

«НАША ШКОЛА»

№ 2, 2009

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. пед. наук

Редакційна колегія:

Л. К. Задорожна, канд. філософ. наук, *заступник головного редактора*; **В. М. Руссол**, канд. пед. наук, *відповідальний секретар*; **А. Ю. Анісімов**, канд. пед. наук; **А. М. Богуш**, д-р пед. наук, професор, дійсний член АПН України; **В. В. Грінчук**; **Д. М. Демченко**, канд. пед. наук, доцент; **Н. М. Дзюба**; **Ю. І. Завалевський**, канд. пед. наук; **Є. Є. Карпова**, д-р пед. наук, професор; **Б. Г. Кремінський**, канд. пед. наук; **Н. В. Кічук**, д-р пед. наук; **З. Н. Курлянд**, д-р пед. наук, професор; **С. Л. Курочкін**, канд. біол. наук, доцент; **О. В. Малихіна**, д-р пед. наук; **О. І. Папач**, канд. пед. наук, зав. кафедри методики викладання природничо-математичних дисциплін; **Г. Б. Редько**, професор; **Н. А. Руденко**, зав. кафедри методики викладання іноземних мов та мов і літератур національних меншин; **С. А. Свінтковська**; **В. М. Терзі**, канд. пед. наук, доцент; **О. Г. Топчієв**, д-р геогр. наук, професор; **В. А. Трунова**, канд. пед. наук, доцент; **Л. І. Фурсенко**; **Р. І. Хмелюк**, д-р пед. наук, професор; **Т. Н. Чебикіна**, канд. психол. наук, зав. кафедри педагогіки і психології; **О. С. Цокур**, д-р пед. 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 № 5 від 29.12.2008 р.

Здано у вироб. 24.04.09. Підп. до друку 01.06.09. Формат 60×84 1/8. Папір друк. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 8,37. Обл.-вид. арк. 7,44. Тираж 800 прим. Зам. № 9.

Надруковано у друкарні видавництва «Екологія».
м. Одеса, вул. Базарна, 106, к. 313
Тел.: (0482) 33-07-18, 37-07-95, 37-14-25.

З М І С Т

З історії розвитку освіти на Одещині

Л. І. Фурсенко. Одеський учбовий округ. Сторінка дев'ята 2

Педагогіка і психологія

Т. М. Чебикіна, Ю. П. Жогно. Вплив групових методів психокорекції на професійну компетентність вчителя 3
І. А. Княжева. Культурологічний підхід в педагогічній освіті 7
О. А. Листопад. Розуміння сутності поняття «творчість» в сучасній науковій літературі 12
Н. Ю. Попова. Педагогические условия полового воспитания детей дошкольного возраста 17
Є. В. Денчук. Управління виховально-оздоровчою діяльністю школи 21

Модельовання інноваційного освітнього середовища

Л. І. Келембет. Модель навчально-виховного середовища в сучасній школі 25

Естетичне виховання

Ю. О. Осетров. Шляхи та методи підвищення якості виконавської підготовки майбутніх викладачів естрадного вокалу 28
О. В. Бабченко, О. Є. Білгородська. Образотворче мистецтво як засіб психофізіологічної корекції дітей 6–7-річного віку 32

Дошкільне виховання. Початкове навчання

Т. І. Лугова. Виховання учнів засобами народознавства 35
А. А. Прокоф'єва. Тематическое тестирование в начальных классах как подготовка учеников к независимому тестированию после окончания школы 38
И. В. Шевелева. Дидактические игры в начальной школе 42
В. В. Бобошко, С. П. Молодецький. Визначення деяких рухових особливостей у дітей молодших класів 49

Література рідного краю

Г. А. Могильницька, С. А. Свінтковська. Орієнтовна регіональна програма з літератури рідного краю 52
С. І. Свінтковська, О. В. Гашибаязова. Лауреати Національної премії України імені Тараса Шевченка .. 57

Теорія та методика викладання природничо-математичних дисциплін

І. М. Карандіна. Характеристика лужних металів 62

Вчителям фізичного виховання

М. С. Міценко, Д. П. Сліпенко. Від здорової дитини — до здорової нації 65

Все залишається людям

Клюєнко Дмитро Миколайович 70
Малихіна Олена Віталіївна 71
Страхов Вадим Григорович 71
Войтенко Ніна Юхимівна 72

ОДЕСЬКИЙ УЧБОВИЙ ОКРУГ. СТОРІНКА ДЕВ'ЯТА

Сольський Хрисан Петрович

На посаді попечителя Одеського учбового округу працював з 18 березня 1885 року до 13 січня 1906 року.

Народився Хрисан Петрович в 1838 році. Закінчив Київський університет святого Володимира в 1863 році, в цьому ж році був призначений на посаду вчителя латинської мови в Курській гімназії. В 1868 році переведений на посаду інспектора Тамбовської гімназії, в 1869 році — інспектора Воронежської гімназії. З 1871 по 1879 рік був окружним інспектором Віленського учбового округу, а з 1879 по 1885 рік — помічником попечителя цього ж округу.

На початку 1885 року призначений попечителем Оренбурзького учбового округу, а з 18 березня цього ж року займає посаду попечителя Одеського учбового округу, на якій працював майже 21 рік. Жоден з попечителів Одеського учбового округу не був на цій посаді такий тривалий час. За ці роки працював з шістьма міністрами освіти Російської імперії — Деляновим, Боголеповим, Ванновським, Зенгером, Глазовим і Толстим. Вирішував питання щодо відкриття нових навчальних закладів. Під час його роботи в Одесі та області були відкриті гімназії Видинської, Бутович, Шольп, Белень-де-Баллю, Пашковської, Верцинської, Кауфман, Голдінової, Ровнякова, Соколової, Горевої, Мякєнко, Висковатової, Іліаді та Ананьївська, інтернат для сліпих дітей, 44 народних училища.

На початку ХХ століття царський уряд активізував боротьбу з революційним та ліберальним рухом в закладах освіти, особливо в університетах. Вважається, що перша російська революція розпочалася з розстрілу мирної демонстрації в Санкт-Петербурзі 9 січня 1905 року. Цей день був названий Кривавою неділею, а вже 10 січня начальник кінної жандармерії Одеси направляє Одеському поліцеймейстерові рапорт:

«10-го январа в третьем часу пополудни ученики Одесского художественного и императора Николая I Коммерческого училищ под впечатлением прочитанной телеграммы о происшедших 9 января беспорядках в С-Петербурге вышли из училищ и толпой приблизительно в 100 человек направились с криками «ура» по Преображенской и Дерибасовской и кричали «Долой самодержавие!»».

Розпочалися хвилювання серед слухачів Вищих жіночих педагогічних курсів. У Новоросійському університеті були заборонені

публічні лекції. Група професорів цього університету вимагала повернути в університет студентів, виключених у 1904 році за участь у політичних сходах. У навчальних закладах вимагали обмеження монархії і прийняття конституції, введення свободи слова, преси, зборів та мітингів.

Трохи згодом до студентів приєдналися робітники залізничних майстерень, порту, фабрик, заводів.

Розгортався революційний рух і в інших навчальних закладах учбового округу.

Наводити в них порядок випало на долю органів державної влади, в тому числі і попечителю Хрисану Петровичу. На пропозицію міністра освіти І. І. Толстого в закладах освіти округу вперше були створені батьківські комітети, яким надавалося право стежити за поведінкою учнів і за загальним порядком в закладах освіти.

Ці батьківські комітети принесли велику користь у створенні сприятливого клімату для здійснення навчально-виховного процесу.

Вирішував Хрисан Петрович й інші питання щодо діяльності народних шкіл, ліцеїв, гімназій та інших закладів освіти.

Указом від 13 січня 1906 року таємний радник Сольський Христан Петрович згідно з поданою заявою був звільнений з посади попечителя Одеського учбового округу, але залишився проживати в м. Одесі. На ту пору йому йшов 68-й рік.

В циркулярі по Одеському учбовому округу № 12 за грудень 1913 року в некролозі про смерть начальниці Одеської Маріїнської міської гімназії А. Н. Патлаєвської повідомлялося: «За гробом шли, управляющий округом С. В. Кузнецов, бывший попечитель округа Х. П. Сольский, бывший Одесский градоначальник А. Г. Григорьев, окружной инспектор В. И. Морданов».

Рік смерті Х. П. Сольського невідомий.

Література

1. Брокгауз и Эфрон. Энциклопедический словарь. — С.Пб., 1900. — Т. 30-а.
2. Гаврилов Ю. Придет та зима, когда все оживет // Одеські вісті. — 2005. — 5 лют.
3. Державний архів Одеської області. — Ф. 45. — Спр. 16. — С. 7.

Л. І. ФУРСЕНКО,

ст. викладач кафедри менеджменту та розвитку освіти ООІУВ.

ВПЛИВ ГРУПОВИХ МЕТОДІВ ПСИХОКОРЕКЦІЇ НА ПРОФЕСІЙНУ КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ

Головним завданням системи підвищення кваліфікації (СПК) є створення умов для самоактуалізації педагогів, удосконалення прийомів самоосвіти на основі наявного професійного досвіду. У цьому контексті професійна компетентність педагога — набір знань, умінь та навичок, базових, вже освоєних, а також оволодіння новими, в залежності від індивідуальних та професійних потреб. Компетентність загалом віддзеркалює якість буття індивіду та є життєвою необхідністю — бути адекватним до неминучого тягара життя — критичних ситуацій, до числа котрих, безсумнівно, належить емоційне (професійне) вигорання. Отже, компетентність, на наш погляд, завжди проявляється в актуальній діяльності, проєкції інтегративно-особистісних якостей на професійну площину буття індивіду. Попри науково-методологічній інтерференції поняття «компетенції», ми погоджуємося з О. В. Хурторським, який вважає компетенції гносеологічними еквівалентами життєвого досвіду професіонала — «узагальнені, наперед задані вимоги» [10], загальні для всіх професій, котрі призначені фіксувати якості особистості, що мають відбутися.

Мету статті: 1) висвітлення результатів самозвіту щодо формуючого експерименту з підвищення професійної компетентності вчителів; 2) обґрунтування доцільності введення спецкурсу з оптимізації професійної компетентності (СОПК) курсантів у СПК, що презентує груповий формат перепідготовки вчителів. Об'єктом статті є груповий метод психокорекції в рамках курсів підвищення кваліфікації вчителів. Предметом статті є результати процесу рефлексії досліджуваних вчителів у вигляді самозвітів, котрі презентовані у формі анонімних відповідей на недвозначні питання.

Як відомо, емоції, управління ними, усвідомлення їх, загалом розвиток знань емоційного гатунку, привертала увагу багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників, зокрема, О. Я. Чебикіна (1991), Е. К. Ізарда (1980) [6; 8]. Тому емоційний аспект компетентності, який дослідники обґрунтовано називають емоційною компетентністю або емоційним інтелектом [7], складається із сукупності навичок та набутого досвіду, за рахунок яких індивід проявляє відношення реалій внутрішнього походження до зовнішньої реальності. З цього погляду ключова компетенція — це особистісно усвідомлювана сукупність умінь та навичок, що має уви-

йти до суб'єктивного досвіду, тобто бути пережитою, такою, що отримає особистісний сенс у відповідності до системи світосприйняття індивіда. Відколи новий досвід віднайде своє місце в психологічній економії суб'єкта, відтоді він (індивід) буде готовий до сприйняття вже якісно нового досвіду, а його потенції можливо поширяться на нову, до цього часу неосвоєну галузь професійної компетентності.

Сучасна практика освітнього процесу звертає достатньо велику увагу на оптимізацію компетентності вчителя. Зокрема, в Одеському обласному інституті удосконалення вчителів проведено констатуючий експеримент (2007—2008), який підтверджує загальновідому статистику щодо професійної деструкції та свідчить, що емоційне вигорання — це патогномонічна (безумовно характерна патологічна) ознака педагогічної праці. Так, наприклад, у першому дослідженні (листопад 2007 р.) понад 50 % вибірки (кількість досліджуваних — 34 особи) мали максимальний рівень принаймні одного фактора, та тільки 3 % мали низький рівень за трьома факторами методики оцінки рівня емоційного вигорання в професіях типу «людина-людина» (К. Маслач. Друге дослідження (лютий 2008 р.) виявило подібну тенденцію — лише 32,5 % вибірки (кількість досліджуваних — 40 осіб) не мали жодного фактора з максимальним рівнем і тільки 7,5 % за всіма факторами тієї ж методики мали низький рівень. Вищенаведені факти свідчать про нагальну потребу підвищення саме емоційної компетентності курсанта в СПК, тому що саме вона відображає стан емоційної сфери професійної компетентності вчителя. Розробляючи спеціальний курс перепідготовки, який задовольняв би вищезазначені потреби, ми виходили з наступних методологічних засад:

1) позаяк емоційна компетентність тісно пов'язана з центральними особистісними утвореннями (механізмами психологічного захисту [1]), спецкурс мусить містити психокорекційні заходи, які спрямовані на усвідомлення індивідом власних внутрішніх психологічних процесів, на зміну автентичності (достовірності) відомостей про себе та інших;

2) оскільки процес придбання досвіду має соціальний характер і базується на принципі єдності свідомості та діяльності (О. Н. Леонт'єв) психокорекція мусить відбуватися в руслі гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, Ф. Перлз), тобто без маніпуляцій

із свідомістю, гіпно-сугестивних та НЛП-технологій тощо;

3) спецкурс має бути короткотривалим (орієнтовно біля 20 академічних годин), проте змістовним, клієнтцентрованим та емоційно насиченим, оскільки «...переживання відчуттів ... це відкриття невідомих компонентів свого «Я»» (за К. Роджерсом [2]). На сьогодні подібному комплексу задач відповідають тренінгові технології (див., наприклад [10]);

4) кризисні проблеми, до яких, безумовно, можна віднести стан емоційного вигорання, стосуються таких наукових областей, як психологія, педагогіка та психіатрія. Тому провідним методом допомоги має бути психотерапія як дисципліна, що знаходиться на їх перетині, або психологічне консультування як її окремий випадок (за Г. В. Старшенбаумом [4]).

Підсумком констатуючого експерименту стала розробка Програми оптимізації професійної компетентності педагога (далі Програма), яка базується на таких особливостях освітнього процесу СПК, як:

1) дискретно-модульний формат та стислі терміни перепідготовки;

2) неоднорідність професійних і соціально-демографічних характеристик, пізнавальних запитів та якості досвіду попереднього навчання, сутнісних знань та умінь слухачів курсів;

3) різний рівень розвитку продуктивності педагогічної діяльності та мотивів навчання слухачів курсів;

4) наявність стереотипів пізнавальної діяльності та неприйняття частиною слухачів інновацій в освітньому процесі на фоні відсутності усвідомленої необхідності розвивати в собі нові професійно-особистісні якості.

Отже, об'єктом Програми є професійна де-струкція, а предметом, відповідно, певні психологічні характеристики слухача курсів СПК, впливаючи на які можна компенсувати ефекти останньої та створювати умови для розвитку наявних компонентів професійної компетентності. Вказані особливості передбачають створення таких специфічних умов, які б сприяли оптимізації професійної компетентності слухача СПК, котру ми розуміємо як інтегральну особистісну характеристику педагога, специфічні уміння, потрібні для ефективного виконання конкретних педагогічних завдань навчально-виховного процесу.

Дидактична система Програми, зокрема, вміщує наступні структурні компоненти: педагогічну мету, зміст спецкурсу, систему тренінгових вправ, суб'єктів освітнього процесу. Також при створенні та втіленні Програми ми враховували як традиційні дидактичні принципи (систематичність та послідовність виховання й навчання; поступовість ускладнення матеріалу тощо), сучасні педагогічні принципи (гуманізація навчання та виховання; широке використання різноманітних методів та прийомів; комплексний підхід до навчання тощо), так і

андрагогічні принципи (самостійність, кооперативність тощо).

Ці передумови дозволили запровадити формуючий експеримент у складі Програми, орієнтований на створення психолого-педагогічних умов оптимізації професійної компетентності слухача СПК [3]. Він показав вплив їх на ріст майже всіх компонентів емоційної компетенції вчителя. Виняток склали показники рівня емоційної стійкості та критичності суб'єктивного «життєвого світу», ріст яких не виявився достовірним (див. табл. 1).

Таблиця 1

Оцінка достовірності результатів використання методик спецкурсу

| Методики | Показники методик | Гіпотези дослідження | | | |
|----------------|--------------------|------------------------|----------------|------------------|----------------|
| | | H ₀ | H ₁ | H ₀ | H ₁ |
| В. В. Бойко | інтегральний | | P ≤ 0,001 | | P ≤ 0,01 |
| К. Маслач | інтегральний | | P ≤ 0,001 | | P ≤ 0,001 |
| Н. Холл | інтегральний | | P ≤ 0,01 | | P ≤ 0,01 |
| О. Я. Чебикін | інтегральний | P ≤ 0,001 | | P ≤ 0,001 | |
| О. Н. Леонтьєв | інтегральний | P ≤ 0,01 | | | P ≤ 0,01 |
| Авторська | інтегральний | P ≤ 0,05 | | P ≤ 0,05 | |
| | ступінь складності | | P ≤ 0,001 | | P ≤ 0,001 |
| | | експериментальна група | | контрольна група | |

Однак ми б хотіли зупинитися на аналізі самозвітів досліджуваних вчителів, до яких треба віднести результати контрольного опитування та вихідного анонімного опитування «Зворотній зв'язок». Анонімні самозвіти досліджуваних вчителів є неупередженим та незалежним чинником експерименту, котрий запобігає зловживанню та зайвому теоретизуванню на тлі нагальних проблем вчителів. Впроваджуючи подібний елемент Програми, ми безперечно ризикували, натикаючись на дефлексивні (унікаючі) тенденції терапевтично резистентних учасників (аніглююча агресія, механізми психологічного захисту архаїчного рівня, пасивний негативізм тощо), проте саме таким чином ми хіба що й могли отримати, так би мовити, матеріал «без купюр».

Психометричний інструментарій дослідження: 1) вхідний/вихідний контроль знань відповідно до стандартного академічного курсу з конфліктології у формі запитань з численними відповідями; 2) вихідне анонімне опитування «Зворотній зв'язок» вражень учасників від проведеного спецкурсу. Опитувальник побудований за правилами репертуарних решіток Келлі [5], здатний визначати когнітивну складність перцепції та специфіку особистісних конструктів і містить такі конструкти: 1) що сподобалось/не сподобалось у спецкурсі? 2) бажане/не бажане в майбутньому варіанті спецкурсу? 3) користь, що Ви її отри-

мали від спецкурсу/користь від традиційного курсу перепідготовки.

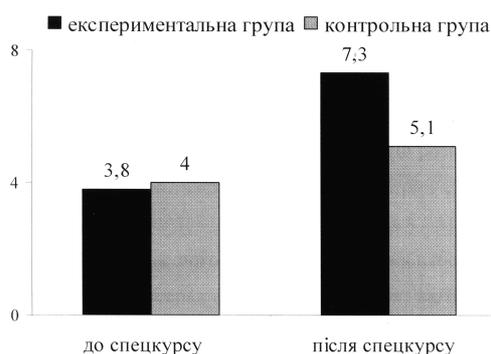


Рис. 1. Результати контролю академічних знань курсантів ($P \leq 0,05$)

Експеримент та вибірка. Вибірку склали дві гомогенні групи з числа курсантів ООІУВ, експериментальна ($n = 20$) та контрольна ($n = 22$), всі — жінки, середній вік Векс = $37,9 \pm 2,1$ та Вконтр = $37,7 \pm 1,8$ років; середній педагогічний стаж ПСекс = $16,4 \pm 1,5$ та ПСконтр = $13,8 \pm 2,1$ років. Експеримент здійснювався за схемою:

Екс 1 ----- X ----- Екс 2,
Контр 1 ----- Контр 2,

де X — вплив психокорекційних заходів СОПК на експериментальну групу, 1 і 2 — початковий та кінцевий рівні експериментальної (Екс) та контрольної (Контр) групи. СОПК включав 18 академічних годин: 3 години — вхідне/вихідне діагностування та контроль знань, 15 годин — групові заняття у форматі соціально-психологічного тренінгу з елементами психологічного консультування. Діагностичний етап завдяки авторській методиці, що визначає континуум переживань вчителем стану емоційного вигорання, опередметнив мішень спецкурсу — переживання емоційного вигорання як конфлікту, що було домінуючим за кількістю респондентів, а саме 77,8 та 67,6 % для експериментальної та контрольної групи відповідно. Домінування переживання емоційного вигорання як конфлікту переважною кількістю вчителів в обох групах визначило тематичну направленість СОПК: «Конфлікт у педагогічній взаємодії».

Обговорення результатів. Дані стандартизованих методик експерименту однозначно свідчать про значуще зрушення масивів даних в обох групах [3]. Однак зосередимось на результатах контент-аналізу та розглянемо послідовно всі питання опитувальника. З метою визначення спільних тенденцій шляхом підрахунку частот з'ясовано частоту згадування тих або інших елементів та конструктів в аналізованому матеріалі (див. табл. 2). До розгляду

були прийняті лише семантичні одиниці, частота згадування яких становила не менш ніж 25 % на загал.

Позитивний полюс першого конструкту «сподобалось/не сподобалось» вимагає від респондента зосередитися на позитивних, на його власну думку, враженнях від процедур спецкурсу. Найбільше число голосів зібрали такі семантичні одиниці, як «зрозуміла деякі особисті питання, відкрилося до цього часу невідоме в середині душі» і «захоплення, задоволення та почуття подяки», кожна з котрих відгукнулася не менш ніж у восьми осіб (приблизно по 45 % від загалу). Безперечно, що мова йде про інтелектуальний інсайт та банальну емоцію радості зі своїми похідними. Іншими за числом є семантичні одиниці — «навчилася відчувати, слухати та розуміти себе», «прояснила деякі питання міжособистісних взаємовідносин, від цього полегшало» та «буду використовувати те нове і корисне, про що тут почула» — відгуки, по шість осіб на семантичну одиницю кожен, в цілому повторюють попередні, хоча представляють вже не чисті когніції чи емоції, а швидше їх своєрідне поєднання, посилене емоційними тонами гедонічного забарвлення. До того ж очевидна поява мотиваційного компонента, котрий прогнозує впевнене майбутнє для потужних емоційних та інтелектуальних здобутків спецкурсу. Треба відзначити роботу рефлексії та інтроспекції, що свідчать про прийняття процедур спецкурсу респондентами, а також, про асиміляцію певної частки досвіду вже під час самої процедури спецкурсу.

Другий полюс першого конструкту звернений до відвертості, що певним чином провокує упередженість респондента. Очевидно, що подібна пропозиція — можливість сказати все «як є» — була для респондентів несподіваною, а тому можна вважати соціально прийнятність цих семантичних одиниць найменшою, відповідно, ступінь відвертості — найбільшою. Перша (та єдина домінуюча) семантична одиниця — «на першому занятті була не зрозуміла мета (навіщо це все?), хвилювалась, нервувала, дискомфорт, нудьга» — знайшла відгук у шести осіб (30 % групи) та, безумовно, відтворює стан розгубленості з характерною відповідною емоцією тривоги. Цей матеріал є найціннішим, оскільки надає корегуючу інформацію для ведучого групи. Інші не знайшли собі прибічників не більше ніж у 11–15 %, та їх, на наш погляд, все одно треба враховувати, оскільки вони є маркерами групової динаміки і дозволяють відтворити групові процеси «живцем». Головним чином мова йде про семантичну одиницю «не задоволена, бо я не люблю виносити свої проблеми «на люди», через це була не активна та не розуміла завдання», яка, власне, репрезентує дефлексію (уникання), відомий вид опору певної кількості учасників експерименту. На наш погляд, цей феномен

**Контент-аналіз результатів анонімного опитування
«Зворотній зв'язок» учасників спецкурсу**

| конструкти | семантичні одиниці (елементи) | кількість осіб | % від загалу | середня оцінка, бали | |
|---|--|--|--------------------|---|---|
| 1 | що сподобалось? | робота ведучого: емоційність, подача матеріалу, уміння формувати та мотивувати | 4 | 22,2 | |
| | | прояснила деякі питання міжособистісних взаємовідносин, від цього полегшало | 6 | 30 | |
| | | зрозуміла деякі особисті питання, відкрилося донині невідоме в середині душі | 8 | 44,4 | |
| | | навчилася відчувати, слухати та розуміти себе | 6 | 30 | |
| | | навчилася менше втручатися в конфлікти, стала більш впевненою та стриманою | 3 | 15 | |
| | | навчилася говорити «Я-повідомленням» | 2 | 11,1 | |
| | | подружилася з багатьма, стала більш відкритою в групі | 5 | 27,7 | |
| | | захоплення та поживлення на 2-му та подальших заняттях | 4 | 22,2 | |
| | | задоволення та заспокоєння наприкінці спецкурсу | 2 | 11,1 | |
| | | захоплення, задоволення та почуття подяки | 8 | 44,4 | |
| | | використаю те нове та корисне, що тут почула | 6 | 30 | |
| | | сильні позитивні враження та психологічний вплив «працювала» й після занять — нові думки та почуття — це в новину для мене | 3 | 15 | |
| | | | 1 | 5,5 | |
| | | 2 | що не сподобалось? | на першому занятті була незрозуміла мета (навіщо це все?), хвилювалась, нервувала, дискомфорт, нудьга | 6 |
| лякала емоційність, дратувала різкість та голос ведучого | 1 | | | 11,1 | |
| сумно розставатися з учасниками | 1 | | | 11,1 | |
| незадоволена, бо я не люблю виносити свої проблеми «на люди», через це була не активна та не дуже розуміла завдання | 3 | | | 15 | |
| 3 | Ваші побажання... | мені потрібно поєднати це нове із своїм старим | 1 | 5,5 | |
| | | зрозуміла, що хочу індивідуальної психологічної консультації | 1 | 5,5 | |
| | | ведучому: більше коректності, обережності в коментарях, тактовності, чіткості у постановці завдань | 4 | 22,2 | |
| | | треба було роздати таблицю почуттів ще на 1-му занятті | 2 | 11,1 | |
| | | хотілося б більше інформації про роботу з групами ризику | 1 | 5,5 | |
| | | ще хочу такого тренінгу, та ще більше для нього часу | 4 | 22,2 | |
| | хочу конкретних порад, розглядати більше життєвих ситуацій | 2 | 11,1 | | |
| 3 | спец. курс | | | 6,1±0,7 | |
| | трад. курс | | | 4,2±1,7 | |

зумовлений динамікою групового процесу та наслідками роботи особистих захистів.

Другий конструкт репрезентує мотиваційну міцність спецкурсу і найчисленнішими елементами тут є — «ще хочу такого тренінгу, та ще більше для нього часу» і «ведучому: більше коректності, обережності в коментарях, тактовності, чіткості у постановці завдань», які набрали по 22 % голосів групи. Ці семи презентують навіть неполярні установки респондентів та певною мірою дублюють попередній конструкт. Остання сема «про ведучого...», на фоні домінуючого позитивного відгуку, явно не може бути розтлумаченою як розрив рапорту між ведучим та незадоволеним членом групи, а, на нашу думку, є проявом опору, а також феноменів трансферу та контртрансферу.

Останній, третій конструкт, поданий у вигляді уніполярної семибальної шкали «конфідент», що її суб'єктивно переживає респондент, від спецкурсу проти стандартного (лекційного) курсу перепідготовки. Оцінка спецкурсу, що в 1,45 рази перевищує свого опонента (традиційний курс), є дуже красномовною

та лише закріплює загальний позитивний вплив від спецкурсу.

В цілому, узагальнюючи результати, можна зробити наступні висновки:

1) Завдяки використанню авторської методики впливу на професійно zdeформовані аспекти емоційної сфери вчителя за допомогою спеціально підібраних заходів (у відповідності до типу переживання емоційного вигорання) існує можливість звуження фокусу та підвищення ефективності групових психокорекційних заходів, що є вкрай корисним здобутком в умовах короткотривалих курсів удосконалення вчителів.

2) Конкуруюча гіпотеза, а саме — результати контрольної та експериментальної групи достовірно відмінні, підтверджена не тільки психометричними даними тестів [3], але й анонімними самозвітами респондентів, що доводить практичну користь та методологічно обґрунтовує доцільність введення подібного спецкурсу.

3) Вихідний контроль знань спецкурсу підтвердив ефективність саме практичної та

групової роботи проти ефективності лекцій і семінарських занять.

4) Спецкурс має певні недоліки (зокрема, співвідношення кількості «позитивних» семантичних одиниць до «негативних» складає 43/10), проте вони є природними для групових методів, які не претендують на універсальність, тим більше не можуть бути рекомендованими для всіх. Це висуває перед організаторами спецкурсу питання первинного підбору майбутніх учасників, що, очевидно, є предметом наступних досліджень.

Література

1. Чебыкина Т. Н., Жогно Ю. П. Концептуальные аспекты ключевых педагогических компетенций педагога-воспитателя дошкольного учреждения // Наука і освіта. — 2008. — № 1. — С. 17–20.
2. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М.: Прогресс, 1994. — С. 153–171.
3. Жогно Ю. П. Влияние эмоционального выгорания на профессиональную компетентность учителя. — (Подано до друку).
4. Старшенбаум Г. В. Суицидология и кризисная психотерапия. — М.: Когито-Центр, 2005. — 376 с.
5. Келли А. Дж. Теория личности. — С.Пб.: Речь, 2000. — 249 с.
6. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. — О.: Изд-во ОГПИ им. К. Д. Ушинского, 1991. — 171 с.
7. Андреева И. Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов // Психология образования сегодня: Теория и практика: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Под ред. С. И. Коптевой, А. П. Лобанова, Н. В. Дроздовой. — Минск, 2003. — С. 166–168.
8. Изард Э. К. Эмоции человека. — М., 1980. — С. 52–71.
9. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов: Доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. // www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm.

10. Колесникова М. Г., Резников М. А. Тренинг саморегуляции в постдипломном образовании педагога // Постдипломное образование: проблемы, опыт и перспективы: Материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. — С.Пб., 2004. — С. 57–62.

Summary

Group methods influence's of psychological correction is on a teacher's professional competence (on material of the in-plant training courses).

The article is devoted the results of forming experiment which utilizes group technologies of optimization of professional competence within the framework of the system of improvement of teachers. The teacher's responses, reflecting the results of pedagogical reflection, are considered allow drawing conclusion about expedience of introduction of the special course of optimization of professional competence.

Стаття присвячена підсумкам формувального експерименту, при проведенні якого використовуються групові технології оптимізації професійної компетентності в рамках системи удосконалення кваліфікації вчителів. Розглянуто самозвіти респондентів, в яких відбиваються результати педагогічної рефлексії, на основі яких робиться висновок щодо доцільності введення спеціального курсу оптимізації професійної компетентності.

Стаття посвящена итогам формирующего эксперимента, при проведении которого используются групповые технологии оптимизации профессиональной компетентности в рамках системы усовершенствования квалификации учителей. Рассмотрены самоотчеты респондентов, отражающие результаты педагогической рефлексии, на основе которых делается вывод о целесообразности введения специального курса оптимизации профессиональной компетентности.

Т. М. ЧЕБИКІНА,

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

Ю. П. ЖОГНО,

викладач кафедри педагогіки і психології ООІУВ.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД В ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Інтеграція України у європейське і світове співтовариство потребує нового погляду на взаємозв'язок освіти і культури. Особливого сенсу це набуває сьогодні, коли освіта розглядається як невід'ємна частина культури, що викликано необхідністю повернення освіти і педагогіки в контекст культури, реалізації стратегічної мети освіти — формування людини культури, яка, за П. А. Флоренським, представляє собою середовище, що живить і вирощує особистість [15], «інструмент» реалізації її індивідуальних творчих сил, результат самовизначення в культурі.

Людина не лише розвивається на основі освоєння нею культури, а й поповнює її новими елементами. У зв'язку з цим засвоєння культурних цінностей забезпечує розвиток самої людини і становлення її як творчої особи-

стості. При цьому людина культури розуміється як носій загальної та індивідуально-особистісної культури в їхній єдності і гармонії; різнобічно розвинена на основі засвоєння національного і загальнокультурного досвіду попередніх поколінь особистість, що живе за гуманістичними принципами, якій притаманний комплекс якостей, необхідних у сучасних соціокультурних умовах; тип особистості, ядром якої є суб'єктні властивості, що визначають міру її свободи, гуманності, духовності, життєтворчості [9, 7].

Освіта і культура, за метафоричним висловом В. Ф. Сидоренка, утворюють «велике дихання», під час якого ритмічно відбувається «вдихання» і «видихання». Під час «вдихання» освіта «втягує» в себе всю культуру, яка складає її зміст і предмет для творчого відтворен-

ня. В цей момент освіта стає особливою формою і образом культури. Коли ж відбувається «видихання», культура відтворюється, надаючи соціуму культурну форму і дієздатність.

Культурологічний підхід в педагогічній освіті дає можливість дослідити педагогічні об'єкти і явища як культурні феномени, розглянути проблеми педагогічної освіти в загальнокультурному контексті як інтеграцію особистості педагога із загальною і професійно-педагогічною культурою, як творче привласнення, відтворення і продуціювання педагогічних теорій, цінностей, технологій.

Культурологічний підхід в педагогічній освіті здійснюється на основі загальнонаукового трактування макроконцепту «культура». Поняття «культура» належить до таких категорій наукового знання, визначити які досить важко. Чисельні спроби вчених вивести універсальну трактовку цієї різномірної за змістом категорії, яка б охоплювала всі її сторони, продовжуються й досі, що пояснюється глибиною, багатомірністю, складністю, поліфункціональністю феномена, який вона описує.

Етимологія слова «культура» змінювалась з моменту виникнення в еллінську епоху, коли воно розумілося як обробка землі, розведення, вирощування рослин, догляд, зміна на краще. Таке агротехнічне тлумачення, де «культурний» означає такий, що виростили люди, не дикий, зберігається й дотепер і проявляється у словосполученнях «сільськогосподарська культура» або в слові «культивація».

Вперше переносне значення цього слова зустрічається в «Тускуланських бесідах» Марка Туллія Цицерона як обробка, виховання душі, розуму, наповнюючись антропологічним змістом, який потім розподілився на близькі значення: «виховання», «освіта», «навчання». Такий підхід стає зрозумілим, якщо пригадати особливе, центральне місце виховання в античній культурі. Саме тому латинське *cultura* і грецьке *paideia* піфагорійці, стоїки, Платон, Сократ, Ксенофонт та ін. вживали як синоніми, бо вважали, що саме виховання відрізняє людину від тварини і виділяє її серед інших людей тим, що робить її кращою, більш розвиненою, досконалою, такою, що здатна зайняти відповідне місце в суспільстві, бути свідомим громадянином.

Багато століть термін «культура» не був самостійним. Так, у середні віки був розповсюджений комплекс значень цього слова, згідно з якими воно асоціювалося з міським укладом життя. Цей термін і в епоху Відродження вживався лише у словосполученнях, в поєднанні з чимось як функція чогось іншого, більш конкретного, наприклад: культура наук, культура мистецтв, культура мови та ін. Так, Ф. Бекон говорив про «культуру і удобрення умів». Таким чином, можна стверджувати, що незважаючи на відсутність самостійного терміну, уявлення про культуру як явище імпліцитно були присутні у філософських творах.

Згідно з дослідженнями І. Нідермана, слово «культура» як самостійна лексична одиниця виникає наприкінці XVII століття в працях С. Пуффендорфа, який протиставив культуру «природному», відносив до неї все, що створено людиною. Він оцінював культуру (і в цьому можна спостерігати певний вплив ідей Цицерона) позитивно, як таку, що виділяє, звеличує сучасну людину, відрізняє від дикуна, який, на думку німецького філософа, повністю її позбавлений. Тут терміни «культура» і «цивілізація» виступають як синоніми, носії добра, розуму, краси, миру і протиставлені «природному стану», який характеризується негативно, бо уособлює жорстокість, страх, пристрасть, неосвіченість.

Розуміння поняття «культура» як антитези до «природного» було продовжено у творах Ж. Ж. Руссо, який, на відміну від його попередників, розглядав у переході людства від «природного», яке він ототожнював із простою і моральною чистотою, до «культурного» причину падіння моралі, соціальної дискримінації, що призвели до нещастя мільйони людей.

Відповідно до гуманістичної концепції Ф. Вольтера, Д. Дідро, Гельвеція, М. Кондорсе та ін. французьких філософів-просвітників культура як виявлення універсальності людського існування є частиною і продуктом вільного розуму, умовою, критерієм розвитку і прогресу. Людина тут виступає продуктом суспільного середовища, а виховання (у Гельвеція), повністю формує людину. Широке трактування виховання, що включає умови життя, мораль, звичаї, суспільні порядки та ін., вивело на критику недосконалого суспільства, яке не здатне формувати досконалих індивідів. А значить, щоб змінити людей, потрібно зробити суспільство розумним. Механіцизм подібних поглядів поєднувався з історичним оптимізмом, з вірою у можливість розуму, творчої діяльності людини, яка здатна змінити світ на краще.

Таким чином, закріплення класичного розуміння змісту терміна «культура» сформувалося в епоху Просвітництва і стало синонімом розумного, морального, естетичного вдосконалення людини як члена громадянського суспільства.

Однак дослідження культури як феномена, тобто як того, «що має онтологічне існування і значущість», як єдності того, що дійсно існує, і форми, в якій це існування явлене [8, 29], як єдності предметного знання і тих життєвих структур, в яких це знання породжується [11, 115], пов'язане з іменами Й. Гердера і І. Канта. Саме вони змогли здійснити концептуальне осмислення культури як феномена завдяки виокремленню його із загального суспільного життя, як такого, що тісно пов'язано з ним, але йому не тотожний. Ідея історичного універсалізму культури, її самоцінності і самоцілісності є принципово новою в творчості

Й. Гердера і має значний вплив на подальше вивчення цього феномена. Й. Гердер приходить до висновку, що людина є вищим витвором природи, в її моральній і доцільній діяльності акумулюються всі природні сили і можливості, але природний розвиток готує лише передумови людського становлення. Людина творить себе із природи і виділилась з неї саме завдяки культурі, яка складає її специфічну сутність. Культура — продукт людини, однак і людина здійснює «самотворення» завдяки культурі, яка «захоплює людину і формує...» [3, 231]. Тобто культура трактується філософом як другий генезис людини. Продовжує ідею антропологічного розуміння культури І. Кант, який доводив ідею двохфазного розвитку людини: від природної істоти, в якій сутнісні сили (воля, розум, мислення) закладені потенційно, до культурної — розумної і моральної.

Г. С. Сковорода визначає культуру як незалежний і не менш суттєвий феномен, ніж природа, розуміючи її як символічний світ, в якому всі «святі» цінності людського буття розкриваються і функціонують у символічній формі.

Для природної людини розмаїття духовних досягнень людства (музика Моцарта, твори Пушкіна, Шевченка, картини Рафаеля...) залишаються зовнішньою реальністю. Цей перехід здійснюється тоді, коли людина за допомогою своєї активності, а не лише вродженої здібності вдосконалюватися, стає вільною, здатною долати природні пороки, за допомогою волі і розуму керувати своїм життям. Специфіку формування культурної людини демонструє образний приклад: користуватися готовим — це справа машини, усмоктувати готові досягнення людства — справа і привілей губки, яка опинилась на мокрому місті; справа людини не бути лише забезпеченою «природженими знаннями», вона має все «виробити все із себе» — активно освоювати і водночас творити за допомогою почуттів, мислення і волі. Таким чином, предмет культури складає, за І. Кантом, особливий вид людської діяльності, що не лише залучає індивіда до готових родових досягнень, але й спрямований на виховання здатності відчувати, мислити і діяти незалежно від природи (вільно), бо мова йде не про привласнення готових досягнень, а про освоєння здатності їх здійснювати.

Відтак, переусвідомлення ролі розуму, а водночас і пошуки інших підходів до розуміння культури, ідея подолання протиріч дійсності засобами культури, розпочали новий етап розвитку європейської культурологічної думки, що відбувався вже в умовах панування німецької класичної філософії. Осмислення колізій нової цивілізації ще раз підтвердило істину: для удосконалення (окультурення) людини і суспільства розвиток душі має анітрохи не менше значення, ніж розвиток розуму. Таким чином, сутність культури вбачалася в мо-

ральній (І. Кант), естетичній (Ф. Шіллер, брати А. і Ф. Шлегелі, Новаліс та інші представники романтизму), філософській (Г. В. Ф. Гегель) свідомості, тобто від абстрактно-розумного розуміння характеру культури акцент був перенесений на індивідуальні форми її існування і прояву. Так, Ф. Шіллер писав, що «одне із найважливіших завдань культури полягає в тому, щоб ...зробити людину естетичною» [16, 329], тобто визволити за допомогою гри (мистецтва) від «природи» — реальних обставин оточуючого світу, інтересів, пристрастей задля вільного розвитку і застосування її душевних сил.

У Г. Гегеля термін «культура» є синонімом «освіти», смислом якої виступає звеличення людини до всіх «ступенів руху світового духу» [2, 83] через абстрактне мислення. «Звичка до цієї абстракції у споживанні, пізнанні, у знанні та поведінці й становить культуру (Bildung)», — писав він, намагаючись здолати протиріччя між просвітительським і романтичним розумінням культури. Тобто йдеться про розуміння культури як результату і засобу розкриття людського в людині. Гегелівська ідея «автономності», «незавершеності» особистості підкреслює її потяг до самовдосконалення і саморозвитку.

М. Драгоманов, М. Коцюбинський, Л. Українка, І. Франко, підкреслюючи соціально-економічну зумовленість культури, пов'язували її історію з діяльністю народу, осмислювали культуру в контексті національно-визвольної та соціальної боротьби, де людина критерієм істини має свою власну діяльність, розглядає своє буття через єдність чуттєвого і раціонального. Для них притаманна глибока гуманістична спрямованість, історичний оптимізм, віра в національно-культурне відродження України.

Вживаючи термін «культура» як синонім терміну «цивілізація», Е. Тайлор визначає її як «...складне ціле, що містить в собі знання, вірування, мистецтво, закон, мораль, звичаї та інші здібності і звички, набуті людиною як членом суспільства» [12, 21]. Тоді як О. Шпенглер (Освальд Шпенглер «Занепад Європи») та інші близькі до позиції культурного песимізму дослідники (Г. Маркузе, Ф. Ніцше, Ф. Тьонніс та ін.) не лише демаркували, а й навіть протиставляли ці поняття, вважаючи, що культура втілює все духовне, ідеальне, органічне, творче в людському бутті, а цивілізація представляє утилітарно-технологічні нетворчі, загальні аспекти життя. У подальшій історії людства стало очевидним, що цивілізація разом із культурою становить суперечливу єдність, виступаючи в ролі її функціонального підрозділу: якщо культура є системою смислу людського буття, то цивілізація є предметним ресурсом культури. Цивілізація й культура також являють собою два різні засоби реалізації творчих сил людини. Якщо в культурі все

матеріальне й практичне слугує духовному, то в рамках цивілізації дух слугує матеріальному і практичному. Цивілізація характеризується засобом і рівнем оволодіння силами природи, а культура виникає в результаті оволодіння людиною своєї власної природи [4, 486–487].

Ретроспективний аналіз розуміння культури різними гуманітарними науками надає можливість виявити іманентно притаманну їй єдність різноманітних параметрів і багатомірність у співвіднесенні реального і ідеального, природного і неприродного, суспільного та індивідуального, об'єктивного і суб'єктивного, процесуального і предметного, історичного і функціонального. Культурні об'єктивації, які раніше фіксувалися як даність, перетворилися у низку пов'язаних між собою проблем, в яких виявилось «средостення» буття і мислення, природи і свободи, творчого і репродуктивного. Пізніше виявилось, що культурні об'єктивації в змозі набувати власного змісту і власного життя, в деякій мірі незалежного від свідомості людей, що їх продукують. В цьому історичному житті об'єктивацій філософія культури виявила специфічну «культурну реальність» [14, 67–68].

XX століття характеризувалося сплеском дослідницького інтересу як до самого феномена «культура», так і до поняття, яке вказує на нього. Це підтверджує XVII Всесвітній філософський конгрес 1983 р., II Всеукраїнський філософський конгрес (1995 р.), на яких розглядалися питання філософського розуміння змісту терміну «культура», численні наукові дослідження сучасних філософів (П. Гуревич, Л. Іонін, Н. Д'яченко, Л. Коган, Г. Смирнов, Т. Ойзерман та ін.), культурологів (В. Кизима, Ю. Тихонравов та ін.), специфіка розуміння якого значною мірою залежить від світогляду і професійної позиції вченого. Так зарубіжна культурологія традиційно (за А. Вебером і К. Клакхоном) виділяє шість концепцій і визначень культури: пояснювально-описові (грунтуються на переліку всього того, що може бути охоплене поняттям культури — вірування, знання, мистецтво, моральність, закони, звичаї); історичні (акцент робиться на процеси соціального наслідування, традиції); нормативні (орієнтуються як на ідею способу життя, так і на уявлення про ідеали і цінності); психологічні (в яких увага акцентується або на процесах адаптації до середовища, або на процесі навчання, або на формуванні звичок; культура визріває як особлива форма сублімації психічних реакцій у відповідь на соціальні); структурні (увага зосереджується на структурній організації культури); генетичні (що визначають культуру з позицій її походження: як продукт або артефакту; як такого, що відокремлюється від того, що не є культура; як символів та ідей).

Дослідження макроконцепту культури з позицій нових наукових досягнень, злам «залізної

завіси» дозволили здолати поширене за радянських часів і дещо одностороннє розуміння культури як сукупності матеріальних і духовних цінностей, що створені і створюються людством в процесі суспільно-історичної практики і таких, що характеризують досягнутий ступінь в розвитку суспільства. Так, Н. В. Мотрошилова підкреслювала плідність «постановки питання про можливість і необхідність аналізу внутрішніх структур культури з точки зору їхньої взаємодії, діалогу, а точніше «поліфонічного» цивілізованого взаєморозуміння і взаємозбагачення» [10, 255].

З метою узагальнення розмаїття філософсько-культурологічних поглядів на зміст даного терміну були визначені також певні дослідницькі підходи, які задають свій кут зору в його трактуванні. Серед них найбільш поширеними є:

— інформаційно-семіотичний (Ю. Лотман, Х. Гадамер, Д. Дубровський, В. Іванов, Е. Кассирер, Є. Уайт, Б. Успенський, Я. Щепанський та ін.) визначає культуру як систему «соціальних кодів», «знаків» (ними вважаються звуки мови, букви, цифри, слова і числа, символи, зображення тощо), певної кількості текстів (сислової інформації), яка виражається, «кодується» у знаках і символах. В процесі свого розвитку людство накопичує і збагачує цю систему, що містить програми людської поведінки, втілює духовний досвід минулих поколінь. Таким чином, ця система дозволяє накопичувати, зберігати і передавати сукупність «поза генетичної» інформації;

— діяльнісний, що розглядає культуру як специфічний спосіб людської діяльності, в рамках якого сформувалися антропологічна і технологічна концепції. Прихильники першої (Н. Злобін, Л. Коган, В. Межуев та ін.) пропонують розуміти культуру як механізм формування і реалізації сутнісних сил людини, завдяки якому забезпечується взаємодія процесів індивідуалізації і соціалізації особистості; прихильники другої (В. Давидович, Є. Маркарян, М. Коган, О. Потьомкін та ін.) вважають, що ця дефініція дозволяє визначити те, що відрізняє людську життєдіяльність від форм біологічної діяльності, а її «технологічність» вказує на історично конкретну, змінювану сукупність норм, процедур, прийомів, що характеризують певний рівень і спрямованість різних вимірів и напрямків діяльності людей. Найширші діяльнісні уявлення про культуру, вказує Є. К. Бистрицький, розглядають її в динаміці — не тільки як готову сукупність результатів людської життєдіяльності, але й як історично зумовлений спосіб ставлення людини до всього навколишнього світу, в тому числі й до себе. За основу розуміння культурного поступу береться відношення «людина — культура», а культурне буття розглядається як діяльнісне покладання людиною себе в навколишньому світі — «опредметнення», «зовнішня ак-

тивність», «відчуження» (у випадках спотворених соціальних умов життєдіяльності), а також як зворотний процес не менш активного «розпредметнення», «засвоєння та привласнення», «інтеріоризації» продуктів та результатів попередньої активності, в тому числі власних людських здатностей або самої людської природи. Діяльність та здатність до діяльності — предметного перетворення світу — розглядається як сутність культурного буття [1];

— аксіологічний — культура визначається як система цінностей, створених людством в процесі свого розвитку, фундаментальна структура суспільної свідомості, що концентрує всі результати духовної діяльності суспільства; як система життєвих орієнтацій людини (С. Анісімов, В. Блюмкін, О. Василенко, О. Дробницький, О. Забужко, Г. Ріккерт, Н. Розов, В. Тугарінов, Н. Чавчавадзе та ін.). Розуміння того, що будь-яка культура містить позитивне і негативне, викликало потребу в еволюційованні цих поглядів на два підходи — «бінарний», що є близьким до сталого антропологічного розуміння культури (у культуру входять як позитивні, так і негативні цінності) і прогресистський (культура містить лише позитивні цінності, тобто обумовлює вибірковість щодо створених і створюваних цінностей, тобто царина культури завжди життєтворча, а не життеруйнівна);

— синергетичний підхід (В. Буданов, С. Капіца, В. Куринський, С. Курдюмов, Г. Малинецький, С. Хоружий та ін.) обумовлює погляд на культуру як самостійну, відмінну від природи і суспільства структуру, яка виникає завдяки самопородженню і творчому саморозвитку, самоорганізації людини, яка стає особистістю завдяки культурі;

— особистісний (О. Кудін, Л. Круглова, Д. Маркуш, Л. Сохань та ін.) — розуміння культури як процесу творчої діяльності, сутнісних сил людини, творчої самореалізації особистості, яка розглядається як суб'єкт культурно-історичного процесу. Суспільство як світ культури представляє собою соціальний механізм, що працює задля розвитку особистості як умови свого існування і прогресу. Таким чином, культура виступає і засобом формування, і сферою реалізації соціальних сил особистості, яка функціонує в культурному середовищі за умови засвоєння її здобутків, як носій і виразник культурних цінностей і творець культури, суб'єкт культуротворчості.

Синтезувати та інтегрувати це розмаїття тлумачень, пов'язане з невичерпністю та глибиною людського буття, багатовекторність аспектів взаємозв'язку людини зі світом, які репрезентує культура, здолати альтернативність її матеріальної та ідеалістичної, архетипічної та суб'єктно-особистісної, універсальної і екзистенціальної, структурної і процесуальної сторін, дозволяє системний підхід. Системне мислення надає можливість всебічно висвітлю-

ти складний феномен культури, а існуючі її трактування розглядати як аспекти, підсистеми розуміння культури як зверхскладної за своїм устроєм цілісності, в якій реалізуються матеріальні, духовні, художньо-творчі, духовно-матеріальні дії людини, які втілюють її відношення до природи, суспільства, самої себе.

Культура як зверхскладна система утворюється взаємоперетворенням трьох конкретних форм її реального існування, трьох модальностей: людської, в якій культура предстала як сукупність набутих людиною і людством позабіологічних якостей; діяльнісної, що утворюється сукупністю вироблених громадою способів діяльності; предметної, що охоплює всю «другу природу», створену і таку, що твориться зараз людиною. М. С. Каган визначає культуру як «цілісну єдність засобів і продуктів людської діяльності, в якій реалізується її активність і яка сприяє її самовдосконаленню, задоволенню і підвищенню потреб, гармонізації відносин між людиною і суспільством, людиною і природою, суспільством і природою» [5, 138]. Вчений представляє культуру у вигляді потрійної спіралі, зміст першої визначає предметна діяльність людини, друга визначається розгортанням спілкування у соціокультурному просторі і у соціокультурному часі; третя — змістом художньої творчості людства як способу засвоєння реального життя.

Отже, найбільш широкі та системні визначення культури розглядають її в динаміці, адже вона представляє собою не лише певний здобуток людства, але й суму суспільних досягнень, що знаходиться у постійному русі, розвитку; це не лише даність готових результатів людської діяльності, але й історично конкретний, визначений спосіб відношення людини до природи, суспільства, самої себе, в процесі якого люди засвоюють створену раніше культуру і створюють нове на основі набутих знань, умінь, здібностей, привласнених цінностей, опредмечуючи суб'єктивно засвоєне і привласнене; універсум загальних, суспільних чи родових форм і норм життєдіяльності, що створені в ході історії як найбільш значущі.

Культура, і цей висновок особливо важливий в організації педагогічної освіти, включає не лише те, що існує поза людиною у вигляді ідей, предметів, цінностей, технологій тощо, а й зміни, що вона здійснює в собі і в людині як єдності фізичного і духовного. Саме постійний саморозвиток, самоформування окремої людини і людства в цілому є умовою розгляду культури не лише як інструмента збереження сукупності готових цінностей, форм людської ментальності, але й як процесу їхньої передачі і творчого продукування.

Література

1. Бистрицький Є. К. Філософський образ культури та світ національного буття // Феномен української куль-

тури: методологічні засади осмислення. — К., 1996. — С. 62—90, 465—467.

2. Гегель Г. Философия права. — М.: Мысль, 1990.

3. Гердер И. Г. Идеи к философии истории человечества. — М., 1977.

4. Гуревич П. С. Современный гуманитарный словарь-справочник. — М.: Олимп; ООО «Фирма «Изд-во АСТ», 1999.

5. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. — М., 1987.

6. Кармин А. С. Основы культурологии: Морфология культуры. — С.Пб., 1997.

7. Кононенко Б. И. Культурология в терминах, понятиях, именах. — М.: Шит-М, 2001.

8. Мамардашвили М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности. — Тбилиси: Мецниереба, 1984.

9. Меняйлова Т. А. Формирование качеств личности человека культуры у школьников на основе реализации культурологического похода: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. — Новокузнецк, 2008. — 27 с.

10. Мотрошилова Н. В. Новая волна интереса к философской аргументации // Культура, человек и картина мира. — М., 1987.

11. Свасьян К. А. Феноменологическое познание. — Ереван, 1987.

12. Тайлор Э. Первобытная культура. — М., 1989.

13. Тихонравов Ю. В. Философия: Учеб. пособие. — М.: Инфра-М, 2000.

14. Философия культуры: Становление и развитие / Под ред. М. С. Кагана, Ю. В. Перова, В. В. Прозерского, Э. П. Юровской. — С.Пб.: Лань, 1998. — 448 с.

15. Флоренский П. А. Разум и диалектика // Богословский вестник. — 1914. — № 9.

16. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека // Собрание сочинений: В 7 т. — М., 1957. — Т. 6.

І. А. КНЯЖЕВА,

канд. пед. наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки ПДПУ імені К. Д. Ушинського.

РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ТВОРЧІСТЬ» В СУЧАСНІЙ НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Серед різноманітних наукових проблем, пов'язаних з якісним оновленням системи професійної підготовки майбутніх фахівців, особливою значення набуває проблема формування творчої особистості. Суспільству сьогодні вкрай потрібні люди, які творчо мислять. Тому формування освіченої, творчої особистості є одним з першочергових завдань модернізації освіти в Україні. Ідея самоцінності, унікальності людини, необхідності розвитку її творчого потенціалу знайшла відображення в таких нормативних актах нашої держави, як Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту». Актуальність дослідження проблеми формування творчої особистості визначається також концептуальними положеннями Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті та Державної програми «Вчитель».

Творчість — не новий предмет наукового дослідження. Потреба творчості диктується життям, об'єктивними особливостями історичного часу на всіх етапах розвитку діяльності людства і сягає своїм корінням у найглибші традиції людської культури. У зв'язку з цим творчість може розглядатися як загальнолюдський феномен, невід'ємна приналежність суб'єкта.

Творчість є предметом аналізу багатьох учених, які досліджують природу цього феномена. Філософські аспекти творчості розглядають у своїх дослідженнях Г. Батіщев, С. Васильєв, Г. Пірґінов, Г. Давидова, Б. Кедров, А. Коршунов, А. Спіркін, А. Шумілін та інші. Найбільш ґрунтовно проблема творчості досліджується у психології, про що свідчить наявність різноманітних авторських концепцій творчості (Д. Бо-

говяленська, Л. Виготський, Я. Пономарьов, В. Моляко, О. Лук, В. Роменець та інші). Особлива увага приділяється творчості педагога як фахівця, який за метою і змістом власної професійної діяльності повинен створювати в освітньому процесі умови для розвитку творчості своїх вихованців. Питання педагогічної творчості вчителя знайшли своє відображення в працях В. Андреева, С. Гуревича, В. Загвязинського, В. Кан-Каліка, Н. Кічук, З. Левчук, М. Никандрова, М. Поташніка, І. Раченко, Л. Шевченко, Н. Яковлевої та інших.

У роботах В. Андреева, Л. Виготського, Ю. Гільбуха, В. Давидова, О. Киричука, В. Крутецького, Н. Лейтиса, О. Леонтьєва, О. Лука, В. Моляко, М. Морозова, Я. Пономарьова, В. Рибалки, В. Роменця, С. Рубінштейна, О. Савченко, С. Сисоевої та інших висвітлюються психолого-педагогічні фактори, які сприяють формуванню творчих можливостей особистості, мотивів її творчої діяльності, розвитку творчої активності. Значну теоретичну цінність і практичну значущість у розкритті форм і методів розвитку творчої особистості в навчально-виховному процесі становлять роботи Ш. Амонашвілі, М. Богдановича, І. Волкова, Л. Дашевської, Н. Істоміної, Л. Кочиної, С. Логачевської, О. Савченко, З. Слєпкань, В. Сухомлинського та інших.

Окремі аспекти формування майбутнього педагога як творчої особистості представлено в дослідженнях І. Галактіонова, П. Кравчука, В. Данильченко, Л. Лузіної, М. Корепанова, В. Лісовської, О. Кислякова, Н. Посталюк та інших.

Метою даного дослідження є аналіз сутності поняття «творчість» в сучасній науковій літературі.

Проведений аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури засвідчив, що в сучасній науці є різні трактування феномена творчості, висловлюються різні думки про природу, об'єктивну основу, структуру творчого процесу, про особливості формування творчих здібностей людини. І тут, перш за все, потрібно звернути увагу на багатоплановість вживання поняття «творчість». Воно розглядається як «активність», «діяльність», «процес», «вид діяльності», «тип діяльності», «форма» тощо. Різні його сторони відбиваються в поняттях: творчий початок, творчий потенціал, творчі здібності, творчі можливості, творче мислення, творча активність, творче ставлення, творча свідомість, творча діяльність, творча праця, творча особистість.

Отже, що ж таке «творчість»? Творчість як психолого-педагогічна категорія найчастіше тлумачиться у словниках як діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей; продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення.

Проблему творчості в психології досліджували Л. Виготський, І. Волков, В. Давидов, І. Калошина, О. Лук, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, Б. Теплов, П. Якобсон, В. Ямницький. Вчені вважають, що можливості людини перебільшують її діяльність, тому в житті ця різниця між потенційним і реальним реалізується в творчості. Поряд із поняттям «творчість» в науковій літературі використовують і такий феномен, як «креативність» (Д. Богоявленська, Л. Виготський, О. Леонтьєв, І. Лернер, В. Моляко, С. Рубінштейн, О. Чебикін та інші).

Креативність, за словниковими джерелами, визначається як творчі можливості (здібності) людини, що можуть проявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, які характеризують особистість в цілому або її окремі сторони, продукти діяльності, процес їх створення.

У нашому дослідженні ми проаналізуємо сутність саме поняття «творчість» в сучасній науковій літературі. Одна з найбільш поширених нині точок зору, на наш погляд, представлена в роботах Л. Карпенко, А. Петровського, М. Ярошевського, які визначають творчість як діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей [2, 351].

Болгарський вчений Г. Гіргінов, аналізуючи поняття «творчість», акцентує увагу на різних його рівнях і видах. «Творчість в широкому значенні слова, або творчість першого рівня, іманентно властива людському мисленню і людській практиці, є діяльність, в процесі якої, по-перше, формуються речі і явища, що в об'єктивній реальності не існують, наприклад, знання про дійсність або матеріальні, речові винаходи (знаряддя, машини та ін.); по-друге,

розвиваються і удосконалюються вже створені людиною матеріальні або духовні цінності; по-третє, формуються методи, форми, засоби суб'єктивного перевлаштування наявного. Творчість у вузькому значенні слова, або творчість другого рівня, що пред'являє високі вимоги до людського мислення і людської дії, ми маємо в тих випадках, коли йдеться про ступені або етапи розвитку наявної творчості, іманентно властивій людському відношенню до дійсності. З творчістю другого рівня звичайно пов'язують «винахідництво» [1, 34].

На думку О. Левченка, творчість умовно можна поділити на пізнавальну та утворюючу. Пізнавальна творчість — це процес пізнання якого-небудь предмета, явища, це знаходження нових знань про якості, особливості та закономірності явищ, які вивчаються. Природно, що результат такої творчості — нові знання, якщо тільки вони підкріплюються перевіркою та логікою, які завжди повинні бути оцінені позитивно, бо в будь-якому випадку вони збагачують людину (якщо творчість була суцього особистісною) або все людство (якщо творчість набула суспільного характеру) [3, 45].

О. Левченко звертає увагу на те, що пізнавальна творчість не має чітко визначеної мети. Людина пізнає, не маючи уявлення про те, який результат отримає, при цьому мета досить чітко не визначена: людина ставить за мету пізнати якості та закономірності явища, але які саме ці якості та закономірності, що вона має визначити до кінця процесу невідомо. Тому людина — митець, який здійснює процес пізнання, не може заздалегідь визначити, що саме отримає вона чи все людство в результаті пізнання — нові знання, і з якою метою вони можуть бути використані: на благо людства, чи ні. Це вже залежить не від процесу пізнання, а від ефективності використання нових знань, що складає процес утворюючої творчості [3, 45].

О. Левченко вважає, що утворююча творчість тим і відрізняється від пізнавальної, що вона з самого початку має чітку мету — передбачений результат. Суть утворюючої творчості полягає в тому, щоб досягти її мети — отримати передбачуваний результат: створити витвір мистецтва, написати книжку, винайти машину, прилад, розробити нову технологію виготовлення яких-небудь продуктів тощо [4, 45].

Аналіз наукових досліджень з проблем творчості дозволяє прийти до висновку, що сучасна наука визначає творчість як процес творення нових духовних і матеріальних цінностей. Дійсно, творчість дуже часто визначається як діяльність по створенню тих або інших матеріальних цінностей, іноді і без підкреслення такої ознаки, як «нові». Звертаючи увагу на недостатність висвітлення природи творчості в цьому визначенні, Р. Персіанов підкреслює, що створення матеріальних і духовних цінностей зовсім не обов'язково пов'язане з творчим по-

шуком. У повсякденному повторенні процесу виробництва хліба, м'яса, сталі можна відчутти масштаби, що лише змінюються. За його словами, ні грама творчості тут немає. Але зміна рецептури даних споживних вартостей, їх властивостей і якостей передбачає вже елементи творчості. Р. Персіанов, визначаючи творчість як створення нових матеріальних і культурних цінностей, тобто нових споживних цінностей, відзначає, що на його думку дуже важливо громадське визнання результатів творчості [6, 25]. У визначенні творчості, яке запропонував Р. Персіанов, відображена така риса результатів творчості як суспільне визнання.

Найбільш вагомими ознаками творчості прийнято вважати «нове» і «корисне» (соціально значуще). А. Коршунов в роботі «Творчість та соціальне пізнання» визначає поняття творчості як активну взаємодію суб'єкта з об'єктом, в процесі якої суб'єкт цілеспрямовано змінює навколишній світ, створює нове, свідомо значиме відповідно до вимог об'єктивних закономірностей [12, 8]. Ці ознаки багатьох вчених виділяють як єдино суттєві у визначенні творчості. У «Філософській енциклопедії» творчість визначається як діяльність, що породжує щось нове, що ніколи раніше не було» [13, 185].

Проте такий критерій творчості як новизна не може бути необхідною і достатньою умовою для творчої діяльності. Відомий філософ А. Спіркін, аналізуючи термін «творчість», зазначає, що ознака новизни і сам процес творчості можуть мати як об'єктивну, так і суб'єктивну значущість. Отже, «Творчість — це розумова і практична діяльність, результатом якої є створення оригінальних, неповторних цінностей, встановлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів дослідження і перетворення матеріального світу або духовної культури... При цьому слід підкреслити, що новизна об'єктивна і соціально значуща, якщо результат дійсно новий в контексті історії культури, якщо ж він новий лише для його автора, то новизна суб'єктивна і не має суспільного значення» [11, 332–352].

Що перш за все вкладається в поняття «нове», «новизна»? Нове нам уявляється лише однією з ознак творчості, через яку в тій чи іншій мірі виявляється суть останнього. Не слід також забувати, що поняття «нове» — неоднозначне і сприймається кожним по-різному. Часто — як «недавно створене». Але таке тлумачення не відображає специфіки результату творчості. Поняття нового по відношенню до творчості необхідно уточнити. А. Шумілін пропонує розглядати «нове» в творчій діяльності як з процесуального, так і з результативного боку [14, 15]. Новизна, стверджує автор, це передусім оригінальність, тобто нешаблонність, нестандартність. Адаже справа не лише в створенні принципово нового, до цих пір нікому не відомого результату. Можна вже

існуючий результат, продукт отримати новим способом, за допомогою нових знань, вирішити завдання і отримати відому відповідь новим, оригінальним шляхом і так далі Тому творчою, зазначає автор, є діяльність по створенню «нового» не лише як кінцевого результату, але й як засобу, способу, шляхів, що дають можливість швидше, з меншими затратами сил, часу отримати відомий результат.

У зв'язку з цим деякі автори пропонують ознаками творчості вважати корисність і здійсненність нового, свідомо йдучи на значне звуження сфери творчості, оскільки в цьому випадку враховується лише результативна сторона, а процесуальна взагалі не враховується.

У роботах деяких авторів виділяється ще така риса творчості як «прогресивність». На думку цих авторів найбільш суттєвою рисою творчості є створення прогресивнішого, яке виникає як розвиток, оновлення, як приріст, «надбавка» до того, що вже існує [12, 34]. Ці автори виходять з того, що творчість органічно властива самому соціальному способу життєдіяльності людини. Оскільки, на їх думку, навколишній світ без попереднього його перетворення, тобто зміни тих або інших його сторін, якостей, не може задовольнити людину, то сама соціальна життєдіяльність передбачає таку активність людини, яка проявляється в творчій діяльності.

Всі вище наведені визначення творчості по суті своїй або схожі (крім окремих доповнюючих ознак), або відображають різні аспекти при розгляді цього питання. У визначеннях творчості як процесу створення нових духовних і матеріальних цінностей творча діяльність розглядається з результативного боку. При визначенні творчості як особливої, вищої форми прояву соціальної активності, найбільш доцільної діяльності проблема творчості розглядається із змістовного боку. Правильність такої думки підтверджується і тим фактом, що в деяких роботах відбиваються обидва підходи: «Творчість — прояв вищих потенцій людини, вища форма його діяльності» поряд із «створенням нового».

Слід підкреслити одну відмітну особливість визначень, яка авторами робіт, як правило, чітко не виділяється. Дуже часто автори, які досліджують проблему творчості, мають на увазі різні суб'єкти творчості. Прихильники однієї, на наш погляд, більшою мірою акцентують увагу на творчості суспільства, прихильники іншої виходять перш за все з творчості особистості. Хоча зрозуміло, що відмінність ця відносна. Головне тут полягає в тому, що авторів об'єднує спільний підхід до визначення сутнісної характеристики творчості як соціального феномена.

Однак існує і принципово інша точка зору. Так, Я. Пономарьов розглядає творчість як атрибут матерії, а значить, як необхідна умова її розвитку взагалі, утворення нових форм —

«творчість природи і творчість людини лише різні сфери творчості, вони поза сумнівом мають спільне генетичне коріння». Виходячи з цього, автор визначає творчість як «взаємодію, що веде до розвитку» [6, 16]. М. Морозов, який також пов'язує творчість з розвитком не тільки людського суспільства, але й матерії в цілому, вважає, що творчість слід включати в процес саморозвитку матерії [5, 13], тобто на їх думку творчість може існувати поза діяльністю людини. І хоча, на наш погляд, при вивченні суті творчості необхідно розглядати як соціальну, так і природну її основу, існування творчості поза діяльністю людини неможливе.

Як зазначає А. Шумілін, єдиного визначення категорії творчості поки що немає, але про неї склалася певна уява [15, 7]. В цьому плані у визначенні змісту категорії творчості виділяються наступні ознаки:

1. Творчість — це вид діяльності, спрямованої на задоволення потреб людини в створенні нових духовних і матеріальних цінностей.

2. Творчість як процес завжди оригінальна, тобто в процесі творчої діяльності завжди (принаймні в одній його ланці) застосовуються або нові засоби, або нові програми діяльності.

3. Творчість в генетичному плані являє собою нові комбінації з елементів різних систем, тобто комбінування.

4. Творчість органічно пов'язана з пізнанням та відображенням дійсності, законів її розвитку. Відображення — основа та база творчості. Людина в процесі творчості поширює і поглиблює свої знання про навколишнє середовище. Отже, творчість є формою відображення і пізнання дійсності. В той же час кожний акт творчості є також актом подальшого пізнання світу.

5. Творчість — це процес, який складається з постановки та вирішення проблем, нестандартних задач, усунення протиріч між потребами людини (суспільства), які лежать в основі розвитку суспільства, та засобами їх задоволення, тобто процес задоволення нових потреб суспільства. Задоволення своїх потреб — головний зміст життєдіяльності суспільства. Визначення творчості як процесу вирішення проблем включає в себе всі попередні визначення.

6. Творчість — це форма якісного розвитку суспільства і навколишнього середовища, яке його оточує, всієї культури.

7. Творчість — найвища та специфічна форма розвитку людини.

8. Творчість — найвищий вид діяльності людини, вона первинна відносно виконавчої, стереотипної діяльності.

9. Творчість являє собою єдність духовного та матеріального, причому духовне перетворення передуює матеріальному. Створення програми, плану, проекту, моделі майбутньої діяльності відбувається в процесі мислення (духовна творчість); матеріалізації, опрідметчу-

вання їх в процесі практики (матеріальна творчість).

10. Творчість — родова ознака і родова сутність людини, спосіб її існування, форма самодіяльності, саморозвитку та самоствердження [11, 44].

Наведений аналіз різних точок зору на поняття «творчість» показує, що немає поки єдності в поглядах ні на визначення сутнісної характеристики, ні на виділення основних ознак творчості. Таке положення значною мірою пояснюється глобальністю і складністю проблеми, що вимагає комплексності в її дослідженні. Але як би там не було, а розробка питань творчості дуже необхідна, вона продиктована самим життям. Це диктувалося практичною потребою, яка, в свою чергу, висунула на перший план об'єктивну необхідність становлення і розвитку таких галузей знання, як філософія творчості, психологія творчості, педагогіка творчості.

Глибока і систематична робота вчених різних галузей науки сприяла різносторонній розробці як теоретичних, так і практичних питань творчості. Разом з тим, розвиток різних галузей знання про творчість породив і відмінність в поглядах на його критерії, ознаки, а також на інші питання. Виникли суттєві розбіжності і в самому підході до визначення суті творчості як 1) соціального феномена і 2) атрибута матерії на всіх етапах її розвитку.

На наш погляд при вивченні суті творчості необхідно розглядати як соціальну, так і природну основу. Філософський аналіз природничо-наукових досліджень цього аспекту наведено в роботі М. Морозова «Творча активність свідомості» [5].

Характеризуючи єдність соціальної і природної основи творчості, автор, зокрема, підкреслює, що перша жодним чином не усуває іншу, а швидше за все передбачає її як матеріальний базис ідеальної діяльності. Дослідження показали, що творчі акти свідомості (уява, продуктивне мислення, здогадка, осяяння тощо) — функція мозку. Це положення ні в кого не викликає заперечення. Наукові спори ведуться, перш за все, щодо питання співвідношення соціальної і природної (нейрофізіологічною) основ творчої активності свідомості.

Отже, соціальному способу життєдіяльності як вищій формі руху матерії творчість властива органічно. Ось чому вона характеризується як безперервний процес перетворення суспільства, властивий людській діяльності. Але творчість суспільства і творчість особистості — не одне й те ж.

Творчість суспільства — це доцільна соціальна в найширшому сенсі слова діяльність по перетворенню реальної дійсності відповідно до об'єктивних закономірностей. А творчість людини може розглядатися в двох аспектах:

1) як діяльність певного характеру, що відображає вищий ступінь активності, спрямовану на подолання конкретного протиріччя відповідно до поставленої мети, і 2) як властивість індивіда, спосіб його самоствердження; саме ця сторона передбачає наявність в кожній особистості визначених, лише їй одній властивих творчих здібностей.

Проаналізувавши сутність поняття «творчість» в сучасній науковій літературі, ми зробили спробу порівняти отримані дані, одержані в результаті вивчення науково-педагогічної літератури та розумінням сутності поняття творчості серед сучасної студентської молоді. Для цього, використовуючи методи анкетування та бесіди, ми в 2008/2009 навчальному році провели соціологічне опитування студентів випускних курсів Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

В результаті статистичної обробки одержаних матеріалів ми отримали такі відповіді випускників на поставлені запитання. На запитання: «Чи знаєте Ви, що означає поняття «творчість?»» 92 % випускників відповіли «Так» і лише 8 % з числа опитаних відповіли «Ні». На запитання: «Як Ви розумієте творчість?» ми отримали такі відповіді:

— 45 % випускників зазначили, що це діяльність, результатом якої є створення нового;

— 25 % опитаних розглядають творчість як діяльність людини, яка породжує щось нове, відрізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю.

За результатами анкетування творчість розглядається студентами також як «активність» — 10 %, «діяльність» — 7 %, «процес» — 3 %, «вид діяльності» — 3 %, «тип діяльності» — 5 %, «форма діяльності» — 5 %. Слід зазначити, що на жаль 15 % випускників взагалі залишили це запитання без конкретної відповіді.

Результати анкетування студентів засвідчили, що на їх думку особливості творчості повно відбиваються в таких поняттях, як: «творчий початок» — 34 %, «творчий потенціал» — 48 %, «творчі здібності» — 100 %, «творчі можливості» — 100 %, «творче мислення» — 75 %, «творча активність» — 100 %, «творче ставлення» — 45 %, «творча свідомість» — 45 %, «творча діяльність» — 100 %, «творча праця» — 78 %, «творча особистість» — 100 %.

Щодо уявлень про природу творчості у більшості студентів вони виявилися обмеженими й поверховими. Зокрема, на запитання «Які види та типи творчості Ви знаєте?» лише близько 30 % опитаних дали правильні й повні відповіді і перерахували всі види і типи творчості. Складним для 40,4 % опитаних виявилось запитання щодо з'ясування різниці між поняттями: «творчий початок» — «творчий потенціал»; «творчі здібності» — «творчі можли-

вості»; «творче мислення» — «творча активність»; «творче ставлення» — «творча свідомість»; «творча діяльність» — «творча праця».

За результатами анкетування ми провели бесіду із студентами, які брали участь в ньому. Проведене дослідження засвідчило, що відповіді значної частини респондентів на запитання про сутність творчості мають швидше інтуїтивний, ніж усвідомлений характер.

Результати дослідження (як теоретичного, так і експериментального) дозволяють зробити висновок: в науковій літературі існує велика кількість визначень поняття «творчість», що свідчить про складність та багатогранність даної наукової категорії. І хоча єдиного визначення поняття творчості поки що не існує, але уявлення про неї склалися досить чітке.

В авторських варіантах визначення сутності творчості виявляються суттєві розбіжності в підході до визначення суті творчості як, по-перше, соціального феномена, по-друге, атрибуту матерії на всіх етапах її розвитку. Дослідження цих підходів свідчать про те, що при всій різноманітності встановлено: 1) творчість — це один з видів людської діяльності, 2) соціальна та особистісна значущість творчості для розвитку суспільства та особистості, 3) творчість зумовлює новизну та оригінальність процесу або його результату.

Література

1. Гиргинов Г. Наука и творчество. — М.: Прогресс, 1979.
2. Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1985. — 431 с.
3. Левченко О. О. Культура творчої особистості: Монографія. — Луганськ: Вид-во Східноукр. держ. ун-ту, 1999. — 116 с.
4. Лук А. Н. Психология творчества. — М.: Наука, 1978 — 126 с.
5. Морозов М. Н. Творческая активность сознания. — К.: Вища шк., 1975. — 183 с.
6. Персианов Р. М. Социально-экономические проблемы технического творчества в развитии социалистического общества. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. — 166 с.
7. Пономарев Я. А. Психология творчества. — М.: Наука, 1976. — 303 с.
8. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. — М.: Педагогика, 1976. — 280 с.
9. Проблемы философии: Респ. межвед. науч. сб. — К.: Вища шк., 1978. — Вып. 44.
10. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. — Ростов н/Д: Феникс, 1998. — 544 с.
11. Спиркин А. Г. О творческой силе человеческого разума: Послесловие // Гиргинов Г. Наука и творчество. — М., 1979. — С. 332—352.
12. Творчество и социальное познание. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — 256 с.
13. Философская энциклопедия: В 5 т. Т. 3 / Гл. ред. Ф. В. Константинова. — М.: Сов. энцикл., 1964. — 584 с.
14. Шумилин А. Т. Вопросы становления теории творчества // Проблемы философии. — К., 1978. — Вып. 44. — С. 12—15.
15. Шумилин А. Т. Проблемы теории творчества: Монография. — М.: Высш. шк., 1989. — 143 с.

У роботі розглядається сутність поняття «творчість» в сучасній науковій літературі. В статті наведені та проаналізовані основні риси творчості. Проведено аналіз змісту категорії творчості у філософській, психологічній і педагогічній вітчизняній та зарубіжній науковій літературі, визначено основні ознаки творчості.

В роботі проводиться аналіз сутності поняття «творчість» в сучасній науковій літературі. В статті наведені та проаналізовані основні риси творчості. Проведено аналіз змісту категорії творчості у філософській, психологічній і педагогічній вітчизняній та зарубіжній науковій літературі, визначено основні ознаки творчості.

In this work the concept of the creative work is analyzed in the contemporary scientific literature. The fundamental features of creative work are given. The content of the category of the creative work is analyzed in the psychological and pedagogical work of the Ukrainian and foreign researchers.

О. А. ЛИСТОПАД,

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема полового воспитания детей дошкольного возраста вызвала особый интерес у врачей, педагогов, психологов и родителей во второй половине XIX века. Такой интерес к проблеме был обусловлен выходом в свет книги немецкого профессора Альберта Молля «Половая жизнь ребенка» [5]. В своей работе А. Молль впервые раскрывает закономерности психосексуального развития дошкольников исходя из того, что именно в этом возрасте закладываются основы будущей сексуальной и семейной жизни. К особенностям психосексуального развития им было отнесено сексуальное любопытство, которое реализуется в ходе общей исследовательской деятельности ребенка, и развитие понимания о необратимости, константности пола.

Бессознательным аспектам психосексуального развития детей, особенностям становления пола были посвящены исследования австрийского психиатра З. Фрейда [6, 7] начала XX века, которого по праву вместе с А. Моллем считают родоначальниками изучения закономерностей психосексуального развития детей. Заслуга З. Фрейда заключается в том, что он первым осмыслил роль и значение сексуальности в жизни ребенка, необходимость ее для нормального, гармоничного развития личности, а также описал изменения половой полярности во время детского сексуального развития. При этом главную роль в половой дифференциации З. Фрейд приписывал биологическим факторам и считал основным ее механизмом процесс идентификации ребенка с родителями.

В отечественной психологии следует отметить работы П. П. Блонского [1], в которых дошкольник рассматривается как целостный организм, развивающийся под воздействием как внутренних, так и внешних факторов. Придавая огромное значение наследственности, ученый отмечал, что цель воспитания заключается в развитии естественного природного потенциала детского организма, поэтому воспи-

тание должно осуществляться с учетом закономерностей развития детской психики, соматических структур организма. Принципиальная новизна взглядов П. П. Блонского состоит в том, что при изучении особенностей воспитания мальчиков и девочек он объяснял специфику по половому признаку, придавая огромное значение не только воспитанию внешних поведенческих проявлений, но и внутренним факторам: чувствам, мотивации. В своих работах П. П. Блонский отмечает также то, что изучение особенностей детской сексуальности является важным педагогическим условием для эффективного воспитания дошкольников, поскольку без учета сексуальных чувств и переживаний ребенка, ориентируясь только на особенности поведения, педагог может поставить ошибочные задачи и применить неадекватные методы.

На основе проведения серии исследований ученый определил педагогические условия, соблюдение которых родителями и педагогами является предпосылкой для нормального и полноценного развития девочек и мальчиков дошкольного возраста. К ним П. П. Блонский отнес такие, как:

- осторожное сексуальное поведение взрослых в присутствии ребенка;
- установление должного надзора за детьми;
- организация защиты детей от сексуальных агрессий;
- половое просвещение дошкольников, направленное на решение педагогических задач: стимулирование развития внутреннего мира ребенка, его чувств, переживаний, мотивацию интеллектуальной и эмоциональной деятельности ребенка.

Начиная с XX века к проблеме полового воспитания дошкольников обратились такие отечественные ученые, как Е. А. Аркин, В. М. Бехтерев, Л. С. Выготский, А. Б. Залкинд, К. П. Веселовская. Наиболее актуальными в то время были такие проблемы, как «по-

ловое воспитание», «половое развитие ребенка», «психосексуальное развитие», «совместное воспитание и обучение», «половое просвещение». Особо следует отметить работу А. Б. Залкинда «Половое воспитание» [3], в которой ученый определил задачи полового воспитания детей, раскрыл его принципы и в качестве основного фактора развития психики ребенка выделил равновесие с социальной средой. Следует отметить исследования Л. С. Выготского [2], автора теории психического развития ребенка. Исходя из положения о переживании как основной единице социальной ситуации развития, соединяющей внешние и внутренние факторы, влияющие на психику, ученый в половом переживании ребенка выделяет две стороны — собственные сексуальные инстинкты развивающегося ребенка и реакция взрослых на его половое поведение, то есть Л. С. Выготский попытался раскрыть мотивы полового поведения, объясняющиеся действием полового инстинкта, и понять влияние среды на его правильную организацию.

После продолжительного затишья, в 60–70-х годах XX века вновь появляются публикации, посвященные проблеме воспитания с учетом специфики половых различий (В. С. Агеев, Д. И. Исаев, В. Е. Каган, И. С. Кон, А. В. Мудрик, М. Мид, Т. А. Репина и др.). В результате их анализа можно выделить большое количество трактовок понятий «половое воспитание» и «половая идентичность» как основного личностного компонента половой воспитанности.

Обобщая различные трактовки, половое воспитание, применительно к детям дошкольного возраста, следует понимать как создание условий для развития и совершенствования мужской/женской индивидуальности, положительной полоролевой социализации, формирования положительно устойчивой половой идентичности и культуры взаимоотношений дошкольников с лицами своего и противоположного пола.

По нашему мнению, в отечественной психологии наиболее точное определение понятия «половая идентичность» дал в своих работах И. С. Кон [4]. Половая идентичность рассматривается им как результат биосоциального процесса, и в данном феномене наряду с биологическими основаниями особую значимость приобретают психологические проявления личности как индикаторы мужского и женского, наполняющие содержанием аспект самосознания личности, связанный с полом. Таким образом, половая идентичность — это единство поведения и самосознания индивида, причисляющего себя к определенному полу и ориентирующегося на требования соответствующей половой роли. Половая идентичность, по мнению И. С. Кона, представляет осознание индивидом своей половой принадлежности, усвоение соответствующих навыков и стиля поведения, психосексуальных установок и ориента-

ций. Осознание индивидом своей половой идентичности (переживание своей соотнесенности с характеристиками пола) предполагает определенное отношение к ней — полоролевое предпочтение и полоролевую ориентацию.

Ценным для нашего исследования является тот факт, что такой личностный компонент как половая идентичность аргументированно рассматривается как социальный по происхождению, возникающий как результат социального опыта взаимодействия с другими людьми. При этом ее можно характеризовать как внутреннюю динамическую структуру, которая претерпевает динамику неравномерного развития на протяжении всей жизни человека. Сам же процесс формирования половой идентичности включает в себя присвоение некоторой системы предписаний, связанных с принадлежностью к определенному полу, которому должен соответствовать индивид, чтобы его признали мужчиной или женщиной, производной от норм и обычаев соответствующего общества и культуры.

Раскрыть динамику изменений в структуре половой идентичности на протяжении дошкольного детства можно анализируя основные их проявления на каждом этапе. Среди основных возрастных особенностей, являющихся предпосылками развития у младенца половой идентичности, можно назвать формирование начальных форм психических действий; составление начальных представлений об окружающем мире; возникновение элементарных форм восприятия и мышления; появление первых форм подражания действиям взрослых; осознание психической общности со взрослыми, предшествующее выделению своего «Я». В раннем возрасте можно выделить следующие основные особенности, предопределяющие развитие половой идентичности ребенка: овладение речью, развитие восприятия, наглядно-образного мышления; идентификация со взрослыми; освоение своего физического «Я»; усвоение своего имени, которое индивидуализирует и одновременно указывает на пол; формирование первичных представлений о своей половой идентичности. На протяжении дошкольного возраста ребенок начинает по нарастающей присваивать поведенческие формы, интересы, ценности своего пола. Осознание половой идентичности идет от понимания пола как обратимого (от 1,5 до 5 лет) до осознания его постоянства, бурного усиления половой дифференциации поведения и установок в 6–7 лет. Итогом бурного развития полового самосознания в дошкольном детстве является: 1) формирование критериальной системы мужественности и женственности, на основе которой развивается самооценка себя как представителя определенного пола; 2) формирование системы представлений (внешность, личностные качества, поведенческие характеристики) о себе как о представителе определен-

ного пола в виде «адаптационного образа «Я»», складывающегося под влиянием стереотипных установок по отношению к мужчине и женщине; 3) развитие персональной идентичности.

Своевременное формирование вышеперечисленных образований, которые являются предпосылками и показателями развития половой идентичности, напрямую связано с созданием определенных педагогических условий, позволяющих реализовать выделенную ранее основную цель полового воспитания детей дошкольного возраста. Такая система ведущих педагогических условий, создающих плацдарм для успешного полового воспитания детей дошкольного возраста, должна включать в себя как минимум три компонента: социальный, психолого-дидактический и пространственно-предметный. Рассмотрим их подробнее.

Социальный компонент связан со взаимоотношениями, которые возникают в результате взаимодействия субъектов деятельности. Ведущую роль в реализации данного компонента играет педагог-воспитатель, так как в дошкольном возрасте взрослый выделяется как образец, то есть возникает возможность действовать и поступать «как взрослый». Поэтому данный возраст рассматривается как период интенсивного усвоения примера взрослых (норм и правил поведения, которые являются обобщением отношений людей) и формирования механизмов личностного поведения, т. е. механизмов подчинения своего отношения к вещам и другим людям, идеально отвечающим данным образцам, усвоенным от взрослых.

Социальный компонент в условиях дошкольного учебного заведения может быть реализован в трех основных типах совместной деятельности взрослого и дошкольника, которые выделяют А. В. Запорожец и Д. Б. Эльконин:

1. Игра, в которой взрослый своим отношением к вещам и другим людям присутствует опосредованно, через роль, которую берет на себя ребенок. Поведение ребенка в игре, его отношение к вещам и товарищам по игре обусловлено ориентирующим образом взрослого.

2. Организованные занятия, в ходе которых взрослый руководит деятельностью ребенка через содержание предлагаемых заданий и их оценку. Педагог присутствует здесь и непосредственно, и как выразитель отношений со взрослым вообще, т. е. как человек, который может предложить нечто интересное для выполнения, помочь при выполнении, оценить.

3. Деятельность, связанная с выполнением разных режимных моментов, в которой отношения между ребенком и педагогом проявляются в непосредственной форме.

Таким образом, в процессе взаимодействия дошкольника и воспитателя дошкольного учреждения ребенок усваивает следующие пара-

метры половой социализации: ценности, параметры оценок и самооценок, нормы, по которым он начинает оценивать сам себя как представителя определенного пола, в том числе стандарты выполнения действий, входящих в полоролевого репертуар; образ самого себя как «Я-мальчик» или «Я-девочка», обладающего теми или иными способностями и качествами; отношение к ребенку и конкретная оценка ребенка воспитателями, которая затем определяет самооценку ребенка; самооценка воспитателей, которая может быть усвоена ребенком; способ регуляции поведения ребенка воспитателем, который затем становится способом саморегуляции ребенка.

Воздействие на процесс половой социализации дошкольников воспитатель может осуществить несколькими способами:

1) прямое или косвенное внушение воспитателями образа или самоотношения. Образ и отношение к ребенку, сложившиеся у педагога, предшествуют развитию собственного образа «Я» и отношения ребенка к себе как к представителю мужского или женского пола. Свой образ и отношение воспитатель транслирует ребенку либо в прямой словесной форме, либо в косвенной форме — в форме такого поведения с ним, которое предполагает определенные черты и качества маскулинности или фемининности ребенка. Таким образом, эмоциональное отношение педагога к ребенку определяет характер эмоциональных переживаний воспитанников, при этом существенную роль играет выразительная, экспрессивная сторона отношений, способствующая адекватному восприятию педагогических воздействий;

2) опосредованная детерминация самоотношения ребенка путем формирования у него стандартов выполнения тех или иных действий. В данном случае речь идет о «вооружении» ребенка конкретными оценками и стандартами выполнения тех или иных действий, целями, к которым стоит стремиться, образцами и идеалами, на которые стоит равняться, планами, которые необходимо реализовывать;

3) контроль за поведением ребенка, благодаря чему он усваивает параметры и способы самоконтроля;

4) косвенное управление формированием половой идентичности путем вовлечения ребенка в такое поведение, которое может изменить его самого;

5) вовлечение ребенка в такое взаимодействие с воспитателем и в такие более широкие социальные отношения, в которых происходит усвоение реально действующих правил полоролевого поведения, моральных норм взаимоотношения полов;

6) половая идентификация ребенка с воспитателем, то есть уподобление в форме переживаний и действий. Половая идентификация является важнейшим процессом формирования половой идентичности дошкольников. Она де-

лает ребенка способным воспринимать точку зрения воспитателей, делает его податливым к их внушающим воздействиям, способным внутренне подчиниться их контролю и переносить его внутрь, способным оценивать себя по меркам воспитателей, применять их стандарты к своей деятельности, развивать самоидентичность и чувство «Мы», дифференцировать себя от других. При этом следует обратить внимание на тот факт, что необходимым условием для правильной половой идентификации с представителями мужского или женского пола является наличие воспитателей обоих полов.

Помимо формирования особых взаимоотношений и совместной деятельности воспитателей с дошкольниками необходимо установление сотрудничества дошкольного учреждения и семьи в решении проблем полового воспитания. Развитие тесной связи и взаимодействия дошкольного учебного учреждения с семьей обеспечивает благоприятные условия жизни и воспитания ребенка, формирования основ полноценной, гармонически развитой личности и ее половой воспитанности. Поскольку родители для ребенка выступают как носители половой культуры, мужского и женского начала, они являются посредниками, которые должны донести до детей лучшие образцы полоролевого поведения. Все это требует подготовки родителей к тому, чтобы они не только могли осуществлять общеобразовательные функции, но и формировать полоролевого поведения. Руководящая и организующая роль детского сада по отношению к семье определяет планомерное распространение педагогических знаний среди родителей с целью их просвещения о ценности и значимости полового воспитания детей дошкольного возраста; практическую помощь семье в воспитании детей; организацию пропаганды положительного опыта общественного и семейного полового воспитания; вовлечение родителей в педагогическую деятельность путем приобретения ими опыта использования дифференцированных средств и методов воспитания мальчиков и девочек в семье; активизацию их педагогического самообразования и др.

Психолого-дидактический компонент, входящий в систему педагогических условий полового воспитания дошкольников, предполагает планирование и организацию системы целенаправленной работы воспитателей как субъектов педагогической среды по половому воспитанию детей дошкольного возраста, который базируется на закономерностях общего и психосексуального развития дошкольников.

Половое воспитание дошкольников, которое базируется на таких принципах, как природосообразность, культуросообразность, реальность, социальность, взаимопонимание и доверие, конкретность и ясность, адресность и непрерывность, осуществляется путем:

— развития различных сфер индивидуальности ребенка (интеллектуальной, эмоциональной, мотивационной, деятельностной, саморегуляции, самопрезентации);

— формирования умения дифференцировать себя от представителей другого пола (половая дифференциация);

— воспитания способности адекватно осознавать, принимать свои физиологические особенности и идентифицировать себя с представителями своего пола (половая идентификация);

— развития у детей представлений о собственном образе девочки/мальчика (половая индивидуализация);

— формирования готовности устанавливать партнерские взаимоотношения со сверстниками своего и противоположного пола, со взрослыми;

— овладения основами полоролевого поведения и представлениями о разнообразном полоролевом репертуаре;

— формирования способности к эмпатии (сопереживанию), переживаниям и чувствам других людей (любви, радости, горя и пр.);

— воспитания готовности противостоять негативным явлениям стихийной полоролевой социализации (уход из дома или детского сада без разрешения взрослых, общение с незнакомыми людьми и др.).

Содержание предметно-пространственного компонента раскрывается, прежде всего, в рамках создания индивидуализированной пространственной и предметной среды, способствующей половому воспитанию дошкольников. Поэтому целесообразно, чтобы среда группы состояла из многообразных мини-сред, органично связанных между собой. К ним можно отнести: «гостиная» — мини-среда светского этикета; «уголок красоты» — уголок уединения; мини-среда женского и мужского труда; уголок «Мужской доблести»; «домашний очаг» — мини-среда, способствующая выполнению различных социальных ролей.

Литература

1. Блонский П. П. Очерки детской сексуальности / Под ред. Э. Ю. Шурпе и В. Н. Спосырева. — М.: Гос. изд-во, 1935. — 125 с.
2. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений: В 6 т. — М., 1983. — Т. 3.
3. Залкинд А. Г. Половое воспитание. — М., 1928.
4. Кон И. С. Введение в сексологию. — М.: Медицина, 1989. — 336 с.
5. Моль А. Половая жизнь ребёнка. — М.: НПО «Образование», 1994. — 272 с.
6. Фрейд З. Очерки о психологии сексуальности. — М.; Пг.: Гос. изд-во, 1923. — 488 с.
7. Фрейд З., Абрахам К., Юнг К.-Г. Психоанализ детской сексуальности / Под ред. В. А. Лукова. — С.Пб.: Союз, 1997. — 223 с.

Н. Ю. ПОПОВА,
аспирантка ЮУПУ имени К. Д. Ушинского.

УПРАВЛІННЯ ВИХОВАЛЬНО-ОЗДОРОВЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ШКОЛИ

Проблема збереження здоров'я населення все більш чітко усвідомлюється представниками системи освіти як професійно значуща. Це обумовлено, насамперед, тим, що саме поняття «здоров'я» стало трактуватись більш широко, ніж проста відсутність захворювання, в нього все частіше вкладається соціокультурний зміст: сучасні визначення здоров'я включають такі компоненти, як суб'єктивне благополуччя та відповідальна поведінка. Здоров'я дитини, її фізичний і психологічний розвиток, соціально-психологічна адаптація в значній мірі визначаються умовами її життя, насамперед умовами її життя в школі, оскільки саме на роки навчання дитини в школі припадає період інтенсивного розвитку організму.

Утвердження загальнолюдських цінностей, збереження здоров'я громадян України є винятково актуальною проблемою сьогодення. Інтерес до питань здоров'я викликаний соціальним замовленням суспільства на особистість, яка здатна до здорового способу життя та корисна суспільству. Збереження та зміцнення морального, фізичного і психічного здоров'я вихованців є одним із пріоритетних завдань сучасної школи, тобто навчальний заклад сьогодні має створювати оптимальні умови для збереження та зміцнення здоров'я учасників навчально-виховного процесу. Потрібна позитивна динаміка рівня валеологічної підготовленості учнів, їх свідомого ставлення до власного здоров'я, що б обумовило поступовий перехід дітей з однієї групи здоров'я до більш високої.

Здоров'я школярів перебуває в прямій залежності від умов навчання, харчування, рухової активності, правильного чергування навантаження й відпочинку, умов сімейного виховання.

Проблема збереження й цілеспрямованого формування здоров'я дітей, молоді в складних сучасних умовах розвитку України винятково значуща й актуальна, оскільки прямо пов'язана з проблемою безпеки й незалежності. За останні роки в Україні відбулося значне погіршення здоров'я школярів. За даними різноманітних досліджень лише 10 % випускників шкіл можуть вважатися здоровими, 40 % мають різну хронічну патологію. У кожного другого школяра виявлено декілька хронічних захворювань.

За період навчання в школі кількість дітей з порушеннями опорно-рухового апарата збільшується в 1,5–2 рази, нервовими хворобами — в 2 рази, з алергічними хворобами — в 3 рази, з короткозорістю — в 5 разів.

Виходячи з наведеного, можна констатувати, що управління школою в сучасних умовах вимагає від керівників навчальних закладів наукової компетентності, майстерності та

постійного вдосконалення, а робота школи повинна будуватись не лише за принципом — дати найкращі знання, а насамперед — організувати навчання таким чином, щоб в результаті ми отримали повноцінного члена суспільства, не враженого різноманітними захворюваннями. Важливу роль в цьому відіграє організація навчального процесу із застосуванням здоров'язберігаючих освітніх технологій.

Визначити поняття «здоров'язберігаючі освітні технології» видається коректним, виходячи із «родового» поняття «освітні технології». Якщо останні відповідають на питання «як вчити?», то логічною буде відповідь: так, щоб не завдавати шкоди здоров'ю суб'єктів навчального процесу — учнів і педагогів.

Термін «здоров'язберігаючі освітні технології» (далі — ЗОТ) можна розглядати і як якісну характеристику будь-якої освітньої технології, її «сертифікат безпечності для здоров'я» і як сукупність тих принципів, прийомів та методів педагогічної роботи, яка доповнює традиційні технології навчання та виховання, наділяє їх ознакою здоров'язбереження.

Близькими до ЗОТ є медичні технології профілактичної роботи, що проводяться в освітніх установах. Прикладами такої роботи є вакцинація учнів, контроль за строками щеплень, визначення груп медичного ризику тощо. Ця діяльність також спрямована на збереження здоров'я школярів, профілактику інфекційних та інших захворювань, але вже не за допомогою освітніх технологій.

Медичний підхід до здоров'язбереження, реалізований в межах профілактичного напрямку, від психолого-педагогічного відрізняється не тільки методами й професійною підготовкою фахівців, але й тим, що звільняє людину від відповідальності за своє здоров'я, передаючи цю відповідальність лікарів, медицині.

Протилежний підхід проявляється в мобілізації почуття відповідальності людини за своє здоров'я, вихованні постійної потреби піклуватися про нього (а значить — і про здоров'я інших людей). Формування в учнів відповідальності, в тому числі й за своє здоров'я — виховний процес, який варто розглядати як одне з найважливіших завдань закладів освіти.

Таким чином, сучасний рівень цивілізації й культури серед найважливіших для людини пріоритетів визначає завдання самому навчитися не хворіти, бути здоровим. Для системи освіти це завдання трансформується в імператив використовувати для досягнення цієї мети ті технології, якими володіє педагог, психолог. Недоліки роботи школи в цій сфері можна порівняти з виключенням із шкільних програм усіх уроків математики.

На нашу думку, постановка завдання здоров'язбереження в освітньому процесі може розглядатися у двох варіантах — завдання-мінімум і завдання-максимум.

Завдання-мінімум відповідає фундаментальному принципу медицини й педагогіки: «No posere!» («Не нашкодь!»). Реалізація цієї робочої програми включає виявлення й каталогізацію факторів, що здійснюють або потенційно здатні здійснювати шкідливий (патогенний) вплив на організм учня — його фізичне, психічне (психологічне), репродуктивне, духовно-моральне здоров'я, і, надалі, усунення самих цих факторів або пом'якшення їхнього впливу на учнів і педагогів. Відповідно, самі патогенні (або умовно патогенні) фактори, пов'язані зі школою, освітнім процесом, можуть бути розділені на три групи: ті, що стосуються гігієнічних умов освітнього процесу (гігієнічні), обумовлені організацією навчання (організаційно-педагогічні) і пов'язані безпосередньо з роботою вчителів, адміністрації, співробітників освітньої установи (психолого-педагогічні фактори).

Таким чином, вирішення завдання-мінімум з використанням здоров'язберігаючих освітніх технологій полягає в забезпеченні таких умов навчання, виховання і розвитку, які не впливають негативно на здоров'я всіх суб'єктів освітнього процесу. Це завдання аналогічне концепції охорони праці школяра.

На практиці виділяється 3 джерела погроз для здоров'я учнів і педагогів:

1. Гігієнічні фактори, фактори навколишнього середовища.
2. Організаційно-педагогічні фактори.
3. Психолого-педагогічні фактори.

ЗОТ у першу чергу стосується третьої групи факторів, що висуває на перший план формування відповідної компетенції в усіх працівників освітніх установ.

Якщо організувати роботу школи в сфері охорони здоров'я тільки за завданням-мінімум — захистом учня від шкідливих впливів — то лише невелика частина освітнього потенціалу школи виявиться задіяною в інтересах здоров'я учнів. На наш погляд, такий підхід не відповідає стратегічним принципам здоров'язбереження й не забезпечує досягнення цілей системи освіти. Адже виходить, що поки дитина в школі, про неї піклуються, за порогом же школи освітня установа знімає з себе всяку відповідальність за здоров'я свого вихованця. Зусилля в цій сфері не можуть обмежуватися тільки фільтрацією впливів, безпосередньо пов'язаних з освітнім процесом.

У школі досить ресурсів для допомоги своїм вихованцям у збереженні здоров'я, як у період навчання, так і після закінчення школи. Це й навчально-виховні програми, і позакласна робота, і вплив через батьків учнів і т. д. Сприяння процесам формування адаптаційних ресурсів дитини, можливостей протистояти пато-

генному впливу навколишнього середовища — як природної, так і соціальної — найважливіше стратегічне завдання, яке розв'язується доступними освітнім установам засобами — навчанням, вихованням і сприянням розвитку.

Відповідно до цього й розуміння ЗОТ сприймається нами як завдання-максимум, що включає виконання завдання-мінімум, а також формування в учнів фізичного, психічного і духовно-морального здоров'я, виховання в них культури здоров'я, мотивації до здорового способу життя.

В цьому контексті більш правильним видається визначення здоров'язберігаючих освітніх технологій як сукупності всіх використовуваних в освітньому процесі прийомів, технологій, що не тільки захищають здоров'я учнів і педагогів від несприятливого впливу факторів освітньої сфери, але й сприяють вихованню в учнів культури здоров'я.

«Рядова» ознака ЗОТ, як і всіх освітніх технологій, визначається навчально-виховним процесом, що виконує роль методологічного стрижня, до якого адресують всі конкретні технології, прийоми й методи. Тому й протиставлення умов організації освітнього процесу (усунення шкідливих впливів, досягнення максимальної працездатності без шкоди для здоров'я) його змісту, в зв'язку з питаннями здоров'я, досить умовні.

Останнє принципово важливо, тому що завдання школи полягає не тільки в тому, щоб зберегти здоров'я учнів на період навчання, але й щоб підготувати своїх вихованців до подальшого успішного й щасливого життя, неможливого без достатнього рівня здоров'я.

Завдання здоров'язберігаючої педагогіки — забезпечити випускникові школи високий рівень здоров'я, сформувати культуру здоров'я, тоді атестат про середню освіту буде дійсною перепусткою в щасливе самостійне життя, свідченням вміння молоді піклуватися про своє здоров'я й дбайливо ставитися до здоров'я інших людей.

При плануванні роботи школи з посиленням уваги до питань здоров'язбереження необхідно чітко продумати систему відстеження всього комплексу показників (психофізіологічних і психолого-педагогічних), що відбивають вплив інновацій на стан здоров'я учнів, тобто має проводитися комплексний моніторинг за трьома взаємозалежними напрямками — динаміка стану здоров'я (статистика, об'єктивні показники, самооцінка), динаміка психофізіологічних показників (включаючи оцінку стомлення, настрою, рівня стресу, напруги й т. п.), зміни психолого-педагогічних характеристик (успішності, поведінки, працездатності, відношення до навчання тощо). Важливо визначити ті кореляції, які дозволяють зробити висновок про ціну для здоров'я, яка сплачуються учнем за успіхи в шкільній і позашкільній діяльності (гуртки, секції, комп'ютер, хоббі).

Рациональна організація навчального процесу необхідна для запобігання перевантаження, перенапруги й забезпечення умов успішного навчання школярів, збереження їхнього здоров'я.

З нашої точки зору показниками раціональної організації навчального процесу є:

— обсяг навчального навантаження — кількість уроків і їх тривалість, включаючи витрати часу на виконання домашніх завдань;

— навантаження від додаткових занять в школі — факультативів, індивідуальних занять, занять за вибором (їх частота, тривалість, види й форми роботи);

— заняття активно-рухового характеру — динамічні паузи, уроки фізичної культури, спортивні заняття і т. п. (їхня частота, тривалість, види й форми занять).

Обов'язковим елементом здоров'язберігаючої організації уроку відповідно до сучасних вимог є фізкультхвилинка. Опис їх змісту можна знайти в рекомендаціях фізіологів і гігієністів.

Фізіолого-гігієнічні вимоги до складання розкладу уроків в школі визначаються динамікою зміни фізіологічних функцій і працездатністю учнів протягом навчального дня й тижня. Рационально складений розклад повинен враховувати складність предметів і співвідношення динамічного або статичного компонентів під час занять. В якості одного з можливих способів оцінки уроків можна використовувати рангову шкалу складності предметів.

**Шкала складності предметів
для молодших класів**

| № | Предмет | Бал |
|----|-----------------------|-----|
| 1. | Математика | 8 |
| 2. | Українська мова | 7 |
| 3. | Природознавство | 6 |
| 4. | Українська література | 5 |
| 5. | Історія | 4 |
| 6. | Малювання й музика | 3 |
| 7. | Праця | 2 |
| 8. | Фізична культура | 1 |

**Шкала складності предметів
для середніх та старших класів**

| № | Предмет | Бал |
|-----|---------------------------------|-----|
| 1. | Математика, українська мова | 11 |
| 2. | Іноземна мова | 10 |
| 3. | Фізика, хімія | 9 |
| 4. | Історія | 8 |
| 5. | Література | 7 |
| 6. | Природознавство, географія, ОБЖ | 6 |
| 7. | Фізкультура | 5 |
| 8. | Трудове навчання | 4 |
| 9. | Креслення | 3 |
| 10. | Малювання | 2 |
| 11. | Музика | 1 |

Найбільш важкі предмети рекомендується включати в розклад другими або третіми (але не першими й не останніми) уроками. Не мож-

на ставити 2 або 3 важких уроки підряд (наприклад, фізика, математика, іноземна мова), краще чергувати їх з менш важкими (наприклад, історія, математика, географія). Уроки фізкультури, праці, музики, малювання, що дають можливість переключатися з розумової діяльності на фізичну, більш емоційні, найкраще використовувати в другій частині (четвертими або п'ятими), але не в самому кінці навчального дня. Варто враховувати, що рівень стомлюваності на уроці визначається не якимось одним фактором (складністю матеріалу або емоційністю), а певним сполученням, сукупністю трьох основних факторів: труднощами, насиченістю навчальними елементами, емоційним станом учнів.

Шкільний розклад оцінюється позитивно, якщо утворюється крива з одним підйомом — у середу й п'ятницю або у вівторок і в середу (як дні найвищої продуктивності), і вважається нераціональним при найбільшій сумі балів у понеділок чи п'ятницю, а також при нерівномірному розподілі навантажень у тижневому циклі. Це пов'язано зі зміною рівня працездатності під час навчальної діяльності. На початку він підвищується (період впрацювання), потім стабілізується. Після даного етапу починається період зниження працездатності і розвитку стомлення.

У період зниження працездатності виділяють 3 зони: неповної компенсації, кінцевого пориву й прогресуючого стомлення. Виходячи з цього, початок уроку, як і навчального тижня, семестру, року має бути полегшеним, тому що продуктивність у цей час знижена. По завершенні періоду впрацювання до учнів можна пред'являти більш високі вимоги. У цей час рекомендується викладати новий і складний матеріал, давати контрольні роботи та ін. У середині навчального тижня (вівторок, середа), семестру, року варто планувати найбільший обсяг навчального навантаження, а також факультативні заняття, гурткову роботу тощо. По закінченні періоду високої працездатності, тобто з появою початкових ознак стомлення, якщо мова йде про навчальний день, рекомендується проведення уроків праці, фізкультури або інших предметів, що забезпечують зміну діяльності.

У зоні прогресивного падіння працездатності не можна вимагати виконання інтенсивних навантажень, тому що при цьому відбувається виснаження організму, що може негативно позначитися на стані здоров'я школярів.

Слід зауважити, що одним із найпоширеніших факторів адаптаційних ресурсів організму є недостатність рухової активності учнів.

Перебування на уроках, підготовка домашніх завдань, заняття біля комп'ютера, відпочинок у телевізора, читання книг, знаходження в транспорті — всі ці форми проведення часу проходять у статичному стані.

Організм людини в процесі еволюції не пристосувався до такої низької фізичної актив-

ності. Синдром гіподинамії є однією з умов багатьох хвороб дорослих людей (серцево-судинна патологія, порушення опорно-рухового апарату, обміну речовин тощо), а тим більше — підлітків. Зростаючому організму необхідні адекватні фізичні навантаження. І тільки одиничними уроками фізкультури й короткими прогулянками після уроків цей обсяг навантаження неможливо заповнити. В усіх випадках рухова активність дітей повинна бути організована так, щоб запобігати гіподинамії і в той же час не приводити до їх перевтоми.

Від правильно організації уроку, рівня його гігієнічної раціональності багато в чому залежить функціональний стан школярів в процесі навчальної діяльності, можливість довгостроково підтримувати розумову працездатність на високому рівні й попереджати передчасне стомлення. Не можна забувати й про те, що гігієнічні умови впливають на стан учителя, його здоров'я. А це, в свою чергу, впливає на стан здоров'я учнів.

Фізіологічно обґрунтованою є тривалість уроку в 45 хвилин. Виключення становлять лише учні 1-х класів, для яких урок повинен тривати 35 хвилин.

Для учнів 2-х класів рекомендується комбінувати урок з використанням останніх 10 хвилин для зняття стомлення (читання художньої літератури, настільні ігри, розучування комплексу фізичних вправ та ін.). В інших класах рекомендується проведення фізкультхвилинок на 4-му уроці через 20 хвилин після його початку, або з розвитком першої фази розумового стомлення у значній частині учнів класу (фази розумового занепокоєння). Така робота необхідна для підвищення розумової працездатності дітей і зняття в них м'язової статичної напруги. З нашої точки зору здвоєні уроки не раціональні, за винятком тих випадків, коли проводяться лабораторні, контрольні роботи, уроки праці й заняття фізкультурою.

Для того щоб протидіяти будь-якому явищу, слід знати причини та умови, що його породжують, виявивши їх можна виробити заходи щодо його профілактики та організувати ефективну протидію. Зазначене в повній мірі стосується і особливостей організації системи здоров'язберігаючого навчання, за умов впровадження якого можна вести мову про здорове майбутнє нашої країни і суспільства.

Приведемо приблизний перелік внутрішньоскільних факторів, що представляють потенційну загрозу для здоров'я учнів.

I. Гігієнічні умови, фактори

- 1.1. Шум.
- 1.2. Освітленість.
- 1.3. Повітряне середовище.
- 1.4. Розмір приміщень, їх дизайн.
- 1.5. Використовувані будматеріали, фарба.
- 1.6. Меблі: розміри, розміщення в приміщенні.
- 1.7. Відеоекранні засоби — комп'ютери, телевізори.

1.8. Харчоблок: асортимент, якість їжі, організація харчування.

1.9. Якість питної води, яка використовується в школі.

1.10. Екологічний стан прилягаючої до школи території.

II. Навчально-організаційні фактори

2.1. Обсяг навчального навантаження, його відповідність віковим та індивідуальним можливостям школяра.

2.2. Розклад уроків, розподіл навантаження по днях, тижнях, у навчальному році.

2.3. Організаційно-педагогічні умови проведення уроку (щільність, чергування видів навчальної діяльності, проведення фізкультхвилинок, вправ для зору тощо).

2.4. Обсяг фізичного навантаження — по днях, за тиждень, за місяць.

2.5. Медичне й психологічне забезпечення школи.

2.6. Участь батьків учнів у житті школи.

2.7. Стиль керування адміністрації, характер відносин «по вертикалі».

2.8. Психологічний клімат педагогічного колективу, характер відносин «по горизонталі».

2.9. Наявність/відсутність системи роботи щодо формування культури здоров'я й здорового способу життя учнів.

III. Психолого-педагогічні фактори

3.1. Психологічний клімат в класі, на уроці, наявність емоційних розрядок.

3.2. Стиль педагогічного спілкування вчителя з учнями.

3.3. Характер проведення опитувань та іспитів, проблема оцінок.

3.4. Ступінь реалізації вчителем індивідуального підходу до учнів.

3.5. Особливості роботи з «важкими підлітками» в класі.

3.6. Відповідність використовуваних методик і технологій навчання віковим і функціональним можливостям школярів.

3.7. Ступінь обмежень емоційних і розумових проявів учнів на уроках (і взагалі під час перебування в школі).

3.8. Особисті психологічні особливості вчителя, його характер, стиль емоційних проявів.

3.9. Стан здоров'я вчителя, його спосіб життя й відношення до свого здоров'я.

3.10. Ступінь педагогічної автономії й можливості інноваційної діяльності вчителів.

3.11. Професійна підготовленість учителя з питань використання здоров'язберігаючих технологій навчання.

Перераховані та інші аналогічні їм фактори — це поле нашої діяльності, ті напрямки, працюючи за якими можна й потрібно змінити тенденцію до зниження рівня здоров'я підростаючого покоління.

Є. В. ДЕНЧУК,

кандидат педагогічних наук, директор Одеського приватного навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа I—III ступенів — ліцей «Просвіта».

МОДЕЛЬ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Освіта XXI століття — це освіта для людини. Її стрижень — розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни [8, 219]. Зміни в змісті й структурі загальної середньої освіти мають глибинний характер і потребують переосмислення всіх факторів, від яких залежить якість навчально-виховного процесу, змісту, методів, форм навчання і виховання, управлінських рішень, нових підходів щодо розвитку творчої особистості. В умовах переходу до конкурентно-представницької та проектно-інвестиційної моделі управління ЗНЗ зростає інтерес науки і практики до формування інноваційного освітнього середовища, в якому учень виступає суб'єктом його моделювання [9].

В Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті зазначено, що «в Україні повинні забезпечуватися прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти, а також створюватися умови для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя» [1, 139].

Однією з головних умов є створення навчально-виховного середовища для розвитку дитини, її нахилів, здібностей та обдарувань в освітньому закладі.

В останні роки підвищився інтерес учених до дослідження феномена середовища у зв'язку з проблемами соціалізації особистості, підготовки соціальних педагогів (Б. Н. Алмазов, В. Г. Бочарова, З. А. Галагузова, А. В. Мудрик, В. Д. Семенов та ін.), етнопедagogіки (Г. Н. Волков), історії, теорії і практики функціонування й розвитку виховних систем (В. А. Караковський, Л. І. Новикова, В. А. Семенов та ін.). Поступово збагачувалися знання про конкретні складові середовища: предметно-просторове (М. Хейдметс), природне (М. В. Шепутовський), предметно-естетичне (Ю. С. Мануйлов), архітектурне (Л. П. Баришнікова, В. Л. Глазичев) [2, 14]. Як правило, в своїх працях дослідники розглядають одне із зазначених понять і розкривають своє бачення його сутності та змісту.

На думку Н. Б. Крилової, «середовище» — це оточуючий людину соціальний простір (в цілому — як макросередовище, в конкретно-розумінні — як безпосереднє соціальне се-

редовище, мікросередовище), зона безпосередньої активності індивіда, його найближчого розвитку і дій [2, 15].

В. М. Степанов зауважує, що соціокультурне середовище — конкретний, наданий кожній дитині соціальний простір, за допомогою якого вона діяльно включається в активні зв'язки.

Це сукупність різних (макро- і мікро-) умов її життєдіяльності й соціальної (рольової) поведінки, це конкретне природне, речове й предметне оточення, представлене як відкрита до взаємодії частина соціуму. Освітнє середовище — частина соціокультурного простору, зона взаємодії освітніх систем, їх елементів, суб'єктів освітнього процесу, що має декілька рівнів — від федерального, регіонального до основного свого елемента — освітнього середовища конкретного навчального закладу й окремого класу [2, 15].

О. Я. Савченко зазначає: «Середовище школи — це сукупність умов і впливів, в тому числі й людських, які оточують учня, це простір і умови повноцінного життя всього шкільного колективу. Умови і взаємозв'язки середовища існують у просторово-предметному, географічному і людському оточенні школи. В педагогічному сенсі середовище — це життєвий простір школяра, який активно чи пасивно впливає на його свідомість, почуття, вчинки» [6, 5].

Л. І. Даниленко розкриває управлінський аспект функціонування середовища організації (зовнішнього, проміжного, внутрішнього) як цілісної системи [8].

Ряд науковців (О. Я. Савченко, В. В. Мелешко та ін.) розглядають навчально-виховне середовище як відкриту педагогічну систему, тісно пов'язану із зовнішніми чинниками. Це, як зазначає В. Мелешко, — «сукупність організованих чи стихійних мікросередовищ (соціокультурне, педагогічне, сімейне, родинне та ін.), які певним чином впливають на формування навчально-виховного середовища, спрямованого на розвиток і саморозвиток кожного залученого до нього індивіда, це система умов для особистісного й творчого розвитку дітей і педагогів — усіх суб'єктів цього процесу, тобто, це середовище розвитку і виховання особистості» [7].

Заслуговує уваги позиція В. А. Ясвіна, який підходить до визначення освітнього середовища як системи впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що перебувають у со-

ціальному й просторово-предметному оточенні [15, 17]. Автор зауважує, що поняття «освітнє середовище» є родовим до таких понять як «сімейне середовище», «шкільне середовище» та інші локальні середовища.

В. А. Ясвін визначає три основні компоненти навчально-виховного середовища: просторово-предметний, соціальний, психодидактичний (організаційно-педагогічний).

Просторово-предметний компонент включає архітектурно-естетичну організацію життєвого простору школярів (архітектура шкільного приміщення та дизайн інтер'єрів, просторова структура навчальних і рекреаційних приміщень, можливість просторової трансформації приміщень за необхідності та ін.); символічний простір шкільних приміщень.

Соціальний компонент включає особливості суб'єктів навчально-виховного середовища (розподіл статусів і ролей, вікові й національні особливості суб'єктів навчання, їхні цінності, світогляд тощо); комунікативну сферу (стиль спілкування і викладання, форма одягу, просторова і соціальна щільність середовища суб'єктів навчання); організовані умови (особливості управління культурою, наявність творчих груп учителів, ініціативних груп, батьків і т. п.).

Психодидактичний компонент (педагогічний) включає змістову сферу (концепції навчання і виховання, освітні навчальні програми, навчальні плани, підручники і навчальні посібники, дидактичний матеріал тощо), форми і методи організації навчання. Він проектується як оптимальна організація системи взаємозв'язків між компонентами освітнього середовища, які мають забезпечувати комплекс можливостей для особистого розвитку всіх суб'єктів навчально-виховного процесу [15].

В. А. Ясвін розробив типологію освітніх середовищ, основними параметрами яких є «свобода — залежність» і «активність — пасивність»:

— догматичне освітнє середовище, що сприяє розвитку пасивності й залежності дитини;

— безтурботне освітнє середовище, що формує відносно незалежну, але пасивну особистість;

— кар'єрне освітнє середовище, що сприяє розвитку активності й одночасно залежності дитини;

— творче освітнє середовище — формується особистість, що характеризується активністю освоєння й перетворення навколишнього світу, високою самооцінкою, відкритістю й волею своїх суджень і вчинків.

«Творче (ідейне) освітнє середовище — єдине, що здатне забезпечити особистісний саморозвиток учнів. Цей саморозвиток відбувається за рахунок використання суб'єктами того комплексу специфічних можливостей, який їм надає середовище» [15, 35–36].

Досліджуючи основні чинники, які впливають на розвиток особистості учня в основному

середовищі загальноосвітнього закладу, вчені зосередили увагу на історико-педагогічних, соціально-психологічних, методичних і практичних аспектах [2; 3; 8; 9; 11; 15].

На нашу думку, більш детального дослідження потребує регіональна модель освітнього середовища в школі, що визначається соціально-демографічними, географічними, етнопедагогічними, культурологічними, навчально-виховними умовами тощо.

Аналіз матеріалів дослідників щодо впливу регіонального аспекту на формування освітнього середовища сучасної школи дає підстави стверджувати, що дана проблема недостатньо розроблена. Є деякі напрацювання з народної, родинної та етнопедагогіки у вчених Прикарпаття (М. Стельмахович, Р. Скульський, Б. Ступарик).

Вихідні теоретико-методологічні засади та умови виховання школярів, цілі і головні напрями, принципи організації виховної роботи в загальноосвітній школі, особливості та шляхи їх реалізації знаходимо в Концепції українського національного виховання учнів загальноосвітньої школи в умовах Прикарпаття (автори-розробники М. Стельмахович та Р. Скульський).

Цінний досвід вивчення регіонального етнографічного компонента — гуцульщинознавства — накопичили навчальні заклади Гуцульщини, представлений Петром Лосюком в монографії «Регіональний етнографічний компонент у сучасній школі» [5].

Об'єктивна потреба врахування в навчанні та вихованні регіональних особливостей зумовлена специфічними особливостями освіти, культури, мистецтва, звичаїв, традицій тощо.

На Івано-Франківщині 95 % сільського населення складають корінні українці, які спілкуються українською мовою. Мовна культура прикарпатців зберегла свою самобутність, у цьому запорука плідної діяльності, спрямованої на виховання в учнів високої національної свідомості, почуття українського патріотизму, громадянського обов'язку та інших якостей, притаманних виховному ідеалу української нації.

У Прикарпатському краї добре збереглися та успішно розвиваються художні народні ремесла і промисли, що є важливим елементом української народної педагогіки, громадської і родинно-побутової культури, трудової та художньої діяльності, які використовуються в естетичному і трудовому вихованні дітей.

Серед факторів українського національного виховання дітей та молоді провідне місце займає родина. Вона є тим могутнім феноменом, який найтісніше об'єднує людей у родинне коло.

У регіоні є чимало пам'яток історії, краєзнавчих, літературно-мистецьких музеїв [1, 249–250].

Цілком закономірною є тенденція до створення освітніх середовищ гуцульських, бойків-

ських та інших шкіл на Прикарпатті як регіональних моделей української національної школи із сприятливими умовами, в яких розвивається дитина.

Проведене діагностування рівня сформованості навчально-виховного середовища дало підстави стверджувати, що в експериментальних закладах простежується тенденція до формування регіонального освітнього середовища, розвивального за суттю, де створено сприятливі умови для саморозвитку й самовиховання дитини, реалізації особистісного потенціалу.

Детальніше зупинимось на роботі творчої групи дослідно-експериментального типу, до якої входили керівники експериментальних шкіл.

Напрями інноваційної діяльності творчої групи:

- інтенсифікація управління інноваційним розвитком закладу через розробку цільових програм, моделей формування навчально-виховного середовища, проектів, річних планів;
- науково-методичне забезпечення (через підготовку педагогічних кадрів у системі науково-методичної роботи);
- психологічний супровід упровадження моделей шкіл;
- моніторинг педагогічного процесу в умовах формування навчально-виховного середовища з урахуванням регіональних особливостей, рівня навчальних досягнень учнів та їх вихованості.

У межах програми науково-методичного супроводу експериментальної роботи проведено моніторинг готовності керівників шкіл та вчителів до інноваційної діяльності. Проблема формування навчально-виховного середовища включена в тематику занять постійно діючих психолого-педагогічних семінарів всіх експериментальних шкіл. Розроблено заходи щодо реалізації програми досліджень на 2006–2008 роки.

Керівники шкіл розробили модель формування навчально-виховного середовища, враховуючи тип навчального закладу, напрям модернізації. На нашу думку, основними компонентами моделі є: концептуальний, дидактичний (зміст освіти, за ступенями освіти), виховний, соціальний, методичний, управлінський. Передбачено психологічний супровід формування освітнього середовища. Вважаємо, що регіональний етнографічний компонент проглядається в змісті всіх складових моделі.

О. Я. Савченко зазначає: «У моделюванні розвитку шкіл мають бути відображені два взаємопов'язаних завдання:

1) повноцінне функціонування ЗНЗ як системи цілісного середовища, що створює умови для повноцінного досягнення соціального замовлення (скажімо, вимог державного стандарту, національної програми, виховання тощо) і особистісних запитів та потреб вихованців;

2) у проектуванні діяльності школи як системи, що прогностично розвивається, слід узго-

дити розв'язання завдань навчання, виховання і розвитку учнів із найповнішим урахуванням умов навколишнього середовища» [6, 6].

З огляду на це, важливим, на нашу думку, є моделювання сприятливого навчально-виховного середовища, яке у взаємодії з родинним та соціокультурним забезпечувало б формування в особистості дитини цілісної системи компетентностей, де поряд із навчальним все більшого пріоритету набуває здоров'язберігаючий компонент.

Потребує врахування і формування екологічного середовища, зокрема в умовах Прикарпатського регіону.

Школа — це простір життя дитини; тут вона не готується до життя, а повноцінно живе, і тому вся діяльність навчального закладу вибудовується так, щоб сприяти формуванню особистості як творця і проектувальника власного життя, гармонізації і гуманізації відносин між учнями і педагогами, школою і родиною, ґрунтуючись на ідеї самоцінності дитинства, діалогу, усвідомленого вибору особистого життєвого шляху [8, с. 221].

Над моделюванням саме такого простору працюють приватні навчальні заклади Івано-Франківщини, зокрема школа повного дня «Перша ластівка», католицька школа святого Василя Великого (м. Івано-Франківськ), художньо-ремісничка школа (м. Галич) та ін. Напрацьовано чималий досвід діяльності освітніх закладів різних форм власності в нових умовах господарювання. Моделювання школи майбутнього знаходить своє відображення в стратегічному плануванні.

Таким чином, впровадження моделей навчально-виховного середовища ЗНЗ різних типів забезпечить, на нашу думку, повноцінний розвиток особистості, її саморозвиток і самореалізацію в сучасному соціальному просторі.

Література

1. Актуальні проблеми управління закладами освіти: Збірник матеріалів / Упоряд.: Л. Келембет, О. Нижник, Г. Понилояк. — Івано-Франківськ: ІППО, 2002. — 392 с.
2. Башинська Т. Проблема розвивального навчально-виховного середовища в контексті «діалогу культур» // Рідна школа. — 2006. — № 11. — С. 14–18.
3. Іванюк Г. І. Специфічні чинники впливу на розвиток особистості учня в освітньому середовищі сільської школи // Рідна школа. — 2006. — № 5. — С. 28–30.
4. Келембет Л. І. Модель розвитку сільської школи: від теорії — до практики // Сільська школа: реалії та перспективи: Наук.-метод. зб. — Івано-Франківськ, 2007. — Вип. 2–3 / Упоряд.: Л. Келембет, С. Клімковська, О. Нижник. — С. 21–28.
5. Лосюк П. Регіональний етнографічний компонент у сучасній школі (На прикладі Гуцульського регіону). — Снятин: Прут Принт, 2007. — 160 с.
6. Мариновська О. Школа векторного проект-дизайну: Наук.-метод. зб. — Івано-Франківськ: Гостинець, 2008. — 140 с.
7. Мелешко В. В. Середовищний підхід: досвід експериментальної роботи у сільській школі // Рідна школа. — 2008. — № 1–2. — С. 24–27.
8. Моделі розвитку сучасної української школи: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Черкаси,

11–13 жовт. 2006 р. — К.: СПД Богданова А. М., 2007. — 240 с.

9. Освітній менеджмент: Навч. посіб. / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. — К.: Шкільний світ, 2003. — 400 с.

10. Приходченко К. Творче освітньо-виховне середовище навчального закладу. — Х.: Вид. група «Основа», «Триада», 2007. — 160 с. — (Б-ка журн. «Управління школою»; Вип. 8 (56)).

11. Савченко О. Я. Моделювання розвитку сільської школи: досвід Всеукраїнського фестивалю-конкурсу // Рідна школа. — 2007. — № 2. — С. 3–6.

12. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. — К., 1998. — 200 с.

13. Сорока Г. І. Організація виховної роботи: планування, аналіз, методичне забезпечення. — Х.: Вид. група «Основа», 2006. — 128 с.

14. Школа здібностей: Наук.-популяр. вид. / За ред. П. Лосюка. — Снятин: Вид.-друк. фірма «Прут Принт», 2003. — 200 с.

15. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.

Л. І. КЕЛЕМБЕТ,

Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Естетичне виховання

ШЛЯХИ ТА МЕТОДИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕСТРАДНОГО ВОКАЛУ

Проблема підготовки студентів музично-навчальних закладів до викладання естрадного вокалу в останні десятиріччя набуває все більшої актуальності. Це пояснюється тим, що, з одного боку, серед школярів та юнацтва поширюється потяг до естрадного співу: при школах та будинках дитячої творчості постійно збільшується чисельність гуртків естрадно-виконавчого напрямку, діти все більш активно залучаються мас-медіа до участі в музичних шоу-програмах. З іншого боку — підготовка керівників-вихователів даного напрямку в спеціалізованих навчальних закладах стала розповсюджуватись лише в останнє десятиріччя, і на цей час кількість педагогічних кадрів відповідного фаху не відповідає попиту.

Сьогодні у багатьох коледжах та ВНЗ відкрито естрадні відділи, напрямки із спеціалізації «естрадний вокал», відповідно розробляються навчальні плани і програми. Створюються методичні розробки, присвячені окремим питанням навчання естрадного співу. Виникають різноманітні підходи до розвитку естрадно-співацьких можливостей виконавців, як, наприклад, метод «інструментального вокалу», створений в Державній класичній академії ім. Маймоніда, м. Москва [М. Коробкова, С. Панова]. Усвідомлюється в методичних розробках набутий досвід навчання естрадного співу [І. Ісаєва, Е. Ю. Белоброва, Н. З. Скопец], розглядаються проблеми виховання музичного смаку виконавців [В. Мозогот, А. Молчанов, В. Сиров], особливості використання технічних засобів у процесі підготовки співака до публічного виступу [А. Карягіна, В. Мельниченко] тощо.

Втім, значна частина питань, що стосуються виконавської підготовки майбутніх викладачів естрадного співу, сьогодні висвітлена досить

фрагментарно. Так, на наш погляд, недостатньо розроблені питання методики формування вокально-естрадних навичок, майже не розглядались проблеми спорідненості та розбіжності естрадного співу та класичних співацьких навичок, потребують детального дослідження особливості художньо-смакової підготовки виконавців до естрадно-співацької діяльності тощо. Все це зумовлює актуальність теми даної статті.

Мета нашої роботи — обґрунтування шляхів та методів підвищення якості виконавської підготовки майбутніх викладачів естрадного вокалу.

Аналіз літератури та практичних занять естрадним вокалом показав, що поширеним є уявлення про те, що специфіка вокальної підготовки настільки особлива, що студентів, які мають бажання спеціалізуватись в даному напрямку, потрібно залучати до естрадного співу з перших кроків їх навчання. У той же час узагальнення прогресивного педагогічного досвіду та власні спостереження за процесом вокального розвитку співаків в галузі естрадного вокалу дають підстави стверджувати, що між класичним та естрадним видами виконавства, попри всю їх розбіжність, не існує антагонізму. Тому підготовка фахівців-естрадників повинна здійснюватись на основі поєднання базової класичної вокальної підготовки та формування (на їх основі) специфічних навичок звукоутворення, особливих виконавських прийомів, а також додатково — знань та умінь щодо використання сучасних носіїв музичної інформації та технічних засобів, які є обов'язковими для естрадного співу.

Завдяки такому поєднанню навчальний процес будується в діалектичній єдності процесу

формування загальних базових співацьких вмінь та специфічно-естрадных навичок. Важливим на цьому шляху є уточнення загальних і особливих компонентів навчання в процесі виховання фахівця відповідного профілю. Загальним, на наш погляд, є те, що і класичний вокал, і естрадний спів виконують властиві всякому виду мистецтва функції: виховні, гедоністичні, виражальні, розважальні тощо [7].

Ще одним важливим аспектом цієї проблеми є співвідношення технологій класичної та власне естрадної манери виконання. Враховуючи важливість загальномузичної та специфічної естрадної виконавчої діяльності, ми вважаємо, що формування специфічних навичок естрадного співу повинно відбуватися на базі класичної вокальної підготовки. Процес виховання співака в цьому випадку поєднує в собі міцні та ґрунтовно відпрацьовані навички вокального дихання, звукоутворення, вміння відтворювати форму, архітектоніку твору тощо. При цьому ми спираємось на чисельні та яскраві приклади світових і вітчизняних естрадних «зірок», вокальна підготовка яких відповідає всім вимогам виконання серйозної класичної музики. Наведемо такі імена, як Ян Гилан, Фреді Меркурі, Уїтні Х'юстон, Муслім Магомаєв, Олександр Пономарьов, Олександр Градський, Микола Басков: ці виконавці володіють повним співочим діапазоном, вокальною технікою, і, присвятивши себе винятково «легкій» музиці, досягли широкого визнання не в останню чергу завдяки своїм вокальним можливостям.

В той же час, поряд з базовими навичками та вміннями класичного й естрадного вокалу, в естрадному співі існують особливі прийоми, які використовуються для надання голосу специфічних видів звучання. Це, наприклад, спів на при-диханні, рецитація у мовному регістрі, лемент (крик), шепіт, підкреслено ритмізоване дихання, які практично відсутні в академічному співі. В умовах активних, нерідко — танцювальних рухів на сцені, виникають особливі вимоги, наприклад, до дихання, бо необхідно не тільки добре поставлене співоче дихання, а й навички щодо утримання великої кількості повітря та особливої техніки його розподілу (Мадонна, Крістіна Агилера).

У звукоутворенні також існує взаємозв'язок між класичною основою та специфічністю естрадної техніки. Базу при цьому складають такі вимоги, як: висока позиція, округлий звук, використання резонаторів, активна артикуляція, звук на опорі. Їх естрадна специфіка проявляється в тому, що спів відбувається на більш відкритому звуці (інколи він навіть наближається до циганської манери співу), використання декламаційно-розмовного типу інтонування, або, більш специфічного для рок-виконавців, так званий екстремальний вокал («grawling», «scream»). В естраді, на відміну від класичного вокалу, припустима і певна різнобарвність тембру. Особливим прийомом

естрадного співу є також звукобудування при «штучному незмиканні» та прийом співу — «розщеплення», при якому до чистого звуку домішується відома частка іншого звуку, що нерідко представляє із себе немuzичний звук, тобто шум розщеплення, яке допомагає виконавцям знаходити нові тембральні фарби (це, наприклад, виконавці Володимир Пресняков, Кай Метов, Професор Лебединський).

Найбільш явні та значущі розбіжності між цими видами вокального виконавства пов'язують із типовими жанрами, з образним змістом та з характером музичних творів. Так, якщо для класичних творів типовим є розмаїття жанрів, форм, характерів, то для естрадної творчості типовим жанром є пісня, а типове змістовне коло є відносно вузьким: це особистісні, навіть інтимні почуття та переживання. Тому для «легкої», естрадної музики типовими і майже єдиними типами образності є ліричний та лірико-драматичний.

Специфічним є також те, що, на відміну від аналогічних творів класичного типу, естрадний виконавець відтворює ці образи перед слухачем від власного імені, як би ототожнюючи себе з героєм твору. Вірогідно, таке положення пов'язане з тим, що співаки нерідко стають і авторами своїх творів. Це і легендарні англійські групи і співаки: «Beatles», «Rolling stones», Sting, і вітчизняні виконавці, такі, як А. Лорак, І. Білик, О. Пономарьов та інші. Зауважимо, що цей різновид творчого спілкування із слухачами потребує від співака комплексу особистісних якостей, психологічних властивостей виконавця, вміння втілити пісенний образ, вести певне коло слухачів за собою в ту чи іншу сферу почуттів і емоцій за рахунок своєї внутрішньої енергетики, здібності до особистісно колективного, творчого спілкування під час концерту. Це ставить відповідні завдання щодо вокально-сценічної підготовки виконавця в сукупності з артистичною майстерністю, готовністю до імпровізаційності, до створення свого індивідуального стилю сценічної поведінки та спілкування.

Специфічність естрадного виконання полягає також у площині визначення мети своєї діяльності: для естрадного співака є природним бажання досягти успіху в широкого кола публіки, що нерідко породжує прагнення справити на неї враження любою ціною, вступаючи у протиріччя з вимогами смаку, стилю, сценічної культури, в результаті чого навіть талановитий співак стає приреченим на швидке забуття. В той же час відомі чисельні випадки надзвичайно вдалого поєднання широкої популярності виконавця з високою художньою якістю та смаком, завдяки чому кращі виконавці, наприклад, Софія Ротару, Таїсія Повалій, Володимир Гришко, витримали випробування часом.

Не менш важливим є і вплив на процес становлення особистості майбутнього співака

загальнохудожнього, музично-естетичного розвитку студентів: всебічна та спеціалізована підготовка має сприяти збагаченню духовного світу виконавця-майбутнього вчителя, і в той же час — забезпечити оволодіння ним технологією естрадно-співацького інтонування. Це дасть змогу студенту в майбутньому протистояти розмаїттю негативних музичних вражень, які оточують сучасне молоде покоління.

Одним із надзвичайно важливих питань у досягненні співаком широкої популярності за умови його відповідності вимогам смаку є питання репертуару, тобто — поєднання його художньої якості, яскравості та в той же час — доступності для масового слухача. Таке положення, в свою чергу, диктує певні вимоги до інтонаційної основи музичних творів. Однією із суттєвих відмінностей музичного мовлення в естрадному репертуарі є його простота, виразність та співучість мелодії, відносно невеликий діапазон, легка для сприйняття гармонічна основа. Саме доступність музично-виразних засобів і сприяє запам'ятовуванню, упізнанню твору, робить його популярним серед широкої публіки. Але повторне використання типових інтонацій нерідко призводить до того, що автори пісень нібито балансують між банальним та оригінальним, розповсюдженими та індивідуалізованими інтонаційними образами, між розповсюдженими шаблонами та пошуком нових або особливим чином поданих інтонацій. В числі останніх — пошук нових гармонічних сполучень, ритмів, аранжування забутих мелодій, використання прикордонних можливостей голосу, наприклад — лементу, фальцету, а також пошуку технічних можливостей збагачення звучання, інноваційних прийомів звукоутворення, інколи навіть запозичених з інших культурних традицій.

Зауважимо, що використання останніх прийомів може стати дійовим лише в разі їх органічного присвоєння, що потребує заглиблення виконавця у відповідний прошарок культури. Так, засвоюючи навички декламаційного інтонування, що проникли у вітчизняну естраду в значній мірі під впливом французького шансону, важливо, щоб майбутній викладач усвідомлював би їх зв'язок з традиціями французького театру, його піднесеної мелодекламації, з якої виросла французька естрада, із специфікою французької орфоєпії тощо.

Важливим і специфічним аспектом підготовки естрадного співака є вміння використовувати технічні засоби, застосувати їх відповідно своїм голосовим даним. У першу чергу — це техніка роботи з мікрофоном, яка відбивається на загальній техніці вокального інтонування — від дихання до звукоутворення, артикуляції та полягає у певних можливостях зміни звуку голосу. Це і посилення динаміки, і набуття особливого вібрато, і використання ефекту відлуння, і зміна тембру тощо. При роботі з мікрофоном виникають додаткові вимоги до

дикції, артикуляції, формування у виконавця вміння користуватись мікрофоном: направляти його під потрібним кутом, тримати на достатній відстані від губ, відчувати його як продовження співочого апарату, як засіб подачі чистого посиленого голосу.

Використання мікрофону дозволяє застосувати і такий специфічний емоційно-виразний прийом, як «драйв» (його підвиди: гроулінг, рев, хрипкий голос, дет-вокал и т. д.). Цей прийом відтворює яскравий сплеск напруження на дуже високому енергетичному рівні, який здатний максимально емоційно впливати на слухачів. Визначимо, що, як і кожен прийом, крик може використовуватись дуже тонко й професійно вдало майстрами естради й, зокрема, рок-виконавцями (для останніх він є невід'ємною частиною їх рок-культури), але, на жаль, у багатьох випадках загранична емоційність домінує над технікою виконання.

Суттєвим у співі із застосуванням мікрофону є його поєднання з додатковими електронними обробками та з підсилювальною технікою. Завдяки їх використанню у виконавця з'являються нові можливості: варіювання звуку за рахунок різних компресорів та лімітерів, які дозволяють регулювати динаміку, атаку, рівень насиченості звуку, використовувати шепіт та напівшепіт. До певної міри це вже не спів, а речитатив, який використовується як особлива форма подачі текстового матеріалу з метою створення емоційної виразності сценічного образу. Його використання ефективно тільки при застосуванні підсилювальної апаратури. Шепіт та напівшепіт потребують особливої уваги як до артикуляції, так і до дихання, тому що вимагають великої кількості повітря, а звідси — якісно відпрацьованої техніки дихання. Виникають також і нові можливості тембрового збагачення голосу різного роду реверберацією на основі обробки звуку типу «луна», «холл».

Особливо відзначимо, що в естрадному співі виконавець може співати без резонаторів, тому що використання мікрофону дозволяє досягти потрібної динаміки за допомогою різноманітних засобів технічної обробки голосу. Щоправда, при цьому слухачі, як правило, досить легко розрізняють власне співака «з голосом» від виконавця, який звучить тільки за рахунок уміло обробленого звукорежисером голосу. Тому важливо, щоб майбутній співак вже на початковій стадії навчання усвідомлював, що технічні прилади лише допомагають виконавцеві знайти нові тембральні фарби у розкритті образного змісту творів, але не приховують недоліки вокальної техніки.

Навички використання різноманітних технічних засобів безперечно вимагають відповідного професіоналізму, тому в навчальних програмах з підготовки фахівців передбачається засвоєння можливостей цифрових технологій, використання в процесі занять з учнями мульти-

медійних можливостей, комп'ютеру, музичних редакторів, які надають можливість прослуховувати музичний матеріал, аналізувати помилки та більш ефективно працювати над їх виправленням. Також природно, що викладач естрадного вокалу повинен мати елементарні знання щодо акустики, радіоапаратури, аудіо-комп'ютерної технології.

У процесі підготовки студентів до роботи з дітьми та юнацтвом виникають специфічні завдання і відносно вокально-сценічного образу. Не підлягає сумніву, що надзвичайно важливим є вплив на процес становлення особистості майбутнього співака його загальнохудожнього, музично-естетичного розвитку: всебічна та спеціалізована підготовка має сприяти збагаченню духовного світу студента і, в той же час, — забезпечувати оволодіння ним технологією естрадно-співацького інтонування. Це дасть змогу йому як майбутньому вчителю протистояти розмаїттю негативних музичних вражень, які оточують сучасне молоде покоління.

Збагачення духовного світу та художніх уявлень студента здійснює суттєвий позитивний вплив на вирішення однієї з головних проблем у підготовці естрадного співака, а саме — стимулює прояв його творчої індивідуальності, розвиток здібності до особистісної інтерпретації музичного твору. Тому важливо, щоб з самого початку співак усвідомлював важливість визначення своїх позитивних якостей, індивідуальність своєї «харизми», цілеспрямовано працював над розвитком творчо-вольових та художньо-емоційних можливостей. Вміння поєднувати свої усталені особистісні якості з мінливими образами музичних творів, характером певного героя, персонажа на основі сценічного перевтілювання — ще одне надзвичайно важливе завдання у вихованні співака. Його вирішення тісно пов'язане з рівнем загальної культури майбутнього виконавця, його мовленевої культури, виразності рухів, пластики жестів, міміки, сценічного артистизму, а врешті-решт — творчої ініціативи та винахідливості, які проявляються в умінні триматися на сцені, варіювати свої дії відповідно до ситуації, постійно удосконалювати виконавчий образ.

У досягненні цієї мети велику користь може надати засвоєння елементів театральнo-драматичної школи. В їх числі — метод аналізу тексту, який використовується в російській театральній академічній школі [6]. Цей метод спирається на самостійну свідому роботу виконавця, для якого в створенні образу є важливим не тільки «текст», слово, але й ритм, інтонація, пластика. Саме тому цей метод може стати корисним для співака в роботі над сценічним образом.

Важливою рисою сценічної поведінки є спів-спілкування із слухачами. Результатом виховання такого типу поведінки є формування психологічної установки виконавця на те,

що він передає глядачам особистісне повідомлення, спілкується з ними за допомогою музики під час співу. Звідси — й важливість виховання емоційно-вольових якостей, в яких поєднуються яскрава емоційність та її внутрішня контрольованість, «енергетична концентрація», впевненість та контактність виконавця. Додамо, що ці риси особистості на думку психологів та спеціалістів в галузі театрального мистецтва, естради до певної міри піддаються тренуванню та удосконаленню.

Таким чином, виконавська підготовка викладача з естрадного співу дає позитивні результати, якщо характеризується єдністю загальнохудожнього та естрадно-музичного розвитку, сукупністю вокальної, пластичної, сценічної та емоційно-вольової підготовки, доповнюється вмінням користуватись відповідними технічними засобами.

Проведене на базі класу естрадного вокалу Інституту мистецтв ПДПУ ім. К. Д. Ушинського дослідження дозволило встановити, що студенти, які пройшли експериментальну підготовку з використанням означених вище напрямів, характеризувались інтенсивним зростанням своїх виконавських можливостей та перевищували за всіма показниками та критеріями дані, отримані в контрольній групі, на 24 %.

На основі узагальнення отриманих даних та апробованих шляхів удосконалення процесу підготовки юних співаків до виконавської діяльності розроблено Програму «Навчальна програма ВОКАЛЬНОЇ СТУДІЇ «Чорне море»», м. Одеса, 2007 р.

Література

1. *Исаева И.* Эстрадное пение. Экспресс-курс развития вокальных способностей. — М., 2007. — 320 с.
2. *Кузьменко Л., Фандралюк В.* Смаки європейців поліпшуються // Урядовий портал. — http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article_art
3. *Кьон Н.* До питання про розвиток музичних здібностей студентів музично-педагогічного факультету // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського: Зб. наук. пр. — Вип. 5–6. — С. 52–58.
4. *Ражников А.* Исполнительство как творчество // Музыказнание. Музыкальная психология и музыкальная педагогика / Сост.: Э. Б. Абдулин, Б. М. Целковников. — М., 1991. — Вып. 1, ч. 2. — С. 53–57.
5. *Рудницька О. П.* Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посіб. — К., 1998. — 248 с.
6. *Станиславский К.* Работа актера над собой. — М., 1951.
7. *Шип С.* Музична форма від звуку до стилю: Навч. посіб. — К., 1998. — 103 с.

Анотація

У статті розглядаються питання підготовки в музично-педагогічних навчальних закладах учителів музики, здатних здійснювати керівництво естрадним співом школярів; аргументуються специфічні вимоги до змісту навчання; обґрунтовується введення дисциплін, спрямованих на всебічне формування психологічних, художньо-естетичних, виконавських якостей майбутніх фахівців, які спеціалізуються в області естрадного вокалу.

В статье рассматриваются вопросы подготовки в музыкально-педагогических учебных заведениях учителей музыки, способных осуществлять руководство эстрадным пением школьников; аргументируются специфические требования к содержанию обучения; обосновывается введение дисциплин, направленных на всестороннее формирование психологических, художественно-эстетических, исполнительских качеств будущих специалистов, специализирующихся в области эстрадного вокала.

The article deals with the considering the questions of preparation of the music teachers, capable of exercising leadership of the schoolchildren's variety singing; the specific requirements for the content of instruction are argued; basing of the of disciplines, directed toward comprehensive forming of the psychological, artistic and aesthetic, performer qualities of the future specialists, who specialize in the field of variety vocal.

Ю. О. ОСЕТРОВ,
ПДПУ ім. К. Д. Ушинського.

ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ДІТЕЙ 6–7-РІЧНОГО ВІКУ

Актуальність проблеми. У контексті загальноєвропейських підходів до побудови вітчизняної системи освіти особливої актуальності набувають дисципліни художньо-естетичного циклу, сутність викладання яких зумовлена культурним потенціалом суспільства, значенням культурологічного компонента, місцем гуманітарних дисциплін в системі середньої освіти. Звертання до найкращих надбань української та російської педагогічної думки минулого, досвіду художньо-естетичного навчання в середніх закладах освіти окреслює ряд проблем, які вимагають науково-теоретичного та практичного вирішення.

На сучасному етапі ми можемо враховувати, що критерієм між дитиною та соціумом може виступати і виступає психологічне здоров'я як динамічна рівновага між індивідом та середовищем [10].

Молодший шкільний вік є критичним як з точки зору психології («криза сьомого року»), так і з медичної точки зору (зростає ризик виникнення психосоматичної патології і нерво-психічних зривів). Об'єктивна кризова ситуація розвитку в цьому віці супроводжується складним комплексом власних переживань дитини.

Психологічне здоров'я дитини, її емоційний стан потребують більш детального вивчення [9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сприятливий емоційний стан дитини — це доброзичлива атмосфера, добрі сімейні відносини, які забезпечують дитині захист та одночасно стимулюють і визначають напрямки її розвитку. Вступ до школи і початок навчання — серйозні моменти в житті молодшого школяра. У багатьох учнів інтенсивність навчання провокує напругу, стомленість, невпевненість, незадоволення, що можуть викликати гострі переживання, стати причиною багатьох психічних захворювань. У школі — це відставання в розвитку психічних процесів, що може призвести до комплексу проблем, психічних травм, до формування негативних рис характеру.

За даними досліджень близько 12% дітей молодшого шкільного віку мають несприятливий емоційний стан, відчуття страху, невротичні симптоми. Серед дітей молодшого шкільного віку хлопчики у 2,6 рази частіше, ніж дівчатка, відчувають негативний емоційний стан [11].

На думку І. В. Дубровіної, О. В. Хухлаєвої та інших дослідників, психологічне здоров'я потрібно цілеспрямовано формувати. При цьому особлива увага приділяється формуванню внутрішньої картини здоров'я, яка припускає особливе до нього відношення. Внутрішня картина здоров'я виявляється в його цінності, в активно-позитивному прагненні до його удосконалення [6].

За теорією О. В. Хухлаєвої формування психологічного здоров'я розуміється як створення можливостей психологічно здорового функціонування дітей через організацію їх життєдіяльності. Так автор формулює педагогічні умови становлення психологічного здоров'я:

Наявність важких ситуацій, перешкод у житті дитини

На думку О. В. Хухлаєвої такі ситуації сприяють розвитку волі, накопиченню досвіду в подоланні перешкод, обґрунтовують прагнення до саморозвитку. Однак інтенсивність психоемоційного напруження в таких ситуаціях не повинна перевищувати індивідуальний поріг адаптації, інакше вплив важких ситуацій може призвести до негативних наслідків в особистому розвитку.

Наявність позитивного фону настрою

Тут припускається наявність в учнів здатності до самостійного збереження в різних ситуаціях душевної рівноваги і внутрішнього спокою. Йдеться про розвиток у дитини саморегуляції, регуляції власних станів.

Навчання дітей умінню бути щасливими

Потрібно якомога раніше сформувати в дитини ставлення до позитивного світосприймання, навчати знаходити різні джерела позитивних емоцій [10].

Дитинство — період інтенсивного оволодіння фізіологічними та психічними функціями.

Серед завдань державного стандарту початкової загальної освіти є таке, яке вказує, що в початковій школі приділяється багато уваги формуванню в учнів умінь та навичок здорового способу життя, безпеки життєдіяльності. Ці питання набувають гостроти вже з перших років навчання дитини в школі. Дієвим засобом у вирішенні цих проблем може стати вивчення вже з початкової школи так званої міжнародної мови — мови графіки, зрозумілої всім людям світу, які знають її основи.

Таким чином, одним із ефективних способів регулювання психічних станів може виступати образотворче мистецтво, тобто різні його види. Образотворча діяльність формується одночасно зі становленням життя дитини і може бути показником психічного розвитку та здоров'я дитини. На думку деяких учених образотворча діяльність має особливий біологічний сенс. Малювання при цьому відіграє роль одного з механізмів виконання програми вдосконалення всього організму та психіки.

Л. С. Виготський, С. М. Ігнат'єв, В. С. Мухіна приділяли особливу увагу вивченню питань щодо значення графіки для розвитку мислення та орієнтування в різних сферах життя, наочного образу як основи мислення школярів, сприйняття учнями художньо-графічних зображень та динаміки формування зорового образу, який би допомагав дитині подолати психоемоційну напругу, сприяв би позитивному світосприйняттю.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми

Вищезазначену проблему вважається за доцільне вирішувати через формування художньо-графічних умінь та навичок, які сприяють взаємокоординації логічного та творчого розвитку дитини.

Та реальії сьогодення не такі позитивні.

Діти йдуть у перший клас загальноосвітньої школи з 6-річного віку. Через те, що для цього віку характерна незкоординованість розвитку лівої та правої півкулі мозку, саме тому і виникають проблеми розбалансованості творчого та логічного розвитку дитини.

Розвиток просторових уявлень дитини у 6—7-річному віці досягає високого рівня. Діти цього віку здійснюють спроби провести аналіз просторових ситуацій. Однак результати не завжди хороші. Аналіз діяльності дітей вказує на розчленування образу простору з відображенням не тільки предметів, але й їх взаєморозташуванням. «Розвиток уявлень характеризує процес формування мислення, становлення якого в цьому віці пов'язано з удосконаленням можливостей оперувати уявленнями на довільному рівні» [7, 62].

Криза в освіті дошкільних закладів одразу ж себе виявляє. Щоб подолати цей розрив, забезпечити найкращі умови для навчання й оволодіння необхідними вміннями та навичками, треба що найбільше приділяти увагу пред-

метам, які стимулюють процес адаптації дитини в школі, тобто образотворчому мистецтву [10; 11].

Зв'язок роботи з важливими науковими програмами або практичними завданнями.

Тема узгоджена з загальною проблемою кафедри графіки, прикладного мистецтва та методики художнього навчання на період 2007—2009 рр. за темою «Психолого-педагогічні умови формування художньо-образного мислення у майбутніх учителів образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва в процесі навчально-творчої діяльності» (Протокол № 5 від 28.12.2006 р.).

Мета даної статті — аналіз ролі образотворчого мистецтва у психофізіологічній корекції дітей 6—7-річного віку в початковій школі, виявлення особливої уваги до поєднання різних за складністю завдань образотворчого мистецтва та художньої праці як чинника корекційних засобів.

Виклад основного змісту. У перші роки життя дитини особливо важливий зоровий розвиток та моторика, а також сенсомоторна координація. Від хаотичного сприйняття простору дитина переходить до засвоєння таких понять, як вертикаль та горизонталь. І перші дитячі малюнки, які з'являються, — лінійні. Малювання формує зорові образи, допомагає в оволодінні формами, координує перцептивні та моторні дії.

Образотворча діяльність потребує багатьох погоджених психічних функцій. Деякі фахівці вважають, що малювання сприяє узгодженню міжкульної взаємодії. У процесі малювання координується конкретно-образне мислення, яке пов'язане в основному з роботою правої півкулі головного мозку, та абстрактно-логічне, за яке відповідає ліва півкуля. Особливий зв'язок малювання з мисленням та мовою. Усвідомлення навколишнього світу йде у дитини швидше, ніж накопичення слів та асоціацій, і малювання дає можливість дитині виразити те, що вона знає та переживає, незважаючи на малий словниковий запас [5].

Г. Л. Абрамова, Л. А. Венгер, Л. С. Виготський, А. П. Лурія, Е. Е. Кравцова, В. С. Мухіна підкреслюють, що малювання — це один із видів аналітико-синтетичного мислення. Коли дитина малює, у неї формуються об'єкт та думка. Дитина малює не предмет, а загальні знання про цей предмет, демонструючи індивідуальні риси лише символічними ознаками. Малювання виступає своєрідним аналогом мови.

Л. Г. Виготський назвав дитяче малювання графічною мовою [2; 3]. На думку В. С. Мухіної, малювання не тільки виявляє певні результати психічного розвитку дитини, але й забезпечує цей розвиток, веде до збагачення та перебудови психічних якостей і здібностей [8]. Перебудова пов'язана з тим, що дитина засвоює графічні знаки як знаки культури. Ця обставина впливає на її сприйняття, мислення,

пам'ять, уявлення. Під час малювання дитина оволодіває специфічними знаками: індивідуальними умовними знаками, які можуть не мати нічого спільного з намальованим предметом; знаками-схемами, які несуть загальні риси цього предмета, а також іконічні знаки — зображення значних зорових ознак предметів та явищ, які наближаються до його об'єктивних якостей. Коли дитина вчиться малювати, вона відкриває для себе ще один спосіб пізнання світу. При цьому графічне зображення предмета встановлює взаємозв'язок слова і зображення, тобто змінює та перетворює зміст слова; слово як знак збагачується змістом [1].

Початкові графічні зображення дитини виконують багато функцій, але поступово набувають характер знака — замінюють предмет. Графічні зображення отримують ім'я і набувають значення. Відмінність малюнка як знака від слова-знака полягає в тому, що функції повідомлення та позначення, які співпадають у мові, в малюнку відрізняються. Малюнок відображає предмет або ситуацію і показує відношення до неї.

Таким чином, малюнки дітей, розвиток образотворчої діяльності як освоєння мови характеризують оволодіння знаковими засобами культури — знаки визначають відношення до навколишнього світу, до людей, до себе. Знаки, їх специфічна природа сприяють закономірностям психічного розвитку [1].

У межах дисертаційного дослідження нами був проведений психологофізіологічний зріз рівня сформованості художньо-графічних умінь та навичок у дітей 6–7-річного віку і рівня творчого розвитку дитини. Для цього був використаний тест М. А. Панфілова «Кактус».

Мета цього тесту — визначення емоційного стану дитини, виявлення агресії, її спрямованості та інтенсивності. Цей тест можна проводити з дітьми, починаючи з 4 років. Учні мають змогу використовувати різний графічний матеріал: кольорові олівці, фломастери, кольорові крейди. Учні одержують від педагога інструкцію та приступають до роботи. (Інструкція: «На аркуші паперу намалюйте кактус такий, яким ви його собі уявляєте»). Питання та додаткові пояснення не допускаються. Дитині відводиться стільки часу, скільки потрібно, щоб закінчити малюнок. Після закінчення роботи малюнки описуються за інтерпретацією (дивись [12]).

Результати експерименту показали, що тільки 43 % учнів мають чітке уявлення про можливість відображення емоційності в творчій роботі.

На нашу думку це, насамперед, пов'язано з орієнтацією батьків на якомога більшу кількість теоретичних знань дитини на момент вступу до школи та розвиток логічного мислення майбутніх учнів.

Отже, раціональне має перевагу над емоційно-творчим.

А. В. Запорожець стверджував, що «дитяча художня творчість існує», він звертав увагу на те, що необхідно навчитися управляти особливостями її виявлення, розробляти методи, що спонукають і розвивають дитячу творчість. Він приділяв велику увагу заняттям художньою діяльністю, а також виховній роботі з дітьми щодо розвитку в них сприйняття краси в навколишньому житті й у творах мистецтва, що відіграє велику роль в загальному й творчому розвитку дитини. Не можна забувати й про те, що мистецтво дає багатий емоційний досвід. Це досвід особливого роду: мистецтво не тільки викликає переживання, але й пізнає його, а через пізнання почуття воно веде до оволодіння ним (емоційна чуйність).

Інтерес до образотворчої діяльності дітей обумовлюється його важливістю для розвитку особистості дитини, і з роками потреба в ній збільшується.

Формування психічних процесів і основних видів діяльності взаємозалежне. Сприйняття, уявлення, пам'ять, увага дитини, розвиваючись в іграх і на заняттях, проявляються по-різному. Потрібно правильно організувати творчу діяльність, використовуючи інноваційні прийоми та засоби навчання, які б відповідали віку дитини.

Однією з умов прояву творчості в художній діяльності є організація цікавого змістовного життя дитини: організація повсякденних спостережень за явищами навколишнього світу, спілкування з мистецтвом, матеріальне забезпечення, а також урахування індивідуальних особливостей дитини, дбайливе відношення до процесу й результату дитячої діяльності, організація атмосфери творчості й мотивація завдання. Формування мотивів образотворчої діяльності від сприйняття, утримання, виконання теми, поставленої педагогом, до самостійної постановки, утримання й виконання теми є одним з найважливіших завдань навчання. Наступним завданням є формування сприйняття, тому що образотворча діяльність можлива на рівні сенсорного сприйняття: вміння розглядати предмети, дивуватися, виділяти частини, порівнювати із сенсорними еталонами форми, колір, розмір, визначати ознаки предмета і явища. Для створення художньо-виразного образу необхідне емоційно естетичне сприйняття, розвиток у дитини вміння спостерігати за виразністю форм, кольору, пропорцій та виявляти при цьому своє відношення й відчуття.

Література

1. Абрамова Г. Л. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. — Екатеринбург, 2002. — С. 238–243, 478–497.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Проблема одаренности и индивидуальные цели воспитания. — М., 1991. — Гл. XVII. — С. 345–349.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 1991. — 93 с.: ил.

4. Возрастная и педагогическая психология: Учебник / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунов, Л. Б. Ительсон и др.; Под ред. А. В. Петровского. — М.: Просвещение, 1979. — С. 5–6.

5. Дубровина И. В. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. — М.: Академия, 1995. — 168 с.

6. Дубровина И. В. Психическое здоровье детей и подростков. — М.: Академия, 2000. — 256 с.

7. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика. — М.: Академия, 2006. — 434 с.

8. Мухина В. С. Возрастная психология: Учеб. для студ. вузов. — 7-е изд., стереотип. — М.: Академия, 2003. — 456 с.

9. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. — М.: Тривола, 1995. — 342 с.

10. Хухлаева О. В. Формирование психологического здоровья у школьников: Автореф. дис... д-ра психол. наук. — М., 2001. — 142 с.

11. Юраш А. Г. Актуальность охраны психологического и психического здоровья детей на современном этапе развития общества // Психологическая газета. — 1997. — № 10 (25).

12. Форум: Электрон. інформ. док. — Режим доступу: <http://psylist.net/promet/>

А н о т а ц і я

Стаття присвячена актуальній проблемі переходу дитини від дошкільної до початкової освіти, формування засобами образотворчого мистецтва стійкого психофізіологічного стану.

Ключові слова: молодший шкільний вік, навчання, образотворче мистецтво, емоційна сфера, психологічне здоров'я, художньо-графічні вміння та навички.

This article is devoted to an actual problem of growing child from pre-school to primary school education, forming steady psychophysical condition means of the fine arts.

Key words: «the fine arts», «emotional sphere», «primary education», «psychological health», «artistically — graphic skills and abilities».

Статья посвящена актуальной проблеме перехода ребёнка от дошкольного к младшему школьному обучению, формирования средствами изобразительного искусства устойчивого психофизического состояния.

Ключевые слова: младший школьный возраст, изобразительное искусство, эмоциональная сфера, психологическое здоровье, художественно-графические умения и навыки.

О. В. БАБЧЕНКО,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри графіки, прикладного мистецтва та методики художнього навчання художньо-графічного факультету Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського,

О. Є. БІЛГОРОДСЬКА,

аспірантка кафедри графіки, прикладного мистецтва та методики художнього навчання художньо-графічного факультету Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Дошкільне виховання. Початкове навчання

ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ НАРОДОЗНАВСТВА

«Народознавство — це бальзам, який треба прикладати до ран нашої духовності».

Школа є основною ланкою, що забезпечує всебічний розвиток особи, в тому числі і духовний. Цьому сприяють основні положення Конституції України, втілення в життя Закону «Про мови», проведення акції «Передаймо нащадкам наш скарб — рідну мову».

Джерела духовності — в народі. Ї прилучати учнів до цих цілющих джерел, виховувати потребу зберігати, як святиню, все те, що пов'язує нас з рідною землею, любов до народної мудрості, до краси і гармонії навколишнього світу — завдання вчителя.

Отже, народознавство — важлива складова частина нашої національної свідомості. Саме воно познайомить учнів з історією українського народу, його традиціями, звичаями, обрядами від далекого минулого до сьогодення.

Шкода, але більшість народних традицій нині забуто. Тому вважаємо, що потрібно вмело пов'язувати основний програмовий мате-

ріал з народознавчим, і впровадження його елементів має прискорювати відродження української національної культури. Адже ми народилися і живемо в Україні, і тому маємо знати історію свого народу, його традиції.

Пропоную нестандартний урок з розвитку зв'язного мовлення на народознавчій основі.

Тема. Складання казки за даним початком і серією малюнків на народознавчій основі (усна робота).

Мета. Вчити дітей складати казку за даним початком, будувати речення і текст; розвивати зв'язне мовлення, мислення, творчу уяву та фантазію; виховувати шанобливе ставлення до традицій і звичаїв нашого народу.

Обладнання. Зошит з розвитку зв'язного мовлення, предметні та сюжетні малюнки, репродукція картини К. Трутовського «Одягать вінок», М. Косенка «Українка». Віночки, виготовлені дітьми на уроці творчої праці, різнокольорові стрічки. Фонограма пісні О. Білозір «Україночка», «Пори року» П. Чайковського.

Епіграф уроку. Кольоровий, веселковий
Світ навколо.
Він чудовий!

Хід уроку

I. Організація класу.

Учитель. Доброго дня, любі діти. На який урок ми з вами зібралися? Що ви чекаєте від нього? (учні висловлюють свої думки)

- Продзвенів для нас дзвінок,
Починаємо урок.
Попрацюємо старанно,
Щоб почути у кінці
Що у нашій дружній класі
Діти просто молодці!

II. Повідомлення теми, мети і завдань уроку.

1. Слово вчителя. Сьогодні у нас незвичайний урок. Вслухайтесь у чарівні звуки музики і слова пісні. Вона поведе вас у чудову казку. Завдання нашого уроку — скласти казку за даним початком, казку, яка розкриє нам таємницю народних оберегів, які зроду-віку були неодмінною ознакою національного українського устрою. А скільки звичаїв, обрядів, ритуалів, магічних знаків, повір'їв пов'язані з вінками! До нас дійшов лиш відгомін тієї барвистої пісні Землі. Однак дійшов!

На уроці української мови ми з вами, виконуючи завдання, «сплели» український віночок. Згадаємо, що віночок — не просто прикраса, а й оберіг, «знахар душі», бо в ньому є така чаклунська сила, що болі знімає, береже здоров'я та коси дівчини. До українських віночків влітали різноманітні квіти, а всього в одному вінку могло бути до 12 різних квіток. Кожна квітка вліталась в певному віці дитини і щось символізувала. (Розповіді дітей, що пам'ятають про вікові віночки)

Але який же віночок без стрічок? І наше завдання сьогодні — пов'язати стрічки до наших віночків, ознайомитися з їх символами. А для цього ми повинні скласти казку про веселку, яка подарує україночці стрічки до віночка.

III. Актуалізація опорних знань

1. Бесіда. — Згадаємо, що таке казка? (Це розповідний твір про вигаданих осіб та про вигадані події)

— Як починається казка? (Жили — були; одного разу; жив — був; давно колись; за сивої давнини та ін.)

— З яких частин складається казковий твір? (Зачин, основна частина, кінцівка)

— Про що говориться в кожній частині?

IV. Складання казки.

1. Учитель читає початок казки.

Було це давним-давно, коли вмiли говорити не тільки люди, а й тварини, птахи, рослини, хмарки на небі, сонечко.

Одна дівчинка, яку звали Оленка, дуже любила малювати, а особливо квіти, веселку на небі. Було візьме фарби і відправляється в поле чи на галявину лісу після дощуку і малює

різнокольорову веселку та ще й приспівує (читають підготовлені дівчата)

Малюю веселку
Прозору, веселу.
Сім барв на папері —
Чотири і три.

Червоний, оранжевий,
Жовтий, зелений,
Блакитний і синій
Кладу кольори.
А ось і останній —
Фіалковий колір.
Заграє веселка
Моя чарівна!

Це усмішка сонця —
Така веселкова,
Така незрівнянна,
Така осяйна!

Та одного разу...

— Далі, діти, ви повинні пофантазувати, уявити, що могло статися з веселкою, її чарівними кольорами.

2. Вибір кращого заголовка (діти пропонують свої варіанти). Зупинилися на заголовку «Чарівна Веселка».

3. Словникова робота. Робота в зошиті (записати в зошитах тему уроку, словникові слова за темою). В процесі бесіди записати, які бувають кольори природи:

Веселка осяйна,
незрівнянна, чарівна,
усмішка сонця;
дощик лагідний,
теплій, життєдайний

Чарівні кольори природи:
колір сонця, колір осінньої заграви,
колір росту, колір долі,
світанковий колір, полум'яний,
сонячний, ясний.

V. Фізкультхвилинка

У гаю, у лузі, в полі —
Скільки там квіток!
Ми нарвали їх доволі,
Потім посідали в колі,
Щоб сплести вінок.
От коли б ще до вінка
Впала стрічечка ясна.
А яка? — а така,
Як веселка чарівна.

(Діти хором промовляють віршик).

VI. Продовження роботи над казкою.

1. Учитель. Як би ви продовжили розповідь?

— Що могло трапитись з веселкою? (відповіді дітей, вживають форму: можливо)

2. Самостійна робота (звучить тиха музика П. Чайковського «Пори року» для створення творчої атмосфери).

Учитель. Зараз ви самостійно складете казку за початком, сюжетними та предметними малюнками (на дошці), словосполученнями. Тільки ще одна вказівка. В основній частині у нас говорять всі предмети і природні явища. А в кінці казки кольори веселки мають стати стрічками для віночка. (Робота в парах).

3. Розповіді учнів про свої варіанти продовження казки.

4. Колективна творча робота над створенням казки.

5. Читання казки з продовженням.

Одного разу пройшов лагідний чистий Дощик над селом, полем, освіжив усе навколо та й подався за лісок до річки. Оленка взяла фарби і побігла за село, в поле, щоб привітати Веселку. По дорозі вона сплела з квітів собі віночок, одягла його на голівку. І так їй стало радісно й тепло на серці. Все навколо сяло, пахло свіжістю. Сонечко усміхнулося до неї, і ось на голубому небі з'явилась осяйна Веселка.

Та раптом де не візьмись — насунула Чорна Хмара, закрила Сонечко, і ясна Веселка зникла, ніби потонула в небесному морі. Засмутилась дівчинка і звернулася до Чорної Хмари з проханням, щоб та відступилась від Сонечка. Не послухала Хмара Оленку, розсердилась, що дівчинка чекає Сонечка, а її, Чорну Хмару, не хоче малювати. Надула свої щоки і стала ще темнішою і більшою. Заплакала тоді дівчинка, і її слізки закапали на фарби, які вона тримала в руках. Ожили фарби, засяяли різними кольорами. Тут і квіти підняли свої голівки, посміхнулись, весело заспівали під тиху мелодію лагідного літнього вітерця.

Засмутилась Хмара, що їй тут ніхто не радий, кинула останній погляд на поле, на дівчинку та й попливла тихо по небу і десь за ліском пролилась цілющим дощиком.

І ось на небі з'явилась лагідна, осяйна усмішка Сонця, яка засвітилась чарівними кольорами Веселки. Посміхнулось Сонечко і до Оленки, а Веселка вирішила подарувати дівчинці свої різнокольорові стрічки. Оленка з радістю прийняла подарунок, але не знала, як їх усі відразу прив'язати на коси. Тоді Сонечко і запропонувало прив'язати їх до віночка і попередило, що стрічки необхідно в'язати в певній послідовності за кольором.

Вчитель. Давайте, діти, і ми послухаємо Сонечко і зараз теж прикрасимо свої віночки стрічками. (Діти дістають свої віночки, які виготовили на уроці творчої праці з штучних квітів). Повідомлення Сонечка про значення кольорів стрічок діти записують в зошити.

Сонечко. Найпершу у віночку — посередині, в'яжуть коричневу стрічку — символ землі-годувальниці.

Учень. Кольоровий, веселковий,
Світ навколо. Він чудовий!
Ось коричневий колір,
Колір землі-годувальниці.

(Діти в'яжуть коричневу стрічку).

Сонечко. Пообіч від коричневої — жовта, це символ сонця.

Учениця. Жовтий — теплий і ласкавий
Колір сонця, колір слави,
І осінньої заграви,
Й золота ланів.

(Діти в'яжуть жовту стрічку).

Сонечко. За жовтою в'язали зелену стрічку.

Учень. Все навколо молодіє
Це зелений — колір дії.
Колір росту і надії,
Радості, весни.

(Діти в'яжуть зелену стрічку).

Сонечко. Символ неба і води, що дають сили й здоров'я — сині, голубі стрічки.

Учениця. Хмар нема на видноколі —
Синій колір — колір долі,
Колір впевненості й волі,
Думки глибини.

(Діти в'яжуть до віночка голубі стрічки).

Сонечко. Жовтогарячий (оранжевий) — символ хліба.

Учень. Колір сильний, полум'яний,
Життерадісний, рум'яний —
Це оранжевий, морквяний,
Сонячний, ясний!

(Діти в'яжуть до віночка оранжеву стрічку).

Сонечко. Обов'язково має бути рожевий — символ юності і мрій.

Учениця. Ось рожевий, світанковий.

Колір радісний, святковий,
Колір юності. Квітковий
Колір казки, мрій.

(Діти в'яжуть до віночка рожеву стрічку).

6. Слово вчителя. Люди завжди вірили в силу стрічок. Стрічки оберігали волосся від злих очей; відмірялись стрічки за довжиною дівочої коси, щоб коси сховати під стрічками. В'язали й білу стрічку, але тоді, коли кінці її були розшиті сріблом і золотом. На лівому кінці вишивали золоте сонце, а на правому — срібний місяць.

Підсумок уроку.

Вчитель. Всі успішно впорались із завданням. Отож наші віночки прикрасились стрічками. Згадаймо епіграф нашого уроку. (Діти читають епіграф, записаний на дошці).

— Як тепер ви розумієте і сприймаєте його зміст? (Діти висловлюють свої думки).

Т. І. ЛУГОВА,

вчитель-методист, вчитель початкових класів ЗОШ № 106 м. Одеси.

ТЕМАТИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ КАК ПОДГОТОВКА УЧЕНИКОВ К НЕЗАВИСИМОМУ ТЕСТИРОВАНИЮ ПОСЛЕ ОКОНЧАНИЯ ШКОЛЫ

«Так как в видимом мире нет ничего, что нельзя было бы видеть, слышать, осязать и таким образом определять по существу и качеству, отсюда следует, что в мире нет ничего, чего не мог бы постичь одаренный чувством и разумом человек».

Я. А. Коменский

Эта мысль была высказана известным педагогом давно, но и сегодня каждый, кто причастен к системе обучения и воспитания, стремится к тому, чтобы воспитать одаренную чувством и разумом личность, вооружить ее знаниями и научить мыслить.

Уровень и глубина знаний зависит от системы их оценивания.

Все шире в практике работы общеобразовательных учебных заведений для проверки и оценки знаний используется тестирование.

Результаты независимого тестирования показали, что уровень знаний учащихся в значительной степени зависит от того, насколько они знакомы с правилами выполнения тестов, насколько умеют практически давать ответы на различные типы тестовых заданий, насколько у них сформирована личная стратегия максимального результата в условиях использования современных методов тестирования. Поэтому, чем раньше ученик познакомится с правилами тестирования, тем больше у него шансов накопить положительный опыт выполнения тестовых заданий разных типов и избежать ненужного волнения в ходе главного в своей жизни независимого тестирования после окончания школы.

Вот почему возникает вопрос, с какого класса можно начинать вводить элементы независимого тестирования. Сам принцип выбора правильного ответа из нескольких предложенных вариантов, который лежит в основе многих заданий независимого тестирования, можно применять в различных формах, выраженных в звуках, рисунках, жестах и т. д., доступных даже для первоклассников, еще не знающих букв. Примером могут служить элементарные альтернативные устные вопросы:

— Зимой тепло или холодно?

— Бананы кислые или сладкие?

— Кенгуру носит детеныша на спине, на хвосте или в сумке?

Однако реальное сходство с независимым тестированием приобретает уже при письменном выполнении тестов, то есть когда ученик может сам быстро прочитать и понять задание, а также оформить свое решение с помощью письма или проставления определенных линий и отметок. Следовательно, начинать можно уже в 3-м классе, что и предлагается в данной статье.

Подготовка тестов

Внедрение принципов и форм независимого тестирования в начальных классах можно разделить на следующие этапы.

1. Сбор и изучение типов заданий и упражнений, применяемых в независимом тестировании.

Изучение тестов, которые использовались для подготовки и реального тестирования выпускников в 2008 году, показало, что типы заданий не отличались большим разнообразием. Подавляющее большинство контрольных упражнений составляли задания на выбор правильного ответа из 4–5 вариантов. Это задание типа:

Чему равно выражение 7×8 ?

а) 78 в) 56

б) 87 г) 36

Вторым по популярности было упражнение на совмещение элементов из двух групп.

Например, соедините линией фразу из левой колонки с фразой из правой колонки, чтобы получилось правильное утверждение

1) Потемкинская лестница а) в Москве находится

2) Улица Крещатик б) в Санкт-Петербурге находится

3) Красная Площадь в) в Киеве находится

4) Эрмитаж находится г) в Одессе

В независимом внешнем тестировании используются и другие, более сложные упражнения. Однако в начальной школе вполне достаточно использовать приведенные выше два типа упражнений.

2. Знакомство учеников с типами заданий и упражнений, применяемых в независимом тестировании.

Прежде чем переходить к использованию целых тестов, необходимо научить детей работать с каждым типом упражнений, отобранных вами, которые вы собираетесь использовать в тестах. Это могут быть отдельные пятиминутные задания для подготовки класса, для закрепления материала, для повторения в начале, середине или конце урока, связанные с темой урока или общепознавательные упражнения.

Для начала рекомендуется применять минимальное количество вариантов для выбора — 2 и постепенно увеличивать, и чем больше коли-

чество вариантов, тем выше будет уровень точности определения качества знаний.

3. Определение объема материала для тестирования и важнейших информативных элементов.

На этом этапе следует определить объем тестируемого материала. Как правило, это отдельная тема или период обучения. В рамках выбранной темы подберите основные информативные элементы, те единицы знаний, которые, на ваш взгляд или по требованию программы, должен знать ученик. Фактически это и будут правильные ответы на будущие тестовые задания. Например, при изучении литературного произведения такими единицами могут быть имя автора, основные данные его биографии, имена героев произведения, развитие сюжета, основные идеи произведения, эстетическое восприятие и понимание произведения учениками.

4. Подбор типов заданий.

Упражнение на выбор правильного ответа является достаточно эффективным и простым в применении. Однако, если у вас больше информативных моментов, чем количество заданий, которые вы хотите включить в тест, можно использовать и упражнение на совмещение, в которое фактически можно включить 3–4 менее важные информативные элементы. Из опыта применения тестов в 3 и 4-м классах можно сказать, что оптимальное количество заданий в одном тесте 10–12.

5. Составление заданий, подготовка вариантов ответов, определение правильности каждого ответа.

Определив количество информативных заданий и выбрав для них типы упражнений, можно приступить к составлению самих упражнений. Каждое задание будет начинаться с постановки задачи. Следует обратить внимание на то, чтобы задача излагалась максимально четко. Ученик должен знать, каким образом правильно зафиксировать свой ответ. Рекомендуется избегать общих слов, таких как «Определите...», «Укажите...», «Найдите...» и применять более конкретные «Обведите кружочком...», «Подчеркните одной линией...», «Соедините линиями...» и т. д.

После этого следует подобрать варианты ответов, среди которых должен быть только один однозначно правильный ответ, если другое не оговорено в задании. Избегайте ответов, которые могут иметь нечеткое или неоднозначное толкование. При внешнем тестировании ответам присваиваются имена в виде букв в алфавитном порядке или цифр. Желательно сохранить такой порядок и при тестировании в младших классах.

Каждому вопросу желательно установить «цену» в баллах, обычно 1–2 балла. В упражнениях на совмещение можно оценивать каждую правильно составленную пару, к примеру, по 0,5 балла. Главное, чтобы общий итог бал-

лов при всех правильных ответах равнялся 12. Думается, что в младших классах совсем не обязательно вводить шкалу 100–200, которая используется в независимом внешнем тестировании. Однако ученикам будет интересно, если они смогут сравнить свои баллы с упомянутой шкалой (в классе может висеть такая таблица сопоставимости).

6. Составление карты ответов.

Такая карточка может иметь следующий вид:

| Ф. И. | | | | |
|---|-------|----|----|----|
| 3-й класс. Чтение. Тест № 1. Тема «.....» | | | | |
| 1) | а) | б) | в) | г) |
| 2) | а) | б) | в) | г) |
| 3) | а) | б) | в) | г) |
| 4) | а) | б) | в) | г) |
| 5) | | | | |

Одну такую карточку учитель заполняет в качестве контрольной. Остальные могут использоваться учениками для записи ответов. Если готовить тесты с цветными картинками, то одноразовое их использование может оказаться дорогим удовольствием. Поэтому сами странички с тестовыми заданиями могут оставаться многократными и применяться в параллельных классах или на следующий год. А ответы к тестам ученики могут писать на небольших карточках одноразового использования.

7. Внешний вид и распечатка материалов.

Удобнее всего готовить тесты на персональном компьютере. Программа Word позволяет вставлять цветные рисунки, которые могут использоваться не только для эстетического оформления и привлечения внимания, но и в качестве элементов постановки задачи или в виде вариантов ответов. Удобнее, чтобы весь тест вмещался на одной странице формата А4. Однако если шрифт при этом окажется слишком мелким, а сам тест слишком заполненным и неудобным для чтения, лучше использовать дополнительную страницу. Сохранение тестов в виде файлов позволит постоянно изменять и совершенствовать их, а также записывать свои наблюдения и рекомендации. Кроме того, если в классе есть компьютер, тест легко можно превратить в интерактивное задание и использовать в виде игрового упражнения на компьютере.

8. Проведение тестирования.

При любом тестировании рекомендуется, чтобы ученики сидели по одному за столом или партой. Однако это не всегда возможно в условиях обычного класса и обычного урока. В связи с этим скорее всего придется готовить второй вариант теста на основе тех же информативных моментов.

9. Проверка и подведение итогов.

По сравнению с проверкой контрольных работ и устным опросом проверка тестов занимает меньше времени. Ученикам, набравшим наибольшее количество баллов, можно подготовить небольшие призы. Тестирование можно

также проводить как соревнование между несколькими командами, которые будут предоставлять одно коллективное решение.

Выводы

Опыт внедрения элементов независимого внешнего тестирования в 3 и 4-м классах на примере русского чтения (Учебник И. Ф. Гудзик — 3..) и русского языка (Учебник Е. В. Малахова Русский язык — 4..) показал, что методику независимого тестирования не только можно применять в начальных классах, но и весьма целесообразно, причем не только с целью подготовки учеников к внешнему тестированию после окончания школы, но и с точки зрения его пользы для повышения эффективности самого учебного процесса в начальных классах. Выполнение одного теста занимает примерно 10–15 минут, проверка результатов — 10 минут (для сравнения устный опрос всех учеников занимает примерно 20–25 минут, письменная контрольная работа — 40 минут плюс 40–50 минут — проверка).

Тесты по чтению для 3-го класса составлены с учетом тематического оценивания. Материал разбит на 6 тем, каждая из которых завершается тематическим тестом. Тесты по русскому языку для 4-го класса составлены по темам: «Повторение изученного в 3 классе», «Однородные члены предложения», «Имя существительное», «Имя прилагательное», «Глагол», «Имя числительное», «Местоимение», «Состав слова», «Предложение», каждую тему можно завершить тестом.

Преимущества:

- Использование новых форм тестирования позволяет ученикам уже на ранних этапах обучения знакомиться с формами и процедурами независимого внешнего тестирования.

- Такое тестирование позволяет с достаточной точностью и периодичностью контролировать уровень усвоения материала.

- Тестирование позволяет одновременно проверять знания всех учеников класса.

- Тестирование позволяет сократить время, необходимое для контроля за уровнем усвоения примерно в 4 раза.

- Тестирование сохраняет в себе функции обучения и повторения; более того формы тестовых упражнений можно использовать не только для контроля, но также и для введения нового материала, не говоря уже о закреплении и повторении.

Недостатки

- Тестовые упражнения носят в себе элемент подсказки, что может давать несколько завышенный результат по сравнению с реальным уровнем знаний.

- Присутствие элемента угадывания, особенно при малом количестве вариантов для выбора правильного ответа.

- Подготовка тестов и их распечатка занимает достаточно много времени, хотя этот недостаток несущественный при коллективном

подходе, когда учителя не только одной школы, но и района или города могут объединять свои усилия, распределять задачи и создавать коллективные базы тестов.

Русское чтение. 3-й класс

Тест № 1. Тема «На родной земле»

Цели: закрепить знания учащихся об авторах Государственного Гимна Украины, обогащать словарный запас детей; воспитывать интерес к изучению родного языка; развивать речь детей; прививать любовь к родному языку, к природе родного края.

Тест № 2. Тема «Уж небо осенью дышало»

Цели: воспитывать чувство дружбы, взаимопонимания; развивать речь учащихся, обогащать их словарный запас, знакомить с произведениями русских писателей о детях-сверстниках; совершенствовать навыки работы с текстом; воспитывать чувство дружбы, взаимовыручки, готовности прийти на помощь в трудный момент; продолжить работу над скороговорками и пословицами; прививать интерес к чтению.

Тест № 3. Тема «О книге, о чтении»

Цели: совершенствовать навыки чтения, развивать речь учащихся, обогащать их словарный запас; учить критически оценивать свои поступки и поступки своих товарищей; прививать чувство уважения к народным традициям.

Тест № 4. Тема «Зимушка-зима»

Цели: воспитывать чувство дружбы, взаимопонимания; развивать речь учащихся, обогащать их словарный запас, познакомить учащихся с произведениями русских писателей о детях-сверстниках; совершенствовать навыки работы с текстом.

Тест № 5. Тема «О книге, о чтении. Весна»

Цели: развивать речь учащихся, продолжить работу учащихся с русской народной сказкой; закрепить знания о видах словарей; прививать любовь к чтению, любовь к родному языку, любовь к природе родного края.

Тест № 6. Тема «По страницам книг. Итоговый тест»

Цели: прививать любовь к родному языку; к природе родного края; развивать речь детей, творческое воображение, воспитывать любовь-знательность, любовь к чтению.

Ф. И. _____

3-й класс. Русское чтение.

Тема. Итоговый тест. По страницам книг.

1. Закончи поговорки и пословицы:

Запиши свой ответ.

На чужой каравай рот _____

Где хлебно да тепло, там и _____

Худ обед, коли хлеба _____

Хлеб всему _____

2. Вспомни сказку Петра Ершова «Конёк-горбунок». О ком говорится в этом отрывке:

В долгом времени аль вскорѣ
Приключилося им горе:
Кто-то в поле стал ходить
И пшеницу шевелить.
Мужики такой печали
Отродяся не видали.

- а) жар-птица;
- б) кобылица;
- в) конѣк-горбунок.

Обведи кружочком правильный ответ.

3. Вспомни рассказ Нины Яночкиной «Маленький садовник». Что попросил Коля у бабушки?

- а) рассады; б) мѣду; в) семян.

Обведи кружочком правильный ответ.

4. Вспомни сказку Александра Шарова «История Цветочного острова». Почему всё так переменялось на острове?

а) Оттого, что в какой-то несчастный вечер гном оказался грубым, злопамятным, упрямым.

б) Все шмели, какие только жили на Цветочном острове, улетели в открытое море.

в) Оттого, что не стало семейства Мѣу, и мыши стали разорять гнёзда шмелей.

Обведи кружочком правильный ответ:

5. Вспомни рассказ Василия Чайченко «О войске Запорожском». Почему войско называлось Запорожским?

Запиши свой ответ.

Потому, что находилось _____

6. Что делали казаки в знак того, что выбирают Сагайдачного гетманом?

- а) пожимали руки друг другу;
- б) подбрасывали вверх шапки;
- в) качали гетмана.

Обведи кружочком правильный ответ.

7. Как назывались просторные хаты, где жили казаки?

- а) избы; б) курени; в) коши.

Обведи кружочком правильный ответ.

8. Вспомни рассказ Валентины Осеевой «Сыновья». Что делали сыновья?

Запиши свой ответ.

а) Один _____

б) Другой _____

в) А третий _____

9. Вспомни рассказ Валентины Осеевой «Сыновья». Почему старик сказал, что он видит только одного сына?

Запиши свой ответ.

Потому, что _____

10. Вспомни рассказ Евгения Чарушина «Кабаны». Почему художник не закричал, не позвал на помощь?

- а) сильно испугался;
- б) боялся испугать кабанов;
- в) беспокоился о других людях.

Обведи кружочком правильный ответ.

11. Какова основная мысль рассказа Константина Ушинского «Ветер и Солнце».

а) Силой и гневом многого можно добиться.
б) Лаской и добротой можно сделать гораздо более, чем гневом.

в) Всего можно добиться силой и хитростью.

Обведи кружочком правильный ответ.

Ф. И. _____

4 класс. Русский язык.

Тест № 1.

Тема «Повторение изученного в 3 классе»

I вариант

1. Речка, речной, речник, речушка — это слова:

- а) не родственные;
- б) родственные;
- в) формы одного слова.

Обведи кружочком правильный ответ.

2. С разделительным мягким знаком пишутся слова:

- а) день, пеньки, судьба;
- б) платье, воробьи, листья;
- в) деньги, коньки, льёт.

Обведи кружочком правильный ответ.

3. С непроизносимым согласным *Т* пишутся слова:

- а) трос...ник, небес...ный, опас...ый;
- б) чудес...ный, ужас...ный, прекрас...ный;
- в) ненас...ный, грус...ный, извес...ный.

Обведи кружочком правильный ответ.

4. Укажи после каких приставок не пишется *Ъ*?

- а) об; б) под; в) зо.

Обведи кружочком правильный ответ.

5. Правописание приставок *под-*, *за-*:

- а) можно проверить;
- б) нельзя проверить;
- в) нужно запомнить.

Обведи кружочком правильный ответ.

6. В каком слове букв больше чем звуков?

- а) деньки; б) ель; в) маяк.

Обведи кружочком правильный ответ.

7. В каком предложении первое слово является подлежащим?

- а) Весна пришла незаметно.
- б) Весенний дождь омыл листву.
- в) Весной с юга прилетают птицы.

Обведи кружочком правильный ответ.

8. Слово не может состоять только лишь из:

- а) корня, б) основы, в) окончания.

Обведи кружочком правильный ответ.

9. Какие слова в предложении не являются членами предложения?

- а) предлоги, б) глаголы,
- в) существительные.

Обведи кружочком правильный ответ.

10. Предложение «Хорошо учитесь, дети!» по цели высказывания:

- а) повествовательное,
- б) вопросительное,
- в) побудительное.

Обведи кружочком правильный ответ.

Ф. И. _____

4 класс. Русский язык.

Тест № 1.

Тема. Повторение изученного в 3 классе.

II вариант

1. Берёза, подберёзовик, березняк, берёзка — слова:

- а) не родственные;
- б) родственные;
- в) формы одного слова.

Обведи кружочком правильный ответ.

2. С разделительным мягким знаком пишутся слова:

- а) пал...то, тетрад..., соль...;
- б) кол...я, лошада..., стал...ной;
- в) суч...я, руч...и, ш...ёт.

Обведи кружочком правильный ответ.

3. С произносимым согласным *Т* пишутся слова:

- а) чудес...ный, ужас...ный, прекрас...ный;
- б) ненавис...ный, ус...ный, прелес...ный;
- в) лес...ница, трос...ник, яс...ный.

Обведи кружочком правильный ответ.

4. Укажи после каких приставок не пишется *Ъ*?

- а) от-; б) подо-; в) в-.

Обведи кружочком правильный ответ.

5. Правописание приставок *на-*, *обо-*, *от-*.

- а) можно проверить;
- б) нельзя проверить;
- в) нужно запомнить.

Обведи кружочком правильный ответ.

6. В каком слове букв меньше чем звуков?

- а) деньки; б) ель; в) маяк.

Обведи кружочком правильный ответ.

7. В каком предложении третье слово является сказуемым?

- а) Весна пришла незаметно.
- б) Весенний дождь омыл листву.
- в) Весной с юга прилетают птицы.

Обведи кружочком правильный ответ.

8. Слово может состоять только лишь из:

- а) корня, б) приставки, в) окончания.

Обведи кружочком правильный ответ.

9. Какие слова в предложении являются членами предложения?

- а) предлоги, б) глаголы, в) союзы.

Обведи кружочком правильный ответ.

10. Предложение «Как хороши ромашки на лугу!» по цели высказывания:

- а) повествовательное,
- б) вопросительное,
- в) побудительное.

Обведи кружочком правильный ответ.

Таким образом, в данной статье предпринята попытка показать, как можно вводить тематическое тестирование в начальных классах, даны образцы тестов по русскому языку и чтению, подготовленные на основе личного опыта.

А. А. ПРОКОФЬЕВА,

учитель-методист, учитель начальных классов СШ № 106 г. Одессы.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В современной школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию процесса обучения, возрастает роль игровой деятельности.

Сама по себе учебная деятельность, направленная в традиционном ее понимании на усвоение коллективом учащихся требований базовой школьной программы, не связанная в должной степени с творческой деятельностью, способна, как это ни парадоксально, привести к торможению интеллектуального развития детей. Привыкая к выполнению стандартных заданий, направленных на закрепление базовых навыков, которые имеют единственное решение и, как правило, единственный заранее предопределенный путь его достижения на основе некоторого алгоритма, дети практически не имеют возможности действовать самостоятельно, эффективно использовать и развивать собственный интеллектуальный потенциал. С другой стороны, решение одних лишь типовых задач обедняет личность ребенка, поскольку в этом случае высокая самооценка учащихся и оценка их способностей преподавателями зависит главным образом от прилежания

и старательности и не учитывает проявления ряда индивидуальных интеллектуальных качеств, таких, как выдумка, сообразительность, способность к творческому поиску, логическому анализу и синтезу. Таким образом, одним из основных мотивов использования развивающих упражнений является повышение творческой и поисковой активности детей, развитие которых соответствует возрастной норме или же опережает ее (для последних рамки стандартной программы просто тесны), так и для школьников, требующих специальной коррекционной работы, поскольку их отставание в развитии и, как следствие, пониженная успеваемость в большинстве случаев оказываются связанными именно с недостаточным развитием базовых психических функций.

Работая над этой проблемой и используя развивающую систему Д. Б. Эльконина, системе академика Л. В. Занкова, методику Л. И. Переслини и Л. Ф. Чупровой, задания и упражнения, а, порой, и целые уроки можно проводить в игровой форме.

Игра является хорошим средством, стимулирующим развитие познавательных процессов учащихся. Она не только активизирует мыслительную деятельность детей, повышает их работоспособность, но и воспитывает у них лучшие человеческие качества: чувство коллективизма и взаимовыручки.

Немаловажную роль играют положительные эмоции, возникающие в игре и облегчающие процесс познания и формирования навыков. Обыгрывание наиболее трудных элементов учебного процесса стимулирует познавательные силы маленьких школьников, сближает учебный процесс с жизнью, делает приобретаемые знания понятными.

Для первоклассников игра — наиболее доступная деятельность при переходе к учебной. Она способствует сглаживанию и сокращению адаптационного периода. Следует также отметить, что игровой, увлекательный характер заданий, являющихся в то же время психологическими тестами, снижает стрессогенный фактор проверки уровня развития, позволяет детям, отличающимся повышенной тревожностью, в более полной мере продемонстрировать свои истинные возможности.

Ребенка нельзя заставить быть внимательным и организованным. В то же время, играя, он охотно и добросовестно выполняет то, что его заинтересовало, стремится довести дело до конца, даже если для этого нужно приложить усилия. Поэтому на начальном этапе обучения игра выступает как главный стимул учения.

Руководя игрой, учитель воздействует на все стороны развития личности ребенка: на чувства, на сознание, на волю и на поведение в целом. Более того, игры — это всегда интересно и познавательно, и они способны усилить стремление к знаниям и желание учиться.

Большое значение в активизации познавательной деятельности младшего школьника имеют игровые моменты, вносящие в учебный процесс элементы занимательности, помогающие снять усталость и напряжение.

Дидактические игры различаются по общему содержанию, познавательной деятельности детей, игровым действиям и правилам организации взаимоотношений детей, по роли учителя. Это следующие виды игр.

Игры с предметами (игрушки, природные материалы и т. д.) наиболее доступны детям, так как они основаны на непосредственном восприятии, соответствуют стремлению ребёнка действовать с вещами и таким образом знакомиться с ними.

Словесные игры. В них дети должны оперировать представлениями.

Игры-путешествия имеют сходство со сказкой. Игра-путешествие отражает реальные факты или события, но обычно раскрывает через необычное, простое — через загадочное, трудное — через преодолимое, необходимое — через интересное.

Игры-поручения имеют те же элементы, что и игры-путешествия, но они проще по содержанию и короче по продолжительности. В основе их лежат действия с предметами, игрушками, словесные поручения. Игровая задача и игровые действия в них основаны на предложении что-то сделать: «Помоги Буратино расставить знаки препинания», «Проверь домашнее задание у Незнайки».

Игры-предложения «Что было бы..?» или «Что бы я сделал..?», «Кем бы я хотел быть и почему?», «Кого бы я выбрал в друзья?» и др. Иногда началом такой игры может послужить картинка. Дидактическое содержание игры заключается в том, что перед детьми ставится задача и создается ситуация, требующая осмысления последующего действия. Игровая задача заложена в самом названии «Что было бы..?» или «Что бы я сделал..?». Дети высказывают предположения, констатирующие или обобщенно-доказательные. Эти игры требуют умения соотнести знания с обстоятельствами, установления причинных связей, в них также содержится соревновательный элемент «Кто быстрее сообразит?».

Игры-загадки. Возникновение загадок уходит в далекое прошлое. Загадки создавались самим народом, входили в обряды, ритуалы, сопровождали праздники. Они использовались для проверки знаний и находчивости. Основным признаком загадки является замысловатое описание, которое нужно расшифровать (отгадать и доказать).

Загадки учат детей говорить образно. Они обогащают память детей подлинными жемчужинами родного языка.

Назначение загадки — научить учащихся акцентировать внимание на изучаемом материале (для пополнения словарного запаса детей, знакомства с лексическим значением слова, развития слуховой, а позднее зрительной памяти, развития орфографической зоркости).

Расширяя кругозор детей, знакомя их с окружающим миром, обогащая речь, загадки способствуют формированию логического мышления (способность к анализу, синтезу, сравнению, сопоставлению), эвристического мышления (способность выдвигать гипотезы, ассоциативность, гибкость, критичность мышления). Вот что писал по этому поводу К. Д. Ушинский: «Загадку я помещал не с той целью, чтобы ребенок отгадал сам загадку, хотя это часто может случиться, так как многие загадки просты; но для того, чтобы доставить уму ребенка полезное упражнение; приладить загадку, дать повод к интересной и полной классной беседе, которая закрепится в уме ребенка именно потому, что живописная и интересная для него загадка заляжет прочно в его памяти, увлекая за собой все объяснения, к ней привязанные».

Процесс отгадывания, по мнению современных педагогов, является своеобразной гимнастикой.

тикой, мобилизующей и тренирующей умственные способности ребенка. Отгадывание загадок оттачивает и дисциплинирует ум, развивает логическое мышление, умение рассуждать и доказывать. Отгадывание загадок можно рассматривать как процесс творческий, а саму загадку как творческую задачу.

Главной особенностью загадок является логическая задача. Способы построения логических задач различны, но все они активизируют умственную деятельность ребенка. Детям нравятся игры-загадки.

Игры-беседы (диалоги). В основе игры-беседы находится общение педагога с детьми, детей с педагогом и друг с другом. Это общение имеет особый характер игрового обучения детей познавательной деятельности. Воспитательно-обучающее значение заключено в содержании сюжета-темы игры, в возбуждении интереса к тем или иным аспектам объекта изучения, отраженного в игре. Ценность игры-беседы заключается в том, что она предъявляет требования к активизации эмоционально-мыслительных процессов: единства слова, действия, мысли и воображения детей. Игра-беседа воспитывает умение слушать и слышать вопросы учителя, вопросы и ответы детей, умение сосредотачивать внимание на содержании разговора, дополнять сказанное, высказывать суждение. Все это характеризует активный поиск решения задачи, поставленной игрой.

Одним из нетрадиционных видов урока является **грамматическая игра** (кроссворд, тающий в себе большие возможности для развития творческих способностей ребенка, тренировки памяти).

Прежде чем использовать на уроках кроссворды, следует объяснить учащимся, как их нужно решать. Лучше всего сделать это сначала совместно со школьниками, а затем постепенно предоставлять им большую самостоятельность.

Относительную трудность при использовании кроссвордов представляет их вычерчивание. Можно предварительно начертить кроссворд и написать текстовое пояснение на доске. Более целесообразным представляется показ его проекции через эпидиаскоп или кодоскоп. Можно наложить на кроссворд просвечивающийся лист бумаги, что даст возможность вписать ответ без предварительного вычерчивания.

Можно использовать кроссворды в виде кармашков, лицевая часть которых представляет собой трафарет с прорезями вместо букв, а на изнаночной стороне напечатаны задания. Внутри кармашка вложен чистый листок с фамилией ученика. Такой кармашек позволяет многократно использовать одну и ту же сетку-решетку кроссворда для индивидуальной работы.

Тематические кроссворды можно использовать как для фронтальной, так и для индивидуальной работы с учащимися.

На уроках кроссворды целесообразны не для проверки эрудиции учащихся, а для лучшего усвоения ими фактического материала.

Необходимо помнить:

1. Дидактические игры должны строиться на основе знакомых детям игр. С этой целью важно наблюдать за детьми, выявлять их любимые игры, анализировать, какие игры детям нравятся больше, какие меньше.

2. Нельзя навязывать детям игру, которая кажется полезной: игра — дело добровольное. Дети должны иметь возможность отказаться от игры, если она им не нравится, и выбрать другую.

3. Игра — не урок. Игровой прием, включающий детей в новую тему, элемент соревнования, загадка, путешествие в сказку и многое другое. Это не только методическое средство для учителя, но и богатая впечатлениями работа детей на уроке.

4. Эмоциональное состояние учителя должно соответствовать той деятельности, в которой он участвует. В отличие от других методических средств игра требует особого состояния от того, кто ее проводит. Необходимо не только уметь организовать игру, но и играть вместе с детьми.

В результате целенаправленного обучения, продуманной системы работы можно добиться в начальных классах такого уровня умственного развития детей, которое делает ребенка способным к овладению приемами логического мышления общими для разных видов работ и усвоения разных учебных предметов, для использования усвоенных приемов при решении новых задач, для предвидения определенных закономерных событий или явлений.

Предлагаю некоторые виды упражнений для развития логического мышления младших школьников.

«Исключение понятий» (для развития умения классифицировать и анализировать, находить сходство и различие в объекте, развития интеллектуальных процессов):

1. Василий, Федор, Семен, Иванов, Петр.
2. Дряхлый, маленький, старый, изношенный, ветхий.
3. Скоро, быстро, поспешно, постепенно, торопливо.
4. Лист, почва, кора, чешуя, сук.
5. Ненавидеть, презирать, негодовать, возмущаться, понимать.
6. Темный, светлый, голубой, яркий, тусклый.
7. Гнездо, нора, курятник, сторожка, берлога.
8. Неудача, волнение, поражение, провал, крах.
9. Успех, удача, выигрыш, спокойствие, неудача.
10. Грабеж, кража, землетрясение, поджог, нападение.
11. Молоко, сыр, сметана, сало, простокваша.

12. Глубокий, низкий, светлый, высокий, длинный.

13. Хата, шалаш, дом, хлев, будка.

14. Береза, сосна, дуб, ель, сирень.

15. Секунда, час, год, вечер, неделя.

16. Смелый, храбрый, решительный, злой, отважный.

17. Карандаш, ручка, рейсфедер, фломастер, чернила.

Подчеркни лишнее слово:

1. Тюльпан, лилия, фасоль, ромашка, фиалка.

2. Река, озеро, море, мост, пруд.

3. Кукла, прыгалка, песок, мяч, юла.

4. Стол, ковер, кресло, кровать, табурет.

5. Тополь, береза, орешник, липа, осина.

6. Курица, петух, орел, гусь, индюк.

7. Окружность, треугольник, четырехугольник, указка, квадрат.

8. Саша, Витя, Стасик, Петров, Коля.

9. Число, деление, сложение, вычитание, умножение.

10. Веселый, быстрый, грустный, вкусный, осторожный.

2.1. Какое из животных больше: лошадь или собака?

2. Утром люди завтракают. А что они делают принимая пищу днем и вечером?

3. Днем на улице светло, а ночью?

4. Небо голубое, а трава?

5. Черешня, груша, слива и яблоко — это...?

6. Почему, когда идет поезд, опускают шлагбаум?

7. Что такое Москва, Киев, Хабаровск?

8. Который сейчас час (ребенку показывают часы и просят назвать время)? (Правильный ответ такой, в котором указаны часы и минуты).

9. Молодую корову называют телка. А как называют молодую собаку и молодую овцу?

10. На кого больше похоже собака: на кошку или на курицу? Ответь и объясни, почему ты так считаешь.

11. Для чего нужны автомобилю тормоза? (Правильным считается любой разумный ответ, указывающий на необходимость уменьшить скорость автомобиля).

12. Чем похожи друг на друга молоток и топор? (Правильный ответ указывает, что это инструменты, выполняющие в чем-то похожие функции).

13. Что есть общего между белкой и кошкой? (В правильном ответе должны быть указаны как минимум два объясняющих признака).

14. Чем отличаются друг от друга гвоздь, винт и шуруп. (Правильный ответ: гвоздь имеет гладкую поверхность, а винт и шуруп — нарезные; гвоздь забивают молотком, а винт и шуруп вкручивают).

15. Что такое футбол, прыжки в длину и высоту, теннис, плавание.

16. Какие ты знаешь виды транспорта (в правильном ответе как минимум 2 вида транспорта).

17. Чем отличается старый человек от молодого? (Правильный ответ должен содержать в себе хотя бы два существенных признака).

18. Для чего люди занимаются физкультурой и спортом?

19. Почему считается плохо, если кто-нибудь не хочет работать?

20. Для чего на письмо необходимо наклеивать марку? (Правильный ответ: марка — это знак уплаты отправителем стоимости пересылки почтового отправления).

3. «Последовательность событий» (умение понимать связь событий и строить последовательные умозаключения).

Материал и оборудование: сложенные картинки (от 3 до 6), на которых изображены этапы какого-либо события. Ребенку показывают беспорядочно разложенные картинки и дают следующую инструкцию.

«Посмотри, перед тобой лежат картинки, на которых изображено какое-то событие. Порядок картинок перепутан, и тебе надо догадаться, как их поменять местами, чтобы стало ясно, что нарисовал художник. Подумай и переложи картинки, как считаешь нужным, а потом составь по ним рассказ о том событии, которое здесь изображено: если ребенок правильно установил последовательность картинок, но не смог составить хороший рассказ, необходимо задать ему несколько вопросов, чтобы уточнить причину затруднения. Но если ребенок даже с помощью наводящих вопросов не смог справиться с заданием, то такое выполнение задания рассматривается как неудовлетворительное.



4. «Сравнение понятий» (формирование умения сравнивать).

Называют два слова, обозначающие те или иные предметы или явления, и просят сказать, что общего между ними и чем они отличаются друг от друга. При этом учитель все время стимулирует учеников на поиск возможно большего количества черт сходства и различия между парными словами: «Чем еще они похожи?», «Еще чем», «Чем еще они отличаются друг от друга?»

Список слов для сравнения.

- утро — вечер
- корова — лошадь
- летчик — тракторист
- лыжи — коньки
- собака — кошка
- трамвай — автобус
- река — озеро
- велосипед — мотоцикл
- ворона — рыба
- лев — тигр
- поезд — самолет
- обман — ошибка
- ботинок — карандаш
- яблоко — вишня
- лев — собака
- ворона — воробей
- молоко — вода
- золото — серебро
- сани — телега
- воробей — курица
- дуб — береза
- сказка — песня
- картина — портрет
- лошадь — всадник
- кошка — яблоко
- голод — жажда.

Можно выделить три категории задач, которые используются для сравнения и различия поколений.

1) Ученикам предлагаются два слова, явно относящиеся к одной категории (например «корова — лошадь»).

2) Предлагаются два слова, у которых общее найти трудно и которые гораздо больше отличаются друг от друга (ворона — рыба).

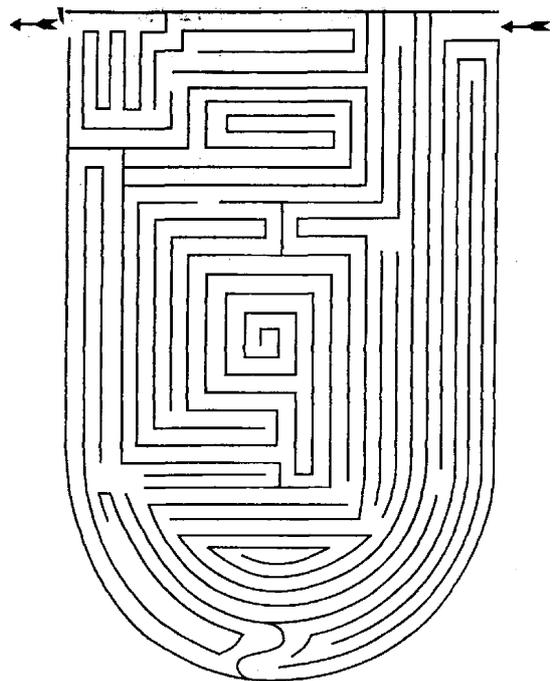
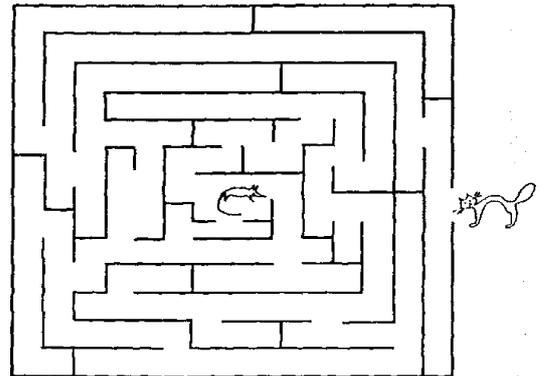
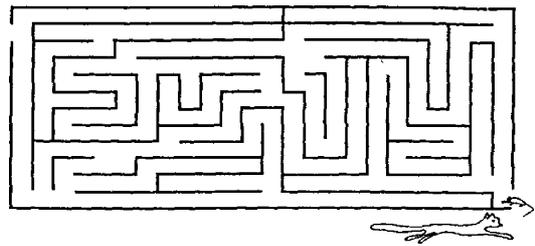
3) Третья группа задач еще сложнее — это задачи на сравнение и различие объектов в условиях конфликта, где различия выражены гораздо больше чем сходство (всадник — лошадь).

Различие уровней сложности этих категорий задач зависит от степени трудности абстрагирования признаков или наглядного взаимодействия объектов, от степени трудности включения этих объектов в определенную категорию.

Лабиринты (развитие наглядно-образного мышления и способности к самоконтролю).

Детям предлагаются лабиринты разной степени сложности.

«Помогите зверюшкам найти выход из лабиринта».



Загадки (развитие образного и логического мышления)

- 1) Гуляю по свету,
Жду ответа,
Найдешь ответ —
Меня и нет. (Загадка)
- 2) Заворчал живой замок,
Лег у двери поперек. (Собака)

- 3) На ночь два оконца,
Сами закрываются,
А с восходом солнца
Сами открываются. (Глаза)
- 4) Не море, не земля,
Корабли не плавают
И ходить нельзя. (Болото)
- 5) Сидит на окошке кошка
Хвост как у кошки,
Лапы как у кошки,
Усы как у кошки,
А не кошка. (Кот)
- 6) Два гуся — впереди одного гуся.
Два гуся — позади одного гуся
и один гусь посередине.
Сколько всего гусей? (Три)
- 7) У семерых братьев по одной сестрице.
Много ли всех? (Восемь)
- 8) Два отца и два сына
нашли три апельсина.
Каждому досталось по
целому. Как? (Дед, отец, сын)
- 9) Кто носит шляпу на ноге? (Гриб)
- 10) Что делал слон, когда
присел на поле он?

«Логическое мышление» (развитие логического мышления).

В ряду записаны несколько слов. Одно слово стоит перед скобками, несколько слов заключены в скобки. Ребенок должен из слов в скобках выбрать два слова, которые самым тесным образом связаны со словами за скобками.

- 1) Деревня (река, /поле/, /дома/, аптека, велосипед, дождь, почта, лодка, собака).
- 2) Море (катер, /рыба/, /вода/, турист, песок, камень, улица, птица, солнце).
- 3) Школа (/учитель/, улица, восторг, /ученик/, брюки, часы, нож, минеральная вода, стол, коньки).
- 4) Город (машина, /улица/, каток, /магазин/, учебник, рыба, деньги, подарок).
- 5) Дом (/крыша/, /стена/, мальчик, аквариум, клетка, диван, улица, лестница, ступень, человек).
- 6) Карандаш (/пенал/, /линия/, книга, часы, оценка, цифра, буква).
- 7) Учеба (глаза, /чтение/, очки, оценки, /учитель/, наказание, улица, школа, золото, телуга).

После выполнения задания подсчитывается количество правильных ответов. У кого из ребят их больше, тот и победил. Максимальное количество правильных ответов 14.

Упр. 2

Для этой игры потребуется бумага и карандаш. Учитель составляет предложения, но так, чтобы слова в них были перепутаны. Из предложенных слов нужно попробовать составить предложение так, чтобы заблудившиеся слова вернулись на место, и сделать это по возможности быстро.

- 1) Пойдем в мы воскресенье поход. (В воскресенье мы пойдем в поход).

- 2) Играют кидая дети мяч в другу его друг. (Дети играют в мяч, кидая его друг другу).

- 3) Максим утром дома из рано вышел. (Максим вышел из дома рано утром).

- 4) Библиотеке интересных в взять книг можно много. (В библиотеке можно взять много интересных книг).

- 5) Клоуны и завтра в обезьяны приезжают цирк. (Завтра в цирк приезжают обезьяны и клоуны).

Игра «Пословицы» (развитие образного и логического мышления).

Учитель предлагает простые пословицы. Дети должны дать свое объяснение смысла пословиц.

- 1) Дело мастера боится.
- 2) Всякий мастер на свой лад.
- 3) На все руки мастер.
- 4) Без труда и в саду нет плода.
- 5) Картошка поспела — берись за дело.
- 6) Каков уход, таков и плод.
- 7) Больше дела, меньше слов.
- 8) Всякий человек в деле познается.
- 9) Глаза бояться, а руки делают.
- 10) Без труда нет добра.
- 11) Терпение и труд все перетрут.
- 12) Дом без крыши, что без окон.
- 13) Хлеб питает тело, а книга питает разум.
- 14) Где ученье — там уменье.
- 15) Ученье — свет, а неученье — тьма.
- 16) Семь раз отмерь, один раз отрежь.
- 17) Сделал дело, гуляй смело.
- 18) Хороша ложка к обеду.

«Ну-ка, отгадай!» (развитие логического мышления и речи).

Дети делятся на две группы. Первая группа тайно от второй задумывает какой-либо предмет. Вторая группа должна отгадать предмет, задавая вопросы. На эти вопросы первая группа имеет право отвечать только «да» или «нет». После угадывания предмета группы меняются местами.

Лишняя игрушка (развитие умения производить смысловые операции анализа, синтеза и классификации).

Дети и учитель приносят с собой из дома игрушки. Ученики делятся на две группы. 1-я группа на 2–3 мин. выходит из комнаты. 2-я группа отбирает 3 игрушки из тех, что принесли. При этом 2 игрушки должны быть «из одного класса», а третья из другого. Например: с куклой и зайчиком кладут мячик. Входит первая группа и посоветовавшись берет «Лишнюю игрушку» — ту, которая, по их мнению, не подходит. Если ребята легко справляются с 3 игрушками, их число можно увеличить до 4–5, но не более семи. Игрушки можно заменить картинками.

Упр. 2

Выбирается один ведущий. Учитель имеет большую коробку, в которой лежат картинки с изображениями различных предметов. Ведущий подходит к учителю и берет одну из кар-

тинок. Не показывая ее остальным детям, он описывает предмет, нарисованный на ней. Учащиеся предлагают свои версии, следующим ведущим становится тот, кто первый отгадал правильный ответ.

«Исключение лишнего слова» (развитие умения производить операции по выявлению сходства и различия в объектах, определению понятий).

Предлагаются три слова, выбранные наугад. Необходимо оставить два слова, для которых можно выделить общий признак. «Лишнее слово» надо исключить. Нужно найти как можно больше вариантов, исключающих «лишнее слово». Возможны варианты комбинаций слов.

- 1) «собака», «помидор», «солнце»
- 2) «вода», «вечер», «стекло»
- 3) «машина», «лошадь», «заяц»
- 4) «корова», «тигр», «коза»
- 5) «стул», «печь», «квартира»
- 6) «дуб», «ясень», «сирень»
- 7) «чемодан», «кошелек», «тележка».

«Определи игрушки» (развитие логического мышления и восприятия).

Выбирается один водящий, который выходит на 2–3 мин. из класса. В его отсутствие среди детей выбирается тот, кто будет загадывать загадку. Этот ребенок должен жестами и мимикой показать игрушку (картинку), какую он задумал. Водящий должен отгадать игрушку (картинку), выбрать ее, взять в руки и громко назвать. Остальные дети хором говорят «Правильно» или «Неправильно».

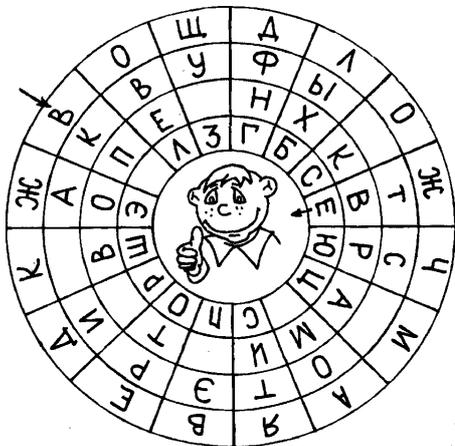
«Поиск предмета по заданным признакам» (развитие логического мышления).

Задается определенный признак, необходимо подобрать как можно больше предметов, обладающих этим признаком.

Необходимо начинать с признака, характеризующего внешнюю форму предмета, а затем переходить к признакам, которые отражают назначение предметов, движение.

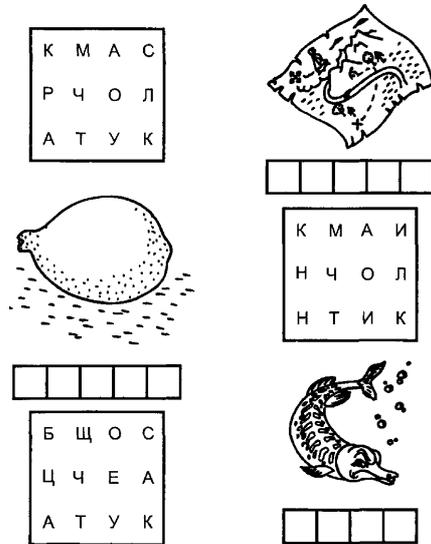
Признак внешней формы: круглый, прозрачный, жесткий, горячий и т. д.

«Прочти название мультфильма»



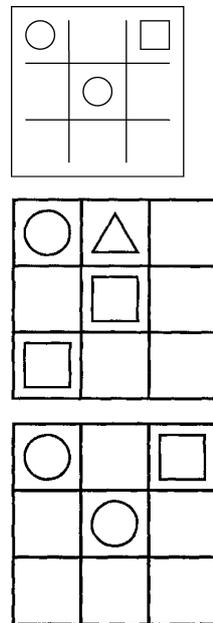
«Соедини буквы» (развитие логического мышления).

Рисунки помогут отгадать слово, спрятанное в квадратах. Впиши его в пустые клеточки.



«Дорисуй фигуры» (развитие мышления).

Дорисуй недостающие фигуры и раскрась их. Помни, что один цвет и форма в каждом ряду повторяются только один раз. Закрась желтым карандашом все треугольники, а красным карандашом все квадраты. Закрась оставшиеся фигуры синим карандашом.



«Определения» (развитие мыслительных ассоциативных связей).

Ребятам предлагается два слова. Задача игры состоит в том, чтобы придумать слово, которое находится между двумя задуманными предметами и служит как бы переходным мостиком «между ними». Дети отвечают по оче-

реди. Ответ обязательно должен быть обоснован. Например: «гусь и дерево». Переходные мостики лететь (гусь взлетел на дерево), спрятаться (гусь спрятался за дерево) и т. п.

«Заглавие» (развитие логического мышления, умения анализировать и обобщать).

Составьте небольшой рассказ из 12–15 предложений. Прочитайте рассказ и попросите участников игры придумать к нему заглавие так, чтобы к одному рассказу было придумано 5–7 названий.

«Поиск аналогов» (развитие умения выделять существенные признаки, делать обобщения, сравнения).

Называется какой-нибудь предмет. Необходимо найти как можно больше предметов, сходных с ним по различным признакам (внешним и существенным).

- 1) Вертолет.
- 2) Кукла.
- 3) Земля.
- 4) Арбуз.
- 5) Цветок.
- 6) Машина.
- 7) Газета.

На определение сходства.

- | | |
|-----------|---|
| 1. Огурец | Гвоздика |
| овощ | сорняк, роса, садик, цветок, земля |
| 2. Огород | Сад |
| редис | забор, грибы, яблоки, колодец, скамья |
| 3. Часы | Градусник |
| время | стекло, больной, кровать, температура, врач |
| 4. Машина | Лодка |
| мотор | река, маяк, парус, волна, берег |
| 5. Стол | Пол |
| скатерть | мебель, ковер, пыль, доски, гвозди |

На обобщение.

Запиши общее слово:

1. Окунь, карась...
2. Огурец, помидор...
3. Шкаф, диван...
4. Июнь, июль...

«Сокращение» (развитие умения выделять существенные и несущественные признаки).

Зачитывается короткий рассказ объемом 12–15 предложений. Участники игры должны передать его содержание «своими словами», используя 2–3 фразы. Необходимо исключить детали и сохранить самое существенное. Не разрешается исказить смысл рассказа.

«Способы применения предмета»

Задается какой-нибудь предмет, необходимо назвать как можно больше способов его применения. Например: книга, автомобиль, помидор, дождь, желудь, ягода. Тот, кто наиболее активно участвовал и дал наибольшее количество верных ответов, становится победителем.

«Задача — ломаная кривая» (развитие логического мышления).

Попробуйте, не отрывая карандаш от бумаги и не проводя дважды одну и ту же линию, нарисовать конверт.

Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство стимулирования учащихся к учебной деятельности. Дидактическая цель при этом выступает в форме игровой задачи, учебная деятельность подчиняется правилам игры, учебный материал используется в качестве ее средства; в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выражение дидактического задания связывается с игровым результатом.

И. В. ШЕВЕЛОВА,

учительница начальных классов УВК «Просвіта».

ВИЗНАЧЕННЯ ДЕЯКИХ РУХОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

У даній статті, ґрунтуючись на теорії автоматичного регулювання та використовуючи модифікований метод кількісної оцінки функціонального стану опорно-рухового апарату, проведено аналіз перехідних процесів в системі управління рухами дітей 7–8 років. Дослідження проводилось на базі спортивної школи «Чорноморець» м. Одеси.

В настоящей статье, основываясь на теории автоматического регулирования, используя модифицированный метод количественной оценки функционального состояния опорно-двигательного аппарата, проведен анализ переходных процессов в системе управления движениями

детей 7–8 лет. Исследование проводилось на базе спортивной школы «Черноморец» г. Одессы.

Оскільки проблема управління рухами досить різноманітна її вивченням займаються і фізіологія, і психологія, і педагогіка, і біокібернетика, і біоніка та ціла низка інших наук [1].

На сучасному етапі з точки зору кібернетичних уявлень розроблені різноманітні моделі управління рухами [1–3]. В усіх цих моделях відбито аферентні, центральні та еферентні елементи [2; 4]. Сигнали, які поступають в центральну нервову систему, підлягають переробці в процесі аферентного синтезу мозкових

кінців аналізаторів. У результаті цієї аферентації формується програма діяльності м'язів. Програма руху, що утворилася в центральних компонентах системи, передається для реалізації ефекторної системи мозку, звідти на периферію до працюючих органів, і рефлекторний цикл закінчується певною дією.

Вивченню просторових, тимчасових і силових характеристик руху у дітей та підлітків присвячено чимало досліджень [1–5]. Однак перехідні процеси в системі управління рухами у дітей та підлітків недостатньо вивчені і систематизовані.

Грунтуючись на теорії автоматичного регулювання, використовуючи модифікований метод кількісної оцінки функціонального стану опорно-рухового апарату, ми провели аналіз перехідних процесів в системі управління рухами у дітей трьох вікових груп (7–8, 8–9, 9–10 років). У даній роботі ми наводимо результати наших досліджень першої вікової групи дітей.

Мета постійного дослідження, проведеного нами на базі спортивної школи «Чорноморець» м. Одеси, полягала у визначенні порівняльної характеристики особливостей функціонування системи управління рухами у дітей означених груп.

Відповідно до мети були поставлені такі завдання: а) визначення здібностей та відтворення заданої величини м'язового підсилення під візуальним контролем; б) визначення здібності щодо відтворення заданої величини м'язового підсилення без візуального контролю.

У процесі досліджень ми використовували методику реєстрації м'язового підсилення (А) [5].

Основний зміст методики ґрунтується на тому, що будь-який рух може бути описаний аналітичним співвідношенням, до якого входять параметри простору, часу та сили. Сила м'язів вимірюється в ізометричних умовах, тобто коли м'яз знаходиться в напрузі, без зміни його довжини. Використовується тензометричне обладнання, яке укомплектоване наступним устаткуванням: а) динамометр (для долоні) з вмонтованим тензодатчиком; б) тензорний підсилювач електричних сигналів з блоком живлення; в) самописець; г) система підключення шнурів.

До початку досліджень вимірювалася максимальна сила згинання пальців. Далі пропонувалося відтворити 5–6 разів м'язові підсилення, що дорівнювало 50 % від максимального значення. Час реєстрації кожної вправи проводився до моменту стабілізації величини, що регулюється. Потім необхідно було відтворити 5–6 разів величину підсилення, яка знижувалася навіть без візуального контролю. Значення кожного з 5–8 випробувань усереднювалися та підлягали порівняльному аналізу.

Кількісна оцінка перехідних процесів базувалася на визначенні показника перерегулювання у відсотках; помилка регулювання; час регулювання, час переходу на новий рівень

регулювання при відхиленні від нього більше ніж на 5 %; коливання системи — число коливань під час регулювання; стійкість регулювання — час, протягом якого помилка регулювання не збільшувалася.

Статична обробка експериментальних даних здійснювалася за допомогою традиційних методів варіаційної статистики [8].

Далі зупинимося на характеристиках управління рухами у хлопчиків 7–8 років. У дослідженнях взяли участь 33 хлопчики. Для 26 хлопчиків (78 %) було характерне відтворення м'язового зусилля як під зоровим контролем, так і по пам'яті, без переходу на стабільний функціональний рівень регулювання з такою помилкою, яка прогресивно підвищувалася протягом проведення дослідження.

У 7 досліджуваних (21 %) відтворення даної величини м'язового зусилля характеризувалося переходом на стабільний функціональний рівень регулювання, до складу якого входять такі параметри, як перерегулювання, помилка регулювання, час регулювання, коливання системи та стійкість регулювання.

У групі дітей з нестійким рівнем регулювання визначено два типи відтворення. У десяти досліджуваних спостерігалось первинне перерегулювання з плавним зниженням кривої відтворення (рис. 1).

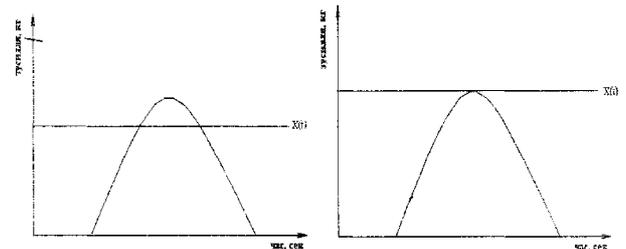


Рис. 1. Криві відтворення заданої величини м'язового підсилення без переходу на стабільний рівень регулювання.

Зліва — крива відтворення з перерегулюванням; справа — крива з недорегулюванням

Півтора десятка дітей не змогли вийти на заданий рівень регулювання навіть при багатовартовому повторенні функціональних випробувань під зоровим контролем. Крива відтворення м'язового зусилля в цій групі дітей також характеризується плавним зниженням без елементів коливання. Характерним є те, що вся група дітей з нестійким рівнем регулювання відрізнялася слабким фізичним розвитком, що ілюструвалося динамометричними вимірюваннями, тобто, якщо середня максимальна величина м'язового зусилля у дітей із стабільним рівнем функціонування системи управління рухами складала 13,2 кг, то у хлопчиків з нестійким рівнем регулювання вона дорівнювала 11,4 кг.

Дослідження здібностей до відтворення заданої величини м'язового зусилля по пам'яті було

виконано з групою дітей із стабільним рівнем функціонування системи управління рухами.

При виконанні заданої програми під зоровим контролем показники перехідного процесу мали наступні кількісні характеристики: вели-

чина перерегулювання складала 117,57 %; помилка регулювання — 29,57 %; час регулювання — 9,29 секунди; коливання системи складало 2,28 коливань за секунду; стійкість регулювання — 4,42 сек. (табл. 1).

Таблиця 1

Показники перехідних процесів системи управління рухами у хлопчиків віком 7–8 років

| № п/п | Максимальне зусилля, кг | Перерегулювання, % | | Помилка регулювання, сек | | Час регулювання, сек | | Кількість коливань | | Стійкість регулювання, сек | |
|-------|-------------------------|--------------------|-------|--------------------------|------|----------------------|-------|--------------------|-----|----------------------------|-----|
| | | | | | | | | | | | |
| 1. | 15 | 130 | 150 | 60 | 87 | 10 | 12 | 2 | 2 | 4 | 2 |
| 2. | 10 | 100 | 112 | 20 | 25 | 8 | 8 | 2 | 2 | 4 | 2 |
| 3. | 18 | 85 | 100 | 25 | 38 | 8 | 8 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| 4. | 10 | 150 | 185 | 20 | 30 | 7 | 8 | 2 | 3 | 4 | 3 |
| 5. | 19 | 98 | 118 | 40 | 44 | 10 | 14 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| 6. | 14 | 180 | 242 | 32 | 38 | 10 | 10 | 2 | 3 | 6 | 6 |
| 7. | 10 | 80 | 100 | 10 | 14 | 12 | 14 | 3 | 4 | 6 | 5 |
| Ср. | 13,72 | 777,5 | 143,9 | 29,6 | 39,4 | 9,3 | 10,57 | 2,3 | 2,7 | 4,4 | 3,7 |

При відтворенні зусилля по пам'яті виникають певні зрушення показників перехідних процесів. Величина перерегулювання підвищилася до 143 %; помилка регулювання досягла 40 %. Відповідно до цього збільшився і час регулювання — 10,57 секунд. Коливання системи відбулося у бік підвищення з 2,28 коливань під зоровим контролем до 2,71 коливань по пам'яті. Стійкість регулювання знизилася з 4,42 секунд до 3,71 секунд.

Щодо проведених нами досліджень можна зробити наступні висновки: по-перше, виявлено, що у дітей як під зоровим контролем, так і при відтворенні заданої величини м'язового зусилля по пам'яті при величинах впливу, який задається у 50 % від максимального, існують певні типи відтворення: нестійкий та стійкий. При першому типі регулювання не виникає стабілізація на постійному рівні регулюючої величини; при другому (стійкому типі) реакція системи управління рухами на програму, що задається, має характерний перехідний процес, де вирізняються такі показники, як величина перерегулювання, помилка регулювання, час регулювання, коливання системи, стійкість регулювання; по-друге, діти зі стійким рівнем регулювання демонструють його при відтворенні під зоровим контролем та по пам'яті; по-третє, достатньо 5–6 повторень для форму-

вання рушійних навичок, які відтворюються по пам'яті та під зоровим контролем; і четверте, діти з нестійким типом регулювання нездатні відтворити задану величину м'язового зусилля навіть при наявності 15 і більше сполучень. Відтворення м'язового зусилля у дітей із стабільним рівнем регулювання як під зоровим контролем, так і по пам'яті характеризується значною величиною регулювання.

Література

1. *Виноградова М. В.* Физиология трудовых процессов. — М.: Наука, 1997. — 145 с.
2. *Фомин Н. А.* Физиологические основы двигательной активности. — М.: Наука, 1999. — 211 с.
3. *Фарфель В. С.* Управление движениями в спорте. — М.: Наука, 2004. — 202 с.
4. *Голубев В. Н.* Управление двигательной активностью человека при экстремальных условиях: Автореф. дис... д-ра пед. наук. — С.Пб., 2001. — С. 12.
5. *Любомирский А. Е.* Управление движениями у детей и подростков. — М.: Педагогика, 2004. — 111 с.

В. В. БОБОШКО,

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спортивних ігор ПДПУ імені К. Д. Ушинського,

С. П. МОЛОДЕЦЬКИЙ,

студент ПДПУ імені К. Д. Ушинського.

Шановні учителі української мови та літератури!

З цього випуску журналу «Наша школа» ми розпочинаємо друкувати уроки з літератури рідного краю за новою орієнтовною регіональною програмою, розробленою науково-методичним центром української мови та літератури, українознавства Одеського обласного інституту удосконалення вчителів.

Запропоновані уроки жодною мірою не повинні сприйматися як єдиний можливий варіант опрацювання програмової теми та скоувати вашу творчу ініціативу. Ми чекаємо від вас нових варіантів уроків та нових підходів до аналізу творів, нових форм роботи по ознайомленню з творчістю письменників рідного краю, адже публікацію цих матеріалів на шпальтах нашого улюбленого журналу буде продовжено.

Затверджено
науково-методичною радою
науково-методичного центру
української мови та літератури,
українознавства ООІУВ
від 26.08.2008 р., протокол № 2

ОРІЄНТОВНА РЕГІОНАЛЬНА ПРОГРАМА З ЛІТЕРАТУРИ РІДНОГО КРАЮ

5–12-ті класи

Укладання оновленої програми з літератури рідного краю зумовлене новим підходом до викладання української літератури, продиктованим Державним стандартом базової і повної середньої освіти, що відображає актуальні потреби і завдання реформаційної політики загальної освітньої сфери в Україні, одним із аспектів якої є перехід на 12-річну систему навчання та зміна навчальних програм з української літератури.

По-друге, як і весь літературний процес в Україні, література нашого краю знаходиться в стані постійного розвитку: на літературному обрії з'являються нові імена, нові твори, ознайомлення з якими допоможе збагатити духовну скарбничку наших учнів.

Працюючи над укладанням оновленої програми, ми намагалися не відступати від загальної структури програми з української літератури 5–12-х класів, структуруючи її в 5–8-х класах за тематичними блоками, передбаченими програмою, затвердженою МОН України, а в старших класах — керуючись хронологічною послідовністю та жанровим принципом.

Таким чином, кожен урок з літератури рідного краю нашої програми органічно вмонтовано у відповідний тематичний блок чи розділ програми з української літератури 5–12-х класів.

При доборі художніх творів було враховано принципів вимоги сучасного шкільного вивчення української літератури (Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів — 2005. — С. 7. Пояснювальна записка), згідно з якими добір творів «здійснюється за принципами: високих естетичних критеріїв, жанрово-тематичної розмаїтості, врахування вікової психології, осучаснення змістового матеріалу». Тому насамперед добиралися «твори, цікаві й актуальні у контексті нинішнього життя, суголосні сьогоденній рецепційній свідомості, близькі та зрозумілі сучасній молодій людині».

Іншими словами, добираючи твори для ознайомлення учнів на уроках літератури рідного краю, ми враховували їх здатність виконувати естетичні, пізнавальні та виховні функції.

Тому, як і в програмі з української літератури, запропонованій МОН України, в розробленій нами програмі з літератури рідного краю «особливий акцент робився на тих художніх творах, що сприяють народженню у свідомості та підсвідомості молоді людини якостей, які є носіями позитивної, життєствердної енергії», актуалізують пріоритет людини-гуманіста, людини-патріота, оптимістичні суспільні настрої, духовне здоров'я, забезпечують молодій людині естетичне задоволення і моральне оперття. Враховуючи, що ключові компетентності програми передбачають також і підготовку молоді

до складнощів та в певній мірі непередбачуваностей сучасного життя, ми, безперечно ж, надали місце в програмі й тим творам письменників Одещини, в яких викриваються потворні чи негативні явища минулого та сучасного, де негативні явища художньої дійсності чи персонажі можуть викликати активне їх несприйняття (обурення, сміх, презирство) і, таким чином, бути потужним засобом морального загартування молоді.

Базовою основою програми з літератури рідного краю є книги-антології, видані Одеським відділенням НСП України, «Письменники Одещини на межі тисячоліть». — Одеса: «Альфа-Омега», 1999 та «Одеське літературне віче» в 2 томах. — Одеса: Астропринт, 2006.

Разом з тим ці антології не можуть бути єдиним джерелом ознайомлення учнів з літературою рідного краю, оскільки не відображають (та й як і будь-яка антологія, не можуть відображати) увесь спектр літературних надбань Одещини.

Тому вказані вище видання антологічного характеру є базовим, але далеко не єдиним джерелом для укладання нашої програми. До неї увійшли твори письменників Одещини, що відповідають вказаним в цій пояснювальній записці критеріям та здобули широке визнання читачів України, а почасти й зарубіжжя.

Безперечно, чотири години на рік, передбачені програмами з української літератури 5–12-х класів для ознайомлення з літературою рідного краю, не дають можливості представити такий багатий літературними традиціями і здобутками регіон, яким є Одещина, в усій повноті.

Хотілося б, щоб учителі української літератури знайомили учнів з творчістю письменників Одещини не тільки на цих, передбачених програмою уроках, а й під час вивчення інших навчальних тем.

Думається, що окрасою уроків, присвячених вивченню життєвого і творчого шляху класиків української літератури, стало б використання на них сонетів із прекрасного циклу «На тлі Одеси» Григорія Зленка чи «Помеників» Віталія Колодія. Яскраві позакласні заходи можна побудувати на творах письменників-гумористів Одещини чи на матеріалах багатющої Одеської Шевченкіани.

Очевидно, ширше слід використовувати й таку надзвичайно плідну форму роботи як організація зустрічей учнів з письменниками рідного краю, які залишають в душах учнів яскраві враження, спонукають не тільки до читання, а й до власної творчості.

Сподіваємось, що запропонована регіональна програма розділу «Література рідного краю» допоможе вчителям донести до учнів тематичне, стилістичне та жанрове розмаїття творчості письменників Одещини, сприятиме формуванню естетичних смаків та вихованню в учнів кращих людських і громадянських рис.

5-й клас

Блок 1. *Світ фантазії і мудрості*

Іван Плахтін. «Казка про душу»

Розуміння дітьми виразу «викривлена, іржава душа» та «пряма, чиста душа». Причини викривлення та ржавіння Микитиної душі. Смерть Микити, як наслідок відступництва, зради власної душі. Головна думка казки: душезбереження неможливе без участі самої людини. Огляд збірки «Легенди, казки та новели Чорного моря».

(1 год.)

Блок 2. *Історичне минуле нашого народу*

Переосмислення народних легенд та переказів у творчості письменників Одещини.

О. Різників. «Ілейко — в Бога турейко» (Дума 2–4; 14–15). Життєлюбство героя, бажання приносити людям користь і радість, незважаючи на каліцтво. Могутня сила народного мистецтва здатна робити дива з тими, хто любить і розуміє його. Ілейко — захисник рідної землі. Фантастичне й реальне у творі.

(1 год.)

Блок 3. *Рідна Україна і світ природи*

Образ природи рідного краю в дитячих творах письменників Одещини.

Н. Мовчан-Карпусь. Збірка «Над річкою Журавкою»

Г. Могильницька. Збірка «Скільки в світі сонечок»

В. Рутківський. Збірка «Відчиніть Богданкові вікно»

А. Качан. Вірші «Степова річка», «Понад лиманом трави цвітуть...», «До синього моря» (за вибором учителя).

Відтворення засобами художнього слова краси рідної землі, почуття любові до неї як основа патріотизму. Ставлення людини до оточуючого світу як показник її внутрішньої суті.

А. Михайлівський. «Чорнушка».

Характеристика Лемішки як носія добра і людяності. Роль «портретної» деталі в описі тварини. Реакція Чорнушки на добро і зло.

(2 год.)

6-й клас

Блок 1. *Загадково-прекрасна та славна давнина України Календарно-обрядові пісні*

Г. Могильницька. «Українське сонцеколо»

Розкриття у віршах суті та пов'язаної з нею обрядовості українських народних і релігійних свят. Гармонійне поєднання в народній обрядовості дохристиянських вірувань з християнською мораллю. Доброзичливість людини до світу і світу до людини як основа української народної душі.

(1 год.)

Блок 2. *Я і світ*

Тема «малої батьківщини» як складової частини великої Української землі. Оспівування кольорів рідного степу та яскравого південного

неба, що знайшли відображення в символічних кольорах Прапора України у вірші Н. Мовчан-Карпусь «Рідні кольори».

Рід, родина, родові обереги. Мати як берегиня духовних родових і національних цінностей. (В. Дзюба «Край мій рушниковий», «Каяття», «Надвечір'я»; Н. Мовчан-Карпусь «Пребудь»; В. Гетьман «Дай мені весла», «Пече господиня хліб»; В. Друзяка «Родинне»).

Вдячні почуття до рідної школи та учителів (М. Палієнко «Освідчення Семенівській школі»).

Тема спадкоємності поколінь, вірності волелюбним традиціям народу, збереження світлої пам'яті про захисників і борців за волю рідної землі (В. Гетьман «Нерубаї»; Н. Мовчан-Карпусь «Обніму я поглядом минуле»; С. Стриженюк «411 батарея»; Г. Могильницька «Пісня про Крути»).

(1 год.)

Блок 3. Пригоди і романтика

В. Рутківський. «Джури козака Швайки». Санько й Гринько — юні правдолюбці, непримирненні до зла й облуди. Кмітливість, винахідливість хлопчиків, потяг до героїчного, незвичайного, вірність в дружбі, уміння переборювати власний страх. Відтворення у творі народних легенд про козаків-характерників та їх чудодійні якості, про вовкулаків тощо. Демко — Дурна Сила. Роль козацької педагогіки в перетворенні Дурної Сили в розумну. Діди Кудьма та Кібчак як втілення народної мудрості, відображеної в козацьких традиціях. Любов до вітчизни, до народу, до волі як запорука цікавого, осмисленого, змістовного й корисного життя.

(2 год.)

7-й клас

Блок 2. Про далекі минулі часи

Боротьба українського народу за національне та соціальне визволення у творах письменників Одещини. Ознайомлення з книгою Б. Сушинського «Козацькі вожді України» (текстуально 1—2 нариси за вибором учителя).

Відлуння сивої прадавнини у віршах Д. Шупти «Трипілля», «Стовпи Голуня»; осмислення минулого у творах В. Рутківського «Після битви під Берестечком», В. Друзяки «Козаки, де ваша слава?», Б. Мозолевського «Байда Вишневецький»; утвердження спадкоємності поколінь у віршах О. Олійникова «Повертайтеся, хлопці», поемі О. Різнікова «Мовчиш, Стрибоже?» (вірш 7). (За вибором учителя).

(1 год.)

Блок 3. Ти знаєш, що ти — людина

Б. Сушинський. «Острів забуття і покаяння».

Ігор і Леся. Своєрідність долі та характеру дівчинки. Уміння творити довкіл себе світ, наповнений красою та добром. Чарівний човен — праця як радість творення. Поглиблення

дружби і взаєморозуміння в процесі праці. Таємниця підлітків, їх уміння бачити в буденному незвичайне, чарівне. Ігор — ширий друг. Уміння хлопця співчувати, берегти чужу таємницю. Проблема віри й безвір'я в повісті. Засудження підлості й користолюбства. Значення зустрічі та дружби з Лесею в Ігоровому житті.

Блок 4. Ми — українці

Громадянські, патріотичні мотиви у творчості письменників Одещини. Важкий шлях народу до волі й незалежності (В. Барладяну-Бирладник «Тут берег мій», «Із Софії України»; О. Різніков «Я маю паспорт українця»; О. Олійників «Монолог відродженого українця»; Б. Сушинський «У чеканні Месії»; Б. Нечерда «До дискусії про йогів»; В. Мороз «Україні»; В. Вовк «По кому дзвін». Оспівування краси й невмирущості української мови як символу незнищенності народу. М. Палієнко «Балада про рідну мову», О. Олійників «Рідна мова», В. Дзюба «Слово про мову». Доброзичливість, щирість, співчуття до гнаних і скривджених, жертвність як риси українського менталітету в поемі Г. Могильницької «Серафима».

(1 год.)

8-й клас

Блок 3. Світ української поезії

Поетична Одещина

Загальна характеристика розвитку поетичного слова в Одесі.

Оспівування міста, моря, степу в поетичній творчості письменників рідного краю: О. Різніков. Цикл «Одеса — одесною Бога» (окремі вірші за вибором учителя); О. Олійників. «Одеса», «Одеський марш»; С. Стриженюк. «І степ — як море»; В. Барладяну-Бирладник. «Тут берег мій»; Г. Зленко. Цикл сонетів «На тлі Одеси»; М. Суховецький. «Ми ще прийдем»; О. Шеренговий. «Та ніч сяла, ніби в церкві»; В. Трохліб. «В мені штормило море» (за вибором учителя).

(1 год.)

Блок 5. Українська проза

Утвердження гуманістичних цінностей у прозових творах письменників Одещини. Жанрове та стильове розмаїття. Проблема істинної цінності людини у творах М. Циби «Колоквіум», В. Полтавчука «На березі ріки», Г. Горста «Забута справа».

Рідний край та його люди у краєзнавчих дослідженнях О. Олійникова «Україна і Чорноморський флот», «Славне минуле Одеси не минає», «Сторінки історії Одеси та Чорноморського краю», «Мистецтво розуму і серця», «Козацтво, народжене на Одещині», збірки «Голос моря» («Симфонія моря», «Моряна» та інше (окремі уривки за вибором учителя), Ю. Сисін «Омитий росами» (нариси про П. Нішинського, Є. Чикаленка).

Прозаїки Одещини про боротьбу з німецько-фашистськими загарбниками: твори Д. Ключенка, Л. Селютіної, Г. Матійко (за вибором учителя).

(2 год.)

Блок 6. Гумор і сатира

Одещина сміється

С. Олійник — ветеран українського гумористичного цеху. Викриття нероб, охочих пожитися чужим коштом «Пригода в лісосмузі», «Пес Барбос і повчальний крос» — улюблені гуморески українського села.

Елементи народної казки в гуморесках. Близькість гуморесок С. Олійника до народних анекдотів («В Одесі на привозі», «Нічний дзвінок»).

Шкільний гумор у творчості Є. Бандуренка («Кому радість — кому сум», «Петрусь відповів», «Не бачив теж», «Домашнє навчання» та інші).

Висміювання людської нещирості, недбалості, недотепності в гуморесках В. Івановича та К. Сергієнка (В. Іванович. «Колобок-женишок», «Де за тином лобода», «Качать і величать»; К. Сергієнко. «Обізнаний піаніст», «Вибаглива дружина», «Усякі є жінки» та ін.).

В. Гаранін. «Притчі про козака Мамає».

(1 год.)

9-й клас

Блок 2. Давня українська література

Відродження письменниками Одещини давніх жанрів української літератури. Барокові традиції у містерії О. Різнікова «Бран». Втілення актуальних проблем сучасності у давньому жанрі містерії. Людська душа як вмістилище різноманітних сутностей — позитивного та негативного плану. Втілення їх в алегоричних містерійних фігурах. Інтерлюдії (сцени із реального земного життя, в яких діють реальні герої) в містерії, їх органічне вплетання в канву драми містерії. Бран (полон) зовнішній — ув'язнення героя і бран внутрішній — влада внутрішніх спокус. Переможцем виходить той, хто звільнився від внутрішнього полону, подолав свої власні вади і спокуси.

«Книга «Літос»... Г. Могильницької — блискучий взірць полемічної прози ХХІ століття» (Є. Сверстюк). Дотримання в книзі особливостей полемічного жанру. Аргументованість, коректність, іронічність. Патріотична наснаженість книги (розділи III, IV, V). Наголос на ролі українських вчених, випускників та викладачів Києво-Могилянського Колегіуму в розвитку російської освіти і культури II половини XVII—XVIII століття.

(2 год.)

Блок 3. Нова українська література

Одеська Шевченкіана

Осмислення в творчості письменників Одещини ролі Т. Г. Шевченка у пробудженні національної самосвідомості народу, неперебутньої

цінності й актуальності його творів. В. Мороз «Дуб Шевченка у селі Прохорівка під Каневом»; В. Гетьман «Слов'янської пісні окраса»; Б. Мозолевський «І плакати, і радіти...»; Б. Сушинський «Посеред козацького степу зі «Словом о полку...» та «Кобзарем» під пахвою»; С. Стриженюк «Пам'ятник Шевченку в Одесі».

Спроби осмислення шляхів формування народного пророка; особистісне сприйняття Шевченка та його творчості (М. Палієнко. Цикл «Тарасова віть», «Маленька книжечка Тарасика» (окремі вірші за вибором учителя), «Балада про Шевченкову Одесу», «Калинові Моринці», «А він і досі в караулі»; В. Барладяну-Бирладник. «У кожного Кирилівка своя»; О. Різніков. «Тарасе, іменем твоїм...») (інші твори письменників Одещини за вибором учителя).

(1 год.)

Блок 4. Література ХХ століття

Тема Голодомору 1932–1933 рр. в творах письменників Одещини. О. Олійників «Букет з колосків» (Збірка «Перехрестя надії»), О. Різніченко «Дід Горпина» та книга «Ідло-33», Збірка віршів М. Палієнка «А зозулі кували...» (за вибором учителя).

Публіцистичні праці Д. Ключенка «Голодомор на Україні» в книзі «Нариси з історії України» (або Д. Ключенко, М. Мацюк «Голодомор на Україні»).

(1 год.)

10-й клас

I

Специфічність розвитку культури рідного краю. Два напрямки формування культури в Одесі у ХІХ столітті. Роль багатонаціональної народної стихії у формуванні культурного обличчя міста. Одеський анекдот. Роль «Просвіти» в становленні та розвитку в Одесі української культури та українського письменства. Родина Комарових, зв'язки М. Комарова з українськими письменниками. Євген Чикаленко — поміщик-меценат, що любив Україну не тільки «до глибини душі, а й до глибини власної кишені»; його дружба з І. Карпенком-Карим, М. Коцюбинським. Видавнича діяльність Є. Чикаленка.

Роль Івана та Юрія Липи у поширенні української складової в культурному житті міста. Перші одеські видання книг українською мовою. Словники. Альманахи. Одеса й Одещина в житті Л. Українки, М. Коцюбинського, І. Франка, Т. Г. Шевченка, М. Вороного. Григорій Зленко. Цикл сонетів «На тлі Одеси».

(1 год.)

II

Тема історичної пам'яті в творах письменників Одещини.

В. Трохліб «Вертання Пилипа Орлика», «Іван Мазепа на границі»; В. Вовк «Де то нам

отак було наврочено». В. Стриженюк, «Судний день. Батурин» (поема). (1 год.)

III

Узагальнена візія сучасного світу в творчості нового літературного покоління Одещини. Поліфонічність голосів та стильових тенденцій.

Поезія Т. Федюка як відображення відчуттів духовної людини в обездуховленому світі. («Нас два війська», «Експромт», «Візник сидить. Він гість», «На березі жовтім — освіжена піна» та ін.).

Своєрідність поезій І. Гаврюка. «Приземлена» метафора, що має узагальнюючий характер («невидимі кричать у небі гуси», «я й не помітив, як просочився під землю», «впродовж ночі із яблуні падали яблука»). Тривога за долю занадто інтелектуалізованого, але обездуховленого світу («ми повторюємо чужі сентенції», «у душ не існує генів»).

Психологічна новела С. Дмитрієва. Лаконічність, образність. Відображення в новелах усамітнення людини серед натовпу («Крик», «Батьки п'ють» та ін.).

В. Вовк. Тривірші. Актуальність, сконденсованість і місткість думки, образність.

(1 год.)

IV

Лірика світлих почуттів. Таємничий світ кохання, вірності й щирості. Н. Бутук «Червень», «Серпень»; В. Дзюба «В'ється стежечка», «Спогад», «Волошки вицвіли»; Н. Мовчан-Карпуть «У блакиті ясній», «На любов обречу», «Лілеї»; В. Трохліб «В тебе очі — то вікна лиману», «Мережка»; О. Шеренговий «Ми вдвох».

Світла печаль нерозділеної, несудженої любові. В. Вовк «Елегія»; О. Різників «Контакт з інопланетянкою», «Люби мене»...

О. Олійників «На пам'яті левади»; Н. Щербань «Ти дарував мені волошки», «Сивіє світла смуга неба», «Навіщо хмари тьмарити».

Г. Могильницька «Не говори... Слова такі пусті...», «А до осені все мине...», «Ввійди в мій сон...».

11-й клас

I

Представники літератури «Розстріляного відродження» на Одещині. І. Дузь «Переможці забуття» («Серце, розірване наклепом», «Страстю знищене щастя», «Три кола свавілля»).

Трагічна доля поетів Аркадія Казки, вчителя Одеської залізничної трудової школи, та Панька Педи, також учителя української мови та літератури, потім завідувача літчастиною Одеського оперного театру. Спроби урізноманітнення ритміки та строфіки віршів, ускладненість метафори (А. Казка «Там сонце, там»,

«Рондо»); звукопис як засіб естетичного впливу та посилення виразності змісту в поезіях П. Педи («Осінь», «Вдалині сумні ліси»). Легкість «летючість» вірша. Життєствердний, світлолюбний пафос поезії.

Ханаан Вайнерман — представник репресованого покоління. Багатство форми, майстерність римування, спокійна філософічність творів («Осінь», «Як дзеркало морська трясовина», «Совість», «Про дружбу»).

(1 год.)

II

Відлуння та розвиток традицій «Розстріляного відродження» в поезії рідного краю другої половини ХХ століття.

Новаторська поезія Бориса Нечерди (Зб. «Лада», «Барельєфи», «Літак у краплі бурштину», «Удвох із матір'ю» «Остання книга» — окремі вірші за вибором учителя). Трепетна, хоч часто й прихована в присмаку іронічності любов до світу, до Вітчизни, до народу. Синівська ніжність і турбота в ставленні до матері. Неприйняття нещирості й диктату грубої сили. (Вірші «Фольклор», «Доповнення до заповіту», «Заратустра», «До дискусії про йогів»). О. Шеренговий «Нечерда. Голос другий».

Анатолій Глушак. Природність і самозаглибленість лірики.

Виваженість, точність слова, ощадливість у використанні художніх засобів та глибина думки як особливість творчого стилю поета. Любов до життя, до матері, до рідної землі у віршах «Повернення», «Апологія співу на два голоси», «Батіжок і Зозулька», «Многoptих літа». Шляхетна стриманість і глибина інтимної лірики («Перезотліють розлуки...»).

(1 год.)

III

Модернізація новелістики та «великої» прози на Одещині.

А. Колесніченко та О. Шеренговий — талановиті прозаїки літературного призову 60-х років ХХ століття. Перші в прозовій літературі Одещини спроби відійти від канонів соцреалізму. Зображення «живої», а не плакатної людини, психологізм, метафоричність творів молодих прозаїків. Огляд одного із романів А. Колесніченка («Катарсис», «Полум'я тополі», «Птахи у відкритому морі» — за вибором учителя). «Глухоніма українська трагедія» в новелі «Христа розпинали в матері».

Вплив дитячих вражень на світогляд філософа Ісайї Бужинського — «шлях назустріч самому собі», тому хлопчику-янголу, що в пекельному світі бачив Бога і розмовляв з ним. Своєрідність побудови новели. (Зміщення часових і просторових координат, «ірреальна реальність» і реальність ідеального).

О. Шеренговий. Своєрідність стилю письменника. Гуманістичний пафос творів. «Негероїчні» герої в творах О. Шеренгового як

втілення віри в людину, її духовну велич, що виявляє себе в екстремальних ситуаціях. (Оповідання «Ти мене чуєш, Ганно?» та ін. за вибором учителя). Роман «Рейс» — оглядово.

(2 год.)

12-й клас

I

«Шістдесятники» та рух опору тоталітарній системі в Одесі. Внесок «шістдесятників» Одещини в скарбницю української літератури та в розвиток самосвідомості населення регіону.

Святослав Караванський — поет, мовознавець, патріот. Мовознавчі праці та словники Святослава Караванського. Поезія любові та боротьби (ж. «Наша школа», № 4, 1999 р.).

Олег Олійників «Шістдесятникам» та інші вірші розділу «З Україною в серці» збірки «Батьківщина понад усе».

О. Різниченко (Різників) про себе, свою добу й долю народу. Поема «Мовчиш, Стрибоже?», вірші «Пісня бука», «На самоспалення Олекси Гірника», «Озон» з кн. «Наодинці з Богом». Післяслово автора.

(1 год.)

II

Філософська лірика В. Мороза. Віра в незнищенність життя та мистецтва («Соловей», «Заклинання», «Ми листуємося з лісом» та інші із

збірників «Дорога в осінь», «Ми листуємося з лісом», «Багаття загораються осінні».

Тема відповідальності народу і кожної людини за власну історичну долю, («І за найбільшу в світі плату», «Антивірші», «Україні»). Станіслав Конак. Традиція переспіву біблійних мотивів в українській літературі. «Плач Єремії». Тривога за долю рідної землі та народу. Біль за народні вади, прищеплені віками рабства. Щира любов до Вітчизни й народу («У Божий вписано сувій», «Обернемось на світло»).

(1 год.)

Київська Русь у творах письменників Одещини.

Г. Могильницька. Поема «Рогніда». Утвердження справедливості, вірності й любові як найвищих і непроминяльних людських цінностей. Складність життєвої долі та висота духу полоцької князівни. Історичні факти та художній вимисел. «Віків крамольна перезва» у творі.

(2 год.)

Автори програми:

Г. А. МОГИЛЬНИЦЬКА,
старший викладач ООІУВ,

С. А. СВІТКОВСЬКА,
зав. науково-методичного центру української мови та літератури, українознавства ООІУВ.

ЛАУРЕАТИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПРЕМІЇ УКРАЇНИ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

1962

- **Тичина П. Г.** (1881–1967), поет — за «Вибрані твори» в 3 томах.
- **Гончар О. Т.** (1918–1993), письменник — за роман «Людина і зброя».

1963

- **Сосюра В. М.** (1897–1965), поет — за збірки поезій «Ластівки на сонці» і «Щастя сім'ї трудової».
- **Тютюнник Г. М.** (1920–1961), письменник — за роман «Вир» (посмертно).

1964

- **Малишко А. С.** (1912–1970), поет — за збірку поезій «Далекі орбіти».
- **Тихонов М. С.** (1996–1979), поет — за популяризацією творчості Т. Г. Шевченка та переклади творів української поезії російською мовою.

1965

- **Бажан М. П.** (1904–1983), поет, критик, перекладач — за поему «Політики кризь бурю».
- **Вільде Ірина**, справжнє прізвище Полотнюк Дарина Дмитрівна (1907–1982), письменниця — за роман «Сестри Річинські».
- **Панч Петро Йосипович**, справжнє прізвище Панченко (1891–1978), прозаїк — за повість «На калиновім мості».

1967

- **ЛЕ Іван**, справжнє прізвище та ім'я Мойся Іван Леонтійович (1895–1978), письменник — за історичний роман «Хмельницький».

1968

- **Новиченко Л. М.** (1914–1996), критик, літературознавець — за книгу літературно-критичних нарисів і портретів «Не ілюстрація — відкриття!»

1969

- **Головко А. В.** (1897—1972), письменник — за дві книги «Артем Гармаш».

1970

- **Збанацький Ю. О.** (1913—1994), письменник — за роман «Хвилі».
- **Канівець В. В.** (1923), письменник, драматург — за роман «Ульянови».
- **Нагнибіда М. Л.** (1911—1985), поет — за цикл віршів «Риси рідного обличчя».

1971

- **Козаченко В. П.** (1913—1995), письменник — за книгу «Листи з патрона».
- **Корнійчук О. Є.** (1905—1972), драматург — за п'єсу «Пам'ять серця».
- **Левада О. О.**, повне прізвище Косяк-Левада (1909—1995), письменник — за кіносценарій «Родина Коцюбинських».

1972

- **Воронько П. М.** (1913—1988), поет — за збірку поезій «Повінь».

1973

- **Гордієнко К. О.** (1899—1993), письменник — за трилогію «Чужу ниву жала», «Дівчина під яблунею», «Буймир».
- **Ткач М. М.** (1932), поет-пісняр, кіносценарист — за повнометражний фільм «Радянська Україна».

1974

- **Загребельний П. А.** (1924—2009), письменник — за романи «Первоміст» та «Смерть у Києві».

1975

- **Собко В. М.** (1912—1981), прозаїк, драматург — за роман «Лихобор».

1976

- **Драч І. Ф.** (1936), поет, перекладач, кіносценарист, драматург — за збірку поезій «Корінь і крона».
- **Луценко Д. О.** (1921—1989), поет — за пісні, написані разом з композитором І. Шамо.

1977

- **Коломієць О. Ф.** (1919—1994), драматург — за діалогію «Голубі олені» та «Кравцов».
- **Павличко Д. В.** (1929), поет, перекладач — за збірку поезій «Любов і ненависть».

1978

- **Зарудний М. Я.** (1921—1991), драматург — за трагедію «Тил».
- **Земляк В. С.**, справжнє прізвище Вацик (1923—1977), письменник, сценарист — за романи «Зелені Малини» та «Лебедина згряя».

- **Малишевський І. Ю.** (1936), письменник, кінодраматург, журналіст — за кіносценарій «Радянська Україна. Роки боротьби і перемоги».

1979

- **Дмитренко Л. Д.** (1911—1985), письменник — за збірку віршів «Основа» та «Світ мій».

1980

- **Жур П. В.** (1914), письменник, перекладач, літературознавець — за енциклопедичний «Шевченківський словник».
- **Кирилюк Є. П.** (1902—1989), літературознавець — за енциклопедичний «Шевченківський словник».
- **Мушкетик Ю. М.** (1929), письменник — за роман «Позиція».
- **Стельмах М. П.** (1912—1983), прозаїк, поет, драматург — за роман «Чотири броди».

1981

- **Дімаров А. А.** (1922), письменник — за роман «Біль і гнів».
- **Коротим В. О.** (1936), письменник, перекладач, публіцист — за книги «Кубатура яйця» та «Побачити зблизька».
- **Титов В. А.** (1934), прозаїк — за повість «Всім смертям назло...», «Ковыль — трава степная».

1982

- **Мороз А. Т.** (1928), письменник, літературознавець, критик — за роман «Четверо на шляху».

1983

- **Олійник Б. І.** (1935), поет, кіносценарист — за збірки поезій «Сива ластівка», «У дзеркалі слова», «Дума про місто».

1984

- **Вишеславський Л. М.** (1914—2003), поет, критик, перекладач — за збірку поезій «Близька зірка».
- **Вінграновський М. С.** (1936), письменник, сценарист, кінорежисер, кіноактор — за книги «Літній ранок», «Літній вечір», «Ластівка біля вікна», «На добраніч».
- **Сизоненко О. О.** (1923), прозаїк — за роман-трилогію «Степ», «Була осінь», «Мета».
- **Яворівський В. О.** (1942), прозаїк, публіцист — за художньо-документальну повість «Вічні Кортеліси».

1985

- **Гуцало Є. П.** (1937—1995), прозаїк, поет, публіцист, кінодраматург — за книги «Саййора» та «Пролетіли коні».

- **Іваничук Р. І.** (1929), письменник — за романи «Вода з каменю» та «Четвертий вимір».
- **Цюпа І. А.** (1911), прозаїк, публіцист — за художньо-документальну книгу «У серці дзвонять голоси» та публіцистичні виступи у пресі.

1986

- **Забаштанський В. О.** (1940–2001), поет, перекладач — за збірки поезій «Крицею рядка», «Вага слова» та «Запах долини».
- **Іваненко О. Д.** (1906–1997), письменниця, перекладачка — за книгу спогадів «Завжди в житті».

1987

- **Дмитренко О. М.** (1940), письменник — за повість «АИСТ».
- **Костенко Л. В.** (1930), поетеса — за роман у віршах «Маруся Чурай», збірку поезій «Неповторність».

1988

- **Погребенник Ф. П.** (1929–2000), літературознавець, фольклорист, культуролог — за упорядкування і підготовку текстів зібрання творів Івана Франка в п'ятдесяти томах.
- **Шевчук В. О.** (1939), прозаїк, драматург, літературознавець — за роман-триптих «Три листки за вікном».

1989

- **Тютюнник Г. М.** (1931–1980), письменник — за «Твори» у 2 томах (посмертно).

1990

- **Білоус Д. Г.** (1920), письменник, перекладач — за збірку поезій «Диво калинове».
- **Пушик С. Г.** (1944), поет, літературознавець, фольклорист — за книгу «Страж-гора», «Галицька брама».

1991

- **Стус В. С.** (1938–1985), поет — за збірку поезій «Дорога болю» (посмертно).
- **Дзюба І. М.** (1931) — за серію публіцистичних виступів «Бо то не просто мова, звуки...», статті «Україна і світ», «Чи усвідомлюємо національну культуру як цілісність?».
- **Білик І. І.** — за історичний твір «Золотий Ра».
- **Шудря М. А.** (1935), письменник, кінодраматург, журналіст.

1992

- **Антоненко-Давидович Б. Д.** (1899–1984) — за збірку художньої прози «Смерть. Сибірські новели. Завищені оцінки» (посмертно).
- **Багрянний І. П.**, справжнє прізвище Лозов'яга (1906–1963) — за романи «Сад Гетсиманський», «Тигролови» (посмертно).

- **Дрозд В. Г.** (1939) — за роман-епопею «Листя землі».

- **Роговий Ф. К.** (1925) — за роман «Свято останнього млива».

- **Калинець І. М.** (1939) — за збірки поезій «Тринадцять алогій», «Невольнича муза», «Пробуджена муза».

- **Мельничук Т. Ю.** (1938–1995) — за збірку поезій «Князь роси».

- **Мовчан П. М.** (1939) — за збірки поезій «Материк», «Осереддя».

- **Лубківський Р. М.** (1941) — за збірку поезій «Погляд вічності».

- **Колесник С. П.** (1932) — за публіцистичну повість «Обкрадені села» та інші твори про долю українського села.

- **Жулинський М. Г.** (1940) — за книжку «Із забуття — в безсмертя».

1993

- **Коломієць В. Р.** (1940) — за збірку поезій «Золотосинь».

- **Міщенко Д. О.** (1921) — за збірки творів «Полювання на жар-птицю», «Особисто відповідальний».

- **Руденко М. Д.** (1920–2004) — за роман «Орлова балка», збірку «Поезії».

- **Сапеляк С. Є.** (1951) — за збірку поезій «Тривалий рваний зойк».

- **Талалай Л. М.** (1941) — за збірку поезій «Вибране».

- **Коваленко Л. Б.** (1937–1993), **Маняк В. А.** (1934–1992) — за Народну Книгу-Меморіал «33-й: голод» (посмертно).

- **Гоян Я. П.** (1940), письменник — за повість «Таємниця Лесикової скрипки».

1994

- **Голобородько В. І.** (1945), поет — за збірки поезій «Ікар на метеликових крилах», «Калина об Різдві».

- **Світличний І. О.** (1929–1992) — за збірку поезій, поетичних перекладів і літературно-критичних статей «Серце для куль і для рим» (посмертно).

- **Чендей І. М.** (1922) — за книжку «Калина під снігом», повість «Іван».

- **Конквест Роберт** (1917), науковець (США) — за книжку «Жнива скорботи».

- **Рахманний (Олійник) Роман** (1949), публіцист (Канада) — за тритомну збірку «Україна атомного віку».

- **Большаков Л. Н.** (1924), літературознавець (Російська Федерація) — за документальну трилогію «Літа невольничі» («Быль о Тарасе»).

- **Івасюк В. М.** (1949–1979), поет і композитор — за видатний внесок у розвиток українського національного музичного мистецтва (посмертно).

- **Апанович О. М.** (1919–2000), письменниця — за книжку «Гетьмани України і кошові отамани Запорозької Січі».

- **Лупій О. В.** (1938), письменник — за роман «Падіння давньої столиці», повість «Гетьманська булава».

1995

- **Захарченко В. І.** (1936), письменник — за роман «Прибутні люди».
- **Симоненко В. А.** (1935–1963), письменник — за збірки поезій та прози «Лебеді материнства», «У твоєму імені живу», «Народ мій завжди буде» (посмертно).
- **Федорів Р. М.** (1930–2001), письменник — за роман «Єрусалим на горах».
- **Кочур Г. П.** (1980–1994), письменник — за книжку перекладів «Друге відлуння» (посмертно).
- **Сверстюк Є. О.** (1928), письменник — за книжку «Блудні сини України».

1996

- **Базилевський В. О.** (1937), письменник — за збірку поезій «Вертеп».
- **Міняйло В. О.** (1919), письменник — за роман «Вічний Іван».
- **Жиленко І. В.** (1941), письменниця — за збірку поезій «Вечірка у старій винарні».
- **Іванченко Р. П.**, справжнє прізвище Іванова (1934), письменниця — за тетралогію про Київську Русь: «Зрада, або як стати володарем», «Гнів Перуна», «Золоті стремена», «Отрута для княгині».
- **Чорновіл В. М.** (1937–1999), публіцист — за збірники «Правосуддя чи рецидиви терору», «Лихо з розуму», книжку «Хроніка таборових буднів», публіцистичні виступи в газетах та журналах України і світу.
- **Дончик В. Г.** (1932), **Моренець В. П.** (1953), **Штонь Г. М.** (1941), **Кравченко А. Є.** (1956), **Ковалів Ю. І.** (1949), **Мельник В. О.** (1941–1997), **Наєнко М. К.** (1938), **Агеєва В. П.** (1958), літературознавці — за навчальний посібник «Історія української літератури ХХ ст.» у 2 книгах.
- **Петриненко Т. Г.** (1953), композитор, поет і співак — за значні досягнення в розвитку сучасної української естрадної пісні, концертно-виконавську діяльність.

1997

- **Скунць П. М.** (1942), письменник — за збірку поезій «Спитай себе».
- **Ульянов О. С.**, справжнє прізвище та ім'я Ульяненко Олесь (1962), письменник — за роман «Сталінка» (Мала Шевченківська премія).

1998

- **Андріяшик Р. В.** (1933–2000), письменник — за роман «Сторонець».

1999

- **Кремій Д. Д.** (1953), поет і перекладач — за збірку поезій «Пектораль».

2000

- **Гнатюк І. Ф.** (1929), письменник — за книгу «Стежки-дороги».
- **Нечерда Б. А.** (1939–1998), письменник — за збірку поезій «Остання книга» (посмертно).
- **Шерех (Шевельов) Ю. В.** (1908–2002), літературознавець (США) — за книги «Третя сторожа» та «Поза книжками і з книжок».

2001

- **Пашковський Є. В.** (1962), письменник — за роман «Щоденний жезл».

2002

- **Римарук І. М.** (1958), письменник — за книгу поезій «Діва Обида».

2003

- **Герасим'юк В. Д.** (1956), поет — за книгу віршів «Поет у повітрі».
- **Медвідь В. Г.**, прозаїк — за роман «Кров по соломі».

2004

- **Слапчук В. Д.**, поет — за книги віршів «Навпроти течії трави» і «Сучок на костурі подорожнього».

2005

- **Коцюбинська М. Х.** (1931), літературознавець — за книгу в 2 томах «Мої обрії».
- **Матіос М. В.** (1959), письменниця — за роман «Солодка Даруся».
- **Слабошпицький М. Ф.** (1946), літературознавець — за книгу «Поет із пекла» про Тодося Осьмачку.
- **Воробйов М. П.** (1941), поет — за збірку поезій «Слуга півонії».

2006

- **Гусейнов Г. Д.** (1950), письменник — за художньо-документальний життєпис «Господні зерна».
- **Качуровський І. В.** (1918), письменник — за книгу «Променисті силуетки».
- **Кичинський А. І.** (1950), поет — за книги поезій «Пролітаючи над листопадом», «Танець вогню».

2007

- **Лапський Є. В.** (1916), поет — за книги віршів «Себе: розшукую?!», «Обабіч: істини?!».
- **Стус Д. В.** (1966), літературознавець — за книгу «Василь Стус: життя як творчість».
- **Федюк Т. О.** (1954), поет — за книгу віршів «Обличчя пустелі».

2008

- **Віра Вовк** (1926), справжнє прізвище Селянська Віра Остапівна, письменниця, гро-

мадянка Бразилії — за книги «Сьома печать», «Ромен-зілля» та переклади творів українських письменників португальською мовою.

- **Голота Л. В.** (1949), письменниця — за роман «Епізодична пам'ять».
- **Перебийніс П. М.** (1937), поет — за збірку поезій «Пшеничний годинник».

2009

- **Гірник П. М.** (1956), поет — за збірку «Повітається».

Письменники Одещини — лауреати Національної премії імені Тараса Шевченка

- **Нечерда Борис**, лауреат Національної премії ім. Тараса Шевченка (за збірку «Остання книга», 2000 р., посмертно).
- **Фашенко Василь**, лауреат Національної премії ім. Тараса Шевченка (за книги літературно-критичних статей, 1985 р.).
- **Федюк Тарас**, лауреат Національної премії ім. Тараса Шевченка (за книгу віршів «Обличчя пустелі», 2007 р.).

Письменники Одещини — лауреати інших загальнонаціональних та всеукраїнських премій

- **Гаранін Володимир**, лауреат республіканської премії ім. Степана Олійника; наукового фонду ім. Тараса Шевченка, ім. Костянтина Паустовського. Лауреат IV та V загальнонаціональних конкурсів «Українська мова — мова єднання». Дипломант Всеукраїнського конкурсу «Байка — 2001», міської премії «Твої імена, Одесо» (2004).
- **Дзюба Віктор**, лауреат VII та XI Міжнародних Пушкінських конкурсів у Нью-Йорку, обласної премії ім. Степана Олійника, міської премії «Твої імена, Одесо» (2003).
- **Зленко Григорій**, лауреат республіканської премії ім. П. Г. Тичини, премії журналу «Україна». Тижневика «Літературная Россия» та газети «Вечерняя Одесса» — «Люди дела».
- **Ковганюк Степан**, лауреат республіканської премії ім. Максима Рильського.
- **Колісниченко Анатолій**, лауреат республіканської премії ім. Олесея Гончара та республіканської премії ім. Юрія Яновського.
- **Михайлевський Антон**, лауреат республіканської премії ім. Андрія Малишка та міської премії «Твої імена, Одесо» (2003).

— **Мороз Валентин**, лауреат республіканської премії ім. Павла Тичини та обласної премії ім. Едуарда Багрицького.

— **Могильницька Галина**, лауреат загальнонаціональної літературної премії ім. Василя Стуса, загальнонаціонального конкурсу «Українська мова — мова єднання» та XI і XII бойківських літературно-краєзнавчих конкурсів ім. Мирона Утриска.

— **Олійників Олег**, лауреат всеукраїнської премії ім. Пантелеймона Куліша та обласного конкурсу на кращу книжку для дітей «Хвилі моря і степу» (2003).

— **Палієнко Микола**, лауреат республіканської премії ім. П. Г. Тичини, Всеукраїнського конкурсу на кращий твір про материнську мову, обласної премії ім. Макара Посмітного та міської премії «Твої імена, Одесо».

— **Різниченко Олекса**, лауреат республіканської премії ім. Павла Тичини, міської премії ім. Костянтина Паустовського, міської премії «Твої імена, Одесо». Дипломант V загальнонаціонального конкурсу «Українська мова — мова єднання».

— **Сушинський Богдан**, лауреат республіканської премії ім. Миколи Трублаїні, премії ім. Олександра Дюма, обласної премії імені Едуарда Багрицького.

— **Шеренговий Олекса**, лауреат республіканської премії ім. Олесея Гончара.

— **Шупта Дмитро**, лауреат міжнародної премії ім. Г. С. Сковороди та загальнонаціонального конкурсу «Українська мова — мова єднання».

Письменники Одещини — лауреати обласних та міських премій і конкурсів

— **Базоев Мурат**, лауреат обласної премії імені Івана Рядченка та міської премії імені Костянтина Паустовського.

— **Бутук Наталя**, лауреат обласного конкурсу «Південна ліра» та міської премії ім. Костянтина Паустовського.

— **Вдовиченко Володимир**, лауреат обласної премії ім. Степана Олійника.

— **Вихристенко Василь**, лауреат міської премії ім. Костянтина Паустовського.

— **Вовк Віктор**, лауреат обласної премії імені Степана Олійника.

— **Гетьман Володимир**, лауреат обласної премії ім. Івана Рядченка.

— **Гордон Ізмаїл**, лауреат обласної премії імені Івана Рядченка та міської премії «Твої імена, Одесо» (2003).

- **Дузь Іван**, лауреат обласної премії ім. Степана Олійника.
- **Зубко Світлана**, лауреат обласного конкурсу на кращу книжку для дітей «Хвиля моря і степу» (2003).
- **Лясковський Володимир**, лауреат обласної премії ім. Макара Посмітного.
- **Мовчан-Карпусь Надія**, лауреат обласного конкурсу на кращу книжку для дітей «Хвилі моря і степу» (2003).
- **Нарушевич Віктор**, лауреат обласної премії ім. Степана Олійника.
- **Селютіна Лідія**, лауреат обласної премії імені Макара Посмітного.
- **Феденьов Рудольф**, лауреат міської премії «Твої імена, Одесо» (2003).

Матеріали підготували:

С. І. СВІТКОВСЬКА,
зав. НМЦ української мови і літератури, українознавства,
О. В. ГАШИБАЯЗОВА,
методист НМЦ української мови і літератури, українознавства.

Теорія та методика викладання природничо-математичних дисциплін

ХАРАКТЕРИСТИКА ЛУЖНИХ МЕТАЛІВ

Мета. Ознайомити учнів з характеристикою лужних металів як хімічних елементів та простих речовин, показати залежність їх властивостей від будови атома та положення в Періодичній системі Д. І. Менделєєва; з широким застосуванням лужних металів, а особливо їхніх сполук в практичній діяльності людини; розвивати пізнавальні вміння та навички, аналітичне мислення. Формувати науковий світогляд, виховувати розуміння необхідності вивчення теми.

Форма уроку. Рольова гра.

Назва уроку. «Суд над лужними металами».

Дійові особи та виконавці:

Суддя — учитель.

Лужні метали — учні класу.

Адвокат — метал Кальцій — учень.

Прокурор — метал Аурум (золото) — учень.

Суд присяжних — учні класу.

Асистенти адвоката та прокурора (лаборанти) — учні класу.

Хід уроку

І. Учитель (суддя). Розглядається справа «Лужних металів». Велика група металів подала до суду позовну заяву, щоб виключити лужні метали із шкільної програми, враховуючи їх специфічні властивості, які не сумісні з високим і благородним званням «метал».

Слово надається **прокурору**, вельмишановному металу Золото. Виступає учень. «Шановне товариство, мій хімічний елемент — Аурум,

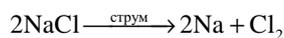
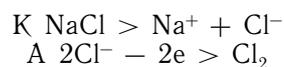
як і ці метали, перебуває в I групі Періодичної системи (показує на таблиці), але на щастя в іншій підгрупі і нічого спільного з ними не має».

Наша фракція вважає недоцільним і навіть ганебним вивчати так звані «метали з пробірки». Мало того, що на їх добування наша хімічна промисловість має витратити кошти, так ще й повинна думати, як уберегти їх від зовнішнього середовища. Я вважаю, як і мої колеги, що ці нежиттєздатні металічні персони повинні знати своє місце.

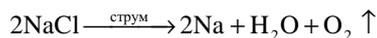
Хай вже їх вивчають в хімічних інститутах, а школярам не слід цим забивати голову. Краще б звернули увагу на нас таких гарних та благородних. Тому ми вимагаємо виключити з шкільної програми тему «Лужні метали».

Суддя. Дякую. Але хочу з'ясувати деякі питання з доповіді прокурора. Що значить «метали із пробірки» і чому це вони нежиттєздатні? Хтось може пояснити?

Один з асистентів пояснює, що лужні метали не зустрічаються в природі у вигляді простих речовин, а тільки сполук. Тому їх треба одержувати електрохімічним способом, тобто електролізом розплавів солей або лугів. Ми вже вивчали тему «Електроліз» і можемо записати рівняння електролізу.



для розплаву лугу NaOH:



Вода із розплаву швидко випаровується. Для того, щоб лужний метал не реагував з O_2 чи Cl_2 , катод виготовлюють з міді, на якому розмішують мідний циліндр, де й збирається лужний метал в розплавленому стані.

Учні записують рівняння в зошити.

Суддя. Ми всі почули, що лужні метали як хімічні елементи розміщені в I групі Періодичної системи. Яку ж підгрупу вони складають і що характерно для будови їхніх атомів, виходячи з положення в Періодичній системі? Може, вони самі про себе розкажуть.

Виступ одного з лужних металів. Всі ми, знаходячись в головній підгрупі I групи Періодичної системи, маємо спільне в будові атома: ми S-елементи, бо в наших атомах заповнюється саме S-підрівень і на зовнішньому рівні у нас 1-н валентний електрон. Наша валентність завжди I, і ми здатні утворювати тільки іонні сполуки. Заряди наших іонів і ступінь окислення завжди +1.

Дійсно, зверху донизу зростають і наш порядковий номер, і кількість енергетичних рівнів, радіус атома. Це спричиняє зростання металічних властивостей (тому самий активний серед нас Францій) та зменшення електронегативності.

Зафіксуємо це у вигляді схеми:

| Лужні метали | Тип хімічних елементів | Кількість електронів на зовнішньому рівні | Валентність | Ступінь окислення в сполуках |
|--------------|------------------------|---|-------------|------------------------------|
| | S-елементи | 1 e | I | +1 |

Домовимось, що такі схеми будемо робити для всіх елементів, які вивчаємо. А тепер, коли ми зрозуміли характеристику лужних металів як хімічних елементів, розглянемо, якими ж постають перед судом лужні метали — прості речовини. Чому ж Золото вважає їх нежиттездатними? Які їхні фізичні властивості?

Слово надається **асистенту-досліднику (учень)**. Здобувати ці метали звичайно не дешево, але є проблема: народившись, вони миттєво здатні окислятися киснем чи іншими окисниками. Тому їх потрібно зберігати під шаром масла чи гасу (рос. керосин). Втративши захист, вони дійсно втрачають життєздатність і окислюючись, темнішають на очах. Ось речовий доказ. (Демонструється склянка з Натрієм під шаром олії та шматочок метала, що деякий час пролежав на повітрі.)

Другий асистент-дослідник. Провівши ретельне розслідування щодо фізичних властивостей «лужних», я зібрав основні моменти в таблицю, яку пропоную вашій увазі. (Демонструється порівняльна таблиця лужних металів).

Аналізуючи її, можна побачити спільне та різне між ними. Всі лужні метали — сріблясті речовини з характерним блиском на свіжо зрізаній поверхні (яка ще не встигла окислитись). Вони легкі, легкоплавкі, добре проводять струм і тепло. Але по мірі зростання порядкового номера, тобто вниз по групі, росте густина, змінюється температура плавлення та кипіння.

Наприклад, Цезій може плавитися вже в руці людини ($t_{\text{пл.}} = 28,7^\circ\text{C}$). І ще одна деталь. Ці метали та їхні сполуки здатні забарвлювати полум'я в різні кольори. Так Натрій — в жовтий, Калій — у фіолетовий, Літій — в малиновий, Рубідій — у червоний, Цезій — у фіолетово-синій. Вивчивши їх, я зрозумів, що вони дуже симпатичні! (Демонструється забарвлення полум'я солями Натрію та Калію.)

Суддя. Таким способом можна розпізнавати сполуки цих металів. Дуже цікаво! Ну що ж, візуально ми познайомилися з «лужними», але ж наш суд хімічний. Які ж хімічні властивості характерні для них? Прошу виступити **третього дослідника** (виходить з перев'язаною головою).

— Ваша честь, моє розслідування було дуже небезпечним. Дивно, що залишився живий. Знаючи, що металам властиві реакції з неметалами (насамперед киснем), водою, кислотами та солями інших металів, спробував збити те ж саме і з лужними.

Висновки, до яких я прийшов:

1) ці «хитрі бестії» — найактивніші метали, їхні атоми є сильними відновниками. Ось, наприклад, Цезій втрачає валентні електрони вже при освітленні;

2) вони витискують водень не тільки з кислот, а й з води. А про останню й говорити страшно. Кинув шматок Натрію у воду і ледь врятувався. Потім тільки зрозумів, що водень, який витискується дуже швидко, може займатися і навіть вибухати;

3) їх не можна одержати електролізом розчинів солей, бо їх іони — дуже слабкі окисники, і на катоді буде виділятися не метал, а водень;

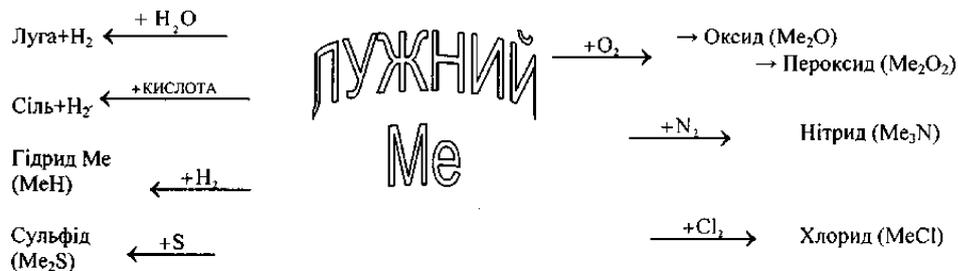
4) вони не витискують інші метали з водних розчинів солей, бо активно реагують з водою.

Якщо не вірите, самі спробуйте. А я боюся.

Суддя. Ну що ж, спробую провести реакцію натрію з водою. (Реакція проводиться з фенолфталеїном; обов'язково підкреслюються заходи безпеки.)

Подивіться, розчин став малиновим! Що це означає? (Учні кажуть, що в пробірці утворився луг.) Так от чому ці метали називають лужними! Бо вони утворюють з водою луги! А це що? Хтось підкинув анонімного листа. Та тут якась схема! (Малює її на дошці.) Нам пропонують її розшифрувати, бо це допоможе встановити хімічну характеристику підсудних.

Спробуємо розшифрувати цю схему, записавши хімічні рівняння.



Учні записують рівняння відносно Натрію. Вчитель допомагає у випадку пероксидів, пояснюючи, що таке пероксиди і за яких умов вони утворюються.

Суддя. Тепер нам зрозуміло і хімічне обличчя наших підсудних. Перед нами найактивніші представники металічного царства. Скажу відверто, вивчати їх трохи небезпечно, але досить цікаво.

А тепер слово надається *адвокату* — металу Кальцію.

— Шановні добродіі! Я цілком добровільно і безкоштовно визвався захищати «лужних», бо вони не тільки мої друзі і в нас багато що спільного (але про це на наступних засіданнях), але й тому що мене дивує короткозорість наших опонентів. Подивіться навкруги, і майже всюди ви зустрінете сполуки лужних металів (так, не їх самих, бо ви розумієте, що це неможливо). Щоб не бути голослівним, прошу внести речові докази. (Вносять: соду, мило, скло, поварену сіль, глауберову сіль). Подивіться, хіба ви не знаєте і не користуєтесь цими речовинами? Хіба можна собі уявити життя без них? А до їх складу входять лужні метали!

Шановний суд, тепер я прошу надати слово підсудним. Хай кожен скаже трохи про себе, і у вас не буде сумніву щодо їхнього значення для людини.

Виступають «лужні метали» — учні, які підготували невеличкі доповіді, користуючись додатковою літературою.

Приклад таких доповідей наводимо нижче.

Суддя (після виступу підсудних). Я звертаюсь до вас, шановні присяжні. Яким буде ваш вирок? Чи варто вивчати лужні метали та їхні сполуки? Для себе я вже висновок зробив, зробіть його і ви.

Виступає *представник присяжних*. Суд присяжних вважає звинувачення безпідставним, помилковим. Судове засідання чітко і переконливо показало, що «лужні метали» — цікава, своєрідна і дуже корисна група хімічних елементів, яку необхідно вивчати на всіх рівнях хімічної освіти. Навпаки, програма виділяє недостатньо часу для вивчення цих елементів.

Наш вирок: «Не винні!»

Суддя. Вважаю судове засідання закритим. Вирок суду вважаю цілком справедливим. Знімаю з себе повноваження судді, перетворююсь знову в учителя і мушу на завершення запропонувати домашнє завдання.

Домашнє завдання:

- 1) параграф підручника;
- 2) заповнити схему хімічних властивостей відносно Калія;
- 3) розв'язати задачу: фізіологічний розчин, що застосовують в медицині — це розчин NaCl з масовою часткою солі 0,89%. Яка маса солі і який об'єм води необхідно для виготовлення такого розчину масою 1 кг?

4) заповнити табличку практичного значення основних сполук лужних металів Натрію та Калію.

Виступ Натрію (демонструє таблички з формулами своїх сполук). Я, лужний метал, відкритий в 1807 році англійським вченим Гемфри Деві, який добув мене електролізом гідроксиду натрію і дав спочатку ім'я «Содій» (від латинського сода — карбонат натрію). Берцеліус в 1811 році дав мою теперішню назву «натрій».

Я досить розповсюджений елемент на Землі, складаю 2% в загальній кількості атомів земної кори, зустрічаюсь тільки в сполуках.

Одна із них, поварена сіль, вам дуже відома. В крові людини сіль створює необхідні умови для існування кров'яних тілець, в м'язах — здатність до збудження, в серці — зумовлює його ритм, в шлунку — необхідна для вироблення соляної кислоти. «Хліб та сіль», — так завжди казали і кажуть в добрій родині. За рік людина вживає 8–10 кг солі.

Інша моя сполука — сода кальцинована чи карбонат натрію, яку широко застосовують для виробництва скла, мила, паперу, фарб, для пом'якшення води. У кожного вдома є сода питна — це гідрокарбонат натрію, яка застосовується в медицині та харчовій промисловості.

Ну а гідроксид Na, або ідкий натр, як його ще називають, допомагає в очищенні нафтопродуктів, виробництві мила, штучного волокна, паперу, тканин. Нітрат натрію — прекрасне мінеральне добриво. І сам метал Na також цінна штука: і теплоносій в ядерних реакторах, і казковий прискорювач у виробництві каучуку і т. з. натрієвої лампи, що дають жовте світло. Na — цінний відновник під час одержання рідкісних металів. Цей метод називають натрієтермією.

Хіба ж не варто мене вивчати?

І. М. КАРАНДІНА,

вчитель-методист, вчитель хімії
ЗОШ № 31 м. Одеси.

ВІД ЗДОРОВОЇ ДИТИНИ — ДО ЗДОРОВОЇ НАЦІЇ

Фізична культура — єдиний предмет шкільного навчального плану, який покликаний позитивно впливати на здоров'я учнів.

Здоров'я дітей — соціальна цінність, і тому основна мета предмета «Фізична культура» — збереження і зміцнення здоров'я, розвиток фізичних і духовних якостей та рухових здібностей особистості, підвищення рівня фізичної підготовленості учнів до повноцінного життя.

У початковій школі, починаючи з першого класу, в учнів формуються основні життєві навички і вміння ходити, бігати, стрибати, лазити, метати; вміння виконувати основні рухові дії з базових видів спорту, що входять до навчальної програми.

Учитель фізичної культури для того, щоб мати чітке уявлення щодо фізичної підготовленості учнів на початку і в кінці навчального року проводить тестування, а протягом року організує виконання нормативів з баскетболу, футболу, гімнастики і т. д.

Головними критеріями оцінки навчальних досягнень учнів початкових класів є комплексне оцінювання знань, техніки виконання та нормативного показника.

Пропонуємо таблиці з критеріями оцінки рівня фізичної підготовленості учнів початкових класів.

КРИТЕРІЇ КОМПЛЕКСНОЇ ОЦІНКИ З ПРЕДМЕТА «ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА 1–4-ті КЛАСИ» За 12-бальною системою, 12-річна початкова школа Відповідає чинній програмі «Фізична культура 1–4-ті класи»

2-й КЛАС

| Контрольні вправи | Рівні навчальних досягнень, бали Орієнтовний комплексний тест оцінки стану фізичної підготовленості | | | | | | | | | | | | |
|--|--|------|------|-----------|------|------|----------|------|------|------------|------|------|------|
| | Високий | | | Достатній | | | Середній | | | Початковий | | | |
| | стать | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1 Швидкість: біг на 30 м | X | 6.9 | 7.0 | 7.1 | 7.2 | 7.3 | 7.4 | 7.5 | 7.6 | 7.7 | 7.8 | 7.9 | 8.0 |
| | Д | 7.1 | 7.2 | 7.3 | 7.4 | 7.5 | 7.6 | 7.7 | 7.8 | 7.9 | 8.0 | 8.1 | 8.2 |
| 2 «Човниковий біг» 4*9 м, сек. | X | 12.5 | 12.6 | 12.7 | 12.8 | 12.9 | 13.0 | 13.1 | 13.2 | 13.3 | 13.4 | 13.5 | 13.6 |
| | Д | 12.7 | 12.8 | 12.9 | 13.0 | 13.1 | 13.2 | 13.3 | 13.4 | 13.5 | 13.6 | 13.7 | 13.8 |
| 3 Швидкісно-силові якості: стрибок у довжину з місця | X | 115 | 114 | 113 | 112 | 111 | 110 | 109 | 108 | 107 | 106 | 105 | 104 |
| | Д | 105 | 104 | 103 | 102 | 101 | 100 | 99 | 98 | 97 | 90 | 85 | 84 |
| 4 Гнучкість: нахил тулуба вперед з положення сидячи | X | 7 | 7 | 6 | 6 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 1 |
| | Д | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5 Сила: підтягування у висі на високій (хл) і низькій пере- кладні (висота 95 см) у висі лежачи | X | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Д | 8 | 7 | 7 | 6 | 6 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 |
| 6 Витривалість: біг від 300 м до 600 м (залежно від віку і статі) | X | 600 | 580 | 560 | 540 | 530 | 520 | 510 | 505 | 500 | 450 | 440 | 300 |
| | Д | 400 | 360 | 340 | 320 | 300 | 250 | 240 | 230 | 220 | 215 | 210 | 200 |

Державні тести та оцінки стану «Здорові діти — здорова нація!» «Вставай у ряди олімпійців!»

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|----|----|
| 7 Підйом тулуба із положення лежачи в положення сидячи за 1 хв | X | 33 | 32 | 31 | 30 | 29 | 28 | 25 | 20 | 19 | 18 | 17 | 14 |
| | Д | 33 | 32 | 31 | 30 | 29 | 28 | 25 | 20 | 19 | 18 | 17 | 14 |
| 8 Згинання і розгинання рук від підлоги або підтягування у висі (хл) та висі лежачи (дів) | X | 20 | 19 | 18 | 17 | 16 | 15 | 14 | 13 | 12 | 9 | 7 | 2 |
| | Д | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | X | 5 | 4.5 | 4.0 | 3.5 | 3.0 | 2.5 | 2.0 | 1.5 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 9 Вис на зігнутих руках | Д | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | X | 14 | 13 | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 2 |
| 10 Стрибок угору | Д | 9 | 8 | 7 | 6 | 6 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | X | 33 | 32 | 31 | 30 | 29 | 28 | 26 | 25 | 24 | 23 | 22 | 16 |
| | Д | 29 | 28 | 27 | 26 | 25 | 24 | 23 | 22 | 20 | 18 | 17 | 16 |

| | стать | Високий | | | Достатній | | | Середній | | | Початковий | | |
|--|-------|---------|------|------|-----------|------|------|----------|------|------|------------|------|------|
| | | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11 Гнучкість | X | 10 | 9 | 8 | 8 | 7 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | Д | 14 | 13 | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 |
| 12 «Човниковий біг» 4*9 м | X | 11.7 | 11.8 | 11.9 | 12.0 | 12.1 | 12.2 | 12.3 | 12.8 | 13.0 | 13.5 | 13.7 | 14.2 |
| | Д | 12.2 | 12.3 | 12.4 | 12.5 | 12.7 | 12.8 | 12.9 | 13.0 | 13.1 | 13.5 | 13.7 | 14.2 |
| 13 Піднімання в сід за 1 хв | X | 33 | 30 | 29 | 28 | 26 | 24 | 23 | 20 | 19 | 17 | 15 | 14 |
| | Д | 33 | 30 | 29 | 28 | 26 | 24 | 23 | 20 | 19 | 17 | 15 | 14 |
| 14 Стрибок у довжину з місця | X | 156 | 154 | 152 | 150 | 145 | 140 | 143 | 140 | 135 | 133 | 130 | 125 |
| | Д | 135 | 133 | 130 | 125 | 123 | 121 | 120 | 115 | 110 | 105 | 100 | 95 |
| 15 Витривалість: біг на 1000 м | X | 4.45 | 4.48 | 5.00 | 5.10 | 5.20 | 5.40 | 6.10 | 6.15 | 6.20 | 6.30 | 6.40 | 6.55 |
| | Д | 5.25 | 5.30 | 3.35 | 3.40 | 5.50 | 6.00 | 6.10 | 6.40 | 7.05 | 7.30 | 7.40 | 7.45 |
| 16 Присідання на одній нозі з підтримкою та опорою на обох ногах почергово | X | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | Д | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17 Стрибки через скакалку за 10 сек | X | 18 | 17 | 16 | 15 | 14 | 13 | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 |
| | Д | 22 | 21 | 23 | 22 | 21 | 20 | 19 | 18 | 17 | 10 | 9 | 6 |

**Контрольні навчальні нормативи згідно з вимогами програми.
Легка атлетика**

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 18 Стрибок у висоту з розбігу | X | 90 | 85 | 84 | 83 | 82 | 81 | 80 | 79 | 78 | 76 | 75 | 74 |
| | Д | 80 | 75 | 74 | 73 | 72 | 71 | 70 | 69 | 68 | 67 | 66 | 65 |
| 19 Метання м'яча у горизонтальну ціль завширшки 2 м з відстані 8 м з 10 спроб | X | 8 | 8 | 8 | 7 | 7 | 7 | 6 | 6 | 6 | 5 | 3 | 2 |
| | Д | 7 | 7 | 7 | 6 | 6 | 6 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 2 |

**Контрольні навчальні нормативи із спортивних ігор.
Футбол та баскетбол**

| | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 20 Футбол: чотири зупинки м'яча внутрішньою стороною стопи, що котиться | X | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| | Д | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 21 Рухливі народні ігри, забави | X | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 |
| | Д | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 |
| 22 Баскетбол: технічно виконує а) стійку баскетболіста, б) повороти; в) тримання полегшеного м'яча; г) зупинку двома кроками; д) ловіння і передачу м'яча двома руками від грудей е) ведення м'яча в русі ж) захисну стійку баскетболіста та переміщення у захисній стійці | X | 7 | 6 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| | Д | 7 | 6 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 |

Контрольні навчальні нормативи і вимоги програми.

Гімнастика: рівновага, акробатична комбінація.

Гімнастика оцінюється за 10-бальною системою, але додається один бал за знання теоретичних знань та техніки безпеки

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|-----|-----|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 23 Гімнастичні вправи з рівноваги рівновага — комбінація. — два кроки вперед, руки в сторони, поворот — поворот направо — пройти вперед, переступити через набивний м'яч — зіскок | X | +ТЗ | +ТБ | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 24 Акробатична вправа — комбінація в.п. о.с — упор присівши — перекатом назад лягти на спину — стійка на лопатках — перекатом вперед упор присівши — о. с. | X | +ТЗ | +ТБ | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

3-й КЛАС

| Види випробувань | Рівні навчальних досягнень, бали Орієнтовний комплексний тест оцінки стану фізичної підготовленості | | | | | | | | | | | | |
|---|--|------|------|-----------|------|------|----------|------|------|------------|------|------|------|
| | Високий | | | Достатній | | | Середній | | | Початковий | | | |
| | стать | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1 Біг 30 м | X | 6.1 | 6.2 | 6.3 | 6.4 | 6.5 | 6.7 | 6.9 | 7.0 | 7.2 | 7.3 | 7.4 | 7.5 |
| | Д | 6.5 | 6.6 | 6.7 | 6.8 | 6.9 | 7.0 | 7.1 | 7.3 | 7.4 | 7.5 | 7.7 | 7.8 |
| 2 Стрибок у довжину з місця | X | 125 | 124 | 123 | 122 | 121 | 120 | 119 | 118 | 117 | 112 | 100 | 90 |
| | Д | 115 | 114 | 113 | 112 | 111 | 110 | 109 | 108 | 100 | 98 | 97 | 95 |
| 3 Витривалість: біг від 400 до 1000 м (залежно від віку і статі) | X | 1000 | 950 | 900 | 850 | 800 | 750 | 700 | 650 | 600 | 550 | 500 | 400 |
| | Д | 900 | 850 | 800 | 750 | 700 | 650 | 600 | 550 | 500 | 450 | 400 | 350 |
| 4 «Човниковий біг» 4*9м | X | 12.4 | 12.5 | 12.6 | 12.7 | 12.8 | 12.9 | 13.0 | 13.1 | 13.2 | 13.3 | 13.4 | 13.5 |
| | Д | 12.8 | 12.9 | 13.0 | 13.1 | 13.2 | 13.3 | 13.4 | 13.5 | 13.6 | 13.7 | 13.8 | 13.9 |
| 5 Гнучкість: нахил тулуба вперед з положення сидячи | X | 8.0 | 7.5 | 7.0 | 6.5 | 6.0 | 5.5 | 5.0 | 4.5 | 4.0 | 3.5 | 3.0 | 2.5 |
| | Д | 12. | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6 Сила: підтягування на високій (хл) і низькій (дів) перекладині (висота 95 см) | X | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1\2 | 1\2 | 1\2 |
| | Д | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 1.2 | 1\2 |

Контрольні навчальні нормативи і вимоги програми. Легка атлетика

| | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 7 Метання м'яча в горизонтальну ціль (діаметром 2 м) з відстані 9 м (хл) і 7 м (дів) | X | 6 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| | Д | 6 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Хл — з 8 спроб Дів — 10 спроб | | | | | | | | | | | | | |
| 8 Кросова дистанція від 500—1000 м (хл) і 300—800 м (дівчатка) | X | 1000 | 950 | 900 | 850 | 800 | 750 | 700 | 650 | 600 | 550 | 500 | 450 |
| | Д | 800 | 750 | 700 | 650 | 600 | 550 | 500 | 450 | 400 | 350 | 300 | 250 |

Державні тести і нормативні оцінки «Вставай у ряди олімпійців!»

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 9 Підйом тулуба з положення лежачи за 30 сек | X | 20 | 19 | 18 | 17 | 16 | 15 | 14 | 13 | 12 | 11 | 10 | 9 |
| | Д | 20 | 19 | 16 | 15 | 14 | 13 | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 |
| 10 Присідання на одній нозі пістолет з підтримкою за опору | X | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | Д | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 1 | | | |
| 11 Стрибки через скакалку за 10 сек | X | 20 | 19 | 18 | 17 | 16 | 15 | 14 | 13 | 12 | 11 | 10 | 9 |
| | Д | 25 | 24 | 23 | 22 | 21 | 20 | 19 | 18 | 17 | 16 | 15 | 13 |
| 12 Піднімання тулуба сидячи за 1 хв | X | 36 | 35 | 31 | 30 | 29 | 28 | 26 | 25 | 20 | 19 | 18 | 16 |
| | Д | 36 | 35 | 31 | 30 | 29 | 28 | 26 | 25 | 20 | 19 | 18 | 16 |
| 13 Згинання і розгинання рук від підлоги в упорі лежачи | X | 23 | 22 | 21 | 20 | 19 | 18 | 17 | 16 | 15 | 14 | 13 | 12 |
| | Д | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14 Підтягування у висі (хл) і висі лежачи (дів) | X | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| | Д | 10 | 9 | 8 | 8 | 7 | 7 | 6 | 5 | 4 | 4 | 3 | 2 |
| 15 «Човниковий біг» 4*9 м | X | 12.4 | 12.5 | 12.6 | 12.7 | 12.8 | 12.9 | 13.0 | 13.1 | 13.2 | 13.3 | 13.4 | 13.5 |
| | Д | 12.8 | 12.9 | 13.0 | 13.1 | 13.2 | 13.3 | 13.4 | 13.5 | 13.6 | 13.7 | 13.8 | 13.9 |
| 16 Біг 1000 м | X | 4.40 | 4.45 | 4.55 | 5.00 | 5.05 | 5.10 | 5.15 | 5.2 | 5.30 | 5.55 | 6.00 | 6.35 |
| | Д | 5.15 | 5.2 | 5.25 | 5.30 | 5.35 | 5.40 | 5.50 | 5.55 | 6.00 | 6.10 | 6.40 | 7.20 |
| 17 Вис на зігнутих руках | X | 20 | 19 | 18 | 17 | 16 | 15 | 14 | 13 | 12 | 11 | 10 | 9 |
| | Д | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18 Гнучкість: нахил тулуба вперед (см) | X | 11 | 12 | 10 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 |
| | Д | 16 | 15 | 14 | 13 | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 |

Контрольні нормативи та вимоги програми із спортивних ігор — баскетбол, футбол

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 19 Баскетбол. Передача м'яча ударом об підлогу з 13 передач з відстані 10 м. Кількість точних передач упродовж 20 сек | X | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20 Ведення м'яча на відстань з максимальною швидкістю на 15 м | X | 5.0 | 5.1 | 5.2 | 5.3 | 5.4 | 5.5 | 5.6 | 5.7 | 5.8 | 5.9 | 6.0 | 6.1 |
| | Д | 5.2 | 5.3 | 5.4 | 5.5 | 5.6 | 5.7 | 5.8 | 5.9 | 6.0 | 6.1 | 6.2 | 6.3 |
| 21 Баскетбол: технічно вірно виконує | X | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| | Д | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 1) стійку баскетболіста та повороти на місці; | | | | | | | | | | | | | |
| 2) зупинку стрибком та двома кроками; | | | | | | | | | | | | | |
| 3) тримання м'яча; | | | | | | | | | | | | | |
| 4) ловіння і передача м'яча двома руками від грудей; | | | | | | | | | | | | | |
| 5) ведення м'яча в русі | | | | | | | | | | | | | |

| | стать | Високий | | | Достатній | | | Середній | | | Початковий | | |
|---|-------|---------|----|----|-----------|---|---|----------|---|---|------------|---|---|
| | | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22 Футбол. Зупинка м'яча підшоною з 7 спроб | X | 6 | 5 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| | Д | 6 | 5 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 23 Жонглювання м'ячем | X | 6 | 6 | 6 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | Д | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 |
| 24 14 ударів по нерухомому м'ячу в ціль (ворота) розміром 1x1 м висотою 1 м з відстані 9 м (хл) і дів — 7 м | X | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | Д | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

Контрольні навчальні нормативи та вимоги програми.

Гімнастика

Гімнастика оцінюється за 10-бальною системою

Додаткові запитання з теорії та техніки безпеки

| | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|-------|-------|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 25 Акробатика. Комбінація акробатичних вправ: 2 перекиди вперед і назад, стійка на лопатках, зігнути ноги і «міст» із положення лежачи і поворот в упор на одному коліні у напів- шпагат, руки догори. Встати — основна стійка | X | +ТЗ | +ТБ | 10 | 9 | 8 | 7 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 1 |
| | Д | 1 бал | 1 бал | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 26 Опорний стрибок з розбігу, в упор на коліна і зіскок о. с. | X | *ТЗ | +ТБ | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | Д | 1 бал | 1 бал | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

4-й КЛАС

| Контрольні вправи | Рівні навчальних досягнень, бали Обов'язковий комплексний тест оцінки стану фізичної підготовленості | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---------|------|------|-----------|------|------|----------|------|------|------------|------|------|
| | стать | Високий | | | Достатній | | | Середній | | | Початковий | | |
| | | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1 Швидкість: біг 30 м (10–11 років) або Біг 60 м | Д10 | 6.4 | 6.5 | 6.6 | 6.7 | 6.8 | 6.9 | 7.0 | 7.1 | 7.2 | 7.3 | 7.4 | 7.5 |
| | X10 | 6.0 | 6.1 | 6.2 | 6.3 | 6.4 | 6.5 | 6.6 | 6.8 | 6.9 | 7.0 | 7.1 | 7.2 |
| | X11 | 5.9 | 6.0 | 6.1 | 6.2 | 6.3 | 6.4 | 6.5 | 6.6 | 6.8 | 6.9 | 7.0 | 7.1 |
| | Д11 | 6.3 | 6.4 | 6.5 | 6.6 | 6.7 | 6.8 | 6.9 | 7.0 | 7.1 | 7.2 | 7.3 | 7.4 |
| | Д10 | 10.7 | 10.8 | 10.9 | 11.0 | 11.1 | 11.2 | 11.3 | 11.4 | 11.5 | 11.9 | 12.0 | 12.3 |
| | X10 | 10.5 | 10.6 | 10.7 | 10.8 | 10.9 | 11.0 | 11.2 | 11.4 | 11.6 | 11.8 | 12.0 | 12.1 |
| 2 Стрибок у довжину з місця | X11 | 10.4 | 10.3 | 10.2 | 10.1 | 10.0 | 11.1 | 11.2 | 11.3 | 11.4 | 11.5 | 11.6 | 11.7 |
| | Д11 | 10.6 | 10.7 | 10.8 | 10.9 | 11.0 | 11.2 | 11.4 | 11.5 | 11.6 | 11.8 | 12.0 | 12.2 |
| | Д10 | 125 | 124 | 123 | 122 | 121 | 120 | 119 | 118 | 116 | 114 | 110 | 105 |
| | X10 | 145 | 144 | 143 | 142 | 141 | 140 | 139 | 138 | 137 | 136 | 130 | 125 |
| | Д11 | 130 | 125 | 120 | 115 | 110 | 100 | 95 | 90 | 85 | 80 | 75 | 70 |
| | X11 | 150 | 145 | 140 | 135 | 130 | 125 | 120 | 115 | 110 | 100 | 95 | 90 |
| 3 «Човниковий біг» 4*9 м | Д10 | 12.2 | 12.3 | 12.4 | 12.5 | 12.6 | 12.7 | 12.8 | 12.9 | 13.0 | 13.1 | 13.2 | 13.3 |
| | X10 | 11.9 | 12.0 | 12.1 | 12.2 | 12.3 | 12.4 | 12.5 | 12.6 | 12.7 | 12.8 | 12.9 | 13.0 |
| | X11 | 11.8 | 11.9 | 12.0 | 12.1 | 12.3 | 12.4 | 12.5 | 12.6 | 12.7 | 12.8 | 12.9 | 13.0 |
| | Д11 | 12.1 | 12.2 | 12.3 | 12.4 | 12.5 | 12.6 | 12.7 | 12.8 | 12.9 | 13.0 | 13.1 | 13.2 |
| | X10 | +9 | +9 | +8 | +8 | +7 | +6 | +5 | +5 | +4 | +3 | +2 | +1 |
| | Д10 | +13 | +12 | +11 | +10 | +9 | +8 | +7 | +6 | +5 | +4 | +3 | +2 |
| 4 Гнучкість: нахил тулуба вперед з положення сидячи, см | X11 | +10 | +9 | +8 | +8 | +7 | +7 | +6 | +5 | +4 | +4 | +3 | +2 |
| | Д11 | +14 | +13 | +12 | +11 | +10 | +9 | +8 | +7 | +6 | +5 | +4 | +3 |
| | X10 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 |
| | Д10 | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | X11 | 6 | 6 | 6 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | Д11 | 13 | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 |
| 5 Сила: підтягування у висі на високій перекладині у висі лежачи (h 90 см) Або згинання і розгинання рук в упорі на підлозі | X10 | 18 | 17 | 16 | 15 | 14 | 13 | 12 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 |
| | Д10 | 9 | 9 | 8 | 7 | 7 | 7 | 6 | 6 | 6 | 5 | 4 | 3 |
| | X11 | 20 | 19 | 18 | 17 | 16 | 15 | 14 | 13 | 12 | 11 | 10 | 9 |
| | Д11 | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | X10 | 1200 | 1150 | 1100 | 950 | 900 | 850 | 800 | 750 | 700 | 650 | 600 | 500 |
| | Д10 | 1000 | 950 | 900 | 850 | 800 | 750 | 700 | 650 | 600 | 550 | 500 | 450 |
| 6 Витривалість: біг від 500 до 1200 м | Д | 1100 | 1050 | 1000 | 950 | 900 | 850 | 800 | 750 | 700 | 650 | 600 | 550 |

| | Високий | | | Достатній | | | Середній | | | Початковий | | |
|--|---------|----|----|-----------|---|---|----------|---|---|------------|---|---|
| | стать | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 |

**Контрольні навчальні нормативи та вимоги програми.
Легка атлетика**

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|----------------------------|---|------|------|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 7 | Метання м'яча на дальність | Д | 18 | 17 | 16 | 15 | 14 | 14 | 13 | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 |
| | | Х | 23 | 22 | 21 | 20 | 19 | 19 | 18 | 17 | 16 | 15 | 14 | 13 |
| 8 | Крос без урахування часу | Д | 1000 | 950 | 920 | 900 | 850 | 800 | 750 | 700 | 650 | 600 | 500 | 450 |
| | | Х | 1200 | 1100 | 970 | 1000 | 950 | 900 | 850 | 800 | 750 | 600 | 500 | 450 |

Державні тести оцінювання учнів «Здорові діти — здорова нація» «Вставай у ряди олімпійців!»

| | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 9 | Біг на 1000 м хв, с | Х | 4.25 | 4.26 | 4.30 | 4.40 | 4.50 | 4.55 | 5.00 | 5.10 | 5.15 | 5.20 | 5.25 | 5.00 |
| | | Д | 4.55 | 4.58 | 5.00 | 5.05 | 5.10 | 5.15 | 5.20 | 5.30 | 5.35 | 5.40 | 5.45 | 5.50 |
| 10 | Сила: згинання і розгинання рук в упорі лежачи на підлозі (разів) | Х | 25 | 24 | 23 | 22 | 21 | 20 | 19 | 18 | 17 | 16 | 15 | 14 |
| | | Д | 15 | 14 | 13 | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 |
| 11 | Підтягування у висі на перекладині та у висі лежачи (дів) | Х | 8 | 7 | 6 | 6 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | | Д | 20 | 19 | 18 | 17 | 16 | 15 | 14 | 13 | 12 | 10 | 9 | 8 |
| 12 | Вис на зігнутих руках. Піднімання тулуба сидючи за 1 хв (разів) | Х | 26 | 25 | 24 | 23 | 20 | 19 | 18 | 17 | 16 | 15 | 14 | 10 |
| | | Д | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13 | Стрибок у довжину з місця | Х | 177 | 176 | 175 | 170 | 165 | 160 | 150 | 147 | 140 | 137 | 130 | 120 |
| | | Д | 150 | 148 | 146 | 144 | 140 | 139 | 135 | 130 | 125 | 120 | 107 | 105 |
| 14 | Стрибок вгору, см | Х | 38 | 37 | 35 | 34 | 33 | 32 | 31 | 30 | 25 | 23 | 22 | 20 |
| | | Д | 35 | 33 | 31 | 30 | 29 | 28 | 27 | 26 | 25 | 24 | 23 | 20 |
| 15 | «Човниковий біг» 4x9 м | Х | 10.0 | 10.9 | 11.1 | 11.2 | 11.3 | 11.4 | 11.5 | 11.6 | 11.7 | 11.8 | 11.9 | 12.0 |
| | | Д | 10.9 | 11.0 | 11.1 | 11.2 | 11.3 | 11.4 | 11.5 | 11.6 | 11.7 | 11.8 | 11.9 | 12.0 |
| 16 | Лазіння по канату без допомоги ніг | Х | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | = | = | = | = | = | = |

**Контрольні нормативи та вимоги програми із спортивних ігор.
Футбол. Баскетбол. Гандбол**

| | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|-----|------|-----|-----|------|-----|------|------|------|------|------|
| 17 | Футбол: вкидання м'яча у 2-метровому «коридорі» на дальність | Х | 8 | 7.5 | 7.0 | 6.5 | 6.0 | 5.5 | 5.0 | 4.5 | 4.0 | 3.5 | 4.0 |
| | | Д | 7м | 6.5м | 6.3 | 6м | 5.5м | 5м | 4.5м | 4.0м | 3.5м | 3.0м | 2.5м |
| 18 | Жонгливання з м'ячем на результат | Х | 6 | 6 | 6 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| | | Д | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| 19 | Баскетбол. Ловіння і передача м'яча в парах на місці за 30 сек з відстані 3 м | Д | 19 | 18 | 17 | 16 | 15 | 13 | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 |
| | | Х | 17 | 16 | 16 | 15 | 14 | 13 | 12 | 11 | 10 | 9 | 6 |
| 20 | Ведення м'яча на відстань 15 м (сек.) | Х | 4.5 | 4.6 | 4.7 | 4.8 | 4.9 | 5.0 | 5.1 | 5.2 | 5.3 | 5.4 | 5.5 |
| | | Д | 5.0 | 5.1 | 5.2 | 5.3 | 5.4 | 5.5 | 5.6 | 5.7 | 5.8 | 5.9 | 6.0 |
| 21 | Штрафний кидок з 15 спроб з будь-якої відстані | Д | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 |
| | | Х | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 |
| 22 | Ловля і передача м'яча на місці від стінки на відстані 2 м за 10 сек | Х | 15 | 14 | 13 | 12 | 10 | 9 | 8 | 7 | 5 | 4 | 2 |
| | | Д | 15 | 14 | 13 | 12 | 11 | 10 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 |
| 23 | Виконання елементів гри у баскетбол: | Х | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| | а) передача однією рукою | Д | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| | б) кидок однією рукою від плеча; | | | | | | | | | | | | |
| | в) штрафний кидок | | | | | | | | | | | | |
| | — ведення, зупинка, передача м'яча при взаємодії 2 та 3 гравців | | | | | | | | | | | | |
| 24 | Гандбол. Ловля і передача м'яча в парах за 30 сек однією рукою | Х | 19 | 18 | 17 | 16 | 15 | 14 | 13 | 12 | 11 | 10 | 9 |
| | | Д | 18 | 17 | 16 | 15 | 14 | 13 | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 |

Контрольні навчальні нормативи і вимоги програми.

Гімнастика та акробатичні вправи, опорний стрибок, рівновага, вправи на перекладині — комбінація оцінюються за 10-бальною системою плюс один бал за теоретичні знання та техніку безпеки

| | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|-------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 25 | Гімнастика. Лазіння по канату у 2 чи 3 прийоми | Д | 4 м | 3.50 | 3.40 | 3.м | 2.50 | 2.40 | 2.30 | 2.20 | 2.15 | 2.10 | 2.05 | 2.00 |
| | | Х | 5 м | 4.5м | 4.0 | 3.5 | 300 | 250 | 240 | 230 | 220 | 210 | 205 | 2.00 |
| 26 | Акробатична комбінація (за 10-бальною системою) | Д | +ТЗ | +ТБ | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | | Х | +ТЗ | +ТБ | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | | | 1 бал | 1 бал | | | | | | | | | | |
| 27 | Лазіння по канату у два або три прийоми | Х | 7 | 6 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| | | Д | 6 | 5.50 | 5.40 | 5.30 | 5.20 | 5.00 | 4.50 | 4.40 | 4.00 | 3.0 | 2.50 | 2м |
| 28 | Рівновага (комбінація) | Д | +ТЗ | +ТБ | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | | | 1 бал | 1 бал | | | | | | | | | | |

| | Високий | | | Достатній | | | Середній | | | Початковий | | | |
|--|---------|-------------|-------|-----------|--------------|---|----------|-------------|---|------------|-----------------------|---|---|
| | стать | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 29 Виси та упори — комбінація на перекладні | | +ТЗ | +ТБ | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | | 1 бал | 1 бал | | | | | | | | | | |
| 30 Туризм: упаковка спорядження та укладка рюкзака | Х | Без помилок | | | Одна помилка | | | Дві помилки | | | Зі значними помилками | | |
| | Д | Без помилок | | | Одна помилка | | | Дві помилки | | | Зі значними помилками | | |

Наприкінці навчального року з учнями 4-х класів організуються змагання «Вставай у ряди олімпійців!», де вони мають змогу покращити результати та показати свою індивідуальну майстерність.

М. С. МІЦЕНКО,

вчитель-методист, вчитель фізкультури ЗОШ № 5 м. Одеси,

Д. П. СЛІПЕНКО,

старший вчитель, вчитель фізкультури ОНВК № 13 м. Одеси.

Все залишається людям

КЛЮЄНКО ДМИТРО МИКОЛАЙОВИЧ

25 грудня 2008 року після важкої хвороби помер доцент кафедри менеджменту та розвитку освіти Одеського інституту удосконалення вчителів Дмитро Миколайович Ключенко.

Д. М. Ключенко народився 3 березня 1930 року в селі Родниковка Олександрійського району на Кіровоградщині. Трудову діяльність розпочав після Великої Вітчизняної війни старшим піонервожатим школи. Згодом працював другим, а потім першим секретарем Єлисаветградського РКЛКСМ, а з 1959 по 1977 рік перебував на партійній роботі в Олександрівському райкомі партії та Кіровоградському обкомі партії. З 1977 року Дмитро Миколайович на викладацькій роботі: проректор Кіровоградського педагогічного інституту, доцент кафедри історії цього ж інституту, з 1984 року — викладач Черкаського обласного інституту удосконалення вчителів.

В 1960 році закінчив філологічний факультет Одеського університету ім. І. І. Мечникова, в 1965 — Київську вищу партійну школу, в 1972 році захистив кандидатську дисертацію, отримавши вчену ступінь кандидата історичних наук. У 1979 році йому присвоєно вчене звання доцента.

З 1987 року до останніх днів життя Дмитро Миколайович працював в Одеському обласно-



му Інституті удосконалення вчителів, де розкрився його викладацький талант. За період роботи в інституті розробив не один курс лекцій, часто виступав в періодичній пресі, проводив науково-дослідну роботу, надавав допомогу працівникам науково-дослідних лабораторій інституту і вчителям історії, що проходили курси підвищення кваліфікації.

Ним опублікована в науково-методичних журналах України низка статей з питань партизанського і підпільного руху періоду Великої Вітчизняної війни. Окремими виданнями вийшло більше 15 назв книг. Був членом Спілки письменників України, лауреат обласних літературних премій — імені Ю. Яновського (м. Кіровоград) та ім. О. Кошового (м. Черкаси).

За свою невтомну педагогічну діяльність Дмитро Миколайович був нагороджений медалями «За доблестный труд. В ознаменование 100-летия со дня рождения В. И. Ленина», «Захисник Вітчизни», неодноразово відзначався різними освітянськими нагородами.

Світла пам'ять про Дмитра Миколайовича, людину щедрої душі, людину чесну і працелюбну, вічно житиме в наших серцях.

Колеги, друзі

ОСТАННЯ ЗУПИНКА НА ЗЛЕТІ

Страшна звістка прийшла до освітян Одещини про смерть **Олени Віталіївни Малихіної**, видатного вченого, педагога за покликанням, чуйної та доброзичливої людини.

Софія Русова якось сказала: «У наші часи бути хорошим педагогом — це бути справжнім реформатором майбутнього життя України, бути апостолом Правди і Науки».

Ці слова можна повністю присвятити Олені Віталіївни, тому що вона дійсно була реформатором в педагогіці старшої і початкової школи.

Народилась Олена Віталіївна 7 січня 1949 року в м. Здолбунові Рівенської області, в сім'ї військовослужбовця.

Трудовий шлях почала викладачем російської мови та літератури ЗОШ № 56 I—III ступенів м. Одеси, в якій працювала протягом 20 років. Тут вона отримала звання «вчитель-методист».

Постійне прагнення навчити учнів змістовно, граматично правильно і стилістично вправно висловлювати думки в усній і писемній формі призвели до усвідомлення необхідності удосконалити підручники з російської мови для 5—9-х класів.

Олена Віталіївна з великою зацікавленістю в результатах і якості навчально-виховного процесу проводить науково-дослідну роботу, друкує статті в газетах Одеси і Києва.

Захистивши кандидатську дисертацію, О. В. Малихіна створила не окремий підручник, а навчально-методичний комплекс з російської мови, який успішно впроваджується в школах м. Одеси та області.

З 1991 року Олена Віталіївна працювала в Інституті розробки та впровадження авторських методів навчання, де завершила створення циклу



підручників з російської мови для шкіл з російською мовою навчання.

З 1997 року О. В. Малихіна почала роботу над створенням навчально-методичних комплексів для початкової школи, які успішно пройшли апробацію, отримали гриф Міністерства освіти і науки України та використовуються в школах України.

З 2001 року Олена Віталіївна працювала в Одеському обласному інституті удосконалення вчителів на кафедрі педагогіки і психології.

15 грудня 2005 року вона отримала науковий ступінь доктора педагогічних наук зі спеціальності «Теорія і методика навчання російської мови».

Олена Віталіївна брала активну участь у науково-методичній роботі не лише ООІУВ, але й України в цілому, проводила спецкурси, семінари, виступала з доповідями на науково-практичних конференціях.

Нею підготовлено більше 100 публікацій, серед яких монографія і посібники для старшої та початкової школи.

23 лютого 2009 року в розквіті творчих сил обірвалось її життя таке коротке, таке яскраве.

Світлий образ Олени Віталіївни Малихіної, мудрого і закоханого в свою справу педагога, вченого від Бога, назавжди залишиться в серцях освітян Одещини.

Згадуються слова поета Андрія Вознесенського:

И качется бессмысленной высью
Пара фраз, залетевших оттуда,
Я тебя никогда не забуду,
Я тебя никогда не увижу.

Група співробітників кафедри педагогіки і психології ООІУВ

СТРАХОВ ВАДИМ ГРИГОРОВИЧ

4 березня 2009 року пішов із життя колишній завідувач кафедри методики викладання природничо-математичних дисциплін Одеського інституту удосконалення вчителів Вадим Григорович Страхов.

В. Г. Страхов народився 16 квітня 1947 року у місті Києві, в родині військовослужбовця. У 1962 році разом з батьками переїхав до м. Одеси, де в 1965 році закінчив середню школу і в тому ж році вступив на навчання до Одеського політехнічного інституту на хіміко-технологічний факультет. Після закінчення навчання працював у політехнічному інституті інженером на кафедрі технології ос-



новного органічного та нафтохімічного синтезу. З лютого 1972 до 1975 року працював в проблемній лабораторії Одеського державного університету ім. І. І. Мечникова.

У 1975 році перейшов на роботу до Одеського сільськогосподарського інституту, де пройшов шлях від молодого наукового співробітника кафедри хімії до доцента кафедри неорганічної та органічної хімії. У 1980 році захистив дисертацію і отримав диплом кандидата біологічних наук. У 1989 році був обраний доцентом кафедри неорганічної та органічної хімії, на цій посаді працював до серпня 1994 року.

З серпня 1994 року В. Г. Страхов працював в Одеському інституті удосконалення вчителів на посаді доцента, а з 1 вересня 1995 року до виходу на пенсію в 2007 році — завідувачем кафедри методики викладання природничо-математичних дисциплін. Вадим Григорович цікаво і на високому науковому рівні читав лекції з органічної хімії, методики викладання хімії, із загальних питань природознавства на курсах підвищення кваліфікації вчителів хімії. Не дивлячись на те, що до роботи в інституті удосконалення вчителів він не працював над проблемами педагогіки вищої школи, Вадим Григорович ретельно, з великим інтересом і наполегливістю вникав в усе нове, що з'являлось в цій галузі.

За час роботи в інституті удосконалення вчителів Вадим Григорович разом з колегами опублікував близько 100 наукових і науково-методичних робіт з проблем педагогіки вищої та середньої школи, в тому числі дві монографії.

За ініціативи Вадима Григоровича на кафедрі була створена науково-методична рада, яка розглядала та вирішувала актуальні питання андрагогіки вчителів природничо-математичних дисциплін.

Вадим Григорович глибоко розумів життя, людські стосунки і тому вмів керувати багатofункціональним колективом кафедри.

Після виходу на пенсію зв'язків з інститутом удосконалення не поривав, продовжував працювати над вирішенням проблем своєї кафедри.

Ім'я В. Г. Страхова добре відоме педагогічній громаді Одеської області.

Працівники інституту удосконалення вчителів висловлюють щирі співчуття рідним і близьким Вадима Григоровича.

Світла пам'ять про Вадима Григоровича залишиться в серцях всіх тих, хто його знав.

Колеги, друзі

ВОЙТЕНКО НІНА ЮХИМІВНА

Рік назад, у квітні 2008 року, пішла із життя Герой соціалістичної Праці **ВОЙТЕНКО Ніна Юхимівна**, людина, яка весь свій педагогічний талант віддала освіті, не втомно дбала про духовність нашого народу.

Народилася вона 18 червня 1928 року в селі Кривуші Кременчуцького району Полтавської області.

Трудовий шлях розпочала в 1949 році, після закінчення Полтавського учительського інституту, на посаді вчителя української мови та літератури міста Верховне Лисичанського району Луганської області.

З 1951 року працювала вчителькою української мови та літератури в школах міста Одеси: спочатку в СШ № 83, згодом в СШ № 118, а з 1961 року — в середній школі № 32.

Кожний урок Ніни Юхимівни був прикладом співпраці вчителя і учнів: це відкриття нових творів, нових героїв, відкриття самих себе, збагачення учнів почуттями, емоціями, враженнями. На своїх уроках Ніна Юхимівна вмівала створювати умови для подальшого духовного росту учнів.

Вона вмівала знайти оптимальний варіант подачі нового матеріалу, щиро і відверто вести розмову про красу поетичного слова, про художню фантазію, і як результат плекала любов до рідної української мови, до вживання її в усіх сферах життя.

Брала активну участь в житті своєї школи, району, міста та області. Неодноразово обиралася депутатом районної та обласної Рад народних депутатів.



Користувалася великою пошаною у батьківської та педагогічної громадськості.

Ніна Юхимівна випустила із стін школи тисячі учнів. Серед них є інженери і керівники, вчителі і журналісти, економісти і вчені... Всі вони вийшли із школи з міцними знаннями, визначеною метою життя. Але особливо пишалася Ніна Юхимівна тими, хто став педагогами. Це ж на її уроках проходили педагогічну практику студенти Одеського педуніверситету. І дуже часто уроки студентам давали її вихованці-старшокласники.

За невтомну педагогічну працю їй було присвоєно звання Героя Соціалістичної Праці з врученням ордена Леніна і Золотої медалі «Серп і Молот». Вона нагороджена орденом Трудового Червоного Прапора, медаллю «Ветеран праці», відзначена багатьма освітянськими нагородами...

Глибоко співчуваємо їй рідним і близьким з приводу непоправної втрати. Світла пам'ять про Ніну Юхимівну, талановиту вчительку, вихователя багатьох поколінь учителів і учнів, людину щедрої душі, вічно житиме в наших серцях.

Управління освіти і наукової діяльності Одеської обласної державної адміністрації

Управління освіти і науки Одеської міської ради