

# «НАША ШКОЛА»

№ 3, 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. Курчкін**, 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 № 1 від 27.02.2009 р.

Здано у вироб. 15.06.09. Підп. до друку 14.08.09. Формат 60×84 1/8. Папір друк. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 8,37. Обл.-вид. арк. 7,44. Тираж 800 прим. Зам. № 12.

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

### Педагогіка і психологія

<i>О. К. Корсакова</i> . Способи та засоби рівневої організації навчальної діяльності учнів .....	2
<i>О. А. Листопад</i> . Особливості виховання у старших дошкільників творчого ставлення до праці .....	5
<i>Ю. Г. Черножук</i> . Розвиток інтелекту на уроках англійської мови .....	10
<i>Н. В. Солодовникова</i> . Воспитание толерантности: педагогический аспект .....	14
<i>Н. Г. Нечипоренко, Р. И. Никитенко</i> . Учить умению учиться .....	18

### Позакласне та позашкільне виховання

<i>С. В. Кошева</i> . Превентивне виховання учнів .....	21
<i>М. Ю. Шиф</i> . Одесская областная станция юных техников: страницы истории .....	24

### Дошкільне виховання. Початкове навчання

<i>С. О. Скворцова</i> . Підготовка студентів до навчання молодших школярів розв'язування сюжетних математичних задач (компетентнісний підхід) .....	27
--	----

### Література рідного краю

<i>Г. А. Могильницька</i> . Уроки літератури рідного краю .....	34
---	----

### Дисципліни суспільно-гуманітарного циклу

<i>С. С. Якимчук</i> . Использование интерактивных технологий для развития творческих способностей учащихся на уроках русского языка и литературы .....	49
<i>A. N. Tschumakow, S. S. Boguslawskij, O. L. Melnitschuk</i> . Hörverstehen im interkulturellorientierten Deutschunterricht .....	53

### Теорія та методика викладання природничо-математичних дисциплін

<i>А. А. Зильберман</i> . Розв'язування нестандартних і ускладнених задач з хімії — один із способів розвитку ключових компетентностей учнів .....	57
<i>Т. П. Заволочко</i> . Впровадження методу проектів при вивченні хімії в 9-му класі .....	65
<i>С. Б. Кузьміна</i> . Застосування проблемного навчання на уроках географії .....	69

## СПОСОБИ ТА ЗАСОБИ РІВНЕВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Однією з актуальних проблем сучасної шкільної освіти є реалізація диференційованого підходу до учнів у навчальному процесі.

У Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) підкреслюється, що зараз диференціація та індивідуалізація навчання і виховання учнів стають основоположними принципами роботи середніх загальноосвітніх навчальних закладів. В них створюється педагогічна система на засадах урахування освітніх потреб, можливостей і пізнавальних інтересів школярів, яка забезпечує як роботу з обдарованими дітьми, так і запобігання неуспішності та відставанню учнів. У зв'язку з цим значущими стають ті складові навчального процесу, які розвивають індивідуальність учня, створюють усі необхідні умови для його саморозвитку і самовираження [3, 210].

У науково-педагогічній літературі диференціація навчання визначається як форма врахування індивідуальних особливостей школярів на основі їх поділу на типологічні групи за різними ознаками (рівнем навчальних можливостей, успішністю, пізнавальним інтересом, темпом навчання тощо) [2, 210].

Диференційований підхід — це особливий підхід до різних груп учнів, організація навчальної роботи яких пристосована до їхніх індивідуальних особливостей за змістом, методами і прийомами. Диференційоване навчання — це навчальний процес, для якого характерним є урахування типових індивідуальних особливостей учнів, в якому передбачається їх глибоке вивчення, класифікація за типологічними групами і організація роботи цих груп за допомогою різних методів і прийомів (Л. В. Апатова, В. П. Барабаш, О. І. Бугайов, О. О. Бударний, Л. М. Захарова, І. М. Чередов та ін.).

В історії педагогіки проблеми здійснення диференційованого підходу досліджувалися протягом тривалого часу. Увага до них зростала в різні періоди життя суспільства. Зміна мети, завдань, функцій, принципів сучасної шкільної освіти зумовлює необхідність його впровадження на нових методологічних засадах.

Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) визначила особистісно орієнтований характер освіти: вона має забезпечити умови для морального, інтелектуального, художньо-естетичного розвитку учня, виховання громадянина демократичного суспільства, яке визнає освіченість, вихованість, культуру ви-

щими цінностями, незамінними чинниками соціального прогресу [3, 5]. Основними функціями сучасної освіти є функція *соціалізації* — таке навчання і виховання дитини, в результаті яких вона буде підготовлена до активного, самостійного життя в суспільстві; *гуманітарна* — збереження і відтворення людини, її тілесного і духовного здоров'я, особистої свободи, сенсу життя, створення умов для її розвитку і самореалізації; *культуротворча* — збереження і передача, відтворення і розвиток культури, сприяння національній і загальнолюдській культурній ідентифікації.

Навчання зараз розглядається вченими не тільки як єдність викладання та учіння, а більш широко — як континіум (нерозривність, суцільність) усіх процесів, що розвивають, формують, адаптують особистість, — як єдність навчання, виховання і соціалізації особистості. Різнібічний розвиток особистості, згідно з Концепцією, передбачає набуття нею ключових компетенцій, соціального досвіду. В основній школі здійснюється допрофільна підготовка з метою розвитку у дітей стійкого пізнавального інтересу, відповідних здібностей і орієнтації на майбутню професійну діяльність.

Методологічною основою сучасного диференційованого навчання у 12-річній школі визнається забезпечення максимально сприятливих умов для реалізації можливостей кожного школяра: в початковій школі за рахунок внутрішньої (рівневої) диференціації, в основній — за рахунок внутрішньої диференціації та створення класів з поглибленим вивченням окремих предметів, у старшій — шляхом профільного навчання [2, 210].

Розглянемо деякі аспекти здійснення внутрішньої (рівневої) диференціації навчання в основній школі.

Так, як зазначалося, рівнева організація навчальної діяльності учнів передбачає вивчення їхніх індивідуальних особливостей. Вчені-педагоги та вчені-психологи виділяють з їх розмаїття такі, що виявляються в ході навчання і являють собою цілісну характеристику особистості. Вони охоплюють інтелектуальну, емоційну, вольову сфери і зумовлюються: 1) спрямованістю особистості (потреби, інтереси, ставлення до навчання); 2) розвитком її психічних властивостей (сприйняття, увага, пам'ять, емоції, характер, темперамент тощо); 3) досвідом (фактичні знання, загальнонавчальні та спеціальні вміння і навички); 4) біологічними віковими властивостями.

Сьогодні в зв'язку з утвердженням особистісно орієнтованого характеру освіти велика увага має зосереджуватися також на таких моментах.

Перш за все, рівнева диференціація визначає розподіл учнів за здібностями, показниками яких у процесі діяльності є те, наскільки вони швидко, легко й ґрунтовно опановують цю діяльність, які способи (раціональні, нераціональні) застосовують в ході її організації та виконання. Процес реалізації здібностей передбачає вияв особистісно значущої активності, зумовленої, з одного боку, характером та цілями діяльності, а з другого — такими утвореннями внутрішнього світу дитини, як мотивація, нахили, інтереси. У діяльності особистості здібності не тільки виявляються, але й формуються і розвиваються [2, 316]. Диференційоване навчання має створювати умови для розвитку загальних і спеціальних здібностей школярів.

Наступне. Предметні знання і вміння — це стрижень, основа навчального предмета і навчального матеріалу. Як компонент змісту освіти вони можуть виконувати провідну або допоміжну функцію. До того ж, знання розуміють зараз не як суму завчених фактів, правил, законів, а як відображення дійсності в мисленні людини, як продукт її духовної діяльності. На основі таких знань учень формує моральні принципи, нагромаджує в період навчання в школі соціальний досвід, що і є процесом його становлення, саморозвитку. Тому під час розробки навчального матеріалу увага звертається на ціннісний аспект знань і вмінь, на їх розвивальний потенціал, на зв'язок з життям, практичною діяльністю.

Одна із важливих складових змісту освіти і необхідний чинник перебігу навчального процесу — оволодіння комунікативними вміннями і навичками, адже здійснення будь-якої діяльності передбачає міжособистісну взаємодію, спілкування. Основними завданнями розвитку комунікативної компетентності учнів є такі: формування культури спілкування; розвиток здатності вибирати прийнятне рішення, обґрунтовувати його; виховання поваги до особистої думки та думки інших, формування розуміння, вміння ставати на місце іншого, співпереживати, співчувати тощо.

Великого значення в процесі соціалізації особистості набуває формування її рефлексивної культури. Рефлексія — це вміння аналізувати свої вчинки і передбачати їх наслідки, розпізнавати, називати і виражати емоційний стан себе та інших людей, керувати своєю поведінкою, володіти методами оцінки і розвитку своїх інтелектуальних і творчих здібностей, способами спілкування з іншими, адекватно поводити себе тощо. Рефлексивна діяльність характеризується здатністю та готовністю дитини до усвідомлення свого внутрішнього світу та світу іншої людини і здійснюється в таких

сферах: 1) мислення, яке спрямоване на розв'язання завдань, що веде до аналізу, оцінки особистих дій; 2) діяльність, в якій фіксується установка на взаємопідтримку; 3) спілкування, що передбачає доступність досвіду іншого для себе; 4) самопізнання при самовизначенні внутрішніх орієнтацій, способів розмежування «я» і «не я».

Виходячи з цього, типологічні групи учнів можна виділяти за наступними показниками — це рівні: 1) ставлення до предмета; 2) научуваності — здатності до учіння, яка включає узагальненість мислення, здатність до абстрагування та ін.; 3) предметних знань і вмінь; 4) комунікативних умінь і навичок; 4) розвитку рефлексивної культури.

У класі, як правило, виділяють три типологічні групи учнів.

Перша група — учні з низьким рівнем навчальних можливостей (слабкі). Вони з великими труднощами оволодівають програмовим матеріалом, мають низький рівень навченості, який поєднується з низьким рівнем інших показників. Ці діти здебільшого відрізняються неспроможністю до складних інтелектуальних операцій. Навчатися їх спонукають вказівки та контроль з боку вчителів і батьків. У них виявляється низький рівень самооцінки, вони не впевнені, що можуть реалізувати свої здібності.

Зрозуміло, що типологічні групи не є однорідними. В середині кожної зустрічається різне співвідношення індивідуальних особливостей. Так до першої групи відносять також школярів, в яких низький рівень навченості поєднується з середнім рівнем інших показників. Вони можуть переходити до групи середніх.

До другої групи належать учні із середнім рівнем знань, умінь і здібностей. Вони оволодівають основним програмовим матеріалом на репродуктивному і з деяким зусиллям на частково-пошуковому та творчому рівнях, виявляють середній рівень пізнавального інтересу, научуваності. Аналіз понять і явищ носить у них поверховий характер, узагальнення не завжди правильні і достатньо обґрунтовані. Позитивне ставлення до учіння базується на почуттях обов'язку перед учителями та батьками. До цієї ж групи належать діти з середнім рівнем знань і вмінь, але з високими іншими показниками. Вони мають цілком реальні потенційні можливості для переходу до групи сильних.

Третю групу становлять школярі з високим рівнем знань, умінь і здібностей до навчання (сильні). Ці учні засвоюють навчальний матеріал у великому обсязі, здатні застосовувати одержані знання в нових умовах, відрізняються високим рівнем інтелектуального розвитку, мають підвищений інтерес до учіння, який найчастіше ґрунтується на допитливості. В них виявляється високий рівень самооцінки. До сильних належать також діти з високими рівнями на-

учуваності й навченості, але з дещо зниженим пізнавальним інтересом. Мотив навчання у них — бажання одержати гарну оцінку.

Виділення типологічних груп може здійснюватися по-іншому. Все залежить від загального рівня навчальних можливостей класу. Наприклад, у класах з поглибленим вивченням окремих предметів, де також має місце внутрішня диференціація, учні виявляють більш високий рівень визначених показників, тому тут визначають групи сильних, середніх та слабких, крім цього, в групі сильних виділяють кілька підгруп.

У педагогічній теорії та практиці розроблені різні *способи та засоби* рівневої організації навчальної діяльності школярів.

Способи реалізації диференційованого підходу до учнів у навчальному процесі визначаються такими основними показниками: 1) часом застосування (на уроці чи поза уроком); 2) послідовністю застосування (на всіх чи окремих етапах навчального процесу); 3) добором дидактичного матеріалу: якісним, що визначається характером навчальних завдань; кількісним — додатковий матеріал як для сильних, так і для слабких учнів; 4) характером навчання — поглиблене чи прискорене або і поглиблене, і прискорене вивчення програмового матеріалу.

Одним з основних засобів внутрішньої диференціації визнаються *диференційовані навчальні завдання*, які відрізняються за змістом, за ступенем складності. Складність начального завдання визначається ступенем узагальненості його складових — приписом щодо здійснення певної дії і вказівкою на об'єкт; кількістю понять і дій, необхідних для його виконання; рівнем навчальної діяльності (репродуктивний, конструктивний, творчий).

Сильні школярі виконують складні, слабкі й середні — менш складні завдання.

Ступінь складності завдань для учнів зростає поступово, для школярів з низьким рівнем навчальних можливостей — повільніше порівняно з учнями із середніми та високими показниками. Слабкі учні виконують лише завдання, які вони в змозі розв'язати, але не нижче вимог з навчального предмета. Вони також виконують складні завдання у формі повторення після їх розв'язку сильними дітьми.

У диференційованому навчанні застосовуються різні *форми організації навчальної діяльності учнів*: фронтальна, групова, індивідуальна. Фронтальна форма передбачає виконання роботи всіма учнями в одному темпі, при цьому здійснюється одночасний контакт учителя з усім класом. У групі школярі можуть виконувати одне завдання, різні завдання або частини одного завдання у тісній взаємодії один з одним. Різновидом групової роботи виступає парна форма організації навчальної діяльності (однорівневі, різнорівневі пари). Індивідуальна форма передбачає роботу учня без контакту з іншими школярами.

Ефективними виявляються такі поєднання форм організації навчальної роботи, коли наступна компенсує недоліки попередньої. Оптимальні варіанти поєднання добирають таким чином, щоб вони сприяли інтенсивному учінню; вибір форм залежить від специфіки програмового матеріалу, його обсягу, ступеня складності, обізнаності в ньому учнів.

Слабкі учні краще засвоюють навчальний матеріал у фронтальній і парній формах, ніж у груповій та індивідуальній. Під час роботи фронтально та у парі з більш сильним партнером вони сумісно розбирають навчальні завдання, збагачуються додатковою інформацією, що підвищує результативність їхньої праці.

Учні з середнім рівнем знань і здібностей однаково оволодівають знаннями і в групі, і у фронтальній формі, адже саме на них орієнтується вчитель під час застосування тієї чи іншої форми організації навчальної діяльності. Позитивний ефект створює для них поєднання фронтальної і групової форм.

Сильні учні досягають позитивних результатів за умов поєднання різних форм організації навчальної діяльності з індивідуальною.

Диференційований підхід може здійснюватися за *темпом засвоєння навчального матеріалу*. Він визначається тим, що різні діти мають потребу в різній кількості вправ, а також часу для виконання роботи. Темп засвоєння навчального матеріалу, як правило, індивідуальний.

У психолого-педагогічній літературі та шкільній практиці одним із засобів реалізації диференційованого підходу визнається *диференціація допомоги* під час виконання роботи. Педагогічна допомога визначає ступінь самостійності учня і характеризується такими моментами: учню може повністю наводитися текст виконаної роботи; подаватися алгоритмічний припис щодо розв'язання завдання; пропонуватися докладні вказівки; подаватися узагальнені вказівки (інструкції, запитання, перелік основних дій); не передбачається ніякої допомоги, робота виконується самостійно.

Допомога учням може регулювати ступінь трудності завдання, коли в них виникає доконачна потреба в ній через самостійно не подолане утруднення. Спеціально дібрана допомога, за висловом Ю. К. Бабанського, — це не пряма підказка, що паралізує мислення дитини, а інструмент, за допомогою якого вчитель підводить учня до правильної відповіді [1, 97].

Відбуваються пошуки нових способів і засобів рівневої організації навчальної діяльності учнів. Актуальним визнається застосування комплексного підходу, коли оптимальні режими пізнавальної діяльності дітей з різним рівнем навчальних можливостей створюються за допомогою поєднання різноманітних компонентів навчального процесу — навчального завдання, форми організації навчальної діяльності, темпу засвоєння, дози педагогічної допо-

моги під час виконання роботи. Створюються різноманітні моделі і педагогічні технології, які становлять основу внутрішньої диференціації (В. Я. Забранський, Л. Я. Кульбякіна, С. І. Подмазін, О. Я. Савченко, І. С. Якиманська та ін.).

Складові технології диференційованого навчання визначаються відповідно до розроблених у педагогічній теорії вимог, які ставляться до педагогічних технологій (таких, як концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність) загалом і до рівневої організації навчальної школярів, зокрема. Вони можуть бути, наприклад, такими:

1. Визначення чіткої системи цілей навчання.

2. Встановлення вихідного стану навчальних можливостей учнів, виділення типологічних груп.

3. Конструювання навчального циклу, створення програми впливів з урахуванням перехідних станів учнів кожної типологічної групи.

4. Реалізація запланованих завдань, організація навчальної діяльності школярів. Одержання інформації про хід діяльності, оцінювання поточних результатів.

5. Уточнення цілей навчання, внесення необхідних коректив.

6. Підсумкове оцінювання результатів навчання.

7. Повторне відтворення циклу без змін або з корекцією [4].

Подальше дослідження зазначеної проблеми зумовлює необхідність: 1) обґрунтування загальних принципів рівневої організації навчаль-

ної діяльності учнів основної школи; 2) виявлення оптимального співвідношення між інформаційною й розвивальною функціями навчання і відповідно попередження перевантаження дітей; 3) розробки змісту навчального матеріалу, засвоєння якого, відповідно до поставлених перед освітою завдань, сприятиме оволодінню досвідом пізнавальної діяльності, формуванню ціннісних орієнтацій, комунікативних умінь і навичок, рефлексивної культури, розвитку інтересів, творчих здібностей учнів; 4) створення системи навчальних прийомів рівневої організації навчальної діяльності учнів як основи допрофільної підготовки; 5) забезпечення підготовки вчителя до виконання діагностичної, організаційної, корекційної, прогностичної функцій у нових умовах впровадження диференційованого навчання тощо.

#### Література

1. *Бабанский Ю. К., Поташник М. М.* Оптимизация педагогического процесса (в вопросах и ответах). — К., 1982.

2. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; Голов. ред В. Г. Кремень.* — К., 2008.

3. *Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Інформ. зб. МОН України.* — 2002. — № 2.

4. *Корсакова О. К.* Про технологію диференційованого навчання // *Рідна школа.* — 2001. — № 9.

#### **О. К. КОРСАКОВА,**

канд. пед. наук, старший науковий співробітник лабораторії дидактики Інституту педагогіки АПН України.

## ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ТВОРЧОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ

Виховання освіченої і творчої особистості є одним з першочергових завдань модернізації освіти в Україні. Переосмислення пріоритетів, мети і завдань навчання та виховання дітей дошкільного віку з урахуванням завдань модернізації освіти в Україні забезпечує актуальність проблеми формування дитячої особистості, виявлення та розвитку її здібностей, виховання творчого ставлення до праці. Такий підхід висвітлений в державних документах, розроблених в Україні. Зокрема, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті так визначає головну мету діяльності дошкільних закладів — створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості, сформувавши покоління, яке здатне навчатися впродовж життя. У Законі «Про дошкільну освіту» і Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні визначається пріоритетна роль дошкільної освіти у вихованні в дітей дошкільного віку творчого ставлення до праці.

Праця була і залишається природною необхідністю людини. За народною оцінкою праця — першооснова життя суспільства, головний засіб створення матеріальної й духовної культури («Без труда нема добра», «Праця людину годує, а лінь — марнує»). З давніх-давен вважалося, що навіть у найбільшому горі душу очищає, зцілює і повертає до життя саме праця. Невипадково кажуть: «Праця в горі утішає». Правильно організована праця облагороджує людину, забезпечує її фізичний, розумовий і моральний розвиток («Щоб людиною стати, треба працювати»), відвертає від поганих думок і вчинків [7, 416].

Народна педагогіка ґрунтується на розумінні виховної ролі праці. Вона акцентує, що найкращою спадщиною, яку залишає кожна людина, є її діла. І найкращий пам'ятник — трудовий. У наших містах і селах існує прекрасна традиція називати іменами людей те добре, що вони зробили своїми руками та пра-

цею: «Степанів сад», «Василева криниця» [7, 416].

На велику роль праці у вихованні дітей дошкільного віку звертали увагу Я. А. Коменський, Й.-Г. Песталлоці, Ф. Фребель, Ж.-Ж. Руссо, Т. Мор, М. Монтесорі. Особливо великого значення праці у вихованні підростаючого покоління надавав великий український філософ і поет Г. С. Сковорода, який вбачав щастя людини тільки в «спорідненій праці». «Щастя полягає тільки в спорідненій праці на користь суспільству» [8, 418].

Багато уваги трудовому вихованню дітей та молоді приділяв класик педагогіки К. Д. Ушинський. У роботі «Праця в її психологічному і виховному значенні» він писав: «Праця, як ми її розуміємо, є така вільна і погоджена з християнською моральністю діяльність людини, на яку вона наважується з безумовної необхідності її для досягнення тієї чи іншої істинно людської мети в житті» [10, 113]. Погляди К. Д. Ушинського на виховання дітей дошкільного віку знайшли подальший розвиток у працях його послідовників А. С. Макаренка і В. О. Сухомлинського. А. С. Макаренко вважав працю генеруючим засобом соціального становлення особистості: «Правильне виховання, на його думку, неможливо собі уявити як виховання нетрудове» [4, 387]. А. С. Макаренко підкреслював, що трудове виховання вимагає добре продуманого, послідовного формування самосвідомості, вміння оцінювати свої недоліки та свої досягнення, визначати програму самовиховання. На його думку, трудове виховання повинно бути організовано неоднаково в кожному окремому випадку.

Український педагог В. О. Сухомлинський вважав працю однією з важливих умов гармонійного розвитку людини. «Виховну місію школи, — писав В. О. Сухомлинський, — ми вбачаємо в тому, щоб праця увійшла в духовне життя особистості, в життя колективу, щоб захоплення працею уже в роки отрочтва й ранньої юності стало однією з найважливіших якостей людини» [9, 166].

Педагогічні дослідження в Україні останніх років (З. Н. Борисова, Г. В. Беленька, Н. М. Кот, М. А. Машовець, Н. Б. Кривошея) присвячуються визначенню нових аспектів виховного впливу трудової діяльності дітей на формування позитивного ставлення до праці, в своїх роботах вчені розкривають значення праці у вихованні особистості дитини [1].

Зміст трудового виховання дітей дошкільного віку розкривається у відповідних розділах програм: ознайомлення дітей з працею дорослих — у розділах «Дитина і навколишній світ» в різних вікових групах (програма «Малюно», К., 1991); «Дитина може знати» (програма «Дитина в дошкільні роки» (Запоріжжя, 1991); зміст безпосередньої трудової діяльності в програмі «Малюно» визначений в розділі «Праця» для різних вікових груп (укладач

В. О. Павленчик), в програмі «Дитина» в розділах «Привчаємося працювати» також за різними віковими групами (К.: Освіта, 1993). Програма «Дитина в дошкільні роки» в розділі «Цінності дошкільного дитинства та шляхи їх формування» [1, 166] визначає зміст дитячої праці.

Мета нашої роботи — проаналізувати особливості виховання у дітей старшого дошкільного віку творчого ставлення до праці.

Аналіз наукової літератури показує, що праця — складний процес перетворюючої діяльності окремої людини чи колективу, який вимагає від виконавців цілісних дій, об'єднуючи фізичні, психічні і розумові сили особистості. В ній проявляється і формується людина. Залежно від цілей та інтересів вона може бути раціональною і нерозумною, моральною і аморальною, естетичною і неестетичною, творчою і репродуктивною. Це означає, що праця може виховувати позитивне і негативне, розвивати особистість або стримувати цей важливий процес. Недоліком трудового виховання, який сьогодні здійснюється як в дошкільних закладах освіти, так і середніх закладах освіти, є її універсалізм, «потоківий» підхід, без урахування індивідуальності кожного (стану здоров'я, нахилів і здібностей).

Виходячи з цього, навчально-виховний процес в дошкільних закладах освіти необхідно будувати так, щоб у дітей формувалися необхідні якості творця, створювалася особиста основа творчого ставлення до будь-якої сфери діяльності. На наш погляд, саме в цьому полягає головна мета роботи по вихованню у дошкільників творчого ставлення до праці. Використовуючи термін «творче ставлення до праці», ми відстоюємо думку про те, що творчою є кожна дитина.

Творче ставлення до праці необхідно виховувати у дітей з раннього віку. Під впливом батьків у дитини формуються перші уявлення і поняття про трудові операції. Як правило, діти засвоюють те ставлення до праці, яке побутує в сім'ї та найближчому оточенні. Необхідно поступово залучати дітей до процесу виконання спочатку простих трудових доручень, а згодом і більш складних. При цьому варто враховувати важливе психологічне правило: завершення трудового завдання має бути пов'язане у дитини з позитивними емоціями, із схваленням, з позитивною оцінкою. Щоб уникнути негативного ставлення дитини до праці, не можна допускати, щоб завдання було пов'язано з примусом. З роками у людини, що підростає, з'являється вольове напруження, і це полегшує виконання трудових завдань.

Творче ставлення до праці передбачає свідоме та цілеспрямоване прагнення дитини до даної трудової діяльності. Вже в старшому дошкільному віці дитина повинна вміти бачити проблему, ставити перед собою завдання, здійснювати пошуки оригінальних шляхів його

виконання. В цьому їй має допомогти вихователь. Однак вихователі треба пам'ятати, що через вікові особливості старші дошкільники не можуть правильно оцінити свої можливості і часто буває так, що їх задум не може втілитися в життя. У такому випадку треба дитині допомогти, пояснити, як виконувати завдання і припинити це роз'яснення, коли вже дитина буде в змозі сама виконувати завдання до кінця або до наступного етапу.

При вихованні творчого ставлення до праці треба враховувати, що дорослі — це соціально зрілі особистості, вони безпосередньо включені в сферу виробництва. Творчість — вищий етап розвитку їх професійної діяльності, результативність якої виявляється у вдосконаленні соціально значущих предметів праці, технології трудових процесів, покращанні умов роботи. На відміну від дорослих, дошкільники перебувають в стадії інтенсивного психофізіологічного дозрівання і становлення особистості. Вони ще тільки опановують соціальний досвід, без якого не зможуть успішно адаптуватися до умов суспільства. Творчість дитини — засіб активного засвоєння цього досвіду. Соціально значущим результатом творчої діяльності дошкільників є особисті новоутворення, що забезпечують формування творчо спрямованої особистості, і в цьому полягають особливості дитячої творчості.

Виявлення особливостей виховання у старших дошкільників творчого ставлення до праці насамперед пов'язано з урахуванням віку дітей, змісту і форм виховної роботи, організаційно-педагогічних умов процесу виховання творчого ставлення до праці у початковий період розвитку дитини. Дошкільний вік (3–6 років) пов'язаний з домінуванням ігрової діяльності. На нього припадають головні досягнення дитини у пізнавальному (формується уявлення про зв'язки різних сфер дійсності, образне і початки логічного мислення, сенсорні та інтелектуальні здібності) та емоційно-вольовому розвитку (окреслюються прийоми саморегуляції, самостійність поведінки, розвиваються усвідомлена дисциплінованість, ініціативність дій, здатність до спілкування, формуються почуття обов'язку, відповідальності тощо) [6, 38]. Старших дошкільників ознайомлюють з моральними цінностями: вчать правильно поводитися, спрямовують їхню творчу активність, інтереси до різних видів діяльності, які в цей період набувають значного розвитку.

Якщо дорослі найчастіше висловлюють свої ідеї поняттями, кресленнями або малюнками, то старші дошкільники не завжди можуть повно і чітко виявити свої задуми. У них мало досвіду графічної роботи, не вистачає знань для створення бажаного зображення у вигляді малюнка або на словах. Діти розмірковують, сперечаються, доводять, але розкрити свій задум їм ще важко. Тому досвідчений вихователь прагне створити таку обстановку, в якій дитина

на буде впевнена, що її уважно вислухають, допоможуть вирішити задумане і знайти найбільш раціональний спосіб висловити свої думки. (Наприклад, гра: «Геометричний конструктор»). Геометричний конструктор — це гра за принципом мозаїки, яка складається з набору геометричних фігур, різних за формою, кольором і величиною. З цього набору геометричних фігур діти можуть легко скласти силуети технічних об'єктів: ракети, літаки, самокати і т. д.

Діти відчують природжений потяг до дослідження і допитливого пізнання навколишнього середовища, треба лише повідомляти їм необхідні відомості, підказувати прийоми роботи, не нав'язуючи свої думки. І не завжди треба поспішати хвалити дитину, коли її думка збігається з думкою вихователя. Це важливо тому, щоб дитина не прагнула надалі тільки до того, що від неї хочуть, а прагнула осмислити факти, розвиваючи своє природне бажання до відкриття нового. Бажано, щоб методи роботи зі старшими дошкільниками були спрямовані на підвищення пізнавальної активності і усвідомлене здобуття конкретних трудових знань, умінь і навичок.

Для дітей старшого дошкільного віку характерна нестійкість мотивів, які спонукають їх до творчості. Часом це лише інтерес до незнайомого матеріалу або бажання «потримати в руках» новий інструмент. Незабаром інтерес зникає, і робота кинута на півдорозі. І тому вихователю дошкільного закладу треба пам'ятати, що виховання далеко не завжди здійснюється лише на хорошому прикладі. Іноді корисно домогтися правильної самооцінки поганого вчинку і допомогти дитині активно подолати наявні недоліки.

Спочатку діти легко і охоче приймають керівництво старших, їх захоплює спільна діяльність. У цьому віці діти охоче беруться за будь-яку справу, але працюють лише до тих пір, поки цікаво. Їм хочеться швидше побачити результати своєї праці. Далекі перспективи і невдачі викликають у дітей втрату інтересу до справи, тоді як успіх супроводжується емоційним підйомом. Ці особливості віку підказують, що завдання для старших дошкільників мають бути обмежені в часі і обсязі, доцільно, щоб трудові завдання були привабливі близькістю відчутного результату. Тоді у старших дошкільників з'являється прагнення виявляти самостійність, ініціативу і активність. Дитина повинна відчути радість, пережити гордість майстра, який самостійно зробив те, чого раніше не було. Недооцінка ж цих особливостей дитини в певний період може привести до появи в її характері негативних рис (різкість, грубість, впертість).

В роботі з дітьми старшого дошкільного віку не менш важливо також враховувати і фізичні особливості цього періоду дитинства. Дані анатомії свідчать про те, що у дітей цього

віку можливості участі в серйозній продуктивній праці досить обмежені. У старших дошкільників руки ще не зміцнені, м'язи недостатньо розвинені, а координація рухів недосконала. Тому роботу необхідно чергувати з відпочинком; інструменти і пристосування повинні відповідати можливостям дітей, розмірам їх рук і амплітуди основних рухів. Не дивлячись на те, що у старших дошкільників спостерігається дуже великий інтерес до праці дорослих і бажання самим взяти в ній участь, однак вони швидко стомлюються. Тому важливо чергувати працю і гру дітей.

У кожному дошкільному закладі треба мати набори предметів та інструментів для виконання дітьми трудових завдань:

— для самообслуговування та господарсько-побутової праці: щітки, щоб підмітати підлогу, ганчірки для витирання пилу, щітки та совки для змітання крихт зі столу, щітки для взуття та одягу, невеликі ванночки для прання лялькової білизни та миття посуду, клейончасті фартухи, невеликі металеві праски для прасування, маленькі відерця, прищіпки для білизни;

— для чергувань: дошка для чергувань, фартухи чергових (білі — для чергувань по їдальні, різнокольорові — для чергувань в кутку живої природи); щітки, відерця, совки, ганчірки;

— для роботи в кутку живої природи: чашки, поливальниці для наливання води в акваріум, термометр, відра, щітки тощо;

— для художньо-продуктивної праці: клаптики паперу, картону, шматочки тканини різного кольору, нитки, стрічки, бросовий матеріал, мотузки, шнурки тощо;

— для роботи на городі і квітнику: поливальниці, відерця, лопатки, граблі (залізні та дерев'яні), носилки, тачки, совки, кілочки, етикетки, віники, мітелки [1, 107].

Запропоновані підходи до виховання творчого ставлення до праці ми перевіряли в ході педагогічного експерименту. У педагогічному експерименті брали участь 126 дітей старшого дошкільного віку дошкільних навчальних закладів Комінтернівського району Одеської області. Констатувальний етап експерименту передбачав виявлення стану роботи в дошкільних навчальних закладах щодо досліджуваної проблеми та рівнів розвитку у дітей старшого дошкільного віку творчого ставлення до праці.

У результаті анкетування і бесід нами було з'ясовано, що вихователі відзначали недостатній рівень розвитку теоретичних знань і практичних умінь, що заважало їм ефективно виховувати творче ставлення до праці у дітей старшого дошкільного віку, виявляти дійсні причини репродуктивного відношення до праці.

Нами також було виявлено рівні розвитку творчого ставлення до праці у дітей старшого дошкільного віку: репродуктивно-наслідувальний (34,9 %); репродуктивно-виконавчий

(30,1 %); конструктивно-виконавчий (24,9 %); творчий (10,1 %). Результати експериментального дослідження засвідчили, що на рівень розвитку творчого ставлення до праці впливає ряд чинників: особливості організації праці дітей; особливості спілкування вихователя з вихованцями; характер праці; особистість вихователя. З урахуванням теоретичних положень та результатів вивчення стану роботи вихователів, даних констатувального етапу експерименту проведений його формувальний етап, в ході якого було реалізовано методику виховання у дітей старшого дошкільного віку творчого ставлення до праці. Основними елементами зазначеної методики були визначені мета, завдання, принципи, шляхи, джерела виховного впливу, основні види дитячої праці, рівні творчого ставлення до праці, результату (табл. 1).

Під час формуального етапу експерименту педагогічний вплив спрямовувався на забезпечення творчого ставлення до праці у дітей старшого дошкільного віку. Розроблена нами методика передбачала організацію педагогічного середовища, де панує гуманність, взаємодопомога, взаємодопомога, творча атмосфера в процесі трудової діяльності. Провідним завданням формуального етапу експерименту було здійснення переходу від репродуктивних до творчих способів організації праці дітей старшого дошкільного віку. Для цього дошкільників спонукали до творчості, вихователі використовували яскраву наочність, роздавальні матеріали, художнє слово, технічні засоби навчання. Особливу увагу надавали стимулюванню проявів творчої активності кожної дитини в умовах підгрупи. Окремим завданням педагога було допомогти кожній дитині знайти творчий підхід до організації та досягнення результатів своєї праці. Під час констатувального та формуального етапу експерименту було визначено динаміку рівнів розвитку творчого ставлення до праці, результати якого представлені в табл. 2.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та формуального етапу експерименту свідчить про ефективність застосування методики розвитку творчого ставлення до праці у дітей старшого дошкільного віку. Результати експериментального дослідження показали, що творче ставлення до праці викликає у дітей почуття радості, задоволення, відчуття корисності своєї невеликої справи. Результати здійсненого дослідження дають можливість зробити узагальнюючі висновки:

1. Немає нетворчої праці, оскільки за будь-яких обставин дитина має змогу зробити щось по-новому, не так, як завжди, знайти нові форми взаємодії з однолітками.

2. Творче ставлення до праці розвиває налятованість дитини на пошук.

3. Переважній більшості дітей властиві репродуктивно-наслідувальний і репродуктив-



## Структурні елементи методики розвитку у старших дошкільників творчого ставлення до праці

1. Мета	— виховання у дітей старшого дошкільного віку творчого ставлення до праці.
2. Завдання	— формування любові до праці; — оволодіння знаннями та уявленнями про окремі трудові дії; — виховання поваги до людей праці й результатів праці; — бажання і потреба працювати.
3. Принципи	— творчий характер трудової діяльності; — спрямованість на розвиток індивідуальних якостей; — різноманітність видів праці; — наявність рис продуктивної дитячої праці; — раннє залучення до праці; — постійність та безперервність праці.
4. Шляхи	— родинно-побутова трудова діяльність; — трудове виховання в дошкільних закладах.
5. Джерела виховного впливу	— сім'я; — дошкільний заклад освіти; — соціально-природне середовище.
6. Основні види дитячої праці	— самообслуговування; — господарсько-побутова праця; — праця в природі; — ручна або художньо-продуктивна праця; — ручна праця.
7. Рівні творчого ставлення до праці	— репродуктивно-наслідувальний рівень; — репродуктивно-виконавчий рівень; — конструктивно-виконавчий рівень; — творчий рівень.
8. Результат	— виховання творчого ставлення до праці у дітей старшого дошкільного віку.

Таблиця 2

## Динаміка рівнів розвитку творчого ставлення старших дошкільників до праці під час педагогічного експерименту

Рівні творчого ставлення до праці	Констатувальний етап експерименту				Контрольний етап експерименту			
	Е1	Е2	К1	К2	Е1	Е2	К1	К2
Репродуктивно-наслідувальний	40,0%	44,8%	26,8%	28,0%	9,1%	8,6	25,0%	21,1%
Репродуктивно-виконавчий	23,6%	27,6%	37,5%	31,7%	18,2%	15,5	35,7%	36,8%
Конструктивно-виконавчий	27,3%	19,0%	25,0%	28,0%	50,9%	51,8	26,8%	29,8%
Творчий	9,1%	8,6%	10,7%	12,3%	21,8%	24,1	12,5%	12,3%

К1 — перша контрольна група; К2 — друга контрольна група;  
Е1 — перша експериментальна група; Е2 — друга експериментальна група.

но-виконавчий рівні розвитку творчого ставлення до праці, які характеризуються відсутністю або нестійкістю інтересу до самої праці. Ці діти потребують в процесі праці допомоги та постійного контролю дорослого.

4. На рівень розвитку творчого ставлення до праці впливає ряд чинників: а) особливості організації праці дітей; б) особливості спілкування вихователя з вихованцями; в) характер праці; г) особистість вихователя.

## Література

1. Виховання дошкільника в праці / Г. В. Беленька, М. А. Машовец та ін. — 2-ге вид., стер. — К., 2002. — 112 с.

2. Дитина. Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. — К.: Освіта, 1993. — 270 с.

3. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка: Підручник. — К.: Знання, 2007. — 447 с.

4. Макаренко А. С. Твори: В 7 т. Т. 4. Лекції про виховання дітей. — К.: Рад. шк., 1954. — 345 с.

5. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку / За ред. З. П. Плохій. — К., 1991. — 200 с.

6. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: Навч. посіб. для студ. — К.: Академія, 2004. — 456 с.

7. Родинно-сімейна енциклопедія / В. М. Благінін, Н. І. Белкіна та ін.; За заг. ред. Ф. С. Арвата та ін. — К.: Богдана, 1966. — 438 с.

8. Сковорода Г. С. Повне зібрання творів: У 2 т. Т. 1. — К.: Наук. думка, 1973.

9. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори: В 5 т. — К.: Рад. шк., 1976. — Т. 1.

10. Ушинський К. Д. Праця в її психічному і виховному значенні // Вибрані педагогічні твори: В 2 т. — К.: Рад. шк., 1983. — Т. 1.

#### Анотація

В статті проаналізовано особливості виховання у дітей старшого дошкільного віку творчого ставлення до праці. Визначено рівні розвитку творчого ставлення до праці та чинники, які впливають на процес виховання творчого ставлення до праці у дітей старшого дошкільного віку. В роботі наведено результати експериментального дослідження розвитку у дітей старшого дошкільного віку творчого ставлення до праці.

В статті проаналізовані особливості виховання у дітей старшого дошкільного віку творчого ставлення до праці. Визначено рівні розвитку творчого ставлення до праці та чинники, які впливають на процес виховання творчого ставлення до праці у дітей старшого дошкільного віку. В роботі наведено результати експериментального дослідження розвитку у дітей старшого дошкільного віку творчого ставлення до праці.

процесс воспитания у детей старшего дошкольного возраста творческого отношения к труду. В работе приведены результаты экспериментального исследования развития у детей старшего дошкольного возраста творческого отношения к труду.

In the article the features of forming of a little children's attitude to the work are analyzed. The development's stages of this process and the factors which influence on the process of forming artistic attitude to the work are defined. In this work the results of research are presented.

#### О. А. ЛИСТОПАД,

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

## РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

В цій публікації викладено хід і результати дослідження, метою якого була перевірка ефективності програми розвитку інтелекту на уроках англійської мови. Програма містила оригінальний комплекс пізнавальних ігор і розвиваючих вправ. Як досліджувані були задіяні учні десятих класів однієї зі шкіл м. Одеси (25 осіб). Плануючи дослідження, ми виходили з наступних положень:

1. Інтелект — це загальна здібність до пізнання та розв'язання проблем [1].

2. Показниками інтелекту є рівень розвитку основних розумових дій (аналогії, класифікація, узагальнення тощо) [2].

3. Означені показники можна визначати за допомогою тестів інтелекту [4].

4. Розвиток інтелекту на уроках англійської мови має здійснюватися у нерозривному зв'язку з вирішенням суто мовних завдань [6].

5. Ефективними методами розвитку мислення на уроках іноземної мови є пізнавальні ігри та розвиваючі вправи [6].

Для проведення дослідження було створено контрольну (13 осіб) та експериментальну (12 осіб) групи. Робота здійснювалася поетапно.

На **першому етапі** (до використання розвиваючої програми) було проведено перший вимір рівня розумового розвитку десятикласників. Для цього було використано скорочений варіант шкільного тесту розумового розвитку (ШТРР) [2]. Це субтести № 3, 4 і 5 (форма А), які спрямовані на діагностику основних розумових дій: «аналогії», «класифікація», «узагальнення». Результати подані у табл. 1.

Далі, користуючись аркушами відповідей до тесту ШТРР, були визначені індивідуальні й типові труднощі досліджуваних під час тестування. На цьому етапі роботи також виявлялися їхні прогалини в мовних знаннях. Для цього, виходячи з матеріалу уроків 1–6 підручника для 10-го класу середньої школи В. М. Плахотника, Р. Ю. Мартинової та Л. Г. Александрової

(тема «Повторення») [3], було проведено контрольну роботу з метою перевірки рівня володіння учнями лексики англійської мови.

Оцінювання роботи здійснювалося за такими критеріями. Учні повинні були знати значення слів, які увійшли до тексту контрольної, вміти їх вимовляти, писати, вживати в реченні. Індивідуальним показником володіння означеним мовним матеріалом була кількість помилок, допущених учнями в контрольній роботі за кожним з критеріїв; показником групи (експериментальна, контрольна) — середня кількість помилок. Результати роботи наведені у табл. 2.

Дані аналізу труднощів досліджуваних при виконанні тестових завдань і контрольної роботи були використані в процесі розробки програми розвиваючих вправ та пізнавальних ігор, спрямованих на розвиток їхнього інтелекту на уроці англійської мови. Програму було побудовано на новій для досліджуваних лексиці за темами «Життя суспільства», «Людина та довкілля. Листування» означеного підручника [3].

Система **розвиваючих вправ**, що склали її першу частину, являє собою модифікований варіант коректувальної програми до шкільного тесту розумового розвитку (ШТРР) [4]. Остання побудована на політичній і науковій лексиці, а також термінології навчальних предметів, які викладаються в сьомих-дев'ятих класах загальноосвітньої школи рідною мовою учнів. Зрозуміло, що це не відповідає завданням курсу іноземної мови. Тому ми здійснили модифікацію означеної програми.

Сутність модифікації полягала в тому, що зберігши форму і структуру відповідних розвиваючих вправ, ми змінили їхнє лексичне наповнення, використавши для цього матеріал підручника англійської мови В. М. Плахотника, Р. Ю. Мартинової та Л. Г. Александрової для 10-го класу загальноосвітньої школи (уроки 7–32) [2]. Наведемо зміст означених вправ.

### 1. Узагальнення і обмеження понять.

Учням пропонується ряд понять, до яких вони повинні знайти: а) поняття, що підпорядковують (родові); б) підлеглі (видові) поняття. У кожному випадку на вибір пропонується чотири варіанти.

Наприклад — «berry»: а) fruit, б) nut, в) garden, г) strawberry.

Для поняття «berry» родовим є поняття «fruit», а видовим — «strawberry».

### 2. Самостійний пошук родових і видових понять.

Наприклад — «English writer».

Родове поняття «writer», а видові поняття — «Shakespeare», «Dickens».

### 3. Узагальнення понять до межі.

Виконуючи ряд послідовних узагальнень певного поняття необхідно побудувати «сходи понять», де кожна нова сходинка відноситься до попередньої як рід до виду.

Наприклад — «London».

Вибудовується логічний ланцюг: London — capital — city.

### 4. Розташування понять від менш загальних до більш загальних.

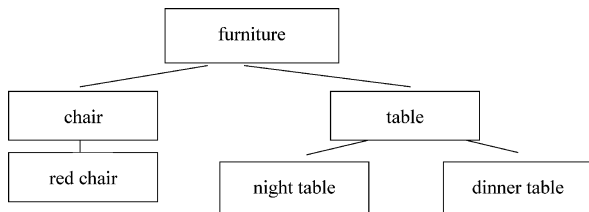
Наприклад — «bulldog», «domestic animal», «animal», «dog».

Утворюється ланцюг, де кожна наступна ланка відноситься до попередньої як рід до виду: dog — bulldog — domestic animal — animal.

### 5. Побудова системи понять.

Наприклад, необхідно побудувати логічну систему з наступних слів: «dinner table», «red chair», «table», «chair», «night table», «furniture».

Ця логічна система має наступний вигляд:



### 6. Визначення правильності проведеного узагальнення.

Наприклад — чи правильним буде узагальнення: Mississippi — river?

Відповідь: правильним, оскільки в даній парі друге поняття відноситься до першого як рід до виду.

### 7. Визначення правильності проведеного обмеження.

Наприклад — чи правильним буде обмеження: Climate — continental climate?

Відповідь: правильним, оскільки в даній парі друге поняття відноситься до першого як вид до роду.

### 8. Аналіз визначень.

Наприклад — виділити істотні (родові і видові) й випадкові ознаки поняття «clock»:

а) big, б) instrument, в) time, г) golden, д) measure.

Виходячи з визначення «Clock — an instrument used for measuring and showing the time», істотними ознаками в цьому випадку будуть «instrument», «time», «measure».

### 9. Визначення понять.

Наприклад — «house».

Відповідь: House — a building for people to live in.

### 10. Пошук загальних ознак в порівнюваних парах понять.

Наприклад — «France — Poland».

Відповідь: European countries.

### 11. Асоціації.

Вчитель пише на дошці назву мовної теми і пропонує учням згадати якомога більше слів, словосполучень, речень, що асоціюються з означеною темою і належать до різних частин мови (іменники, дієслова, прикметники).

Наприклад — «At the post-office».

Іменники — parcel, destination, clerk, delivery, envelope, stamp, telegram.

Дієслова — to weight, to deliver, to accept, to drop, to wrap.

Прикметники — ordinary, plain, stamped.

Словосполучення — to send a parcel, to weight a letter / a parcel, to deliver a letter, to drop the letter into the box.

Речення — The letter arrived at its destination. // Wrap my parcel, please. // There is a strict order of writing an address.

Варіант. Вчитель промовляє слова за темою, що належать до різних частин мови, а потім пропонує учням надати асоціації до кожного, які також належать до різних частин мови.

Наприклад — «warm».

Іменники — climate, feeling, wind, rain, weather.

Дієслова — to cool, to sunbathe, to swim.

Прикметники — hot, cold, cool, mild, wet.

Результати виконання вправ обговорюються вчителем і учнями. Вони разом аналізують можливі помилки, визначають їхні причини.

Крім того, з метою розвитку інтелекту учнів нами були розроблені **пізнавальні ігри**, побудовані на матеріалі означеного підручника англійської мови [2]. Наведемо їхній зміст.

### 1. Мовне лото.

Учням заздалегідь пропонується список із 100 слів за мовними темами, що вивчаються. В процесі вивчення означених тем вони повинні запам'ятати ці слова, а також самостійно скласти речення з кожним словом. Гра проводиться під час уроків повторення.

Для неї вчителю необхідно підготувати два набори карток. Перший з назвами слів англійською, другий з їхніми значеннями рідною мовою. Готуються також зроблені з товстого паперу карти, поділені на вісім квадратів, які потім роздають гравцям. У квадратах написані слова (по одному в кожному). Сукупність квадратів на карті є гральним полем.

Гра полягає в тому, що вчитель бере з купи, яка лежить перед ним, картки зі словами і вголос читає їх. Той з учнів, на карті якого знаходиться озвучене слово, повинен пригадати всі можливі його значення, а також навести речення, в яких воно може бути вжито. Той, хто впоровся із завданням, одержує від вчителя відповідну картку і закриває нею потрібний квадрат на власному гральному полі. Якщо той, на полі якого є слово, яке назвав ведучий, не може пригадати жодного з його значень або навести приклад потрібної ситуації, будь-хто з решти учнів, що грають, може надати власну відповідь. Якщо вона є правильною, він одержує картку. Перемагає той, хто першим отримує вісім карток.

Варіант гри: на картках написані значення слів рідною мовою. Необхідно пригадати відповідні їм англійські слова. Гра проводиться на декількох заняттях, доки не буде вичерпаний набір карток. Вона може проводитися і без карт з гральними полями. У такому випадку після того, як вчитель прочитає написане на картці слово або його значення, учні, що знають правильну відповідь, піднімають руку, і хто першим її надасть, одержує картку.

#### **2. Пари і ланцюжки.**

Підготовлені для попередньої гри картки роздають учням (по 8-10 кожному). У першій частині гри учасники працюють в парах. Один учасник з пари називає слово і пропонує партнеру визначити його можливі значення і скласти речення, в якому воно може бути вжито. У другій частині гри один з учасників називає слово і пропонує одному із гравців назвати його значення і навести приклад правильного вживання цього слова в реченні. Учасник, що надає правильну відповідь, викликає наступного. Таким чином утворюється «ланцюжок».

#### **3. Пригадай і запиши.**

У цій грі кожний з учасників за п'ять хвилин має пригадати і записати в зошиті якомога більше слів за певною темою. Варіант гри: записувати потрібно тільки ті слова, що вживалися на конкретному занятті.

#### **4. Експерти.**

Ведучий, в ролі якого може виступати один з учнів, роздає решті учасникам гри по 30 карток зі словами, що мають відношення до певної мовної теми. Потім він промовляє назву теми. У відповідь учасники підіймають картки зі словами, що мають до неї відношення.

#### **5. Театр.**

Вчитель по черзі пропонує кожному з учнів показати засобами міміки й пантоміміки зовнішні прояви якого-небудь поняття за темами, що вивчаються. Завдання для решти — вгадати слово і записати його в зошиті.

#### **6. Складання словника.**

Учасникам пропонується розділити зошитовий лист навпіл. У лівій частині протягом десяти хвилин вони повинні записати всі англійські слова, які використовувалися на

занятті, а в правій їхню транскрипцію й переклад.

#### **7. Ситуація.**

Вчитель читає вголос опис ситуації, що має відношення до певної мовної теми. Учні повинні передбачити її можливі наслідки. Кожний з учасників записує свій прогноз в зошиті, а потім читає вголос і логічно обґрунтовує. На другому етапі гри кожний з учасників пригадає життєву ситуацію, яка має відношення до мовної теми, що вивчається.

#### **8. Портрети.**

Учасникам гри заздалегідь пропонується скласти словесні портрети добре знайомих їм людей (членів родини). Коли виступаючий учень закінчує розповідь, експерти ставлять йому запитання, які мають на меті уточнити певні деталі портрета.

#### **9. Консультація.**

Учасники гри ознайомлюються з описами різних людей. У ході гри учні виконують роль психолога-консультанта, який повинен назвати професію (професію), що якнайкраще відповідає особливостям цієї людини.

#### **10. Пограємо в транскрипцію.**

Для проведення гри потрібно підготувати набори карток із транскрипційними знаками. Група розділена на команди по два гравці в кожній. Вчитель пропонує командам із розданих їм знаків скласти і записати в зошитах транскрипції 20 слів за власним вибором, які належать до певної мовної теми. Потім представники команд виходять до дошки і записують транскрипції. Результати визначаються за такими критеріями: а) кількість транскрибованих слів; б) кількість помилок.

На другому етапі роботи з метою підвищення як інтелектуального рівня, так і мовних знань учнів означену програму було впроваджено на уроках англійської мови (2 рази на тиждень).

На третьому етапі роботи здійснювався контроль за результатами впровадження розвиваючої програми. З цією метою було проведено повторне тестування досліджуваних (форма Б тесту ШТРР), а також повторна контрольна робота. Показники розвитку мислення до і після застосування розвиваючої програми наведені у табл. 1.

Результати першого тестування показують, що до впровадження розвиваючої програми досліджувані експериментальної групи мали перевагу перед представниками контрольної групи за показниками «аналогії», але дещо поступалися їм за показниками «класифікація» та «узгаляння». Підсумки другого тестування дозволяють стверджувати, що, по-перше, після виконання програми розвитку мислення всі показники розумових дій в експериментальній групі є вищими, ніж в контрольній; по-друге, у представників експериментальної групи значення всіх параметрів розумових дій зросли більш суттєво, ніж у представників контрольної групи.

## Показники розвитку мислення

Група	Кільк. дослідж.	Тестув.	Розумові дії								
			Аналогії (в балах)	% від мах	Динаміка в %	Класифікація (в балах)	% від мах	Динаміка в %	Узагальнення (в балах)	% від мах	Динаміка у %
Експ.	12	I	12.5	62.5		12.2	61.0		13.2	41.3	
	12	II	13.9	69.5	+7	14.0	70.0	+9	16.3	50.9	+9.6
Конт.	13	I	12.0	60.0		13.0	65.0		14.2	44.4	
	13	II	12.6	63.0	+3	12.6	63.0	-2	14.5	45.3	+0.9

Порівняння результатів обох контрольних робіт наведені в табл. 2.

Таблиця 2

## Результати контрольних робіт

Група	Контрольна робота	Середня кількість помилок			
		Значення слів	Написання слів	Транскрипція слів	Вживання слів
Експ.	№ 1	6.1	12.4	17.3	4.9
	№ 2	4.7	7.3	13.3	2.1
Конт.	№ 1	6.8	11.7	16.5	5.9
	№ 2	8.0	14.2	14.6	5.7

Порівняння результатів першої і другої роботи свідчить про те, що кількість помилок за всіма критеріями, окрім «транскрипції», в експериментальній групі порівняно з контрольною суттєво зменшилася.

Зрозуміло, що розвиток мислення, підвищення мовних знань учнів під час навчання можуть бути пов'язані не тільки з використанням розвиваючої програми. Однак наведене вище порівняння підсумків психологічного тестування і результатів контрольних робіт з англійської мови у досліджуваних експериментальної і контрольної груп показує, що більш істотний прогрес як у розвитку розумових дій, так і в оволодінні лексику англійської мови демонструють саме ті учні, які працювали в експериментальній групі. Це доводить ефективність розробленої нами програми, а також те, як її було впроваджено.

На четвертому етапі дослідження з метою підтримки результатів розвиваючої програми учням були надані рекомендації стосовно вирішення розумових завдань. Розробляючи рекомендації, деякі з яких наведені нижче, ми спиралися на матеріали Р. Штернберга [5].

1. Людина не може однаково високо розвинути всі інтелектуальні здібності. Тому вирішу-

ючи інтелектуальні завдання, надавай перевагу тим, які найбільше відповідають твоїм здібностям (вербальним, математичним, просторовим тощо). Це буде сприяти підвищенню твоєї самооцінки, допоможе правильно обрати професію та життєвий шлях.

2. Навчись правильно обирати завдання, які потрібно розв'язувати. Віддавай перевагу тим, які зацікавили тебе. Така цікавість може максимально мобілізувати інтелект і таким чином сприяти вирішенню проблеми. На жаль, вольові зусилля, яких потребує розв'язання «нецікавих», але «потрібних» завдань, не завжди гарантують бажаний результат.

3. Не бійся зробити перший крок до вирішення розумового завдання. Слід усвідомити: те, що ти почав вирішувати певну проблему, є більш важливим, ніж помилки, яких можеш припуститися. Потрібно чітко визначити перелік першочергових завдань і спробувати якомога швидше вирішити хоча б одне з них.

4. Не перекладай вирішення покладених на тебе розумових завдань на інших. По-перше, ти починаєш занадто залежати від них, по-друге, не вони, а саме ти відповідаєш за якість розв'язання цих завдань.

Проведене дослідження дозволяє зробити наступні **висновки**:

1. Після застосування спеціально розробленої програми розвитку інтелекту, по-перше, всі показники розумових дій (аналогії, класифікація, узагальнення) у представників експериментальної групи є значно вищими, ніж у представників контрольної групи; по-друге, у представників експериментальної групи вони порівняно з першим тестуванням зросли більш суттєво, ніж у представників контрольної групи.

2. Подібні тенденції спостерігаються і в динаміці мовних знань. За результатами першої контрольної роботи представники обох груп мали приблизно однакову кількість помилок за всіма встановленими нами критеріями (значення слів, написання слів, транскрипція слів, вживання слів). У другій контрольній роботі, яку було запропоновано досліджуваним після впровадження розвиваючої програ-

ми, представники експериментальної групи припустилися значно меншій кількості помилок, ніж представники контрольної групи.

3. Означені факти свідчать про ефективність розробленої й застосованої нами на уроках англійської мови програми розвитку інтелекту старшокласників.

#### Література

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. — С.Пб., 1999.
2. Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик. — М., 1988.

3. Плехотник В. М., Мартинова Р. Ю., Александрова Л. Г. Англійська мова: Підруч. для 10 кл. серед. шк. — К., 2001.

4. Психологическая коррекция умственного развития учащихся / Под ред. К. М. Гуревича и И. В. Дубровиной. — М., 1990.

5. Штернберг Р. Отточите свой интеллект. — Минск, 2000.

6. Richards J. C., Rogers T. S. Approaches & Methods in Language Teaching. — Cambridge, 1993.

#### Ю. Г. ЧЕРНОЖУК,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та диференціальної психології ПДПУ ім. К. Д. Ушинського.

## ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Тенденции мирового общественного развития свидетельствуют о том, что социальное разнообразие, сопровождающее процессы демократизации в обществе, обостряет потребность в человеческом согласии во всех сферах жизни. Именно обретение согласия, оптимальной меры диапазона человечности, терпимости становится одной из ключевых задач современного общества и государства, направляет усилия на достижение социального доверия и толерантности как фактора экономического роста, социальной стабильности и личной безопасности каждого.

Толерантность сегодня — одно из ключевых качеств, которое необходимо каждому человеку, ибо она воплощает демократические принципы взаимодействия с другими людьми, являющимися носителями иных взглядов. Подтверждением этому является Декларация принципов толерантности, подписанная странами-членами ЮНЕСКО [1]. Это обуславливает необходимость активной разработки принципиально нового направления в отечественной педагогической науке — «педагогике толерантности», основное внимание которой сосредоточено на исследовании сущности толерантности и возможностях ее внедрения средствами образования в общественную практику как социальной нормы, социальной ценности и принципа межличностного и межгруппового взаимодействия.

Проблему толерантности можно рассматривать в различных аспектах. Во-первых, это этимологический аспект проблемы. Во-вторых, социокультурный аспект, представляющий толерантность на исторических перекрестках культур. В-третьих, это психологический аспект. В-четвертых, это педагогический аспект. Научное сообщество видит два подхода к решению проблемы толерантности и ее внедрения в процесс воспитания и обучения:

1) формирование установок толерантного сознания;

2) воспитание толерантного поведения.

Рассмотрим последовательно каждый подход, чтобы представить различные точки зрения на сущность и структуру феномена толерантности. Что касается формирования установок толерантного сознания, то это направление рассматривают в основном психологи (Н. А. Асташова, И. Б. Гриншпун, Г. В. Солдатова и др.). Для того, чтобы понять процесс воспитания толерантного сознания, необходимо выяснить, что включается в определение толерантности как психологического явления. Г. В. Солдатова дает следующее определение данного феномена, которое нам представляется наиболее общим: «Толерантность — это психологическая устойчивость личности к неблагоприятным воздействиям самого разного рода» [5]. Н. А. Асташова [6] толерантность определяет как уважительное отношение к чужому мнению, лояльность в оценке поступков и поведения других людей, готовность к пониманию и сотрудничеству в решении вопросов межличностного взаимодействия. На ее взгляд, толерантность также можно рассматривать как ценность социокультурной системы, своего рода внутренний стержень социально-психологического бытия. По мнению И. Б. Гриншпун [6], толерантность обозначает характеристику взаимодействия в противовес интолерантности. В этом случае возможны три варианта взаимодействия: 1) взаимотолерантное; 2) односторонне толерантное; 3) взаимно толерантное.

Таким образом, толерантность предусматривает наличие некоего бытийного пространства, в пределах которого человек открыт для взаимодействия с миром (преимущественно — с другими людьми) без утраты чувства сохранения своего Я (Эго — идентичности). В качестве отправной точки психологи считают адек-

ватным рассматривать механизм идентификации — обособления (В. С. Мухина), что позволяет разрабатывать механизм формирования толерантного сознания и поведения; методы мониторинга, диагностики; систему мер и механизм формирования норм толерантного сознания на всех ступенях системы образования.

В педагогической литературе проблема толерантности находится в стадии разработки. Так, Н. А. Борытко выделяет три группы представлений о толерантности в зависимости от трех сложившихся в теории и практике образования парадигм. Традиционная парадигма характеризуется тем, что цели образования в ней ставятся исходя из интересов общества и (или) государства и реализуются прежде всего в формировании человека с заданными, нужными обществу или государству, качествами. «Взаимодействие в такой парадигме носит однонаправленный характер и представляет скорее воздействие со стороны педагога. Формировать заданные качества удобнее «по частям», поэтому воспитание в традиционной парадигме дробится на отдельные направления (умственное, нравственное, физическое, трудовое и т. п.), а обучение — на отдельные операции» [1, 7]. Предлагаемые решения по принципу «стимул — реакция» нередко приводят педагога к технократической стратегии, направленной на развитие лишь поведенческих реакций человека; при этом в оценке результата педагогической деятельности используются главным образом количественные методы.

В гуманистической парадигме образовательные цели ставятся «от человека», и среди них можно выделить наиболее полную самореализацию человека, раскрытие его природных задатков на основе учета его интересов и способностей. Источник развития — сам человек, который, таким образом, фактически признается существом самодостаточным. Акцент делается на самом человеке, а не на его связях с окружающим миром и другими людьми. Однако Н. А. Борытко предостерегает, что подобные акценты могут привести к воспитанию не индивидуальности, а индивидуализма, при котором человек игнорирует интересы сообщества, потребителиски использует окружение. По мнению автора, в настоящее время на смену гуманистической парадигме приходит гуманитарная парадигма, в центре которой находится человек во всей его целостности, во всем многообразии его связей и отношений с окружающим миром. «Главной характеристикой гуманитарного характера позиции педагога выступает диалогичность; целью же гуманитарности выступает развитие «человеческого качества», того, что составляет истинно человеческую сущность, в его соотносительности с миром ценностей культуры, человеческих отношений» [1, 8].

Гуманитарная парадигма характеризуется следующими факторами: целостным характером педагогических процессов и явлений; их

обусловленностью внутренними закономерными причинами самодвижения; нелинейным, кризисным характером саморазвития; необходимостью оказания содействия в поступательном развитии человека.

В зависимости от парадигмы, которая находится в основе педагогической деятельности, выделяются три возможные формы понимания толерантности.

Исходя из позиций традиционной парадигмы, толерантность понимается как конвенция. Живя в данном обществе человек соглашается с принятием его норм и правил путем самоограничения, координирует в соответствии с этими нормами свое поведение, общение, деятельность. Быть принятым в данном сообществе для него важнее и более значимо, чем утверждение и следование своим взглядам.

Приведем пример подобного поведения старших дошкольников. Пятилетняя Настя собирается гулять во дворе и рассуждает: «Опять Света будет требовать, чтобы я дала ей поиграть с моей куклой. Мне она и самой нравится! Но лучше я отдам ей куклу, потому что не хочу раздружиться со Светой». Настя сознательно соглашается отдать любимую куклу во имя сохранения дружбы, которая для нее важнее. При этом она не выдвигает никаких встречных требований, не ведет переговоров о взаимных уступках — она сама принимает решение, основанное на согласии с прогнозируемыми условиями. Это проявление конвенциональной толерантности [4].

Гуманистическая парадигма, которая основана на признании самоценности каждого человека безотносительно к его окружению, дает возможность рассматривать толерантность как компромисс. В связи с этим необходимость взаимодействия и взаимного сосуществования побуждает людей к компромиссам, которые также являются формой толерантного поведения. Компромисс достигается путем взаимных уступок, как взаимное нравственное движение навстречу друг другу. Толерантность в этом случае противостоит индивидуализму, конфронтации и способствует взаимному развитию людей. То же происходит и при вхождении человека в сообщество: сам человек и принимающая его группа взаимно принимают на себя определенные обязательства по отношению друг к другу. Договаривающиеся стороны признают себя равноправными и подчеркивают это равенство путем взаимных уступок. Эти уступки могут быть и несущественными, ритуальными, однако они делаются во имя демонстрации взаимного уважения и отказа от каких-либо преимуществ по отношению к другой стороне.

По сути, толерантность этого типа проявляется во имя сохранения в неприкосновенности собственной системы взглядов, ценностей, для сохранения индивидуальности. То же происходит, когда человек не может уступить другим в принципиальных отношениях — компромисс

достигается в менее значимых уступках и взаимно терпимом отношении к различию взглядов по более значимым проблемам. Гуманитарная парадигма, лежащая в основе подобного толерантного поведения, приводит к пониманию необходимости разнообразия, его полезности для каждой из сторон. Согласно этому пониманию существует не только соревнование разных культур и ценностных систем, взглядов и принципиальных теоретических каркасов, в ходе которого они пытаются показать свои преимущества и сходят со сцены, если не могут этого сделать. Каждая культура, ценностная и познавательная система помимо борьбы с другой системой так или иначе пытается учесть ее опыт, расширяя тем самым горизонт своего собственного опыта.

Проиллюстрируем данный тезис конкретным примером. Дети нередко сами не осознают, почему их тянет к непохожим на них людям — сверстникам и старшим. Мама ругает сына за то, что он пытается дружить с мальчиком, которого она считает хулиганом, а сыну недостает жизненного опыта именно этого мальчика. При этом совсем не обязательно сын «тоже станет хулиганом» или его друг «станет лучше» — реально они используют информацию, взгляды, опыт друг друга для выстраивания новых систем ценностей. Маме тоже полезно было бы в доверительных отношениях с сыном и его другом узнать то, что она сама уже не сможет испытать, не увидит и не поймет без общения с ними [4].

Совместный поиск истины на основе взаимного изменения позиций (в некоторых случаях — изменения индивидуальной и культурной идентичности) может находить свое выражение в критическом диалоге. В подобной позиции нет выяснения правого или виноватого, сильного или слабого — ценность каждого объясняется тем, что он видит мир по-иному, не так, как другие, имеет способности, которыми другие не обладают, получил опыт, которого нет у других. Бывший ранее просто иным человеком, «другой» становится «значимым другим» именно благодаря своим неповторимым свойствам. Поэтому такая позиция и характеризуется как консенсус. Осознанность подобных отношений позволяет отнести их к толерантным. Это толерантность не во имя сохранения своей неизменности, непохожести, неповторимости, как в предыдущем случае, а толерантность во имя развития, взаимного совершенствования взаимодействующих сторон. Понимание другого здесь нужно не как основа для принятия иной точки зрения, примирения с нею, а как способ самосовершенствования: саморазвитие человека закономерно сопровождается сопоставлением его собственных успехов с достижениями других, своих неудач с промахами тех, кто рядом, т. е. подлинное, полноценное саморазвитие невозможно без контактов с окружающими.

Все подходы в понимании и реализации феномена толерантности в воспитательно-образовательном процессе ценны по-своему. Сегодня намечается тенденция перехода от гуманистической к гуманитарной парадигме, что, на наш взгляд, наиболее благоприятно для воспитания толерантной личности, однако для осуществления данного процесса необходимы педагоги, которые обладают определенными принципами. Среди них можно выделить:

1) принцип толерантности как признание за ребенком таких же прав, которые признаются за взрослым человеком;

2) принцип презумпции человеческого достоинства (В. В. Кузнецов), предусматривающий, что педагог не станет унижать детей, порицать их, высмеивать их недостатки, оказывать на них психологическое давление;

3) принцип принятия ребенка как данности. Его сущность Н. Е. Щуркова понимает следующим образом: «Любить ребенка — значит признавать за ребенком право на существование, его таким, каков он есть, со своими характерными особенностями».

Процесс воспитания толерантности необходимо сделать наглядным, то есть перевести его на язык направлений педагогической деятельности.

Б. Э. Риэрдон [3] предлагает семь областей толерантности, которые характеризуются постепенностью ее воспитания.

1. Толерантность. Признание прав других на жизнь и достоинство.

2. Узнавание. Доброжелательное осознание присутствия в своей социальной среде представителей других культур.

3. Отношение к различиям. Признание позитивных аспектов разнообразия.

4. Понимание уникальности. Умение ценить конкретные проявления своеобразия и разнообразия людей.

5. Дополнительность как принцип отношения к различиям. Способность сочетать различия так, чтобы они обогащали и укрепляли общество.

6. Взаимность как основание для стремления к сотрудничеству. Способность видеть общие, взаимовыгодные для различных групп цели и интересы и добиваться их достижения.

7. Культура мира. Признание взаимозависимости человеческого существования и универсальности ряда ценностей; осуществление усилий по конструктивному взаимодействию различных социокультурных групп.

Выделенные направления определяют специфику решения педагогических задач по воспитанию и обучению толерантности на основе активизации совместной деятельности.

Анализ научных исследований и практики воспитания дает возможность утверждать, что одним из способов самостоятельного проявления детьми толерантных отношений является создание различных ситуаций, раскрывающих



Знания	Способности и навыки	Основание для оценки
Многообразие социальной, личностной и культурной идентичности; социальные проблемы	Жизнь в условиях разнообразия: межкультурное сотрудничество; стандарты прав человека — основание для формирования суждений	Процесс решения реальных межкультурных задач; процесс применения стандартов прав человека к ситуациям их нарушения
Множественность форм демократических процессов и демократического правления	Проявление ответственности: критическое мышление; разграничение в поступаемой информации фактов и мнений; принятие самостоятельных решений (в т. ч. политических)	Выступление с анализом модельных ситуаций; представление описания проблем и возможных способов их решения; изложение аргументов в поддержку конкретной политической позиции
Альтернативные способы конструктивного разрешения конфликтов; разновидности позитивного отношения к различиям между людьми	Урегулирование конфликтов: обсуждения, дискуссии и дебаты; критическое мышление; разрешение конфликтов (конфликтная компетентность, владение различными способами разрешения конфликтов); примирение; социальное обновление; решение проблем и задач на основе сотрудничества	Устное или письменное описание альтернатив, выбор одной из них и формулирование аргументов в пользу выбора; деятельностно-игровое воспроизведение способов разрешения конфликтов и примирения

жизнедеятельность человека во всей ее целостности, разносторонности и гармоничности. Решение этой задачи осуществляется путем превращения социальной ситуации развития воспитанника в педагогическую. Педагогическая ситуация — та же социальная ситуация, но только особым образом интерпретированная педагогом. Она позволяет ребенку включиться в культуру через диалог с другим. Ведь именно в направленности человека на диалог, на равноправное общение выражается его толерантность — отказ от претензии на монопольное обладание истиной, признание собственного несовершенства, уважение права «другого» на отличие. Активное обучение также способствует тому, что воспитанник не сосредоточивается на неудачах, промахах, а ищет способы их исправления прежде всего в себе, что позволяет ему максимально раскрыть себя, реализовать свой творческий потенциал, убедиться в верности как мнения других, так и своего собственного. Рост самостоятельного проявления толерантности наблюдается тогда, когда между детьми развивается взаимная требовательность и взаимная помощь.

Таким образом, проблема толерантности и ее внедрение в систему образования на сегодняшний день является необходимостью, продикто-

ванной процессами глобализации, так как создается новый мир, требующий новой морали и принципиально иных сценариев взаимоотношений между людьми. Воспитание толерантности у подрастающего поколения является неотъемлемой частью воспитательно-образовательного процесса, где главная нагрузка ложится именно на образовательную среду, на педагогов.

#### Литература

1. *Борытко Н. М., Соловцева И. А., Байбаков А. М.* Введение в педагогику толерантности. — Волгоград, 2006.
2. Декларація принципів толерантності // Шлях освіти. — 1999. — № 2. — С. 2–4.
3. *Риэрдон Б. Э.* Толерантность — путь к миру. — М., 2001. — С. 61–66.
4. *Самоделина Т., Буторина С.* Формирование толерантного поведения в семье // Воспитание школьника. — 2007. — № 4. — С. 36–40.
5. *Солдатова Г. У.* Толерантность — норма жизни в мире образования // Вопросы психологии. — 2002. — № 1. — С. 132–134.
6. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. науч.-метод. ст. — 2-е изд. — М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. — 368 с.

**Н. В. СОЛОДОВНИКОВА,**  
аспирантка кафедры дошкольной педагогики ЮГПУ имени К. Д. Ушинского.

# УЧИТЬ УМЕНИЮ УЧИТЬСЯ

От образования на всю жизнь —  
к образованию через всю жизнь!  
*Девиз мирового сообщества*

В нашем быстро изменяющемся мире нельзя забывать, что знания даже годичной давности могут оказаться устаревшими. Поэтому главным является не столько заучивание огромного объема информации, сколько умение работать с этой информацией, выбирая самое необходимое.

Уже давно большинство педагогов убедились в том, что их целью является не заставить учащихся запомнить материал, который изучается на уроке, а потом пересказать его на следующем занятии или экзамене, а научить их самостоятельно работать с информацией. Ученик XXI столетия должен уметь логически мыслить и самостоятельно оценивать возникающие проблемы, обладать навыками самостоятельного научного познания.

Таким образом, современная школа должна воспитывать учащихся, умеющих мыслить самостоятельно, принимать нестандартные решения в нестандартной ситуации, отвечать за свои действия.

Задача учителя заключается в том, чтобы от сообщения знаний перейти к формированию умения учиться (от «teaching» к «learning»). Это решение соответствует принципу идеальности, поскольку предполагается, что в конечном итоге учащийся должен сам себя обучать. К сожалению, переход к такому обучению сильно замедляется тем, что пока не разработаны конкретные механизмы для его осуществления в реальных условиях.

Зарубежные методики в основном рекомендуют организовывать учебный процесс так, чтобы учащиеся выслушивали мнения товарищей, задавали вопросы и формировали свои убеждения с учетом замечаний товарищей, то есть, умение учиться по их методике должно сформироваться через умение общаться. Плюс, конечно, овладение информационными технологиями. Но такой подход не решает проблему умения учиться. Овладение «умением учиться» предполагает: понять, что такое знания; осознать, что знания необходимы каждому человеку, они помогают ему в достижении поставленных целей; быть осведомленными, как человек овладевает знаниями; уметь организовать себя; постоянно развивать свое внимание, память, речь; приучать себя постоянно повторять пройденный материал, стараться выучить больше, чем задано [2].

Все побуждения к самоорганизации должны опираться на принципы психологии:

- детерминизма, смысл которого состоит в том, что психика определяется образом жизни и изменяется с перестройкой его;
- единства сознания и деятельности, когда сознание образует внутренний план деятельно-

сти, ее программу. При этом деятельность формирует функциональные мозговые системы для реализации этой программы;

- развития психики, сознания в деятельности [7].

Наверное, нет ни одного педагога, который бы не задумывался о том, почему многие ученики плохо учатся, не переживал, не пытался им помочь. Одной из самых главных причин, порождающих низкую успеваемость, является отсутствие у учащихся умения учиться, культуры умственного труда.

На современном этапе образования, когда, в связи с развитием науки, усложняется и увеличивается объем знаний, которыми должен овладеть ребенок в процессе обучения, очень важно развивать культуру умственного труда. Прочность овладения этими знаниями напрямую связана со степенью овладения рациональной умственной деятельностью, особыми приемами учебной работы.

Самый эффективный путь решения проблемы «умение учиться» — от заинтересованности через удивление до увлечения, творчества, усвоения, применения на практике.

Успех работы по формированию умения учиться зависит от соблюдения единства, систематичности, многофункциональности и постоянства требований.

Стимулирование усилий должно быть разнообразным: интеллектуальным, эмоциональным, эстетическим и материальным.

Побуждение к овладению умением учиться строится на положительном эмоциональном фоне с опорой на методы убеждения, разъяснения, поощрения...

Отношения между учителем и учащимися должны быть доброжелательными и доверительными. Учитель должен быть уверен в наличии у школьника сил для преодоления недостатков.

Культура умственного труда, включающая в себя личностные, интеллектуальные, организационно-технические и гигиенические компоненты, предполагает воспитание каждого обучающегося в индивидуальном режиме.

Личностный компонент, являясь приоритетным, оказывает воздействие на все остальные компоненты культуры умственного труда. Тем не менее остальные компоненты этого понятия также важны для рационального осуществления умственной работы [9].

Интеллектуальный компонент занимает центральное место в понятии «культура умственного труда», являясь «фундаментом», на основе которого строится процесс обучения.

Степень сформированности умений, входящих в интеллектуальный компонент культуры

умственного труда, а именно степень овладения мыслительными операциями, определяет уровень успеваемости. Элементы личного и интеллектуального компонентов способствуют процессу обучения. Организационно-технический и гигиенический компоненты обеспечивают наиболее экономичное и интенсивное овладение учебным материалом.

Важность воспитания культуры умственного труда сегодня осознают как теоретики, так и практики педагогики.

А. С. Грашицкая в своей монографии «Научить думать и действовать» описывает, как организовывать учебно-воспитательный процесс в школе в соответствии с индивидуальным развитием умственных способностей учащихся.

Известный польский писатель и педагог Я. Руднянский в книге «Как учиться?» даёт ребятам много полезных советов, как развить свой ум, память и наблюдательность, освоить скорочтение.

В настоящее время перед педагогической наукой и школой стоит задача разработать и реализовать на практике преемственную систему комплексного воспитания культуры умственного труда совместными усилиями учителей, библиотекарей и родителей.

Современная педагогика исходит из признака единства материального и формального образования, поэтому в задачу умственного воспитания входит вооружение учащихся математическими знаниями, знаниями основ наук о природе, человеческом обществе и мышлении; развитие познавательных потребностей, интересов и способностей; формирование социально значимых мотивов учения; воспитание у учащихся самостоятельности в учебной работе; формирование умений и навыков умственной деятельности (наблюдение, сравнение, формирование понятий, понимание причинно-следственных связей, прочное запоминание материала и т. п.), т. е. интеллектуального компонента культуры умственного труда [15].

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что культура умственного труда представляет собой сложную, многоуровневую модель, включающую в себя:

- учебно-организационные умения и навыки;
- учебно-информационные умения и навыки;
- учебно-интеллектуальные умения и навыки;
- учебно-коммуникативные умения и навыки.

Правильная организация учебной работы предполагает соблюдение взаимосвязанных моментов, к которым относятся:

- правильный режим работы;
- оборудование места для занятий;
- определение оптимального порядка при подготовке к занятиям;
- умение быстро и без «раскачки» включаться в работу;
- умение брать на себя всю ответственность за свое обучение;

— работать не отвлекаясь и в хорошем темпе, не жалея времени на хорошую подготовку, в конце дня завершать не сделанное;

— привычка садиться заниматься, вопреки желанию погулять или поиграть на компьютере;

— овладение техникой скорочтения;

— развитие своей памяти;

— учет своего индивидуального графика работоспособности. Ведение дневника времени, который представляет собой одновременно календарь-памятку, личный дневник, записную книжку, справочник, абонементную книжку, картотеку идей и инструмент контроля;

— умение планировать свое время, составлять план на следующий день. При успешном использовании техники планирования времени и методов научной организации труда можно ежедневно экономить от 10 до 20% личного времени!;

— умение анализировать по таким критериям, как срочность и важность дела;

— помнить, что каждый день должен иметь свою кульминацию. Не откладывать «на потом» трудные дела. Не тянуть с «нелюбимой» работой. Учиться говорить «нет» друзьям. Сократить число непрошенных посетителей. Регулировать общение по телефону.

Выполнение этих простых правил позволит создать надлежащие условия для учебы, а без выполнения этих правил не могут быть достигнуты серьезные успехи в учебной деятельности.

В настоящее время исследования ученых показали, что возможность людей, которых обычно называют талантливыми, гениальными — не аномалия, а норма. Задача заключается лишь в том, чтобы раскрепостить мышление, использовать те богатейшие возможности, которые дала человеку природа, и о существовании которых многие подчас и не подозревают. Поэтому в последнее время особо остро встал вопрос о формировании общих приемов познавательной деятельности.

Познавательный интерес характеризуется постоянным стремлением к познанию, к новым, более полным и глубоким знаниям, носит поисковый характер, а также положительно влияет не только на процесс и результат деятельности, но и на течение психических процессов — мышления, воображения, памяти, внимания, которые под влиянием познавательного интереса приобретают особую активность и направленность. Таким образом, в познавательном интересе своеобразно взаимодействуют все важнейшие проявления личности [11].

Одним из основных свойств личности является память. Память — способность к воспроизведению прошлого опыта, одно из основных способностей нервной системы, выражающееся в способности длительно хранить информацию о событиях внешнего мира и многократно вводить ее в сферу сознания и поведения [13].

Древние греки считали богиню памяти Мнемозину матерью девяти муз, покровительниц всех известных наук и искусств. Многие выдающиеся личности имели феноменальную память. Например, академик А. Ф. Иоффе по памяти пользовался таблицей логарифмов. Но хорошая память не всегда гарантирует ее обладателю хороший интеллект. В психологии описан случай, когда слабоумный мальчик легко запоминал ряды чисел. И все-таки память — это одно из необходимых условий для развития интеллектуальных способностей. Человек, лишенный памяти, по сути дела перестает быть человеком. Поэтому необходимо постоянно тренировать и развивать свою память.

Для мозга так же естественно учиться, как для легких дышать. Стремление человека к познанию и стимулированию разума — такая же насущная необходимость, как голод и жажда. А скука, пожалуй, — самое неприятное состояние для человеческого организма. Если вы чем-то глубоко увлечены, вы забываете о голоде и усталости. А если вам скучно и нечем себя занять, вы будете искать любой источник информации — вплоть до обрывка старой газеты.

Ученые утверждают, что у человека в молодости биохимическая и электрическая активность мозга повышена, для них характерна более быстрая передача нейронной информации, их внутримозговая система является более разветвленной, с большим числом связей.

Мозг отличается громадным «аппетитом» — да еще и гаргантюанской способностью «переваривать» интеллектуальную пищу. Правда, мы еще сможем убедиться, что и они иногда «откусывают» больше, чем могут «прожевать». Мозгу нужен уход, как и всему организму, только многие пренебрегают этим. Также как мытьё волос и чистка зубов, должен и мозг всё время находиться в полном порядке, иначе он «завянет». Помимо ухода за мозгом необходимо знать, как мы сами можем тренировать свой мозг. Согласно исследованиям существуют четыре основные характеристики уровня подготовленности ума к работе: сила ума; гибкость ума; выносливость ума; координация ума.

Мы используем силу ума, если беремся за выполнение задания и перебираем все возможные варианты в поисках оптимального решения, когда концентрируем внимание на каком-то одном предмете или идее, не отвлекаясь ни на что другое. **Сила ума** — это способность сосредоточиться на том, на чем нужно, и настолько, насколько это необходимо.

Если нужно создать что-то новое, если требуется творческий подход, то наши мыслительные мышцы должны быть гибкими и пластичными. **Гибкость ума** — это способность переключаться с одной мысли на другую. Это как игра: вы проигрываете различные варианты, строите неожиданные комбинации, рассматри-

ваете ситуацию со всех сторон. **Гибкость ума** — это артистичный, синтетический подход, это творчество, «мозговой штурм» [9].

Если вы хотите воплотить свои идеи в жизнь, вам потребуется выносливость ума. **Выносливость ума** — это способность продолжать длительное время поддерживать высокий уровень активности, не отвлекаясь и не теряя терпения и мужества.

Если вы хотите добавить чутье, то вам требуется координация ума, то есть синхронизация мыслительных процессов всех типов, их сбалансированность и живость. **Координация ума** — это виртуозное владение техникой аранжировки мыслей, способность оперировать одновременно несколькими понятиями, сохраняя равновесие при любых обстоятельствах, это стремление учиться ради получения новых знаний и готовность бороться за высокие идеалы [9].

Именно эти четыре качества — сила, гибкость, выносливость и координация — и определяют, насколько наш ум готов к работе.

Только регулярно занимаясь тренировкой ума, чередуя напряжение и расслабление различных его мышц, постоянно «шевелия мозговыми извилинами», можно долгое время оставаться в хорошей форме. Если в жизни не требуется постоянного умственного напряжения, то человек теряет интеллектуальную форму, в то же время, если жизнь постоянно ставит перед вами задачи, проблемы, требующие безотлагательного решения, то мышцы вашего ума становятся сильными.

Для ума движение есть полет мысли — от предположения к заключению, от проблемы к решению, от вопроса к ответу и от ответа к вопросу, от одного состояния ума к другому. Всякий раз, как только вы начинаете активно размышлять, то есть сознательно и целенаправленно манипулировать интеллектуальными ресурсами, вы сразу же приводите в движение мышцы своего ума. В широком смысле термин «тренировка» означает деятельность, направленную на совершенствование навыков, совершенствование самого себя, развитие собственных способностей [9].

По сути любое занятие, требующее активного внимания — будь-то разгадка головоломки, решение производственной проблемы или просто попытка собраться с мыслями спокойно сидя в кресле, — является тренировкой ума.

Учить умению учиться предполагает развитие мышления — высшей ступени человеческого познания. Мышление позволяет получать знание о таких объектах, свойствах и отношениях реального мира, которые не могут быть непосредственно восприняты на чувственной ступени познания.

Кроме того, чтобы научиться учиться, необходимо научиться слушать и слышать. Умение слушать и слышать является важнейшей ха-

рактистикою комунікативною компетентності. Іноді сам факт того, що людину уважно вислуховують, є для неї рішенням багатьох особистих проблем. Умінь слухати і чути є необхідною умовою для ефективною роботою ще і тому, що рішення багатьох проблем можливо тільки при повній їх розумінні [13].

Не треба робити вигляд, що ви вчитеся, спробуйте дійсно правильно вчитися!

Процес засвоєння знань повинен перестати мати характер рутинного засвоєння і організуватися в різноманітних формах пошуковою і мислительною діяльністю як творчий процес.

#### Литература

1. Азаров Ю. П. Радість вчитися. — М.: Політздат, 1988. — 335 с.
2. Аверин Н. А., Львов В. С. Як навчити вчитися. — К.: Знання, 1988.
3. Бабанський Ю. К. Методи стимулювання навчальної діяльності школярів в процесі навчання // Вибір методів навчання в середній школі / Під ред. Ю. К. Бабанського. — М., 1987. — С. 118–131.
4. Бабанський Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности. — М.: Знание, 1987. — 91 с.
5. Бардин К. В. Как научить детей учиться. — М.: Просвещение, 1987. — 112 с.

6. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. — Ростов н/Д: Феликс, 1999. — 416 с.

7. Бухлова Н. В. Організація самоосвітньої діяльності учнів. — Х.: Основа, 2003. — 64 с.

8. Вуджек Т. Тренінг ума.

9. Гузін Н. В. Учись вчитися. — М.: Просвещение, 1981. — 108 с.

10. Дуглас Хамблин. Формирование учебных навыков.

11. Зинченко С. Н. Почему детям бывает трудно учиться. — К.: Рад. шк., 1990. — 54 с.

12. Ростанова Т. А. Общая психология. Динамика умственных способностей детей. — М.: Флинта, 1998. — 84 с.

13. Рекомендации о развитии общих учебных умений и навыков школьников / Авт.-сост. И. А. Лошкарёва. — М., 1984. — 18 с.

14. Пунский В. О. Азбука учебного труда. — М.: Просвещение, 1988. — 74 с.

#### Н. Г. НЕЧИПОРЕНКО,

приват-доцент кафедри общетехнических дисциплин и технологического образования Южноукраинского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского, заведующий научно-методической лабораторией безопасности жизнедеятельности участников учебно-воспитательного процесса и основ здоровья ООИУУ,

#### Р. И. НИКИТЕНКО,

зав. научно-методической лабораторией творческого развития личности ООИУУ.

## Позакласне та позашкільне виховання

### ПРЕВЕНТИВНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ

Вчитель повинен знати, що відбувається в душі кожної дитини, з чим вона прийшла до школи, — щоб не допустити жодного болючого дотику до вразливого дитячого серця.

*В. Сухомлинський*

— виявлення причин відхилення в поведінці учня;

— визначення основних показників вихованості.

Великий вплив на виховання особистості має класний колектив. Тому потрібно організувати роботу з учнівським колективом, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини. Це допомагає сформувати в учнів навички самоконтролю, саморозвитку. Основну увагу, як класний керівник, зосереджую на утвердженні морально-етичних принципів.

Класний керівник має справу не з абстрактним колективом, а зі спільнотою, в якій є різні діти. Перша і головна умова успіху у виховній роботі — досконале знання дітей, розуміння їх характерів, інтересів, турбота про них, знання відносин в сім'ї.

Намагаюся реалізувати геніальне положення А. С. Макаренка: «Справжня сутність виховної роботи полягає зовсім не у ваших розмовах з дитиною, а в організації життя дитини».

Формула виховної роботи — самоуправління, цікава творча діяльність, участь у вирішенні проблем школи. Найбільш дієвим методом досягнення широкого спектру виховних завдань, набуття всебічного морального досвіду є включення кожної дитини в атмосферу життя колективу.

Завдання класного керівника — допомагати усвідомлювати цінність життя, сприяти розвитку творчого потенціалу кожного учня, реалізації його нахилів і здібностей.

Мають значення виховні години, індивідуальні бесіди з учнями та їх батьками. Час перебування учнів в колективі має бути наповнений цікавими справами згідно з їхніми віковими особливостями, рівнем знань.

При плануванні виховної роботи передбачаю проведення заходів превентивного характеру, за умови, що кожен працівник школи є моїм помічником (див. схему). Проблема виховання «важких» дітей чітко визначається педагогічним колективом.

Класний керівник має володіти інформацією про вживання підлітками психоактивних речовин і реакцію на зовнішні подразники.

### Схема «Проблеми превентивного виховання — вирішуємо разом»



Сьогодні головне завдання — розмовляти з дітьми про психоактивні речовини таким чином, щоб:

- донести достовірну інформацію про небезпечність вживання їх;
- навчити дітей відмовлятися від небажаних пропозицій;
- активізувати мотиваційну поведінку і свідомість підлітка.

Перевагу слід надавати таким методам і прийомам: аудіовізуальні, демонстрування, інтерактивні. Крім того, дієвим методом, що досить позитивно позначається на поведінці учнівської молоді та ставленні її до життя, є навчання учнів їхніми ж однолітками.

У превентивному вихованні важливим елементом є педагогічна культура. Одне з най-

складніших і важливих завдань вчителя — розвивати в дитині відчуття власної цінності. Часто добрі виховні заходи обертаються серйозними психологічними травмами для учнів. Тому так важливо забезпечувати умови невинуватості та душевного тепла.

Досвід роботи показує, що позиція важко-виховуваного учня, як правило, не збігається з позицією вчителя. Необхідно застосовувати активні форми виховання: рольові ігри, тренінги, моделювання, розв'язування проблемних ситуацій. Створювати умови, в яких учню необхідно розкрити свої погляди, вчинки, норми та правила поведінки в школі, адаптуватись в соціумі.

Для встановлення довіри між учнем і педагогом можуть стати у пригоді такі поради:

- слухайте дитину уважно;

- впевнено спілкуйтесь з дитиною;
- в розмові з дитиною дайте їй зрозуміти, що вона неповторна, унікальна;
- надихайте дитину на адекватну самооцінку власної поведінки.

Пам'ятайте!

**«Учитель, який передає дитині лише знання, — це ремісник; той, хто виховує характер, — справжній митець у своїй справі».** Софія Русова.

Психолого-педагогічні спостереження показують, що саме від сімейного оточення залежить входження підлітка в соціум. Тільки розсудливий і гармонійний стиль сім'ї формує соціально-психологічний тип особистості, здатної до соціальної адаптації.

Гарною і виправданою формою виховання вважаю правило — добре знай родину учня, а саме: моральні цінності родини, рівень їхньої педагогічної культури, тип темпераменту батьків, традиції, на яких виховувались самі батьки.

Без особливих переживань і конфліктів відбувається соціальний розвиток учня, якому батьки надають право бути самостійним і вночі вимагають виконання своїх обов'язків.

Стосунки з батьками можуть призводити до конфліктів, якщо батьки вимагають від дітей безумовного підкорення, суворо контролюють їх, іноді роблять це некоректно. Але ще гірше байдуже ставлення в сім'ї до дитини.

Причини виникнення конфліктів:

- надмірний батьківський контроль за проведенням часу — 30 %;
- втручання батьків при виборі друзів 22 %;
- контроль за досягненнями підлітків — 10 %;
- жорстокість та грубість батьківської поведінки — 5 %;
- заниження оцінки позитивних якостей підлітків — 11 %;
- обмеження їх самостійності — 12 %;
- емоційний характер взаємовідносин — 10 %.

Учні з родин, де батьки виявляють байдужість, потребують більше любові і уваги до себе, попадають в залежність від ровесників

### Карта

А. Основні показники превентивного виховання учнів.

Прізвище, ім'я учня	Поведінка в сім'ї	Поведінка в школі	Ставлення до старших	Ставлення до однокласників	Поведінка на вулиці	Ставлення до самого себе

Б. Вивчення та аналіз пізнавальних здібностей учнів.

Прізвище, ім'я учня	Пам'ять	Мислення	Спостережливість	Мовний розвиток	Допитливість
	С	Н	С	Н	В

Рівні сфери: В — високий; С — середній; Н — низький.

або, навпаки, прагнуть стати лідером. Обов'язок класного керівника, вчителів забезпечити такому учневі те, що не може дати сім'я. У засобах масової інформації все частіше з'являються повідомлення про дітей, які розшуковуються, яких безвідповідальність посадових осіб, батьків виштовхує на вулицю, втягує в кримінальне середовище.

Гострою соціальною проблемою сучасної України залишається таке явище як «діти вулиці». За спостереженням кожна друга така дитина курить, кожна четверта — вживає алкоголь, 70—80 % — вживають токсичні та наркотичні речовини.

Батьки, педагоги повинні знати, де і з ким проводять вільний час діти, з ким товаришують.

Виховна робота вимагає великої наполегливості, зацікавленого бажання обох сторін: сім'ї і школи.

Одна з причин, що приводять до помилок у вихованні дітей — відсутність у батьків педагогічної культури. Не менш небезпечна і бездумність у вихованні, коли батьки і діти живуть поруч і не разом, коли батьки не замислюються про майбутнє своїх дітей.

### Поради батькам

Віктор Клейн «Десять правил виховання»

1. Стимулюйте інтелект дитини.
2. Сформууйте в дитині самоповагу.
3. Навчіть дитину спілкуватися.
4. Стежте за тим, щоб дитина не перетворилася на «телемана».
5. Виховуйте відповідальність і порядність.
6. Привчіть дитину пишатися своєю сім'єю, її традиціями.
7. Живіть у хорошому оточенні.
8. Будьте вимогливими.
9. Привчайте дитину до праці.
10. Не робіть за дітей те, що вони зможуть зробити самі.

Превентивне виховання потребує використання комплексу психологічних, соціальних, освітніх заходів, що спрямовані на запобігання негативних явищ серед учнів. Доцільними можуть бути такі заходи.

## В. Сформованість умінь та навичок учнів.

Прізвище, ім'я учня	Формулювати завдання	Планувати свою роботу	Працювати з підручником	Вести спостереження	Розв'язувати проблемно-пізнавальні задачі

+ володіє; — не володіє.

### Анкетування

Для вивчення учнівського колективу:

1. Віковий склад учнів класу.
2. Пізнавальний рівень, загальний розвиток учнів.
3. Працездатність та успішність учнів.
4. Чи є групування в колективі за інтересами або негативного характеру?
5. Як учні ставляться один до одного?
6. Як учні ставляться до класних справ?
7. Чи люблять учні разом проводити час в школі та поза нею?
8. Чи дружать хлопці з дівчатами?
9. Чи є в класі кругова порука?
10. Чи переживають учні успіхи та невдачі своїх однокласників?
11. Чи вмiють самостійно організовуватися для виконання колективних справ?
12. Чи вмiють терпляче та уважно вислуховувати один одного?

13. Які вчинки своїх товаришів схвалюють? Які засуджують?

14. Чи є розходження між тим, що учні говорять, і тим, що роблять?

15. Наявність критики і самокритики в класі.

16. Уважні чи ні до своїх товаришів? В чому надають допомогу однокласникам?

17. Як ставляться до дезорганізаторів, відмінників, активу, невстигаючих?

18. Який склад активу класу? Чи має актив авторитет?

19. Чи знають в класі про те, чим живе школа, інші класні колективи?

20. Як виконують учні класу загальношкільні доручення?

21. Чи розглядаються пропозиції щодо поліпшення життя класу?

22. Який характер мають зв'язки класного колективу з учнями іншого класу?

23. Загальний морально-психологічний стан колективу.

### Рейтинг поведінки та суспільної активності

Прізвище, ім'я учня	Активність	Культурна поведінка	Моральні якості	Чергування в школі	Виконання доручення	Пропуски занять без поважних причин

**С. В. КОШЕВА,**

старший вчитель ЗОШ № 5, класний керівник.

## ОДЕССКАЯ ОБЛАСТНАЯ СТАНЦИЯ ЮНЫХ ТЕХНИКОВ: СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

В 2009 году исполняется 80 лет со дня основания одного из первых детских внешкольных учреждений страны и области — Одесской областной станции юных техников. Её задачей было занять школьников в свободное время полезным делом, развивать их познавательные интересы и творческие способности в области науки и техники, помочь заинтересованным приобрести знания и умения, которые пригодятся в жизни, что чаще всего и приводит молодого человека к осознанному выбору будущей профессии.

Первые технические кружки были открыты в подвальном помещении бывшего магазина по ули-

це Троицкой 47, а затем в распоряжение юных техников было отдано всё это небольшое здание.

В 30—40-е годы молодые энтузиасты работы с детьми, и прежде всего талантливый организатор Абрам Моисеевич Фридман, один из первых одесских пионервожатых, ставший впоследствии директором станции, не ограничились использованием только этого помещения, а превратили станцию в центр развития технического творчества детей и подростков во всех городах и районах Одесской области. Для этого использовались разные формы работы. Прежде всего, организация кружков технического творчества не только в небольшом



помещении станции, затем — массовые и заочные массовые мероприятия, многие из которых стали традиционными.

Среди них: первые, ещё довоенные, выставки работ юных техников и радиолюбителей, фотоконкурсы с последующими демонстрациями лучших фотографий, познавательные технические игры, такие как «Сделай сам», «Самый сообразительный» с направлением заданий в школы и лично всем желающим. В них участвовали сотни ребят из городских и сельских районов.

Расширилась сеть технических кружков, руководимых энтузиастами — учителями и просто любителями работы с детьми. Организуется первый в стране лагерь юных техников. На станции осуществляется детское самоуправление — Совет юных техников.

Одесская ОблСЮТ получает известность, опыт её работы был одобрен в Москве и рекомендован для распространения. Лучшие юные техники были награждены ценными подарками.

В 1939 году несколько работ юных техников станции экспонировались на Всемирной выставке в Нью-Йорке. В этом же году за успехи в работе Одесской областной станции юных техников присваивается имя Академии Наук СССР. Документ об этом за подписью академика Патона долгие годы демонстрировался в музее истории детского технического творчества. Там же хранились Дипломы всех трёх степеней и Диплом Почёта ВДНХ СССР. В этой престижной выставке, как и позднее в аналогичной Республиканской выставке в Киеве, станция участвовала постоянно со времени их открытия.

С первых дней войны с фашистами А. М. Фридман и все сотрудники станции ушли на фронт. Участвовали в боях и бывшие кружковцы. Память о них сохранялась позднее в моделях и на фотоснимках тех лет. «Технику — в массы!» Это надпись на плакате, который украшал празднично оформленный грузовик с юными техниками и их моделями на Первомайской демонстрации начала 30-х годов. Многие из них погибли во время войны.

Никогда не забуду, как старая женщина, мать юного техника Кости Господинова, погибшего под Ленинградом, принесла в музей выполненную им модель корабля и привела его племянника, тоже Костю, сказав при этом: «Учите его так же хорошо, как моего сына».

После войны работа станции возобновилась. Кроме ограниченного из-за тесноты помещения количества кружков, организуется прокатная база инструментов, техническая библиотека, проводятся консультации с ребятами, которые самостоятельно на дому занимаются изготовлением моделей, фотографированием. Их работы демонстрируются на выставках вместе с работами кружковцев.

В соответствии с требованиями послевоенного времени в области проводились конкурсы

юных строителей, трактористов, транспортников. Более массовыми стали кружки по техническим видам спорта, проходят разнообразные соревнования по авиа- и судомоделированию, получили развитие авто- и ракетомоделирование.

Остались позади мои школьные и студенческие годы. Вернувшись в Одессу после работы по назначению, стала искать работу по специальности, и поиски привели меня на ОблСЮТ. Доцент университета О. С. Степанова, председатель областного правления Всесоюзного химического общества им. Д. И. Менделеева, где я была в то время секретарём, рекомендовала поработать там, охарактеризовав директора как человека очень интересного, творческого.

Придя на ОблСЮТ как бы на время, я проработала там тридцать пять лет: сначала методистом, затем заместителем директора по учебно-воспитательной работе, руководила химическими кружками.

В 60—70-е годы на станции проводились познавательные игры, фото- и киноконкурсы, конференции по физике, химии и технике, выставки и слёты, различные соревнования. Было создано областное общество юных химиков им. Д. И. Менделеева, станция участвовала в работе с юными астрономами из юношеской секции ВАГО, которую организовали учёные-астрономы и любители астрономии при обсерватории в парке им. Шевченко.

Станция продолжала пользоваться заслуженным авторитетом и за пределами области. Её посещают многие делегации из разных областей и республик, на её базе проводятся республиканские и всесоюзные семинары, областная Неделя науки, техники и производства.

Наверное многие одесские учителя и бывшие школьники помнят созданный А. М. Фридманом в 60-е годы ещё в старом здании по ул. Троицкой, 47 демонстрационный «Зал основ автоматики» по типу аналогичного зала Политехнического музея в Москве. Особый интерес у зрителей вызывал цветомузыкальный «экскурсовод» Бип, по команде которого вращалась площадка с креслами для зрителей и включались экспонаты. Затем был открыт «Зал химии». В этих залах школьников знакомили с различными направлениями в науке и технике.

Мечтой А. М. Фридмана было создание в Одессе силами учащихся и их руководителей Малого политехнического музея, но не хватало помещений.

Благодаря своему авторитету, уже перед самым уходом, Абрам Моисеевич сумел добиться для ОблСЮТ здания бывшей школы по ул. Троицкой, 37-А.

В новом помещении, кроме «Зала автоматики», были открыты уже упомянутый музей истории детского технического творчества, зал трассового автомоделлизма, бассейн для испы-

таний простых судомоделей, радиостанция, мастерская картингистов, кинозал, где демонстрировались научно-популярные фильмы. В кинозале демонстрировались и лучшие работы юных кинооператоров области, в том числе снятые на станции фильмы «Начало пути» и «Выбор», посвящённые школьным годам Главного конструктора космической техники С. П. Королёва (имя В. П. Глушко тогда было под запретом). В зале и музее проводились экскурсии для учащихся школ города, после которых многие ребята записывались в кружки.

Наиболее посещаемыми в то время были кружки радиоконструкторские, авиа-, судо- и автомоделные, картинга, начального моделирования, химический, фотокружок.

Много лет проработали на станции руководители кружков — мастера своего дела: И. Г. Вейцман, Б. Ю. Молчадский, Г. П. Семин, С. Фёдоров, Л. Тульчинский, Я. С. Розенфельд, Ю. И. Недоступенко, М. А. Бесфамильный, В. Варушкин и другие.

В разное время открывались кружки новых направлений: конструкторские, радиоспортивные, космонавтики, вычислительной техники и даже дельтапланерный.

Кроме тринадцати лабораторий на самой станции, двенадцать технических кружков под эгидой станции работали в школах и ЖЭУ г. Одессы, курировалась работа технических отделов и кружков городских и районных детских учреждений.

После А. М. Фридмана директорами ОблСЮТ были А. И. Тимин, В. Е. Мороз, Ф. В. Залязник.

Каждый из них был энтузиастом внешкольной работы, и каждый внёс существенный вклад в ее развитие.

Анатолий Иосифович Тимин, один из лучших руководителей авиамодельных кружков, будучи директором, много сделал для увеличения массовости в кружках. Особое внимание уделял он совместно с ДОСААФ развитию технических видов спорта. Он же стал инициатором создания на станции Музея космонавтики.

В 1980 году по инициативе ОблСЮТ и Южного научного центра Украинской АН, его руководителя — академика А. В. Богатского, для ребят, интересующихся наукой, организуется Малая Академия наук «Прометей».

Первым президентом её стал Сергей Андреевич Андронати, тогда молодой доктор химических наук. В президиум вошли лучшие юные химики, астрономы, техники из юношеских обществ, уже существовавших на станции.

Я, будучи заместителем директора ОблСЮТ, возглавила организационную работу по созданию МАН, по связям с научными учреждениями и вузами города, привлечению учёных к работе со старшеклассниками. Они оценивали работы ребят, входя в состав жюри конференций МАН, выступали с докладами,

знакомили участников с работами учёных города и даже руководили практическими работами школьников, которые проводились на базе их лабораторий. К чести учёных города, такие люди всегда находились.

Большую поддержку при создании МАН оказывали Облсовет Научно-технических обществ, Дом техники, общество «Знание», университет, политехнический институт, Одесское отделение Украинской Академии наук — наш соучредитель.

Филиалы Малой академии открылись во многих районах и в отдельных школах области. В работе МАН приняла участие Областная станция юных натуралистов, организовав секцию биологии.

Возродилась довоенная традиция работы с проведением летних и зимних областных лагерей, или лагерных сборов юных техников, а также членов МАН, практиковались кратковременные сборы юных астрономов на базе обсерватории в с. Маяки и юных химиков — на базе Водохранилища. Отличными организаторами и руководителями секций были наши сотрудники: методист Людмила Афанасьевна Горошенко, Валентина Фёдоровна Киселёва, Людмила Георгиевна Шпинарёва. Со временем открылись новые секции: математики, физики, космонавтики и др.

Все руководители технических кружков и школьных научных обществ, чаще всего — школьные учителя, иногда — местные специалисты, изобретатели, умельцы, с большой ответственностью относились к работе с детьми. Надеюсь, что став взрослыми, они не забыли своих наставников. А то, что многие из них стали хорошими специалистами в разных областях науки и техники, является известным фактом. Ведь профессия, которую полюбил всей душой с юных лет, не может стать только способом обеспечения жизненных потребностей. Это всегда любимое дело.

Члены «Прометея» неоднократно завоевывали призовые места на республиканских и всесоюзных конференциях и слётах, участвовали в сменах юных любителей науки и техники в «Артеке» и «Орлёнке». Работы их и о них появлялись в журналах «Юный техник», «Юный натуралист», «Химия и жизнь», в педагогических журналах. Часто участвовали ребята в радио- и телепередачах.

В 1987 году завершается работа по организации музея космонавтики. Мы назвали его — «Одесские страницы в истории космонавтики». На открытии присутствовали: лётчик-космонавт Виталий Иванович Севастьянов, представитель НПО «Энергия», которым в то время руководил наш земляк, Валентин Петрович Глушко, Марина, дочь погибшего космонавта Георгия Тимофеевича Добровольского, тоже нашего земляка, его учительница, Лидия Андреевна Паровая, руководители кружков космонавтики.

Руководитель музея, полковник в отставке с Байканура, соученик Г. Т. Добровольского по одесской школе лётчиков, Дмитрий Максимович Белиловский, сумел собрать в музее ценные экспонаты: личные вещи С. П. Королёва, переданные его женой и дочерью, личные вещи космонавта Георгия Степановича Шони-на, тоже выпускника этой школы, подарки от В. П. Глушко. Большую коллекцию почтовых марок, посвящённых космосу, передал музею А. И. Тимин.

В 1989 году, в год празднования 60-летия ОблСЮТ, гостем станции была Наталья Сергеевна Королёва, посетившая музей и выступившая на праздновании с воспоминаниями об отце.

В 80-е годы директором ОблСЮТ стал Виктор Евгеньевич Мороз. Энтузиаст автоспорта, он много сделал для его развития. По его инициативе в районе Нефтеперерабатывающего завода был построен картодром, что позволило привлечь к занятиям автоспортом большое количество ребят, среди них «трудных», особенно с городских окраин. На базе картодрома проводились областные, республиканские, позднее и международные соревнования, в частности, «Черноморское кольцо», на которые приезжали юные спортсмены из Варны, Сегеда, Констанцы.

Большой популярностью в этом виде спорта среди одесских ребят пользовался Фёдор Владимирович Шахматов, ветеран войны, известный в прошлом спортсмен.

Молодой директор Феликс Владимирович Залязник, бывший юный химик, был известным в Одессе организатором внешкольной работы. Свой организаторский талант он в полной мере проявил работая на ОблСЮТ.

Закончив свою трудовую деятельность и поменяв место жительства, я не перестаю интересоваться жизнью и судьбой бывших коллег и воспитанников станции. Областной гуманитарный Центр внешкольного образования и воспитания, объединивший три бывшие станции: юных техников, туристов и натуралистов, вызывает у меня уважение самим фактом своего существования в наше трудное время. Подобного внешкольного учреждения я не встречала ни в Америке, ни в Израиле, не слышала о таких и в других западных странах. К чести Украины, в сложный для себя период она сохранила это наследие советского прошлого, пусть и в ином виде.

Мне не стыдно за своё прошлое. О настоящем пусть расскажут те, кто его творит. А я желаю им с полной отдачей и энергией заниматься благородным делом — воспитанием нынешнего поколения школьников в добре и мире, в поисках своего призвания и достойного будущего.

**М. Ю. ШИФ,**

ветеран труда, отличник образования Украины, бывший зам. директора областной станции юных техников, проживающая ныне в Израиле.

---

## *Дошкільне виховання. Початкове навчання*

### **ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СЮЖЕТНИХ МАТЕМАТИЧНИХ ЗАДАЧ (КОМПЕТЕНТНІСТНИЙ ПІДХІД)**

У зв'язку з приєднанням України до Болонського процесу вітчизняна вища школа шукає «свій шлях» адаптації до світових процесів і тенденцій реформування і розвитку вищої освіти. Розв'язання означеної проблеми, на думку більшості педагогів-науковців, полягає в спрямуванні професійної підготовки на її модернізацію в таких напрямках: впровадження новітніх педагогічних технологій у вищій школі (А. Алексюк, О. Пометун, С. Сисоева та ін.), осучаснення змісту неперервної освіти (В. Андрущенко, Т. Десятов, Н. Ничкало та ін.), забезпечення якості та інтенсифікації навчального процесу у вищій школі (М. Євтух, А. Кузьмінський, Л. Прокопенко та ін.), компетентнісне

спрямування та інноваційний розвиток освіти у європейському вимірі (Н. Бібік, І. Єрмаков, О. Овчарук та ін.).

Сьогодні особливий інтерес педагогічних досліджень зосереджено на проблемі формування професійної компетентності фахівців різних професій, в тому числі й учителя початкової школи. Це зумовлено значною інноваційною динамікою сучасного ринку праці, який ставить нові вимоги до випускників вищих навчальних закладів. Ці вимоги сформульовано не тільки у форматі «знань» студентів, а й у способах майбутньої професійної діяльності («вміння», «здатність», «готовність»). Тому в проекції на вчителя початкової школи мова йде

про такі особливі результати в системі його професійної підготовки, в межах яких знання є необхідною, але недостатньою умовою досягнення високої якості освіти, — про «професійну компетентність».

Компетентнісний підхід розглядається вченими як нова освітня парадигма, як засіб оновлення і модернізації системи освіти. Його основна ідея полягає в тому, що головний результат освіти — це не окремі знання, уміння і навички, а здатність і готовність людини до ефективної і продуктивної діяльності в різних соціально-значущих ситуаціях. У зв'язку з цим в рамках компетентнісного підходу домінуючим є уявлення не просто про «нарощування обсягу» знань, а про придбання різностороннього досвіду діяльності.

Слід зазначити, що компетентнісний підхід не є зовсім новим для вітчизняної педагогічної науки: в працях психологів В. Давидова, П. Гальперіна, М. Холодної, В. Шадрікова, П. Ерднієва, І. Якиманської та ін. чітко прослідковується орієнтація на засвоєння узагальнених знань, умінь і способів діяльності. Цікаво, що при науковому обґрунтуванні інтегральних конструктів компетентнісного підходу до змісту освіти зарубіжні вчені спиралися саме на роботи П. Гальперіна, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна.

В рамках компетентнісного підходу виділяються два базові поняття: компетенція і компетентність. У російській і українській педагогіці і психології їх визначення містяться в роботах В. Байденко, Т. Волобуєвої, Г. Ібрагімова, В. Кальней, А. Новікова, М. Пожарської, О. Пометун, С. Ракова, С. Шишова та ін. Поняття компетентності й компетенції є спорідненими, але не тотожними. Ми в нашому дослідженні дотримуємось наступного їх розуміння: компетентність — готовність, спроможність та здатність результативно діяти в навколишньому середовищі (в тому числі й професійному), ефективно вирішувати проблемні ситуації на

підставі наявних знань та вмінь; компетентність — володіння людиною відповідною компетенцією, що включає його особистісне відношення до неї і предмета діяльності (А. Хуторський); компетенції — вміння у виконанні дій та операцій, що є складовими діяльності (професійної) на базі одержаних знань, досвід цієї діяльності; узагальнені способи дій, що забезпечують продуктивне виконання діяльності (в тому числі й професійної).

Професійну компетентність вчителя ми розуміємо як інтегративну якість, яка виявляється в здатності до педагогічної діяльності, готовності виконувати різноманітні професійні функції, які забезпечують високу результативність фахової діяльності.

У системі професійних компетентностей учителя методична компетентність займає одне з провідних місць. Методична компетентність розуміється нами як здатність до ефективної організації процесу навчання з окремого предмета, спроможність реалізації набутих дидактико-методичних знань та умінь під час вирішення практичних ситуацій, готовність результативно працювати за будь-яким навчально-методичним комплектом.

Метою статті є визначення переліку методичних компетентностей та компетенцій, що мають набути майбутні вчителі початкової школи в галузі навчання дітей розв'язування задач.

В результаті аналізу Державного стандарту середньої початкової освіти, чинних програм з математики для 1–4-го класів загальноосвітньої школи, а також аналізу діяльності учнів щодо розв'язування задач та аналізу діяльності вчителів з навчання молодших школярів розв'язування сюжетних математичних задач нами було складено перелік компетентностей та компетенцій, що мають набути майбутні вчителі початкової школи в галузі навчання дітей розв'язування задач (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Перелік компетентностей та компетенцій, що мають набути майбутні вчителі початкової школи в галузі навчання дітей розв'язування задач**

№	Компетентність	Компетенції
1.	— готовність до навчання молодших школярів розв'язування сюжетних математичних задач;	— знання структури сюжетної математичної задачі; — уміння визначати структурні елементи задачі; — досвід у визначенні структурних елементів окремої задачі.
2.	— готовність до навчання молодших школярів розв'язування сюжетних математичних задач;	— знання класифікації сюжетних математичних задач початкового курсу математики: простих, складених (в тому числі й типових); — уміння визначати вид окремої задачі, відносячи її до класу простих або складених задач, і далі, визначаючи її вид; — досвід у визначенні видів окремих сюжетних задач.
3.	— готовність до навчання молодших школярів розв'язування сюжетних математичних задач;	— знання етапів процесу розв'язування сюжетних математичних задач; — уміння розробляти зміст кожного з етапів процесу розв'язування задачі; — досвід у розробці методики роботи над задачами відповідно кожному етапу.

№	Компетентність	Компетенції
4.	— готовність до навчання молодших школярів розв'язування сюжетних математичних задач;	— розуміння психологічної структури процесу розв'язування сюжетних задач; — уміння визначати, які прийоми розумових дій використовуються на кожному з етапів розв'язування задачі; — досвід визначення видів розумових прийомів, що лежать в основі окремих етапів процесу розв'язування задачі.
5.	— готовність до навчання молодших школярів розв'язування сюжетних математичних задач;	— уявлення про зміст уміння розв'язувати задачі; — знання класифікації видів умінь розв'язування задач; — знання операційного складу загального вміння розв'язувати задачі та вміння розв'язувати задачі певних видів; — уміння визначати дії (операції), з яких складається загальне вміння розв'язувати задачі; — уміння визначати дії (операції), з яких складається вміння розв'язувати задачі певних видів; — досвід у визначенні дій та операцій, з яких складається загальне вміння або вміння розв'язувати задачі певних видів; — знання відмінностей операційного складу загального вміння від операційного складу вміння розв'язувати задачі певних видів; — досвід у визначенні цих відмінностей; — знання відмінностей операційного складу загального вміння розв'язувати задачі на матеріалі простих та на матеріалі складених задач; — досвід у визначенні цих відмінностей; — знання рівнів сформованості умінь розв'язувати задачі; — досвід у визначенні цих рівнів.
6.	— готовність до навчання молодших школярів розв'язування сюжетних математичних задач за різними навчально-методичними комплектами;	— знання особливостей навчання розв'язування задач у системах розвивального навчання (система Л. В. Занкова, система Д. Б. Ельконіна та В. В. Давидова, система «Школа 2100»); — знання відмінностей методики навчання розв'язування задач у системах розвивального навчання; — знання основ диференційованого підходу при навчанні молодших школярів розв'язування сюжетних математичних задач.
7.	— готовність до навчання молодших школярів розв'язування сюжетних математичних задач;	— знання психологічних вимог до процесу формування розумових дій, які забезпечують високу ефективність навчання навичкам та вмінням (за Л. Фрідманом); — знання змісту теорії поетапного формування розумових дій П. Гальперіна та Н. Талізінної; — знання змісту теорії змістових узагальнень при навчанні розв'язування задач.
8.	— готовність до навчання молодших школярів розв'язування сюжетних математичних задач;	— знання змісту методичної системи навчання молодших школярів розв'язування задач;
9.	— готовність до навчання молодших школярів розв'язування простих сюжетних математичних задач; — спроможність складання систем навчальних завдань щодо підготовки, ознайомлення і формування умінь розв'язувати задачі; — здатність розробляти методику роботи над простими задачами в 1–4-х класах;	— знання змісту методики формування загального вміння розв'язувати прості задачі; — знання змісту підготовчого етапу перед введенням поняття «задача» в 1-му класі; — знання методики ознайомлення молодших школярів з поняттям «задача» та процесом її розв'язування; — уміння розробляти методику роботи щодо ознайомлення з окремими структурними елементами задачі та процесом її розв'язування в 1-му класі; — знання видів простих задач 1-го класу та методики їх введення; — уміння розробляти методику підготовчої роботи, ознайомлення або формування умінь розв'язувати окремі види простих задач в 1-му класі; — досвід розробки методики роботи над простими задачами 1-го класу; — знання особливостей методики роботи над простими задачами 2-го класу; — знання видів простих задач 2-го класу і методики їх введення; — уміння розробляти методику підготовчої роботи, ознайомлення або формування умінь розв'язувати окремі види простих задач в 2-му класі; — досвід розробки методики роботи над простими задачами 2-го класу; — знання видів простих задач 3-го класу і методики їх введення;

№	Компетентність	Компетенції
		<ul style="list-style-type: none"> <li>— уміння розробляти методику підготовчої роботи, ознайомлення або формування вміння розв'язувати окремі види простих задач в 3-му класі;</li> <li>— досвід розробки методики роботи над простими задачами 3-го класу;</li> <li>— знання видів простих задач 4-го класу і методики їх введення;</li> <li>— уміння розробляти методику підготовчої роботи, ознайомлення або формування вміння розв'язувати окремі види простих задач в 4-му класі;</li> <li>— досвід розробки методики роботи над простими задачами 4-го класу.</li> </ul>
10.	<p>— готовність до навчання молодших школярів розв'язування складених сюжетних математичних задач;</p> <p>— спроможність складання систем навчальних завдань щодо підготовки, ознайомлення і формування вміння розв'язувати складені задачі;</p> <p>— здатність розробляти методику роботи над складеними задачами в 2–4-х класах;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— знання методики формування загального вміння на матеріалі складених задач;</li> <li>— знання змісту підготовчої роботи до введення поняття про складену задачу;</li> <li>— вміння розробляти методику роботи над окремими типами підготовчих завдань;</li> <li>— знання методики ознайомлення із складеною задачею в 2-му класі;</li> <li>— уміння формувати поняття про складену задачу;</li> <li>— досвід складання системи завдань щодо формування поняття про складену задачу;</li> <li>— уміння розробляти методику формування в молодших школярів окремих дій, що складають вміння розв'язувати складені задачі;</li> <li>— досвід складання фрагментів уроків щодо опрацювання окремих дій з розв'язування складених задач;</li> <li>— знання видів складених задач 2-го класу;</li> <li>— знання методики підготовчої роботи, ознайомлення та формування вміння розв'язувати певні види складених задач 2-го класу;</li> <li>— уміння створювати системи навчальних завдань щодо підготовки, ознайомлення або закріплення вміння розв'язувати задачі певного виду 2-го класу;</li> <li>— досвід створення систем навчальних завдань щодо підготовки, ознайомлення або закріплення вміння розв'язувати задачі певного виду 2-го класу;</li> <li>— уміння розробляти методику роботи над складеними задачами 2-го класу;</li> <li>— досвід у розробці методики роботи над складеними задачами 2-го класу;</li> <li>— знання видів складених задач 3-го класу;</li> <li>— знання методики підготовчої роботи, ознайомлення та формування вміння розв'язувати певні види складених задач 3-го класу;</li> <li>— уміння створювати системи навчальних завдань щодо підготовки, ознайомлення або закріплення вміння розв'язувати задачі певного виду 3-го класу;</li> <li>— досвід створення систем навчальних завдань щодо підготовки, ознайомлення або закріплення вміння розв'язувати задачі певного виду 3-го класу;</li> <li>— уміння розробляти методику роботи над складеними задачами 3-го класу;</li> <li>— досвід у розробці методики роботи над складеними задачами 3-го класу;</li> </ul>
11.	<p>— готовність до навчання молодших школярів розв'язування типових (задач, що містять однакову величину) сюжетних математичних задач;</p> <p>— спроможність створення систем навчальних завдань щодо підготовки, ознайомлення і формування вміння розв'язувати окремі види задач, що містять однакову величину;</p> <p>— здатність розробляти методику роботи над задачами, що містять однакову величину</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— знання класифікації типових задач;</li> <li>— знання видів задач, що входять до задач, які містять однакову величину;</li> <li>— знання змісту підготовчої роботи, ознайомлення та формування вміння розв'язування типових задач, що містять однакову величину ( задач на знаходження четвертого пропорційного, на пропорційне ділення, на знаходження невідомих за двома різницями, на подвійне зведення до одиниці);</li> <li>— уміння створювати системи завдань щодо підготовки, ознайомлення, формування вміння розв'язування задач, що містять однакову величину;</li> <li>— досвід створення систем завдань щодо підготовки, ознайомлення, формування вміння розв'язування задач, що містять однакову величину;</li> <li>— уміння розробляти методику роботи над задачами на знаходження четвертого пропорційного, на пропорційне ділення, на знаходження невідомих за двома різницями, на подвійне зведення до одиниці;</li> </ul>

№	Компетентність	Компетенції
		<ul style="list-style-type: none"> <li>— досвід розробки методики роботи над задачами на знаходження четвертого пропорційного, на пропорційне ділення, на знаходження невідомих за двома різницями, на подвійне зведення до одиниці;</li> </ul>
<p>12. — готовність до навчання молодших школярів розв'язування типових сюжетних математичних задач на процеси;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— спроможність створення систем навчальних завдань щодо підготовки, ознайомлення і формування вмінь розв'язувати задачі на процеси окремих видів;</li> <li>— здатність розробляти методику роботи над задачами на процеси;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— знання видів задач на процеси (задачі на спільну роботу, задачі на рух);</li> <li>— знання змісту та методики підготовчої роботи, ознайомлення та формування вмінь розв'язувати окремі види задач на спільну роботу;</li> <li>— уміння створювати системи навчальних завдань щодо підготовки, ознайомлення, формування вмінь розв'язування задач на спільну роботу;</li> <li>— досвід створення систем навчальних завдань щодо підготовки, ознайомлення, формування вмінь розв'язування задач на спільну роботу;</li> <li>— знання методики роботи над задачами на спільну роботу (в 3-му та в 4-му класі окремих математичних структур, прямих і обернених; в яких спільну продуктивність знаходять додаванням або відніманням);</li> <li>— уміння розробляти методику роботи над задачами на спільну роботу (в 3-му та в 4-му класі окремих математичних структур, прямих і обернених; в яких спільну продуктивність знаходять додаванням або відніманням);</li> <li>— досвід розробки методики роботи над задачами на спільну роботу;</li> <li>— знання видів задач на рух (одночасний рух в різних напрямках, на знаходження відстані або швидкості або часу; одночасний рух в одному напрямку, на неодноразовий рух);</li> <li>— знання змісту і методики підготовчої роботи, ознайомлення та формування вмінь розв'язувати задачі окремих видів на рух;</li> <li>— уміння створювати системи навчальних завдань щодо підготовки, ознайомлення, формування вмінь розв'язування задач на рух;</li> <li>— досвід створення систем навчальних завдань щодо підготовки, ознайомлення, формування вмінь розв'язування задач на рух;</li> <li>— знання методики роботи над задачами на рух (на одночасний рух в різних напрямках: назустріч та в різних напрямках; на одночасний рух в одному напрямку: навздогін і з відставанням; на неодноразовий рух);</li> <li>— уміння розробляти методику роботи над задачами на рух;</li> <li>— досвід розробки методики роботи над задачами на рух.</li> </ul>	
<p>13. — готовність до навчання молодших школярів розв'язування типових сюжетних математичних задач на знаходження середнього арифметичного;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— спроможність створення систем навчальних завдань щодо підготовки, ознайомлення і формування вмінь розв'язувати задачі на знаходження середнього арифметичного;</li> <li>— здатність розробляти методику роботи над задачами на знаходження середнього арифметичного окремих видів</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— знання класифікації задач на знаходження середнього арифметичного (задачі на застосування правила знаходження середнього арифметичного, ускладнені задачі на знаходження середнього арифметичного);</li> <li>— знання змісту і методики підготовчої роботи, ознайомлення та формування вмінь роботи над окремими видами задач на знаходження середнього арифметичного;</li> <li>— уміння створювати системи навчальних завдань щодо підготовки, ознайомлення, формування вмінь розв'язування задач на знаходження середнього арифметичного;</li> <li>— досвід створення систем навчальних завдань щодо підготовки, ознайомлення, формування вмінь розв'язування задач на знаходження середнього арифметичного;</li> <li>— знання методики роботи на задачами на знаходження середнього арифметичного (на застосування правила знаходження середнього арифметичного та ускладнених);</li> <li>— уміння розробляти методику роботи над задачами на знаходження середнього арифметичного;</li> <li>— досвід розробки методики роботи над задачами на знаходження середнього арифметичного.</li> </ul>	

Очевидно, що для формування визначених нами компетентностей та компетенцій мають бути застосовані новітні технології і методи навчання. Погодившись з Є. Івановою [2], ми в нашому експериментальному дослідженні реалізували дві групи дидактичних умов

відбору і конструювання змісту освіти, забезпечуючи отримання якісного нового освітнього результату. Ці умови визначають сутнісні риси процесу навчання, побудованого відповідно до основних ідей компетентнісного підходу.

До першої групи умов, яка детермінує характеристики змісту освіти, відносяться:

- Опора на суб'єктний досвід студентів при відборі завдань.

- Використовування практико-орієнтованих ситуацій як для визначення проблеми (введення в завдання), так і для її безпосереднього вирішення.

- Використовування надмірної інформації (в граничному випадку освітнього середовища) для формування навичок роботи в умовах невизначеності.

Друга група умов пов'язана з процесуальною характеристикою освіти. Вони є актуальними тільки при виконанні умов першої групи.

- Переважання самостійної пізнавальної діяльності студентів.

- Використовування індивідуальної, групової і колективної пізнавальної діяльності в різних поєднаннях.

- Можливість створення студентами власного індивідуального освітнього продукту. Це може бути свій спосіб рішення, своє бачення проблеми тощо.

- Цілеспрямований розвиток пізнавальної, соціальної, психологічної рефлексії студентів:

- пізнавальної — як я працював, які методи використовував, які з них привели до результату, які були помилковими і чому, як я тепер би розв'язав проблему...,

- соціальної — як ми працювали в групі, як були розподілені ролі, як ми з ними справилися, які ми допустили помилки в організації робіт...

- Використовування технологій, що дозволяють організувати автентичну, тобто суб'єктну оцінку діяльності студентів.

- Організація презентацій і захисту своїх пізнавальних результатів, досягнень.

З метою врахування зазначених умов нами були відібрані наступні методи навчання: групові і колективні методи навчання; метод проектів; ситуативний аналіз; портфоліо.

Педагогічний експеримент проводився в 2008/2009 навчальному році на факультеті початкового навчання ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. До нього в контрольній та експериментальній групі було залучено 51 студент 4-го курсу. В експериментальній групі опанування студентами методикою навчання молодших школярів розв'язування задач відбувалося за експериментальною методикою, яка передбачала першочергове орієнтування на набуття студентами набору визначених нами компетентностей. На практичних заняттях в експериментальній групі реалізовувалися умови відбору і конструювання змісту освіти, забезпечуючи отримання якісно нового освітнього результату. В контрольній групі практичні заняття проводилися традиційно.

Під час педагогічного експерименту щодо формування зазначених компетентностей та компетенцій в студентів 4-го курсу факультету

початкового навчання ПДПУ ім. К. Д. Ушинського був широко застосований метод проектів. Метод проектів є технологією, яка дозволяє: по-перше, створювати педагогічні ситуації на різних підставах (ситуація невизначеності, кооперації тощо) і на основі різного предметного змісту. По-друге, і сам процес діяльності, і одержаний освітній результат буде, поза сумнівом, варіативно-особовим. Це пояснюється тим, що студент не тільки набуває нових знань і способів діяльності або вдосконалює їх, але й розвиває свою систему цінностей, рефлектуючи, оцінює досягнення, спираючись на власні уявлення, на особистий досвід.

Студенти одержали таке завдання: розробити методiku ознайомлення із задачами певного виду чи типу, результати подати у вигляді презентації. Це завдання виконувалось студентом індивідуально, або в розробці брала участь група студентів. Всього під час експериментального навчання було виконано 10 проектів, причому за результатами групового проекту була зроблена доповідь на регіональній конференції «Актуальні проблеми методики навчання математики», що проводилася кафедрою математики та методики її навчання ПДПУ ім. К. Д. Ушинського 15–16 квітня 2009 року. Як зазначили студенти, що взяли участь у створенні проектів, робота над проектом активізує навчально-пізнавальну діяльність, є потужним мотивом для вдосконалення одержаних знань і вмінь через пошуки та аналіз нової інформації.

Іншим часто використовуваним в компетентністному підході методом навчання є ситуативний аналіз. Він дозволяє безпосередньо здійснювати зв'язок з практикою і спиратися в процесі навчання на суб'єктивний досвід студентів. В ході експериментальної роботи студенти брали активну участь в аналізі фактів і деталей самої ситуації, виборі стратегії, її уточненні та захисті, обговоренні ситуації і аргументації доцільності своєї позиції. Під час такої роботи формуються уміння студентів, пов'язані з працею в групі, команді, розвивається критичне мислення, активізуються теоретичні знання студентів, їх практичний досвід; удосконалюються аналітичні та оцінні вміння, здатність висловлювати свої думки, ідеї, пропозиції, уміння вислухати різні точки зору і аргументувати свою. Для становлення компетенцій цей метод важливий тому, що дозволяє побачити багатоваріантність вирішення ситуації в житті і обґрунтувати пошук раціональної відповіді. Наведемо декілька прикладів ситуаційних завдань, що пропонувалися під час експериментальної роботи.

**Ситуація 1.** Оцінити роботу учнів щодо розв'язання задачі.

Задача. Учень може виготовити 120 деталей за 6 годин роботи, а майстер — за 3 години. За скільки годин вони можуть виконати цю роботу, працюючи разом?



**I учень**  
**Задача**

	Загальний виробіток (дет.)	Продуктивність праці (дет. за 1 год.)	Час роботи (год.)
Учень	120	?	6
Майстер	120	?	3
Учень і майстер	120	?	?

**Розв'язання**

$$6 + 3 = 9 \text{ (год.)}$$

Відповідь: за 9 годин можуть виконати цю роботу учень і майстер.

**II учень**  
**Задача**

	Загальний виробіток (дет.)	Продуктивність праці (дет. за 1 год.)	Час роботи (год.)
Учень	120	?	6
Майстер	120	?	3
Учень і майстер	120	?	?

**Розв'язання**

- 1)  $120 : 6 = 20$  (дет.) за 1 годину виготовляє учень
- 2)  $120 : 3 = 40$  (дет.) за 1 годину виготовляє майстер
- 3)  $20 + 40 = 60$  (дет.) за 1 годину виготовляють майстер і учень, працюючи разом
- 4)  $120 : 60 = 2$  год. — час спільної праці.

Відповідь: за 2 години можуть виконати цю роботу учень і майстер.

**Ситуація 2.** Вчитель, прочитавши задачу, переходить до аналітичного пошуку розв'язування. У цей час учень, піднявши руку, повідомляє вчителя, що він знає, як розв'язати цю задачу. Що має робити вчитель: припинити фронтальну роботу з класом щодо аналізу розв'язання або ...?

**Ситуація 3.** У самостійній роботі учням було запропоновано для розв'язання дві задачі. Перевіряючи роботу учня вчитель побачив, що одну задачу розв'язано повністю правильно, а в другій задачі хід міркування правильний, але допущено помилку в обчисленні. Як має вчитель оцінити роботу учня?

**Ситуація 4.** Як вчитель має поступити, якщо навіть після аналітичного розбору задачі учень не може зрозуміти, як її розв'язувати?

**Ситуація 5.** Як вчитель має пояснити помилковість розв'язання задачі.

Купили 4 ручки по 3 гривні і 2 ручки по 6 гривень. Яка середня ціна ручки?

**Задача**

	Вартість (грн)	Ціна (грн)	Кількість (шт.)
I		3	4
II		6	2
Середня		?	

**Розв'язання**

$$3 + 6 = 9 \text{ (грн.)}$$

Відповідь: 9 гривень середня ціна ручки.

**Ситуація 6.** Якщо вивчити індивідуальні особливості учнів класу, то їх можна поділити, принаймні, на три групи: сильні, середні і слабкі. Як вчитель має організувати диференційовану роботу над задачею на уроці, якщо ця задача за математичної структурою знайома учням.

**Ситуація 7.** Вибрати із запропонованих рішень найбільш доцільне.

При ознайомленні з задачею нового виду вчитель:

1) показує, як її слід розв'язувати, записуючи на дошці розв'язання з поясненням;

2) аналізує задачне формулювання, залучає дітей до аналітичного пошуку розв'язування і формулювання плану розв'язання, власне розв'язання діти записують самостійно;

3) після розв'язання задачі вчитель організує її дослідження з метою визначення неістотних ознак, які не впливають на розв'язання задачі; визначення істотних ознак задачі і узагальнення її математичної структури.

Особливе місце в сукупності процесуальних характеристик компетентнісного підходу займає оцінка досягнень студентів. Адекватна оцінка забезпечує студентам усвідомлення свого рівня компетентності, дозволяє співвіднести індивідуальні можливості з вимогами викладача. А головне — приводить до розуміння «некомпетентності», створюючи тим самим передумови для подальшого самоудосконалення. Здійснити таку оцінку через рефлексію студентом власних досягнень і невдач, як основу його подальшого індивідуального зростання і розвитку, дозволяє використовування портфоліо. Так, кожен студент поступово збирає власне портфоліо, яке складається із результатів самостійної роботи; облікової картки успішності при усних опитуваннях та по контрольних роботах або тестах тощо.

Використовування цих методів дозволяє значною мірою реалізувати сутнісні риси компетентнісного підходу, досягти оптимального для кожного студента результату.

Після проведення формувального експерименту студенти експериментальної і контрольної груп пройшли тестування з питань методики навчання молодших школярів розв'язування задач. В результаті аналізу одержаних експериментальних даних (середня кількість балів, що одержана за тест, в експериментальній групі вища, ніж у контрольній) ми впевнилися в доцільності проведення спеціальної роботи щодо формування в студентів компетенцій та компетентності навчання розв'язування задач.

**Література**

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. — 2001. — № 1. — С. 28–54.

2. *Иванова Е. О.* Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим // Интернет-журнал «Эйдос». — 2007. — 30 сент. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>.

3. *Коваль Л. В., Скворцова С. О.* Методика навчання математики: теорія і практика: Підруч. для студ. за спец. 6.010100 «Початкове навчання», освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр». Ч. І. — О.: Автограф, 2008. — 282 с.

4. *Кузьминський А. І., Тарасенкова Н. А., Акуленко І. А.* Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики. — Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. — 320 с.

5. *Скворцова С. О.* Методика навчання розв'язування сюжетних задач у початковій школі: Навч.-метод. посіб. — О.: Автограф, 2007. — 346 с.

6. *Скворцова С. О.* Методика навчання розв'язування сюжетних задач учнів початкових класів: Монографія. — О.: Астропринт, 2006. — 696 с.

7. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции «Обновление российской школы» (26 авг. — 10 сент. 2002 г.). — <http://www.eidos.ru/coni/>

**С. О. СКВОРЦОВА,**

доктор педагогічних наук, професор кафедри математики та методики її навчання ПДПУ ім. К. Д. Ушинського.

## Література рідного краю

### УРОКИ ЛІТЕРАТУРИ РІДНОГО КРАЮ

#### 5-й клас

#### БЛОК 1. Світ фантазії і мудрості

#### Казки в творчості письменників Одещини.

#### І. Плахтін «Казка про душу»

*Тема.* Іван Плахтін «Казка про душу».

*Мета:* повторити з дітьми вивчене про особливості казок як жанру усної народної творчості. Розкрити поняття «викривлена, іржава» душа та причини, що призводять до цього. Підвести учнів до усвідомлення відповідальності людини за стан її душі. Розвивати вміння аналізувати художній текст, робити висновки. Виховувати чуйність, людяність, відповідальність за красу своєї душі.

*Епіграф до уроку.* Казка вчить, як на світі жити (Народна мудрість).

#### *Хід уроку*

І. Повторення вивченого.

І.1. Конкурс-інсценізація «Відгадай казку».

Групи учнів, підготовлених учителем заздалегідь (бажано, щоб на них були бодай фрагменти костюмів персонажів, яких вони зображують), інсценізують уривки з народних та літературних казок.

Клас має відгадати, уривок з якої казки інсценується. Це може бути уривок із казки про «Мудру дівчину», монолог Домовичка із «Потерчат» Короліва-Старого, діалог Лисички-сестрички та Вовка із казки «Лисичка-сестричка і Вовк-панібрат», сцена бою зі Змієм із «Котигорошка», фрагмент із «Фарбованого лиса» й навіть сцена зустрічі Колобка з Вовком чи Ведмедем.

Оцінюються і «артисти», і кращі знавці казок.

І.2. Повторення особливостей казок. (Зачин, кінцівка, трикратні повтори тощо).

Яку роль у житті народу відігравали народні казки? Для чого їх складали? Що таке літературна казка? Для чого їх складали? Чий казки пам'ятаєте?

ІІ. Вивчення нового матеріалу.

ІІ.1. Повідомлення вчителя про початок вивчення творів літератури рідного краю, про те, що письменники Одещини також писали власні казки, а іноді переробляли народні.

Учитель чи спеціально підготовлена група учнів можуть зачитати уривки з казки Володимира Івановича «У сніговицю» (Див. додаток).

Завдання учням: визначити, чим казка В. Івановича відрізняється від народної (діалогіда да з бабою, відірваний лисячий хвіст, глузування звірів із безхвості лисиці, «хор» сорок, мораль: «Хто живе нечесно, горе тому буде»).

ІІ.2. Оголошення теми, мети уроку та очікуваних результатів.

ІІ.3. Для розвитку мислення та мовлення учнів доцільно використати стратегію «Передбачення змісту за опорними словами».

Опорні слова записані на дошці:

Злість, заіржавіла й викривлена душа, коваль, молот, радість, смерть.

Словникова робота.

1. Як ви розумієте вираз «іржава, викривлена душа»? Про яких людей можна сказати, що вони мають іржаві, викривлені душі?

2. Дібрати синоніми до виразу «іржава, викривлена душа».

Учні фантазують, складають свої казки на основі асоціацій, викликаних цими словами. Найкращі розповіді можна оцінити незалежно від того, чи їх зміст співвідноситься з казкою І. Плахтіна, чи ні, бо мета цієї форми роботи не «вгадати» зміст, а створити щось нове, власне. Зміст конкретного твору, як правило, ніколи не

«вгадується», бо фантазія різних людей працює в різних напрямках і ті самі слова у різних людей викликають різні асоціації.

II.4. Читання казки І. Плахтіна частинами та складання і запис в зошитах простого плану. Наприклад:

### Іван Плахтін «Казка про душу»

*План.*

1. Арсеній Іванович розповідає казку.
2. Микита — чоловік з іржавою, викривленою душею.
3. Хвороба Микити та порада лікарів.
4. Чарівник-коваль.
5. Микита сам вирівнює свою душу.
6. Микитина радість.
7. Зрада душі і смерть Микити.
8. Думки хлопчика.

**Увага!!!** 1. Пунктами плану мають стати заголовки до кожної з прочитаних частин, запропоновані учнями. Після обговорення та уточнення формулювань заголовки під відповідною нумерацією записуються в зошити як пункти плану.

2. Після кожної частини проводиться бесіда з учнями за її змістом. Звертається увага на причинно-наслідкові зв'язки, деталі, влучні вирази, художні засоби тощо.

Перша частинка — дуже коротка, всього два рядочки. Тут слід звернути увагу на фразеологізм «на вус мотайте» та настанову ніколи не забувати цієї казки, що, очевидно, свідчить про важливість її змісту.

А ось після читання другої частини обов'язково слід запитати в дітей, чому душа Микити стала спотвореною? Чи була в цьому його вина? (Звісно, що так, бо душа спотворюється — «ржавіє», «викривлюється» — від злості, від людської черствості, від ліні, жадібності... Людина сама спотворює власну душу).

Після читання третьої частини з'ясуємо, чому в Микити з'явилось бажання виправити свою душу, що його спонукало до цього. Як би ви назвали Микитину хворобу? (Совість замучила).

Після читання четвертої частини доречно запитати, чому, на думку учнів, душу виправляє саме коваль дуже важким молотом, то розжарюючи його на вогні, то опускаючи у холодну воду? Хіба не міг письменник вигадати якусь чарівну фею, яка б махнула своєю паличкою — і душа б вмить стала прекрасною? Дітей треба підвести до висновку, що «виправлення душі» — звільнення від лихих звичок, від негативних рис — то дуже нелегка справа. Змінити свій характер, своє ставлення до людей — дуже важко. Тут одним помахом чарівної палички не обійдешся.

Після читання п'ятої частини обов'язково слід звернути увагу на те, що коваль заставляє Микиту самого брати в руки молот й самому працювати над виправленням своєї душі. Чому?

Напевне ж тому, що як людина сама не докладає зусиль до того, щоб її душа була прекрасною, доброю, людяною, то ніхто, ні тато, ні мама, ні вчитель, ні друг цього замість самої людини зробити не зможе. Вони можуть допомогти людині стати на правильний шлях, але тільки тоді, коли сама людина хоче виправитись, сама докладає зусиль до того.

Прочитавши шосту частину, слід лише зробити акцент на тому, як змінилося життя Микити після того, як вирівнялась і очистилась його душа. Після читання та аналізу цієї (шостої) частини доцільно запропонувати учням, щоб вони висловили свої передбачення подальшого розвитку подій («Що далі має статись із Микитою?» чи «Як, на вашу думку, складеться Микитине життя в подальшому?»).

Це, по-перше, внесе певну різноманітність в роботу, а по-друге, примусить дітей сконцентрувати увагу перед читанням останньої частини казки та подумати, чому все склалось не так, як вони передбачали, адже ніщо не віщувало поганого кінця.

Очевидно, з допомогою вчителя учні зможуть зробити висновок: хлопцеві не вистачило сили волі, щоб у своїх вчинках бути рівною своїй душі, а відтак і зрозуміти, як багато в житті залежить від самої людини та від її умінь не відступатися від моральних принципів.

Сьома частина потребує вирішення питання, чому Микита, який так довго жив неправдою і злом, тоді жив і не думав помирати, а тепер, ледь вчинивши несправедливий вчинок, — помер?

В старших класах ми б сказали про самозраду. В п'ятому класі, очевидно, досить буде, щоб діти зрозуміли, що зіпсована, іржава душа легко мирилася з негідними вчинками свого володаря, а для чистої й прямої душі такі вчинки — нестерпні. Тому вона просто покинула людину, що зневажила її.

Бесіда після читання заключної, восьмої частини:

1. Як зреагували хлопчики, які слухали казку, на вчинок Микити?

2. Чи згодні ви з їх думками?

3. Що нового до цих думок додали б ми з вами, обговорюючи причину Микитиною смерті? (Що треба шанувати, не зневажати свою душу негідними вчинками).

4. Чому Арсеній Іванович відмовився розповісти нову казку?

5. Хлопчик після прослуховування казки думав про коваля, що кує душі. А про що думаете ви? (Мабуть, все-таки не про коваля слід би думати, а про те, як зробити так, щоб душа не заіржавіла...)

III. Узагальнення вивченого.

Учні за планом переповідають казку (по черзі певні частини), роблять висновки (за запитаннями, поставленими учителем).

IV. Рефлексія.

IV.1. Які почуття викликає у вас головний персонаж казки? Чому? (Відповіді, очевидно, будуть різні. Більшість дітей засуджуватимуть Микиту і матимуть рацію. Але обов'язково знайдуться й такі, що, засуджуючи, пожаліють його. Думається, що це важливо. Адже лихі, нечесні люди викликають не тільки почуття неприязні, огиди, а й почуття жалю, бо вони самі обкрадають себе, позбавляють тієї радості любові й світла, які осявають життя добрих і чесних людей, попри найрізноманітніші прикраси, нестатки чи біди).

IV.2. Робота з епіграфом.

Прочитаймо ще раз прислів'я, яке ми взяли епіграфом до нашого уроку: «Казка вчить, як на світі жити».

То чому ж нас навчила мудра казка одеського письменника Івана Плахтіна? Які уроки ми взяли з неї?

- Бути добрими, не кривдити нікого.
- Мати не іржаву й не викривлену душу.
- Уміти самому виправляти свої вади.
- Мати силу волі, щоб не повторювати свої помилки.
- Не ображати свою душу негідними вчинками. Дорожити нею.

V. Домашнє завдання: прочитати до наступного уроку РЛК (вказати термін) поему-думу О. Різниченка «Іллейко, з Бога Турейко».

Ось такою чи приблизно такою бачиться мені робота над цією, на перший погляд простою, але насправді глибоко філософічною казкою нашого земляка-письменника.

#### Додаток

### Бувальщини і казки з дідусевої в'язки

*Володимир Іванович*

#### В СНІГОВИЦЮ

Що вам розказати,  
Діти мої милі,  
Чи про білий парус  
На високій хвилі,

Чи про чудо-юдо  
В морі під водою,  
Чи про гай-дїброву  
З бабою Ягою?

Та чи всі зібрались  
До моєї хати?  
Всі. Тоді вже й можна  
Казку починати.

Як в степу крутилась  
Біла сніговиця,  
Вийшла в чисте поле  
Капосна лисиця.

Вийшла на дорогу,  
Підвелася дьбки:  
«Де б мені дістати  
На сніданок рибки?»

А Микита їде,  
Їде, поганяє:  
— Гайда, вороненькі,  
Гайда, підпрямная!

— Ти диви!..  
Для жінки —  
Комір непоганий!  
Взяв за хвіст лисицю  
Та й поклав у сани.  
Дід Микита їде,  
Коні поганяє,  
А в задку лисиця  
Рибку викидає.

Дивиться Микита:  
Щось незрозуміле,  
Чи воно — лисиця,  
Чи нечиста сила?

Скоро тої рибки  
Наче й не було,  
І сама лисиця  
Пропаном пропала.

Ось уже приїхав.  
Баба вийшла з хати.  
— Рибки я сьогодні  
Наловив багато!

Баба глядь у сани  
І спитала строго:  
— Що ж це ти додому  
Не привіз нічого?

— Як же так «нічого?!» —  
Каже дід Микита, —  
Карасі у снях,  
Ще й лисиця вбита!

Оглянувся рибалка —  
Й моторошно стало:  
— Чи ти знаєш, бабо,  
Все лисиця вкрала?

От тепер лисиці  
Буде справжня втіха!  
Сів Микита в сани  
Та й назад поїхав.

Повезло Микиті  
Вдруге, як і вперше,  
Карасів налізло  
Майже повні верші.

Їде дід додому  
Веселенький з виду,  
Та чомусь у снях  
Не сидиться діду.

Дивиться Микита:  
Що воно за чудо?  
Прямо на дорозі  
Вивернула грудя!

Та чому це грудя  
Має тут з'явиться?  
Придивився добре,  
А воно — лисиця.

— Видно, доконала  
Пройду завірюха...  
Та й узяв лисичку  
За обидва вуха.

Намотав на руку  
Хвіст її пухнастий  
І тоді вже каже:  
— Ну, кумасю,  
Здрастуй!

Що це ти куняєш,  
Наче ночі мало?  
Розказала б краще,  
Як ти рибу вкрала.  
Розкажи про рибу  
І повадки хитрі... —  
Пужално тернове  
Свиснуло в повітрі.

Я тебе, хапуго,  
Ще не так притисну...  
Та якраз на цьому  
Хвіст лисиці тріснув.

— Тьху! — сказав Микита,  
Знов мені невдача!  
Ач, як по заметах  
Скільки духу скаче.

Взяв хвоста Микита  
— Й витіпав старанно:  
— Повезу додому:  
Хай побачить Ганна!

— Гайда, вороненькі,  
По сніжку-пороші,  
Є у вас і рибка,  
І пісні хороші!

А в той час  
У лісі  
На сосні високій,  
Затріщали хором

— Чи ви чули?  
Гляньте!  
— Скре-ке-ке,  
Дивіться!  
Ходить по дїброві  
Без хвоста лисиця!

— Кажуть, що сьогодні  
Дід Микита зранку

Влаштував кумасі  
Добру прочуханку!

Угощав лисичку,  
Частував сестричку,  
Щоб забула звичку  
Жити на дурничку.

Як же буде далі  
Жити пройда куца? —  
І ведмідь регоче,  
І зайці сміються.

Та не то сміються  
Покотом лягають,

Скільки того сміху —  
Ні кінця,  
Ні краю.

Голосні сороки:  
— Почекайте, друзі,  
Галас ні до чого, —  
Обізвався ворон  
З дуба вікового,  
Що хвоста немає —  
Не таке вже лихо, —  
Можна причепити  
З очерету віхоть!  
Та не в цьому справа,  
І не в цьому сила,

Крррра-ще б ти, кра-су-не,  
Кррас-ти не ходила!

Пам'ятай, що кажуть  
Працьовиті люди:  
Хто живе нечесно,  
Горе тому буде!

От і все.  
На згадку  
Вам весела казка,  
А мені?  
Будь ласка,  
Хоч бубликів в'язка.

## БЛОК 2. *Історичне минуле нашого народу* *Л. Чернявська, гімназія № 9, м. Одеса.*

### Переосмислення народних легенд та переказів у творчості письменників нашого краю.

#### О. Різників «Іллейко — з Бога Турейко»

*Тема.* Усна народна творчість у літературі рідного краю. Поема-дума Олексі Різниченка «Іллейко, з Бога Турейко».

*Мета:* поглиблення знань учнів про жанр усної народної творчості — думи, їх жанрові та художні особливості. Аналіз думи О. Різниченка «Іллейко, з Бога Турейко». Вивчення творчого доробку письменників Одещини. Виховання національної гордості, самосвідомості на зразках духовної спадщини народу.

*Обладнання:* збірка творів Олексі Різниченка «Наодинці з Богом», виставка книжок письменника, публікації про нього, ілюстративний матеріал до твору, малюнки дітей, видання народних дум, музичне оформлення, пісня «Отака історія власного народу».

#### *Епіграф до уроку.*

Наша дума, наша пісня,  
Не вмре, не загине...  
От де, люде, наша слава,  
Слава України!

(Тарас Шевченко)

#### *Хід уроку, його структурні частини.*

I. Мотивування навчальної діяльності учнів на уроці. Оголошення теми і завдань уроку

Усна народна творчість українського народу є невичерпним джерелом народної мудрості і взірцем високої духовної культури. У 7-му класі ми поглиблюємо знання учнів про цей неоціненний пласт національної культури одного з великих європейських народів — українського. На сьогоднішньому уроці ми продовжимо працювати над вивченням жанру народних дум. Але урок цей відрізнятиметься від попередніх тим, що нашу увагу буде зосереджено на вивченні літературної думи та її органічного зв'язку з усною народною творчістю.

*Тема уроку.* «Усна народна творчість у літературі рідного краю». І зупинимось на вивченні думи «Іллейко, з Бога Турейко», написаної нашим одеським поетом, людиною непрос-

тої долі, опаленої «терновим вогнем», великим життєлюбом Олексою Різниченком, який виявив повагу до своїх читачів і прийшов на зустріч з нами.

Дума «Іллейко, з Бога Турейко» увійшла до збірки поета «Наодинці з Богом», яка побачила світ у 1998 році. Цей творчий доробок митця вже отримав належну оцінку читачів і літераторів-фахівців. Оскільки ви теж читачі, то ваша думка про цей твір як витвір мистецтва, його актуальність сьогодні та значення для нашої національної культури є важливою. На уроках зарубіжної літератури ви вивчали билину «Про Іллю Муромця», про історію Київської Русі, і у вас виникло багато запитань: чому серед жанрів усної народної творчості нашого народу не збереглося билин, чому з історією нашого краю та його захисниками маємо знайомитися з курсу зарубіжної літератури. На цілий ряд проблемних питань знайдемо відповідь у думі, створеній О. Різниченком, яка є, за висловом Станіслава Конака, «явищем європейського рівня».

Твір цікавий за формою і змістом. Композиційно складається з 15 дум, що є циклом дум, в якому гармонійно поєднано жанрове розмаїття казок, билин, колядок, щедрівок та пісень; багато з них збереглися ще з дохристиянської доби.

Тож полиньмо на крилах казки у сиву давнину разом із славними героями землі нашої Руси-України.

II. Засвоєння нових знань, формування умінь і навичок. Робота над змістом твору

Звучать у запису дзвони. Мелодія стихає поступово, створюючи відповідний настрій піднесеності.

Інсценоване виразне читання напам'ять думи першої (4 учня).

Бесіда за прочитаною поемою-думою «Іллейко, з Бога Турейко».

Запитання для бесіди:

1. Про що розповіла нам перша дума? Що було закодовано в імені Іллейка, з Бога Турейка?

2. Так, це був хлопчик, що народився на Волині, на річці Бог. Ріс він веселим, хоча й хворобливим, любив пісню і кобзу, хотів усе на світі знати.

У кого навчався мудрості життя Іллейко, що цікавило його найбільше?

— Чому цю річку та й Богом звати? (уривок напам'ять).

3. — А що то значить Волинь, дідусю? Що вона важить помежи Руссю? — цікавило хлопця. Що ж відповідав на це мудрий дідусь? (уривок напам'ять).

4. Яка чутка особливо схвилювала Іллейка і не давала йому спокою? Якою була його поведінка? Зачитайте уривок від слів: «Мов нові обри на сході краю...»

Музична заставка пісні «Отака історія власного народу».

5. Музика стихає. Колядка «Чи ти спиш, чи лежиш, чи ти стружки стружеш?» (напам'ять).

6. Знайдіть рядки про те, як змужнів Іллейко, набрався сили, але мука, як гадюка, жалила йому серце (напам'ять).

7. Які думки викликають у вас слова Іллейка про те, що хотів він здолати неміч і для чого йому це було потрібно? (напам'ять).

8. Розкрийте таємницю дивного зцілення юнака, який тридцять літ не ставав на ноги? Зачитайте ці рядки.

9. У чому ж сила української пісні-думи?

— У величі і надзвичайній животворній силі думи-пісні української. Підтвердіть це текстом.

10. — Іллейко є часткою народу свого, Бога обранцем, Бога посланцем, який виніс те боління, те терпіння і має право не на ходіння, а — на літання, а на — горіння! Відбуває Іллейко у край далекий, незнайомий досі, милується мальовничою природою і зустрічається з людиною, яка особливо вражає його. Ким була ця людина? Яка розмова відбулася між ними? (напам'ять).

Читання тексту за ролями:

автор —

Микола Селянин —

Іллейко —

11. Який висновок можна зробити з розмови між цим поважним чоловіком та недосвідченим Іллейком?

12. Про що дізнався Іллейко з розмови із староруським Бог Туром Святогором?

• Про славні походи Святогора ще за часів Аскольда та Діра

• Про братання

• Про Гатила

• Про меч Арея

• Про різницю між родинцями та ординцями

• Про світове зло, яке різноіменне і як би його не ховав, воно вилазить.

13. Поясніть зміст слів Святогора «Добро — як міх той, міллю підбитий, а зло — то шило, яке не скрити».

14. Що заповів Святогор молодому Іллейкові?

— Меч Арея, богатирського огиря — коня!

15. Де Іллейко випробував меч пращурів наших, і в чому була його сила? (Бій у Чернігові. Зачитати).

16. Зачитайте уривок, який свідчить про неабияку силу молодого звияжця?

17. Що мовив Іллейко царям — горобенятам? (напам'ять). Чому не залишився Іллейко у Чернігові?

18. Яке нове випробування заступило шлях Іллейкові на Київ? (Зустріч із Соловою-розбійником).

19. Як сталося так, що Іллейко потрапляє до порубу?

Чим завинив він перед киянами і князем Володимиром — Ясним Сонечком?

21. Які душевні муки і за що переживає наш лицар?

22. Як розуміти його слова: «А я ще князя і людей виную...» (Як визнання своєї вини, сорому за зухвальство).

23. Яке нове лихо звалилось на Русь в цілому і стольний Київ, зокрема? (Змій Гориня) (Художній прийом — гіпербола, алегорія).

24. Хто ж може знищити «прояву вражу»?

25. Як зустрів Іллейко «провинні річі» князя Володимира та його дружини?

26. Як, на вашу думку, чи була гідною богатиря відповідь Іллейка?

27. Опишіть усно картину бою Іллейка з Горинею.

28. Як Іллейкові вдалося подолати до цього ніким не переможного Змія Гориню? (зачитати).

29. Поясніть вагу слів, залишених Іллейкові мудрим Святогором: «Меч не допоможе — допоможе слово».

30. Чому, на вашу думку, автор твору та й герой залишають Гориню живим, хоч і добре обчухраним у бою?

Вчитель. Іллейко пройшов славний путь від мальовничого села на Волині, що над річкою Богом, до стольного міста Києва. Багато чого бачив, навчився мудрості у народу свого і при всій громаді визнав, що не він, ні Добриня, ні Олекса Попенко, з Бога Тури руські, — найголовніші, а той, чию пісню чути на весь світ, у кому наша сутність і наше коріння.

Хто ж то є? Вічний, як світ, як сонце й земля, — орач Микола, а в його образі — наш рід хліборобський, народ український, земля-мати Україна-Русь. (зачитати).

Минають тисячоліття, а народ пам'ятає своїх захисників, в яких і ми вчимося любити Матір-Україну.

III. Підсумок уроку

Ми познайомилися із змістом думи «Іллейко, з Бога Турейко», яка насичена українським живим духом. Як, на вашу думку, чи є цей твір переспівом або копіюванням російської билини «Про Іллю Муромця», чи самобутнім твором, в якому передано наш національний дух, наш менталітет, нашу вітчизняну історію і наших українських богатирів, улюбленців русів, русичів — захисників народу нашого?

Слово помічникові вчителя, учневі, який уважно слідкував за висновками дітей і записував їх.

На мою думку, поема-дума «Іллейко, з Бога Турейко» Олекси Різниченка є самобутнім твором, в якому змальовано наше героїчне минуле доби Київської Русі. Доказом цьому є наша історія, постаті історичних і легендарних осіб, географічні назви річок і міст. Іллейко втілює в собі найкращі риси нашого народу: терпіння, велику силу волі і віру у власні сили при подоланні труднощів, сміливість, мужність, розсудливість, уміння слухати й поважати старших, любити свій край і служити вірно народові. Мова твору характеризується багатством художніх засобів: епітети, особливо постійні, порівняння, гіпербола, алегорія, діалоги, монологи — все це допомагає розкрити образ головного героя.

Пісні, особливо колядки, щедрівки, звичаї та обряди, що прийшли до нас ще від аріїв, свідчать про вік нашого народу і його невичерпну духовну скарбницю.

IV. Слово письменникові Олексі Різниченку Вручення гостеві квітів і короваю.

V. Заключне слово вчителя

Безперечно, поява в літературі нового твору — явище важливе. Але коли цей твір дає не тільки естетичну насолоду, а змушує перегорнути сторінки тисячоліть, щоб дати відповідь на питання: «хто ми?», «чий батьків діти», то це є провісником того, що здійсняться слова Пророка нашого Тараса Шевченка:

Наша дума, наша пісня  
Не вмре, не загине...  
От де, люде, наша слава,  
Слава України!

VI. Оцінювання відповідей

Домашнє завдання: написати відгук на прочитаний твір.

### БЛОК 3. Рідна Україна і світ природи

*Л. Кучерява, гімназія № 9, м. Одеса.*

#### Образ рідної землі в творах письменників Одещини

*Тема.* Образ природи рідного краю в дитячих творах письменників Одещини.

*Мета:* показати велич і красу рідного краю, передані поетами засобами художнього мовлення; розвивати естетичне сприйняття художніх текстів, уміння помічати прекрасне в поезії, в житті; виховувати любов і повагу до краси слова, до рідного краю.

*Тип уроку:* комбінований.

*Обладнання:* портрети поетів, виставка творів, тексти на партах у дітей.

*Епіграф уроку.*

Є з усіх одна країна,  
Найрідніша нам усім.  
То — прекрасна Україна,  
Нашого народу дім.  
(Ганна Черінь)

На дошці записана тема уроку та епіграф.

*Хід уроку.*

I. Організація класу.

II. Мотивація навчання школярів.

1. Оголошення теми, мети, завдань уроку.

2. Пояснення вчителя.

Поняття про епіграф: уривок з твору іншого автора, крилатий вислів або прислів'я, поставлене перед текстом, називається епіграфом; він виражає головну думку твору. В перекладі з грецької мови це слово означає: той, що написаний попереду.

3. Рідна земля, рідна природа... Як народ здавна визначив своє ставлення до них в приказках та прислів'ях? (Учні наводять приклади).

III. 1. Поетична хвилинка.

Діти попередньо отримали невеличкі віршички Надії Мовчан-Карпусь і читають їх напам'ять, ніби малюючи художнім словом чудові пейзажі рідного краю. Кожен читець постарается також прокоментувати ці поетичні рядочки, виділити в них головні слова, пояснивши зміст.

Можна взяти такі поезії:

Зима з-під стріхи  
Колючі брови хмурить,  
Пташок зимових  
Зав'яють снігом хоче...  
Душею зігрію їх.

\* \* \*

Зима хурделить,  
І віє, і зітхає.  
А в хаті тепло,  
І дітки сплять спокійно.  
Яка щаслива мати!

\* \* \*

Весна-красуня вже коси розпустила.  
І вже кульбаби  
Осяяли левади  
Любов'ю Бога-Сонця.

\* \* \*

Сідає сонце  
До нашої вечері.  
Летить метелик  
До світла, хліба й солі.  
Як радісно нам разом.

\* \* \*

Гойдають човен  
Простори Тилігулу.  
А на горбочку —  
Соняшникове море...  
Це білий світ раює.

\* \* \*

Біленька квітка.  
Так собі маненька,  
В моїй долоні —  
З віночка вишні впала  
Після її весілля.

\* \* \*

О рідні діти!  
Моя ви радість, втіха,  
Тремтливі зорі...  
Летить у світ широкий,  
Та хто ви — пам'ятайте.

\* \* \*  
Веселка рання  
З'єднала чисті води  
Містком чарівним.

\* \* \*  
*О неповторність!*  
*У течії Дніпровій*  
Невпинність часу,  
Як в журавлиних крилах,  
І як у моїх думках.

\* \* \*  
Стерня колюча,  
Але ж яка м'якенька!  
Ступаю легко.  
*А зайчик зупинився...*  
Кого він в мені бачить?

Так бачить поетеса Надія Мовчан-Карпусь рідний її і нашому серцю край, той край, де ми живемо, чий рослинний і тваринний світ маємо плекати, примножувати та оберігати.

Послухаємо дитячі розповіді (які вони приготували самостійно) про життєвий і творчий шлях поетеси. Вчителю можна потім ще щось додати.

III.2. Надія Михайлівна Мовчан-Карпусь народилась у 1944 році в селі Журавці Одеської області. Батьки її вчителювали. По закінченні школи навчалася в Ізмаїльському педагогічному інституті, який закінчила в 1965 році.

Працювала в школі.

Вірші, пісні складає з дитинства. Вийшли друком книги лірики «Батькова тополя» та збірка віршів для дітей «Над річкою Журавкою», «Золотокрилі ранки», «Сонячне коло» та інші. Вірші Надії Михайлівни були відзначені першою премією в обласному конкурсі творів для дітей «Хвилі моря і степу».

III.3. А зараз прослухайте вірш «Весна між нами» й подумайте, чому поетеса його так назвала? Адже у вірші жодного слова про весну немає.

Учениця читає вірш:

— Доброго ранку!  
— Доброго дня!  
— Доброго вечора!  
— Доброї ночі! —  
Зичу. І бачу: яснішають очі:  
І промениться, тепліє душа.  
Слово просте, а свій слід залиша  
Добрий.  
Я щастя вам, людоньки, хочу.

Бесіда.

— Як розумієте вислів «Весна між нами»? Чи може бути в стосунках між людьми зима, весна? В якому значенні тоді будуть вжиті ці слова?

— Яких стосунків ви б хотіли в школі бачити більше — весняних чи зимових.

III.4. Знову звучать напам'ять невеликі віршики.

Зелени, озимо,  
Лан до небосхилу,  
Жайворонова пісне,  
Лийся до землі!

Рідна Україно,  
Вірю в твою силу,  
Вірю в твоє сонце  
В жовтому брилі!

\* \* \*  
Пір'на біла  
Тихенько опустилась  
На ганок хати,  
О, як я їй зраділа...  
Лелечій казці.

### III.5. Слово вчителя.

Ось такими закоханими очима дивиться на оточуючий світ Надія Михайлівна Мовчан-Карпусь. Цю свою любов до світу вона передає дітям: і вам, і своїм рідним. Он яку чарівну «Пісню для онука» вона склала.

Учень читає напам'ять

Пахне колісково  
Пісня для онука.  
Вітами береза  
У віконце стука.  
Вітерець легенький  
В гіллі засинає  
Колісково, ніжно  
Листячко співає.

Скажіть діти, чи тільки бабуся любить цього маленького хлопчика? Чи тільки вона хоче, щоб він спокійно спав? (Ні, увесь світ його любить: і берізка, і вітерець, і листячко...)

IV.1. А ось ще один віршик про дитячий сон. Уважно прослухайте його й уявіть собі той гамачок, усипаний росинками, в якому дітки сплять, уявіть собі, як ті кришталеві росинки подзвонюють, коли той гамачок гойдається.

Учениця читає:

Павучаткам павучок  
Виткав срібний гамачок, —  
Де на кожному шнурочку —  
По росинці — по дзвіночку.  
Павучатка-малюки  
Сплять у ньому залюбки.  
Дзінь-дзільні! — дзвенить росинка,  
Гойда-гойда павутинка...  
Дзінь-дзінь — люлі...  
В ліс не йдять!  
Павучаток не збудить...

Бесіда.

— Ви, напевне, павуків не раз бачили. Яке почуття вони у вас викликали? (Вони бридкі, погані, страшні...)

— А як виглядає павучок у віршику? Він бридкий і страшний? (Ні, він добрий, турбується про діток, гамачок їм виткав...)

— Чи пам'ятаєте ви казку, в якій бридкі, страшні істоти виявляються добрими й викликають не огиду, а симпатію? (Королів-Старий «Потерчата»).

— Отже, насправді потворним в природі є тільки те, що несе зло, або про що ти сам вирішив, що воно зле, хоч воно тобі нічого поганого не зробило. А коли до світу стави-



тись з любов'ю, то все тобі буде здаватись милим і казковим.

Віршик про Павучаток написала поетеса Галина Могильницька. Вона також народилася в родині вчителів. Її сама стала вчителькою. Тільки не математиком, як її мама і тато, а вчителем мови й літератури, як її дідусь. Зараз Галина Анатоліївна працює викладачем в Одеському інституті удосконалення вчителів. Коли ми навчаємось на курсах, то вона читає нам лекції. Її пише вірші і для дорослих, і для дітей. Вона Лауреат Всеукраїнської премії імені Василя Стуса.

Послухайте ще один її вірш.

IV.2. Учень читає вірш Г. Могильницької «Червень».

По доріжках, по галявах  
Скаче Червень — хлопчик жвавий.  
Він із мачку капелюшок  
Натягнув до самих вушок,  
Із шовкової травички  
Зробив пензлик невеликий.  
Де лиш пензликом торкнеться —  
Все рум'янцем враз візьметься:  
Вишні в листі червоніють,  
В полі маки пломеніють,  
І в сестрички-полунички  
Рожев'ють круглі щічки.  
Все довкіл — як жар палає!  
Гарну фарбу хлопчик має...

Бесіда.

— Про що цей віршик? Про хлопчика чи про щось інше? (Про перший місяць літа, коли все дозріває, стають вишні, полуниці червоними, в полі маки цвітуть).

— Як зобразила поетеса цей місяць? (В образі жвавого хлопчика з пензликом, що все розфарбовує червоною фарбою).

— Як називається такий художній засіб? (Уособлення чи персоніфікація — вид метафори).

IV.3. Галина Анатоліївна дуже любить у своїх віршах гратися з дітьми «в слова». От, наприклад, коли парашутист спускається з неба на землю, то як про нього кажуть — що він зробив? (Приземлився) А як спускається в море? То що? Приморився? Нема такого слова? А у віршику — є!

Сонце в небі приморилось  
(тобто стомилось трохи)  
І до моря приморилось...  
Бо як ніде приземлитись,  
Слід до моря приморитись...

Взагалі поетеса дуже любить писати про сонечко. Її збірка дитячих віршів так і називається: «Скільки в світі сонечок». А ви як думаєте — скільки? (Одне, мабуть).

Давайте послухаємо уважно вірш з цією назвою й порахуємо, скільки ж сонечок вийшло у поетеси й попробуємо розібратися, чому?

Читається вірш «Скільки в світі сонечок?»

Скільки сонечок у світі,  
Хочуть діти зрозуміти  
Онде в небі в день погожий

Сяє сонечко пригоже.

Он в садочку на стеблинці  
У крапчастій кожушинці,  
Як автобус по шосе,  
Також сонечко повзе.

Каже мама до Ясюні:  
«Сонечко моє манюне!..»  
А коли були на річці —  
Сонце бачили в водичці!

І в криничці в глибині  
Сонечко живе на дні.  
Ой, як сонечок багато!  
Є що дітям рахувати...

То що, порахували сонечка? Багато вийшло? (Всього 2: те, що в небі, й те, що повзе по стеблинці — багатозначне слово. Ясюня — не сонечко, а дівчинка — слово вжите в переносному значенні. А в річці і в криничці — це просто віддзеркалення того сонечка, що в небі).

V.1. Напевне, ви вже подумали, що на Одещині вірші для дітей пишуть тільки жінки... Це зовсім не так. Жив і вчився на Одещині чудовий дитячий поет Анатолій Качан. Після закінчення Одеського університету імені І. І. Мечникова він працював учителем української мови в м. Вилкове, потім в Одеській газеті «Комсомольська іскра», а далі у Всеукраїнських дитячих журналах «Піонер», «Барвінок», «Соняшник» у Києві, але наш край, край його дитинства і юності, завжди присутній в його віршах.

V.2. Читається вірш А. Качана «До синього моря».

Піднявши на шоглі вітрило нове,  
До синього моря хмаринка пливе.  
На свіжому сіні лежу я в лугах  
І заздрю хмарині в ясних небесах:  
«Хмарино, хмарино, я теж би хотів  
Побачити море хоч раз у житті...  
Як жаль, що до моря усі ці роки  
Без мене несли свої води річки.  
Без мене впадають у море й тепер  
І тихий Дунай, і Дніпро, і Дністер...  
Без мене до моря і вдень, і вночі  
Летять восени журавлині ключі.  
Без мене, без мене, без мене туди  
Пливуть кораблі та біжать поїзди.  
Я радий, хмарино, що можеш хоч ти  
Під білим вітрилом до моря дійти,  
Скупатися в хвилях м'яких, а тоді  
Набрати з лиману м'якої води.  
У цій дивовижній мандрівці-плавбі  
Попутного вітру бажаю тобі!  
А будеш в Одесі, про мене згадай  
І Чорному морю привіт передай.  
Скажи, хай чекає на мене в порту.  
Коли я там буду?  
Коли підросту!

Бесіда.

— Про що мріє хлопчик — герой вірша?

— Чому він заздрить хмарині?

— Чим уявляється йому хмарка, що рухається в бік Одеси? (Кораблем).

— З чого ви зробили такий висновок? У вірші ж не сказано, що хмарина нагадує йому корабель... (По-перше, вона пливе, по-друге,

вона підняла на щоглі нове вітрило, під яким у «мандрівці-плавбі» може доплисти до міста).

Учитель наголошує, що в поезії дуже рідко про все говориться прямо. Щоб зрозуміти, відчути вірш, треба звертати увагу на образи, на деталі.

— А чи знаєте ви, які згадані у вірші річки течуть через нашу область? (Дунай і Дністер).

V.3. У віршах Анатолія Качана дуже часто вгадуються пейзажі нашого краю. Часто в них відчувається тривога за збереження природи, за наші річки, ліси, озера, які ми не бережемо. Така тривога звучить у вірші «Степова річка».

Читається вірш.

#### СТЕПОВА РІЧКА

Над лугами, над горою  
Гнеться райдуга дугою.  
Це веселка-степовичка  
Набирає воду з річки.

Гей, веселко, не пий воду,  
Бо наробиш людям шкоди:  
Вип'єш воду — і зміліє  
Наша річка Чичиклія.

Будуть гуси гелготати:  
«Де поділося латаття,  
Що пишалося все літо  
Білим цвітом, жовтим цвітом?»

Буде плакати до ранку  
В комишах очеретянка:  
«Чичикліє, Чичикліє,  
Ти найкраща річка в світі!  
Чичикліє, Чичикліє,  
Як мені без тебе жити?»

Бесіда.

— Хто у вірші висловлює тривогу за долю степової річки? (Гуси, очеретянка — птахи, що живуть на воді). Чому? (Тому що обміління ріки веде за собою й зникнення живої природи — водяних тварин, птахів).

— Який фольклорний образ лежить в основі пояснення причини обміління ріки? (Веселка (райдуга) п'є воду з річки).

Учитель. Доля колись повноводної, не раз згаданої в історії річки Чичиклії тривожить багатьох поетів нашого краю. Їй присвятив свій вірш «Сестра Тилігулу» учитель Ульяновської школи Миколаївського району Сергій Іванович Мефодовський, який із сумом пише:

Жорстокий час руйнує все нещадно.  
«Екологічна» зветься ця біда.  
Прости мене, мій дорогий нащадку,  
Що з Чичиклії —  
Тільки назву передам.

VI.1. Ми познайомилися з багатьма творами письменників Одещини про природу рідного краю. Як же ставляться наші поети до своєї рідної землі? Яким почуттям наповнені ці вірші? (Любов'ю).

Як називають людей, що люблять свою землю, свій рідний край? (Патріотами). Я хочу

закінчити наш урок віршем Володимира Рутківського, поета й прозаїка, автора на диво цікавих повістей для дітей, який називається «Вузлик на дорогу».

Вірш читає учитель

#### ВУЗЛИК НА ДОРОГУ

Я випрошу в долі для себе  
Хоч вузлик моєї землі,  
Хоч кухлик батьківського неба  
Та ключку ясних журавлів.

Як серце занидів глухо,  
Притисну той вузлик до вуха  
Й дитинство почується знов,  
Хлюпну в чуже небо із кухля  
І стане мов наше воно.

Коли ж подолає знемога,  
З-під сонця підтрима «Курли!»  
(Мабуть: «Здоровеньки були!»)...  
А більше — нічого не треба.

### 6-й клас

#### БЛОК 1. Загадково прекрасна давнина України

«Українське сонцеколо». Запитання та завдання до одноіменної збірки віршів. (Матеріал для вчителя)

##### Українське сонцеколо

— Що названо у вірші «українським сонцеколом»?

— Від якого слова походять слова: калач, хоровод (коловод), колево, коровай?

Відповідь пошукайте в тексті вірша.

— Чому, на вашу думку, наші предки так любили слово коло?

##### Тодіччина щедрівочка, Ясоччина щедрівочка

— Що таке щедрівочка?

— Коли й для чого щедрують?

— Доберіть однокореневі слова до слова щедрувати.

Чи допомагають вони розкрити зміст слова щедрівка?

##### Водохреща

— Яке ім'я дали наші предки водичці?

— Чому вони її шанували?

— Чому день Хрещення Ісуса Христа зовуть Богоявленням?

— Що відбувається в час хрещення людини? Дайте відповідь словами вірша.

##### День Соборності

— Чому, з якою метою люди приходять у собори та церкви?

— Знайдіть у вірші слова про значення спільної молитви.

— Про що сказали світові українці в День Соборності?

##### Пісня про Крути

— Що відбулось на станції Крути?

— Хто в тривожну годину став на захист української землі? Від кого вони її захищали?

— Що сталося з юними героями?  
— Як сказано у вірші про вшанування пам'яті героїв Крут?

### **Стрітіння**

— Як ставляться одна до одної Зима й Весна?

— Що доброго зробила Зима для землі та для людей?

— Чим віддячила їй Весна?

— В народних казках Весна й Зима часто борються між собою: Весна проганяє Зиму, а Зима не хоче поступатися Весні. Який варіант стрітіння (зустрічі) Зими й Весни вам більше подобається — той, що в казках, чи той, що у віршику? Чому?

### **Вербна неділя**

— Яке християнське свято в народі називають Вербною неділею або Вербницею?

— Для чого люди в цей день торкають один одного вербовими прутиками?

— Чому вони для цього вибрали саме вербові гілочки? У що вони вірили?

Знайдіть відповідь в тексті вірша.

### **Писанка**

— Що хотіла намалювати на писанці дівчинка?

— Чи можна всю красу землі вмістити на невеличкому яйці?

— Як же все-таки майстриням-писанкаркам вдавалося зобразити на яечку і поле, і ліс, і дощик, і безконечність світу?

— Які значки-символи, що зображуються на писанках, ви запам'ятали?

— Звідки дівчинка дізналась про зміст узорів на писанках?

— А звідки, на вашу думку, про це дізналась її бабуся?

— Намалуйте свою писанку.

### **Великдень**

— З яких двох слів утворене слово Великдень?

— Яке «чудо із чудес» сталося в цей день? Чому люди цей день назвали Великим?

— Який настрій панує в цей день поміж людей?

— Розкажіть, як у вашій сім'ї святкують Воскресіння Христове?

### **Весна Лялю прибирає, Юрій роси відмикає**

— Пофантазуйте: хто така Ляля? Чиєю донькою вона може бути? Яка вона? Яка улюблена іграшка дівчаток носить її ім'я? Про що це може свідчити?

— Як ви розумієте вираз: «Юрій... дощі-роси відмикає»?

— Про які народні звичаї, пов'язані з днем святого Юрія, ви дізналися з вірша?

### **День пам'яті полеглих**

— У кожному селі чи місті України є пам'ятник Невідомому солдату, полеглому в Другій світовій війні. Чому так багато полеглих залишилось невідомими?

— За що воював і загинув солдат?

— Як люди вшановують пам'ять полеглих?

— Чи відвідуєте ви могилки померлих родичів?

### **Повернення Шевченка**

— Хто такий Тарас Григорович Шевченко? Чому українці називають його своїм Пророком?

— Чому Україна не могла діждатись повернення Шевченка, коли він був живим? Чи з власної волі він жив у чужому краї?

— Який заповіт залишив Тарас Григорович своїм вірним друзям? А чи було виконано цей заповіт? Де поховано Шевченка?

— Чому навчає нас, дітей і дорослих, Шевченкове слово?

— В якому віршику цієї книжечки ми вже читали про необхідність єднання всіх українців?

— Подумайте, що означає: віддавати шану Кобзареві? Чи досить для цього лише приносити квіти до його пам'ятників?

### **Зелені свята**

— Коли виник звичай замаювати оселі зеленню на Зелені свята: після прийняття християнства чи в дохристиянські часи? З яким віруванням пов'язаний цей звичай?

— Як ви думаєте, чому християнська церква не відкинула, а прийняла цей давній звичай нашого народу?

— Як зветься це свято в християнській релігії?

— Чи прикрашаєте ви на Трійцю (Зелені свята) зеленню свою домівку? Як ви себе почуваете в прикрашеній зеленню (замаяній) оселі?

— Чи бували ви на Трійцю в церкві? Опишіть, як вона виглядає у це свято?

— Чи подобається вам цей давній звичай нашого народу?

— Прочитайте молитву до Святого Духа. Які слова цієї молитви використано у вірші «Зелені свята»?

### **Молитва до Святого Духа:**

*«Царю Небесний, Утішителю,  
Душе істинний! Ти, що скрізь є і  
все наповнюєш! Скарбе добра і  
життя подателю! Прийди і все-  
лися в нас. І очисти нас од всякої  
скверни, і спаси, Милосердний,  
душі наші».*

Пам'ятайте, що цю молитву діти-християни повинні знати напам'ять.

### **Купайло**

— Де влаштовуються купальські свята?

— Які символічні фігури виготовляють дівчата й хлопці на це свято?

— Чому у віршику сказано, що Купайло «золоті везе вогні»? Які купальські обряди, пов'язані з вогнем, ви знаєте?

### **Маковій**

— Чим найбільше запам'ятовується свято Маковія?

— Що готують господині на це свято?

— Що таке макітра та макогін? Подумайте, від якого слова походять ці слова?

— Які назви квітів, що ростуть у вашому краї, ви знаєте? Опишіть їх вигляд усно. Спробуйте намалювати.

#### **Спас**

— Яке християнське свято в народі називають Спасом?

— Що сталося в день Преображення Господнього? Де це відбулося?

— Які зміни в природі відбуваються після Спаса? Чи можна сказати, що природа також переображується? В чому це виявляється?

— Поясніть народне прислів'я: «Прийшов Спас — тримай кожух (рукавиці) про запас».

#### **День Незалежності**

— Коли наша Держава відзначає День Незалежності? (Запам'ятайте цю дату!)

— Якою була давня держава наших предків?

— Чому князі не зуміли оборонити свого краю?

— Як ви розумієте вираз «воленька наша пішла за водою»?

— Яких відважних борців за волю й незалежність України, згаданих у вірші, ви запам'ятали? Чому їх потрібно знати і маленьким, і дорослим?

— У цьому вірші авторка коротко переповіла історію України. Подумайте й зробіть висновки: а що це таке — історія?

— Про які ще події з історії України ви дізнались із віршів цієї книжечки?

#### **Покрова**

— В яку пору року святкується Покрова?

— Хто покриває своїм покровом землю й людей від усього лихого?

— Що просять у віршику дітки в Божої Матері? Який висновок про них можна зробити на основі їхніх прохань?

— А що б ви хотіли попросити в Божої Матері?

#### **День святого апостола Андрія Первозваного**

— Кого називають апостолами?

— Про яке місто й про яку країну говорив апостол Андрій у своєму пророцтві? Опишіть, якою вона була дві тисячі років тому, коли її відвідав апостол Андрій.

— Чи здійснилось пророцтво Андрія Первозваного?

— Що таке калита?

— Які слова у вірші переконують, що пошанування апостола Андрія та звичай вшановувати його калитою існують і в наші дні?

— Чому в кінці вірша авторка згадує про завію та віхолу? Коли святкується день апостола Андрія?

#### **Святий Миколай**

— Чому святого Миколая називають Мирлікійським чудотворцем?

— Якими вчинками здобув святий Миколай у Бога славу, а в людей — шану й любов?

— Чому свою допомогу бідним він розносив уночі, тихцем?

— Чи можемо ми стати хоч трохи схожими на святого Миколая? Що для цього треба робити?

— Що ще ви знаєте про святого Миколая і його свято?

#### **Різдво**

— З якою подією пов'язане свято Різдва? Чому всі радіють у цей день?

— Яка страва на Різдво є головною? У чому її, за народним звичаєм, слід подавати на стіл? Чи зустрічали ви вже в цій книжечці згадку про цей вид посуду?

— Що таке Дідух? Чому на Різдво його виставляють на почесне місце? Що є спільного між Дідухом і головною різдвяною стравою?

— Як в Україні вітають із Різдвом? Що таке колядка?

— Які колядки ви знаєте?

#### **Щедрівочка для внучечки**

— Чому наша книжечка й розпочинається, й закінчується щедрівками? Знайдіть пояснення цьому в першому віршику книжечки.

— Чого бажає авторка книжечки своїй онучці на Новий рік?

— А чого бажають вам ваші дідусі та бабусі?

— Чого ви їм бажаєте? Складіть усні новорічні поздоровлення та побажання для найближчих вам людей. Намалюйте для них святкову листівку.

— Як ви думаєте, чи залежить від вас здійснення цих ваших побажань?

## **БЛОК 2. Я і світ**

*В. Павлюк, Петрівська ЗОШ,*

*Тарутинський р-н*

*Г. Стадник, Олексіївська ЗОШ,*

*Кодимський р-н*

### **Тема малої Батьківщини як складової частини України.**

**Рід, родина, спадкоємність поколінь у творах письменників Одещини.**

**«Стоїмо перед світом спадкоємцями дивних скарбів». (Урок-презентація проекту 2 год. 1 — за рахунок РЗМ)**

*Тема.* Письменники Одещини про наші духовні святині.

*Мета:* розширити знання учнів про творчість поетів Одещини. Удосконалювати навички ідейно-художнього аналізу творів. Виховувати почуття патріотизму, повагу до національних святинь, формувати національний світогляд.

*Форма уроку:* презентація проекту «Письменники Одещини про рідний край, родину, звитяги предків».

*Обладнання уроку:* портрети письменників Одещини; плакати, виготовлені учнями; картки з короткими біографічними даними та портретами письменників для кожного учня, виготовлені комп'ютерним способом (формат А-5). Ящик зі «скарбами»: книга, люлька, каска.

Для реалізації проекту клас було поділено на 3 групи по 6 учнів у кожній. Ролі та завдання для членів групи учні визначали самі, відповідно до свого задуму.

I група. Координатор, реkvізатор, біограф, дослідник творчості та два декламатори.

II група. Координатор, літературознавець та 4 дослідники творчості поетів — вони ж і декламатори.

III група. Координатор, літературознавець та 4 дослідники творчості — вони ж і декламатори.

Троє учнів увійшло до складу журі.

### *Хід уроку*

Учитель. Сьогодні у нас урок-презентація проекту, над яким усі ми працювали протягом останнього місяця. Приступаючи до його реалізації, ми поділилися на групи «Шукачів скарбів», спадкоємцем яких є кожен українець, що знає їм ціну. Шукали ви ці скарби не за морями-океанами чи в надрах землі, а в творчості письменників нашого краю. Форму презентації знайденого скарбу кожна група шукачів обирала самостійно. Отже, слово I групі.

*На клас виходить 1-й декламатор групи.*

Місто із серцем моря,  
Місто з очима неба,  
Вдивляєшся ти крізь мене  
В майбутні мої дороги,  
Що також ростуть із тебе.  
Місто моє Одеса —  
Одесос весни моєї.

*Інший представник цієї групи («реkvізатор»), не перебиваючи читця, кріпить на магнітній дошці паперову смугу з написом: «Одесос — по-грецькі — чиста вода».*

Місто із серцем моря,  
Ппульсуєш своєю кров'ю  
Ти серце моє рибальське —  
Й без тебе — я просто — галька,  
Що ти викидаєш з себе.  
Місто моє — Одеса,  
Одесос моєї долі.

Є в світі міста гривасті,  
Є в світі міста крилаті,  
Є в світі міста столичні,  
Є в світі міста стовічні,  
А ти мені — просто — МАМА.  
Місто моє Одеса —  
Одесос — і Ти, і Я.

*1-й декламатор сідає. На клас виходять інші члени I групи.*

Координатор I групи. Ми недаремно представлення свого скарбу розпочали віршем поета і краєзнавця Олега Семеновича Олійникова. Адже скарб, відшуканий нами, — це наш рідний край — мала, але славна частинка нашої великої Батьківщини.

Біограф. Біографічна довідка про автора. («Рекvізатор» кріпить портрет письменника)

Олег Олійників — поет, прозаїк, публіцист, народився 14 січня 1938 року в м. Одесі. Батько його — з чорноморських козаків, мати — з рибалок. Олійників О. С. закінчив Одеське морехідне училище, служив на Північному флоті. Після демобілізації, як фольклорист, з рекомендацією М. Рильського вступив на філологічний факультет ОДУ ім. І. І. Мечникова. По закінченні навчання викладає українську літературу, мову, естетику в школах Одеси. Вірші почав писати з дитячих років. Член Спілки письменників України з 1991 року.

Дослідник творчості. Ми звернули увагу на цей вірш, тому що в ньому в образній формі висловлена не тільки любов до свого міста, своєї «малої» батьківщини, а й підкреслено, що саме з цього куточка беруть початок усі життєві дороги. І все, що людина бере з собою в широкий світ — це дарунок тієї землі, де ти народився. Я хочу звернути увагу й на таке: вираз «Одеса — мама, Ростов — папа» зродився у злодійському середовищі. Саме в цих двох багатолюдних торгових містах легко було ховатися від закону. Послухайте ще раз, як ніжно й шляхетно звучить у О. Олійникова це слово: «А ти мені — просто Мама, місто моє Одеса — одесос — і Ти, і Я». Бо розумний, люблячий син завжди переймає від Матері її найкращі риси, як поет перейняв чистоту душі.

Координатор I групи. Якщо вірші Олега Олійникова про рідний край наскрізь пронизані морським повітрям, то вірші поетеси Надії Мовчан-Карпусь вмістили в собі всі пахощі наших Причорноморських степів.

Біограф. Народилась Надія Михайлівна 12 червня 1944 року в с. Журавка Миколаївського району Одеської області в родині вчителів. Закінчила Ізмаїльський педагогічний інститут. Авторка книг «Батькова тополя», «Над річкою Журавкою», «Золотокрилі ранки» та «Мелодія осінньої просині». («Рекvізатор» кріпить на дошці портрет поетеси)

Біограф (*продовжує*). Давно пересохла та річечка, біля якої народилася й бігала в дитинстві маленька Надійка, а в її поезіях вона й досі хлюпоче спогадами про найрідніше місце на землі. Прослухайте пісню композитора Миколи Колодочки на слова поетеси «Батьківщини річечка маленька». (*Звучить грамзапис пісні*)

Дослідник творчості. Кожна людина, підрастаючи, все більше дізнається про землю, на якій живе, починає розуміти, що Батьківщина — це не тільки рідне село чи місто, а велика земля твого народу, від якого ти невіддільний, як невіддільний від великої Батьківщини і той куточок, звідки розпочав ти свій життєвий шлях.

Дуже гарно сказала про це Надія Мовчан-Карпусь у своєму вірші «Рідні кольори», де кольори рідного степу і яскравого неба зливаються з кольорами Прапора нашої незалежної Держави.

2-й декламатор 1-ї групи читає вірш Н. Мовчан-Карпусь «Рідні кольори».

Координатор I групи. Отже, шановні друзі, спадковий скарб, який розшукала наша група, оспіваний в творах поетів Одещини, — це рідний край, наша малесенька батьківщина, що є частиною нашої великої Вітчизни — України.

Дякуємо за увагу.

Члени I групи займають місця за партами. Учитель запрошує до слова членів II групи. «Реквізитор» прибирає з дошки портрети.

### Презентація II частини проекту

I. Вмикається грамзапис пісні «Ой роде наш красний» у виконанні Ніни Матвієнко.

Члени II групи тим часом вивішують плакат, на якому записана 4-та Заповідь Господня: «Шануй батька і матір свою, і довгими дні твої будуть на землі», плакат із записаними прислів'ями про рід, родину, матір, батька, народ.

Координатор II групи.

Наш скарб прадавній,  
Дуже великий,  
Хто його має —  
Щастен довіку.  
В нім діаманти красні і багаті —  
Батенько рідний і рідна мати.  
В ньому смарагди — рід і родина.  
З родом й народом —  
Вся Україна!

Літературознавець II групи. Цим найціннішим традиційним цінностям нашого народу, що передаються із покоління в покоління, присвячені твори В. Гетьмана, В'ячеслава Друзяки, Анатолія Глушака, Бориса Нечерди, Надії Мовчан-Карпусь, Віктора Дзюби та багатьох інших письменників Одещини, біографічні довідки про яких для кожного з вас підготував нам «Біограф» (ім'я, прізвище члена групи) та наш «Майстер комп'ютерної справи» (ім'я та прізвище). Вони у вас на партах. А зараз прослухаємо прекрасні вірші цих поетів.

Члени групи — дослідники творчості читають вірші, називаючи їх авторів, після читання коротко аналізують прочитане. Читаються та аналізуються (дуже коротко: головна думка, кілька найбільш вдалих художніх образів тощо) вірші В. Друзяки «Родинне» (1-й дослідник), В. Гетьмана «Дай мені весла» (2-й дослідник), В. Дзюби «Край мій рушниковий» (3-й дослідник).

4-й дослідник творчості. У Надії Мовчан-Карпусь, вірші якої ми сьогодні вже слухали, також є багато віршів, присвячених батькам, роду та народу. Але я хочу прочитати вірш, який вона присвятила своєму братові.

От самі скажіть: чи багато віршів ви бачили, які були б присвячені братам або сестрам? А цей — такий ніжний і теплий... (Читає вірш Н. Мовчан-Карпусь «Вірність»)

### ВІРНІСТЬ

Брату Олександрю

Ти у мене один рідненький,  
Твої руки і вдача, як в ньоньки,  
Твої очі і брови, як в тата,  
А душа — лебедина, крилата.

В нас коріння одні — і єдина  
В нас обох барвінкова Україна:  
Нас гойдали Журавські плеса,  
Гартувала на міцність Одеса.

Йдуть роки. Що до цього нам, брате?  
Вірний ти. Але я — стократно.  
Ти у мене один рідненький —  
Старший мій. Я ж — твоя маленька.

Коли я читаю цей вірш, мені завжди згадується одне із прислів'їв, записаних на нашому плакаті. Тільки я його доповнюю ще одним словом і читаю так: «Тому роду не буде переводу, в якому браття й сестри милують згоду».

Літературознавець. Справді, про братів і сестер набагато менше творів, ніж про інших членів родини. (Звертається до класу). А як ви думаєте, якій особі в родині присвячується найбільше творів? (Учні, напевне, дружно скажуть, що Мамі).

Літературознавець. Правильно! Мабуть немає такого українського поета, який би не написав вірша про Маму — берегиню сім'ї, родових і народних традицій.

Але про те, як святий образ матері віддзеркалився у творчості поетів Одещини, ми розповімо після перерви.

Учитель неголосно вмикає пісню «Ой роде наш красний», під звуки якої учні йдуть на перерву. Після дзвінка на урок учитель оголошує продовження презентації проекту 2-ю групою учнів.

Звучить «Пісня про рушник» на слова А. Малишка. Після 1-го куплета звук приглушується. Координатор групи говорить на тлі пісні.

Координатор II групи. Рідна мати... Яка недоспала ночей, яка навчила вимовляти перші слова і робити перші кроки. Яка вивела на широку дорогу життя своїх синів і дочок. Про твори письменників Одещини, присвячених Матері, розповість наш «Літературознавець» (ім'я, прізвище), а наші дослідники їх творчості та майстри виразного читання (імена, прізвища) ілюструватимуть його розповідь.

Літературознавець. Материнська любов, ніжність, материнські клопоти й печалі, краса материнської душі й праця материнських рук, що не тільки створюють достаток у сім'ї, а й збагачують весь народ, усю землю — ось риси образу Матері в творах письменників нашого краю. Це дуже яскраво втілено в поезії «Жниця» Бориса Мозолецького, який був не тільки талановитим поетом, а й всесвітньо відомим археологом, що досліджував

скіфський період нашої історії. Це саме він розкопав і дослідив знамениту Товсту могилу поблизу Мелітополя, в якій було знайдено тепер на цілий світ знамениту золоту пектораль (нагрудну прикрасу) скіфського царя, кола якої були відлиті у вигляді сцен із скіфського життя, що чергувалися з рядами фантастичних звірів, якими скіфи любили оздоблювати свій одяг та зброю.

4-й дослідник творчості.

**Борис МОЗОЛЕВСЬКИЙ**

ЖНИЦЯ

*Світлій пам'яті мамі*

Жнице моя і сапальнице,  
Пряхо моя і в'язальнице,  
Як же вам там земличенька,  
Що нині лягла на личенько?

Котиться спіле літечко,  
Визріло в полі житечко,  
Визріло та й питається:  
Де моя жниця мається?

А Ви під своїми серпнями,  
Муко моя нестерпная,  
Вже пливете у вічності —  
Жниця Його Величності.

Зоре моя недоступная,  
Правдо моя невідкупная!  
За світ без війни і згуби  
Серп Ваш цілую в губи.

Мені цей вірш дуже сподобався тим, що в ньому звучить велика любов і повага до Матері, до її праці. Поет висловлює думку, що саме завдяки нашим матерям-трудівницям ми живемо без війн і згуби. Ще мені подобається, що у вірші багато пестливих слів.

3-й дослідник творчості. Матір, материнська любов — це святощі, це скарби народні. Але чи задумуємось ми над цим у нашому щоденному житті, коли не слухаємо наших матерів, не допомагаємо їм, засмучуємо. Про це нагадує нам вірш Віктора Дзюби, поета, який, на жаль, нещодавно помер. Він був військовим лікарем, доля закидала його і в Петербург, і на Далекий Схід, але де б він не був, він повсюди носив у серці образ своєї неньки — простої жінки з українського села, яка своїми піснями прищепила йому любов до рідного слова, до поезії.

Вірш, який я хочу прочитати, називається «Каяття», яке часто приходиться до нас тоді, коли вже нема перед ким каятися. (*Читає вірш*).

**Віктор ДЗЮБА**

КАЯТТЯ

Повернувся я додому — вересніє.  
Поміж листям горобина червоніє,  
Дуже рясно горобина уродила,  
Та що мати біля хати посадила.

Мамо-матінко, моя рідненька мати!  
Ви не вийдете з покинутої хати,  
Не зустрінете цілунком на порозі —  
Дуже довго я барився у дорозі.

Я не буду горобину смакувати —  
В неї присмак і терпкий, і гіркуватий.  
Мені гірко і без присмаку гіркого,  
Бо у мене не лишилось тут нікого.

Мамо-матінко, моя рідненька мати!  
Мені розпачу свого не приховати.  
Прихилюся я шокою до одвірка,  
Посумую і поплачу гірко-гірко.

1-й дослідник творчості. А мені сподобався вірш В'ячеслава Друзяки «Берегиня». В цьому вірші Мати така, як у кожного з нас, вона робить те, що щодня роблять усі наші мамі, і слова у неї такі ж прості («наче зерно...»), як і у наших Мам. А проте ця звичайна мама у вірші стає не просто жінкою, а Берегиною землі, нашого народу. І кожен, прочитавши вірш, мабуть, подумає: це ж і моя мама — теж Берегиня. Я вам читаю цей вірш.

**В'ячеслав ДРУЗЯКА**

БЕРЕГИНЯ

На Різдво у печі напекла пирогів,  
Що чекають в холодній світлиці,  
Наварила куті, запасла чорнослив,  
Подарунками вкрита полиця.  
Вигляда без кінця все своїх діточок —  
Ті блукають у пошуках щастя...  
Без її казочок підрастає внучок  
Бо ж навідує бабцю нечасто.  
В мамі мудра, ясна й молода голова,  
Серце — сонечко, руки — проміння.  
Материнські прості, наче зерно, слова  
І поради надійні, безцінні,  
Поки мати жива — не страшна самота:  
Все лихе від душі відступає.

Та її доброта материнська свята  
Перешкоди й напасті долає.  
Рідна ненька, мов бджілка, газдує одна.  
Мов земля, щедра й лагідна мати.  
Оберіг і продовження роду вона,  
Не посміймо про це забувати,  
Берегиня життя, берегиня житла  
Захисниця сімейного роду.  
Берегиня добра, щастя, миру й тепла,  
Берегиня Землі і Народу!

Координатор ІІ групи. Ми закінчили презентацію знайдених нами скарбів. Вони з нами щоденно. Це — наша родина, наш рід і наш народ. З цими скарбами нам не соромно стати перед іншими народами світу. Треба тільки берегти їх і пишатися ними. Для цього й пишуть про них письменники нашого рідного краю. Дякуємо вам усім за увагу.

*Знімають свої плакати й дарують їх учительці на згадку про урок. Займають місця за партами.*

*Учитель надає слово ІІІ групі.*

*Виходить координатор ІІІ групи, за ним 2 члени групи несуть розмальований картонний ящик.*

Учитель. Що це таке? Куди ви його несете?

Координатор. Це ті скарби, які члени нашої групи назбирали в експедиції. (Учні *ставлять ящик на стіл. Координатор нахилився, щось шукає в ньому*). Ось! Найбільший скарб, який ми знайшли. (*Дістає підручник з історії України*). Без цього скарбу народ — не народ, а просто населення, а людина — не громадянин Держави, а просто — мешканець певної території.

Літературознавець III групи. Мабуть, тому в творчості письменників нашого краю так багато віршів на історичні теми, на тему минулого нашого народу. В них — тривога про збереження нашого історичного спадку, як наприклад у вірші «Плуги» поета з Кілії, який народився на півночі нашої області, на Савранщині.

*1-й дослідник творчості III групи читає вірш.*

**Валерій ВИХОДЦЕВ**

ПЛУГИ

Плуги поорали козацькі кургани  
Не вміли такого й чужинській хани.  
Не вміли такого — ніхто не навчив,  
А нашим плугам — ніс у землю й мовчи.

Народу історію теж поорали  
І шкіру із пам'яті геть обідрали...  
Народ український усе пам'ятає.  
Про долю курганів колись ще питає.

У цьому вірші мова про тих, хто хотів знищити нашу історію, знищити історичну пам'ять народу. Поет каже, що ці люди були гірші від монгольських ханів, бо ті грабували тільки матеріальні блага, а ці — «шкуру із самої пам'яті здирали», тобто робили так, щоб народ не знав, не пам'ятав своєї історії.

2-й дослідник творчості. Але народну пам'ять знищити не так-то легко. Адже вона закарбована в народних думках, віршах і навіть у назвах наших сіл і міст. Про село Нерубаї, де здавна жили волелюбні українські козаки, пише поет Володимир Гетьман, що народився в с. Маяки на березі Дністра в Біляївському районі.

*Читає вірш В. Гетьмана «Нерубаї» (Див. «Письменники Одещини на межі тисячоліть»)*

3-й дослідник творчості. А чи знаєте ви, що наш край часто згадується в народних думках. От, наприклад, Кілія: «Ой, полем, полем килиїмським, диким шляхом ординським...». Розповідається в думі про Ганджу Андібера. І там точно сказано, що в Кілії була турецька фортеця, де жив паша, з яким козаки воювали. Ще й тепер на розкопках фортеці козацькі люльки знаходять — ось такі! (*Виймає з ящика люльку й показує учням*). Я прочитаю ще один вірш Валерія Виходцева, який так і називається «Козацька люлька».

**В. ВИХОДЦЕВ**

КОЗАЦЬКА ЛЮЛЬКА

Де рів, де фортеця,  
Де мури упали,  
Не всі ще люльки  
В Кілії відкопали.

Козацькі люльки —  
Мов козацька доля.  
Не кожний вернувся  
З кривавого поля.

Не кожний оплаканий  
З тих козаків,  
Із славних хортичників  
Січовиків.

Люльки ще викопуює  
Скраю рова.  
І пам'ять козацька  
У нас ще жива.

Координатор. Це справді цікава знахідка — жива пам'ять про героїчну боротьбу народу за волю. (*Заглядає в ящик*). Цікаво, що ще тут є цікавого? (*Дістає жовто-блакитну стрічку. Звертається до літературознавця*). А ця стрічка — це вже із сучасності, так?

Літературознавець. Мабуть, це також нагадування про минуле. Про те, як Україна у 1919–1920 роках боролась під жовто-блакитними прапорами з московськими більшовиками за свою незалежність. Наша група вивчила пісню на слова поетеси-одеситки Галини Могильницької, присвячену юним героям, які загинули на станції Крути, обороняючи від більшовицької орди українську столицю.

*Група учнів виконує «Пісню про Крути»*

**Галина МОГИЛЬНИЦЬКА**

ПІСНЯ ПРО КРУТИ

Станцію Крути нам не забути:  
Тут у тривожну годину  
Стали до бою славі герої —  
Юні сини України.

Лиця дитячі, душі гарячі,  
Повні відваги і честі.  
Встали герої битись з Ордою —  
Із більшовицьким нашествям.

За Київ рідний, за честь і гідність,  
За нашу славу і волю.  
Впало їх триста, юних і чистих,  
Тут на засніженім полі.

З краю до краю вітер співає  
Юному лицарству славу,  
Як воювали, як помирили  
За Українську державу.

Встала з руїни наша Вкраїна,  
Вільна земля сонцелика.  
Станцію Крути нам не забути.  
Слава Героям довіку!

Координатор (*дістає з ящика каску часів Другої світової війни*). Ця каска нале-



жала воїну, який захищав місто Одесу і наш край від німецьких фашистів. Про цю жахливу війну, яка забрала життя восьми з половиною мільйонів жителів України, написано дуже багато. Але я прошу прочитати якийсь вірш про оборону саме нашого краю, Одещини.

4-й дослідник творчості. Мене схвилював вірш Станіслава Стриженюка про пам'ятне місце в м. Одесі, яке назване іменем 411-ї батареї, що боролась з фашистами на підступах до Одеси. В цьому вірші йде мова і про героїзм бійців, і про нашу пам'ять і вдячність усім, хто воював за нашу землю, боронив її від ворогів. (*Читає вірш С. Стриженюка «411-та батарея»*).

Координатор III групи. Наша презентація скарбів завершена. Сподіваємось, що всі зрозуміли: історична пам'ять, знання свого минулого — це теж неоціненний скарб, залишений нам у спадок нашими предками. Дякуємо за увагу.

(*Забирають ящик зі скарбами й сідають*)

Учителька. Залишилась ще одна дуже не легка справа: оцінити роботу груп. Надаємо слово членам журі.

Члени журі оцінюють роботу груп за картками оцінювання, в яких враховано:

1. Оригінальність презентації.
2. Змістовність.
3. Культура, чіткість, грамотність та емоційність мовлення (ця оцінка може бути виставлена в журнал на стор. «Українська мова» за монологічне мовлення).
4. Виразність читання віршів.
5. Організованість виступу.
6. Додаткові матеріали (костюми, картки, портрети, плакати та інші матеріали чи реквізит).

Після оголошення висновків журі можна звернутися до представників різних груп із запитаннями:

— Що тобі найбільше сподобалось у виступах інших груп?

— Що ти вважаєш слабким місцем у виступі своєї групи?

**Зауваження до запропонованої розробки**

1. У зв'язку з тим, що для вивчення літератури рідного краю часу відводиться мало, а вона у нас надзвичайно багата, думаємо, що цей матеріал можна виносити й на деякі уроки розв'язку мовлення (Українська мова — монологічне, діалогічне мовлення).

2. Не слід думати, що наведені виступи учнів-шестикласників були записані на плівку, а тоді відтворені в цій розробці. Наші шестикласники, як і ваші, ще не вміють так грамотно й складно говорити. Ми намагалися передати суть висловлювань кожного, те, чого потрібно прагнути, коли готуємо учнів до презентації та під час консультацій в ході їх роботи над проектом. Насправді все виходить не так «красиво», як у розробці. Але учні вчать самостійно працювати, обдумувати матеріал, враховувати поради вчителя, зроблені під час консультацій, виступати перед аудиторією. А ще дуже важливо те, що кожен, навіть найслабший учень, вніс свій внесок у загальну справу.

**Г. А. МОГИЛЬНИЦЬКА,**

навчально-методичний центр української мови та літератури, українознавства ООІУВ.

---

## *Дисципліни суспільно-гуманітарного циклу*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ**

В настоящее время одним из приоритетных направлений педагогической науки является деятельность, направленная на формирование свободной, социально адаптированной личности. Процессы, происходящие в современном обществе, обострили интерес к проблеме развития человека в конкретной социокультурной и национально-региональной среде.

Изучение проблемы развития творческих способностей охватывает не одно столетие и имеет различные аспекты: психологический — исследование психологической основы способностей; педагогический — определение путей

и средств развития личности, ее творческих способностей, влияние педагогических воздействий на личность в процессе образования.

Однако при изучении проблемы развития способностей учащихся замечено, что, при всем стремлении ученых исследовать эту проблему, она до сих пор остается недостаточно изученной, в науке не существует единого подхода к определению понятия. В то же время определение содержания основных понятий, связанных с объектом и предметом исследования, воспитывает чувство ответственности за этот процесс, т. к. от этого зависит верный подход в исследо-

вании, адекватные методы исследования, объективная интерпретация результатов, а также более эффективное достижение цели.

Проблема формирования личности и развития ее творческих способностей рассматривается в традиционных и классических педагогических системах зарубежной и отечественной педагогики XIX—XX вв. (Ю. П. Азаров, Ю. С. Болдырев, П. Ф. Каптерев, Т. С. Комарова, М. Монтессори, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский).

Формирование личности — это последовательное изменение и усложнение системы ее отношения к окружающему миру, природе, труду, другим людям и к себе.

Личность — это человек, достигший такого уровня развития, которое позволяет считать его носителем сознания и самосознания, способным на самостоятельную творческую деятельность.

Творческие способности — это интегральные качества личности, существенно значимые для успешного осуществления творческой деятельности, в результате развития которых появляются новые качественные показатели в когнитивной, эмоционально-волевой и действенно-практических сферах личности, способствующие ее самореализации.

В своей работе я использовала теорию педагогических целей, изложенных в «Таксономии» Б. Блума и Д. Кратволя. Суть этой теории очень проста и понятна педагогу-практику.

Сначала охарактеризуем области деятельности и, соответственно, цели, которые охватывает теория.

1. Когнитивная (познавательная) область (прил. 1). Сюда входят цели от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения проблем, в ходе которого необходимо переосмыслить имеющиеся знания, построить их новые сочетания с предварительно изученными идеями, методами, процедурами (способами действий), включая создание нового. К познавательной сфере относится большинство целей обучения, выдвигаемых в программах, учебниках, в повседневной практике учителей.

2. Аффективная (эмоционально-ценностная) область (прил. 2). К ней относятся цели формирования эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, начиная от простого восприятия, интереса до усвоения ценностных ориентации и отношений, их активного проявления. В эту сферу попадают такие цели, как формирование интересов и склонностей, переживание тех или иных чувств, формирование отношения, его осознание и проявление в деятельности.

Развитие творческих способностей, на мой взгляд, охватывает, прежде всего, категории учебных целей в аффективной области. Чтобы была понятна суть работы, я хочу представить следующие категории.

## Восприятие

Эта категория обозначает готовность и способность ученика воспринимать те или иные явления, поступающие из окружающего мира стимулы. С позиции учителя путь к достижению таких целей состоит в том, чтобы привлечь, удержать и направить внимание ученика.

Ученик:

- проявляет осознание важности учения;
- внимательно слушает высказывания окружающих в классе, в беседе и т. д., проявляет осознание эстетических факторов в одежде, интерьере, архитектуре, живописи;
- проявляет восприимчивость к проблемам и потребностям других людей, к проблемам общественной жизни.

## Реагирование (отклик)

Эта категория обозначает активные проявления, исходящие от самого ученика. На данном уровне он не просто воспринимает, но и откликается на то или иное явление или внешний стимул, проявляет интерес к предмету, явлению или деятельности.

Ученик:

- выполняет заданную учителем домашнюю работу;
- подчиняется внутришкольному распорядку и правилам поведения;
- участвует в обсуждении вопросов в классе;
- самостоятельно знакомится с освещением общественно-политических и международных проблем;
- добровольно вызывается выполнять задание;
- проявляет интерес к учебному предмету.

## Усвоение ценностных ориентаций

В эту категорию входят различные уровни усвоения ценностных ориентации (то есть отношение к тем или иным объектам, явлениям или видам деятельности):

- 1) принятие ценностной ориентации (в быходе это соответствует понятию «мнение»);
- 2) предпочтение ценностной ориентации;
- 3) приверженность, убежденность.

Ученик:

- проявляет устойчивое желание, например, овладеть навыками грамотной устной и письменной речи;
- целенаправленно изучает различные точки зрения с тем, чтобы вынести собственное суждение;
- проявляет убежденность, отстаивая тот или иной идеал.

## Организация ценностных ориентаций

Эта категория охватывает осмысление и соединение различных ценностных ориентаций, разрешение возможных противоречий

между ними и формирование системы ценностей на основе наиболее значимых и устойчивых.

Ученик:

- стремится определить основные черты своего любимого произведения искусства;
- принимает на себя ответственность за своё поведение;
- понимает свои возможности и ограничения;
- строит жизненные планы в соответствии с осознанными им самим собственными способностями, интересами и убеждениями.

### **Распространение ценностных ориентаций или их комплекса на деятельность**

Эта категория обозначает такой уровень усвоения ценностей, на котором они устойчиво определяют поведение индивида, входят в привычный образ действий или жизненный стиль.

Ученик:

- устойчиво проявляет самостоятельность в учебной работе;
- проявляет стремление к сотрудничеству в групповой деятельности;
- проявляет готовность пересматривать свои суждения и менять образ действий при наличии убедительных аргументов;
- постоянно проявляет навыки личной гигиены и здорового образа жизни;
- формулирует устойчивое и последовательное жизненное кредо.

Такая конкретизация целей упрощает работу учителя. Отталкиваясь от этого набора, можно строить учебный процесс как последовательную отработку его элементов, а использование современных интерактивных технологий даёт возможность задействовать все активные каналы восприятия (прил. 3).

Идея развития творческих способностей учащихся не нова, но в современных условиях информационного поля она наполняется ранее неизвестными методами решения. Сегодня дети с самого раннего возраста развиваются в условиях новой информационной среды: использование телевидения, Интернета, компьютерных программ. Сформировался новый тип восприятия информации, то, что современные ученые — обществоведы называют «экранной культурой». Для современного учащегося традиционные источники получения информации, такие, как учебник или речь учителя, утрачивают свое прежнее значение, что приводит к снижению интереса к процессу обучения. Более того, возникает конфликт между привычными для ребенка и традиционными для школы способами получения информации, что приводит к развитию кризиса в процессе обучения и препятствует успешному формированию личности, востребованной современным обществом.

Актуальность выбранной мною темы заключается в том, что при переходе к информацион-

ному обществу происходит изменение всех сторон общественной жизни. Эти изменения неизбежно затрагивают всю систему образования. Происходит внедрение компьютерной техники в процесс обучения. В настоящее время действует государственная программа компьютеризации школ, осуществляются поставки компьютерной техники и подключение школ к сети Интернет. Компьютер выступает не только как источник информации, но и как средство обучения и мощный инструмент, позволяющий активизировать процесс познавательной деятельности, способствующий развитию гибкости мышления и формированию умения ориентироваться и адаптироваться в современном мире. Воспитание данных качеств — это задача учителя, которая неосуществима без использования информационных технологий в преподавании учебных предметов и реализации воспитательных задач. Умение работать с информацией повышает конкурентоспособность учащегося первоначально в образовательной среде, а впоследствии и в сфере его профессиональной деятельности. Кроме этого вырабатывается способность к самосовершенствованию, самостоятельному поиску и творчеству, изменяется отношение «учитель — ученик», возникает атмосфера сотрудничества, партнерства, что также способствует формированию личности, способной не только к поиску и творчеству, но и к плодотворному общению и толерантности в отношениях с людьми.

### **Ожидаемые результаты от использования интерактивных технологий**

1. Разработка методики создания и применения учебных презентаций Microsoft PowerPoint на уроках в среднем звене.

2. Внедрение в учебный процесс информационных технологий, выявление проблемных моментов в использовании ИКТ (информационно-коммуникативных технологий), выявление возможностей сочетания применяемых традиционных методик и информационных технологий в учебном процессе.

3. Активизация проектной деятельности учащихся, использование ИКТ (презентаций Microsoft PowerPoint) в представлении результатов проектной деятельности.

4. Повышение интереса учащихся к изучаемому предмету, усиление мотивации познавательной деятельности.

5. Формирование навыков коллективной работы, воспитание толерантности в ходе создания учебных проектов.

6. Подготовка цикла учебных презентаций к урокам литературы и русского языка.

7. Рост профессиональной и личностной компетенции учителя и учащихся.

Для меня ИКТ (информационно-коммуникативные технологии) на сегодняшний день являются большим полем исследовательской деятельности. Я считаю, что для развития твор-

ческой личности сегодня мало традиционных методов обучения, нужно внедрять новые.

Использование ИКТ открывает новые возможности для педагогической деятельности, а награда за мои усилия — творчество моих учеников, их взгляды на мир, которые, может, и не совпадают с моими, но уже сегодня заслуживают понимания и уважения.

Подвести итог мне хочется словами В. Сухомлинского: «Если вы хотите, чтобы дети творили, создавали художественные образы, перенесите из огонька своего творчества хотя бы одну искорку в сознание ребенка. Если вы не умеете творить или вам кажется пустой забавой снизойти к миру детских интересов, — ничего не получится».

Приложение 1

**Систематизатор когнитивных целей по Б. Блуму и Д. Кратволю**



Приложение 2



Приложение 3

**Пирамида запоминания**



**С. С. ЯКИМЧУК,**  
учительница русского языка и литературы УВК «Гармония».

## HÖRVERSTEHEN IM INTERKULTURELLORIENTIERTEN DEUTSCHUNTERRICHT

Die geschriebene Sprache hat nach wie vor im alltäglichen Deutschunterricht eine führende Rolle. Statt der Bemühungen, das mündliche Element stärker in den Vordergrund zu rücken, bleibt der Unterricht wesentlich buchbezogen. In den meisten Fällen bildet das Lehrbuch das wichtigste Medium der Sprachvermittlung und das Grundgerüst des Lehrgangs. Das Lehrbuch bietet den größten Teil des Sprachmaterials in Form von Texten und Übungen, es gibt grammatische Erläuterungen, legt die Stufenfolge der Lernschritte fest und bestimmt den Weg in die fremde Sprache. Die starke Bindung des Lehrgangs an das Buch bringt die Gefahr, dass die Lerner die neue Sprache eher als eine Abfolge von Lektionen erleben, als ein Kommunikationsmittel, das Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt hat. Dieser durch das Lehrbuch vorgezeichnete Weg scheint immer noch für die meisten Lehrenden die bequemere Alternative zu sein. In vielen Fällen hat man es im Deutschunterricht mit intensivem oder extensivem Lesen und Übersetzen zu tun [14, 288].

Das neue Jahrhundert stellt an den Fremdsprachenunterricht, an den Lehrenden und die Lerner andere Forderungen und Einsatz neuer Methoden und Lernmittel, die dank dem technischen Fortschritt und der Entwicklung der neuesten Technologien zur Verfügung stehen und im Unterricht eingesetzt werden sollten. Die Realität sieht aber wie im vorigen Jahrhundert aus. Es steht weiterhin das Lehrbuch (die geschriebene Sprache) im Fremdsprachenunterricht im Vordergrund. Diese Situation ist nicht nur in der Fremdsprachendidaktik, sondern auch in der Sprachwissenschaft zu beobachten [2, 23–24]. Da die geschriebene Sprache vorgezogen wird, spricht F. Coulmas von einer deutlichen Tendenz in der Linguistik und zwar "Skriptizismus in der Sprachwissenschaft", der "Autorität der Schrift", der "Tyrannei des Buchstaben" oder auch von "the written language bias" [4]. Das hat zur Folge, dass nicht die Sprache an sich analysiert wird, sondern lediglich die geschriebene Sprache. "Dieser Umstand rechtfertigt die Bezeichnung Skriptizismus, mit der eine gewisse Neigung der Sprachwissenschaft im Besonderen gekennzeichnet werden soll" [1, 96]. Auf die skriptizistische Neigung und die damit verbundenen Konsequenzen weisen T. D. Verbitskaja und A. N. Tschumakow hin und definieren diese Erscheinung vom Standpunkt der gesprochenen Sprache. Bei der Problemlösung wird von ihnen betont: "Gesprochene Sprache wird durch die Brille der geschriebenen gesehen, bedeutet unter

anderem, dass sie mit den Normen der geschriebenen Sprache bewertet wird. Die geschriebene Sprache und die gesprochene Sprache unterliegen aber verschiedenen Normen. Ein Performanzfehler liegt dann vor, wenn die Normen einer Tätigkeit mit denen der anderen verwechselt werden. In einem geschriebenen Text mögen sprachliche Erscheinungen, die mit den Kommunikationsbedingungen gesprochener Sprache zusammenhängen, als Performanzfehler bewertet werden, das macht sie aber noch lange nicht zu Performanzfehlern in gesprochener Sprache" [12, 250].

Um gesprochene und geschriebene Sprache voneinander zu trennen, wäre es unserer Meinung nach sinnvoller, nach dem Zusammenhang mit der Dichotomie *langue* — *parole* bzw. Kompetenz — Performanz zu präzisieren. Zuerst ist die *parole* — Realisierung der *langue* — bzw. Performanz — Durchführung der Kompetenz — zu erläutern, um die ausschlaggebende Frage, woher *langue* und Kompetenz kommen, zu beantworten. Der Kompetenz zugrunde liegt das Sprechen (Performieren), und die Entwicklung dieser Kompetenz schafft die Grundlage der menschlichen Performanzerfahrungen, d.h. es kann dementsprechend nicht festgelegt werden, was zuerst da war und was dominiert. "Bei linguistischer Beschreibung ist die Reihenfolge festgelegt: Ausgangspunkt kann nur das konkrete Sprechen sein, es sei denn, man geht davon aus, Beschreibung von Sprache müsse tatsächliche Sprachverwendung nicht widerspiegeln" [12, 251]. So schlussfolgern E. Coseriu: "...müssen wir vom Primären der Sprache, d.h. vom Sprechen ausgehen und die Kompetenz jeweils im Sprechen identifizieren" [6, 63] und V. Agel: "...gibt es die *langue* als linguistischen Gegenstand genau so wenig wie die Kompetenz. Denn linguistisch erklärt werden soll und kann nicht die *langue* oder die Kompetenz, sondern nur das konkrete Sprechen" [12; 5, 78; 17, 461–462].

Das Hörverstehen authentischer Texte muss bei der Entwicklung der fremdsprachlichen und interkulturellen Lern- und Kommunikationserfahrungen und der kommunikativen Kompetenz als Grundfunktion anerkannt werden.

Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Mitgliedern verschiedener Kulturen entstehen nicht nur aus unterschiedlichen Sprachkodes, sondern auch aus den unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Interpretationsmustern. Bei jeder Interaktion geht es nicht nur darum, zu verstehen, was der Kommunikationspartner gesagt hat. Hierzu gehören auch die

Einschätzung seiner Absichten und seiner Persönlichkeit und die daraus resultierende Berechenbarkeit der Reaktionen [10, 161]. "Um zu einer situationsadaquaten Einschätzung zu gelangen, greift dabei jede/r der Beteiligten auf den jeweiligen sozio-strukturell geprägten Erfahrungshintergrund zurück. Tritt dann die vorausberechnete Reaktion nicht ein, entsteht Verunsicherung" [9, 65]. Mit anderen Worten kann "die unterschiedliche Kulturteilhabe die Kommunikation erschweren" [7, 142].

Diese Erkenntnis muss entsprechende Veränderungen im Bildungsbereich herbeiführen. Die Auffassung, dass das Ziel des Fremdsprachenunterrichts nicht nur die sprachliche, sondern auch die interkulturelle Kompetenz ist, muss sich in der modernen Fremdsprachendidaktik durchsetzen. Ergebnisse einer Analyse der Lehrwerke zeigen, dass die Entwicklung dieser Kompetenz bei Lernern thematisiert gestaltet werden muss, dass die Erfordernisse interkultureller Kommunikation nur in geringem Maß einbezogen sind. Auf der Grundlage authentischer Texte kann durch eine Übungsfolge zur Herausbildung interkultureller Kompetenz beigetragen werden.

"Interkulturelle Kompetenz" gehört zu den Modewörtern unserer Zeit und steht im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Diskussion. Davon zeugt auch die Benennungsvielfalt: "interkulturelle Kompetenz", "interkulturelle Kommunikationskompetenz", "interkulturelle Handlungskompetenz", "interkulturelle Effektivität", "intercultural awareness" u. a. Wenn man aber nach einer Definition von "interkultureller Kompetenz" sucht, so findet man nur sehr vage Beschreibungen. Meist wird darunter die Fähigkeit verstanden mit kultureller Fremdheit umzugehen sowie mit Menschen fremder Kultur erfolgreich zu kommunizieren.

Wenn der gesprochenen Sprache im Fremdsprachenunterricht kein gebührender Platz eingeräumt wird, kann das eigentliche Ziel des Fremdsprachenunterrichts — die kommunikative Kompetenz keinesfalls erreicht werden, denn das Hören hat mehr Anspruch darauf, im Kommunikationsprozess eine Basis für die Entwicklung des Sprechens zu sein [14, 289].

Während das Lesen eine indirekte, durch intellektuelle Tricks schon veränderte Form von Kommunikation ist, geschieht das Hören direkt, ist mehr Erlebnis, es bewegt die Empfindung, dann erst schaltet sich oft der Verstand ein. Durch das Hören nimmt man mehr wahr, hört Signale zwischen und hinter den Worten — Stimmcharakter, wechselnde Tonhöhe, Tempi, Tonstärken, Pausen. Das Hören stellt mehr persönliche, affektive Nähe her (sogar über technische Umwege).

Die lautliche Seite der gesprochenen Sprache, deren kommunikative Wirksamkeit

heute gestiegen ist und die in der Massenkommunikation dominierend ist, äußert sich als die in Aussprachewörterbüchern fixierte Standardaussprache [15, 4]. Dabei werden leider die stilistischen Aussprachevarianten außer Acht gelassen, obwohl die in den letzten Jahrzehnten durchgeführten Forschungen beweisen, dass die deutsche Aussprachenorm nicht homogen, sondern äußerst variabel ist; die Kenntnis sogar bei redegewöhnten Sprechern häufig vorkommender Schwächungen und Reduktionen [8, 229] ist für den Ausländer schon deshalb wichtig, weil er imstande sein muss, sie zu dekodieren.

Jede Sprechweise sollte der Kommunikationsaufgabe der Rede angepasst sein, um die gewünschte Wirkung zu erreichen. Dabei spielt die kommunikative Situation, in der eine Rede gehalten wird, eine entscheidende Rolle. Jede mündliche Äußerung wird unter anderen Bedingungen, mit anderen Zuhörern und mit unterschiedlichen, mannigfaltigen Ausdrucksmitteln vollzogen.

Die Stilklassifikation bestimmen außer den linguistischen auch die extralinguistischen Faktoren, die wichtigsten von denen sind:

1. Art der Vorbereitung der Rede:
  - a) vorbereitete Rede: Vorlesen von Texten, Rezitation, Manuskriptrede;
  - b) vorbereitete freie Rede: Nacherzählen von Texten, Mitteilungen von allgemeinen Interessen, freisprachliche Wiedergabe;
  - c) Spontanrede, Spontangesprach.
2. Soziales Verhältnis zwischen den Gesprächspartnern: offizielle, neutrale, vertraute Beziehungen zwischen Sprecher und Hörer. Wichtig ist auch, ob die Gesprächspartner sozial gleichgestellt oder nicht gleichgestellt sind.
3. Kommunikationsabsicht des Sprechers: sachbetont — informierende Rede, aktivierende Rede, Stimmungsrede, Überzeugungsrede.
4. Kommunikationsbereiche: der offiziell-sachliche, wissenschaftliche, publizistische, neutrale und umgangssprachliche Kommunikationsbereich.
5. Kontakt zwischen Sprecher und Hörer: der unmittelbare Kontakt bei zeitlicher und räumlicher Anwesenheit der Kommunikationspartner. Die Partner können auch zeitlich und räumlich getrennt sein, oder auch raumzeitlich (z. B. Film, Hör- und Fernsehfunk, Schallplatte, Tonbandaufnahme).
6. Der emotionale Zustand des Sprechenden: wichtig ist, ob er emotional gefärbt oder sachlich gesprochen hat.
7. Größe des Raumes und die Hörerzahl [14, 291–292].

Alle erwähnten extralinguistischen Faktoren bedingen die phonostilistische Gestaltung des mündlichen Textes. So z. B. Unterscheiden sich die phonostilistischen Merkmale eines ungezwungenen intimen Gesprächs zwischen zwei Freunden zu Hause, in einem kleinen

Zimmer, von denen einer vorbereiteten wissenschaftlichen Vorlesung, die von einem Professor vor einem großen Studentenauditorium gehalten wird. Und die phonostilistischen Merkmale so einer Vorlesung unterscheiden sich ihrerseits von der Nachrichtenlesung des Rundfunks [11, 254-255].

Die Frage, warum diese Formen angewendet werden, führt zur Problematik der phonostilistischen Ebenen, die als situationsabhängige Präzisionsstufen der Artikulation nur unzureichend beschrieben sind, was sich natürlich im Phonetikunterricht recht negativ auswirkt.

Soziophonetische Faktoren sollen den Phonetikunterricht für Ausländer in eine neue Richtung lenken: auf das Studium der sozialstilistischen Aussprachevarianten der deutschen Gegenwartssprache. Auch regionale Varietäten weisen zum Teil erhebliche phonologische, grammatische und lexikalische Unterschiede zu standarddeutschen Varietäten auf, die primäres Lernziel in der Unterrichtspraxis Deutsch als Fremdsprache sind.

“Deutsch” ist nur eine Sammelbezeichnung für verschiedene sprachliche Varietäten, die erhebliche phonetisch-phonologische, morphosyntaktische und lexikalische Unterschiede untereinander aufweisen. Und kein Sprecher des Deutschen ist für das Deutsche als “Gesamtsprache” kompetent [6, 14]. Die bundesdeutsche Standardsprache, die in Form von Aussprachewörterbüchern kodifiziert ist und eine hohe kommunikative Reichweite hat, da sie über das gesamte deutsche Sprachgebiet verstanden wird; allerdings werden die Formen nur von wenigen Mitgliedern der Sprachgemeinschaften gesprochen; der bundesdeutsche Standard ist beispielsweise nur bei ausgebildeten Sprechern (Nachrichtensprechern, Schauspielern etc.) zu finden; in der Regel ist der gesprochene Standard prosodisch, phonologisch und lexikalisch regional gefärbt.

Der Entwicklung des Perzeptionsvermögens muss ein höherer Stellenwert eingeräumt werden: der Hörer ist eine vom Gesprächspartner abhängige Person. Der Kommunikationserfolg hängt vom Bekanntheitsgrad des Hörers in Bezug auf die Standardvarietäten ab. Dementsprechend muss die Variationsbreite des vorgelegten Materials maximal sein. Es müssen Phonogramme nicht nur standardgerechter und standardnaher, sondern auch mit standardferner authentischer mündlicher Spachausübung beim Stimulieren des auditiven Vermögens repräsentiert werden, denn Verstehensschwierigkeiten sind nicht nur durch das allgemeine nicht ausreichende sprachlich kommunikative Können im Hörverstehen, sondern auch durch die phonetisch-phonologischen Eigenschaften

gesprochener sprachlicher Äußerungen bedingt [13, 13]. Der gesprochene Standard ist auch prosodisch, morphosyntaktisch und lexikologisch regional gefärbt.

Das Hören hat eine Schlüsselfunktion bei der Begegnung mit einer neuen Sprache. Mit dem Hören-Lernen fängt alles an — ganz besonderes in einem kommunikativ und interkulturell orientierten Sprachunterricht.

Das Hörverstehen wird als integrierender Bestandteil der sprachpraktischen Bildung betrachtet, dem die zielgerichtete, adressatenspezifische und akzentuierte Hörverstehensschulung der Lerner obliegt. Ausgehend von den Anforderungen der kommunikativen Praxis, insbesondere den Besonderheiten beim Hören monologischer und dialogischer Rede in Texten unterschiedlichen Typs, wird hier die Lösung praxisrelevanter Hörverstehensaufgaben als Einheit von Wahrnehmungs-, Verstehens-, Speicher- und Verarbeitungsleistungen trainiert.

Wesentliche Passagen der Lehrkonzeption sollen Einblick in die Ziele, Inhalte und Methoden des Übungsgeschehens geben. 1. Vervollkommnung des Könnens im Hörverstehen:

a) im “selektiven Hören” zum Erfassen insbesondere handlungsspezifischer Sprachmittel (z. B. des Beurteilens, Empfehlers, Ankundigens) sowie von Mitteln metakommunikativer Steuerung und Verstehenssicherung, zum Erfassen themenspezifischen Wortschatzes zu Lexikbereichen, die bisher teilweise unterrepräsentiert waren, wie z. B. die Bereiche wissenschaftlich-technischer Fortschritt, Umweltschutz, Terroranschläge und andere [15, 4];

b) im “überblickverschaffenden Hören” zum Erfassen textkonstitutiver Größen, wie Kommunikationsgegenstand, Text-Thema, Sprecherabsicht (im Zusammenhang mit der spezifischen Textfunktion), insbesondere rundfunkspezifischer Textsorten;

c) im “kondensierenden Hören” zum Erfassen des wesentlichen Inhalts — verstanden als Resümee derjenigen Kernaussagen, die eine Rekonstruktion der Gedankenfolge des Sprechers möglich machen — vor allem problemklärender Texttypen;

2. Bewusstmachen der Besonderheiten der sprachlichen Realisierung ausgewählter rundfunkspezifischer Genres wie Bericht, Betrachtung, Interview, Kommentar, Reportage, Rezension, Rundtischgespräch oder Kurzhörspiel, ihrer Handlungsstruktur und der Funktion unterschiedlicher Sprachmittel im jeweiligen Hörtext sowie Bewusstmachen der Musterfunktion der Beispieltex-te.

3. Reaktivierung und Erweiterung des produktiven und des rezeptiven Wortschatzes; Anregung zu selbständiger Sammlung und

Aneignung handlungs- und themenspezifischen Sprachmaterials.

4. Erweiterung des Spektrums der Ausdrucksfähigkeit durch Nutzung der auf rezeptivem Wege angeeigneten Textmuster und Sprachmittel (einschließlich intonatorischer) bei der Lösung von sprachproduktiven Kommunikationsaufgaben (vor allem im Sprechkurs) [14, 290–292].

Außerdem werden durch die Diskussion der Rezeptionsergebnisse eine weitere Qualifizierung zur Selbsteinschätzung der Lerner hinsichtlich eigener Verstehensdefizite sowie das tiefe Eindringen in die Problematik des Textverstehens angestrebt.

#### Literatur

1. *Angel Vilmos*. Ist der Gegenstand der Sprachwissenschaft die Sprache? // Kertesz A. Metalinguistik im Wandel. Die "kognitive Wende" in Wissenschaftstheorie und Linguistik. — Frankfurt am M., 1997. — S. 57–97.

2. *Boguslawskij S. S., Melnitschuk O. L.* Interkulturell kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht // VI міжнародна науково-практична конференція з питань методики викладання іноземної мови. — О., 2009. — С. 23–26.

3. *Coseriu E.* Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens. — Tübingen (UTB für Wissenschaft. Uni-Taschenbücher, 1481), 1988. — 76 S.

4. *Coulmas Florian*. Reden ist Silber, Schreiben ist Gold // Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 1985. — S. 94–112.

5. *Fiehler R.* Analyse- und Beschreibungskategorien für geschriebene und gesprochene Sprache. Alles eins? // S. Cmejerkova u. a. (Hg.), Writting vs. Speaking. — Tübingen, 1994. — S. 175–180.

6. *Häussermann U., Piepho H. E.* Aufgaben-Handbuch, indicum Verlag GmbH. — München, 1996. — 528 S.

7. *Hinnekamp Volker*. Interkulturelle Kommunikation. — Heidelberg, 1994. — 205 S.

8. *Hirschfeld U.* Zur Bewertung phonetischer (Fehl-)Leistungen im Fremdsprachenunterricht // DaF. — 1987. — N 6. — S. 228–233.

9. *Losche Helga*. Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen. — Augsburg, 2000. — 128 S.

10. *Lukjantschikowa Marija*. Textarbeit als Weg zu interkultureller Kompetenz // DaF. — 2004. — N 3. — S. 161–165.

11. *Steriopolo E. I.* Theoretische Grundlagen der deutschen Phonetik. — Winnitsa: Nowa Knyha, 2004. — 320 S.

12. *Werbitskaja T. D., Tschumakow A. N.* Perzeptive Kompetenz in der performativen Linguistik // Записки з романо-германської філології. — О., 2007. — № 19. — С. 248–254.

13. *Werbitskaja T. D., Tschumakow A. N.* Die kommunikative Kompetenz und der alltägliche Unterricht // IV міжнародна науково-практична конференція з питань методики викладання іноземної мови. — О., 2005. — С. 11–13.

14. *Werbitskaja T. D., Tschumakow A. N.* Hörverstehen als Teilkompetenz interkultureller Kommunikationsfähigkeit // Записки з романо-германської філології. — О., 2005. — № 16. — С. 287–292.

15. *Вербицька Т. Д., Чумаков О. М.* Навчання сприйманню на слух німецького аутентичного мовлення. — О., 2003. — 32 с.

16. *Вербицька Т. Д., Голубенко Л. М., Чумаков О. М.* Методичні вказівки з навчання аудіювання німецького аутентичного мовлення для студентів I та II курсів факультету РГФ. — О.: Астропринт, 2001. — 27 с.

17. *Селіванова О.* Сучасна лінгвістика. Термінологічна енциклопедія. — Полтава: Довкілля-К, 2006. — 716 с.

#### **A. N. TSCHUMAKOW (А. Н. ЧУМАКОВ),**

канд. філол. наук, доцент кафедри німецької мови ОНУ ім. І. І. Мечникова,

#### **S. S. BOGUSLAWSKIJ (С. С. БОГУСЛАВСЬКИЙ),**

ст. викладач кафедри німецької мови ОНУ ім. І. І. Мечникова,

#### **O. L. MELNITSCHUK (О. Л. МЕЛЬНИЧУК),**

ст. викладач кафедри німецької мови ОНУ ім. І. І. Мечникова.



## РОЗВ'ЯЗУВАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ І УСКЛАДНЕНИХ ЗАДАЧ З ХІМІЇ — ОДИН ІЗ СПОСОБІВ РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ

В наш час формування освітніх цілей відбувається не на рівні держав, а на міждержавному, міжнаціональному рівнях, коли основні пріоритети освіти й цілі проголошуються в міжнародних конвенціях та документах і є стратегічними орієнтирами міжнародної спільноти. Держави формують освітню політику, спрямовану безпосередньо на їх інтеграцію в міжнародні співтовариства.

Важливими нині є не тільки обсяг знань, але й уміння застосовувати їх, бути готовими змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. Прогресивна освітня спільнота сьогодні ставить перед собою нове завдання — сформувати в учня та дорослого уміння вчитись. В школі його формуванню (й покращанню майбутньої адаптації учнів до вимог вищої школи) сприяє компетентний підхід до навчання. Саме розвиток в особистості життєво важливих компетентностей може забезпечити їй можливість орієнтуватись в сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному ринку праці, подальшому здобутті освіти.

Міжнародна комісія Ради Європи в своїх документах розглядає поняття компетентності як загальні або ключові компетентності, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, крос-навчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори або опорні знання.

Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентностей як «здатність застосовувати знання й уміння» [14], що забезпечують активне використання навчальних досягнень у нових ситуаціях.

Компетентність у певній галузі — це єднання відповідних знань, досвіду і здібностей, що дають змогу обґрунтовано розмірковувати про цю сферу й ефективно діяти в ній. Проблема впровадження компетентнісного підходу в освіті передбачає як загальні питання під кутом зору формування ієрархії компетентностей (ключових, галузевих, предметних), так і їх докладну розробку.

На думку О. Пометун [6], ключові компетентності, які має набути кожен випускник загальноосвітнього навчального закладу, такі: навчальна, культурна, громадянська, соціальна та підприємницька.

Навчальна компетентність — це інтелекту-

альний розвиток особистості та здатність навчатися протягом усього життя. З цієї ж позиції можна розглядати і предметно-галузеву (у даному випадку хімічну) компетентність, оскільки хімія займає особливе місце в системі знань людства.

При вивченні курсу хімії доцільно зосередити увагу на формуванні в учнів процедурної, логічної та міжпредметної компетентності.

Напрями набуття процедурної компетентності:

1) вміння використовувати на практиці алгоритми розв'язування типових задач;

2) вміння відтворювати контексти задач, що виникають в індивідуальній та соціальній практиці і зводяться до типових задач;

3) вміння систематизувати типові задачі, знаходити критерії зведення задач до типових; вміння розпізнавати типову задачу або зводити задачу до типової;

4) вміння використовувати різні інформаційні джерела для пошуку процедур розв'язування типових задач (підручники, довідники, Інтернет-ресурси).

Напрями набуття логічної і міжпредметної компетентності:

1) оволодіння й використання на практиці понятійного апарата дедуктивних теорій (визначення понять, наочний смисл понять, обсяг понять, властивості понять, межі понять, відношення між поняттями); висловлювання, логічні операції;

2) здійснення дедуктивних обґрунтувань правильності розв'язування задач та пошуки логічних помилок в неправильних дедуктивних міркуваннях;

3) використання хімічної, фізичної, математичної та логічної символіки в практиці розв'язування хімічних задач.

У шкільному курсі хімії значна увага приділяється рішенню задач, що сприяють більш глибокому і міцному засвоєнню учнями знань, розвиткові їхніх здібностей до вивчення хімії, формуванню умінь застосовувати знання в нових ситуаціях. Крім того, розв'язання задач допомагає узагальнювати знання з окремих питань, тем, розділів шкільного курсу хімії. Задачі ж підвищеної складності (стандартні і нестандартні) служать своєрідним мостиком між шкільною програмою і реальними задачами, що доведеться вирішувати багатьом учням у майбутньому.

Розвиток і формування здібностей до вивчення хімії значною мірою залежить від методичного і загальнонаукового рівня використовуваних вчителем задач.

За навчальним значенням задачі з хімії можна умовно розділити на три групи: репродуктивні; продуктивні, які потребують частково пошукової діяльності учнів; творчі. У зв'язку з обмеженістю часу і з урахуванням вимог програми, вчителі, як правило, на уроках застосовують репродуктивні задачі. Рідше, в основному при диференційованому підході до учнів, вчителі пропонують окремих з них задачі, що вимагають частково пошукової діяльності. Як у першому, так і в другому випадку використовуються задачі стандартні, тобто задачі, для яких методикою передбачається визначений, встановлений по етапах шлях розв'язання на основі теоретичної підготовки учнів в обсязі програмного матеріалу. Такі задачі називають «стандартними», тому що вони не ставлять учня перед несподіваною, проблемною ситуацією, для якої немає готових відповідей і типових рішень. Стандартні задачі розраховані на учнів середніх здібностей, тому вчитель не завжди може помітити обдарованих учнів.

Якщо виконання завдання вимагає проведення аналізу, узагальнення і на цій основі прийняття того або іншого способу розв'язання, багато учнів відчувають утруднення через відсутність культури хімічного мислення, невміння знайти нестандартні шляхи застосування своїх знань.

Один із шляхів формування цих якостей — розв'язання задач підвищеної складності. Характерна риса, що поєднує ці задачі, є їх нестандартність, нетиповість. Саме такі задачі максимально сприяють розвиткові творчої компетентності школярів.

У більшості навчальних посібників і збірників докладно розбираються шляхи розв'язання стандартних, типових задач. При розборі ж задач нестандартних, і насамперед якісних, автори обмежуються лише готовими розв'язками або короткими коментарями до них. Однак навіть досвідчені вчителі не завжди можуть навчити учнів вирішувати задачі підвищеної складності, особливо нестандартні. Бесіди з вчителями, відвідування позакласних занять показують, що причина в невмінні багатьох учителів навчити учнів правильно аналізувати задачі, встановлювати логічний зв'язок між вихідними даними, визначати підходи до розв'язання задачі. Для таких задач можливо тільки вживання терміна «підходи до розв'язання», тому що методики їхнього розв'язування, як видно вже з визначення, не існує, і створити її практично неможливо. Розв'язання кожної такої задачі є індивідуальним актом творчості. Зрозуміло, не можна заперечувати, що при рішенні ряду задач значну роль виконує хімічна інтуїція, але й у цьому випадку вчитель зобов'язаний показати учневі логічні шляхи їх розв'язання.

## Класифікація ускладнених задач. Загальні підходи до розв'язання деяких типів задач

На думку В. К. Ніколаєнка [11], хімічні задачі можна класифікувати за різними ознаками, тому існує декілька варіантів їх класифікацій: за змістом фактичного матеріалу, за навчальним призначенням, що перевіряється знанням, за ступенем складності. Однак, навіть згідно з такою простою класифікацією як розподіл задач на якісні, розрахункові і комбіновані, не завжди однозначно можна віднести задачу до певного класу. Іноді для того, щоб дати правильну відповідь, потрібно здійснити розрахунок і зробити відповідний висновок. Зустрічаються розрахункові задачі, що можуть бути вирішені на основі чисто якісних міркувань. Тому будь-яка класифікація у певній мірі умовна.

Особливо варто зупинитися на задачах нестандартних. Вони не можуть бути вирішені за стандартною методикою і вимагають більш високого рівня розумової діяльності учнів. Однак немає чіткої грані між групами, тому що стандартна задача перетворюється в нестандартну, якщо її запропонувати учням, які ще не володіють способами її розв'язання і повинні, власне кажучи, заново відкрити їх для себе. Розв'язання нестандартної задачі в окремих випадках може зводитися до прийомів розв'язання стандартних задач. Умовність терміна «нестандартна задача» можна проілюструвати на наступному прикладі.

### Приклад 1

*У п'ятьох пронумерованих пробірках без написів знаходяться розчини хлориду барію, карбонату калію, соляної кислоти, сірчаної кислоти, сульфату натрію. Як можна розрізнити ці розчини, не використовуючи додаткові реактиви?*

Коли задачі такого типу були вперше запропоновані на олімпіадах, їх можна було назвати нестандартними, тому що вони не могли бути вирішені за наявними шаблонами. Однак згодом була розроблена чітка методика розв'язання задач цього типу — метод перехресних взаємодій, що зводиться до таких етапів:

1. Складаємо таблицю можливих взаємодій між розчинами, використовуючи наступні позначення: ↓ — утворення осаду, ↑ — виділення газу, X — відсутність ознак реакції.

2. Зливаємо невеликі порції кожного розчину з іншими розчинами і відзначаємо в таблиці 2 результати взаємодій.

3. Порівнюємо дві таблиці і встановлюємо вміст кожної пробірки. Якби для двох речовин були отримані однакові результати, їх можна було б спробувати розрізнити за допомогою вже ідентифікованих розчинів (хоча це не завжди можливо).

Таким чином, після появи в методичній літературі алгоритму розв'язання задача перетво-

рилася в звичайну для проведення експериментальних робіт.

Класифікація ускладнених задач недостатньо чітка. Можливо це пояснюється саме тим, що багато ускладнених задач оригінальні, нестандартні, не мають аналогів.

Для практичної діяльності вчителів зручною була б класифікація ускладнених задач за структурою, точніше, за формою побудови самої задачі. Необхідність створення такої класифікації викликана тим, що учні розгублюються перед різноманітністю ускладнених задач, тому що не мають початкових орієнтирів, і в результаті не можуть розв'язати навіть цілком сильні для них задачі. Звичайно, пропонується класифікація не охоплює всі ускладнені задачі, тому очевидно, що зробити систематизацію нестандартних задач за однією з ознак дуже важко. Наведемо декілька прикладів.

### Розрахункові задачі з неповною умовою

По своїй суті розрахункові задачі з неповною умовою подібні до стандартних, але в них не вистачає одного або декількох елементів, що маються в умові типової, стандартної задачі. У деяких випадках відсутній елемент або елементи можуть бути виявлені вже при уважному аналізі умови.

#### Приклад 2.

*В результаті згоряння сплаву магнію з невідомим металом X утворилася суміш оксидів магнію і Z з масою, у 2,3 рази перевищуючу масу наважки спаленого сплаву. Визначити якісний і кількісний склад сплаву.*

#### Розв'язання.

Якби було відомо, який саме другий метал входив до складу сплаву, задача вирішувалася б за стандартною методикою. Але проблема в тому, що другий метал, який входить до складу сплаву, невідомий. Як же вирішити дану проблему? Повернемося до умови. В умові звертає на себе увагу відносно значне збільшення маси в результаті згоряння сплаву. Якби в сплаві був тільки один магній, відношення маси магній оксиду, що утворився, і маси спаленого магнію складало б  $40 : 24 = 1,7$ . Навіть у випадку літію відносне збільшення маси складало б 2,14. Отже, другий метал має ще менше, чим літій, значення молярної маси еквівалента (надалі в посібнику буде використовуватися скорочення  $M_{\text{екв}}$ ). Умові задовольняє тільки берилій, для якого  $M_{\text{екв}}(\text{Be}) = 9 : 2 = 4,5$  г/моль. Отже, Z — Be.

Учні, які незнайомі з законом еквівалентів, можуть чисто емпіричним шляхом визначити, за рахунок якого другого металу відбулося таке значне збільшення маси в результаті згоряння сплаву. Тепер уже задача звелася до стандартної: «Визначити масову частку Mg і Be у сплаві, що містить тільки ці метали, якщо відомо, що в результаті згоряння в кисні сплаву масою 1 г утворилася суміш оксидів масою 2,3 г».

Отже, перший з двох можливих підходів до розв'язання задач з неповною умовою — спробувати виявити відсутній елемент (або елементи) з умови задачі. У ряді випадків це неможливо, і тоді доводиться шукати інші шляхи розв'язання.

### Задачі-головоломки

Це задачі, в яких пропонується визначити речовину або групу речовин за описом їхніх перетворень, виконаних у частково або цілком зашифрованому вигляді. Задачі-головоломки можна умовно розподілити на дві групи.

*Перша:* вихідна речовина невідома, але відомі діючі реагенти і результати взаємодії вихідної речовини з реагентами. Задачі цієї групи найбільш близькі до прикладних задач з аналітичної хімії.

*Друга група:* невідомо багато речовин, тому розв'язати такі задачі складніше. В задачах-головоломках бувають також числові дані, і в ході розв'язання доводиться виконувати певні розрахунки.

Загальний підхід до розв'язання задач-головоломки такий: необхідно ідентифікувати хоча б одну з речовин, а потім уже дешифрувати весь ланцюжок перетворень, тобто необхідно «зачепитися» в умові за одну ланку, а далі уже намагатися вирішити задачу в цілому. В самому загальному змісті метод розв'язання таких задач складається в кількарязовому використанні методів індукції і дедукції. На жаль, бувають випадки, коли задачі даного типу складаються не на належному методичному рівні, і учневі доводиться вирішувати таку задачу «методом угадування». Вирішувати її потрібно шляхом встановлення логічних зв'язків між описаними речовинами і перетвореннями. Найпростіший приклад задачі-головоломки:

#### Приклад 3.

*Одним із продуктів взаємодії розчинів солей А і Б є розчин кислоти В. Безводна кислота В при нагріванні розчиняє більшість металів, але не діє на золото і платину. Кислота В може бути отримана нагріванням кислоти К і солі Д, широко використовуваної в сільському господарстві і піротехніці. Якщо кислота К взаємодіє з лугом Е<sub>1</sub>, можливе утворення солі А. Якщо кислота В взаємодіє з лугом Е<sub>2</sub>, то утвориться сіль Б. Назвати всі речовини, написати рівняння реакцій.*

#### Розв'язання.

Судячи з опису, В — нітратна кислота; це додатково підтверджується сферою використання солі, з якої вона утворюється. Очевидно, якийсь нітрат прореагував з кислотою сіллю, а в результаті реакції нітрат-аніони зв'язалися з аніонами кислоти солі в нерозчинну у воді і кислотах сіль. Як правило, одноосновні кислоти не утворюють кислих солей. З двох- і багатосновних кислих солей умові задовольняє сульфатна кислота. Тоді К — H<sub>2</sub>SO<sub>4</sub>,

Д —  $\text{KNO}_3$ , застосування калій нітрату відповідає умові задачі. Отже, А — калій гідрогенсульфат, а  $\text{E}_1$  —  $\text{KOH}$ , Б — барій або стронцій нітрат, що утворює із сульфатами нерозчинний в кислотах осадок,  $\text{E}_2$  —  $\text{Ba(OH)}_2$  або  $\text{Sr(OH)}_2$ .

Педагогічна практика показує, що задачі-головоломки користуються в учнів великою популярністю. Учні охоче вирішують такі задачі і часто намагаються їх складати. Однак нерідко, наводячи правильне розв'язання, школярі не в змозі досить логічно обґрунтувати його однозначність. Аналіз таких побічних варіантів часто не робиться, тому варто зазначити, що, якщо розв'язання задач-головоломок ґрунтується тільки на хімічній інтуїції, воно не може вважатися вичерпним.

### Задачі-пастки

Ці задачі побудовані таким чином, що із самої умови випливає таке розв'язання або такий шлях до розв'язання, що у підсумку виявляються помилковими. В умові — «пастка», в яку легко потрапити, якщо поверхово проаналізувати умову або догматично перенести раніше накопичені знання в нову ситуацію. Тому при рішенні таких задач прямий досвід може ускладнити пошук розв'язання і привести до неправильних результатів. Наприклад:

#### Приклад 4.

*У дві склянки з водою внесли наважки літію і натрію масою по 0,1 г. В якій склянці після закінчення реакції розчин нагріється сильніше?*

Тут пастка полягає в тому, що учням відомий такий факт: металеві властивості у натрію виражені сильніше, ніж у літію, і натрій реагує з водою більш активно, чим літій; звідси можна зробити невірний висновок, що у випадку натрію розчин нагріється сильніше. Однак правильне розв'язання виявляється не просто прямо протилежним, але і більш глибоким.

Розв'язання.

Літій і натрій реагують з водою за рівнянням:



Обидві реакції є сильно екзотермічними, причому можна показати, що теплові ефекти реакцій із розрахунку на 1 моль металу не можуть сильно розрізнятися. Дійсно, натрій віддає свої електрони легше, ніж літій, і за рахунок меншої енергії іонізації натрію тепловий ефект у випадку натрію має бути більшим. Однак через маленький радіус йону  $\text{Li}^+$  теплота гідратації йону  $\text{Li}^+$  набагато більша, ніж йону  $\text{Na}^+$ , тому за рахунок даного фактора теплові ефекти обох реакцій з розрахунку на 1 моль металу — це величини одного порядку і не можуть суттєво розрізнятися. Але кількість речовини літію в його наважці масою 0,1 г більше, ніж втричі перевищує кількість речовини натрію в такій же наважці натрію,

тому що  $A_r(\text{Na}) = 23$ , а  $A_r(\text{Li}) = 7$ . Тому в склянці, в яку кинули шматочок літію, розчин після закінчення реакції нагріється сильніше через більшу кількість теплоти, що виділилася в результаті реакції.

### Задачі-кросворди

Так умовно називаються задачі, в яких пропонується підібрати речовини, скласти рівняння реакцій, що задовольняють певним умовам і вимогам. На відміну від задач-головоломок, в умовах задач-кросвордів не зашифровані певні речовини або рівняння, що потрібно дешифрувати, тому вони мають більш творчий характер і дозволяють учневі виявити не тільки знання, але і винахідливість, фантазію. У ряді випадків такі задачі будуються на парадоксах або здаються нерозв'язаними. Специфічною особливістю таких задач є те, що розв'язання не є однозначним. Іншими словами, цей тип задач найбільше наближений до творчих задач.

#### Приклад 5.

*Навести приклади декількох суттєво різних випадків взаємодії розчинів двох середніх солей, що протікає без утворення малорозчинної або нерозчинної у воді речовини і без виділення газів.*

### Творчі задачі

Дати загальне і чітке визначення творчої задачі складно. Якщо, наприклад, визначити її як задачу, що вимагає використання прийомів творчого мислення, то варто конкретно визначити, як розуміти такі прийоми. Деякі автори вважають, що при вирішенні творчих задач учень набуває нові знання в результаті самостійного пошуку, і виділяють особливості таких задач:

а) учні самостійно переносять раніше засвоєні знання в нову ситуацію;

б) учні стають спроможними бачити нові проблеми в знайомих ситуаціях або передбачають нові функції відомого їм раніше об'єкта.

Говорячи про творчі задачі, варто згадати і про так звані пізнавальні задачі. Це задачі, для розв'язання яких необхідно шукати додаткову інформацію, використовувати прийоми розвитку творчого мислення і методи наукового пізнання. В такому розумінні термін «творча задача» багато в чому ідентичний термінові «пізнавальна задача». Особливо важливі творчі задачі з практичним змістом, прикладного характеру. Наприклад, в задачі пропонується розробити досить дешеву технологію очищення промислових вод підприємства від певної речовини, запропонувати спосіб рентабельної переробки мінералу або якого-небудь відходу хімічного виробництва. Для учнів, що проживають в сільській місцевості, такі задачі варто максимально наближати до реальних завдань хімізації сільського господарства. Чим ближче задача до реальних проблем, з якими

зустрічається людина в своїй практичній діяльності, тим більше її виховне значення.

У межах чотирирівневого оцінювання навчальних досягнень учнів (початкового, середнього, достатнього, високого), затвердженого наказом МОН України № 371 від 05.05.2008 року, вищенаведені приклади задач відносяться до IV (високого) рівня, який визначається за такими характеристиками:

10 балів — Учень (учениця) має глибокі знання, здатний(а) використовувати їх у практичній діяльності, робити висновки, узагальнення.

11 балів — Учень (учениця) володіє засвоєними знаннями в межах вимог навчальних програм, аргументовано використовує їх у різних ситуаціях, вміє знаходити інформацію та аналізувати її, визначати і розв'язувати проблеми.

12 балів — Учень (учениця) має системні знання в межах вимог навчальних програм, усвідомлено використовує їх у стандартних та нестандартних ситуаціях. Вміє самостійно аналізувати, оцінювати, узагальнювати вивчений матеріал, самостійно користуватися джерелами інформації, приймати рішення.

Однак визначення високого рівня навчальних досягнень, зокрема оцінка 12 балів, передбачає знання та уміння в межах навчальної програми і не передбачає участі школярів в олімпіадах, творчих конкурсах тощо.

Можна запропонувати цілу низку таких задач відповідно до конкретних тем шкільного курсу. Їх доцільно використовувати як на звичайних інтерактивних уроках, так і на уроках контролю знань, а також в якості індивідуальних домашніх завдань для учнів, які цікавляться хімією.

### Прив'язка до теми «Будова атома» [13]

1. Природний галій складається з нуклідів  $^{71}\text{Ga}$  і  $^{69}\text{Ga}$ . В якому кількісному співвідношенні знаходяться між собою числа атомів цих нуклідів, якщо молярна маса галію  $69,72 \text{ г/моль}$ ? (Відповідь:  $1 : 1,78$ )

Такі задачі — **на ізотопний склад атома** певний час вважалась олімпіадними. Однак після розробки чіткої методики розв'язання задач цього типу — алгебраїчної (складання рівняння з одним невідомим, або системи рівнянь), зокрема, в методичному комплексі П. П. Попеля, задача перетворилася на звичайну.

Розв'язання.

У підручнику П. П. Попеля [7] наведена вже готова формула для розв'язання таких задач. Вважаю, що більш доцільно вивести цю формулу з учнями на уроці, а потім, наприклад, запропонувати додому декілька задач такого типу.

1) Молярна маса елемента обчислюється за формулою:  $M(\text{E}) = m(\text{E}) / n(\text{E})$ , звідки:

$$M(\text{Ga}) = (m(^{71}\text{Ga}) + m(^{69}\text{Ga})) / n(\text{Ga});$$

$$M(\text{Ga}) = (M(^{71}\text{Ga}) \cdot n(^{71}\text{Ga}) + M(^{69}\text{Ga}) \cdot n(^{69}\text{Ga})) / n(\text{Ga}),$$

звідки:

$$M(\text{Ga}) = M(^{71}\text{Ga}) \cdot \chi(^{71}\text{Ga}) + M(^{69}\text{Ga}) \cdot \chi(^{69}\text{Ga}),$$

де  $\chi$  — мольна частка певного нукліду галію.

Саме ця формула подана без виводу. На мій погляд, тільки після того, як вона буде виведена, її можна використовувати як універсальну.

2) Отже, подальше розв'язання:

$$\begin{aligned} 71\chi(^{71}\text{Ga}) + 69\chi(^{69}\text{Ga}) &= 69,72, \\ 71\chi(^{71}\text{Ga}) + 69(1 - \chi(^{71}\text{Ga})) &= 69,72, \end{aligned}$$

звідки:

$$\begin{aligned} \chi(^{71}\text{Ga}) &= 0,36; \chi(^{69}\text{Ga}) = 0,64 \\ \chi(^{71}\text{Ga}) / \chi(^{69}\text{Ga}) &= 1 : 1,78. \end{aligned}$$

2. Знайдіть масу нукліду  $^{81}\text{Sr}$  ( $\tau_{1/2} = 8,5 \text{ год.}$ ), яка залишилась через  $25,5 \text{ год.}$  зберігання, якщо його початкова маса складала  $200 \text{ мг.}$  (Відповідь:  $25 \text{ мг}$ )

Ці задачі — **на період напіврозпаду радіоактивних ізотопів** відносяться до стандартних в курсі фізики старших класів. Це пояснюється тим, що для їхнього розв'язання необхідні логарифмічні обчислення. Однак, якщо підібрати умови, де показник ступеня буде невеликим і цілим, задачі такого типу стануть доступними для учнів 8-го класу.

Розв'язання.

Для розв'язання таких задач є стандартна формула закону радіоактивного розпаду. Однак учням 8-го класу вона невідома. Отже, виходячи з визначення періоду напіврозпаду, ця формула легко виводиться учнями на уроці разом з вчителем.

1) Після визначення періоду напіврозпаду зрозуміло, що маса, яка залишиться після розпаду, протягом часу  $\tau$  складатиме:

$$m_\tau = 200 \left( \left( \frac{200}{2} \right) : 2 \right) : 2 = \frac{200}{2 \cdot 2 \cdot 2} = \frac{200}{2^3} = 200 \cdot \left( \frac{1}{2} \right)^3 = 25 \text{ (мг)}$$

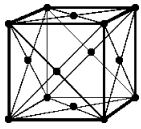
2) Із розрахунку видно, що  $1/2$  треба піднести у ступінь, що дорівнює кількості напіврозпадів ( $?1/2$ ) за час  $?$ . Екстраполюючи ці розрахунки на визначення в загальному вигляді, отримуємо формулу:

$$m_\tau = m_0 \left( \frac{1}{2} \right)^{\frac{\tau}{\tau_{1/2}}},$$

яка фактично є математичним виразом закону напіврозпаду. Аналогічно попередній задачі, тільки після того, як вона виведена, її можна використовувати як універсальну.

**Прив'язка до теми «Хімічний зв'язок і будова речовини»**

3. Платівка, яка виготовлена з металевого золота, має форму прямокутника. Її довжина складає 12,4 мм, ширина — 24 мм, висота — 5,8 мм, маса — 33,35 г. Золото має гранецентровану кубічну кристалічну ґратку (див. рис.). Ступінь заповнення атомами простору в кристалічній ґратці складає 74,05%. Визначте, який радіус повинен мати атом золота, і обчисліть довжину ребра елементарної комірки золота. (Відповідь:  $1,44 \cdot 10^{-7}$  мм, 0,41 нм)



Цей тип задач — **на кристалічні ґратки** — можна використовувати після ознайомлення учнів з різними видами кристалічних ґраток. Учням не обов'язково деталізувати окремі види ґраток, адже для цього можна показати їх малюнки, як це зроблено в задачі. За поданою вище класифікацією цю задачу можна віднести до «задач-пасток», оскільки для їх розв'язання треба мати на увазі, що атоми, які розміщені у вершинах елементарної комірки, належать одночасно восьми коміркам, а атоми, що розміщені на її гранях — двом, що, як показує мій досвід, одразу помічають тільки діти з розвиненим абстрактним і просторовим мисленням.

Розв'язання.

1) Об'єм платівки дорівнює:  
 $12,4 \cdot 24,0 \cdot 5,8 = 1726 \text{ мм}^3$ .

Оскільки ступінь заповнення атомами простору в кристалічній ґратці становить 74,05%, то об'єм, який займають атоми золота, дорівнює:

$$V(\text{Au}) = 1726 \cdot 0,7405 = 1278,1 \text{ (мм)}^3,$$

$$n(\text{Au}) = 33,35/197 = 0,1693 \text{ (моль)}.$$

В платівці міститься:

$$N(\text{Au}) = 0,1693 \text{ моль} \cdot 6,02 \cdot 10^{23} \text{ моль}^{-1} = 1,019 \cdot 10^{23} \text{ атомів}.$$

Об'єм 1 атому золота дорівнює:

$$1278,1/1,019 \cdot 10^{23} = 1254,27 \cdot 10^{-23} \text{ мм}^3 = 1,254 \cdot 10^{-20} \text{ мм}^3$$

$$V(\text{кулі}) = \frac{4}{3} \pi R^3;$$

отже:

$$R = \sqrt[3]{\frac{3V}{4\pi}} = \sqrt[3]{\frac{3 \cdot 1,254 \cdot 10^{-20}}{4 \cdot 3,14}} = 1,44 \cdot 10^{-7} \text{ (мм)}.$$

Для визначення об'єму елементарної комірки золота необхідно знати кількість структурних часток в елементарній комірці. Як видно на рис., кількість атомів золота складає 4 (атоми). ( $8 \cdot 1/8 + 6/2$ ).

2) Густина золота:  
 $3,35 \text{ г}/1,726 \text{ см}^3 = 19,32 \text{ г}/\text{см}^3$ . Отже:

$$V(\text{комірки}) = N \cdot M(\text{Au})/\rho \cdot N_A =$$

$$= 4 \cdot 197/19,32 \cdot 6,02 \cdot 10^{23} =$$

$$= 6,78 \cdot 10^{-23} \text{ (см}^3\text{)}.$$

Довжина ребра

$$a = \sqrt[3]{6,78 \cdot 10^{-23}} = 4,1 \cdot 10^{-8} \text{ (м)} \text{ або } 0,41 \text{ нм}.$$

Наведені вище задачі (1–3) є яскравим прикладом міжпредметних задач. У даному випадку вони пов'язані з курсами фізики і математики. Розв'язування таких задач сприяє розвитку в учнів логічного та абстрактного мислення.

**Прив'язка до теми «Розчини»**

4. Для перекристалізації було взято забруднений мідний купорос масою 1 кг, в якій масова частка домішок складає 2%. Яка маса чистого кристалогідрату буде отримана з насиченого при  $100^\circ\text{C}$  розчину при охолодженні його до  $10^\circ\text{C}$ . Розчинність купрум(II) сульфату при вказаних температурах складає 72 г і 16 г відповідно. (Відповідь:  $\approx 834,87 \text{ г}$ )

Цей тип задач — **на перекристалізацію розчинів** — можна використовувати після вивчення розчинності речовин. Їх розв'язування вимагає від учнів ретельності і уважності, хоча з хімічної точки зору нічого складного в них немає. Існує величезна кількість способів розв'язування таких задач, але всі вони не є універсальними. На мій погляд, розв'язування таких задач з використанням наступної системи рівнянь:

$$\begin{cases} t_1^0 \\ t_2^0 \end{cases} \begin{cases} m_{(\text{гаряч. р-ну})} - m_{(\text{охолодж. р-ну})} = m_{(\text{кристалогідрату})} \downarrow \\ m_{(\text{солі у гаряч. р-ну})} - m_{(\text{солі в охолодж. р-ну})} = m_{(\text{без солі у кристалогідраті})} \downarrow \end{cases}$$

є найпростішим.

Розв'язання.

1) Для чистого мідного купоросу:

$$m(\text{CuSO}_4 \cdot 5\text{H}_2\text{O}) = 1000 \cdot 0,98 = 980 \text{ (г)};$$

$$n(\text{CuSO}_4 \cdot 5\text{H}_2\text{O}) = 3,92 \text{ (моль)} \Rightarrow$$

$$n(\text{CuSO}_4) = 3,92 \text{ (моль)},$$

$$n(\text{H}_2\text{O}) = 19,6 \text{ (моль)},$$

звідки:

$$m(\text{CuSO}_4) = 627,2 \text{ (г)};$$

$$m_{\text{крис.}}(\text{H}_2\text{O}) = 352,8 \text{ (г)}.$$

Для розчинення такої маси безводної солі при  $100^\circ\text{C}$  необхідно:

$$72 \text{ г (CuSO}_4) \text{ — } 100 \text{ г (H}_2\text{O)}$$

$$627,2 \text{ г (CuSO}_4) \text{ — } a \text{ г (H}_2\text{O)}; \text{ звідки:}$$

$$a = 871,11 \text{ г (H}_2\text{O)}.$$

Якщо враховувати кристалізаційну воду, то для повного розчинення мідного купоросу при 100°C необхідно:

$$871,11 - 352,8 = 518,31 \text{ г (H}_2\text{O)}.$$

Таким чином, маса гарячого розчину складає:  $980 + 518,31 = 1498,31$  (г).

Нехай маса кристалогідрату, що випав в осад при перекристалізації —  $x$  г, а маса розчину після охолодження —  $y$  г, тоді маємо перше рівняння системи:

$$\begin{cases} 1498,31 - y = x \\ \end{cases}$$

2) Маса безводної солі, що випаде в осад, складатиме:  $160x/250$  (г) =  $0,64x$  (г). Знову, користуючись визначенням поняття «розчинність», визначимо масу солі в охолодженому розчині:

$$\begin{aligned} 116 \text{ г (розчину)} & - 16 \text{ г (CuSO}_4\text{)} \\ y \text{ г (розчину)} & - b \text{ г (CuSO}_4\text{)}; \\ b & = 16y/116 \approx 0,14y \text{ (г)}, \end{aligned}$$

звідки маємо наступну систему рівнянь:

$$\begin{cases} 1498,31 - y = x \\ 627,20 - 0,14y = 0,64x, \end{cases}$$

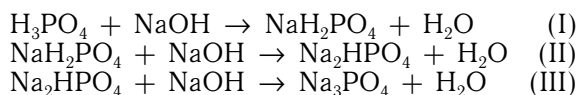
розв'язуючи яку, отримаємо:  $x \approx 834,87$ . Отже, маса перекристалізованого мідного купоросу складатиме приблизно 834,87 г.

5. До 200 г 4,900 % розчину ортофосфатної кислоти додали 300 г 3,200 % розчину їдкового натру. Визначте якісний і кількісний (% за масою) склад продуктів в утвореному розчині. (Відповідь: 1,312 %  $\text{Na}_3\text{PO}_4$ ; 1,704 %  $\text{Na}_2\text{HPO}_4$ )

Цей класичний тип задач — **на склад утворених продуктів реакції** — можна використовувати після вивчення теми «Електролітична дисоціація». Вони традиційно вважаються задачами підвищеної складності, але фактично є дещо нестандартними задачами на надлишок у тому випадку, коли продукти реакції вступають в подальшу взаємодію.

Розв'язання.

1) Запишемо рівняння поступових реакцій, які могли проходити в розчині:



2) Кількість вихідних речовин:

$$\begin{aligned} m(\text{H}_3\text{PO}_4) & = 200 \cdot 0,049 = 9,800 \text{ (г)}; \\ n(\text{H}_3\text{PO}_4) & = 0,1 \text{ моль}, \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} m(\text{NaOH}) & = 300 \cdot 0,032 = 9,600 \text{ (г)}; \\ n(\text{NaOH}) & = 0,24 \text{ моль}. \end{aligned}$$

Як видно із рівняння (I), внаслідок реакції (I) утворилось 0,1 моль  $\text{NaH}_2\text{PO}_4$  і у розчині залишилось 0,14 моль  $\text{NaOH}$ .

В реакції (II) витратився весь натрій дигідрогенфосфат і утворився гідрогенфосфат ( $\text{Na}_2\text{HPO}_4$ ) кількістю речовини також 0,1 моль. У розчині залишився натрій гідроксид кількістю речовини 0,04 моль.

В реакції (III) витратився весь  $\text{NaOH}$ , внаслідок чого утворилось 0,04 моль натрій ортофосфату ( $\text{Na}_3\text{PO}_4$ ) і залишилось:  $0,1 - 0,04 = 0,06$  (моль) натрій гідрогенфосфату ( $\text{Na}_2\text{HPO}_4$ ).

Таким чином, в кінцевому розчині міститься 0,06 моль  $\text{Na}_2\text{HPO}_4$  і 0,04 моль  $\text{Na}_3\text{PO}_4$ .

Маса розчину дорівнює:  $200 + 300 = 500$  (г), отже масові частки продуктів:

$$\begin{aligned} \omega(\text{Na}_2\text{HPO}_4) & = 0,06 \cdot 142/500 = 0,01704 \\ & \text{або } 1,704 \% \\ \omega(\text{Na}_3\text{PO}_4) & = 0,04 \cdot 164/500 = 0,01312 \\ & \text{або } 1,312 \%. \end{aligned}$$

### Прив'язка до теми

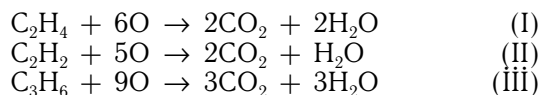
#### «Основні класи неорганічних сполук»

6. Розрахуйте об'єм суміші озону і кисню (л) з об'ємною часткою озону 20 %, який потрібно використати на спалювання  $0,24 \text{ м}^3$  суміші, що містить етен ( $\text{C}_2\text{H}_4$ ), етин ( $\text{C}_2\text{H}_2$ ) та пропен ( $\text{C}_3\text{H}_6$ ), об'єми яких відносяться як 3:1:2 відповідно. (Відповідь: 745,47 л)

Цей тип задач — **на озонований кисень** — можна використовувати як при вивченні теми «Оксиген», так і теми «Основні класи неорганічних сполук». Як правило, вони викликають досить великі труднощі для учнів. Однак можна розробити алгоритм для розв'язування задач такого типу, після чого їх можна використовувати як на робочих уроках, так і на контрольних.

Розв'язання.

1) Для розв'язування таких задач краще користуватись умовно атомарним киснем, після чого зробити перерахунки на кисень і озон. Запишемо рівняння реакцій через умовно атомарний Оксиген:



2) За умовою задачі:

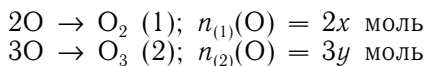
$$\begin{aligned} V(\text{C}_2\text{H}_4) & = 240 \cdot 3/6 = 120 \text{ (л)}; \\ V(\text{C}_2\text{H}_2) & = 240 \cdot 1/6 = 40 \text{ (л)}; \\ V(\text{C}_3\text{H}_6) & = 240 \cdot 2/6 = 80 \text{ (л)}. \end{aligned}$$

Відповідно до схем реакцій (I)–(III):

$$\begin{aligned} \Sigma n(\text{O}) &= n_{(\text{I})}(\text{O}) + n_{(\text{II})}(\text{O}) + n_{(\text{III})}(\text{O}) = \\ &= 120 \cdot 6/22,4 + 40 \cdot 5/22,4 + 120 \cdot 6/22,4 = \\ &= 73,21 \text{ (моль)}. \end{aligned}$$

3) Нехай в реакціях брали участь  $x$  моль кисню і  $y$  моль озону. За умовою задачі,  $n(\text{O}_2) : n(\text{O}_3) = 4:1$ , отже:  $n(\text{O}_2) : n(\text{O}_3) = 4:1 = x : y$ , звідки  $x = 4y$ .

За умовними схемами:



З цих даних складемо систему рівнянь:

$$\begin{cases} 2x + 3y = 73,21 \\ x - 4y = 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x \approx 26,62 \\ y \approx 6,66 \end{cases}$$

Таким чином, сумарний об'єм кисню і озону складає:

$$(26,62 + 6,66) \cdot 22,4 \approx 745,47 \text{ (л)}.$$

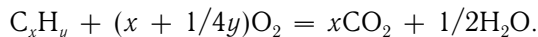
### Прив'язка до теми «Вуглеводні»

7. У посудині місткістю 1 л при температурі 406,5 К і тиску 101325 Па знаходиться суміш газоподібного вуглеводню з киснем. У цій суміші кисню вдвічі більше, ніж необхідно для повного згоряння вуглеводню. Внаслідок згоряння утворилося 0,162 г води, і тиск у посудині (при тій же температурі) збільшився на 5%. Визначте, який вуглеводень був присутній в суміші. (Відповідь:  $\text{C}_3\text{H}_6$ )

За формою це традиційна задача — на визначення речовини за продуктами згоряння — але за наведеною вище класифікацією [11] її можна віднести до задач із неповною умовою; для розв'язання необхідно використати невизначене рівняння з двома невідомими, що є частим в ускладнених хімічних задачах. Розв'язувати такі задачі можна виключно за допомогою логічних міркувань.

Розв'язання.

1) Загальне рівняння реакції повного згоряння вуглеводню  $\text{C}_x\text{H}_y$ :



2) Виходячи з умови задачі (кисню вдвічі більше, ніж вуглеводню) виразимо мольний склад вихідної газової суміші і розрахуємо загальну кількість речовин у суміші до початку реакції:

$$n_1(\text{суміші}) = n(\text{моль } \text{C}_x\text{H}_y) + 2n(x + y/4) \text{ моль } \text{O}_2$$

$$\begin{aligned} n_1(\text{суміші}) &= \frac{pV}{RT} = \\ &= \frac{101,325(\text{кПа}) \cdot 1\text{л}}{8,314(\text{кПа} \cdot \text{л} \cdot \text{моль}^{-1} \cdot \text{К}^{-1}) \cdot 406,5(\text{К})} = 0,03 \text{ моль} \end{aligned}$$

Звідси можна записати наступне рівняння:

$$n_1(\text{суміші}) = n + 2n(x + y/4) = 0,03 \text{ (1)}$$

3) Аналогічно запишемо мольний склад газової суміші по закінченні реакції (з урахуванням того, що в ній міститься надлишковий кисень) і розрахуємо загальну кількість речовин у суміші при кінцевому тиску  $p'$ :

$$\begin{aligned} 101,325 \cdot 1,05 &= 106,4 \text{ (кПа)} \\ n_2(\text{суміші}) &= nx \text{ моль } \text{CO}_2 + nx/2 \text{ моль } \text{H}_2\text{O} + \\ &+ n(x + y/4) \text{ моль } \text{O}_2 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} n_2(\text{суміші}) &= \frac{p'V}{RT} = \\ &= \frac{106,4(\text{кПа}) \cdot 1\text{л}}{8,314(\text{кПа} \cdot \text{л} \cdot \text{моль}^{-1} \cdot \text{К}^{-1}) \cdot 406,5(\text{К})} = 0,0315 \text{ моль} \end{aligned}$$

$$n_2(\text{суміші}) = nx + ny/2 + n(x + y/4) = 0,0315 \text{ (2)}.$$

Виключаючи величину  $n(x + y/4)$  з виразів (1) і (2) отримуємо:

$$2nx + ny - n = 0,063 - 0,03 = 0,033 \text{ (3)}.$$

Далі за масою води, що утворилася, знайдемо кількість речовини:

$$n_2(\text{H}_2\text{O}) = \frac{ny}{2} = \frac{m(\text{H}_2\text{O})}{M(\text{H}_2\text{O})} = \frac{0,162}{18} = 0,09 \text{ (моль)},$$

звідси  $n = 0,018/y$  (4).

Підставивши вираз (4) у рівняння (3), отримаємо невизначене рівняння, що пов'язує тільки величини  $x$  і  $y$ :

$$\begin{aligned} 0,036x - 0,015y &= 0,018 \\ \text{або в цілих числах: } 12x - 5y &= 6 \text{ (5)}. \end{aligned}$$

4) Рівнянню (5) можуть відповідати наступні цілочисельні значення  $x$  і  $y$ :

$$\text{а) } x = 3, y = 6; \text{ б) } x = 8, y = 18$$

(При  $x > 8$  маємо  $y > 2x + 2$ , тобто число атомів гідрогену у перевищує дійсне число атомів гідрогену в алканах  $\text{C}_x\text{H}_{2x+2}$ ). Із двох можливих рішень рівняння (5) тільки перше задовольняє умові задачі, а саме газоподібним є вуглеводень складу  $\text{C}_3\text{H}_6$  (сполука  $\text{C}_8\text{H}_{18}$  — рідина). Умові  $\text{C}_3\text{H}_6$  відповідають два вуглеводні: пропан і циклопропан. Визначити, який з цих вуглеводнів міститься у вихідній суміші без додаткових даних, неможливо.

### Література

1. Бібік Н. М., Єрмаков І. Г., Овчарук О. В. Компетентнісна освіта — від теорії до практики. — К.: Плетяда, 2005. — 120 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи / За ред. О. В. Овчарук. — К.: К.І.С., 2004. — 112 с.
3. Компетентнісний підхід до вивчення природничо-математичних дисциплін у закладах середньої ланки



освіти: Збірник матеріалів Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (21–22 квітня 2005 року). — Херсон, 2005. — 176 с.

4. *Овчарук О. В.* Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні. — К., 2003. — С. 68–75.

5. *Криштафук Л. В., Хаустова Г. М.* Моніторинг формування самоосвітньої компетентності учнів. — Х.: Основа, 2008. — С. 2–8.

6. *Пометун О. І.* Компетентнісний підхід — найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти // Рідна школа. — 2005. — Січ. — С. 65–69.

7. *Попель П. П.* Хімія 8 клас: Підручник. — К.: Академія, 2008. — 231 с.

8. *Глинка Н. Л.* Задачи и упражнения по общей химии. — Л.: Химия, 1988. — 271 с.

9. *Любимова Н. Б.* Вопросы и задачи по общей и неорганической химии. — М.: Высш. шк., 1990. — 351 с.

10. *Хомченко Г. П.* Сборник задач и упражнений по химии. — М.: Высш. шк., 1987. — 236 с.

11. *Николаенко В. Н.* Решение задач повышенной сложности по общей и неорганической химии. — К.: Рад. шк., 1990. — 160 с.

12. *Березан О. В.* Збірник задач з хімії. — Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. — 319 с.

13. Хімія. 7–11 класи: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. — К.: Перун, 2005. — 31 с.

14. Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Eurydice. The information network on education in Europe, 2002. — 28 p.

**А. А. ЗІЛЬБЕРМАН,**

старший викладач Одеського обласного інституту удосконалення вчителів.

## ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ХІМІЇ В 9-МУ КЛАСІ

Реформування освіти в Україні вимагає суттєвого збагачення арсеналу методів навчання, які б ґрунтувались на спільних навчальних діях, спрямованих на розвиток особистості учнів. Випускник сучасної школи повинен вміти самостійно набувати необхідні знання, здобувати інформацію і використовувати її. Підготувати учнів до життя в динамічному світі — значить озброїти їх не тільки необхідними знаннями, а й засобами оволодіння ними. Тому поряд з традиційними методами вчителі використовують метод проектів.

На уроках хімії можна використовувати різні проекти: дослідницькі, ігрові, прикладні, інформаційні.

Готуючись до проекту, вчитель змінює свою позицію щодо ходу уроку. Змінюється настрій та психологічний клімат в класі. Вчитель перетворюється з носія готових знань в організатора пізнавальної діяльності учнів, впроваджує різноманітні форми самостійної роботи.

Проекти короткотермінові добре вписуються в навчальний процес. Класифікація використовуваних проектів:

- інформаційний;
- короткостроковий.

Як приклад розробки проектів на уроках розглянемо наступний.

**«Періодичний закон — фундамент для природничої класифікації хімічних елементів, провідна зірка для нових досліджень багатьох наук та вчених»**

Ідея проекту.

1. Вибір проблеми.

Питання «Періодичний закон і періодична система хімічних елементів Д. І. Менделєєва» в курсі хімії — це не проста тема і не завжди зрозуміла доцільність її вивчення. Учні не завжди можуть з'ясувати відкриття самої пері-

одичної системи з атомною будовою елементів і закономірністю властивостей.

Учні не знають, які вчені світу внесли свій вклад у створення системи Д. І. Менделєєва, чи можливо ще відкрити нові елементи, де їх розмістити в цій стислій системі, чи потрібно це науці, виробництву.

Це був мій перший урок, де я використовувала метод проектів. Мене хвилювало, чи зможуть учні самостійно коротко викласти набуту інформацію, чи зможуть зробити правильні висновки, чи знайдуть необхідну літературу.

**Організація проектної діяльності учнів.**

Тема визначена, підготовлений перелік рекомендованої літератури, підручники для повторення.

2. В класі обговорюється тема та напрямки роботи над нею:

І. Перші спроби систематизації до Д. І. Менделєєва.

ІІ. Відкриття Д. І. Менделєєвим періодичної системи.

ІІІ. Великі іспити періодичної системи.

Пояснюю учням, які питання потрібно обговорити в групах, де знайти необхідну інформацію.

3. Учні розбиваються на групи. Даються 1–2 дні на пошуки інформації.

4. Складається графік індивідуальних і групових консультацій (протягом 2 тижнів).

5. Робота в групах включає в себе інформаційну роботу, фронтальну, демонстраційну, письмову самостійну, використання тестів, засвоєння системи знань, провідних ідей.

6. Захист проекту. Кожній групі надається 4–5 хвилин. Робота вчителя з класом.

7. Узагальнення результатів роботи учасників проекту. Письмова робота всіх учнів. Рефлексія:

— що кожний зробив, готуючи проект;

— які почуття викликала робота над проектом;  
— що корисного дало вирішення проблем уроку.

8. Перевірка вчителем зошитів учнів. Остаточна оцінка всіх учнів за роботу на уроці.

*Тема уроку.* «Періодичний закон — фундамент для природничої класифікації хімічних елементів, провідна зірка для нових досліджень багатьох наук та вчених».

*Мета уроку.* Усвідомити суть відкриття періодичного закону як фундаменту для природничої класифікації хімічних елементів та його значення для розвитку хімії як науки й суміжних з нею наук та можливість ще відкрити елементи;

— навчити учнів застосовувати на практиці набуті знання про різні властивості хімічних елементів;

— навчити робити висновки, працювати в групах, відповідально ставитись до роботи.

*Тип уроку.* Узагальнення і систематизація знань.

**Урок-проект.** *Форми роботи:*

- групова
- індивідуальна
- фронтальна
- практична.

*Обладнання.* На столах в учнів набір реактивів:

— натрій гідроксид, сульфатна кислота, індикатори, штативи, пробірки;

— завдання для тестів;

— алгоритми характеристики елемента за місцем у періодичній системі та за будовою атома;

— інструкції з питань техніки безпеки щодо роботи з реактивами.

*На дошці:* виготовлені учнями таблиці елементів різних вчених;

— «Періодична система хімічних елементів Д. І. Менделєєва»;

— назви трьох проблем (на плакатах).

*Хід уроку*

I. Організація класу.

Інструктаж з питань техніки безпеки щодо роботи з кислотами, лугами. Повідомлення теми захисту проекту за визначеними проблемами.

II. Проблема перша. Перші спроби систематизації елементів до Д. І. Менделєєва.

Вчитель. Ставить перед учнями завдання слідкувати за доповіддю представника групи і записувати імена та прізвища вчених.

Доповідь представника першої групи, який демонструє виготовлені таблиці елементів вчених Гинрихса, Ньюлендса, Л. Мейера.

Вчитель. Проводить фронтальне опитування першої групи:

- скільки елементів було відомо до Д. І. Менделєєва,
- скільки елементів в періодичній системі зараз,

— як довго відкривали нові елементи після Д. І. Менделєєва.

Вчитель. Пропонує всім записати відповідь на загадки (які збрала учениця для проекту за індивідуальним завданням):

«Аш» у формулі читайте,  
І прошу, запам'ятайте!  
Я в — основі, в — кислоті,  
Я — найлегший.  
Де ж це я!  
Відгадай моє ім'я! (H)

Я з металами стою,  
Хоч м'який як масло.  
Жовтим полум'ям горю  
І довго не погасну.  
Я поширений доволі  
В соді, в склі, в кухонній солі. (Na)

III. Проблема друга. Відкриття Д. І. Менделєєвим періодичної системи.

Доповідь представника другої групи (розповідає про різні варіанти створення Д. І. Менделєєвим системи елементів).

Допоміжні запитання вчителя до представників групи:

— яку міні-інформацію про елементи ми можемо дізнатись з таблиці;

— які елементи передбачав Менделєєв, потім вони були відкриті вченими (доповнення 3 учнів про елементи: скандій, силіцій, германій).

Вчитель. Проводить фронтальне опитування учнів класу:

— назвіть скільки в системі періодів, груп;

— назвіть елемент побічної III групи;

— де розташовані в таблиці метали;

— яку валентність має цей метал;

— назвіть триади;

— як формулюється періодичний закон;

— інші питання по таблиці.

Вчитель. Пропонує всім записати відповідь на загадки, які читає учениця:

Я — в живих клітинах.  
Я — відомий елемент.  
Хоч я шостий, я — важливий.  
Я — вугілля, олівець.  
Маю ще один талант  
Я блищу як діамант.  
Відгадайте це ім'я! (C)

Я — є елемент у шостій групі,  
Займаю головну підгрупу.  
На долар я чимось схожий,  
До складу трьох кислот  
Я входжу. (S)

Я — хамелеон хімічний,  
Кольори міняти звичний.  
А буваю я червоний  
В сірниках усім відомий.  
Як у кисні я згораю,  
Хмару диму випускаю,  
Порох з мене роблять димний.  
Білий я — поведжусь дивно:  
На отруту обертаюсь,  
Сам собою загораюсь.  
Ви вже скажете мабуть,  
Як хамелеона звать? (P)

Меня в составе мрамора найди,  
Я твердость придаю кости.  
В составе мела, извести меня найдешь,  
Теперь ты верно назовешь. (Са)

Вчитель. Пропонує учням провести лабораторний дослід «Дія індикатора на NaOH та  $H_2SO_4$ ». Дати письмову відповідь: чому пропонувані речовини змінюють колір індикатора. Як це з'ясувати користуючись періодичним законом.

IV. Проблема третя. Великі іспити періодичної системи.

Доповідь представника третьої групи. Фронтальне завдання для цієї групи:

- роботи вченого Резерфорда;
- вклад в науку Марії Складовської та П'єра Кюрі;
- включення до системи інертних газів;
- ізотопи;
- що Ви знаєте про інертні гази;
- будова електронної оболонки атома.

Вчитель. Фронтальні запитання до учнів: чому в періодичній системі атомна маса позначена дрібним числом. В якого елемента завжди дрібне число;

— чому в періодичній системі елемент № 54, а потім № 72; елемент № 89, а потім № 104. Куди ділись інші?

Вчитель. Індивідуальна робота учня на дошці:

— поясни, як записати електронну формулу хімічного елемента К.

Вчитель. Самостійна робота учнів. Написати електронну формулу хімічного елемента Са.

Вчитель. Фронтальне письмове завдання на картках у тестовій формі:

- У якого елемента 14 нейтронів?  
а) Al, б) Si, в) P.
- Елемент з протонним числом 17 має вищий оксид типу:  
а)  $R_2O_5$ , б)  $RO_3$ , в)  $R_2O$ .

— На зовнішньому енергетичному рівні має 2 електрони елемент з протонним числом:

- а) 19, б) 12, в) 16.

— Розділ електронів 2, 8, 8, 3 характерний для елемента:

- а) Se, б) В, в) К.

— У калія електронів:

- а) 17, б) 19, в) 39.

V. Вчитель коментує роботу учасників проекту та пропонує дати письмову відповідь на запитання:

— Чи можливо ще відкрити хімічні елементи, куди їх розмістити?

— Що кожний зробив, готуючи проект?

— Які почуття викликала робота над проектом?

Рефлексія.

— Прочитали декілька статей, самостійно вибирали головне, спілкувались з товаришами, обговорювали, як найкраще розповісти про нашу проблему на захисті проекту. Це не лег-

ко, але нам допомагає вчителька на індивідуальній консультації.

— Я зрозуміла, що відкрити елемент дуже непросто: треба багато знати, спостерігати, що діється навколо нас.

— Мене зацікавило, як вивчали радіоактивні елементи, їх вплив на природу, людину. Я впевнений, що ці елементи мають ще багато таємниць.

— Як ми багато можемо знати, якщо добре вивчити періодичну систему. Я завжди буду спостерігати за дослідженнями вчених щодо відкриття нових елементів. Це так цікаво!

— Мене вразило те, що різні вчені — фізики, біологи, хіміки доповнювали систему Д. І. Менделєєва новими дослідженнями.

— Мені періодична система стала зрозумілою, багато цікавого можна знати про елементи. Хочу прочитати запропоновану вчителькою книжку «От водорода до ...».

— Коли мене тепер будуть кликати до дошки, я більше не буду хвилюватись, бо мені стало все цікаво і зрозуміло».

— Відкривати нові елементи мабуть ще довгі роки будуть вчені. Може з нас хто-небудь відкриє якісь «Ме». Для цього треба добре вчитись, багато читати.

Розглянемо другий захист проекту.

### «Завжди і всюди — одвічна слава воді»

1. Ідея проекту.

Учні вивчають природу, склад, властивості води з молодших класів, тому ця тема для них знайома, інформації багато.

Вивчаючи тему «Розчини», учні постійно стикаються з водою як розчинником, як хімічною речовиною. Вода завжди дивує людину, допомагає їй жити.

При підготовці до попереднього захисту проекту учням було важко вибрати головне, працювати в групах, бо кожен хотів розказати більше за іншого. Навчити учнів прислуховуватись до товариша, відстоювати свою думку допоможуть групі та індивідуальні консультації вчителя.

2. Організація проектної діяльності учнів.

Цього разу план не змінила, але попередила учнів, що треба в групах вирішувати задачі, відповідь складати чітко.

*Тема уроку.* «Завжди і всюди — одвічна слава воді».

*Мета уроку.* Сформувати уявлення про розчин як систему;

— довести, що розчинність залежить від природи речовин, температури;

— навчити самостійно аналізувати значення розчинів у побуті, техніці, народному господарстві;

— закріпити навички робити обчислення для виготовлення розчину з певною масовою часткою речовини;

— вчити робити висновки.

*Тип уроку.* Урок контролю і корекції знань і вмінь.

*Форма роботи:*

- групова
- фронтальна
- індивідуальна
- практична
- самостійна.

*Обладнання:* реактиви — сульфатна кислота концентрована, олія, бензин, хлорид натрію, спиртівка, штатив, пробірки. Колекція етикеток мінеральних вод. Плакат: «Вода — це діючий провідник культури, це та жива кров, яка створює життя там, де його не було» (А. П. Карпинський).

*Хід уроку.*

I. Організація класу.

1. Інструктаж з питань забезпечення техніки безпеки під час практичної роботи.

2. Повідомлення теми захисту проекту за визначеними проблемами.

Вчитель. Серед різноманітних речовин, які повинні бути мати чарівні властивості, алхіміки шукали не тільки філософський камінь та еліксир вічної молодості, але й універсальний розчинник. І це досить дивно, бо з речовиною, яка найбільше відповідає цим вимогам, вони були знайомі з давніх-давен! Ця речовина розчиняє кілька десятків солей, майже всі кислоти, багато основ та оксидів, органічних речовин. Ми всі добре знайомі з цією речовиною. Це ... вода. Поговоримо про цю речовину разом.

II. Проблема перша. Вода в природі.

Доповідь представника першої групи.

Вчитель. Проводить фронтальне опитування учнів цієї групи:

— Чому вода різна за смаком (демонстрація колекції).

— Чому бігають по воді водомірки, чому плаває лід?

— Чим пояснити, що вода — природний регулятор клімату на Землі?

— Чому ми не вживаємо дистиліровану воду?

Учень читає вірш поета Л. Мартинова «Вода благоволила литься!..»

Вчитель. Пропонує учням записати рівняння реакції утворення кристалогідратів, реакції взаємодії води з металами, оксидами.

Учень демонструє дослід по утворенню кристалів солей.

Вчитель. Пропонує учням провести лабораторний дослід та зробити висновок:

1) Розчинність пропонованих речовин у воді.

2) Залежність розчинності від температури.

III. Проблема друга. Вода — джерело життя.

Доповідь представника другої групи.

Вчитель. Проводить фронтальне опитування учнів цієї групи:

— Роль води в житті людини.

— Гідрофільні та гідрофобні організми.

— Яку воду океанів, морів використовують тварини та птахи.

— В якій промисловості використовують багато води?

— Вода в космосі.

— Вода — джерело енергії.

— Проблема питної води.

— Чому зникають річки, озера на Роздільнянщині.

Вчитель. Пропонує учням самостійну роботу на визначення маси речовини в розчині (умови задачі на дошці).

Вчитель. Пропонує учням записати свої висновки щодо роботи над проектом:

— Чому треба зберігати воду?

— Що тобі було цікаве з отриманої інформації?

— Чому ти навчився готуватися до захисту проекту?

III. Перевірка та оцінювання вчителем роботи учнів у зошитах.

#### Література

1. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002.

2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти.

3. Програма для середньої загальноосвітньої школи. Хімія 8–11 класи. — К.: Перун, 2001.

4. Концепція безперервної базової хімічної освіти в Україні // Збірник наказів № 7/1995.

5. Джабка С. Б. Метод проектів як реалізація особистісно орієнтованого навчання на уроках хімії // Хімія. — 2003. — № 13.

6. Логвін В. Метод проектів у контексті сучасної школи // Директор школи. — 2006. — № 35.

7. Матковський А. Метод проектів в умовах особистісно орієнтованого навчання // Хімія. — 2004. — № 69.

8. Мелатенко К. Технологія проектного навчання // Завуч. — 2006. — № 13.

9. Руденко К. А., Крюченкова Е. Ю., Айрикан Л. Н. Метод проектів в современной системе образования. — О.: ООИУУ, 2007.

#### Література,

рекомендована для учнів

1. Агафшин Н. П. Периодический закон и периодическая система элементов Д. И. Менделеева. — М.: Просвещение, 1973.

2. Вишневицкий Л. Д. Под знаком углерода.

3. Таубе П. Р., Руденко Е. И. От водорода до ...? — М.: Высш. шк., 1964.

4. Хімія. — 2002. — № 49; 2001. — № 51; 2003. — № 61; 2004. — № 1, 7, 59; 2005. — № 9, 15, 23, 57, 59.

#### Т. П. ЗАВОЛОЧКО,

вчитель-методист, вчитель хімії ЗОШ № 3 I–III ступенів Роздільнянського району.

## ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

Розвиток науки і техніки сприяв появі нових форм навчальної комунікації, новітніх методів для розв'язання освітніх завдань. З огляду на це роль учителя як авторитарного транслятора готових ідей змінилася на коригування ним інтелектуального і творчого потенціалу учнів. Водночас відбувається еволюція змісту, форм і методів навчання, що спонукає до розробок і впровадження інноваційних освітніх технологій. Основною метою застосування інноваційних технологій є активізація пізнавальної діяльності учнів.

Один із засобів активізації — проблемний підхід у навчанні, оскільки проблемність лежить в основі пізнавальної діяльності.

Проблемне навчання виникло на противагу пасивним і шаблонним формам навчання «на стику» педагогіки і психології. Воно має забезпечити розв'язання учнями (самостійно або під керівництвом учителя) проблемних завдань, проблемних ситуацій.

Головним стимулом, що збуджує інтерес учнів до навчання, є задоволення їх природної зацікавленості в пізнанні навколишнього середовища. «Воротами», через які проходять до учнів знання, є увага, зосередженість, пам'ять. Знаючи це, вчитель намагається досягти успіху, застосовуючи традиційну пояснювально-ілюстративну форму викладу нового матеріалу. Але можна отримати і більш вагомі результати, якщо активізувати розумову діяльність учнів, одним із видів якої є розв'язання ними певних навчальних проблем, творчих завдань науково-дослідного характеру. Цей процес підвищує їх активність, розвиває винахідливість, викликає бажання подолати труднощі. Як результат, відбувається творче оволодіння географічними знаннями і навичками, розвиваються здібності та пізнавальний інтерес до вивчення предмета.

Проблемна ситуація — це психологічний стан інтелектуального утруднення, яке виникає в учня, якщо він не може пояснити новий факт за допомогою знань, які він має, або виконати певну дію відомими йому способами. При цьому виникає потреба активно думати, відповідати на запитання «чому?». Потреба породжує мотив, що спонукає учнів думати і діяти. У цьому і полягає суть проблемного навчання, під час якого здобуваються нові знання та вміння через систематичне розв'язання учнями, самостійно або під керівництвом учителя, проблем, проблемних ситуацій.

Звичайно, кожний новий спосіб набуття знань, зокрема розв'язання проблемних ситуацій, для учнів спочатку буде важким: їм краще йти простими стежками, наприклад, завчити те, що подано в готовому вигляді в підручнику, а не самостійно відбирати факти, тлумачити та оцінювати їх.

Тут механічній пам'яті протиставляється міркування, розуміння, усвідомлення. «Те, що я зрозумів, я вже не можу забути, навіть якби цього хотів», — говорив М. М. Баранський.

У процесі вирішення проблеми можна виділити наступні етапи:

- 1) усвідомлення проблеми, розкриття протиріччя;
- 2) формулювання гіпотези;
- 3) доказ гіпотези;
- 4) загальний висновок.

Щоб навчити учнів розв'язувати проблемні завдання, доцільно запропонувати їм пам'ятку.

Пам'ятка для учнів, які розв'язують проблемні завдання з географії.

Послідовно виконайте чотири етапи пошукової роботи.

**I етап.** Усвідомлення проблеми, розкриття протиріччя.

Ваші дії: уважно прочитати завдання; знайти умову і вимогу завдання; визначити, що дано в умові і що потрібно знайти; пригадати, що ви вже знаєте про цей географічний об'єкт або явище, які причинно-наслідкові зв'язки його пояснюють; зіставити раніше здобуті знання і нову інформацію; виявити на основі такого зіставлення протиріччя, приховані в завданні.

**II етап.** Формулювання гіпотези.

На цьому етапі необхідно висловити припущення про виникнення явища чи об'єкта, тобто сформулювати гіпотезу за допомогою слів «якщо..., то...».

**III етап.** Доказ гіпотези.

Необхідно поставити нове запитання, виходячи з припущень, висловлених в гіпотезі, відповісти на це запитання, якщо можливо перевірити свою відповідь.

**IV етап.** Загальний висновок.

Ваші дії: дати відповідь на запитання:

- а) які нові знання отримали?
- б) що нового дізналися про причинно-наслідкові зв'язки, які пояснюють це явище або об'єкт?

У психолого-педагогічній літературі дослідники виділяють чотири рівні проблемності:

1. Учитель сам визначає проблему (завдання) і сам її розв'язує при активній допомозі учнів. До цього рівня відносять проблемний виклад.

2. Учитель пропонує розв'язати проблему, а учні самостійно або під керівництвом вчителя розв'язують її, використовуючи частково-пошуковий метод. Учні самостійно думають, шукають відповідь.

3. Учень пропонує проблему, учитель допомагає її розв'язати.

4. Учень ставить проблему і сам її розв'язує.

Рівні, за якими учні можуть розв'язувати проблемні завдання, може обирати вчитель. Не обов'язково виконувати завдання за всіма рівнями. Доцільно вибрати один, тобто діяти вибірково, використовувати проблемний підхід. Три останні рівні є рівнями дослідницького плану, тому проблемне навчання — це навчання, під час якого учні засвоюють нові географічні знання та уміння через розв'язання нестандартних завдань.

Функція вчителя полягає в тому, щоб координувати діяльність учнів, допомагати їм, але не давати чітких вказівок. У випадку утруднення доцільно ставити навідні питання, давати додаткові завдання.

Як приклад у застосуванні проблемного навчання можна взяти курс географії «Материки і океани». Визначаючи завдання потрібно враховувати цілі, теорії та методи дослідження, характерні для цього курсу:

- 1) взаємозв'язок і взаємозалежність географічних об'єктів, явищ;
- 2) цілісність і неоднорідність географічної оболонки;
- 3) постійний розвиток географічних об'єктів і явищ;
- 4) взаємозв'язок природи і людини.

На основі цих ідей можлива така типологія проблемних завдань:

а) завдання, що охоплюють фізико-географічний зміст курсу і розкривають діалектичну суть теорії природного комплексу і зв'язок між географічними об'єктами і явищами;

б) завдання, що розкривають характер взаємодії людини і природи, шляхи раціонального природокористування, заходи по охороні природних багатств.

Виконання цих завдань передбачає використання учнями методів дослідження, характерних для географічної науки: картографічний, порівняльний, історичний, статистичний, графічний тощо. (У додатку розглянуто приклади таких завдань, вказано їх місце в навчальному процесі, розкрито характер діяльності учнів при вивченні теми «Африка»).

Процес вирішення проблеми є складним, тому учнів потрібно навчати, як розв'язувати проблемні завдання. Ось приклад фрагмента уроку «Рельєф і корисні копалини Африки». На попередніх уроках учні засвоїли теорію літосферних плит і тому можуть виконати такі завдання.

Учитель. Ви знаєте таку закономірність, що на платформах знаходяться рівнини, а на складчастих поясах — гори. Використовуючи фізичну карту Африки, визначте географічне положення Східної Африки. Які форми рельєфу характерні для цієї частини Африки? За картою «Будова земної кори» визначте, який структурний елемент лежить в основі тектонічної будови Східної Африки. Яке протиріччя ви виявили? Як би ви могли відповісти на це запитання, використовуючи основні положення теорії літосферних плит?

Учень. Ми знаємо, що платформам у рельєфі в основному відповідають рівнини. Використовуючи карти атласу, ми отримали таку інформацію: для Східної Африки, в основі якої лежить давня Африкано-Аравійська платформа, характерні гори, нагір'я, плоскогір'я. У Східній Африці багато діючих і згаслих вулканів. Штрихування в атласі вказує на те, що для цього району характерні землетруси. А ми знаємо, що на давніх платформах, як правило, немає діючих вулканів і не буває землетрусів. У цьому полягає основне протиріччя між нашими знаннями та інформацією в атласі.

Учитель. Як же можна сформулювати запитання, на яке нам потрібно дати відповідь?

Учень. Чому для Східної Африки характерні гірський рельєф, вулканізм, землетруси?

Учитель. Отже, ми з вами визначили перший етап вирішення проблеми, який полягає в знаходженні прихованого в проблемі протиріччя. Які дії ми здійснили?

Учень. Згадали, що ми знаємо про будову земної кори, відтворили причинно-наслідковий зв'язок між будовою земної кори і рельєфом, співставили її з новою інформацією. У результаті сформулювали проблему.

Учитель. Наступний етап — формулювання гіпотези. Як можна сформулювати гіпотезу до поставленого нами запитання?

Учень. Мабуть, утворення гірського рельєфу в Східній Африці пов'язано із землетрусами та вулканізмом. Утворилися розколини, глибокі тріщини, одні ділянки яких опустилися, а інші піднялися. Утворилися гори, глибокі западини, які пізніше заповнилися водою, і на їх місці виникли озера. Але чому утворилися розколини на території давньої платформи?

Учитель. Це питання довго було загадкою і для вчених. На рівні сучасної науки на це запитання відповідає тектоніка плит. В чому ж суть цієї теорії, як вона може пояснити явище, яке ми вивчаємо?

Учень. Згідно з теорією літосферних плит земна кора складається з плит. Материк — верхня, найбільш легка частина плити. Плити постійно рухаються, і одна плита може насуватися на іншу. В результаті одні ділянки земної кори виштовхуються нагору, утворюються розломи, які супроводжуються землетрусами та магматизмом, що веде до утворення гірських районів. Можливо саме так було і в Східній Африці.

Учитель. Так! А які нові знання ви отримали в результаті відповіді на ці запитання?

Учень. Ми зрозуміли, що рельєф поверхні залежить не тільки від будови земної кори, але й від тих процесів, які відбуваються в земній корі та на поверхні Землі. Тому на платформі можуть знаходитися не лише рівнини, а й гори, нагір'я, плоскогір'я.

Проблемні завдання можна пропонувати учням у різних формах, наприклад, в ігровій.

Пропонуємо один із варіантів завдання під час вивчення теми «Вплив господарської діяльності людини на природу Південної Америки».

**Завдання «Врятуйте острів Робінзона».**

Острів Робінзона Крузо знаходиться в системі островів Хуан Фернандес, поблизу берегів Чилі. Як відомо, британський моряк Олександр Селкирк потрапив на цей острів у 1704 році і його пригоди лягли в основу відомого роману Даніеля Дефо. Нині від минулої екзотики на острові не залишилось майже нічого, навіть не дивлячись на те, що острів був оголошений національним парком ще у 1935 році. Гірничорудна діяльність, вирубування лісів, будівництво військових споруд і військові маневри призвели до того, що природа на острові вмирає.

Екологічні проблеми стають все більш актуальними для багатьох країн Латинської Америки.

1. Використовуючи комплексну карту в атласі виявіть райони, які схильні до змін в результаті діяльності людини.

2. Які екологічні проблеми характерні для цих районів?

3. Які явища природи, особливості будови поверхні, кліматичні умови посилюють негативний вплив господарської діяльності людини на природу?

4. На прикладі одного з природних комплексів Південної Америки покажіть негативний і позитивний вплив господарської діяльності людини на природу. Які шляхи вирішення екологічних проблем ви могли б запропонувати? Які заходи щодо охорони навколишнього середовища застосовують уряди країн Латинської Америки?

Незважаючи на те, що проблемне навчання і сприяє розвитку розумової діяльності та активізації самостійної роботи, та воно має і недоліки. Це труднощі, які відчувають учні, виконуючи окремі завдання, на що відводиться значно більше часу, ніж при традиційному навчанні. Але головне в тому, що проблемне навчання відкриває великий простір для розвитку уваги, спостережливості, активізації мислення і пізнавальної діяльності в цілому; розвиває самостійність — основний критерій проблемності, відповідальність, ініціативність, нестандартність мислення, обережність і рішучість тощо.

Важливою умовою проблемного навчання є забезпечення міцності одержаних географічних знань, тому що вони здобуваються в процесі самостійної діяльності. А якщо учень не розв'язав проблемне завдання за відведений час, то він доведе цю справу до кінця пізніше. Учень постійно думає про це завдання і з рештою виконає його. Саме через складність і наявність перешкод для виконання завдання в нього розвивається прагнення здобути глибокі знання, сформувати навички і вміння.

Проблемні завдання сприяють аналітичній діяльності учнів. Колективні пошуки під час розв'язання проблемних ситуацій створюють умови для розширення наукового «багажу» дітей, для тренування їх розумової діяльності. Сказане вище не означає, що потрібно використовувати цей метод на кожному уроці. У навчальному матеріалі багато такого, що вимагає звичайного запам'ятовування, та й не кожна тема вміщує матеріал для створення проблемних ситуацій.

**Додаток**

**Система проблемних завдань під час вивчення теми «Африка»**

№ з/п	Проблемні завдання	Місце проблемних завдань в навчальному процесі	Діяльність учнів
1.	Які особливості рельєфу Африки ви можете виявити, працюючи з картами атласу? Поясніть їх.	Перед вивченням нового матеріалу. Тема «Рельєф Африки».	Аналізують карти в атласі, відповідаючи на питання вчителя: 1) Які форми рельєфу переважають в Африці? 2) Які типи рівнин переважають на материк? 3) В якій частині Африки переважають гори? 4) Як пояснити особливості рельєфу материка? Учні засвоюють новий матеріал.
2.	Порівняйте рельєф Північної і Південної Африки (Західної і Східної). Які чинники пояснюють відмінності в рельєфі окремих частин материка?	Під час вивчення нового матеріалу.	Працюють з картами атласу, таблицями; під час самостійної роботи складають характеристику рельєфу окремих частин материка, порівнюють, пояснюють відмінності.
3.	Які особливості циркуляції атмосфери знайшли своє відображення в утворенні і розміщенні кліматичних поясів?	Під час вивчення теми «Кліматичні пояси Африки».	Розв'язують проблему за допомогою вчителя.
4.	Чому в Південній Африці в межах тропічного кліматичного поясу виділяються дві кліматичні області, а в Північній одна?	Під час закріплення нового матеріалу.	Самостійно або за допомогою вчителя відповідають на запитання.

№ з/п	Проблемні завдання	Місце проблемних завдань в навчальному процесі	Діяльність учнів
5.	Як змінюються кліматичні умови Африки на широті екватора із заходу на схід? Як пояснити такі зміни?	Закріплення матеріалу.	Самостійно аналізують кліматичну карту, роблять висновок про те, як змінюються кліматичні умови на широті екватора.
6.	Чому в пустелі Наміб випадає менше опадів, ніж у найсухіших районах Сахари?	Домашнє завдання.	Виконують самостійно всі етапи вирішення проблеми.
7.	Використовуючи кліматичну карту, встановити особливості режиму річок Африки?	Під час вивчення теми «Внутрішні води Африки».	Виконують завдання вчителя, складаючи характеристику річок Африки; на основі кліматичної карти встановлюють режим річок Африки.
8.	Існують дві гіпотези, які пояснюють утворення саван Африки. Згідно з першою — савани утворилися на місці зведених лісів; згідно з іншою — утворення саван пояснюється загальними географічними закономірностями. Виберіть доцільну, на ваш погляд, гіпотезу. Свою відповідь обґрунтуйте.	Перед вивченням нового матеріалу.	Висловлюють свої думки, намагаються їх пояснити.
9.	Пустеля — закономірність чи аномалія на обличчі планети? Доведіть, що природа пустелі Сахара різноманітна. Якими картами атласу будете користуватися?	Перед вивченням нового матеріалу.	Проблемна бесіда.
10.	Поясніть, як змінюються природні зони Південної Африки із заходу на схід на широті Південного тропіка?	Закріплення вивченого матеріалу.	Відповідають на запитання вчителя.

**С. Б. КУЗЬМІНА,**

вчитель вищої категорії, вчитель географії Стрюківської ЗОШ І–ІІІ ступенів Миколаївського району Одеської області.