисли,

на неправда се не радва, а се радва на истина;

всичко извинява, на всичко вярва, на всичко се надява, всичко претърпява» (1 Кор. 13:4—7).

Органически свързани, неотделими, любовта и страданието са основни ценностни категории на Пенчо Славейковата поезия. Независимо дали разглеждат проблема за същността на

изкуството или интимните отношения мъж — жена, **произведенията на твореца идентифицират надмогването на страданието като критерий за съкровената истинност на любовта**. Екзистенциалната значимост на сдвоеността любов — страдание най-ярко е изказана в едно четиристишие от «Епиталамии» («На Острова на Блаженните» — Силва Мара), което е кодово за разбиране на етичното битие на Пенчо Славейковото творчество:

Живота обичта го дава,
страданието укрепява
и с благолепие венчай —
обичай, рожбо, и страдай!

Страшимир ЦАНОВ,
доцент, д-р, Шуменски университет.

Вчителю болгарської мови та літератури в Україні

НЯКОИ ИЗИСКВАНИЯ КЪМ ДЕЙНОСТТА НА ВЪЗПИТАТЕЛЯ В СПЕЦИАЛНО УЧЕБНО ЗАВЕДЕНИЕ

Съвременните процеси, които се развиват в обществото, дават отражение върху всички сфери. Особено големи са предизвикателствата към образованието. То неизбежно се превръща в един от най-значимите фактори както за обществения прогрес, така и за личностното усъвършенстване и подготовка — интелектуална, професионална, социална.

Във връзка с все по-разширяващата се сфера на действие на социалния работник се налага той да е запознат с все по-голям брой професии и дейности с пряко отношение към решаваните от него проблеми.

Една от тези професии е възпитателят в специално училище. Възпитанието и образованието на деца с физически увреждания е трудна задача и наличието на такова дете води след себе си поредица от социални проблеми, както за семейството му, така и за обществото като цяло. С тази дейност се занимават хора, които имат търпението и упоритостта да видят резултатите от дейността си след напрегнат и продължителен труд.

Професията се упражнява от педагог, чиято основна задача е насочена към няколко основни сфери — учебна и възпитателна работа, организация на свободното време на учениците, корекционна дейност и други задължения.

Учебната работа се отнася до самоподготовката на подрастващите. Възпитателят трябва да се съобразява с психофизическите анома-

лии на децата, с възрастовите им особености и образователните задачи, с цел, адаптацията им в средата.

Компонентите на учебната дейност са: инструктаж, организация на самостоятелната учебна дейност и проверка.

Инструктажът насочва учениците към най-главното от учебното, чрез подходящи въпроси, насочващи вниманието на децата към конкретния урок.

Организацията на самостоятелната учебна работа може да протича по няколко начина. По-силните ученици могат да работят напълно самостоятелно, а могат да се обособят и на групи по двама-трима души, прикрепени към по-изявени ученици. С по-слабите ученици се работи преди всичко индивидуално, като им се оказва конкретна помощ.

При проверката е важно да се установи не само доколко е усвоен учебният материал, но и до каква степен ученикът използва жизнения си опит, до колко и в каква степен следи обществените и културните събития. Това става посредством разказ и по-рядко чрез задаване на въпроси под формата на беседа.

Възпитателната дейност, извършвана от възпитателя в специално училище, се характеризира с редица особености в зависимост от възрастовия период: предучилищен период, начална училищна възраст, средна и горна училищна степен.

В предучилищната възраст настъпват дълбоки промени у детето, които трябва да се отчитат от педагога, осъществяващ възпитателната дейност. Съществен белег на това развитие е промененото социално поведение на детето. До 3—4 годишна възраст малкото дете е свързано с членовете на семейството. Наистина то играе навън с другарчетата, но това са много слаби връзки. В предучилищната възраст то започва да изпитва социални чувства, състрадание, злорадство, влечение, завист, симпатии, омраза и др. В такива случаи възпитателят трябва да се намеси, внимателно и деликатно да насочи детето с кого да се сприятели, за да не се събудят у него упорство и чувство за противопоставяне. Ако са налице твърде много конфликтни прояви, възпитателят се опитва да ги изглади, за да избегне изолацията на детето.

Детето от предучилищна възраст на специалните училища се нуждае от още по-голяма обич, грижи и разбиране, отколкото нормалните деца, от ред, чистота, дневен режим и ритмични почивки.

Важен проблем в тази възраст е развитието на мисленето. То се основава предимно на чувствата и се определя от творческата фантазия. Детето разказва невероятни неща като действителни. Това богатство на фантазията трябва да се използва за обогатяване на понятията и тяхното съдържание.

Педагогът трябва да се стреми детето да получава ясна представа за предметите, явленията и за връзките между тях.

Една от важните задачи на възпитателя е да помогне на детето да привикне към чистота и лична хигиена. Главна предпоставка и тук са ритмичността, последователността и реда в дневната програма. Похвалите и порицанията също играят определена роля.

В тази фаза на развитие възпитателят трябва да следи и настоява за окончателното утвърждаване на навика за самостоятелно ползване на приборите за хранене, за редовно измиване на ръцете преди и след хранене. Така детето усвоява навици за културно поведение, което е от основно значение за утвърждаването му в обществения живот.

Началната училищна възраст представлява нов етап в развитието на детето. Водеща става учебната дейност, съпроводена с нов тип общуване. Основна задача на възпитателя през този възрастов етап е усвояване на приемите на учене, развитие на мисленето и волевите психически процеси.

Особено голямо значение в училището има физическото възпитание, тъй като чрез активно спортуване се избягват някои дефекти в стойката, придобива се сигурност и свобода на движенията, стимулира се бодрост и добро настроение. В специалните училища то е съобразено с аномалиите на децата.

Рисуването е предмет, който развива естетическия вкус, въображението и фантазията на ученика. Затова възпитателят използва в заниманията си и тази възможност в тясна връзка с особеностите на аномалията на децата (например, в училищата за незрящи вместо да рисуват, децата моделират с пластелин).

В средния курс (11—14 години) формирането на личността в голяма степен зависи от биологичното съзряване на индивида. Затова задачите и дейността на възпитателя са по-различни, съобразени с промените в тази възраст. Пуберитетните прояви при момичетата настъпват между 11—14 години. При тях започва да се чувства съзряването. Започват промени не само във физиката, но и в психиката.

Момичетата осъзнават с по-голяма яснота своето предназначение, представата за себе си и отношение към собствения дефект.

Подобно развитие получават и момчетата, със закъснение от 1—2 години. Ако у по-малките юноши и девойки се развие неправилна представа за собственото аз, това може да доведе до пагубно влияние върху индивида. За изграждане на реалистични представи допринася много дейността на възпитателя, свързана с организирането на дискусии с подходяща тематика.

Чрез добре подбрани теми възпитателят трябва да коригира свърхчувствителността и подценяването в учениците на собствените им възможности.

В средния курс рязко се изменя поведението на учениците в общуването им с други хора и в отношението им към самите тях. Изменя се взаимоотношенията с връстниците. Появява се желание за общуване с други деца. В тази възраст подбудите се превръщат в известна система от мотиви. Общественото мнение придобива значение и много от децата започват да се съобразяват с оценката на другите. Някои от децата се изявяват като водачи в класа, други — като лидери в игрите.

В тази възраст възпитателят помага на учениците като намира подходящи теми за дискусия.

В горния курс (14—18 години) възпитателят насочва усилията си към нравственото възпитание, оформяне на моралния облик на ученика, тъй като чрез тях влияе върху съзнанието, чувствата и поведението им.

Друга съществена задача на възпитателя в горния курс е формиране на чувство за принадлежност и самоопределеност.

Трудът и отношението към труда формират трудовия облик на личността. Трудовият процес, трудовият колектив оставят отпечатък върху съзнанието и поведението на ученика.

Организацията на свободното време на учениците се осъществява чрез извънкласната и извънучилищни форми на работа. Те се прилагат в специалните училища в зависимост от

възможностите на учениците с различни дефекти.

Преди да проведе едно извънкласно занятие, възпитателят трябва да е наясно каква е целта му, на какво се акцентира при неговото провеждане.

Във възпитанието на децата с дефекти важно място заема корекцията. Целта на корекционната работа е да се подготви детето за самостоятелна практическа дейност в живота. Това става както в учебната дейност по време на самоподготовката чрез нагледни средства, така и чрез индивидуалния подход на възпитателя и особено в извънкласните и извънучилищни занимания.

Децата трябва да се запознаят с обкръжаващия ги свят на вещите, обстановката, природата, времето, не само чрез съобщения, а и по пътя на заинтересованото емоционално търсене на отговор.

Забавните игри имат голямо корекционно въздействие върху аномалните деца. По начало игрите-забави предизвикват смях у децата. От друга страна, понякога правилата на играта изискват подтискане на тези реакции.

Корекционната работа се отнася и до формиране на ежедневни умения и навици на учениците. Корекционната програма обхваща най-необходимите навици: миене, обличане, събличане, обуване на обувки, поведение на масата за хранене. За създаване на навици за самообслужване възпитателят обяснява последователността на операциите на действието, свързвайки ги с практическо показване.

В заключение може да се каже, че в корекционната работа с учениците възпитателят не само допълва и разширява придобитите умения и навици, но и формира нови, създава у учениците качества за самоконтрол, самопреценка и възможност да планират учебната си работа.

Свободното време, освен посочените извънкласни и корекционни дейности, се запълва с още ред дейности. Възпитателите постоянно търсят и осигуряват контакт с външния свят. Личността се развива пълноценно, когато не се поставя в изолация. Колективните посещения на музеи, разходки в града, екскурзии — всичко това допринася за правилното възпитание на личността, за нейното духовно обогатяване, адаптират децата към реалния живот.

Четене и обсъждане на литературни произведения и редица занимания със спортен характер разнообразяват живота в учебно-възпитателното заведение. Голямо внимание се отделя на развитието на сръчността у децата, на добри навици при хранене, на поведението на обществени места. Важна предпоставка за здравословно развитие е да се предвиди в дневния режим достатъчна почивка и свободно време.

За учениците от началните класове е предвиден сън след обяд. Предвидено е време за игра, различни занимания, радио и телевизия.

За средните и горни класове повечето свободно време е след 17 часа. Тогава то се изпълва с разнообразни дейности и прояви.

В свободното време на учениците от последния клас често се водят разговори за професионално ориентиране и консултации, съобразени с личните интереси и възможности на учениците.

За някои от специалните училища, например при незрящите деца, в консултациите учениците се насочват за работа в подходящо предприятие или да постъпят на обучение в рехабилитационен център. За по-изявените ученици е открит и пътят за висшите учебни заведения. Особено подходящи за тях са икономическите, юридическите и филологическите специалности.

Възпитателят в помощните училища насочва своите възпитаници към усвояване на различни занаяти.

Възпитателят има и други задължения, свързани с воденето на необходимата документация: писане на писма два пъти месечно до родителите, водене на дневника на групата и касова тетрадка, в която се отразяват приходите и разходите на детето. Изпълнява дежурства, работи по разписание, одобрено от директора, организира работата си по срочни и седмични планове, утвърдени от директора, среща се с учители, класни ръководители, родители, поддържа връзки с обществеността.

Възпитателят работи с:

— технически средства (радиокасетофон, шрайбпроектор, слухови протези, брайлови сметачни линии, брайлови машини за писане, оптаком, бели бастуни);

— дидактически средства (нагледни пособия, сюжетни картини, специализирани брайлови картини по история и география, брайлови рисунки на животни и растения и други).

Работата се извършва в учебни заведения, който по същество не се различават особено от масовите, но имат някои особености. Например, училища за деца с нарушено зрение са така построени, че класните стаи и кабинетите са с по-малки размери. Те имат контрастно боядисани стени — за ориентация на слабо виждащите, магнити за прикрепване на вратите, по стълбищата — знаци за ориентиране на незрящите и други.

Възпитателят в специалните училища работи предимно самостоятелно.

Физически, психически и личностни качества за упражняване на дейността

По отношение на техните физически качества е необходимо да притежават добре развито зрение и слух, бързи реакции и да бъдат в добро здравословно състояние.

Към психическите качества на първо място се отнася психическото здраве на възпитателя. Необходимо е той да бъде със стабилна нервна система, емоционална устойчивост, да не се поддава на стрес, тъй като това е професия, свързана с голямо напрежение.

От голямо значение е наличието на добра зрителна и слухова памет, която е абсолютно необходима в ежедневието му дейност, и бързина на интелектуалните реакции.

Професията на възпитател е най-подходяща за хора със сангвиничен тип темперамент. Той трябва да бъде уравновесен, бързо адаптивен, да може бързо да се ориентира в педагогическата ситуация и да взема подходящо решение. Необходими са умения за лесна комуникация, с цел бързо навлизане сред децата и съответно оказване на необходимото влияние. Важни качества в работата на възпитателя са гъвкавост, комбинативност, инициативност.

Важен фактор за работата на възпитателя е наличието на определени личностни качества, като:

— склонност за работа с деца, която има свои особености. Тя е творческа и изисква владение на много различни подходи в корекционно-възпитателната работа;

— дисциплинираност и чувство за отговорност;

— уважение към децата, съчетано с определени изисквания към тях;

— упоритост — важен компонент за постигане на определени възпитателни цели;

— търпение.

Към качествата на професионалната дейност на първо място се поставя потребността и склонността за работа с деца. Възпитателят трябва да има педагогическа подготовка и изградени умения да работи с аномални деца.

Необходими са качества като: точност, високостепенност, коректност, емоционална отзивчивост и разбиране на детската психика.

Професионалната дейност изисква и редица качества, свързани с отношението към работата.

Възпитателят, при работа с деца, трябва да проявява любов към тях, да им отделя много внимание и грижи, за да израстнат и се развият като пълноценни граждани.

Педагогическият такт и умение са съществена страна на възпитателя и те в голяма степен му помагат за ефективното провеждане на корекционно-възпитателния процес.

Качества, които не са задължителни, но са препоръчителни за упражняване на професията, са: акуратност, организираност, лоялност, съсредоточеност, наблюдателност, логично мислене, самостоятелно мислене, развито въображение.

Съвременните обществени реалности определят по-високи изисквания към образованието на подрастващото поколение.

Дейността на педагога в специалното учебно заведение е насочена към възпитаване на личност, която да може да навлезе в живота с чувство на обществена ползност. Несъмнено в тази дейност се срещат и трудности, от които възникват въпросите: как да се възпитават и обучават учениците, за да имат те по-добри постижения, какво да се прави, за да се стимулира интереса и активността, как да се справят с решаването на конкретни педагогически задачи и ситуации, как да се работи по-успешно с отделни ученици? Тези въпроси налагат възпитателите непрекъснато да усъвършенстват своята педагогическа компетентност, което ще доведе до осигуряване на оптималното развитие на всеки обучаем.

Литература

1. Андреев М. Дидактика. — С., 1994.
2. Господинов Б. Ефективност на обучението. — Пловдив: Сема, 1998.
3. Денев Д. Теория на възпитанието. — Благоевград, 1983.
4. Петров П. Социалната рехабилитация в помощта на училище. — С., 1987.

Сн. ДАМЯНОВА,

ст. ас., катедра «Социални науки»,
ТУ — Габрово.

СПЕЦИФИЧНИ ОСОБЕНОСТИ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ НА ВЪЗПИТАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС

Проблемите на обучението и възпитанието са неразривно свързани, толкова, доколкото тези процеси са насочени към човека, като цяло. Ето защо на практика е трудно да се отдели сферата с изключително влияние на обучаващото и възпитаващото въздействие за развитието на човека. А именно: неговите емоции, воля, характер, така и мотивацията, ценностната ориентация и интелект. Още Платон е писал: «... най-важното в обучението ние отдава-

ме на нужното възпитание». Но в научното разбиране и организация на процеса на обучението и възпитанието има свои особености. Затова условното разделяне на тези два процеса ще бъде с цел да се изясни тяхната същност.

Теорията и методиката на възпитание се явяват раздел от общата педагогика, в която се изяснява същността, принципите и методите, целта и съдържанието на възпитателния процес.

В теорията на възпитанието най-често се използва понятието «процес», за да се означи начинът, по който протича възпитанието на всяко поколение. Анализът на възпитателния процес допринася твърде много за изясняване на пътищата по които се формира целенасочено единство от съзнание и поведение на младото поколение.

Установяват се редица съществени черти, по които се отличава това формиране. Същевременно се изтъква, че възпитателния процес е обективно детерминиран, тъй като е подчинен на законите на развитието в природата, обществото и човешкото мислене. Особено дебело се подчертава, че той е социално обусловен, тъй като измененията в социалната среда дават винаги отражение върху него.

Съществува убеждение, че възпитателният процес е преди всичко субективен. От тази гледна точка се изследва главно дейността на възпитателя и на възпитаниците. Възпитателят ръководи възпитателната работа, а възпитаниците усвояват обществените отношения и ги осмислят, за да заживеят с онези норми и правила на поведение, благодарение на които могат да се възпитават като достойни за уважение членове на обществото.

Ако трябва да се обобщи, може да се каже че: възпитателният процес е обективно детерминиран и социално обусловен. Той е подчинен на обществените закономерности и изменя съдържанието си в зависимост от измененията на социалната среда, която е решаващ фактор за възпитанието на новомислилия човек.

Необходимо е да се отбележи, че възпитателният процес е социално обусловен не само от обществените отношения, но и от средата за масова информация и комуникация. Невъзможно е в нашето съвремие да си представим духовното формиране на личността, без да се отчита огромното влияние на художествената литература, въздействието на телевизията, радиото, киното, театъра, списания, вестници и други.

Основното съдържание на социалната среда са обществените отношения. За това не може да се подобрява възпитателната работа и да се развива личността на ученика без непрекъснатото усъвършенстване на обществените отношения. Учениците са включени в сложен комплекс от обществени отношения. Това са взаимоотношения между ученици в колектив, между учители и ученици, между ученици и родители и взаимоотношения между ученици и техните приятели или възрастни хора извън училище. Научното управление на възпитателния процес изисква не само да се познават характера и спецификата на посочените видове отношения, но и да се осъществява ръководство и правилна регулация върху тях.

Учащите се от средната и особено от горната училищна възраст се стремят да общуват както със своите съученици, така и с по-възра-

стните. В процеса на това общуване учениците обогатяват своя социален и нравствен опит, изработват верни критерии за обективно оценяване поведението на другите и за самооценяване.

Основното, което преобладава в поведението на хората и което е типично и характерно за техните взаимоотношения, са положителните качества и черти. Понякога в обществените отношения се наблюдават и отрицателни прояви. В поведението на някои хора се наблюдават прояви като лъжа, лицемерие, спекула, кражба, борба за власт, политическо отмъщение, бездушие, егоизъм и други. Някои автори наричат това поведение «малка правда». Тези негативни явления в социалната среда не могат да бъдат отстранени с един замах или за кратък период от време. За това наред с борбата срещу «малката правда» следва научно и обосновано да се изяснява пред учениците защо съществува тя, че и процесът на нейното премахване е труден и продължителен.

Необходимо е в процесът на възпитанието у учениците да се изгражда правилна представа за личността. Организацията на възпитателния процес изисква да се насочат обучаемите да възприемат и съзнателно да подражават на положителните качества у хората, които преобладават и изразяват закономерната тенденция в развитието на обществените отношения.

Ефективността на възпитателния процес зависи не само от обективната детерминираност, но и от субективната му страна, т. е. от това как учениците възприемат и осмислят възпитателните идеи и обществените изисквания, как се пречупват те през тяхната позиция, доколко стават вътрешно значими за личността, довеждат ли до волеви усилия за осъществяване на осъзнатите цели. Най-сложната задача на учителите е да проникнат във вътрешния свят на ученика и да направляват онези (в повечето случаи скрити от погледа на възпитателя) психологически процеси, чрез които се извършва многообразна вътрешна работа за осмисляне на възпитателните идеи и моралните изисквания.

Всичко, което се поднася на учениците под формата на идеи, принципи, изисквания, норми, не се възприема от тях автоматично и непосредствено, а се опосредствува чрез техния мироглед, убеждения, позиция и опит. Всеки ученик от юношеска възраст, като сравнително оформена личност, проявява избирателно отношение към различни възпитателни въздействия, към разнообразната информация, която по най-различни канали постъпва в съзнанието му.

Към субективната страна на възпитателния процес и духовния свят на ученика се отнасят мотивите, които се явяват вътрешни регулатори на действията, постъпките и цялостно поведение на личността. Както вътрешния

свят на човека, така и неговите мотиви са обективно детерминирани, обуславят се от социално-историческата среда и се формират и видоизменят под влиянието на целенасоченото възпитателно въздействие.

Една от най-трудните задачи пред непосредствените ръководители на възпитателния процес е установяването на мотивите, които обуславят и предават вътрешния смисъл и значение на поведението на личността, подтикват я да извършва една или друга постъпка. Тази трудност произтича от това, че външната страна на поведението не винаги съответствува на неговата мотивация. Например: често се срещат юноши и девойки, чието старание в различните дейности е обусловено от егоистични, карьеристични съображения. Техните непосредствени подбуди и съображения са «да блеснат» пред колектива, да получат добра оценка от другите и др. Такива ученици не само се стараят, но и се престарават, с което започват дори да се отчуждават от съучениците си.

В разнообразните видове дейност проличават преобладаващите мотиви. Участието на младите хора в учебната, трудовата, обществената, културната и физкултурната дейност, поведението и постъпките им в различни ситуации са основен критерий за степента на осъзнатост на мотивите, за тяхната йерархия, взаимовъздействие и устойчивост.

Като всеки друг процес възпитателният означава движение и изменение. Всички хора притежават съответен социален и нравствен опит, който се обогатява в процесът на активното им участие в различните дейности.

Възпитателният процес има настъпателен характер. Това означава, че ръководителите на този процес, трябва да имат ясни цели и в съответствие с тях да ръководят духовното формиране на учениците. Формирането на юношите е свързано с диалектиката на предявяваните към тях изисквания от възпитателите, от обществото и колектива и от степента на осъзнаването на тези изисквания. Колкото по-добре са възприети и осъзнати изискванията, толкова повече те се превръщат в самоизисквания на личността към себе си, което повишава ефективността на възпитанието.

Анализът на възпитателния процес показва, че той е неравномерен. Неговата неравномерност се проявява главно поради това, че често се нарушава единството от съзнание и поведение. Тъкмо поради тези нарушения в поведението на младото поколение се забелязват отклонения, задръжки и връщания назад. Понякога възпитателите остават неприятно изненадани от отделни свои ученици, които извършват постъпки, несъвместими с дотогавашното им поведение. Тези постъпки следва да се подлагат на внимателен анализ, като не се избързва с генерални изводи за личността на ученика.

Характерна особеност на възпитателния процес е неговата сложност. Тази негова особеност се дължи на обстоятелството, че върху личността на ученика оказват определено възпитателно въздействие много фактори. Влиянието на целенасочените и стихийно действащите фактори се намират в едно твърде сложно съчетание. Затова за учителите и възпитателите е доста трудно да открият кои възпитателни фактори играят доминираща роля във формирането на личността на ученика.

Сложността на разглежданата проблема е свързана и с това, че докато за детето в предучилищна и начална училищна възраст решаващ възпитателен фактор е семейството и училището, то в средния и особено в горния курс влиянието на семейството започва да отслабва и се усилва въздействието на литературата, изкуството, телевизията и други средства за масова комуникация и информация.

Сложността на възпитателния процес се изразява още и в това, че за разлика от обучението много трудно се установяват неговите резултати. При обучението чрез устното изпитване, домашните и контролни работи може да се установят качествата на знанията на учениците. За да се установи обаче равнището на възпитаност на юношите, степента на формираните у тях качества на личност и черти на характера са необходими продължителни наблюдения на цялостното поведение, на действията и постъпките им в различни ситуации и сфери на тяхната дейност.

Отличителната особеност на възпитателния процес е неговата продължителност. Той започва още от най-ранна възраст на детето и продължава в предучилищната, училищната и зрялата възраст.

Клод Адриян Хелвеций твърди, че този процес продължава през целия живот на човека.

Процесът на възпитание е противоречив. В живота на хората огромна градивна роля играят противоречията, които са вътрешен източник и двигател на развитието и саморазвитието.

Към основните противоречия се отнася противоречието между съзнанието и поведението, между думите и делата. Това противоречие най-ярко изразява формализма във възпитателния процес. Направените изследвания в редица училища показват, че някои съществени причини за различието между думи и дела са следните: слаба воля, вследствие на което не се достигат целите, отрицателно влияние на други младежи, допуснати сериозни пропуски в семейното възпитание, слаб контрол, ниска възискателност, лош пример на някои възрастни и други.

Възникват противоречия между личността и колектива. В тези колективи, в които е формирано здраво обществено мнение, се предявяват високи изисквания към личността. Някои юно-

ши и девойки, които субективно не са подготвени да отговарят на тези изисквания, се противопоставят на колектива или на неговите ръководни органи. Разбира се противоречия между личността и колектива могат да възникнат и по други причини. Преодоляването на това противоречие ще доведе до възходящо умствено и нравствено развитие на подрастващите, когато те осъзнаят по-добре високите изисквания на колектива и се стремят да ги реализират в своето поведение.

Съществуват противоречия между разума и чувствата.

Правилно и логично е разумът (интелекта) да направлява и регулира емоционалното състояние на човека. Но има периоди от живота на учениците, когато в тяхното поведение доминират чувствата. Тогава възниква противоречие между разума и чувствата и то може да бъде неблагоприятно за умственото и нравственото развитие на личността, когато тя е обхваната от астенични чувства — апатия, безразличие, неувереност в силите. В живота се наблюдават случаи, когато младите хора, под влияние на силно афектно състояние, извършват неразумни постъпки, за които по-късно сами съжаляват.

Извода, който може да се направи, е следния: противоречията съдействуват активно за нравственото развитие, когато се изживяват от личността като недоволство от себе си, когато довеждат до самовъзпитание, до полагане на реални усилия за понататъшно умствено, нравствено и физическо самоусъвършенстване.

Върху духовното, нравственото и физическото развитие и формирането на учащите се оказват влияние едновременно много фактори — училището, семейството, различните видове изкуства и средства за масова информация и комуникация. Сред различните фактори училището си остава основен организиращ център, който направлява многообразното възпитателно влияние върху учениците.

Комплексния характер на възпитателния процес се изразява в това, че у юношите и девойките едновременно се формират различни фактори.

Между умствените, нравствените и физическите качества съществуват сложни връзки и взаимодействия. Умствените качества при учениците се формират преди всичко при участието им в учебния процес, при самостоятелното изпълнение на различни познавателни задачи. Нравственото съзнание на личността, нейните морални качества оказват силно влияние върху умственото развитие. Без проява на упоритост, настойчивост, организираност, дисциплинираност, целенасоченост, довеждане започнатата работа докрай, самостоятелният и творчески умствен труд е невъзможен.

С основание се изразява неудовлетвореност от онези преуспяващи ученици, които прите-

жават ценни умствени качества, но в една или друга степен израстват като егоисти и индивидуалисти.

В историческия ход на процеса на развитие на самата педагогическа наука, разбирането за теорията и практиката на възпитанието претърпя съществени изменения. Започна да се изследва феномена възпитание преди всичко от позицията на социалните функции, понякога тя се отъждествяваше със социализацията, което е неправилно.

Днес възпитанието се разбира като:

— Предаване на социален опит и световна култура;

— Възпитателно въздействие на човек, група хора или колектив (пряко и косвено, опосредствувано);

— Организация, начина на живот и дейността на възпитавания;

— Възпитателно взаимодействие между възпитател и възпитаник;

— Създаване на условия за развитие личността на възпитаника, т. е. да му се окаже помощ и поддръжка в случаи на семейни проблеми, трудности в учебния процес, общуването или професионалната дейност.

Като цяло възпитанието представлява само за себе си възпитателен акт, в основата на който стои възпитателя (група възпитатели) и възпитаник (група възпитаници). Структурата на възпитателния процес се разкрива чрез единството на целта, съдържанието — начин за постигане на резултата.

Организацията на възпитателния процес и реализацията на целта могат да се осъществят в условията на семейството, училището, университета, уличната среда, работната среда и др.

Във възпитанието, като многофакторен процес, са особено значими групи на обективни и субективни условия. Доколкото горепосочените процес се реализира в система на отношението «човек-човек», дотолкова в него голяма част има взаимната субективна зависимост между възпитателя и възпитаника. Затова е сложно да се определи закономерността на възпитанието.

Историческата и световната практика показват, че главната цел на възпитанието се определя като формиране на всеотранно и хармонично развит човек, подготвен към самостоятелен живот и дейност в съвременното общество, способен след това да предаде и да умножи тези ценности в бъдещето.

За изпълнение на целта за хармонично и всеотранно развитие на човека се осъществяват умствено, нравствено, трудово, естетическо, физическо, правно, икономическо, екологическо възпитание.

От качеството на неговия резултат настъпват личностни новообразувания, свързани с осъзнаване и изменение на мирогледа, ценностната ориентация, позволяваща избор на об-

рази от живота и стратегия на поведение, а така също и ориентиране към езика на съвременната култура.

Литература

1. Андреев М. Дидактика. — С., 1994.

2. Денев Д. Педагогика. — 1 ч. — Бл., 1984.
3. Димитров Л., Чернев Ст. и др. Теория на възпитанието. — С., 1994.

Сн. ДАМЯНОВА,

ст. ас., Стопански факултет, катедра
«Социални науки».

Вчителю молдовської (румунської) мови та літератури в Україні

ISTORISM ȘI CONTEMPORANEITATE ÎN ROMANUL LUI ION DRUȚĂ «BISERICA ALBĂ»

«Țărancă din cîmpie, ea, ca și toată lumea de unde a răsărit, nu vedea cu ochi buni o casă care să nu fie albă. În case de lut, tencuite și date cu var, și-au trăit traiul buneii, străbunei, acum, iată, viețuiesc și ei cu părintele într-o asemenea căsuță. Și, ce adică, nu e bine, nu e frumos? Cu cît casa e mai albă, cu atît e mai cinstită, mai vrednică — așa a fost de cînd lumea, așa e și amu. La case albe se gîndea tatăl ei, scobind piatră și arzînd var, casele albe au fost visul Ecaterinei, și pentru ce oare, în mijlocul unui sat cu case albe s-ar înălța o biserică cenușie?»

E o întrebare adresată și zilei de azi, cînd acestea, multe dintre ele adevărate monumente de artă medievală, s-au înnegrit de vreme, de durere, de tristețe. Le-a înnegrit nepăsarea, barbaria, acea stare a sufletului, cînd despre om se spune că «nu are nici un Dumnezeu».

Romanul lui Ion Druță este o replică contemporană tăioasă la o stare de spirit nepăsătoare, care are repercusiuni în toate sferele vieții umane. Și noi, adesea nihiliști în toate cele ce nu le pricepem sau care răstoarnă o învechită deprindere de a vedea lucrurile, educată în noi, injectată mai mult, de un ateism prost înțeles, să nu încercăm a găsi în această operă druțiană o careva tentativă de căutare a unei noi religii a unui nou Dumnezeu. Încercarea va fi pîngăritoare a înaltelor aspirații scriitoricești de a ne trece printr-un sistem artistic de purificare, de întoarcere spre matricea frumosului, a bunătății.

Scopul romancierului a fost extraordinar de nobil și el a fost atins în măsura în care doar Ion Druță în literatura noastră e capabil s-o facă: el a aflat în istorie acea forță, care le-a învins pe toate celelalte forțe — forța spiritului uman, forța brațelor de a o lua iară și iară de la început în cele mai crîncene perioade, cînd se părea că gata nu mai rămîne germenul acestui neam pe aceste locuri, forța bunătății, care a fost contra-

pusă forței răului, geniului hîd al distrugerii și devastării. Moldovanul a învins, căci a fost tare de fire, a avut mereu drept pavăză cuvîntul plin de duh și însuși duhul de neînvinc.

La ora actuală omul civilizației contemporane, apelînd la tot felul de autotreinuri și sisteme ale iogilor, volens-nolens se întoarce la tradiționalele, strămoșești practice de întărire a duhului său, a credinței în propriile forțe și capacități umane, cultivate de anonimii neamului de-a lungul istoriei, cînd erau jefuiți, umiliți, aproape că exterminați fizicește.

Se știe că religia l-a însoțit pe om din cele mai îndepărtate timpuri, fapt consemnat într-o sumedenie de studii de specialitate. Prozatorul Ion Druță în romanul său se referă la creștinism nu atît ca la o dogmă religioasă, cît la acea influență lumească asupra duhului uman de a rezista și a afirma ceea ce e de primă importanță în renaștere, reînviere din pulbere în urma aceluia teatru de război, ce se dovedise a fi acest colț de rai de-a lungul secolelor.

Ideea afirmării strămoșilor noștri pe aceste locuri nu se limitează numai la glorioasele fapte de eroism ale vitejilor bărbați prin faimoasele biruințe asupra oștilor năvălitoare din cele patru vînturi, care încă n-a fost elucidată artistic în opera scriitorilor noștri și-și mai așteaptă clipa și momentul inspirației, această idee îndărătnic își croiește pîrtie prin faptele de zi la zi ale celor rămași neconsemnați în analele timpului. Anonimii, mulțimea, «prostimea», cum avea să fie consemnată în cronici sînt eroii principali ai operei «Biserica Albă». Ion Druță îi scoate din anonimat și le crează un nimb de Ziditor. Ziditori de case albe și lăcașe sfinte, întemeietori de cuib conjugal sănătos și de sat cu nume pitoresc, păstrători ai tradițiilor și folclorului, ai meseriilor și îndeletnicirilor, care le aduc pe masă pîinea și celelalte bucate, găzduitori cu cei de pe alte meleaguri și buni la suflet, trăsătură

de caracter, care e purtată prin secole ca o povară sfântă. Și a mai existat încă un gând subtil, pe care la profilat autorul: numai printr-o nemărginită dragoste și dăruire fără preocupare omul pe acest picior de plai a izbutit să creeze lucruri durabile, care i-ar fi înveșnicit numele:

«Harul fiecărei munci, îl învățase cîndva răposatul părinte, e să le faci pe toate cît mai bine, cît mai frumos, căci abia atunci munca dintr-un chin se preface într-o bucurie».

Este ideea afirmării omului prin muncă, care se află oarecum în opoziție cu ideea afirmării prin forța sabiei, focului, singelui vărsat fără vină.

Pe această linie interioară a desfășurării acțiunii eroii din roman cînd sînt puși în situația de a alege între biserică în accepția ei de dogmă religioasă și lume, aleg, se înțelege, lumea. Așa procedează părintele Găină din Ocolina, așa va decide și poslușnicul Ioan, cînd va părăsi mănăstirea Neamț ca s-o însoțească pe Ecaterina cea Mică, fiind blagoslovit de arhimandritul Paisie Velicikovskii:

«— O spun pentru înția oară că, din toată turma, pe care-o păstoresc, mi-ai fost cel mai scump și cel mai drag. Bătrîn și bolnav cum sînt, deseori mi se posomora sufletul, mi se făcea lehamite de toate și atunci trimiteam după tine. Numai vorba ta senină, proaspătă, plină de voie bună, mă putea pune pe picioare... Dar, precum frumos zice într-un loc preafericitul Damaskin, halal de credința, căreia noi îi vom închina numai cele de care nu mai avem nevoie... Te du, dragul meu fiu, cu această femeie în lume; iată, te dezleg și te slobozesc cu mîna mea. Socoate lipsurile și nevoile lumii în care te duci, caută-l pe lpatie și spune-i că am poruncit să ți se deie toate cele pe care le vei fi cerut. Din partea mea, iată, împreună cu binecuvîntarea părintească, vă dau această veche, da curată și cinstită psaltire, ce m-a ocrotit și încălzit în anii de foamete și sărăcie pe Sfîntul Munte. Amin».

Deci, este și concepția lui Velicikovskii aceasta, de a salva sufletul nu atît din ghearele demonului, cît din tină, nimicnicie, mizerie.

Ideea de dăruire oamenilor, de generozitate, care face concurență ideii de confruntare cu ideea de veșnicie, aspirația spre veșnicie se profilează din aceste colizii interioare ale eroilor Paisie Velicikovskii, Grigorii Potiomkin, poslușnicul Ioan, Ecaterina cea Mică.

Romanul constituie o polemică între poslușnicul Ioan și arhimandritul Velicikovskii. Primul, fire rebelă din neamul muntenilor lui Horia, care în urma răscoalei împotriva grofilor din Transilvania, și-a încheiat veacul eroic fiind tras pe roată, mereu se avîntă să deie ripostă turcilor, dar își potolește ardoarea în discuția cu Paisie:

— Fiule, dar nu vrei să fim împreună la ora Îmblînzirii cugetului?!

— Care îmblînzire, părinte, cînd, uite, păgîimea zmulge poarta cu balamale cu tot!!!

— Avînd haina slujirii pe umeri, fiule, lasă-le pe cele ce se petrec afară, mirenilor, și întoarce-te în casa sufletului tău...

— Care casă a sufletului cînd, iaca, ne calcă turcimea în picioare!!

— Toate-s trecătoare, fiule. Și biruințele, și înfrîngerile, și călcatul în picioare. Numai unul cuvîntul, turnat în rugă, ne va duce către cele veșnice».

Polemica nu se va termina aici, poslușnicul o va continua în felul lui și atunci cînd va iniția cu frații Cruntu «scoaterea» calului bălan din «cetatea de balebă» a «întemeietorului» Ocolinei, zis Taica; și cînd va înălța o biserică mult mai grandioasă decît era prescripția turcească.

Același duh rebel va triumfa în faptele lui. Și scriitorul comentează cele săvîrșite de părintele Ioan ca și cum ar fi descoperit acum, în acest moment, cuvintele ce le-a căutat scriind întreg romanul: «Încetul cu încetul, severitatea păgînilor, și paguba celor pășiți, și lașitatea celor neputincioși au ruinat, picătură cu picătură, curajul unui popor, făcîndu-l sa-și zică la tot pasul: păzea, măi, să nu fie și mai rău! S-a ajuns chiar pînă acolo că, văzînd zidindu-se un sfînt lăcaș, lumea rămînea înfiorată chiar din capul locului — vai, nu cumva să fie ea prea înaltă, bisericuța asta!!»

Părintele Ioan nu era dintre cei care mergea toată viața în genunchi, era de la munte, nu știuse de jugul semilunei, el avea chiar în toată ținuta lui ceva din firea arcașilor, vîntătorilor de munte, ce-și țîn semeț pieptul înainte și privirea ageră ațintită spre piscuri, spre înălțimi.

În felul lui înțelege Ioan și credința. Și numai în duielel cu Ecaterina cea Mică el rămîne cel învins. Îndărătnicia ei, cu care pledează pentru culoarea albă a bisericii, face parte din acele trăsături ale poporului, care l-au ajutat să supraviețuiască, să-și lase amprenta caracterului său în tot universul acesta moldovenesc. În fond, în polemica dintre întemeietorii veritabili și impostori ea este aceea care-și promovează linia ei. Pînă și denumirea satului Biserica Albă tot un rezultat al perseverenței și principialității ei genuine trebuie considerată.

De la caractere și tipuri alde Ecaterina se inițiază și ideea de popor, de continuitate a poporului pe aceste meleaguri:

«Mult încercatele, mult pătimatele noastre sate... Cu toată fala, cu toată mîndria, noi nu avem și parese că nici nu vom avea hronicul măcar a unui singur sat, așa ca să se poată urmări de la ce s-a început, cum a fost urcat și coborît din neam în neam, din veac în veac, acea viță de daci, asimilată de romani, care, unită sub semnul sfîntei cruci, luminată de harul celui de sus, călită de lanțul nesfîrșitelor patimi, petluite în firea oamenilor și în denumirea sateilor, a ajuns, în cele din urmă, a fi un singur neam...»

Prozatorul Ion Druță își propune să lumineze cu arta lui porțiuni din acest hronic mai întâi în «Clopotnița», apoi în «Biserica Albă», ca să fie o mărturie pentru generațiile viitoare cât de chinuitoare și de spinoasă, cu câte pierderi și jertfe a avansat poporul pînă în ziua de astăzi. Ca un filozof modern al istoriei scriitorul efectuează o muncă de restituire, de revalorificare a trecutului poporului moldovenesc în acea constelație de popoare vecine, cu care i-a fost hărăzit să comunice în cele mai diverse sfere ale vieții. Nu se afirmă un popor cu o credință exclusivistă, în care s-ar întrevea ceva excepțional. Deaceia semnificative ni se par cuvintele mitropolitului Amvrosie Serebrenikov din dialogul cu Potiomkin: «Sfînta evanghelie ne învață că adevăratul creștin nu trebuie să facă deosebire între un elin și între un iudeu...»

Acțiunea romanului «Biserica Albă» se desfășoară în perioada, cînd «turcii nu mai aveau nimic sfînt» și transformase tratatul de pace de la Cuciuc-Cainargi (1774) într-o hîrtie fără nici un preț, într-o «jalnică fițuică».

De altfel, expresia «nu are nimic sfînt» își extinde sensul asupra faptelor eroilor, evoluînd la rang de idee într-o categorie, care polarizează în jurul ei celelalte categorii antonime, și în felul acesta se efectuează o colizie la nivel ideatic, exteriorizată printr-o polemică vădită între purtătorii ei și adversarii în diferite sfere ale vieții publice. O auzim din gura domnitorului Ghica, cînd cade răpus de mina gîdelui Mahmud, poreclit Corbul Plîngăreț, o aflăm spusă de Ecaterina II cînd află de această fărădelege, o zice Potiomkin într-un moment dramatic, o exclamă Ecaterina cea Mică. Și se crează o polifonie adevărată, avînd acest laitmotiv.

Așadar, eroii romanului nu sînt numai niște transmițători, niște mesageri ai ideilor autoricești, nu sînt un apanaj la ideile pozitive sau negative, ci afirmă categoric și maximalist convingerile lor profunde și felul lor de a fi în consens cu timpul lor.

Apariția stareșului Paisie Velickovskii în romanul «Biserica Albă» în postura de erou central este edificatoare la diferite nivele semantice. Din multiplele istorii, care se învecinează pe alocuri cu mitul, am desprins o mărturie a unui ucenic al lui Paisie, pe nume Mitrofan, care nota: «Dar cum le scria pe acestea (cărțile) se cuvine a ne minuna, căci era cu totul neputincios cu trupul și la toată partea cea dreaptă avea rană. Și pre pat unde dormea, împrejur impresurîndu-se pre sine cu cărți, cîteva lexicoane, biblia grecească și cea slavonească, gramatice grecești și slavonești, cartea dintru care făcea tîlmăcirea, iar în mijloc luminarea; și însuși ca un prunc mic ședea plecat și toată noaptea scria, uitîndu-și neputința trupului și grelele dureri și osteneți. Și atîta ședea la scris, încît cu totul îi amorțeau și picioarele și cu mare greutate se ridica. Iar pentru neputința trupezască foarte puțin somn primea, însă și acela dacă

adormea cînd ședea pe scaunul său și scria, iar pre pat niciodată nu l-a văzut cineva dormind, încă de cînd petrecea la Sfîntul Munte al Ato-sului».

Stareșul inspiră sentimente înălțătoare atît pentru apariția unui erou din tagma clericală într-o astfel de lumină, generată de noul fel de gîndire instaurat în societatea noastră, merit încontestabil al autorului romanului, cît și prin familiarizarea noastră cu noțiuni necunoscute. Or, educați în spiritul unui ateism abstractizat de obiectul, care era combătut, noi într-un fel voluntarist eram puși în situația de a crede, fără a verifica, fără a cunoaște sursa, originalul, fără a pătrunde în esența problemei. Velickovskii nu vine în roman din necesitatea de a sprijini maxima unui mare scriitor francez, care zicea că religia va salva civilizația contemporană. Prozatorul caută să afle locul și rostul bisericii și credinței în viața poporului nostru în cele mai cruciale momente ale istoriei lui, cînd era amenințat de atîtea ori cu dispariția. Și, probabil, nu de dragul de a îndreptăți existența lui în roman el spune epocalele cuvinte: «Neamurile se sting atunci cînd mult prea mult rămîn nerăzbunate. Auzind de un nou război, am zis «slavă Domnului», și împreună cu mine a rostit aceste două cuvinte întreg blagoslovitul pămînt al Moldovei, pentru că fiecă bulgăraș, fiecă fir de iarbă așteaptă să vină frații creștini de la răsărit, să ne răzbune».

Sensul celor spuse poate trezi anumite discuții, dat fiind una din acele cunoscute porunci, conform căreia atunci cînd ești lovit trebuie să întinzi și celălalt obraz. Însă, un rebel este și Velickovskii în romanul «Biserica Albă», care află argumente favorabile pentru a-și susține punctul de vedere. Din controversa lui cu poslușnicul Ioan ne convingem că stareșul Paisie susține răscoala lui Horia: «- D-apoi că și tu, măi băiete... Odată intrat în răscoală, s-ar fi convenit să fii cu gîndul mai mult la luptă, decît la fugă!..»

Condamnînd lașitatea, el îi oferă azil de salvare acestui băiat, care «sare gardurile», cu riscul de a intra într-o mare daraveră. Din discuțiile în contradictoriu cu poslușnicul se clarifică și ce fel de creștinism propagă stareșul Paisie: «A fi un bun creștin, nu înseamnă a fi neapărat o oiță. Chipul tău mi-a plăcut tocmai pentru că pare gata, la o nevoie, a se apăra. Purtați pe Domnul în inimile voastre, a zis apostolul, dar fiți demni de ceea ce purtați cu voi».

Autorul nu vede misiunea lui Paisie Velickovskii într-o luptă numai pentru biserică și credință, ci și într-o orientare a poporului spre ideile umaniste ale epocii sale. Este epoca iluminismului, epoca luptelor de eliberare națională, ce se înfiripa în mai multe țări, iar stareșul anume în acestea vede un stîlp de lumină și de sfințenie: «Tu, acolo, în munți, păzești oițele, eu, aici, jos, stau la straja sufletelor acestui neam. Atunci cînd ți se rătăcește sau ți se

pierde o mioară, pe tine, firește, te doare, dar ce să zic eu atunci când sufletele ce mi-au fost poruncite pier în urîțenie și sărăcie? Cum se îmbolnăvesc și cum încep să piară turmele tu îi fi aflat de la ciobanii mai bătrîni, dar cum și pentru ce se stinge făclia unui neam, știi tu oare?»

Cuvintele sînt spuse de un descendent de la Poltava, ajuns arhimandrit la mănăstirea Neamț. Sînt notorii și dovedesc în faptă sentimente scumpe de internaționalism, atunci cînd nici cuvîntul nu exista în accepția lui contemporană.

Deaceea întreaga linie de conduită și de activitate a lui Velickovskii, în felul cum o zugrăvește Ion Druță, nu este una de împăcare creștinească între taberele adverse din roman, de iertare a fărădelegilor, ci de instigare la revoltă. Fiind o fire rebelă de felul lui, el revoluționează însăși canonul cultic de pînă la dînsul și nu se poate împăca cu răul din lume. Poate și de aici rezultă marea lui popularitate. El apăruse într-un secol crunt și barbar, pustiit, înrăit, plin de erezii, cînd credința ajunsese la decădere. Și el se revoltă contra efitinirii darului preoției, contra agramăției clericale, contra poliloghiei, talmăcește opera despre viața și faptele lui Ion Damaschin, precum și alte cărți de cult, copiază psalmi: «Avea un scris de o frumusețe rară, apoi știa a lega frumos foile, căci lucrase o vreme la tipografia de la mănăstirea Pecerska Lavra din Kiev. Psaltirile lucrate de mîna lui erau prețuite cu mult față de cele scoase de sub tiparniță». Introducînd «ora îmblînzirii cugetului», el a reîmprospătat totalmente creștinismul, iar opera aceasta de reîmprospătare avea să-i poarte mai firziu numele — «paisianism»...

Ion Druță nu profanează adevărurile biblice, ci le intercalează în roman la nivelul accepției lor lumești, laice, la care au ajuns pînă astăzi; descoperă în acestea un ecou al evenimentelor din viața cotidiană. La etapa desfășurării evenimentelor în roman (să nu uităm că sîntem la finele evului mediu, care se va încheia cu Marea Revoluție Franceză din 1789!) prozatorul zugrăvește faptele și cuvintele lui Velickovskii ca pe ale unui umanist, care încearcă să transforme credința într-o pavază de apărare și într-un sprjin al omului de jos în clipele de disperare, de decădere morală, de criză a speranțelor, a duhului, a forțelor de rezistență sufletească.

Și dacă acceptăm fundalul acesta «creștinesc» ca o formulă ezopică de exprimare a adevărului într-o epocă de stagnare (romanul a fost conceput încă în 1975, cînd era la mare putere o stare a lucrurilor completamente corespunzătoare cu cea de pe timpurile Ecaterinei II), apoi cît de sugestive și inspiratoare de pioasă admirație față de autor și față de eroul lui sînt gîndurile de mai jos, care-l exprimă atît pe mîiestrul cuvîntului, cît și pe Velickovskii, om de litere în contextul acelei literaturi, ce se crea în epoca lui: «— Auzi, părinte, de unde s-a luat și pentru ce a prins a crește ea, tristețea?»

— O, dragul meu fiu... Aceasta e marea noastră durere... Nu-i mare lucru a pune la căt guri, dar, năbușind cuvîntul, noi năbușim, împreună cu el, și glasul. Lată însă că glasul nu vrea să ni se supună, căci atunci cînd tace glasul, tace și cugetul, iar cugetul nu mai este al nostru, cugetul este al domnului, noi fiind zămislirea mîinilor sale. Mă rog, deștepți cum ne credem, ne-am obișnuit cu tăcerile, am călcat în picioare ceea ce am avut mai sfînt — și cuvînt, și glas, și cuget, dar, pentru a nu-l supăra pe netrebnic, e nevoie nu numai să taci, dar și să nu vezi. Deci, trecem făcuți, trecem orbi pe lîngă cele rele, trecem și pe lîngă cele bune. A nu vedea însă nimic în jurul tău nici bun, nici rău înseamnă a stinge făclia conștiinței tale, și, stingînd-o, ajungem una cu vitele, cu păsările, cu iarba de pe marginea drumului, adică cu tot ceea ce, deși a fost făurit de mîna domnului, nu poartă suflare din suflarea lui. Ajunsă rece în fața binelui și răului, viața lui nu mai are rost. Lată de ce, zice psalmul, oricît de bine n-am duce-o după înnăbușirea darurilor cerești, tristețea ne va tot spori și ne va crește...»

Aluziile foarte străvezii la niște condiții similare din zilele noastre sînt evidente, ele vizează și o tradiție desecole a acesteea, fapt, care și-a lăsat urme adînci în caracterul unor descendenți de pe acest meleag. Or, nu țintesc în vorbăraia ajunsă la inflație din ultima vreme cuvintele: «Lipsite de adîncime, lipsite de miez, golite de sfîntul adevăr, cuvintele ajunsese niște însăilări de sunete goale. De ici ei, colo pui, dar ce se ia și se pune, nu încolțește, nu prinde rădăcini, nu dă roadă, pentru că, mă rog, pleavă, pleavă peste tot». Ele dezvăluie un adevăr amar din literatură, cultură, știință, ideologie, deaceea se învechinesc cu acea tristețe din sufletul poslușnicului Ioan.

Filozofia vieții lui Paisie Velickovskii, deși pare a fi o filozofie a religiei, nu este și o filozofie a dogmatismului și misticismului.

Gîndurile și cuvintele lui, stăruința prin credință de a restabili valoarea creștinismului, în fond, sînt îndreptate spre a restabili valoarea omului, a faptelor lui, a ceea ce are el de purtat frumos prin lume, a ceea ce are a apăra, a susține, a zidi, a reînnoi, și ce trebuie să nimizească în sine, în semenii săi, în viață, în societate, de ce trebuie să se debaraseze, să se purifice. Pledînd pentru acestea, eroul afirmă o idee, ce străbătuse mai înainte în romanul «Clopotnița», dar care poate fi formulată prin spusa lui Ioan: «...Creștinul e mai mult omul vremurilor grele, omul grijilor și al sărăciei, iar atunci cînd e sătul și are de toate, lăsăm credința și ne apucăm de gospodărit». Însă acest «gospodărit» este talmăcit în sens de preocupare de trup, de ceea ce va deveni în veacul nostru lucrurism și luxurism, cînd din viața omului dispare orice preocupare spirituală, care i-ar cere un efort al intelectului.

Ziceam că apelarea la istorie, anume la acea epocă de favoritism, are un ecou răsunător azi, când epocii prin care am trecut i s-a spus că e de lincezeală și degradare morală, care a avut repercusiuni grave în toate sferele vieții. Și ținta este credința în dogmele religioase, ci în dogmele, de care ne-am condus decenii în șir, deaceea prgozatorul se întoarce iară și iară la rostul cuvîntului, la funcția lui socială, de la care pornesc toate.

Și întreaga viață a lui Paisie Velickovskii din roman nu este decît o replică la viața noastră din ultimele decenii, când se admitea orice. Deaceea la un moment dat în roman apar cuvintele lui Potiomkin, ce apropie tot mai mult și mai mult de viață credința: «— Ași zice că creștinismul este armonia moravurilor, acea armonie pe care o re-cunoaștem benevol și datorită căreia trăim în pace, în bună înțelegere, în dragoste. Creștinismul este peretele care le desparte pe cele ce se pot, de cele ce nu se mai poate...»

În fond, făcînd pe un moment abstracție de creștinism, în roman sînt abordate cele mai dureroase probleme, problemele considerate un timp «tabu» pentru literatură și artă, pentru presă în genere. Și Paisie Velickovskii, hai să nu-l acceptăm chiar ca pe un erou concret, care a avut o biografie în istoria noastră națională, ci ca pe cugetul nostru treaz care odată și odată ne pune față în față cu întrebările cardinale: de unde venim, ce am reușit să păstrăm și ce am pierdut ireparabil și regretabil, ce ne rămîne să facem, care ni-i rostul și încotro s-o apucăm?! Acel fundal al secolului XVIII ne convine din mai multe considerente, căci ne trezește dintr-o somnolență de decenii la faptă: «Glasul vremilor de demult, glasul străbunilor coboară peste creștetele noastre, făcîndu-ne una cu cei care au fost, una cu cei ce vor să vină. E, poate, clipa cea mai frumoasă a credinței, clipa veșniciei, căci orice nu s-ar zice, orice nu s-ar face, ațita vreme cît viu rămîne cuvîntul și viu rămîne duhul, vii vom rămînea și noi».

Unor spirite amorțite în necazuri și nevolnicie, constată autorul, nu le rămînea decît unica armă de luptă, dar și aceasta era amenințată a fi nimicită, distrusă, alterată de condițiile nefavorabile. Scriitorul se dovedește a fi un filozof al cuvîntului, ce poartă cu sine un spirit de dreptate, al cuvîntului adus plin, miezos, melodiios, cu sens adînc. Apelarea la mit și legendă biblică, se crează impresia la un moment dat, că nu este decît o apelare la un fel de folclor despre cuvînt. Apariția lor în roman eu o concep în accepția de azi și consider că ar trebui interpretate cu ochiul și mintea omului matur avansat pe treptele civilizației și cunoașterii, care-și poate lesne da sama unde e legendă, fantezie scriitoricească, iar ce constituie valoare veritabilă și pentru ziua de azi.

Și dacă e să vorbim despre încadrarea în epocă și despre istorismul acestui caracter, apoi

un stareț pentru vremea aceea era o figură. Drept că erau, probabil, și niște canoane care interziceau saltul de la stareț la arhimandrit, însă era secolul pentru care Velickovskii a muncit și s-a dăruit, dar mai era și secolul când se «putea» orice cînd o doreau potențații vremii.

Actualitatea lui pentru epoca actuală constă, vasăzică, și în misiunea de orientare a atenției spre o similitudine de împrejurări, care ne-a adus și pe noi, trăitori de la finele secolului XX, la pierderea cuvîntului, la pleava de cuvinte, la vînturarea de cuvinte goale, care poate fi identificată cu pierderea omeniei, a demnității de om, a rușinii, cu pătarea obrazului, dat fiind faptul că acestea au fost surpate de erezie, egoism, favoritism, alcoolism, mercantilism, izolarea în turnul de fildeș al însingurării, fenomene ce s-au produs cu deosebită ferocitate în ultimele decenii, omul perzînd din valoarea lui intrinsecă, uitînd de misiunea lui de bază pe lume.

Prin acest caracter prozatorul Ion Druță crează o parabolă fină, în care din negura anilor apare o frumoasă soluție de corectare prin acele «ore de împlînzire a cugetului» înainte de a purcede la realizarea unui gînd:

«Oricum, iată că mai vine o primăvară, și iar ne întorcem cu gîndul către cele trecătoare și, deci, iară păcătuim. Trecutul se ține ca o umbră de noi și, cum numai sufletul cade în patima viselor, cum apare și trecutul. O, păcatele noastre cele grele, căci focurile cele de demult, cînd prind a te răscoli, nu te lasă pînă nu te pustiesc cu totul».

Paisie Velickovskii este din acea galerie incomparabilă în literatura moldovenească de caracter literar începută cu Badea Cireș, Tata, Păstorul, Onache Cărăbuș, Haret Oșlobanu și Lev Tolstoi. Toți lasă o amprentă proprie în proza noastră postbelică prin pledoariile pentru un ideal de om rezistent la efemeridele cotidiene, care știe să aleagă esența vieții și a istoriei.

Deși, parese, lasă impresia de discursivă, livrescă, linia de subiect a starețului, faptul poate că e și firesc, deoarece acesta e un cărturar de tip vechi, un om studios, un cugetător, pe undeva s-au păstrat și sînt extraordinar de autentice cuvintele lui pline de entuziasm despre limba moldovenească, despre melodicitatea și armonia ei, scriitorul Ion Druță a tins să-l încadreze cu veridicitate în epocă și concomitent să creeze un chip cît mai adecvat, mai apropiat de prototip, de adevărul istoric. Și a făcut-o cu scrupulozitate de savant și cu forță de convingere artistică, iar disputele lui Paisie cu poslușnicul Ioan și cu Ecaterina cea Mică sînt menținute în albia clarificării antinomiei «sfînt-păcătos».

Întreg romanul, în fond, are o colizie interioară axată pe această antinomie și între aceste limite se desfășoară întreaga acțiune exterioară a lui: ce înseamnă pentru popor a pierde ceea ce are el mai sfînt și a obține, a regăsi, a recăpăta ceea ce consideră el sacru, dar pierdut odinio-

ară. Dacă acceptăm ideea lansată de I. Ungureanu că romanul descinde dintr-o dramă istorică intitulată în primă versiune rusă «ІаdлнІcl», deci, «Regăsire», apoi, într-adevăr, toți eroii caută ceea ce au pierdut și descoperă adevărul, dreptatea, demnitatea omenească, libertatea, conștiința de sine ca popor și a faptelor sale. Și în plan individual și în plan colectiv, de popor.

Aici ar fi cazul să ne întoarcem spre definiția artistică a categoriei de «sfânt» în creația lui Ion Druță. Intuiția de artist al cuvântului îl poartă o viață pe prozatorul nostru spre categoriile de frumos și sfânt. În credințele populare «sfânt» mai înseamnă și «brînduș», iar în popor s-a mai păstrat pe undeva și datina că în martie se mănîncă brînduși. Acum să revenim la o scenă memorabilă din romanul «Frunze de dor»:

«S'a mai aplecat o dată — acum ca să ridice sapa și George a zărit în buzunărașul ei de sus două firisoare verzi.

— Ce-i acolo? Dacă nu-i secret?

— Brîndușe. Vrei?

Le-a scos repede, a făcut doi pași și i le-a întins cuminte ca o școlăriță.

— Ai fost la pădure? — a întrebat George, curățindu-le cu grijă.

— Noi avem în grădină. O mulțime avem!

— Nu mai spune! Poamă nouă.

Flăcăul a pus în gură amîndouă brîndușele de odată. Pentru o singură clipă a simțit mirozna și ispita unui sîn de față mare. S-a uitat pe furis la frumosul sîn al fetei, s-a uitat gîngăș și crîncen, ca un hoț de codru».

Însă în accepția lui Velickovskii și păcatul ține de concepția laică, obișnuită, cotidiană, ca și noțiunea de «sfânt».

Spre cheia romanului autorul ne aduce din primele pagini ale romanului, cînd descrie condițiile de existență ale Moldovei la acea epocă: «Ajuns prin voia soartei, între două mari puteri, Grigore Gica balansa cu dibăcie și iscusință între Constantinopol și Peterburg, cînd, de odată, se pomenește că o a treia mare capitală, Viena, îi retează partea de sus a țării, decapitînd-o oarecum. Împreună cu Bucovina de Nord rămîneau înstrăinate bogatele sate cu pămînturi mînoase, frumoase păduri, împreună cu renumita Dumbravă Roșie, o mulțime de mănăstiri, printre care și cea mai mică, dar, poate, cea mai însemnată dintre toate — Putna. Mai ales pentru Putna îi dorea inima pe toți. Acolo, în biserică, sub o candelă aprinsă își dormea somnul de veci, într-un mic sicriu de marmoră, cel mai mare dintre domnitorii țării, măria sa Ștefan. Trecerea osemintelor marelui nostru domnitor în altă țară jignea nu numai sentimentul național, ci și sentimentul religios, dat fiind că vodă Ștefan încă de prin anii domniei sale, era numit «cel Mare și Sfînt». Și ce patrie mai e și aceea, care, poate fi retezată de oricine și oricînd, și ce credință mai e și aceea, o, doamnedumnezeule, dacă nici sfinții nu-și pot afla odihnă sub candela somnului de veci?»

Deci, sfîntă, sacră, trebuie considerată integritatea patriei cu toate valorile ei materiale. Însă prozatorul pune accentul nu pe o patrie abstractă, ci o patrie, ce se constituie din oameni vii, deci, omul este valoarea de netăgăduit a unei patrii, care e decretată în concepția eroilor a fi sfîntă: «Nu se poate cunoaște o lume, — zice Paisie, — dacă nu vei fi în stare să-l cunoști pe omul ce stă în fața ta; nu se poate ajuta o lume, dacă nu-l vei ajuta pe acel ce stă lîngă tine; nu se poate iubi omenirea, fără să-l fi iubit mai întîi pe aproapele tău...» Autorul romanului ia în discuție noțiunea dată prin gura eroilor săi, evidențiind faptul că o patrie nu poate fi considerată liberă, atîta vreme cît cei care o alcătuiesc nu se bucură de libertate: «Marele nenoroc al lui vodă a fost simțul umorului. Știa foarte bine că, domnitor fiind, bogat fiind, cu o gardă înarmată pînă în dinți, el, totuși, rămînea vasalul unei mari împărății. Iar vasalul nu-și poate permite un asemenea lux, cum ar fi, de-o pildă, gluma. Umorul e dovada libertății spirituale, pe cînd vasalul, cu spirit cu tot, nu este decît proprietate stăpînului său».

Înseamnă că în categoria de sfînt din acest roman se înglobează patria cu poporul ei, cu istoria, cultura, datinile, limba ei. Paisie Velickovskii este în romanul «Biserica Albă» promotorul căutător al acestor valori aflate pe cale de perzanie. Originar din Ucraina, starețul face parte din cohorta primilor scriitori moldoveni, care-și aveau sediul la mănăstiri și schituri și cărora le datorăm cronicile noastre, precum și altă literatură care a intrat în tezaureria poporului și mai rămîne a fi revalorificată și restituită lui. Acestora le crează odă în romanul său Ion Druță și despre dîșii marele Pușkin scria: «Călugării ne-au păstrat flacăra trecutului, iar asta înseamnă că lor le datorăm și cu ceea ce ne încălzește sufletul în ziua de astăzi».

Ion Druță nu reliefează elementul mistic și dogmatic din activitatea lui Paisie Velickovskii, ci evidențiază eforturile lui considerabile de orientare a moldovenilor spre cultura greco-slavonă, spre salvatorul popor rus, ce susține nervul iluminismului din secolul optsprezece, care se sprijină pe aspirațiile poporului oropsit, reprezentantă demnă a căruia este Ecaterina cea Mică, și i-l trimite în ajutor pe poslușnicul Ioan, fost participant la răscoala legendarului Horia din Transilvania (semnificativă punte asociativă și aceasta!) ca s-o ajute pe ea și pe poporul ei să-și recapete vigoarea, vitalitatea, conștiința de sine, siguranța în propriile forțe și într-un destin mai cu noroc.

Principalul erou al romanului este totuși poporul umilit, rămas subjugat de turci. Reprezentantul lui de onoare este Ecaterina cea Mică din Ocolina, sat ce-și deapănă ghemul veacului său pe mal de Nistru. Ecaterina este o fire oropsită, dar tare cu duhul, din tagma arcașilor lui Ștefan cel Mare, rămași la hotarele țării să vestească neamul cînd e amenințat de o primejdie, să țină

piept primului atac, să-și îmbărbăteze sămașii în clipele decisive: «De dragul acestui sătuc, cu o bisericuță pe muchia stîncii, făcea cu copiii de strajă, vară de vară. În cele nesfîrșite nopți de singurătate, cînd sătenii, picurînd, sălbătăceau prin păduri, ea, cu șase copii în jurul ei, se simțea oștean din oastea lui Ște'an cel Mare, chemată să apere vatra satului, osemintele străbunilor, credința și ogorul».

Inimoasă și îndărătnică de felul ei, această țărăncă harnică și rușinoasă ca o fată mare descinde din galeria de femei conturate în proza anterioară a lui Druță, în chipul ei descoperim trăsături de ale Rubancăi și Pădureancăi, Vasiluței, Rutei, Vetei, Tincuței, Nuței, tot atît de harnică, în fond ea rămîne a fi fecioara neprihănită, ca și Măria cea sfîntă din «Frumos și sfînt», curajoasă și cu harul înțelegerii frumosului etern al acestui pămînt, al cuvîntului, al datinei moldovenești, Ecaterina cea Mică vine să afirme o ideologie populaîră esențială pentru a defini ceea ce noi numim integritate a firii, a omului, a colectivității umane desemnată ca popor:

«Și nu mai sîntem un sat întreg, cum eram odată, ci o adunătură de oameni — fiecare cu ale sale. Azi fiecare cu ale sale, mîne fiecare cu ale sale, poimîne fiecare cu ale sale... Uneori începe să mi se pară că, gata, nici sfînta scriptură, nici suferințele domnului, nici binecuvîntarea celui de sus — nimic nu ne va mai uni. Ne vom trece cum se trece iarba, an de an și vară de vară, fără să ne fi dat sama că am trăit și noi cîndva pe lume...»

Și mai mult decît simbolică este gruparea forțelor în acest roman. Pe de o parte stă Ecaterina cea Mică din Ocolina, care la modul propriu și la cel figurat are grijă să nu se stingă făclia neamului, avînd sprijin doar în Cuvînt, în cuvîntul lui Paisie Velickovskii, iar pe de altă parte se situează Ecaterina cea Mare din Peterburg, care de asemenea îngrijește de făclia unui neam mai numeros și mai puternic, dar gîndurile ei au în spate atît puterea ei de suverană, cît și forța armiei lui Potiomkin:

«Și enorma, necuprinsa Rusie, dintr-un capăt în altul, era nevoită să țină cont de atitudinea lui, dat fiind că Potiomkin ținea o armată de peste o sută de mii în mîinile sale, și, oricum nu s-ar fi întors lucrurile, pînă la urmă, cine deține puterea, acela și hotărăște. Aceasta este legea de bază a unui imperiu. De aici se pleacă și înapoi se întorc toate».

Deosebirea cea mare consta doar între o făclie și alta, că una mai mult pîlpîia gata-gata să se stingă, iar alta putea fi aprinsă în întunericul alcovului împărătesei:

«— Maică, — i-a zis el dulce, tăinuit, cum îi zicea pe vremuri. — Am avut cîndva o zi, mai bine zis o noapte. A fost o noapte păgînă, o noapte dumnezeiască, în care am jurat să îngenunchem imperiul Otoman, și de sub ruinele lui să scoatem Bizanțul. A elibera creștinismul

de sub dominația păgînă — ce poate fi mai măreț, mai înălțător pentru o viață de om! În noaptea ceea a fost aprinsă făclia ce urma să ne lumineze calea ani de zile. Tot ce am lucrat eu din noaptea ceea și pînă azi, a fost spre realizarea acestui vis. Alipirea Crimeii, popularea regiunilor de sud, cucerirea cetăților pe Nistru, și Dunăre, ieșirea în Marea Neagră, construirea unei flote capabile să ne asigure superioritatea pe mare — toate au fost făcute în vederea zdrobirii imperiului Otoman».

Fiecare popor cu făclia lui sau precum zice Ecaterina: «Fiece popor cu tîlcul său». Acolo, sus, în palatele împărătești se hotărăște destinul popoarelor, aici, jos, nu există decît o fărîmă de credință și speranță că potențaii lumii au totuși ceva sfînt în sufletul lor și se vor îndura de soarta micului popor moldav să nu-l piardă cu totul.

Numai că aceste grupări de forțe lucrează în sens opus, invers. Prima grupare — Ecaterina cea Mică, Paisie Velickovskii, poslușnicul Ioan se stăruiesc să sublimeze viața lor aducînd-o la puritatea gîndurilor și armonia moravurilor, laicizînd credința dogmatică, coborînd-o la necesitățile cotidiene ale omului de rînd, așa cum procedează Ioan, părăsind mănăstirea pentru a ajuta în mod real, concret să se înalțe cu duhul cei obidiți, a doua grupare — Ecaterina cea Mare, Potiomkin și ceilalți avansează de la viața laică spre dogmă, inversînd rolurile, categoriile, noțiunile, rosturile vieții.

«Mai presus de toate — armonia moravurilor» — zicea Ecaterina și acest fariseic dicton luat de Druță drept epigraf are menire să fie contrapus acțiunilor și situației adevărate a moravurilor de la curtea imperială, acestea fiind o dezmințire parodică a cuvintelor de mai sus. Sau să revenim la confruntarea dintre noul favorit al împărătesei Platon Zubov și Potiomkin, cînd ultimul va apela la moralitatea creștinească, care, chipurile, ar constitui tarele unui stat civilizat, și să ne amintim de acele domnișoare frumoase, rude de ale lui, pe care mai întîi el le seducea, apoi le mărita cu demnitari bogați, sau care fuseseră scopul adevărat al balurilor costisitoare de la lași și de la palatul Taurida, sau cu cîtă compasiune, s-ar părea, că trebuie judecat în clipele cînd regretă că a fost vărsat atîta sînge omenesc, însă în alte împrejurări va trimite oștenii la perzanie să facă imposibilul, fără nici o muștrare de cuget. Acestea sînt firi, care împlă cu «sfîntul» în gură, dar nu în sferele lor se cuvine să căutăm ceea ce-i sfînt cu adevărat.

Dramele eroilor din roman sînt zugrăvite din diferite unghiuri, prozatorul dorind ca să inițieze cititorul atît în materie de acțiune epică, care prin dinamismul ei te farmecă și-ți domină întreaga fire, cît și în probleme de emoții, trăiri, gînduri, pasiuni aprinse.

Ion Druță, însă, stagnează, stăvilește măiestrit acest torent al avansării în mersul acțiunii dintr-un plan epic, prin strămutarea obiectivului

artistic în planul gândului de dincolo de cuvânt, printre rînduri.

Prin înterg romanul «Biserica Albă» alături de coliziile dintre eroii și evenimentele panoramice mai trec și alte conflicte — între idei, precum ar fi, bunăoară, conflictul între ideea de putere a potentatilor vremii și ideea de putere a cugetului uman, a inteligenței, a argumentelor ireversibile ale celor simpli, de jos, despre care am mai amintit: «Cu coroană pe cap nu e mare lucru să dovedești că pînă la urmă, tot tu ai avut dreptate».

Ecaterina cea Mică din Ocolina sfilează marile adevăruri ale celor de la antipodul antinomiei, fie ele decretate de Ecaterina cea Mare, de Potiomkin, sau de consătenii ei: Taica, moș Pasăre, părintele Găină sau de altcineva, căci adevărul ei rezidă în entitățile sau în conținutul de sine stătător al argumentelor ce le aduce sincer, deschis.

Ecaterina cea Mare la Peterburg croiește planuri de apărare ale intereselor statului rus la sud, la Marea Neagră, e înconjurată de o suită de curteni, care-i așteaptă palpitînd de emoții favoruli, e preocupată de, intrigi amoroase, își scrie comediile, în care-i satirizează pe curteni, și nici nu-i trece prin minte că undeva în Moldova o tînără fată, Ecaterina și ea, dar supranumită cea mică, salvează șase orfani de la ciumă, se zbate din răspuțeri să mențină flăcăriia ce abea mai pîlpie în vatra strămoșească: a demnității, a zborului spiritului, a credinței în rostul continuității vieții poporului său.

Ecaterina cea Mare nicodată nu va înțelege adevărul sentimentelor neprihănite, ea se diriguiește de argumentele puterii, suveranității și spre deosebire de Ecaterina cea Mică rămîne perplexă în fața simplității firii:

«Adevărurile simple și oamenii cinstiți o scoțeau totdeauna din fire. Împărăteasa Rusiei era adînc convinsă că farmecul suprem al vieții este de-a te gîndi la una și de-a face alta. Mai mult decît atîta, uneori Ecaterina era înclinată a crede că tocmai această duplicitate și menține ordinea peste tot. A zice una și a face alta este nu numai specialitatea diplomatilor, politicienilor, oamenilor de stat. Fiecare supus, pentru a se descurca bine, trebuie să știe una și a face alta. Cît mai temeinic va însuși această lege, cu atît mai bine o va duce, dar, cînd, într-o bună zi, suverana se pomeni față în față cu unul care ce gîndește aceea și zice, rămîne zdrobită, disperată, căci cu crimele se mai putea împăca, cu prostiile — niciodată».

Oameni cu convingeri diferite, oameni, care au creat istoria conform convingerilor lor, au i mișcat-o cu forțele lor, prima — în direcția în care a dorit-o adesea din capriciu, a doua — conform firii lucrurilor. Ecaterina cea Mică, deși n-a rămas în analele istoriei, a fost printre mulțimea nenumărată de creatori energici ai acesteia, căci anume pe umerii ei s-a menținut po-

vara grea a vieții, acolo jos s-a creat istoria cea dramatică și adevărată.

«Însă ceea ce-i esențial în acest roman se hotărăște într-adevăr anume acolo, în stratul «dedesubt», norodnic al vieții. Presupunerea ipotetică despre aceea, în ce rezidă plinătatea vieții Ecaterinei celei Mici, ar fi palide și stereotipe. Acolo, jos, greu, chinuitor, însă triumfă forța poetică, însulețitoare, care nu îngăduie poporului să se destrame și să dispară. Numai această forță, răzbătînd în sus, în apartamentele potiomkiniste, măcar și temporar, prin rămășițele și cioburile trecutei credințe și conștiințiozități trezește în prealuminatul cneaz sentimente simple, care îi înnemuiesc pe toți oamenii, sentimente netulburate de capriciul de înalt rang, de rapacitatea nesățioasă și de setea de putere. Altă sursă de purificare, de renaștere spirituală acolo deocamdată nu există; nu ai la ce trage nădejde.

Existența paralelă a «straturilor», «etajelor» — a «demisolului», de pămînt, de lut și de celui luxos, semifantastic-liber, înălțat de asupra acoperișurilor de paie și a cupolelor bisericesti, — e prezentată de scriitor nu doar pentru «larghețea epică», nu doar pentru «panoramical» istoric. Aici se rezolvă o altă chestiune, și epigrafele la capitole, de asemenea sînt în două «straturi», ce poartă un dialog pe două voci, confirmă acest lucru. Chestiunea pare a fi simplă: iată viața adevărată, dar iată cunșt-camera, oranjeria, filiala paradisului; iată munca și virtutea, iată trîndăvia și viciul; comparați!» — remarcă criticul literar Igor Dedcov într-o postfață la opera lui Ion Druță.

Ecaterina cea Mică face parte din categoria martirilor, ce au cutezat cu toată îndărătnicia lor și au izbutit să învingă sărăcia, foamea, fărădelegile osmanilor, ca să perpetueze un popor cu toate ale lui: datini, credințe, tradiții, superstiții, trăsături naționale, limbă ca un fagure de miere:

«Pe semne creștinul e mai mult omul vremurilor grele, omul grijilor și sărăciei, iar atunci cînd e sătul și le are pe toate, lăsăm credința și ne apucăm de gospodărit».

Ideea aceasta perseverează în creația lui Ion Druță. O aflăm profilată oarecum mai vualat în «Povara bunătații noastre», ceva mai evidențiată în «Clopotnița» (epizodul cu casele mai sărăcuțe de la poalele Carpaților, trăitorii cărora n-ar fi permis niciodată incendierea clopotniței) și în «Doina». Devine un credo al eroilor romanului.

Ecaterina cea Mică își menține existența sa și a copiilor vînzînd var, vărînd casele oamenilor, dar mai ales în convingerea, credința, ideea de creație, de renaștere spirituală a semenilor săi, de unire a lor printr-o putere care a fost odinioară biserica. Și Druță vorbește și despre o decădere a credinței, o destrămare a tagmei de purtători ai unei idei de consolidare a poporului, exemplu concludent fiind viața de la mănăstire, forfota ceea, în care pătrunsese viciul

uman, pătrunsese morbul destrămării, sau alt exemplu cu părintele Nicandru din Sălcuța. Ecaterina ține să restabilească biserica și s-o deie cu var:

«Ecaterina fosăie și tace. Țarancă din cîmpie, ea, ca și toată lumea din care a răsărit, nu concepea o casă care să nu fie albă».

Probabil, fiind purtătoarea bunătății, a purității, a curățeniei gândului și faptei, ea este pentru ocolicieni un fel de om straniu, ce iese din marginile concepției lor despre viață, o sperietoare a normelor de viață împrumutate de la sălbătăciunile pădurii. Autorul în câteva rînduri aduce vorba despre această stare a lucrurilor:

«— De amu dacă să vă spun tot adevărul, pînă la capăt, — a zis ea cu un glas ce nu mai semăna a fi glasul ei, — lumea satului nostru a sălbătăcit, părinte. Nici să audă de curat, de frumos, de sfînt. Își face de cap care mai de care, și trăind în mocirla ceea, m-am gîndit într-o zi — da ce crezi? Mai trece un an, doi, trei, și să vezi cum ne facem napoi barbari! Și iară vom îmbla cu măciuca, și-i vom crăpa capul aproape-lui nostru ori de cîte ori ni se va nimeri în cale, strigînd peste tot că dreptate are numai cel ce are măciucă. Și cu cît măciuca e mai mare și mai grea, cu atît dreptatea e mai deplină...»

Învierea, reluarea, revalorificarea artistică, recompunerea scriitoricească a unor crîmpeie din istoria imperiului rus, ce nu au numai o tangență incidentală cu istoria poporului moldovenesc din aceiași perioadă, probabil, n-a fost o idee gratuită, abstractă pentru prozator. Ion Druță a mai mizat pe o suprasarcină a acestor ecuații istorice cu mai multe necunoscute. Autorul a descoperit un sănătos substrat filozofic și de viață pentru evenimentele din ultimele decenii ale veacului XX.

Scriitorul vorbește cu pietate despre misiunea ostașilor ruși, a oastei ruse în genere, în acea bătălie cu turcii, despre o salvare a moldovenilor de la o robie turcească de trei secole.

«Sireaca noastră Moldovă, — zice conu Movilă, — sărăcită și pustiiată, zace călcată în picioare, zdrobită că nici măcar să-și poată rupe capul de la pămînt. Amu, iaca, spre marele nostru noroc, o mare împărăție vine să ne deie o mîină de ajutor. Vine cu toiag și cu cruce pentru a ridica întru vrednicie pe starețul primei noastre mănăstiri, și, prin aceasta, să ajute întreaga țară, întregul nostru neam».

Însă aici se mai profilează și altă idee, care a fost relevată și de I. Dedkov în postfața sus-amintită:

«Fie aceasta cîmpia Sorociei, patria lui Onache Cărăbuș, sau nenorocitul sătișor Sălcuța, pîrjolit de turci, sau Mănăstirea Neamț, lăcașul lui Paisie Velickovskii, — totuna acesta e unul și acelaș pămînt moldovenesc, ca și cum «intermediar». Se întîmplă că ajunge el la așa soroc, că nu e stăpîn ne sine, și orice armadă, traversîndu-l, îi duce cu sine pe fiii săi. Așa se întîmplă: doi se bat, dar calcă pămîntul la al

treilea; nu orice pămînt oare poate fi transformat în «intermediar»?»

Sînt memorabile discuțiile lui Rumeanțev cu generalul Elmpt la transbordarea trupelor armatei peste Nistru. Războiul, însă, își are legile lui inevitabile, drastice și în calea lui au de suferit și oamenii nevinovați. Tragedia satului Sălcuța vine să confirme dialogurile purtate de eroi la începutul campaniei din Moldova:

«— Fug, totuși, — s-a mirat un cineva.

Strania porăială de pe malul drept pune la grea încercare atenția ofițerilor marelui stat major, adunați în jurul comandantului. Părea că se aud strigăte, uși repezite, pocnete de bici, apoi, iată că la marginea satelor au început a răsări coame de colb ce se prelingeau domol spre cele două păduri fumurii din depărtare.

— Și bine fac, — a zis în cele din urmă Piotr Alexandrovici.

— Acolo, în inima codrilor, e mai ușor să scapi.

— Ciudat, totuși, — a zis oarecum pe gînduri generalul Elmpt. — Noi le ducem eliberarea, iar ei fug.

— Fug nu atît de noi, cît de turci.

— Și unde-s turcii?

— Nu uita, Ivan Karlovici, că avem în fața noastră un popor lăsat ostatec de către lumea creștină, lumii musulmane. Cu alte cuvinte, un popor martir... Cum trecem Nistrul, turcii pe loc își vor scoate sabia, iar turcul, cînd își scoate sabia, nu se oprește pînă nu vede sîngele curgînd pîrău...»

Ion Druță creează un capitol nemaipomenit de sugestiv, cînd dintr-o nimica toată începe o luptă, iar pînă la urmă tributul de sînge îl plătesc cei o sută de bărbați din Sălcuța, care îngheață sprijinind pereții bisericii. Aceste legi ale războiului au creat indivizi alde Taica, care în numele supraviețuirii sale e capabil la orice. Frații Cruntu, hoți de cai, ajung la conștiința de sine să-i facă judecata acestui tip: «Ne vinde țara și neamul. Amu, cu rușii, i-o mers cum nu se mai poate, dar, vîzînd că războiul e pe încheiate, s-o fi gîndit — ce să mă fac dacă moscalii se duc, iar turcii se întorc napoi și eu rămîn față-n față cu dînșii? Anume pentru a se pune cu binișorul pe lîngă dînșii, el plătește cît nu face pe armăsarul cela, îl închue în grajd, și cum turcimea va da năvală, le iese cu armăsarul în întîmpinare pentru a i-l face poclon... Păi, așa fac creștinii?»

Taica avea drept exemplu situații similare din istorie, cînd însuși domnitorii se pomeneau între Scila și Haribda.

În toiul războiului chiar și armatele eliberatoare uneori, conducîndu-se de un scop magistral, global, stingeau focul din vatră, păstrat cu atîta sfințenie de cei mai demni feciori și fiice ai neamului. Concludent în această privință este conflictul ce s-a iscat între Ecaterina și oștenii ce trecuse Nistrul:

«— Ce arde acolo?»

— ...la o groapă cu cioturi, dom-ofițer. Adu-nături de prin pădure. Apu, înceată la foc, cum îi ea, putreziciunea, o să tot mocnească groapa ceea vre-o două-trei zile, nu mai puțin.

— O stingeți.

Mai cu apă, mai cu pământ, n-au apucat ei bine să stingă focul, când din peștera vecină se ivi o femeie.

— Aracan de mine, da ce v-o apucat de-mi stingeți focul?!»

Să nu uităm că Rusia la acea epocă avea planuri mult mai mari, care nu se limitau numai la eliberarea Moldovei:

«...Rusia, ieșind în cele din urmă cu corăbiile în Marea Neagră, își strămuta interesele sale vitale de la nord la Sud...»

Când avea nevoie de Potiomkin la Peterburg, Ecaterina cea Mare îl chema din armată, deși operația nu era încheiată.

«Ecaterina s-a grăbit să-l susțină.

— Zău, Grigorii Alexandrovici! Scoate-o odață cu turcii ceea la capăt. Lasă-le moldovenilor libertatea de dragul libertății ca atare, și vino napoi. Rămasă singură, nu le mai pot face față la toate».

Există o taină în acest ajutor, care de la vestita campanie a lui Petru cel Mare din 1711 abea în 1877—78 avea să se încheie cu o învingere a turcilor. Iar în răstimp de peste un secol și jumătate Poarta Otomană își demonstra cruzimea în mod deosebit pentru încercarea «gheaurilor» de a se răzvrăti. Pățimirea cea mare rămânea pe sama Sălcu-ței și a nenumăratelor sate arse și șterse de pe fața pământului.

Zugrăvind adînca tragedie, iremediabilul tribut plătit de moldoveni pentru această «libertate de dragul libertății ca atare», Druță merge pe căile artei spre renașterea poporului cu toate ale lui — limbă și cuvînt, datină și credință, ideal de frumos și de bunătate. Interferențele dintre trecut și prezent sînt efectuate prin necesitatea de a demonstra artistic că în această competiție a forțelor cuvîntul a existat permanent, a avut de îndurat de rînd cu poporul, a fost umilit împreună cu acesta:

«— Dar, părinte, de unde s-a luat și pentru ce a prins a crește ea, tristețea?»

— O, dragul meu fiu, că te-ai și atins de miezul rugăciunii. Nu-i mare lucru a pune lacăt gurii, năbușind cuvîntul, noi năbușim împreună cu el și glasul. Iată însă că glasul nu vrea să ni se supună, căci atunci când tace glasul, tace și cugetul, iar cugetul nu mai este al nostru, cugetul este al domnului, noi fiind zămislirea mînilor sale. Mă rog, deștepți cum ne credem, ne-am obișnuit cu tăcerile, am călcat în picioare ceea ce ai avut mai sfînt — și cuvînt, și glas, și cuget, dar pentru a nu-l supăra pe netrebnic, e nevoie nu numai să taci, dar și să nu vezi. Deci, trecem tăcuți, trecem orbi pe lîngă cele rele, trecem și pe lîngă cele bune. A nu mai vedea însă nimic în jurul tău, înseamnă a stinge făclia conștiinței tale, și, stingînd-o, ajungem una cu

vitele, cu păsările, cu iarba de pe marginea drumului...»

Drama cuvîntului o aflăm reflectată în nuveleta pentru copii «Glasurile», în nuvela «Cuvîntul», în «Întoarcerea țării în pământ», în «Clopotnița», în drama «Doina», iar în «Biserica Albă» constituie spiritul vehiculat al acțiunii. Din năzuința omului spre cuvînt s-a născut rezistența duhului său la încercările istoriei.

«Cuvîntul pentru el, în conformitate cu concepția populară, totdeauna e cuvîntul priincios: acela, care nu frige, nu rănește, ci alină. Cuvîntul priincios, în care e întruchipat spiritul blajin. Așa se naște cuvîntul plugarului Cărăbuș, apoi cuvîntul scriitorului Tolstoi, pe urmă cuvîntul învățătorului Horia. Nu degeaba în «Clopotnița» o elevă din clasa a zecea, hotărîndu-se la o faptă îndrăzneată, «sta și aștepta cuvîntul, fără de care nu putea pleca». Și nu în zadar cu atîta dragoste e ocrotit Hronicul, care se păstrează în Clopotniță, deși erau în el înscrise doar numele cîtorva generații de clopotari și principalele întîmplări din viața lor. Cartea aceasta trebuia păzită de neastîmpărații fun-cționari mărunți, cărora li-i lene să se ducă la cuvînt, și ei dădeau dispoziție să fie adus cuvîntul la ei.

Și în această concepție a forței spirituale a cuvîntului, în această stimă țărănească față de cuvînt, se vede limpede scriitorul, care vrea să trezească în oameni stima și încrederea în cuvîntul priincios, în intențiile bune.

Și poate că deocamdată punctul de vîrf, culmi acestor cugetări despre putere și cuvînt, despre puterea cuvîntului e atinsă în «Biserica Albă»; cuvîntului, care e sinonim cu noțiunile duh și credință.

Și oricît de aprinse patimi intime sau intrigi de la curtea imperială n-ar fi constituit dominantă vieții Ecaterinei din Peterburg, ele nu pot eclipsa grijile și frămîntările Ecaterinei din Ocolina, care, simbolic, se zbate pentru sfînta curățenie a lăcașului sufletului popular și a cuvîntului milostiv, priincios, blajin, înțelept. Ecaterina cea Mică își afirmă concepția despre lume, care diferă de concepția țariței Ecaterina, ce zice la un moment dat: «Dumnezeu și eu — asta nu-i chiar atît de puțin». Ecaterina cea Mică este colportoarea ideii de zidire, de creație, de înălțare, de renovare, dar aceasta e imposibil «cînd azi fiecare cu ale sale, mîne fiecare cu ale sale, poimîne fiecare cu ale sale», încît uneori ți se pare că «nimic nu ne va mai uni», iar fără de aceasta ea nu-și poate imagina viața. Ion Druță a ales o frîntură dramatică din istoria îngemănată a moldovenilor și rușilor ca să zugrăvească cu ce preț scump, ce tribut de sînge au avut a plăti popoarele noastre în numele vieții, în numele prieteniei seculare. «În descrierile soartei de atunci a poporului său Ion Druță este concomitent și epic și liric, — citim în recenzia lui A. Turkov «Viță nemuritoare». — Aici se contopesc la un loc și tînguirea amară despre marile suferințe și nenorociri («O, acești stră-

moși ai noștri, acești eroi ai noștri, acești martiri ai noștri...»), și mîndria pentru caracterul de nestîrpit al vieții poporului, care renaște din nou și din nou din ruinele pojarurilor și din pulbere».

«Ideea legăturilor profunde, — citim la Anatolii Bociarov în cartea «Экзаменует жизнь». M., 1985, paj. 86, — a două popoare, unite odinioară de aceeași credință, iar pe urmă și prin destinele istorice comune e adînc organică pentru scriitor».

Prin secole patimile mărunte, intrigile devin niște povești nostime, însă rămîn marile fapte, rămîne poporul nostru salvat de la pierzanie și exterminare. Și aceasta primează în toate acțiunile eroilor romanului. Ion Druță nu pretinde a fi pus alături de Volter sau Diama cum o face Serj Leirak în recenzie la ediția franceză a romanului («Iumanite», 3.01.86): «Moldova e zugrăvită ca într-o povestire filozofică a lui Volter. Ea ne e restituită aici cu verva, imaginată cu truculența, cu respectul față de fapte, caracteristice unui Alexandru Diama și cu tandrețea unui fecior al plaiului».

Autorul Ion Druță izbutește să le creieze nimbul și aureola binemeritate și lui Rumeanțev-Zadunaiskii, și lui Suvorov, și lui Potiomkin, și zecilor de mii de ostași ruși, care au hotărît destinul Ocolinei, dar și al Sălcuței, al Moldovei la acea epocă. Oastea rusă se răzbună pentru moldoveni pe turci, îi ajută să-și mențină credința și vitalitatea lor și să-și afirme conștiința de sine ca popor. Prin cuvintele bătrînului popă Nicandru prozatorul dă glas demnității locuitorilor meleagului nostru: «...Noi nu sîntem o pleavă mînată de vînt, o buruiiană rătăcită pe-o margine de drum, o viță ajunsă fără strug și fără matcă. Sîntem un popor. Avem o țară, un Vodă și un dumnezeu!»

Scriitorul îi poartă pe eroii săi moldoveni prin tragicele evenimente pînă nu-i vede că-și recapătă curajul, se îmbărbătează, căci atîta timp cît este viu «duhul poporului și cuvîntul lui», el nu poate fi stîrpit. Spre acest adevăr își îndreaptă enoriașii Paisie Velickovskii, pentru că știindu-i oameni cu caracter vrea să-i vadă că pot să apere ceea ce poartă în suflet, nu vrea să-i vadă niște «oițe de tuns».

Moartea a o sută de bărbați ai satului Sălcuța, care au înghețat, lipindu-se de pereții dinafară ai bisericii, unde s-au ascuns nevestele și copiii, a demonstrat nu atît forța plină de sine a enicerilor înarmați, cît măreția duhului, care a triumfat asupra forței și morții. Aceasta doar este esența oricărei tragedii: duhul și credința, care rămîn neînvînse, neînfrînte.

În finalul romanului autorul din nou se întoarce la această antinomie a puterii și cuvîntului: «A înălța o biserică, înseamnă a crede cu adevărat că truda mîinilor tale va rezista sălbătăciei și pîrjolului, dar cum dumnezeu munca ta s-ar apăra pe sine, cînd jur împrejur numai sate arse și cărbuni? A face o biserică înseamnă a fi convins că în temelie tuturor temeliiilor stă

bunătatea. Bunătatea tatălui, bunătatea fiului, bunătatea noastră a tuturor, și pentru a sărbători minunea bunătății creștine, iată că facem un lăcaș sfînt. Dar cum dumnezeule să crezi în toate astea, cînd de jur împrejur ți se urlă că la temelie tuturor temeliiilor a stat puterea. Puterea ieri, puterea azi, puterea mine, și în vecii vecilor va fi mai presus de toate numai puterea!»

Precum vedem, ideea e tot aceeași: nu este putere, în stare să învingă cuvîntul priincios, dacă el e întărit de moralitate. Nu e forță mai puternică decît cuvîntul, care a înglobat în sine duhul, ideea, credința. Într-adevăr, la început a fost cuvîntul — la început a fost ideea (și nu întîmplător piesa după roman e intitulată «Regăsirea»: regăsirea ideii, regăsirea credinței). Caracterul ideologic, neprihănirea, spiritualitatea — sînt diferite fațete ale unei noțiuni, în esență, puse în adîncurile temeliei moralei populare: însuflețirea spirituală, lipsa de serviabilitate cu sine, capacitatea de a nu-și cruța viața de dragul triumfului ideii.

Puterea cuvîntului învinge puterea puterii, puterea mercantilismului, puterea necredinței și puterea lipsei de spiritualitate. Și aceasta nu e o declarație autoricească, ci acea convingere profundă, care a dat naștere pe bună dreptate unei construcții rigide a cărții, bazată pe contraste, sau, cum s-a exprimat criticul moldovan M. Cimpoi, pe o antinomie romantică: capitala — și satul moldovenesc Ocolina, cabinetul țarinei Ecaterina — și căsuța țarancei Ecaterina, palatul Tavriceskii al lui Potiomkin — și chilia lui Paisie. Chiar și epigrafe totdeauna sînt cîte două la fiecare capitol, și ele de obicei contrastează: prin viziunea asupra obiectului, prin apartenența autorilor, prin factura stilistică. Și toate acestea pentru a evidenția mai pregnant lupta, pentru a elucida mai ascuțit ideea» (A. Bociarov).

Romanul vorbește despre o izbîndă mare a talentului lui I. Druță. Succesiunea capitolelor, interpenetrarea acțiunii dintr-un plan narativ în altul, scenele de un epic concentrat, zugrăvit clar, amplu, chipuri de eroi și de martiri surprinse în diverse manifestări umane, dublate de o poezie și o profunzime nebănuită a ideii, ce-și află în operă o dezlănțuire pătimașă, — toate sînt o mărturie certă a unui apogeu în creația prozatorului.

Dacă în mai toate operele anterioare factorul preponderent era poezia, lirica gîndului, în «Biserica Albă» Ion Druță e în elementul său cel mai de ultimă oră — filozofia. Profunzimea cunoștințelor în istorie, artă militară, politică, religie, ateism, originalitatea prizmei, prin care sînt scrutate evenimentele concret-istorice, accentele ideologice fără ambiguități sau echivocuri conferă narațiunii favoarea de a fi interpretată drept un act de cultură.

Scenele batalice la cucerirea Ismailului constituie pagini antologice despre destinul lui Su-

vorov, prezentat din interior ca un geniu al artei militare, ca un prieten al ostașilor, dar și ca un ascuțit spirit și ctitor al dreptății, care prin răspunsul tăios atotputernicului Potiomkin a fost lipsit de sceptrul de feldmareșal, ce i se cuvenea pe drept lui mai întâi de toate și nu altcuiva, căci «săvîrșise imposibilul», ciștigase o bătălie, ce n-a avut egal, probabil, în tot secolul optsprezece. Și prozatorul încheie acest «roman în roman» al lui Suvorov cu o poantă excelentă:

«Libertatea cugetului cere, cînd îți scapă o vorbă de duh, s-o plătești cît nu face, și dacă ții neapărat la libertatea cugetului, trebuie să achiți, n-ai încotro».

Compoziția concentrică a romanului și prin această idee ne întoarce la Grigore Gica, care de asemenea cinstea libertatea cugetului și a plătit cu viața.

În fond, e un roman ce-și axează tematica în jurul vergilienei irremediabil tempus (trece ireparabil timpul), iar ideea lui ilustrează de minune expresia populară «ce hram ții?», echivalentă cu «ce rost ai» pe lume, pe pămînt. Și prozatorul nu îndreaptă ascuțitul subiectului atît spre zidirea unei «biserici albe» concrete, cît spre zidirea unui destin propriu în pofida tuturor celor care sînt obsedați de demonul distrugerii, ruinei.

Bărbăția eroilor lui Druță constă în faptul că ei au găsit în sufletul lor resurse de a învinge

prin încrederea în sine, că nu totdeauna a existat numai forța, ci că a mai existat cuvîntul, mintea, înțelepciunea.

Pentru Ecaterina cea Mică albul, imaculatul, culoarea varului, a humei, casa albă, văruiță, echivalează cu casă cinstită, casă veșnică, casă sfîntă. Și Ioan în finalul romanului ajunge la înțelegerea și convingerea fermă că albul pe acest meleag nu e numai culoare, ci și destin. Romanul este un imn de glorie acelor martiri ai poporului, care au avut trezia de cuget, de gînd, în ciuda faptului că aici era podgoria strugurilor și a vinurilor, că aici se încrucișau căile tuturor ispitelor, să vadă în viitor și să se pătrundă de sensul și rostul lor pe lume ca oameni.

Romancierul polemizează și cu legenda cronicărească, ce glăsuiește că moldovenii «se trag din tîlharii de la Rîm», afirmînd adevărul despre «adevărații întemeietori» ai Ocolinei, ai Moldovei în genere.

Romanul «Biserica Albă» e un roman polivalent ca mesaj, dar e o operă sănătoasă, durabilă și ca mesaj ideologic, și ca realizare artistică.

Andrei HROPOTINSCHII,

doctor în filologie, șeful catedrei de limbă și literatură moldovenească a universității din Tiraspol în numele lui «T. G. Șevcenko».

Дисципліни природничо-математичного циклу

ПРО ДЕЯКІ ПІДХОДИ ДО СКЛАДАННЯ СХЕМ БАГАТОСТАДІЙНИХ СИНТЕЗІВ ОРГАНІЧНИХ СПОЛУК ПРИ РОЗВ'ЯЗУВАННІ ОЛІМПІАДНИХ ЗАВДАНЬ

В Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті визначено, що «Система освіти має забезпечувати... розвиток у дітей і молоді творчих здібностей, підтримку обдарованих дітей і молоді, формування навичок самоосвіти і самореалізації особистості...». Отже метою шкільної хімічної освіти є не тільки засвоєння основ хімії як навчального предмета, а й розвиток творчих здібностей і формування наукового світогляду учнів.

В обласній програмі «Освіта Одещини XXI століття» та Регіональній програмі розвитку освіти в Одеській області визначені шляхи пошуку, підтримки і розвитку обдарованих дітей.

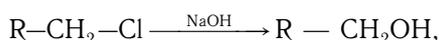
П'ятирічний досвід проведення інтелектуальних змагань серед учнів сільської місцевості свідчить, що не всі учні мають можливість одержати кваліфіковану науково-тео-

ретичну допомогу під час підготовки розв'язків завдань, багатьом не зовсім зрозумілі методичні підходи до виконання завдань з органічної хімії, які мають експериментально-практичний характер.

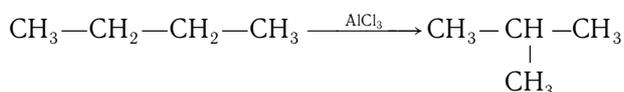
Часто на інтелектуальних змаганнях юних хіміків різного рівня організатори пропонують здійснити синтез (розробити схему синтезу) тієї чи іншої органічної речовини [1, 2]. На жаль, не всі учасники змагань можуть зробити це правильно.

Справа в тому, що будь-який органічний синтез являє собою певну послідовність окремих реакцій, які мають призвести до запропонованої структури, тобто складання саме даної схеми-послідовності зазвичай має бути результатом розвитку хімічного мислення. До того ж існує багато досить складних синтезів, планування яких потребує не тільки теоретичних

знань, але й сформованих навичок і вмій щодо використання при цьому як способу одержання, так і хімічних властивостей різних класів органічних сполук. Ми прагнемо допомогти учасникам олімпіад (класичних Всеукраїнських олімпіад з базових дисциплін, інтелектуальних змагань серед учнів сільських шкіл, Інтернет-олімпіад), а також їхнім наставникам — вчителям і тренерам — знаходити та опрацювати підходи до складання схем багатостадійних синтезів. При складанні синтезів необхідно враховувати, що синтез — це конструювання молекули, яка має певну структуру (будову). Іноді це конструювання являє собою досить просту операцію. Наприклад, коли треба одну функціональну групу лише замінити на іншу:



або коли треба здійснити перегруповання карбонового скелета досить простої за складом і структурою молекули:



Але одночасна зміна і карбонового скелета, і функціональних груп може вимагати значно більших зусиль при плануванні (формуванні) схеми синтезу. Фактично учасник (дослідник) кожного разу має визначити, який із декількох можливих шляхів краще обрати і чому. Тому рекомендуємо спочатку розглянути наступні питання:

1. Наскільки доступні вхідні речовини.
2. Який шлях синтезу містить мінімальну кількість окремих стадій (реакцій).
3. Який із шляхів синтезу дає максимальний (за масою, об'ємом, %) сумарний вихід продукту.
4. Наскільки доступна первинна очистка продукту реакції, безпека проведення тих чи інших операцій; чи токсичні стійкі реагенти, які використовують під час синтезу тощо.

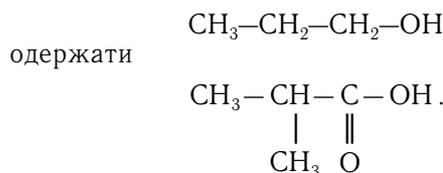
Наведемо два приклада формування схеми синтезу:

1. Складання схеми синтезу виходячи із кінцевого продукту.

У цілому ряді випадків при розв'язуванні синтетичних задач такого роду зручно складати загальну схему в зворотньому порядку. При цьому спочатку не має потреби намагатися уявити собі одразу весь синтез у цілому. Єдино необхідним у цьому випадку є підбір окремих постадійних перетворень (реакцій) та складання з них повної послідовності. При використанні такого підходу необхідно передусім написати рівняння або схеми однієї чи двох останніх стадій.

Наприклад, синтез ізомасляної кислоти із Н-пропілового спирту (пропанол-1):

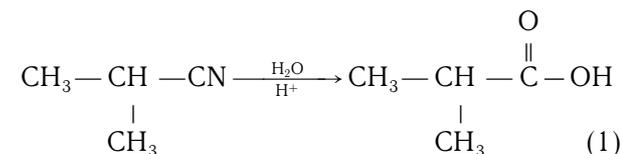
із



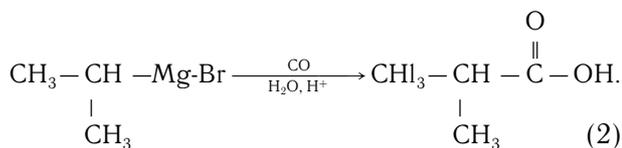
Аналіз змін у структурі: ці речовини відрізняються тим, що продукт реакції має на один атом Карбону більше та містить іншу функціональну групу.

Спочатку, і це природньо, план синтезу важко уявити чітко і повністю, бо він має включати досить багато стадій. Але цього робити і не потрібно, краще йти від цільової (кінцевої) сполуки у зворотньому напрямку, обмірковуючи кожен етап окремо.

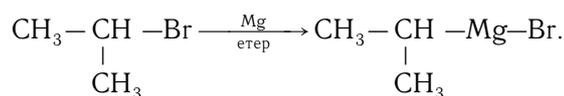
Які ж сполуки можна використати для синтезу масляної кислоти в одну стадію? Окиснення відповідного альдегіду малоймовірно, бо в цьому випадку виникає проблема щодо введення ще одного атому Карбону в молекулу вихідної речовини. Логічніше обрати органічну речовину, яка вже має необхідну кількість атомів Карбону та відповідний Карбоновий скелет — це може бути нітрил або металоорганічна сполука (саме вони досить часто використовуються з цією метою):



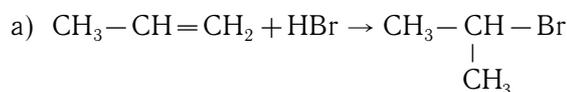
або



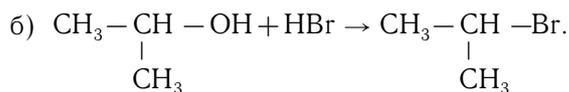
Припустимо, що для одержання кислоти ми вибрали реактив Грин'єра (ізопропілмагнієтримід, рівняння (2)). Тоді необхідно вирішити, як одержати реактив Грин'єра. З цієї метою зазвичай використовують відповідні алкілгалогеніди, в нашому випадку потрібний 2-бромпропан:



Тепер обговоримо методи його синтезу. Існує два загальних шляхи синтезу галогенпохідних вуглеводнів:

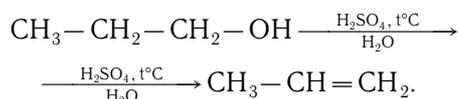


та



Для того, щоб визначити, якому перетворенню надати перевагу, треба з'ясувати, що може бути сировиною для синтезу пропену та пропанолу-1.

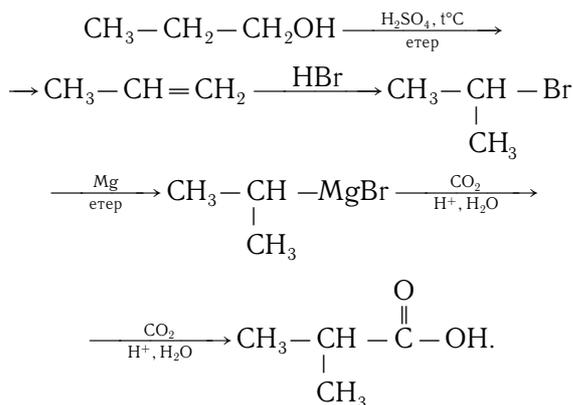
Пропен можна одержати як продукт реакції дегідратації пропанолу-1:



Пропанол-2 можна синтезувати із пропанолом-1 в дві стадії: дегідратація пропанолу-1 та гідрування продукту (за правилом Марковникова).

Тепер зрозуміло, що має сенс вибрати перетворення а), в якому вихідною речовиною є пропен.

Запишемо всі обговорені перетворення в порядку, ... починаючи з останнього:



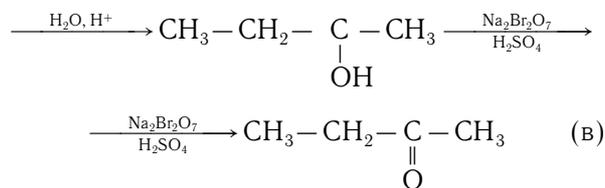
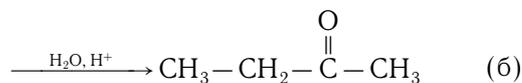
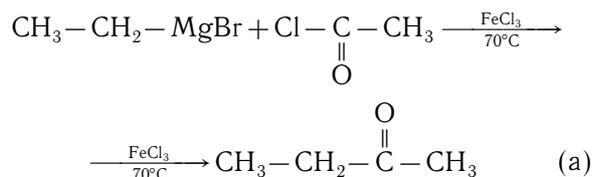
Таким чином, при складанні схеми синтезу в зворотньому порядку планування щодо одержання заданої органічної речовини стає більш визначеним.

Наведемо ще один приклад синтезу, який потребує збільшення карбонового ланцюга. Розв'язуючи проблему щодо кількості атомів Карбону, які можна одночасно вводити в молекулу, та шляхів конструювання карбонового ланцюга, зручно скористатися методом «фрагментації». Наприклад, нам запропоновано синтезувати бутанон-2 із етанолу. Плануючи синтез у зворотньому порядку, уявімо собі ті фрагменти, тобто групи атомів Карбону, які можна використати для побудови ланцюга, що містить чотири атоми Карбону з функціональною групою у другого атома. Наведемо декілька вірогідних фрагментів:

- 1) C — C + C — C;
- 2) C — C — C + C;
- 3) C — C + C + C.

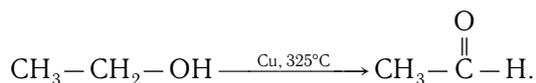
Слід враховувати, що функціональна група в кінцевій сполуці знаходиться у другого атома Карбону.

Наступне питання необхідно поставити таким чином: за допомогою яких реакцій можна зв'язати молекули, що відповідають цим фрагментам, щоб одержати бутанон-2 або сполуку, яка легко перетворюється в цей кетон? Для відповіді на це запитання треба використати знання різних хімічних реакцій, хімічних перетворень. Наприклад, якщо згадаємо та застосуємо відомі методи синтезу кетонів для першого набору фрагментів, то матимемо варіанти:

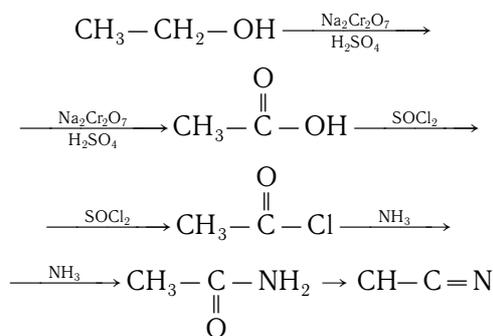


Кожна з цих схем ілюструє взаємодію етилмагнійгеніду із сполукою, яка містить два атоми Карбону. Далі треба з'ясувати, наскільки легко можна перейти від етанолу до вище запропонованих сполук, що містять два атоми Карбону.

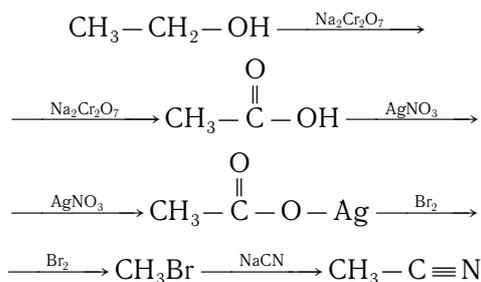
Ацетальдегід одержують із етанолу в одну стадію:



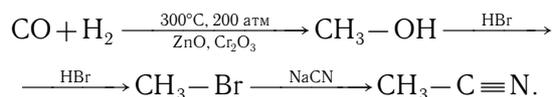
Ацетонітрил (нітрил оцтової кислоти), необхідний для здійснення схеми б), можливо одержати або з етанолу, або з неорганічних речовин в три-чотири стадії:



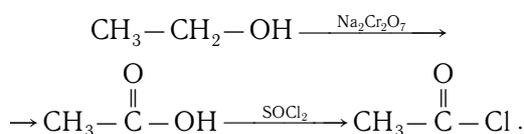
або



або



Хлорацетил синтезують у дві стадії:

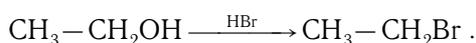


Тобто, найбільш вигідно та зручно скористатися ацетальдегідом або хлористим ацетилом. Оскільки шлях, яким передбачається використання оцтового альдегіду, дає кращий вихід (відомо, що використання хлорацетилу ускладнюється перебігом бічних процесів), рекомендуємо використати саме альдегід. Обидва синтези складаються із однакового числа стадій.

Для другого набору фрагментів (C — C — C + C) необхідно з етанолу побудувати спочатку ланцюжок, який містить три атоми Карбону. До того ж синтез іншого фрагменту, який містить один атом Карбону, із етанолу потребує не менше трьох стадій.

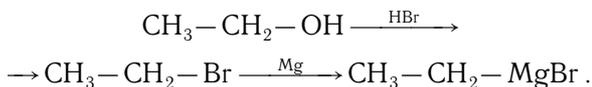
Але якщо ми вже визначили досить зручний трьохстадійний синтез запропонованої кінцевої сполуки за першим варіантом (C — C + C — C), то немає потреби більш детально обговорювати варіант (C — C + C + C). З цих же міркувань не будемо детально аналізувати перспективи синтезу за схемою C — C + C + C, яка містить аж два атоми Карбону.

Таким чином, якщо ми зупинились на використанні схеми $\text{CH}_3\text{CHO} + \text{CH}_3-\text{CH}_2\text{MgBr}$, необхідно обговорити можливість синтезу реактиву Гриньяра (одержання ацетальдегіду вже спрогнозовано раніше: окислення етанолу). Зручніше синтезувати його, скориставшись магнієм та брометаном (хлороетан, який можна було б використати для цього, газуватий і тому незручний в роботі):

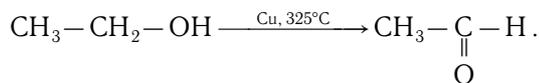


Отже складемо загальну схему синтезу бутанона-2 із етанолу:

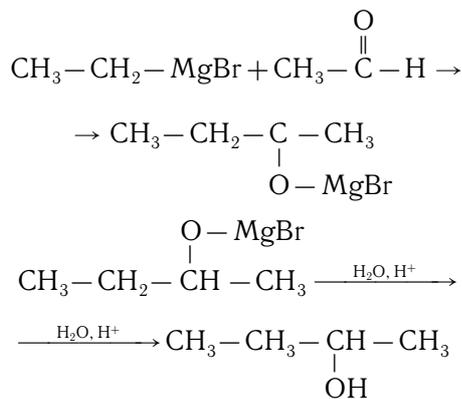
1. Синтез реактиву Гриньяра:



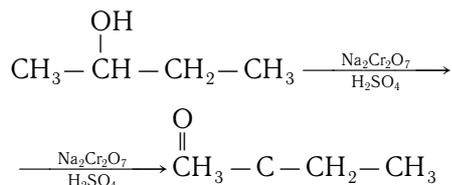
2. Одержання ацетальдегіду:



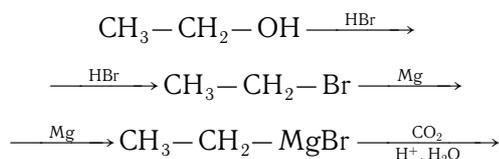
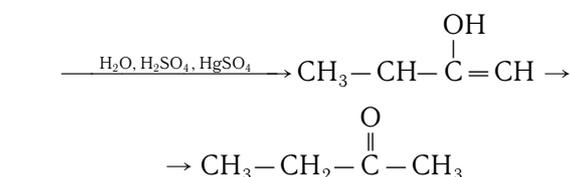
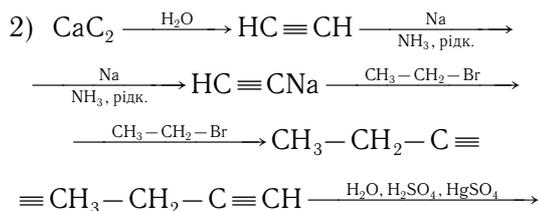
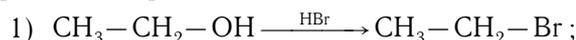
3. Реакція реактива Гриньяра з альдегідом:

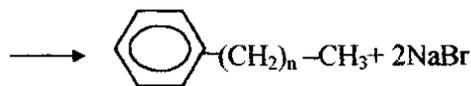
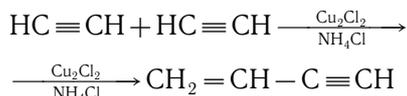


4. Окислення (або дегідрування) спирту:



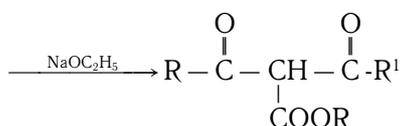
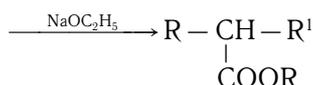
Зрозуміло, що найбільш зручний спосіб синтезу бутанона-2 із етанолу, який ми проаналізували і вибрали, не є єдиним. Можливі й інші варіанти, наприклад:





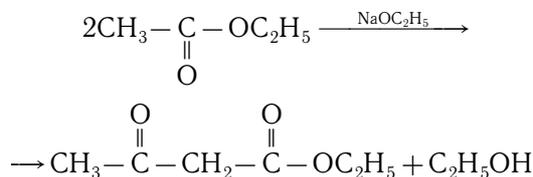
3. Конденсація ацетилену з формальдегідом в присутності купрум ацетиленіду, який стабілізований сполуками Вісмуту. Зазвичай використовують солі купрум (I), наприклад, Cu_2Cl_2 , які в реакційному середовищі утворюють купрум ацетиленіди (метод Реппе).

4. Синтез на основі естерів β -кетокарбонових кислот, наприклад, ацетооцтового естера в присутності алкохолітів (натрій етилату):

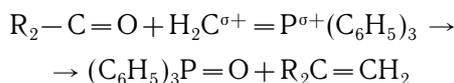


В цьому синтезі можна скористатися галоїдним алкілом (4а) або галоїдним ацилгалоїдангідридом карбонових кислот (4б).

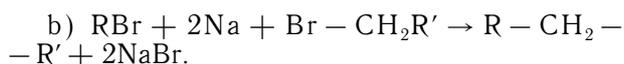
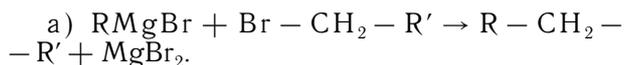
5. Конденсація двох молекул естерів карбонових кислот, наприклад, ацетооцтового естера — конденсація Кляйзена:



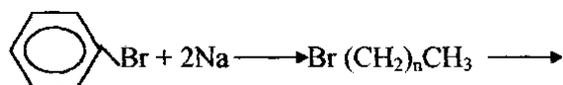
6. Реакція між карбонільними сполуками (альдегідами, кетонами) та метилентрифенілфосфораном — реакція Фіттига:



7. Взаємодія алкілгалогенідів натрієм — реакція Вюрца (7б):



Для ароматичних сполук аналогом реакції (7б) є реакція Фіттига—Вюрца:



8. Взаємодія алкілгалогенідів (8а) або ацилгалогенідів (8б) з аренами в присутності галогенідів, зокрема — алюміній хлориду (реакція Фриделя—Крафтса—Густавсона).

Ми навели невелику кількість, враховуючи обмежений обсяг статті, тих хімічних методів, які дозволяють збільшити карбоновий ланцюг вихідних органічних сполук різного складу та побудови.

Читач (учень, учитель, тренер), який уважно перечитав запропонований матеріал, може відмітити, що більшість із наведених хімічних реакцій не вивчається в середній школі, а деякі відсутні і в посібниках для вступаючих до вузів. Це вірно, але слід враховувати, що, як правило, в III та IV етапах Всеукраїнської олімпіади з хімії беруть участь учні, які цікавляться цією наукою, навчаються в профільних класах, здатні до самоосвіти, а рівень завдань IV етапу наближається до рівня Міжнародної олімпіади. Зрозуміло, що діючих шкільних посібників для якісної підготовки до олімпіади III рівня, а тим більше — рівня IV Всеукраїнської олімпіади, недостатньо. Тому ми можемо рекомендувати такі посібники:

1. Дрюк В. Г., Малиновский М. С. Курс органической химии. — К.: Вища школа, 1987. — 400 с.

2. Моррисон Р., Бойд. Органическая химия. — М.: Мир, 1974. — 1132 с.

3. Терней А. Современная органическая химия. — М.: Мир, 1981. — Т. 1. — 678 с.; т. 2. — 651 с.

4. Несмеянов Н. А., Несмеянов А. Н. Начала органической химии. — М.: Химия, 1969. — Т. 1. — 663 с.; т. 2. — 824 с.

5. Беккер Г. Г. Введение в электронную теорию органических реакций. — М.: Мир, 1977. — 658 с.

6. Корнилов М. Ю., Кутров Г. П. Ядерный магнитный резонанс в химии. — К.: Вища школа, 1985. — 199 с.

7. Нейланд О. Я. Органическая химия: Учебник для химических специальных вузов. — М.: Высшая школа, 1990. — 751 с.

Звичайно, це далеко не повний перелік навчальної літератури, при підготовці до олімпіади логічно використовувати також інші посібники з органічної хімії для вищих навчальних закладів.

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу читача на тому, що протягом багатьох років завдання III та IV етапів розраховані на наявність в учасників теоретичних знань в обсязі вищої школи. Підтвердження цьому можна знайти в матеріалах, які щороку друкуються в газеті «Біологія. Хімія» видавництва «Шкільний світ». Так, в № 67 за 2003 рік в статті Ю. Холіна «Як готуватись до шкільних

олімпіад» під час аналізу завдань IV етапу говориться, що юні олімпійці повинні вміти розраховувати форми молекул та молекулярних комплексів на основі моделі Гіллеспі—Найхольма, знати та використовувати рівняння Нернста, обчислювати добуток розчинності за основою вільних енергій Гіббса, проводити ідентифікацію органічних речовин методом спектроскопії протонного магнітного резонансу (спектр ПМР) тощо.

Саме тому ми ще раз підкреслюємо, що для підготовки переможців III (а тим більше — IV) етапу Всеукраїнської олімпіади з хімії необхідно організувати цілеспрямовану індивідуальну роботу учасника з навчальною літературою.

З метою визначення основних напрямків роботи вчителів, тренерів та учасників під час підготовки до інтелектуальних змагань різних форм ми й починаємо серію публікацій.

З подякою автори приймуть зауваження та пропозиції щодо визначення тематики майбутніх публікацій.

Література

1. Слета Л. А., Черний А. В., Холін Ю. В. 1001 задача з хімії. — Харків: Ранок, 2000.
2. Кочерга І. І., Слета Л. О., Холін Ю. В., Жипол О. А., Орлов В. Д., Комихов С. О. Підготовка учнів до хімічних олімпіад. — Харків: Основа, 2004.

В. Г. СТРАХОВ,

зав. кафедрою методики викладання природничо-математичних дисциплін ООІУВ, голова журі інтелектуальних змагань серед учнів сільської місцевості, голова журі Всеукраїнської Інтернет-олімпіади,

Н. П. ШАПІРОВА,

методист науково-методичної лабораторії методики викладання природничих дисциплін ООІУВ, відповідальна за сектор інтелектуальних змагань, член журі Інтернет-олімпіади.

ВІД ОЛІМПІАДНОЇ ЗАДАЧІ ДО НОВИХ КІЛ У ГЕОМЕТРІЇ ТРИКУТНИКА

На Всеукраїнській олімпіаді юних математиків 2003 року для учнів 11 класу було запропоновано наступну задачу (автор — заслужений вчитель України та Автономної Республіки Крим Ігор Петрович Нагель).

Задача. Коло, вписане в трикутник ABC , дотикається до його сторін AB , BC і AC в точках K , M і N відповідно. Нехай P — точка перетину прямих, які містять середні лінії трикутників AKM і CMN , котрі паралельні сторонам KM і NM відповідно. Довести, що описане коло трикутника ACP дотикається до вписаного кола трикутника ABC (рис. 1).

Задача виявилася найскладнішою на олімпіаді: її розв'язав тільки один учасник — учень Українського фізико-математичного лицю Національного університету ім. Тараса Шевченка Арам Туманян.

Сформульований в задачі факт викликав значний інтерес у багатьох викладачів і знавців елементарної геометрії. Після олімпіади в різних математичних і методичних виданнях було подано декілька її розв'язань (ми — для зручності — наводимо їх у розділі 4 даної статті): власне розв'язання автора задачі, розв'язання А. Туманяна та розв'язання, запропоноване членом журі олімпіади І. М. Мітельманом (останнє ґрунтувалося на органічному поєднанні геометричних ідей та аналітичних методів).

Зрештою, геометричні «механізми», задіяні в даній задачі, є набагато більш змістовними, ніж може бути висвітлено однією — навіть і досить вишуканою — олімпіадною задачею.

Крім того, перетворення олімпіадної задачі на об'єкт самостійної математичної розвідки завжди привертало підвищену увагу методистів (як приклад можна було б навести численні публікації часописів «Квант», «Математика в школі», «У світі математики» тощо).

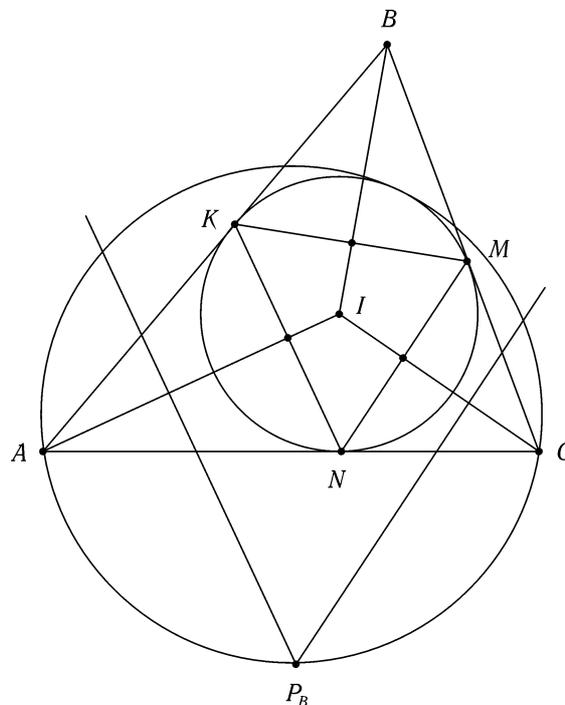


Рис. 1

Доведення автора задачі пов'язане з дослідженням трьох важливих кіл, котрі називатимемо колами І. П. Нагеля, і трьох точок, що позначаються надалі як P_A , P_B і P_C (див. рис. 3.1). Походження цих кіл і точок буде обговорюватися нижче. Автор задачі розглянув тільки деякі властивості даних об'єктів, причому виключно в межах складеної ним задачі, не заглиблюючись в їхні геометричні «взаємовідносини».

Метою даної статті є подальше дослідження кіл І. П. Нагеля та властивостей точок P_A , P_B і P_C . Основними результатами є такі:

— доведено, що кожне з кіл І. П. Нагеля дотикається до описаного кола Ω трикутника $P_AP_BP_C$;

— доведено, що коло Ω є концентричним до описаного кола трикутника ABC ;

— отримано формули для радіуса кола Ω ;

— розглянуто узагальнення для зовнішписаних кіл.

1. Допоміжні твердження

Лема 1.1 (див. також [7]). Точки попарного перетину серединних перпендикулярів до відрізків, що сполучають вершини трикутника з його інцентром I , лежать на описаному колі вихідного трикутника (це точки L_A , L_B і L_C) (див. рис. 2).

Доведення. Доведемо даний факт, наприклад, для сторони AC (для решти сторін — аналогічно). Розглянемо точку L_B — точку перетину бісектриси кута B та описаного кола:

$\angle L_BIC = \frac{\beta}{2} + \frac{\gamma}{2}$ (як зовнішній кут трикутника CI_B), $\angle L_BCA = \frac{\beta}{2}$ (оскільки цей кут і кут ABL_B спираються на спільну дугу). Далі, $\angle ICA = \frac{\gamma}{2}$, $L_BCI = \frac{\beta}{2} + \frac{\gamma}{2}$, $\angle L_BIC = \angle L_BCI$, а тому ΔL_BIC — рівнобедрений.

Таким чином, L_C належить серединному перпендикулярові відрізка CI . Повністю аналогічно доводиться, що ця точка належить серединному перпендикуляру відрізка AI .

Лема 1.2 (див. також [7]). Серединні перпендикуляри, проведені до відрізків, що сполучають вершини трикутника з центрами зовнішписаних кіл (кожні дві вершини — з центром кола, котре дотикається до відповідної сторони), перетинаються на описаному колі вихідного трикутника, причому — у точках L_A , L_B і L_C відповідно (див. рис. 2).

Доведення. Доведення проведемо для сторони AC . Нехай I_B — центр зовнішписаного кола. Маємо, що, $\angle CI_BI = 90^\circ$, $\angle CII_B = \frac{\beta + \gamma}{2}$ (як зовнішній кут трикутника BIC),

$\angle CI_BL_B = 90^\circ - \angle CII_B = 90^\circ - \left(\frac{\beta + \gamma}{2}\right) =$

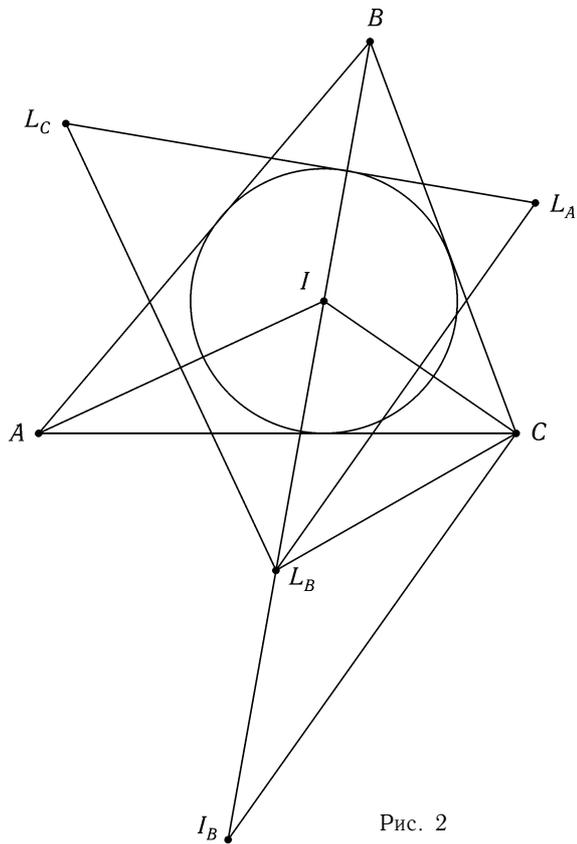


Рис. 2

$$= \frac{180^\circ - \beta - \gamma}{2} = \frac{\alpha}{2}, \quad \angle L_BCI_B = 90^\circ - \angle ICL_B = \frac{\alpha}{2}.$$

Таким чином, ΔI_BCL_B — рівнобедрений, а тому точка L_B належить серединному перпендикуляру відрізка CI_B . Аналогічно — для відрізка AI_B .

2. Нові результати щодо вписаного кола

Теорема 2.1. Чотирикутник AQ_AQ_C ($Q_A = AI \cap NK$, $Q_B = BI \cap NM$) є вписаним до кола з центром у точці P_A (для точок P_B і P_C аналогічно) (див. рис. 3.1).

Доведення. Нехай Q_AQ_C — середня лінія трикутника Жергона (це трикутник KMN з вершинами в точках дотику вписаного кола до сторін трикутника ABC).

Тоді $Q_AQ_C \parallel KM$ і $BI \perp Q_AQ_C$ (зауважимо, що трикутник BKM є рівнобедреним, промінь BI — бісектриса кута KBM). Розглянемо трикутник ISQ_C ($S = BI \cap Q_AQ_C$): $\angle SIQ_C = \beta/2 + \gamma/2$ (як зовнішній кут трикутника BIC),

$$\angle SQ_CI = 90^\circ - \beta/2 - \gamma/2 = \frac{180^\circ - \beta - \gamma}{2} = \frac{\alpha}{2}, \quad \angle BQ_CQ_A = 180^\circ - \alpha/2.$$

Отже, чотирикутник AQ_AQ_C є вписаним ($\angle CAQ_A + \angle CQ_CQ_A = 180^\circ$).

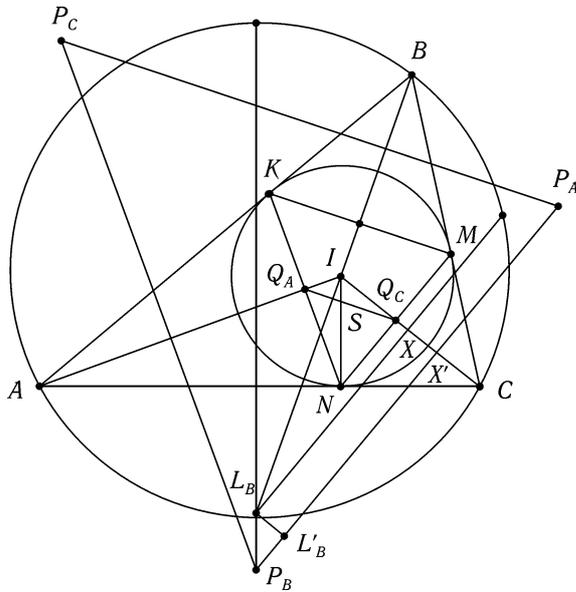


Рис. 3.1

Центр описаного кола є точкою перетину серединних перпендикулярів, проведених до сторін чотирикутника. З цього випливає, що центром даного кола є точка перетину серединних перпендикулярів відрізків AQ_A і CQ_C . Таким чином, центром описаного кола чотирикутника $AQ_AQ_C C$ є точка P_B .

З а у в а ж е н н я. Із доказів також випливає, що точка P_B належить серединному перпендикуляру відрізка AB , а це ще один доказ того, що $AP_B = P_B C$ (такий факт використовувався в усіх розв'язаннях вихідної задачі). Але шойно наведене доведення, на відміну від інших, використовує розташування тільки центра вписаного кола; з цього випливає, що будь-які дві точки, які лежать на прямих AI і CI і, крім того, належать до прямої, паралельної прямій $Q_A Q_C$, є — разом з точками A і C — вершинами вписаного чотирикутника з центром у точці, що належить серединному перпендикуляру сторони AC . Більш того, якщо побудувати такі центри проти решти сторін трикутника ABC , то коло, яке проходить через ці три точки, буде концентричним до описаного кола вихідного трикутника).

Теорема 2.2. Коло Ω , проведене через точки P_A , P_B і P_C , є концентричним до описаного кола трикутника ABC і має радіус $\rho = R + r/2$ (R — радіус описаного кола трикутника ABC , r — радіус його вписаного кола) (див. рис. 3.1).

Наведемо два доведення.

Перше доведення. Відстань від центра описаного кола до сторони AC дорівнює $R \cos \gamma$, відстань від точки P_B до сторони AC дорівнює $\frac{(p-a)(p-c)}{2r}$ (доведено в [6], дивись також далі в даній статті). Центр описаного кола P_B лежить на серединному перпендикулярі сторони AC , а тому

$$OP_B = \frac{(p-a)(p-c)}{2r} + R \cos \beta.$$

Далі,

$$\begin{aligned} OP_B &= \frac{p(c^2 - (a-b)^2)}{8S} + \frac{abc}{4S} \frac{a^2 + b^2 - c^2}{2ab} = \\ &= \frac{p(c^2 - a^2 - b^2 + 2ab) + ca^2 + cb^2 - c^3}{8S} = \\ &= \frac{ab^2 + ac^2 + ba^2 + bc^2 + ca^2 + cb^2 + 2abc - (a^3 + b^3 + c^3)}{16S} = \\ &= \frac{(a+b+c)(a^2 + b^2 + c^2) + 2abc - (a^3 + b^3 + c^3)}{16S}. \end{aligned}$$

Одержана формула є симетричною відносно a , b , c , а тому для точок P_A і P_B результат буде таким самим. Отже, P_A , P_B , P_C належать колу з центром у точці O — центрі описаного кола трикутника ABC .

Друге доведення. Нехай L_B — точка перетину серединних перпендикулярів відрізків AI і CI . Зауважимо, що $OL_B = R$, $L_B L'_B$ — перпендикуляр до відрізка $P_B P_A$. А тому $L_B L'_B \parallel XX'$, тобто, $L_B L'_B X X'$ — прямокутник.

Насправді, $L_B X \perp CI$, $L'_B X' \perp CI$, $L_B X \parallel L'_B X'$, $\angle L_B L'_B X' = 90^\circ$. Отримаємо, що $L_B L'_B = X X'$, $\angle P_B L_B L'_B$.

Маємо:

$$r = NI = IQ_C \cos \angle NIC,$$

$$L_B L'_B = X X' = CX - CX' = \frac{1}{2}(BI - CQ_C) = \frac{IQ_C}{2},$$

$$L_B P_B = L_B L'_B \cos \angle P_B L_B L'_B = \frac{IQ_C \cos \angle NIC}{2} = \frac{r}{2},$$

$$OP_B = OL_B + L_B P_B = R + r/2.$$

Із міркувань симетрії знов-таки випливає, що $OL_B = OL_A = OL_C = R + r/2$, а тому коло, яке проходить через точки P_A , P_B і P_C , має центр у точці O та радіус $\rho = R + r/2$.

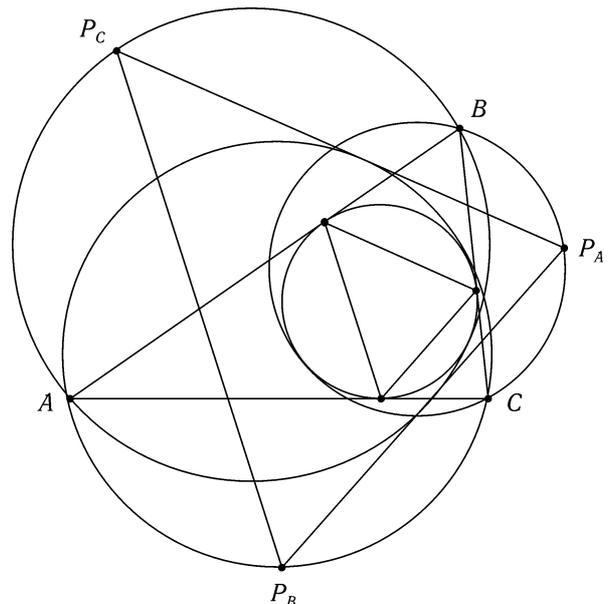


Рис. 3.3

Теорема 2.3. Кожне з кіл І. П. Нагеля доти-кається до кола Ω — описаного кола трикутника $P_A P_B P_C$ (див. рис. 3.3).

Доведення. Дотичні до кола Ω в точках P_A, P_B і P_C перпендикулярні відповідним радіусам цього кола. Оскільки центр кола Ω збігається з центром описаного кола трикутника ABC , а точки P_A, P_B, P_C належать до серединних перпендикулярів сторін вихідного трикутника, то дотичні до кола Ω в точках P_A, P_B і P_C перпендикулярні серединним перпендикулярам відповідних сторін трикутника. Розглянемо одне з кіл І. П. Нагеля. Дотична до зовнішнього кола І. П. Нагеля у відповідній точці буде перпендикулярною до серединного перпендикуляра відповідної сторони трикутника ABC . Очевидно тепер, що дотичні до кіл І. П. Нагеля, проведені через точки P_A, P_B або P_C відповідно, збігаються з дотичними, проведеними в цих самих точках, але — до кола Ω . З цього випливає, що кожне з кіл І. П. Нагеля дотикається до кола Ω внутрішнім чином.

3. Нові результати щодо зовнівписаних кіл

Будемо використовувати такі позначення:
— I_A, I_B, I_C — центри відповідних зовнівписаних кіл;

— L_{AB}, L'_A, L'_{AC} — точки, в яких зовнівписане коло, що лежить проти вершини A , дотикається до відповідних сторін або їх продовжень;
— AT_A, BT_B, CT_C — висоти трикутників $BL'_{AB}L'_A, CL'_{AC}L'_A, AL'_{AB}L'_{AC}$ відповідно;

— l_A — пряма, яка містить середню лінію трикутника $L'_{AB}AL'_{AC}$, паралельну до $L'_{AB}L'_{AC}$,
 l_B — пряма, яка містить середню лінію $L'_{AB}BL'_A$, паралельну до $L'_{AB}L'_A$,
 l_C — пряма, яка містить середню лінію $L'_{AC}CL'_A$, паралельну до $L'_{AC}L'_A$;

— $P_{AA} = l_B \cap l_C, P_{AB} = l_A \cap l_C, P_{AC} = l_A \cap l_B$.

Теорема 3.1. Чотирикутники $BT_C T_B C, AST_B T_A, ABT_C T_A$ є циклічними, а центрами їхніх описаних кіл є точки P_{AA}, P_{AB} і P_{AC} відповідно (див. рис. 4).

Доведення. Маємо:

$$\angle T_A L'_{AB} B = \frac{180^\circ - \alpha}{2} \text{ (із рівнобедреного трикутника } L'_{AC} A L'_{AB}),$$

$$\angle T_C L'_{AB} B = \frac{180^\circ - \angle L'_A B L'_{AB}}{2} = \frac{180^\circ - (180^\circ - \beta)}{2} = \frac{\beta}{2},$$

$$\angle T_A L'_{AB} T_C = \angle T_A L'_{AB} B - \angle T_C L'_{AB} B = \frac{180^\circ - \alpha - \beta}{2} = \frac{\gamma}{2}.$$

Аналогічно,
 $\angle T_A L'_{AC} T_B = \beta/2, T_B T_A \parallel L'_A L'_{AB}$ (як середня лінія трикутника $L'_{AC} L'_{AB} L'_A$).

Звідси

$$\angle L'_{AC} T_A T_B = \angle T_A L'_{AB} T_C = \gamma/2,$$

$$\angle T_A T_B I_A = 90^\circ - \angle T_A L'_{AC} T_B - \angle L'_{AC} T_A T_B = \alpha/2,$$

$$\angle T_A T_B C = 180^\circ - \alpha/2, \angle CAI_A + \angle T_A T_B C = 180^\circ.$$

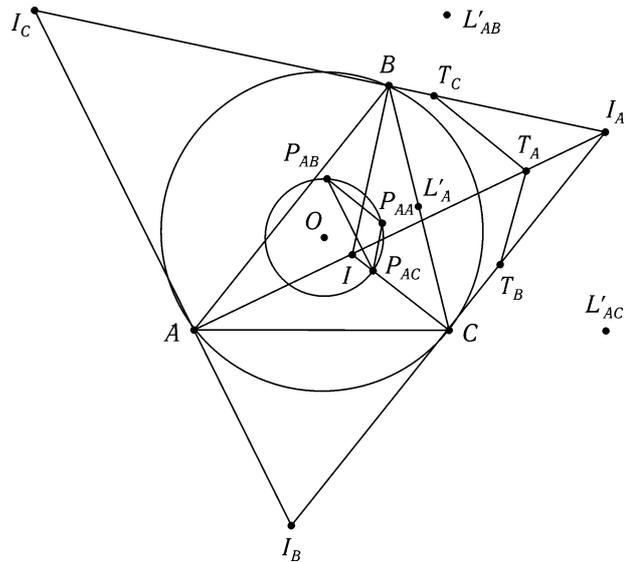


Рис. 4

Таким чином, $AST_B T_A$ — вписаний чотирикутник, і, зрозуміло, центром його описаного кола буде точка P_{AA} . Аналогічний результат встановлюємо для чотирикутника $ABT_C T_A$ і точки P_{AC} .

Далі,

$$\angle BT_C T_B = 90^\circ + \angle L'_A T_C T_B = 90^\circ + \angle T_C L'_{AB} L'_{AC} = 90^\circ + \gamma/2,$$

$$\angle BCT_B = \frac{\angle BCL'_{AC}}{2} = \frac{180^\circ - \angle ABC}{2} = 90^\circ - \frac{\gamma}{2},$$

$$\angle BCT_B + \angle BT_C T_B = 180^\circ.$$

Отже, чотирикутник $BT_C T_B C$ — вписаний, центр його описаного кола — точка P_{AA} .

Зауваження. Із доведеного видно, що точка P_{AA} лежить на серединному перпендикулярі відрізка BC , точка P_{AB} лежить на серединному перпендикулярі відрізка AC , а точка P_{AC} лежить на серединному перпендикулярі відрізка AB .

Теорема 3.2. Описане коло Ω_A трикутника, вершинами якого є точки попарного перетину прямих l_A, l_B і l_C , буде концентричним описаному колу трикутника ABC , а радіус кола Ω_A становить $|R - \rho_A/2|$ (R — радіус описаного кола вихідного трикутника, ρ_A — радіус відповідного зовні вписаного кола).

Доведення цього факту повністю повторює доведення теореми 2.2 (з відповідними змінами щодо «перенесення» елементів вписаного кола на зовнівписане).

4. Розв'язання задачі І. П. Нагеля [6]

У цьому розділі через ω позначатимемо вписане коло трикутника ABC .

Перше розв'язання (автор задачі І. П. Негель).

Доведемо спочатку таке допоміжне твердження.

Нехай коло $\omega_0(O; r)$ дотикається в точках K і N до сторін кута з вершиною в точці A , точка F — середина відрізка AK , точка E — середина відрізка AN . Через точку $Q \in \omega_0$ проведено дотичну до кола, котра перетинає пряму FE в точці P . Тоді $AP = PQ$.

Доведення. Нехай $D = AO \cap FE$. Тоді маємо рівності:

$$\begin{aligned} PO^2 - PD^2 &= OF^2 - FD^2, \\ PA^2 - PD^2 &= AF^2 - FD^2, \\ PO^2 - PA^2 &= OF^2 - AF^2, \\ OF^2 - AF^2 &= OF^2 - FK^2 = OK^2 = r^2, \\ AP^2 &= PO^2 - r^2 = PQ^2. \end{aligned}$$

Перейдемо тепер до розв'язання задачі. Нехай L — друга точка перетину прямої PN з колом ω . За доведеним вище допоміжним твердженням довжина кожного з відрізків AP і CP дорівнює довжині відрізка дотичної, проведеної з точки P до кола ω . Отже, $AP = CP$. Крім того, $AP^2 = LP \cdot PN$, $AP : PL = PN : AP$, а тому $\triangle APL \sim \triangle NPA$. Таким чином, $\angle ALP = \angle CAP = \angle ACP$. Ми встановили, що навколо чотирикутника $APCL$ можна описати коло (позначатимемо його через ω_1). Нехай L_1 — друга точка перетину кола ω з колом ω_1 . Проведемо спільну хорду LL_1 , хорду PP_1 і січну, що проходить через точки L, N, P_1 . Тоді $\angle NL_1L = \angle LNC = \frac{1}{2} \overset{\cup}{\angle NL}$, $\angle LNC = \angle NPP_1 = \frac{1}{2} \overset{\cup}{\angle LCP_1}$. Звідси $AC \parallel PP_1$, але тоді $\overset{\cup}{AP} = \overset{\cup}{CP_1}$. Це означає, що точки P і P_1 — а отже й точки L і L_1 — збігаються. Точка L є шуканою точкою дотику.

Друге розв'язання (І. М. Мітельман).

Нехай L — друга точка перетину прямої PN з колом ω , і нехай промінь LA вдруге перетне коло ω в точці Q , а промінь LC — в точці W . Методом координат доведемо, що $AP = CP$ і $NQ \parallel PA$, $NW \parallel PC$.

Будемо вважати, що ω — коло одиничного радіуса з центром \dot{I} . Вводимо прямокутну систему координат таким чином, щоб її початком була точка N , вісь x була направлена вздовж променя NC , а вісь y — вздовж променя $N\dot{I}$. Нехай $C(2m; 0)$, $A(-2n; 0)$ ($m, n > 0$). Оскільки $\text{tg} A/2 = 1/2n$, то рівняння прямої, що містить середню лінію трикутника AKN , паралельну стороні KN , має, як нескладно переконатися, вигляд $y = -2n(x + n)$. Точка T перетину цієї прямої з середнім перпендикуляром $x = m - n$ відрізка AC має ординату $y_T = -2mn$. Зауважимо, що до останньої формули m і n входять симетрично, а тому таку ж саму ординату має й точка перетину прямої $x = m - n$ з прямою, що містить потрібну середню лі-

нію трикутника CMN . Отже, цим доведено, що точка T збігається з точкою P і, значить, $AP = CP$.

Для доведення паралельності прямих NQ і PA встановимо, що $AQ/AL = PN/PL$. Остання рівність з урахуванням того, що $AQ \cdot AL = AN^2$, буде еквівалентною рівності $PL/PN = AL^2/AN^2$, тобто,

$$\frac{AL^2}{4n^2} = \frac{x_P - x_L}{x_P}. \quad (*)$$

Пряма LP має рівняння $(m - n)y = -2mnx$, коло ω — рівняння $x^2 + (y - 1)^2 = 1$. Звідси знаходимо, що

$$x_L = \frac{4mn(n - m)}{4m^2n^2 + (m - n)^2}, \quad y_L = \frac{8m^2n^2}{4m^2n^2 + (m - n)^2}.$$

Далі, оскільки $AL^2 = (x_L - x_A)^2 + (y_L - y_A)^2$, то, враховуючи відповідні перетворення й спрощення, доведення рівності (*) зводиться до перевірки рівності

$$\begin{aligned} \frac{(2m(n - m) + 4n^2m^2 + (m - n)^2)^2 + 16m^4n^2}{(4n^2m^2 + (m - n)^2)^2} &= \\ = 1 + \frac{4mn}{4n^2m^2 + (m - n)^2}. \end{aligned}$$

Те, що $NW \parallel PC$, встановлюється аналогічно.

Таким чином, рівнобедрені трикутники QNW і APC будуть гомотетичними з центром гомотетії в точці L , а тому гомотетичними з центром у точці L будуть і кола, описані навколо даних трикутників. Твердження задачі випливає з того, що центр гомотетії L належить колові ω .

Третє розв'язання (А. О. Туманян).

Нехай точка \dot{I} — центр вписаного кола трикутника ABC , $AN = n$, $CN = m$, $IN = r$. Проведемо через точку A пряму $l_1 \perp AC$, а через точку C — пряму $l_2 \perp AC$. Нехай $X = l_1 \cap MN$, $Y = l_2 \cap KN$. Оскільки $\angle ANK = \angle AIN = \angle YNC$, то трикутники YNC і AIN подібні. Звідси $CY = mn/r$. Аналогічно, $AX = mn/r$. Таким чином, $ACYX$ — прямокутник.

Продовження середньої лінії трикутника AKN , паралельної KN , проходить через середину відрізка AY , аналогічно — продовження середньої лінії трикутника CMN , паралельної MN , проходить через середину відрізка CX . Отже, точка P є центром прямокутника $ACYX$.

Позначимо через O центр описаного кола трикутника APC . Нехай $Z \in AY$, $OZ \perp AY$, $T = AC \cap OP$, $AP = q$, $OP = R$. Тоді $\triangle ZPO \sim \triangle TPA$, а тому $AP/TP = OP/ZP$, тобто,

$$\frac{q}{mn/(2r)} = \frac{R}{q/2}, \quad q^2 = \frac{mnR}{r}.$$

Залишається показати, що $OI = R - r$. Дійсно, помітимо, що $q^2 = AP^2 = AT^2 + TP^2 =$

$= \left(\frac{m+n}{2}\right)^2 + \left(\frac{mn}{2r}\right)^2$. Нехай $PTNQ$ — прямокутник. Тоді

$$\begin{aligned}OI^2 &= (IQ - OP)^2 + TN^2 = \\&= \left(r + \frac{mn}{2r} - R\right)^2 + \left(\frac{m-n}{2}\right)^2 = \\&= (R - r)^2 - \frac{mnR}{r} + \left(\frac{m+n}{2}\right)^2 + \left(\frac{mn}{2r}\right)^2 = \\&= (R - r)^2 - q^2 + q^2 = (R - r)^2.\end{aligned}$$

Зауважимо, що $2R \geq AC > 2r$, а тому $R > r$.

Література

1. Коксетер Г. С. М. Введение в геометрию. — М.: Наука, 1966.
2. Коксетер Г. С. М., Грейтцер С. Л. Новые встречи с геометрией. — М.: Просвещение, 1978.
3. Зетель С. И. Новая геометрия треугольника. — М.: Учпедгиз, 1962.
4. Скопец З. А. Геометрические миниатюры. — М.: Просвещение, 1990.

5. Шарыгин И. Ф. Задачи по геометрии. — М.: Просвещение, 1986.

6. Борисова В. О., Лейфура В. М., Мительман І. М., Ясінський В. А. Змагання юних математиків: 2003 рік. — Харків: ВГ «Основа», 2004.

7. Данхем В. Ейлер та геометрія // У світі математики. — 2003. — № 3. — С. 13—29.

8. Кушнір І. А. Трикутник і тетраедр у задачах. — К.: Радянська школа, 1991.

Л. А. КІНОШЕВЕР,

викладач дитячо-юнацького культурного центру «Самоцвіт» Приморського району м. Одеси,

І. М. МІТЕЛЬМАН,

заслужений вчитель України, кандидат фізико-математичних наук, доцент, викладач Рішельєвського ліцею м. Одеси,

А. С. ШВЕЦЬ,

студент Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова, випускник Рішельєвського ліцею м. Одеси.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕСТИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ

Для осуществления контроля за уровнем знаний учащихся по предмету традиционно используются два основных способа:

1. Текущее наблюдение за учебной деятельностью учащихся.

2. Проверка их знаний, умений и навыков.

Традиционные приемы контроля за уровнем ЗУН-ов во многом субъективны.

Проверка знаний, осуществляемая даже самым беспристрастным педагогом, всегда содержит определенную долю субъективизма.

Потребность в научно обоснованных методах объективного контроля, способного реально определить, в какой мере достигнуты цели обучения, чрезвычайно высока.

Поэтому возникла проблема тестирования в дидактике, а в методике она сводится к разработке педагогических тестов и к специфическим требованиям к их применению.

Что же такое тест?

Тест (англ. слово — испытание или проверка) — стандартизированные краткие ограниченные во времени испытания, которые используются в различных сферах науки и деятельности для установления количественных и качественных индивидуальных различий. Кроме того, это одно из средств проверки и оценки результатов обучения школьников.

Тестирование — метод диагностики, при котором используются специально подобранные вопросы, имеющие определенную шкалу значений.

В современной системе образования большинства развитых стран тестированию отведена главенствующая роль в определении уровня знаний учащихся.

К сожалению, их разработка и использование еще не основаны на доказанной теории в области дидактики, частной методики и психологии, хотя тестология как теория и практика тестирования существует более 120 лет. За это время накоплен большой опыт в использовании тестов в различных сферах человеческой деятельности.

Более того, во многих западных странах тестовая технология с применением компьютерных программ используется повсеместно.

Все это послужило основой для педагогического эксперимента по изучению дидактических возможностей тестов и компьютерных программ к ним, проведенного в школах Одессы в апреле—мае 2004 года.

Содержание экспериментального теста было связано с изучением последней темы по физике в 10 классе «Ток в разных средах».

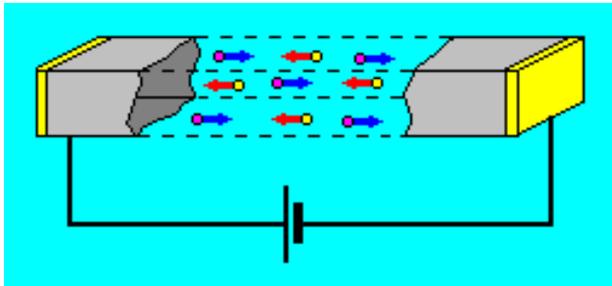
Цель эксперимента — проверить уровень знаний по теме и степень той помощи, которую может оказать учащимся компьютерная программа.

Более того, мы надеялись выяснить, как сочетание теста с компьютером скажется на степени самостоятельности учащихся в выборе верного ответа, на их умении на-

ходить в программном теоретическом материале нужные сведения для ответа на вопрос теста.

Тест

1. Какими носителями электрического заряда создается электрический ток в металлах?



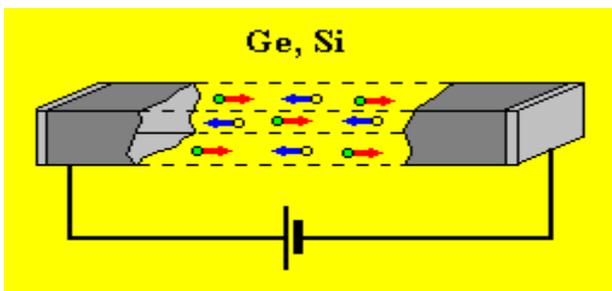
- Электронами и положительными ионами.
- Только электронами.
- Электронами и дырками.
- Положительными и отрицательными ионами
- Положительными и отрицательными ионами и электронами.

Теоретические сведения. *Электрический ток в металлах.*

Как объяснить ток в металлах? Казалось бы, очень просто. Если на концах металлического проводника существует $\Delta\phi > 0$, то в нем возникает электрический ток.

Какова его природа? Дело в том, что в металлах есть два вида заряженных частиц: электроны, потерявшие связь с ядрами атомов, и ионы — атомы, от которых они оторвались. И те, и другие находятся в хаотическом движении, которое для электронов напоминает движение молекул идеального газа, а для ионов — хаотическое движение частиц в узлах кристаллической решетки.

2. Какими носителями электрического заряда создается электрический ток в чистых полупроводниках?



- Электронами и положительными ионами.
- Электронами и дырками.
- Положительными и отрицательными ионами.
- Положительными, отрицательными ионами и электронами.

Теоретические сведения. *Собственная проводимость полупроводников.*

К полупроводникам относят вещества, которые по своему удельному сопротивлению занимают промежуточное положение между хорошо проводящими электрический ток проводниками и практически не проводящими ток изоляторами (диэлектриками).

При абсолютном нуле все валентные электроны в полупроводнике будут связаны и свободных электронов нет.

Если поместить такой кристалл в электрическое поле, то электрический ток в нем не возникнет.

При абсолютном нуле чистый полупроводник обладал бы свойствами идеального изолятора.

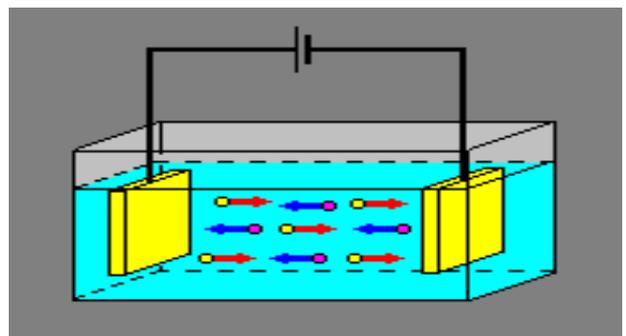
При температуре выше абсолютного нуля атомы кристаллической решетки приходят в колебательное движение, причем амплитуда колебаний тем больше, чем выше температура кристалла.

При этом часть электронов за счет тепловых колебаний атомов может получить энергию, достаточную для того, чтобы покинуть атомы. Когда электрон покидает атом, происходит разрыв электронной связи.

Разрыв электронных связей может произойти и в результате действия на кристалл полупроводника света, электрических и магнитных полей, рентгеновского и радиоактивного излучения и т. д.

Электроны, покинувшие атомы, называются свободными или электронами проводимости.

3. Какими носителями электрического заряда создается электрический ток в электролитах?



- Электронами и положительными ионами.
- Электронами и дырками.
- Положительными, отрицательными ионами и электронами.
- Положительными и отрицательными ионами.
- Только электронами.

Теоретические сведения. *Механизм электропроводности растворов электролитов.*

Молекулы солей, кислот и щелочей в их водных растворах, а также молекулы распла-

вов некоторых веществ распадаются (диссоциируют) на ионы.

Диссоциация происходит из-за ослабления связей между ионами в молекулах и хаотического теплового движения молекул.

Пока в растворе электролита нет внешнего электрического поля, ионы, образовавшиеся при диссоциации, движутся хаотически.

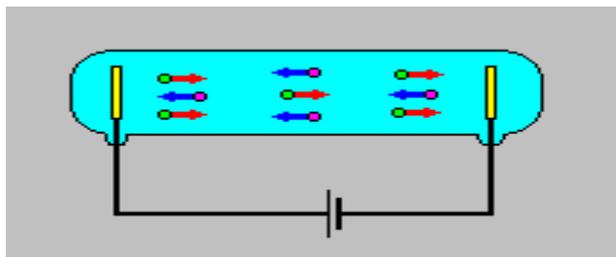
После того, как в растворе электролита создано электрическое поле, на хаотическое движение ионов накладывается упорядоченное движение.

Ионы начинают дрейфовать. Положительно заряженные ионы дрейфуют к отрицательному электроду (катоде), из-за чего их называют катионами.

Отрицательные ионы дрейфуют к положительному электроду (аноду) и носят название анионов.

Достигнув соответствующего электрода, ионы отдают ему избыточные или получают недостающие электроны и таким образом теряют электрический заряд (нейтрализуются).

4. Какими носителями электрического заряда создается электрический ток в газах?



- Электронами и положительными ионами.
- Только положительными ионами.
- Положительными, отрицательными ионами и электронами.
- Положительными и отрицательными ионами.
- Только электронами.

Теоретические сведения. *Электрический ток в газах.*

В обычных условиях газы практически не содержат свободных заряженных частиц, способных упорядоченно перемещаться под действием электрического поля.

Поэтому даже при наличии электрического поля в газе нет электрического тока, при нормальных условиях газы являются изоляторами.

При нагревании скорость частиц газа резко возрастает и в результате столкновений молекула может потерять один или несколько электронов.

Часть освобожденных электронов может захватываться нейтральными атомами или молекулами.

Естественно, что наряду с ионизацией в газе может происходить и обратный процесс. Через определенное время после начала дей-

ствия ионизатора в газе устанавливается динамическое равновесие.

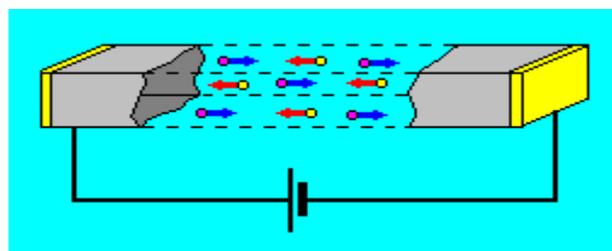
В результате нагревания или воздействия излучением часть атомов ионизируется.

Электрический ток в газе называют газовым разрядом. Если электропроводность газа возникает под воздействием ионизаторов, а с удалением последних исчезает, то имеет место не самостоятельный разряд, а проводимость называется несамостоятельной.

Механизм проводимости газов похож на механизм проводимости растворов и расплавов.

Разница состоит в том, что отрицательный заряд переносится не отрицательными ионами, как в водных растворах или расплавах, а электронами.

5. Какой минимальный по абсолютному значению заряд может быть перенесен электрическим током через металл?



- 1,0 Кл.
- $3,2 \cdot 10^{-19}$ Кл.
- $1,6 \cdot 10^{-19}$ Кл.
- $6,4 \cdot 10^{-19}$ Кл.

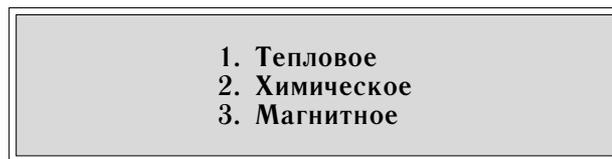
Теоретические сведения. Если за время t через поперечное сечение проводника S проходит N электронов, то прошедший за это время заряд равен $Q = eN$, где e — заряд электрона.

6. Какие действия электрического тока всегда сопровождают его прохождение в любых средах?



- 1
- 2
- 1, 2 и 3
- 1, 3
- 3

7. Какие действия электрического тока всегда сопровождают его прохождение в электролитах?



- 1
- 2
- 1, 2 и 3
- 1, 3
- 3

Теоретические сведения. Электрический ток — упорядоченное по направлению движение электрических зарядов.

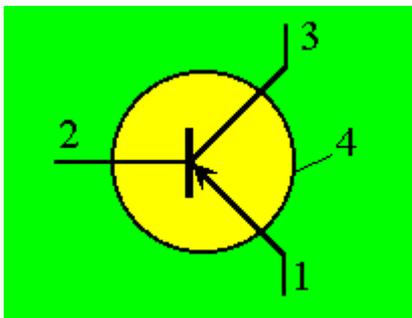
За направление тока принимается направление движения положительных зарядов.

Электрически заряженные частицы при направленном движении образуют магнитное поле, что может быть зафиксировано в неподвижной относительно Земли системе отчета.

Кроме того, ток в электролитах используется для электролиза, ибо в водных растворах солей, кислот, оснований происходит электрическая диссоциация.

Следует помнить и о том, что направленное движение заряженных частиц в проводниках вызывает перераспределение энергии, то есть скорость частиц, с которыми происходит столкновение, возрастает.

8. На рисунке представлено схематическое изображение транзистора. Какой цифрой на нем обозначен эмиттер?



- 2 4 1 3
 1 или 3, в зависимости от полярности включения.

Теоретические сведения. Транзистор.

Особенно широко начали применяться полупроводники в технике после создания в 1948 году полупроводниковых усилителей электрических колебаний — транзисторов.

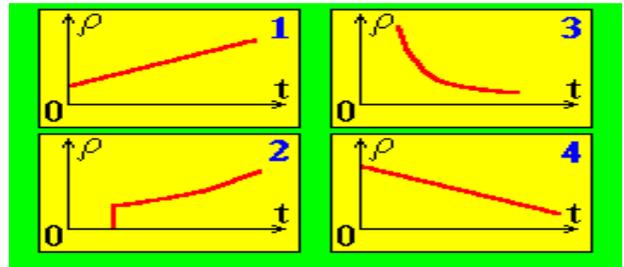
Эти полупроводниковые приборы действуют аналогично вакуумным электронным лампам с сетками.

Рассмотрим устройство и принцип действия одного из полупроводниковых приборов, действующих аналогично трехэлектродной лампе (триоде) и получивших название полупроводниковых триодов.

Транзистор представляет собой кристалл германия, с двумя очень близко расположенными электронно-дырочными переходами. В кристалле транзистора путем внесения примесей созданы три области: эмиттер, база и коллектор.

Электронно-дырочный переход эмиттер—база называется эмиттерным переходом, а переход база—коллектор — коллекторным переходом. Проводимость базы может быть как электронной, так и дырочной.

9. Какой из приведенных на рисунке графиков отражает зависимость удельного сопротивления металла от температуры без учета сверхпроводимости?



- 1 Правильного варианта нет.
 3 2 4

Теоретические сведения. Зависимость сопротивления проводников от температуры.

Во время движения в проводнике электроны проводимости испытывают столкновения с ионами кристаллической решетки и теряют при этом часть энергии, приобретенной в электрическом поле. Эти столкновения и обуславливают сопротивление проводника.

С повышением температуры проводника растет средняя скорость теплового движения электронов и увеличивается амплитуда колебаний ионов в узлах решетки. Это ведет к увеличению числа столкновений электронов с ионами.

Поэтому естественно предположить, что сопротивление металлов должно зависеть от температуры.

Для характеристики зависимости сопротивления проводника от температуры вводят температурный коэффициент сопротивления α — величину, показывающую, на сколько изменяется каждая единица удельного сопротивления вещества при изменении ее температуры на один кельвин.

Обозначим удельное сопротивление данного вещества при температуре $T_0 = 273$ К через ρ_0 , при произвольной температуре T — через ρ .

Изменение удельного сопротивления при нагревании от T_0 до T равно $\rho - \rho_0$.

Изменение каждой единицы удельного сопротивления при таком нагревании $\frac{\rho - \rho_0}{\rho_0}$.

Тогда температурный коэффициент сопротивления будет $\alpha = \frac{\rho - \rho_0}{\rho_0 \cdot \Delta T}$.

10. В какой среде электрический ток сопровождается переносом вещества?

1. Металлы
 2. Полупроводники
 3. Электролиты
 4. Газы

- 1, 2 3, 4 1, 3 2, 3
 2, 4

Теоретические сведения. Растворы солей, кислот и оснований в воде являются хорошими проводниками электрического тока (электролитами). Ток в электролитах сопровождается электролизом — окислительно-восстановительными реакциями.

Таким образом, электропроводность электролитов обусловлена перемещением ионов.

Время, затраченное на выполнение теста, в среднем составило 6 минут.

Коэффициент успешности учащихся всего класса подсчитывался следующим образом: коэффициенты успешности каждого ученика складывались, полученная сумма делилась на количество учащихся.

Для одного ученика этот коэффициент находился как частное от деления числа верных ответов ($N_{\text{пр}}$) на количество вопросов в тесте ($N_{\text{в}}$), то есть

$$K_1 = \frac{N_{\text{пр}}}{N_{\text{в}}} \cdot 100\%, \quad K_{\text{об}} = \frac{\sum_{i=1}^n K_i}{n}.$$

Полученный процент успешности составил 65%.

Валидность тестов подтверждена программой, учебниками и учителями.

Мнения учащихся и учителей о проделанной работе записывались на магнитный носитель информации. Затем был проведен анализ содержания ответов, позволивший сделать следующие выводы:

1. Большинство опрошенных оценивают свои знания как удовлетворительные, а 25% учащихся не испытывали затруднений при ответах на вопросы теста.

2. Свои ошибки респонденты связывают с недостаточно глубокой проработкой теоретической части изученного материала.

3. Наибольшие затруднения вызвали вопросы, связанные с темой, посвященной изучению полупроводниковых усилителей электрических колебаний (транзисторов), и касающиеся переноса вещества при прохождении тока через различные среды.

4. Вопросы теста, связанные с базовыми понятиями и определениями темы «Электрический ток в различных средах», особых затруднений не вызвали.

5. Компьютерная программа тестирования знаний вызвала устойчивый интерес учащихся и единогласно была признана полезной для самооценки и контроля знаний.

Предложения по повышению эффективности работы учащихся с тестами с помощью компьютера:

а) По окончании работы компьютерная программа должна предоставить возможность просмотра правильных вариантов ответа.

б) Внедрить систему защиты теста от несанкционированного доступа к базе данных ответов при работе с тестом.

в) Включить в тест вопросы, посвященные проверке экспериментальных знаний.

Мы считаем эти предложения конструктивными, а общий характер всех высказываний свидетельствует о глубокой заинтересованности подобными видами контроля и самоконтроля знаний.

В связи с тем, что подобный вид контроля и оценки знаний редко используется, некоторые учащиеся испытывали психологический дискомфорт при прохождении тестирования.

На наш взгляд, тестирование с применением компьютерных технологий при изучении физики может найти свое место в практике проведения лабораторных работ и практикумов, если при помощи компьютерного моделирования физических явлений и процессов имитировать реальные опыты, осуществляя при этом эффективный контроль знаний не только пройденного материала, но и практических умений и навыков.

О. С. ШЕВЧЕНКО,

аспирантка кафедры методики обучения физике и ТСО Южноукраинского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского.

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ З ВАДАМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

У дітей з вадами розумового розвитку внаслідок захворювань мозку порушена пізнавальна діяльність. Це неоднорідна група, до якої належать діти з різними відхиленнями в розвитку, найбільш поширене серед них — олігофренія.

У спеціальній школі для дітей з вадами розумового розвитку математика є одним із основних навчальних предметів. Вона має не тільки велике прикладне значення, а й містить

значний корекційний потенціал. На уроках, крім загальнорозвиваючих та виховних завдань, розв'язуємо завдання, властиві тільки допоміжній школі: компенсація і корекція вад розвитку дітей.

У зв'язку з інертністю нервових процесів, розумово відсталі діти на початок уроку досить довго перебувають під дією вражень і форм поведінки, що мали місце до уроку. Іноді зовні учні готові до праці, уважно див-

ляться на вчителя і ніби слухають його, а насправді не стежать за думкою вчителя, не вникають в суть пояснення, розповіді. Внаслідок цього відсутній внутрішній контакт між учителем і учнями. Для попередження і усунення таких негативних проявів та для швидкої адаптації учнів до розумової праці на початку уроку запроваджую цікаві усні вправи, запитання, задачі-жарти, задачі-вірші, математичні вузлики, загадки, ребуси, самостійні вправи.

Приклад. Цікаві запитання і задачі для учнів.

1. Коли ми бачимо 2, а говоримо 14?
2. На столі стояли 3 склянки з вишнями. Хлопчик з'їв одну склянку вишень. Скільки склянок залишилось?
3. А чи може дощ йти 2 дні підряд?
4. Два хлопчики грали в шахи 2 години. Скільки годин грав кожний?

Задачі-жарти

1. По річці пливе 5 човнів. Один човен підплив до берега. Скільки човнів на воді?
2. Тато старший за сина на 25 років. На скільки років він буде старший за сина через 8 років?
3. П'ятеро хлопців йшли до школи, а зустріч троє дівчаток. Скільки дітей йшло до школи?
4. На дубі три гілки, на кожній гілці по 5 яблук. Скільки всього на дереві яблук?

Нестандартні вправи

- Скільки копійок у 6 гривнях? У 9 гривнях?
Скільки кілограмів у 1 т? У 6 т?
Скільки сантиметрів у 1 м? У 4 м?
Яке число треба збільшити у 5 разів, щоб одержати 30?

Знайти добуток чисел 4 і 8.

Знайти числа, якщо їх добуток 32.

Знайти різницю чисел 750 і 300.

Приєм «Вчитель помиляється»

$$6 \times 6 = 35 \quad 4 \times 5 = 21$$

$$7 \times 8 = 57 \quad 3 \times 6 = 19$$

12 зменшити у 4 рази буде 8

15 зменшити у 5 разів буде 5.

Математичні ланцюжки. Розв'яжи правильно приклад і знайди відповідь на запитання.

I. Яка риба без луски? $8 + 8 - 6 + 4 - 9$

1. Шука — 4

2. Сом — 5

3. Окунь — 6

II. Яка тварина може перебувати без їжі кілька днів? $10 - 1 + 2 - 10 + 5$

1. Жирафа — 5

2. Верблюд — 6

3. Носоріг — 7

Відгадай ребус

100вп сви100к 100лиця

5'ниця 40а пі2л

Ззуб с3ж 7'я

Задачі з природничим змістом

1. Одна гуска за рік несе 30 великих яєць. Скільки яєць знесуть за рік 3 гуски?

2. Шишкарі виводять пташенят узимку. Мати-шишкаріха сидить на яйцях 13 днів та ще 5 днів обігриває вилуплених пташенят. Скільки всього днів вона не сходить з гнізда?

Задачі-вірші

48 карасів наловили ми усі.

Нас було всього шість.

Скільки кожний із нас з'їсть?

$$(48 : 6 = 8)$$

Сім стручків гороху взяли,

По сім зернин ми з них дістали.

Усі міркуйте, як один,

Скільки буде горошин?

$$(7 \times 7 = 49)$$

На дереві 7 гнізд було,

По вісім птахів в них жило.

Не полохайте ви їх,

А порухайте, скільки всіх?

$$(8 \times 7 = 56)$$

Формування пізнавального інтересу — необхідна умова при навчанні дітей з вадами розумового розвитку. Емоційний інтерес дарує радість творчості, радість пізнання, він тісно пов'язаний з гостротою сприймання навколишнього світу, увагою, пам'яттю, мисленням і волею. Для виховання інтересу необхідно, щоб пошукова ситуація підтримувалась на всіх етапах уроку. Насамперед мету уроку слід визначити так, щоб учні зрозуміли, про що вони дізнаються, чому це важливо. Так, перед вивченням письмового ділення трицифрового числа на одноцифрове число можна запропонувати дітям задачу:

Дві бригади збирали огірки. Перша бригада із 7 учнів збрала 315 кг огірків, а друга, в якій було 6 учнів, за цей час збрала 288 кг огірків. Яка бригада працювала краще?

Записуємо скорочено умову задачі:

7 учнів — 315 кг огірків

6 учнів — 288 кг огірків

Яка бригада працювала краще?

Недовго думаючи, діти відповіли, що перша і були здивовані категоричним запереченням вчителя. В процесі аналізу задачі з'ясувалося, що краще працювала та бригада, в якій на одного учня припало більше огірків. А щоб дізнатися про це, треба 315 кг поділити на 7 і 288 кг поділити на 6, тобто навчитися ділити трицифрові числа на одноцифрові. Так обґрунтувавши тему уроку, вчитель доводить дітям, що нові вміння допоможуть їм краще розбиратися в життєвих ситуаціях.

На уроках математики бажано застосовувати також дидактичні ігри. Ігрова діяльність сприяє створенню пізнавального мотиву, активізації розумової діяльності дітей, підвищенню їхню увагу до змісту матеріалу, який вивчається, підвищує працездатність, а також почуття відповідальності за успіхи в навчанні як усього колективу, так і за свої особисті.

Наприклад, гра «Подорож до торговельного центру «Марина». Діти із задоволенням беруть участь у грі, під час якої знайомляться з цінами на товари і навчаються робити покупки і рахувати їх вартість, вчать спілкуватися.

Для закріплення таблиці множення можна провести гру «Забери зайве число» 14, 21, 25, 28, 35, 63, 56, 49, 42 (це добуток множення числа 7).

Гра «Я — невідоме число»

$$\begin{array}{l} x \times 3 = 27 \quad 9 \times x = 63 \quad x \times 6 = 42 \\ 9 \times x = 72 \quad 8 \times x = 56 \quad 7 \times x = 49 \end{array}$$

Гра «Починай з відповіді», під час якої перевіряється табличне множення. Наприклад, вчитель починає кидати м'яч і називає приклад $4 \times 8 = ?$. Дитина отримує м'яч і дає відповідь, присідає, встає і кидає м'яч іншому, називає новий приклад.

Гра надає можливість тактовно і непомітно допомогти слабшим учням, для яких добираються простіші завдання, завдяки цьому діти, які відчувають труднощі у навчанні, поступово засвоюють навчальний матеріал.

Наприклад, учні одержують картки з прикладом для закріплення теми і розв'язують його індивідуально. Вчитель називає відповідь одного із завдань. Учень, який має у своєму прикладі таку відповідь, піднімається, показує для перевірки свою карточку і зачитує відповідь.

Ігри дають можливість здійснювати самоконтроль та саморегуляцію. Успішне проведення ігор веде до самостійного розвитку пізнавальної активності учнів.

Гра «Математична естафета». Клас ділиться на дві команди. На дошці написані приклади з секретом, поруч таблиця. У кожному стовпчику зашифроване слово. Від команди виходять по одному гравцю, розв'язують приклад, пишуть напроти відповіді букву. Виграє та команда, яка перша прочитає зашифроване слово.

| | | | | | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| А | Б | В | Г | Г | Д | Е | Є | Ж | З | Й | І | Ї | Й |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| К | Л | М | Н | О | П | Р | С | Т | У | Ф | Х | Ц | Ч |
| 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 |
| Ш | Щ | Ь | Ю | Я | | | | | | | | | |
| 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | | | | | | | | | |

| | | | |
|----------------|---|----------------|---|
| $10 + 19 = 29$ | ш | $90 - 80 = 10$ | з |
| $45 - 30 = 15$ | к | $58 - 51 = 7$ | е |
| $20 - 1 = 19$ | о | $12 + 5 = 17$ | м |
| $24 - 8 = 16$ | л | $37 - 21 = 16$ | л |
| $40 - 39 = 1$ | а | $29 + 4 = 33$ | я |

Враховуючи наявність у багатьох дітей з вадами розумового розвитку стійкого негативного ставлення до процесу навчання взагалі і до математики конкретно, потрібно виховувати в учнів відчуття стабільних успіхів. На невдачі, труднощі увага майже не звертається. Постійно треба наголошувати на успіхах як особистості, так і колективу в цілому. В результаті відбувається позитивна тенденція не тільки у

засвоєнні знань, а й у прагненні до цього переважної більшості дітей. Основною метою цих заходів є відродження та закріплення віри учнів у власні сили.

Розумово відсталі діти швидко стомлюються, не можуть тривалий час тримати увагу на якомусь одному виді діяльності. Тому варто своєчасно переключати увагу учнів з одного виду роботи на інший. Дітей приваблює нове, цікаве, нестандартні вправи з елементами дослідження, математичні завдання, задачі, пов'язані з історією України, із знаннями дітей про природу, тварин, навколишній світ.

Завдання 1. Послухайте уважно мою розповідь про птаха щастя і спробуйте назвати його. Перевірити правильність своєї думки ви зможете, розв'язавши приклади. Відповіді розмістіть у порядку зростання. (На дошці висить ілюстрація до розповіді).

Летять птахи. У кожного птаха шия довга, а ноги ще довші. Ї шия, і ноги в одну лінію витягнуті. Летять вони один за одним. Їх політ на клин схожий. Один птах попереду, а інші — у два ряди за ним.

Височенний птах. За метр висотою. Увесь білий, тільки кінці на крилах чорні. А ноги, як чобітки, червоні. Птах неначе з казки з'явився. Люди з давніх-давен називають його птахом-щастя.

— Про якого птаха йде мова?

— Розшифруйте назву птаха, розв'язавши приклади.

— Відповіді поставте у порядку зростання.

| | |
|-------------------|-------------------|
| Р — $420:6$ | Б — 80×6 |
| А — $160:2$ | Ж — $280:7$ |
| У — $350:7$ | Л — $800:2$ |
| Е — 40×5 | В — $300:3$ |

| | | | | | | | |
|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|
| 40 | 50 | 70 | 80 | 100 | 200 | 400 | 480 |
| | | | | | | | |

Завдання 2. Діти, я хочу вам розповісти про гарну людину, борця за свободу України і українського народу, про людину, якою пишається наш народ. Перевірити правильність своєї думки ви зможете, розв'язавши приклади. Число, яке найчастіше буде повторюватися у відповіді, є кодовим ключем.

Це справжній лицар, дуже відважний. Літописець змальовує його так: «Був хоробрий, легкий на ходу, як барс; у поход не возив з собою ні казанів, ні наметів; спав на повсті, підмостивши під голову сідло і, як йшов з ким воювати, то посилав наперед себе своїх послів, щоб вони оповістили про те ворогів, кажучи: «Іду на вас». Це він робив для того, щоб вороги мали час підготуватися до бою. Він вважав, що не по-лицарськи несподівано, потайки на когось нападати. Це був князь-воєвода. Загинув у нерівному бою з печенігами. Печенізьський князь зробив чашу з його че-

репа, окував її золотом і на банкетах пив з неї вино.

- | | | |
|---------|---------|-------------------|
| 82 — 23 | 77 — 19 | 1. Олег — 82 |
| 35 + 48 | 27 + 27 | 2. Святослав — 58 |
| 64 + 35 | 64 — 63 | 3. Кий — 99 |
| 98 — 40 | 25 + 57 | |

За допомогою змістовного матеріалу можна стимулювати пізнавальний інтерес у дітей під час розв'язування задач. Наприклад. У нас в Україні люблять, шанують дерева, ростуть вони біля кожної хати. Колись на Одещині було багато степів. 50 років тому почали насаджувати дерева, лісосмуги, щоб оберігати поля від вивітрювання, для снігозатримання, а також для того, щоб не було зсуву ґрунтів, не поширювалися яри. Деревя треба берегти.

Задача 1. Щоб яр не збільшувався, його засадили деревами. 5 клас посадив 157 саджанців сосни, 4 клас на 48 саджанців сосни менше, ніж 5 клас, 6 клас на 39 саджанців сосни більше, ніж 5 клас. Скільки саджанців сосни посадили учні?

Задача 2. Щоб врятувати дерево від гусені, на стовбурі вирізують смужки кори і кільце, що утворилося, намащують спеціальним клеєм. За годину лісник зробив 37 кілець, його син на 15 кілець менше. Скільки дерев вони врятували від гусені?

Розповідь про цікаве дерево. На території України збереглися дерева, які мають свою історію. Так, відомим є дуб, який посадив Т. Г. Шевченко і велетенський дуб в Уманській Софіївці, якому 300 років. Щоб його охопити, треба стати в коло і взятися за руки шістьом дорослим. Серед багатовікових велетнів є найвідоміший дуб на острові Хортиця, його вік — 800 років. Під цим дубом-ветераном навесні

1648 року збиралися запорізькі козаки. Велич-на краса дуба, його могутність здавна приваблювали людей. Це дерево шанували, склали про нього міфи, легенди.

Задача 3. У Софіївському парку є дуб, якому 300 років, на острові Хортиця є дуб, якому 800 років. На скільки більше років дубові на острові Хортиця?

Задача 4. На Черкащині, у місті Жашкові, росте липа, якій 250 років, дуб, якому 200 років. На скільки більше років липі, ніж дубові?

Щоб навчання було легким і цікавим, важливо запропонувати такий зміст завдань, який дитина на даному етапі розвитку може сприймати найбільш оптимально, з найменшими труднощами. Тобто важливим є вплив пізнавального інтересу на результативність навчання розумово відсталих дітей. Суворі, категоричні вимоги, покарання безсилі, якщо в дитини немає потреби навчатися, якщо пізнавальна діяльність для неї позбавлена життєвого змісту.

Література

1. *Ермоєнко І. Є., Бондар В. І., Мерсіянова Г. М., Стадненко Н. М.* Основи спеціальної дидактики.
2. *Хабіб Р. А.* Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках математики.
3. *Сухомлинський В. А.* Избр. пед. соч.: В 3 т. — Т. 1. — М., 1979. — С. 323.
4. Рідна школа. — 2004. — № 1 (841).
5. Початкова школа. — 2003.

О. А. ЧУМАЧЕНКО,

спеціаліст вищої категорії, вчитель-методист, вчитель математики, Миколаївської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату.