

«НАША ШКОЛА»

№ 5, 2011

Науково-методичний журнал

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

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

Головний редактор: **В. А. КАВАЛЕРОВ**,
канд. пед. наук

Редакційна колегія:

Л. К. Задорожна, канд. філософ. наук, заступник головного редактора; **В. М. Руссол**, канд. пед. наук, відповідальний секретар; **А. Ю. Анісімов**, канд. пед. наук; **А. М. Богуш**, д-р пед. наук, професор, дійсний член АПН України; **В. В. Грінчук**; **Д. М. Демченко**, канд. пед. наук, доцент; **Н. М. Дзюба**; **Ю. І. Завалевський**, канд. пед. наук; **Є. Є. Карпова**, д-р пед. наук, професор; **Б. Г. Кремінський**, канд. пед. наук; **Н. В. Кічук**, д-р пед. наук; **З. Н. Курлянд**, д-р пед. наук, професор; **С. Л. Курочкін**, канд. біол. наук, доцент; **О. 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; **А. Л. Ткачук**, канд. юрид. наук, начальник управління освіти і науки облдержадміністрації; **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. Чебікіна**, канд. психол. наук, зав. кафедри педагогіки і психології; **О. С. Цокур**, д-р пед. наук, професор

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

Засновники:

Управління освіти Одеської обласної державної адміністрації

Одеський обласний інститут удосконалення вчителів

Міжгалузевий науково-технічний центр «Нормаль»

Обласне відділення Педагогічного товариства

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

Затверджено на засіданні вченої ради ООІУВ.
Протокол № 2 від 07.06.2011 р.

Здано у вироб. 13.09.11. Підп. до друку 19.10.11. Формат 60×84^{1/8}. Папір друк. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 9,77. Обл.-вид. арк. 10,21. Тираж 700 прим. Зам. № 328.

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

Одеса • Одеський ОІУВ • 2011

З М І С Т

Визначні особи в історії української освіти

Л. І. Фурсенко. Міністри освіти України (1917—1918) ..2

Педагогіка і психологія

А. М. Зубко. Управління освітою як соціально-педагогічна проблема 6

Л. Б. Платаш. Професійна компетентність соціального педагога..... 9

Н. О. Федчишин. Герbartіанство в німецькій педагогіці: розвиток та сприйняття..... 12

І. О. Кулик. Періодизація висвітлення творчої спадщини Г. Сковороди в педагогічній історіографії..... 16

О. А. Листопад. Характеристика базових понять педагогіки творчості..... 19

А. В. Гусева. Діти з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю: проблеми діагностування і тактика корекційної роботи..... 24

В. Э. Закревский. Потребность и выбор как составляющие смысла..... 26

Дошкільне виховання. Початкове навчання

Н. Л. Мисько. Використання групової форми роботи в початкових класах..... 30

Позакласне та позашкільне виховання

В. Ф. Киселева. Использование драматизации и межпредметных связей при обучении детей на занятиях кружков английского языка 33

Дисципліни суспільно-гуманітарного циклу

О. А. Уразова. «Ми — одесити» (п'єса для учнів 5 класів)..... 36

І. В. Малецька. Роль художньо-педагогічної творчості в професійній діяльності вчителя зарубіжної літератури..... 38

Н. П. Богун. Використання «музейної педагогіки» при викладанні історії України 41

Дисципліни природничо-математичного циклу

О. Е. Валльє, О. П. Светной. Використання теорії симетричних многочленів для розв'язування рівнянь 43

М. О. Царенко, Г. Щербина. Формування інформаційно-технологічної компетентності майбутнього вчителя фізики 47

В. А. Полоз. Игры на уроках географии..... 53

Г. Б. Редько. Теоретико-методологические основы развития физического мышления учащихся в процессе обучения физике..... 57

Культура здоров'я та здоровий спосіб життя

А. Г. Кизирян, Д. А. Кизирян. Профилактика травматизма при падениях человека..... 57

Д. П. Сліпенко. Правила, які треба знати..... 72

На шляху до професії

В. П. Назаров, В. Г. Талаш. Актуальність проблеми професійної орієнтації старшокласників 75

Л. В. Новохижня. История производства и применения бисера..... 78

© Одеський обласний інститут удосконалення вчителів, 2011

МІНІСТРИ ОСВІТИ УКРАЇНИ (1917—1918)

На зборах представників Товариства українських поступовців 3 (13) березня 1917 року було порушено питання про формування єдиного органу, який би представляв інтереси українського народу в умовах, що створилися після Лютневої революції в Російській імперії, а 4 березня (17) 1917 року за ініціативою політичних, наукових, освітніх, кооперативних і студентських організацій було створено громадське об'єднання — Центральна Рада.

Основною метою діяльності Центральної Ради на цьому етапі було визначено об'єднання українського народу, відродження державності України.

Головою Української Центральної Ради було заочно обрано Михайла Сергійовича Грушевського.

Українська Центральна Рада як громадське об'єднання діяла до кінця червня 1917 року, а 15 (28) червня 1917 року був створений український крайовий уряд — Генеральний Секретаріат. У першій його декларації наголошувалося на тому, що Генеральний Секретаріат перебрав на себе виконавчі функції Комітету Української Центральної Ради.

До складу Генерального Секретаріату увійшли дев'ять авторитетних на той час політиків: П. Христюк — генеральний писар, С. Петлюра — секретар військових справ, Б. Мартос — секретар земельних справ, С. Єфремов — секретар міжнародних справ, І. Стещенко — секретар освітніх справ та інші (Х. Барановський, В. Садовський, М. Стасюк).

Очолив Генеральний Секретаріат В. Винниченко, який прийняв на себе також функції генерального секретаря внутрішніх справ.

Таким чином першим міністром освіти України, Генеральним Секретарем України, був Іван Матвійович Стещенко, який працював на цій посаді з 28 (15) червня 1917 року до 9 (22) січня 1918 року. Про його діяльність ми писали в журналі «Наша школа» № 3, 2007, стр. 2—4.

Наступними Генеральними Секретарями освіти в урядах Української Центральної Ради були:

— Никифор Якович Григоріїв — з 18 січня 1918 року до 29 січня 1918 року.

— Павло Оникійович Христюк — з 29 січня до 10 березня 1918 року.

— В'ячеслав Костянтинівич Прокопович — з 24 березня до 2 травня 1918 року.

ГРИГОРІЇВ Никифор Якович

Никифор Якович був міністром народної освіти в уряді Всеволода Голубовича часів Центральної Ради всього два тижні, з 18 січня 1918 року до 29 січня 1918 року.

Народився Н. Я. Григоріїв 9 лютого 1883 року в місті Бурти Черкаського повіту Київської губернії, в сім'ї сільського вчителя. У 1900 році закінчив сільськогосподарську школу у м. Броди на Київщині. Після цього деякий час працював бібліотекарем Київського товариства письменності, а пізніше в статистичному відділі Південно-Західної залізниці. Але мрію про вчительську діяльність не залишав. У 1904 році екстерном склав екзамен на звання народного вчителя і отримав право викладати російську мову в повітових школах. Свою трудову діяльність на посаді вчителя розпочав у місті Бердичеві. У 1905 році разом з іншими вчителями організував повітову учительську спілку, яка діяла нелегально. На першому повітовому з'їзді учительської спілки було ухвалено резолюцію з вимогою до уряду запровадити в школах вивчення української мови. Вимога дійшла до урядових кіл. Органи влади прибрали Никифора Яковича з міста Бердичева і перевели на таку ж саму посаду вчителя російської мови до міста Літина на Поділлі. Тут він розпочав роботу зі створення українських бібліотек, розповсюджував українську літературу серед молоді, організував роботу курсів з питань вивчення історії України та українського суспільно-політичного руху.

Невдовзі цей учительський гурток об'єднав навколо себе національно-свідому та політично зорієнтовану інтелігенцію. І знову за наказом урядової адміністрації Григорієва переводять на роботу в іншу місцевість, цього разу під нагляд поліції до міста Кам'янця-Подільського. В цьому місті робота Никифора Яковича стає більш плідною, більш ефективною. Тут він викладав вітчизняну та всесвітню історію, російську мову, методику викладання рідної української мови в середніх школах, активно працював на різних педагогічних курсах, долучався до роботи в товаристві «Просвіта», де організовував і вів літературно-музичні вечори, на які збиралася молодь з духовної семінарії, педагогічних курсів та учні старших класів середніх шкіл. Згодом очолив місцеву філію Товариства українських поступовців (ТУП), розпочав спів-

робітництво з редакцією газети «Рада». Його публіцистичні статті, статті з української історії друкувалися також в українських періодичних виданнях «Світло», «Маяк», «Подольськіє известия» та інших.

У 1915 році його призивають на строкову службу до російської царської армії. Після служби в армії Никифор Якович ще активніше став займатися політичною діяльністю, вступив в ряди Української партії соціалістів-революціонерів, створеної у квітні 1917 року (УПСР: популярна назва есери). На Всеукраїнському національному конгресі, що проходив 6—8 квітня 1917 року, обраний до Центральної Ради від Подільської губернії. З 25.07.1917 року член Малої Ради від фракції УПСР. На об'єднаному засіданні Київської ради робітничих депутатів і ради солдатських депутатів, скликаному в зв'язку з жовтневим переворотом у 1917 р. в Петрограді, виступив з різкою критикою діяльності більшовиків. Був головою Київської ради солдатських депутатів, безпосередньо впливав на процес формування українських військових частин.

18 січня 1918 року Никифора Яковича призначено міністром народної освіти (Генеральним секретарем) в уряді Голубовича часів Центральної Ради. Але цю посаду він обіймав недовго. З виїздом уряду та Української Центральної Ради під тиском більшовицьких військ з Києва у невідомому напрямку виконання обов'язків міністра освіти з 29 січня було покладено на міністра внутрішніх справ Павла Христюка. Він фактично і став міністром народної освіти.

Після гетьманського перевороту 29.04.1918 року від імені правої частини партії УПСР виступав за проведення легальної опозиції до уряду гетьмана П. Скоропадського. В цей час очолював культурно-освітній відділ Київського губернського земства. Був активним учасником підготовки антигетьманського перевороту. На початку 1919 року був членом Українського трудового Конгресу, завідував відділом преси Армії УНР. У кабінеті Б. Мартоса у квітні 1919 року всього декілька днів виконував обов'язки міністра народної освіти.

В кінці 1919 року емігрував до Чехословаччини, де відстоював принципи «диктатури трудових мас».

В еміграції став заступником голови Українського громадського комітету, одним з організаторів та викладачів Української господарської академії у Подебрадах, Українського високого педагогічного інституту ім. М. Драгоманова, одним із засновників Українського видавничого фонду. Був обраний професором Робітничого університету та очолював Соціологічний інститут у Празі. Тут же редагував випуск неперіодичного органу УПСР за кордоном «Трудова Україна».

У 1938 році виїхав до Сполучених Штатів Америки, де з 1949 року очолював українське відділення радіостанції «Голос Америки»,

став відомим журналістом, публіцистом, автором соціологічних досліджень. Написав спогади, присвячені періоду національно-визвольних змагань — «Спогади руйника», «Весна української революції» та інші.

Помер 5 серпня 1953 року у Нью-Йорку (США).

ХРИСТЮК Павло Оникійович

Павло Оникійович займав посаду міністра внутрішніх справ в уряді Всеволода Голубовича. Однак коли під натиском більшовицьких військ наприкінці січня 1918 року деякі міністри разом з Голубовичем, в тому числі і міністр освіти Никифор Григорійов, виїхали з Києва до Житомира, а потім до Олевська-Сарн, уряд фактично залишився без керівника освітянського відомства. Тоді за рішенням уряду від 29 січня 1918 року виконувати обов'язки міністра народної освіти було доручено міністру внутрішніх справ П. Христюку, які він виконував до 10 березня 1918 року.

Народився Павло Оникійович у 1890 році в сім'ї козака-хлібороба, вихідця з України, в станиці Єлизаветинській на Кубані (нині Краснодарський край, Росія).

У 1912 році після отримання середньої освіти в закладах освіти м. Баку вступив до Київського політехнічного інституту. У студентські роки був членом української студентської громади, брав участь у кооперативному русі. У 1916—1917 роках був редактором кооперативного тижневика «Комашня», співпрацював з газетою «Рада». Був одним із засновників Центрального українського кооперативного комітету як організаційного та культурно-просвітницького центру української кооперації. На кооперативному з'їзді Київщини, що проходив 14—16 березня 1917 року, був секретарем президії з'їзду. Пізніше писав, що «з'їзд прийняв постанови про необхідність негайного введення української мови в школах, суді та всіх громадських і державних інституціях, в церкві, а також звернення з'їзду до Тимчасового уряду з проханням, щоб усі засланці з Галичини були звільнені від заслання й інших кар».

Павло Оникійович належав до однієї з найвпливовіших партій соціалістичного спрямування Української партії соціалістів — революціонерів (УПСР). Її програма передбачала націоналізацію життєво важливих галузей господарства, скасування приватної власності на землю і виключення її з товарообігу, національно-територіальну автономію України.

На установчому з'їзді партії есерів 05.04.1917 року був обраний до її ЦК, а на Всеукраїнському національному конгресі 8 квітня 1917 року — членом Української Центральної Ради та її Комітету. На I Всеукраїнському селянському з'їзді 28.4—2.5.1917 року увійшов до складу ЦК Селянської спілки.

На засіданні Комітету Української Центральної Ради 15 червня 1917 року затверджений Генеральним писарем новоствореного Генерального Секретаріату — першого уряду України на чолі з В. К. Винниченком. Основним завданням Генерального писаря було завідування справами всього Генерального Секретаріату, бути зв'язком між окремими Генеральними секретарями у внутрішніх організаційних справах Секретаріату, інформувати про діяльність Генерального Секретаріату, в тому числі і через періодичний орган Генерального Секретаріату.

Підпис Христюка стоїть на основоположних документах нової влади, зокрема на Декларації Генерального Секретаріату, яка була опублікована 27 червня 1917 року, на Другому Універсалі УЦР від 3 липня 1917 року та багатьох інших документах. Був одним з учасників опублікованого 4 серпня 1917 року в есерівській газеті «Народна воля» звернення Генерального Секретаріату до революційної демократії Росії про необхідність спільної боротьби з контрреволюційними силами.

Після того, як у січні 1918 року уряд Винниченка подав у відставку, Павло Оникійович увійшов до уряду українського есера Всеволода Голубовича, обійнявши посаду міністра внутрішніх справ. В той же час він підписував ряд державних документів як Генеральний писар, а з кінця січня до початку березня 1917 року виконував обов'язки ще й міністра народної освіти. 22 січня 1918 року Генеральний Секретаріат освіти був реорганізований у Міністерство народної освіти. В кінці лютого Павла Оникійовича призначено Державним секретарем Ради Міністрів Української Народної Республіки (УНР).

Виконуючи обов'язки міністра народної освіти, для освітньої справи він не зробив практично нічого, тому що основні зусилля спрямовував на виконання покладених на нього штатних обов'язків на займаних посадах.

Та й сам він про перебування на посаді міністра народної освіти жодним словом не згадає у своїй книжці «Замітки і матеріали до історії української революції 1917—1920 рр.».

Після гетьманського перевороту був заарештований у Сквирі на Київщині. Після звільнення брав участь у підготовці повстання проти П. Скоропадського.

У Раді Народних Міністрів доби Директорії УНР, очолюваної І. Мазепою, займав посаду заступника міністра внутрішніх справ (серпень 1919 р. — травень 1920 р.).

У кінці листопада уряд І. Мазепи емігрував до Польщі. Всі урядовці евакуювалися під його загальним керівництвом. Сам Павло Оникійович з Польщі емігрував до Відня, там він увійшов до закордонної делегації УПСР, яку очолював колишній голова Центральної Ради М. С. Грушевський, до спілки українських письменників і журналістів, був спів-

робітником журналу «Борітеся — поборете». У 1919—1922 рр. написав чотиритомну працю «Замітки і матеріали до історії Української революції 1917—1920 рр.». Був співробітником Українського Соціологічного інституту.

Перебуваючи у Відні, поступив на службу в торгівельне представництво УСРР (Української Соціалістичної Радянської Республіки), а навесні 1923 року повернувся в Україну і розпочав роботу в Українбанку, згодом у Державному видавництві України, Народному комісаріаті фінансів. Одноразово друкував літературознавчі праці в журналі «Червоний шлях».

З 1931 року Павло Оникійович науковий співробітник Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка та редактор журналу «Історичний архів», є автором численних наукових розробок, зокрема: «1905 рік на Україні», «Селянські виступи та війна», дослідницьких статей про творчість Г. Квітки-Основ'яненка, С. Єфремова, Ю. Смолича та багатьох інших.

2 березня 1931 року був заарештований по звинуваченню в причетності до «Українського національного центру» (УНЦ), який нібито ставив за мету ліквідацію радянської влади. Загалом за справою УНЦ було засуджено до ув'язнення понад 50 осіб, переважно інтелігенції. 7 лютого 1935 року після звільнення з таборів був засланий на північ на три роки. Повторно заарештований в листопаді 1936 року і засуджений ще на 8 років таборів. Помер 28 вересня 1941 року в «Севватлаге» Архангельської області.

Відповідно до Указу Президії Верховної Ради СРСР від 16.01.1989 року «Про додаткові заходи по відновленню справедливості у відношенні жертв репресій, які були у період 30—40-х та на початку 50-х років», Павла Оникійовича реабілітовано посмертно.

Даних про долю його рідних немає.

ПРОКОПОВИЧ В'ячеслав Костянтинович

Посаду міністра народної освіти обіймав з 24 березня 1918 року до виходу із складу уряду 2 травня 1918 року. Був четвертим міністром України (доби Центральної Ради в уряді Всеволода Голубовича).

Народився В'ячеслав Костянтинович 10 червня 1881 року у Києві, в родині священика. Батько його походить із старовинного козацького роду Чигиринського повіту Київської губернії. Після отримання середньої освіти вступив до Київського університету Святого Володимира на історико-філологічний факультет. По закінченні університету викладав історію в Київській державній гімназії, звідки році «українофільські» погляди та участь у 1913 році в роботі Всеросійського педагогічного з'їзду був звільнений з посади. Після цього працював у приватних гімназіях, трохи згодом — вченим бібліотекарем Київського міського музею.

З початку ХХ століття брав активну участь у політичному житті: з 1905 року — член Української радикально-демократичної партії; з 1908 року — член позапартійного об'єднання Товариства українських поступовців (ТУП); у 1911—1914 роках був редактором педагогічного журналу «Світло»; співпрацював в українській періодичній пресі, зокрема в газетах «Рада» і «Боротьба».

В'ячеслав Костянтинович був добре відомим і авторитетним педагогом в Києві, знали його й поза межами міста.

У 1917 році його обрано до складу Української Центральної Ради, якою 9 березня 1917 року був делегований гласним губернської земської управи, а з 15 березня 1917 року рекомендований до складу Київського губернського виконавчого комітету Ради об'єднаних громадських організацій як представник Тарасанського повіту. Брав участь у роботі з'їзду ТУП 25—26 березня 1917 року, був обраний до Тимчасового ЦК Союзу українських автономістів-федералістів. Був учасником Всеукраїнського національного конгресу, на якому делегований до нового складу Української Центральної Ради як представник Союзу автономістів-федералістів, а 8 квітня на Перших загальних зборах УЦР — до її Комітету. На реорганізаційному з'їзді партії, яка в червні отримала назву УПСФ (Українська партія соціалістів-федералістів), В. К. Прокоповича обрали до її Центрального Комітету.

27 квітня 1917 року увійшов до складу комісії щодо реорганізації Комітету ЦУР у Малу Раду, згодом був представником УПСФ в цій Малій Раді.

Мала Рада Української Центральної Ради на своєму засіданні 24 березня 1918 року затвердила склад Ради Народних Міністрів на чолі з Всеволодом Голубовичем. Міністром народної освіти у цьому уряді призначено Прокоповича В'ячеслава Костянтиновича. Він змінив на цій посаді тимчасово виконуючого обов'язки заступника міністра Холодного Петра Івановича (10.03.1918—24.03.1918).

В. К. Прокопович користувався великою повагою населення м. Києва. За короткий час йому вдалося винести на розгляд уряду ряд важливих освітянських питань. Серед них законопроекти про тимчасові штати середніх та початкових шкіл, про виділення коштів на друкування підручників, про звільнення шкільних будинків від реквізиції, про зміну функцій педагогічних рад державних середніх шкіл та інші. Але у зв'язку з тим, що «в провінції немає ніякої влади, а та влада, яка є, дискредитує український народ», то майже всі ці заходи не були впроваджені в практичну роботу.

Активно працював також в Малій Раді та Раді Народних Міністрів.

Очевидно, що згоди між Голубовичем і Прокоповичем на розвиток подій не було, і 1 квітня 1918 року останній на засіданні Ради На-

родних Міністрів порушив питання про відставку, але вона не була прийнята через відсутність Голубовича. І вже на засіданні Ради Народних Міністрів 27 квітня 1918 року Прокопович заявив: «Через те, що уряд досі не опублікував своєї декларації, а значить, не виявив досі повного і ясного шляху та конкретної програми діяльності; через те, що нинішній Кабінет Міністрів не в силі стати на шлях реальної роботи і не виявляє високої здатності до праці; через те, що міністри-члени партії соціалістів-федералістів — не можуть стати до активної участі і впливу в загальній нашій політиці і тим приймають на себе відповідальність за те, до чого вони не можуть прикласти рук, — ми, Шелухін, Попівський, Прокопович, підлягаючи директиві Головного Комітету, виходимо із складу теперішнього Кабінету як міністри; а для того, щоб технічний апарат, коло якого ми стояли, і порушення, хоть тимчасове, правильних функцій якого може шкідливо одбитися на інтересах державних справ, мав змогу працювати без перерви і дістати згодом керівних в порядку преємственности роботі — ми тим часом готові лишитися як управляючі міністерствами».

2 травня 1918 року В. К. Прокопович видав свій останній наказ по Міністерству освіти, в якому писав: «Уступаючи обставинам, за якими стоїть сила, складаю з себе обов'язки міністра освіти. Співробітникам, широко працюю і дружньою допомогою яких я тільки міг вести діло, за що прошу прийняти щирю й глибоку подяку, закликаю заховати спокій і проводити далі справу, твердо пам'ятаючи, що не можна ані на хвилину припиняти чи ослаблювати як найінтенсивнішу роботу коло організації рідної школи, бо то — основа нашої державності».

Після гетьманського перевороту 29.04.1918 року В'ячеслав Костянтинович відмовився співпрацювати з новим урядом М. П. Василенка, призначеного Павлом Скоропадським, незважаючи на наполегливі пропозиції, і повернувся до педагогічної діяльності.

У травні—жовтні 1918 року входив до складу мирної делегації на переговорах з більшовицькою Росією.

За часів Директорії деякий час займався дипломатичною діяльністю, керував роботою Ради Народних Міністрів і в травні 1920 року був призначений міністром освіти УНР в кабінеті А. Лівичького, наприкінці 1920 року емігрував з України, залишаючись міністром освіти в тому ж уряді. Деякий час перебував у таборах інтернованих в Польщі. У 1924 році переїхав до Парижа, де став одним з близьких співробітників Головного Отамана УНР С. Петлюри. Обіймав ключові посади в уряді УНР в екзилі (за кордоном): 1924—1939 рр. — Голова Ради Міністрів УНР, жовтень 1939 р. — травень 1940 р. — заступник Голови Директорії та Головного Отамана УНР.

Крім урядових справ, займався виданням двомісячного журналу «Тризуб», дослідженнями історії міста Києва, випустив книги «Заповіт Орлика», «Під золотою хороговою», «Печать малороссийская», «Київська міліція» та інші.

Життєвий шлях В. К. Прокоповича завершився 7 червня 1942 року у Франції, де він і похований у місті Бесанкурі, поблизу Парижа.

Л і т е р а т у р а

1. Верстюк В. Ф., Осташко Т. С. Діячі Української Центральної Ради: Біогр. довід. — К., 1998. — 256 с.

2. Довідник з історії України. А—Я: Посіб. для серед. загальноосв. навч. закл. / За заг. ред. І. Підкови, Р. Шуста. — 2-ге вид., доопр. і допов. — К.: Генеза, 2001. — 1136 с.

3. Дубов Вольт. Генеральний писар УНР // Урядовий кур'єр. — 2007. — 5 жовт. — № 183.

4. Лікарчук І. Л. Міністри освіти України: в 2 т. (1917—1943 рр.): [монографія]. — К.: Вид. Ешке О. М., 2002. — 332 с. — Бібліогр.: с. 327.

Л. І. ФУРСЕНКО,

старший викладач кафедри менеджменту і розвитку освіти ООІУВ.

Педагогіка і психологія

УДК 371.14:371.2

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розкрито особливості управління освітою як соціальною системою, що складається з багатьох взаємодіючих елементів, які забезпечують її діяльність і функціонування.

Ключові слова: післядипломна освіта, педагогічні кадри, організація, управління, соціальна система.

В статье раскрываются особенности управления образованием как социальной системой, состоящей из множества взаимосвязанных элементов, которые обеспечивают её деятельность и функционирование.

Ключевые слова: последипломное образование, педагогические кадры, организация управления, социальная система.

The article exposed the peculiarities of management of educational as social system which consists of numerous interactive elements, they secure its activity and functioning.

Key words: postgraduate education, pedagogical personnel, organization, management, social system.

Постановка проблеми. Із зміною пріоритетів в освітній політиці України і перенесенням у центр всієї освітньої практики інтересів людини з особливою гостротою постає проблема забезпечення всебічного і гармонійного розвитку особистості, задоволення її освітніх потреб, сприяння самовизначенню і самореалізації та досягненню цілей життєдіяльності. У цьому контексті актуалізується проблема удосконалення навчального процесу в закладах системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і доведення його до рівня сучасних вимог.

Особливості навчання дорослих мають визначальний вплив стосовно добору змісту і форм навчання фахівців, організації та управління навчальним процесом в закладах підвищення кваліфікації педагогів. Їх урахування й використання дає можливість підвищувати ефективність навчання педагогів, і тим самим впливати на результати практичної педагогічної діяльності фахівців, на практику роботи сучасної школи.

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Значне місце у розробці теоретичних і технологічних основ навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників займають проблеми управління. Останнім часом питання управління та менеджменту в освіті стали предметом дослідження науковців і практиків. Так, у працях В. І. Бондаря, Н. М. Ващенко, В. В. Гуменюк, Л. І. Даниленко, В. К. Дьяченко, А. І. Кузьмінського, В. І. Лозової, В. І. Лугово-го, В. І. Маслова, В. В. Олійника, Н. М. Остро-верхової, В. В. Пикельної, М. М. Поташника, В. А. Семиченко, О. Л. Скідіна, Т. І. Сущенко на прикладі різних освітніх систем висвітлено питання підвищення ефективності педагогічного процесу за умови забезпечення його цілісності.

Мета статті — розкрити особливості управління освітою як соціальною системою.

Виклад основного матеріалу. Підвищення ефективності підготовки фахівців в системі післядипломної освіти пов'язане з удосконален-

ням навчального процесу в закладах, які його здійснюють. Як і будь-яка інша система соціального порядку, система післядипломної освіти педагогів, невід'ємною складовою якої є підвищення кваліфікації, передбачає управління, без якого система не може існувати. Управління — це, насамперед, організація діяльності щодо координації, узгодження та об'єднання в систему цілеспрямованих зусиль людей. Система, якою управляють, хоча і є певною сукупністю елементів й виступає як щось ціле, але не зводиться до простої суми властивостей своїх елементів. Елементи, що утворюють систему, у своєму поєднанні та взаємозв'язках породжують нову системну якість. Тому управління як діяльність людей, що спрямована на організацію — це не механічне поєднання зусиль певної кількості людей, а приведення їх до системи з якісно новими властивостями, що у сукупності забезпечують подальше функціонування та розвиток об'єкта управління. Управління за своєю сутністю є процесом взаємодії суб'єктів та об'єктів, його змістом виступає упорядкування взаємозв'язків та взаємовпливів елементів системи, що сприяє прогресивному саморозвитку її у відповідності до притаманних саме цій системі закономірностей та тенденцій.

У свою чергу суб'єкт і об'єкт управління теж є складноорганізованими системами зі своїми елементами. Їх об'єднують спільні управлінські закономірності. Сутність цієї взаємодії полягає в природі взаємозв'язків суб'єктів та об'єктів управління і причинно-наслідковій залежності, що при цьому виникає. Чим вищий ступінь відповідності суб'єкта об'єкту, тим ефективніше саме управління, тобто чим більше управлінська діяльність відповідає властивостям і тенденціям розвитку навчального процесу в закладах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, тим дієвіше його результат.

За визначенням В. Г. Афанасьєва, будь-яка самокерована система складається з двох підсистем — тієї, що управляє й тієї, якою управляють. Але не кожна система є системою управління. Останній властива наявність причинно-наслідкових зв'язків між суб'єктом і об'єктом управління; динамізм цих зв'язків, тобто здатність системи управління до змін, до посилення управлінського впливу, що не руйнує, а підкріплює системостворюючі зв'язки й дозволяє системі залишатися тотожною собі по суті; наявність оперативного зворотного зв'язку та низка інших якостей. Координуюча функція управління виявляється передусім у створенні нової системної якості з індивідуальних зусиль багатьох осіб. Зміст управління як соціальної функції виявляється перш за все в організаційній діяльності, що здійснюється шляхом об'єднання зусиль, узгодження, регулювання, координації, контролю та владнорегулюючими заходами. Отже управління за своєю сутністю, формами і методами має вираз в організації ко-

лективних зусиль, розподілі обов'язків між їх учасниками для досягнення встановленої мети, в регулюванні повсякденної діяльності суб'єктів управління, в контролі за здійсненням визначених завдань, в організаційному забезпеченні всіх стадій управлінського процесу.

Таким чином, в центрі управлінського процесу є організація. За визначенням «організація» — це, по-перше, внутрішня впорядкованість, узгодженість, взаємодія більш або менш диференційованих і автономних частин цілого, що обумовлена його будовою; по-друге, сукупність процесів або дій, які ведуть до створення або вдосконалення взаємозв'язків між частинами цілого [9, с. 945]. Отже організація притаманна будь-якій системі, і управління як система діяльності теж передбачає організацію, але організація, у свою чергу, є й центральною функцією управлінської діяльності.

На даному етапі розвитку управлінської науки існує два підходи до визначення поняття «організація». Частина науковців розглядає організацію не як стадію, а як частину змісту управлінського процесу й визначає її як функцію управління. Так, В. А. Козаков та Д. І. Дзвінчук тлумачать управління як діяльність, що складається з низки певних функцій — планування, організація, мотивація, контроль — та зв'язуючих процесів — комунікація, прийняття рішень і керівництво [1, с. 75].

В. В. Пикельна, розглядаючи теоретичні основи управління в освіті, визначає як управлінські функції планування, організацію, координацію, регулювання, контроль, облік та аналіз.

Слід зазначити, що переважна більшість науковців вважає, що управлінню притаманна функція організації й обов'язково називають її в загальному переліку управлінських функцій [3; 7; 10].

Разом з тим не можна не визнати справедливим й логічним міркування іншої частини науковців, які тлумачать поняття «організація» ширше і вважають, що воно не може бути повністю охоплене змістом понять «управління», «управлінський процес» або «управлінська діяльність». Оскільки управління — це цілеспрямована взаємодія (яку теж у свою чергу слід організувати) між суб'єктом і об'єктом управління і є елементом організації процесу задля досягнення системою встановленої мети, то розглядати поняття «організація» можна, принаймні, у трьох площинах, від вужчої — до ширшої. По-перше, як функцію управління системою; по-друге, як необхідну умову ефективності, дієвості управління системою, оскільки сама управлінська діяльність потребує організації; по-третє, в найширшому розумінні організація є чинником функціонування системи й досягнення системою своєї мети. У цій площині організація виступає не тільки як умова функціонування системи, а й як засіб розвитку і вдосконалення її.

Глобально-цілісне розуміння освітньої сфери та її підсистем має значення для розв'язання педагогічних та управлінських завдань, оскільки, як зазначає П. К. Анохін, однією з головних цілей пошуків системи є саме її спроможність пояснити і поставити на певне місце навіть той матеріал, який був задуманий та отриманий дослідником без усякого системного підходу. Особливо важливими стають наукові розробки проблем управління освітніми системами на сучасному етапі розвитку української держави. О. В. Кондратюк, розглядаючи форми і методи трансформації системи освіти в соціально-економічній політиці держави, зазначає: «Для більш ефективного сприйняття та використання ринкових перетворень необхідно впроваджувати демократичні принципи управління освітою та її структурними ланками. Перебудована на цих засадах модель управлінського освітнього менеджменту дає можливість перейти до якісно нових форм управління закладами освіти» [2, с. 14—15].

В. І. Вихрова розкриває соціальний механізм управління освітою в умовах переходу до ринку. Г. М. Артюк пропонує модель управління суспільним процесом підготовки кадрів освітян в регіоні у перехідний до ринкових відносин період. Центральними в цих роботах є соціально-економічні проблеми управління освітою в сучасних умовах, що важливо для нашого дослідження, особливо з точки зору кон'юнктури ринку праці і ролі системи післядипломної освіти в здійсненні своєї функції соціального захисту населення.

Управління освітою як соціальну проблему розглядає В. В. Чепак. Вона, зокрема, зазначає, що: «...освітня організація як соціальна система є комплексним утворенням, що складається з багатьох взаємодіючих елементів, які забезпечують її діяльність і функціонування, спрямовують поведінку індивідів, регулюють організаційні процеси. Ефективність існування системи забезпечується взаємодією загальних і специфічних факторів оточуючого середовища, а також тими цілями, на реалізацію яких орієнтована їх діяльність» [11, с. 17]. Цей висновок, в аспекті нашого дослідження, важливий для розуміння ролі керівника, організатора навчального процесу в закладах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і впливу зовнішніх факторів на його управлінську діяльність.

Слід також відзначити значення наукових розробок О. Л. Скідіна, присвячених вивченню теоретичних і практичних аспектів застосування соціальних технологій в управлінні закладами освіти. Освітня соціальна організація висвітлюється науковцем як простір для впровадження соціальних технологій в контекст управління персоналом та міжгрупової взаємодії. Особлива увага приділяється обґрунтуванню використання технологій соціологічного діагностування як супроводу управлінських нововведень. Цей ракурс проблеми управління навчальним закла-

дом, безсумнівно, важливий і для нашого дослідження, і для практики управління навчальними закладами системи післядипломної освіти педагогічних кадрів. Разом з тим у розробках О. Л. Скідіна [8] подається механізм впровадження соціодіагностики в управління вищими закладами освіти, його адаптація до умов системи післядипломної освіти потребує подальших досліджень.

В. І. Маслов та В. В. Олійник, досліджуючи проблему оптимального керівництва навчальним закладом, формують фактори ефективного керівництва середнім загальноосвітнім навчально-виховним закладом: інформатизація, діагностика, моделювання, сучасні технології [6, с. 59].

В. В. Олійник, визначаючи методологічні основи цільового управління освітою, зазначає: «...ефективним має бути запровадження цільового підходу до управління освітою за кінцевими результатами. Це дасть змогу всю систему освіти розглядати як відповідну цілісність, що складається із самостійно функціонуючих взаємопов'язаних соціальних об'єктів, які на базисному рівні представлено похідними соціальними системами «Людина — людина». Саме в цих соціальних об'єктах поетапно готують робітників і спеціалістів для народно-господарського комплексу, а далі вони можуть свій фах удосконалювати» [4, с. 112]. Для усвідомлення нами сутності і особливостей принципів управління неперервною освітою вагомим був аналіз існуючих класифікацій, зроблений В. В. Олійником і запропоноване ним трактування даної класифікації з огляду на сучасний стан неперервної освіти в Україні. В. В. Олійник виокремлює три великі групи принципів: методичні (цільової спрямованості, зв'язку із соціальною дійсністю, послідовності та наступності); педагогічні (демократизму процесу освіти, цілісності та оновлення змісту, варіювання та оновлення форм навчання); організаційно-управлінські (випереджального планування, системної організації, управління за кінцевим результатом) [5, с. 15].

Висновки. Проведений нами аналіз наукових розробок проблем управління освітніми системами показав, що ефективність функціонування системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів обумовлена оптимальністю управління нею. Разом з тим шляхи оптимізації управління даною освітньою ланкою в сучасних умовах предметно не вивчалися.

До важливих напрямків подальших досліджень вважаємо за доцільне віднести розробку технологій управління навчальним процесом в системі післядипломної освіти.

Л і т е р а т у р а

1. Козаков В. Функціонально-психологічна модель спільної діяльності освітнього менеджменту / В. Козаков, Д. Дзвінчук // Освіта і управління. — 1997. — № 2. — С. 71—78.

2. Кондратюк О. В. Форми і методи трансформації системи освіти в соціально-економічній політиці держави: дис. ... канд. екон. наук: 08.09.01 / О. В. Кондратюк. — Львів, 1998. — 219 с.

3. Менсон М. Х. Основы менеджмента / М. Х. Менсон, М. Альберт, Ф. Хедоури; [пер. с англ.]. — М.: Дело, 1996. — 704 с.

4. Олійник В. В. Методологічні засади цільового управління освітою / В. В. Олійник // Педагогіка і психологія. — 1998. — № 4 (21). — С. 110—114.

5. Олійник В. В. Щодо принципів управління неперервною освітою / В. В. Олійник // Світло. — 2001. — № 1 (19). — С. 10—15.

6. Олійник В. Наукові засади оптимального керівництва навчальними закладами / В. Олійник, В. Маслов // Наукові записки. — Вип. 32. ч. 1. — Серія: Педагогічні науки. — Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. — С. 59—60.

7. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Г. Протасова. — К.: Вища школа, 1998. — 176 с.

8. Скідін О. Л. Соціальні технології в управлінні закладами освіти: автореф. дис. ... доктора соціолог. наук: спец. 22.00.06 / О. Л. Скідін. — К., 2001. — 44 с.

9. Советский энциклопедический словарь [гл. ред. А. М. Прохоров]. — М.: Сов. энциклопедия, 1984. — 1600 с.

10. Фатхутдинов Р. А. Система менеджмента: [учебно-практическое пособие] / Р. А. Фатхутдинов. — М.: АО «Бизнес-школа Интел-Синтез», 1996. — 358 с.

11. Чепак В. В. Управління освітою як соціологічна проблема: автореф. дис. ... канд. соціол. наук: 22.00.06 / В. В. Чепак. — К., 1995. — 25 с.

А. М. ЗУБКО,

канд. педагог. наук, доцент, ректор, професор кафедри менеджменту освіти комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради

УДК 377.44

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Автор статті проаналізувала компоненти професійної компетентності соціального педагога: професійно-особистісні якості, риси та цінності, соціально-педагогічні ролі, кваліфікаційні вимоги до спеціаліста цього профілю. Ефективність і результативність фахової діяльності забезпечується лише високою компетентністю та професійною майстерністю соціального педагога.

Author of the article analysed the components of professional competence of social teacher: professionally personality qualities, lines and values, socialpedagogical roles, qualifying requirements, to the specialist of this type. Efficiency and effectiveness of professional activity is provided only a high competence and professional trade of social teacher.

Потреба фахової підготовки соціальних педагогів в Україні зумовлена не лише «віянням» Заходу, де професіоналів соціальної сфери готують ще з початку ХХ століття, а й, безперечно, загостренням проблеми соціального захисту населення в сучасних умовах демократизації українського суспільства. В умовах актуалізації проблем соціального захисту населення, підвищення ефективності соціально-педагогічної роботи підготовка соціальних педагогів (працівників) у вищих навчальних закладах — одне з першочергових завдань.

Проблему фахової підготовки соціальних педагогів розглядали О. Безпалько, В. Бочарова, Н. Задерико, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, Л. Міщик, Р. Овчарова, С. Хлебик та ін. Вчені-науковці та практики сформулювали норми, правила, вимоги до особистості представника даної сфери діяльності. Ці вимоги потребують від соціального педагога певних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, що є структурними компонентами професійної діяльності. Питання розвитку професійної компетентності порушуються в працях С. Григор'єва, Н. Маслової, Т. Мінахана, М. Фірсова. Дослідники погоджуються з тим, що соціальний педагог як фахівець повинен гармонійно поєднувати в собі кращі людські якості і добре розвинуті фахові навички, які формуються в процесі практичної соціально-педагогічної діяльності.

Зважаючи на той факт, що Україна ратифікувала Європейську Конвенцію про права людини, в якій утверджується віра в основні права людини на гідність і цінність людської особистості, соціальні педагоги повинні дотримуватися вимог «Міжнародних етичних стандартів соціальних працівників» (1994) та «Професійно-етичного кодексу соціальних працівників України». Останній документ базується на міжнародних етичних принципах соціально-педагогічної роботи і визначає моральні норми і моральні правила поведінки фахівця, якому притаманні відповідні професійно-особистісні якості, що у своїй сукупності представляють етичний стандарт соціального педагога (працівника).

Поняття «моральні норми» в психолого-педагогічній літературі трактується як усталена вимога до поведінки й діяльності фахівця. Морально-етичні норми і правила соціально-педагогічної діяльності регламентують професійну діяльність соціального педагога (працівника) у взаємодії з різноманітними соціальними інституціями. Основою етичної свідомості особистості соціального педагога є моральність. Моральна свідомість соціального педагога включає три компоненти: моральні знання, моральні переконання, моральні потреби.

Моральна норма соціального педагога характеризується сукупністю компонентів, серед

яких — гуманізм, справедливість, толерантність, конфіденційність, об'єктивність, альтруїзм. Конкретні вимоги до соціального педагога в процесі виконання його професійних обов'язків трактуються як моральні правила. Основні моральні правила соціального педагога:

1. Надання послуг для досягнення найвищих результатів в діяльності соціальних інститутів державного, регіонального і місцевого рівня.

2. Залучення громадськості до формування соціальної політики та сприяння розвитку активної діяльності всіх соціальних інститутів.

3. Створення умов для підтримки шанобливого ставлення до різних культур.

4. Забезпечення активної суб'єктивної позиції клієнта в ході вирішення його проблем.

5. При необхідності — тісна співпраця з фахівцями суміжних галузей.

Соціально-педагогічна діяльність базується на реалізації принципів особистої недоторканості, поваги до особистості клієнта, конфіденційності, відповідального використання інформації у своїй роботі; дотримання міжнародних етичних стандартів соціальних працівників, Декларації прав людини ООН та Професійно-етичного кодексу соціального працівника (педагога) України. Принципи діяльності соціального педагога реалізуються в сфері освіти, охорони здоров'я, соціального захисту населення, охорони правопорядку, соціального становлення і розвитку молоді.

З метою реалізації соціальної політики в Україні соціальний педагог повинен володіти професійно-особистісними якостями: психологічними (емоційна зрівноваженість, опір стресам, низька тривожність, творче мислення, добра увага та пам'ять, наполегливість, спостережливість, витримка); морально-етичними (чесність, доброта, альтруїзм, терплячість, справедливість, тактовність, емпатія, скромність, відповідальність, відвертість, гідність, уважність, віра в людину); психоаналітичними (адекватна самооцінка, самоконтроль, самокритичність, самоаналіз, самодисципліна, самонавіювання); педагогічними (оптимізм, комунікабельність, приваблива зовнішність, красномовство, перцептивність, ґрунтовність).

До професійно важливої риси соціального педагога К. Мойсеєнко відносить прагнення до особистісного і професійного зростання — рефлексивність, конкурентоздатність, креативність, ініціативність, активність, мобільність (адекватність, швидкість реакції), емпатію, високий рівень комунікативної компетентності, стресостійкість [2, с. 5]. Провідними характеристиками високої кваліфікації соціального педагога є дослідницька компетентність (знання, досвід у психологічних дослідженнях, готовність до соціально-педагогічного моніторингу, педагогічної рефлексії, педагогічної фасилітації), коадаптивна майстерність (високий рівень коадаптивних умінь), медіа-компетентність (су-

купність систематизованих медіа-знань та рівень майстерності в реалізації медіа-освіти у соціально-педагогічному процесі) [2, с. 6].

На думку О. Белінської, соціальний педагог має відзначатися високою педагогічною культурою. До складових педагогічної культури, як правило, відносять педагогічні здібності, педагогічну майстерність, психолого-педагогічну спрямованість особистості, мистецтво спілкування з людьми і культуру професійної поведінки [4, с. 213—214]. Невід'ємною складовою професійної культури є етична культура спеціаліста, в якій проявляються моральні вимоги до його особистості. Професійно-етична культура соціального педагога включає в себе аксіологічний, технологічний, творчий та особистісний компоненти. Професійно-етична культура соціального педагога є показником особистісної готовності спеціаліста до професійної діяльності, а також запорукою ефективного здійснення цієї діяльності.

До професійних протипоказань належать: наявність шкідливих звичок, соціально небезпечних для суспільства (алкоголізм, наркоманія тощо); моральна неохайність; рукоприкладство, грубість; некомпетентність у питаннях первиховання; безпринципність; безвідповідальність.

Соціальний педагог покликаний попередити проблему, своєчасно виявити та усунути причини, які сприяють її виникненню, забезпечити превентивну профілактику різноманітних негативних явищ (морального, фізичного, соціального характеру), відхилень у поведінці людей, їх спілкуванні. Тому він повинен вміти виконувати різноманітні соціальні ролі і змінювати їх в залежності від ситуації і характеру проблеми, що вирішується. Це можуть бути ролі [3, с. 7—8]:

— посередника між дітьми та дорослими, сім'єю і державними службами, організаціями та інститутами соціального виховання. Впливає на соціальну політику в конкретному районі та мікрорайоні;

— адвоката, захисника інтересів і законних прав людини, її сім'ї, різноманітних категорій населення. Він забезпечує соціальну справедливість, намагаючись допомогти клієнту реалізувати свої здібності;

— учасника спільної діяльності дітей, молоді і дорослих та одночасно організатора цієї діяльності. Робота соціального педагога спрямована на спонукання людини до дії, ініціативи і творчості;

— помічника клієнтів у вирішенні їх проблем. Він допомагає людям розширити їх компетенцію і розвинути здатність самостійно вирішувати проблеми;

— психотерапевта і наставника сім'ї, дітей, молоді, оточуючих людей. Соціальний педагог супроводжує сім'ю, турбується про її здоров'я, моральні, загальнолюдські цінності, про своєчасне вирішення проблем, що виникають;

— конфліктолога, який допомагає попереджувати і вирішувати конфліктні ситуації своїх клієнтів;

— аніматора, який спонукає людину до дії, сприяючи встановленню взаємовигідної взаємодії між особистістю і суспільством;

— експерта в постановці соціального діагнозу і визначенні методів компетентного втручання, соціальної роботи з конкретним клієнтом; суспільного діяча, підтримуючи, розвиваючи та очолюючи соціальні ініціативи громадян, спрямовані на оздоровлення оточуючого середовища.

У ході соціально-педагогічної діяльності фахівець реалізує діагностичну, прогностичну, консультативну, захисну, профілактичну, соціально-перетворювальну, організаційну, соціально-медичну та інші функції. Цілком очевидно, що соціальний педагог зможе виконувати вищезазначені функції лише за умови, якщо він буде володіти необхідними знаннями, вміннями та відповідними особистісними якостями, тобто буде професійно компетентним фахівцем. Удосконалення фахових умінь та навичок, підвищення майстерності й загальної культури залежить від того, як саме соціальний педагог ставиться до виконання своїх професійних обов'язків та бажання працювати над собою. Складовою чітко спланованої й організованої соціально-педагогічної діяльності є мотивація, яка формується ще в період навчання у вищому навчальному закладі. Тому майбутні соціальні педагоги повинні оволодіти широким колом відповідних знань та умінь, які умовно можна об'єднати в наступні групи: загальні вимоги до освіти спеціаліста; вимоги до знання гуманітарних і соціально-економічних, загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін [4, с. 211].

Безперечно, процес розвитку професіоналізму завжди починається з професійної підготовки і виховання фахівців, поетапного формування системи практичних навичок соціально-педагогічної роботи і професійної майстерності. Без професійної майстерності неможлива успішна організація індивідуальних соціальних послуг з метою розв'язання складних життєвих ситуацій клієнтів і забезпечення соціально-психологічної гармонії в їхньому житті та діяльності. Тож підготовка соціальних педагогів у ВНЗ здійснюється у відповідності до професійних стандартів, визначених Міністерством освіти і науки України.

Вихід на професійний рівень здійснення соціально-педагогічної діяльності потребує, щоб цю професію обирали люди, яким причетні особливі особистісні якості. Діяльність соціального педагога — це зона довіри між людьми, шляхи до їх взаєморозуміння, взаємодопомоги і взаємовідповідальності. Якості соціального педагога, які забезпечують його професійну придатність, — емпатія, доброзичливість, делікатність, автентичність, відкритість, конкретність, безпосередність, комунікабельність, ініціативність

[3, с. 13]. До визначених професійним стандартом якостей належать:

— високий рівень професіоналізму, загальної освіти і культури (в тому числі й духовної культури), компетентність. Оскільки соціально-педагогічна робота має інтегральний характер, її представники повинні мати якості педагога, психолога, медичного працівника, юриста, соціолога, державного службовця, а також володіти суміжними спеціальностями та знаннями з психології, педагогіки, юриспруденції та ін.;

— доброта, любов до людей, душевність, доброзичливість, чуйність, готовність прийти на допомогу, бажання прийняти чужий біль на себе, милосердя, людяність, вміння співпереживати;

— комунікабельність, товариськість, вміння правильно зрозуміти людину і поставити себе на її місце, гнучкість, делікатність, тактовність у спілкуванні, вміння слухати, здатність підтримати іншого і стимулювати його на розвиток власних сил, уміння викликати довірливе ставлення до себе, організаційні здібності.

Особистісні якості соціального педагога представляють собою комплекс характеристик особистості фахівця, які стають підґрунтям його професійної компетентності. Домінуючу роль у характері впливу на підопічних і визначенні кінцевого результату діяльності відіграють здатність до творчості, артистичність, натхнення. Природна артистичність, підсилена знаннями, є однією з передумов успішної соціально-педагогічної діяльності. Тому соціально-педагогічна діяльність є певною мірою мистецтвом, яке вимагає вміння встановлювати такі взаємини з вихованцем, які мають призвести до позитивного результату, до поваги ціннісної системи дитини, до постійного контролю над ситуацією.

Система цінностей, притаманних професії соціального педагога, може бути представлена у вигляді такого комплексу:

1. Повага до основних прав людини. В основі цієї цінності лежить віра в те, що всі люди повинні мати рівнозначний доступ до соціальних послуг та благ.

2. Почуття соціальної відповідальності. Йдеться про те, щоб різні соціальні інститути (сім'я, освітні заклади, державні інституції) повною мірою виконували свої соціальні функції щодо соціального виховання.

3. Повага до свободи особистості. Соціально-педагогічна діяльність покладається на визнання цінності розмаїття світу людини і поваги до прав особистості на вибір власного життєвого шляху.

4. Підтримка прагнення людини до самовизначення. ґрунтується на необхідності стимулювати прагнення людини до самостійного вирішення проблем свого життя.

Окрім вимог до особистісних якостей соціального педагога та його професійних знань, умінь і навичок, існують також кваліфіка-

ційні вимоги до спеціаліста цього профілю [3, с. 15].

Соціальний педагог вищої категорії: вища освіта, наявність сертифіката соціального педагога та стаж роботи на посаді соціального педагога I категорії не менше 3 років.

Соціальний педагог I категорії: вища освіта, наявність сертифіката і стаж роботи на посаді соціального педагога (психолога) II категорії не менше 3 років.

Соціальний педагог II категорії: вища освіта, наявність сертифіката і стаж роботи на посаді соціального педагога (психолога) III категорії не менше 3 років.

Соціальний педагог III категорії: вища освіта, наявність сертифіката або середня спеціальна освіта і стаж роботи не менше 5 років.

Соціальний педагог: вища освіта та наявність сертифіката соціального педагога без визначення вимог до стажу роботи.

Натомість головними ознаками непрофесіоналізму соціально-педагогічного працівника можуть стати такі:

1. Відсутність гнучкості. Приводить до чіткого дотримання інструкціям та бажання надавати рекомендації відповідно до строго визначених формальних установок без урахування специфічної індивідуальної ситуації вихованця.

2. Надопіка (надконтроль). Виникає здебільшого в ситуаціях, коли соціальний педагог прагне повністю підкорити собі хід подій і будь-що досягти поставленої мети. З іншого боку, позасвідоме додержання певних методик може закріпити вихованця і зробити його життя залежним від зовнішнього впливу.

3. Вузька спеціалізація (ризик «віртуозності»). Почасти соціальному педагогу легше за своїти вузьке коло соціально-педагогічних методик, ніж постійно розвивати свій професіоналізм і поширювати коло знань, умінь і навичок.

Немає сумніву, що проблема ефективності, результативності фахової діяльності може бути розв'язана лише за умови забезпечення високої компетентності та професійної майстерності соціального педагога. Вищезазначені компоненти і види компетенцій соціального педагога виявляються в соціолінгвістичній, комунікативній, ціннісній орієнтації фахівця, його здатності до професійно-педагогічної рефлексії. З цих позицій соціально-педагогічну компетенцію слід розглядати як загальний критерій фахової компетентності соціального педагога.

Л і т е р а т у р а

1. Капська А. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю : навч.-метод. посіб. / А. Капська. — К., 2001. — 220 с.
2. Мойсеєнко К. Професійна діяльність соціального педагога : метод. посіб. / К. Мойсеєнко. — К., 2009. — 120 с.
3. Професійна діяльність соціального педагога / упоряд. О. Главник. — К., 2006. — 112 с.
4. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / І. Зверева, О. Безпалько, С. Харченко [та ін.] ; за заг. ред. І. Зверєвої, Г. Лактіонової. — К., 2004. — 256 с.

Л. Б. ПЛАТАШ,

кандидат педагогічних наук, в. о. доцента кафедри загальної та соціальної педагогіки Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича.

УДК 37.013.75

ГЕРБАРТИАНСТВО В НІМЕЦЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ: РОЗВИТОК ТА СПРІЙНЯТТЯ

У запропонованій статті аналізується гербартианство як реформаторська течія, розкривається парадигма гербартианців, окреслюється цінність гербартианства в спектрі педагогічної теорії.

Ключові слова: гербартианство, течія, парадигма, педагогічна теорія.

В предлагаемой статье анализируется гербартианство как реформаторское течение, раскрывается парадигма гербартианцев, определяется ценность гербартианства в спектре педагогической теории.

Ключевые слова: гербартианство, течение, парадигма, педагогическая теория.

The given article is devoted to the analysis of the gerbartianism as the reformative movement. The paradigm of gerbartianists is revealed and the value of gerbartianism in the range of pedagogical theory is described.

Keywords: gerbartianism, movement, paradigm, pedagogical theory.

Постановка проблеми. Розвиток демократичних процесів в Україні, використання нових інформаційних технологій в умовах посилення інтелектуалізації праці вимагають модернізації та докорінного реформування системи національної освіти. Визначенню оптимальних шляхів розв'язання багатьох проблем освітньої діяльності сприятиме ретельне вивчення світо-

вих надбань, досвід розвитку педагогічної думки зарубіжних країн, його врахування і дотичне впровадження в життя.

XVIII—XIX століття в історії педагогічної думки країн Західної Європи представлені широким спектром різноманітних педагогічних течій та концепцій, які можуть бути предметом окремого історико-педагогічного дослідження.

Особливою заслугою освітнього руху Німеччини стала розробка і популяризація низки педагогічних проблем, вирішення яких набуло європейського значення. Для нас цікавим цей період став тоді, коли в Німеччині розголосу, популярності та впровадження в шкільну практику набули педагогічні ідеї гербартіанців.

Аналіз останніх досліджень. До даного питання зверталися такі відомі німецькі та вітчизняні вчені, як В. Асмус, Й. Бліднер, Г. Букк, О. Вільманн, М. Вінклер, М. Демков, Н. Запольський, П. Зедлер, В. Клінгберг, Р. Коріанд, Т. Мейер, П. Метц, Л. Модзалевський, І. Ніколаєвський, Ю. Олькерс, Б. Швенк.

Мета нашої публікації — аналіз гербартіанства як педагогічної течії. Для досягнення поставленої мети потрібно було вирішити наступні завдання: проаналізувати розвиток реформаторських поглядів гербартіанців та обґрунтувати цінність гербартіанської педагогічної теорії та практики.

Виклад основного матеріалу. Гербартіанство увійшло в педагогіку через Гербарта та його школу, оскільки він (Гербарт) започаткував нову наукову теорію філософії не лише як науки, але й як основної дисципліни всіх наук. Так, у 1868 р. учнями та послідовниками Й.-Ф. Гербарта (1776—1841) була заснована «Спілка наукової педагогіки», яка успішно функціонувала до 1927 р. Гербартіанство як течія бере свій початок від німецького педагога, набуло значного розголосу в другій половині XIX ст. в Німеччині й поширилося у багатьох країнах. Воно представлено багатьма учнями та прихильниками Й.-Ф. Гербарта. Це О. Вільманн (1839—1920), Г. Гартенштайн (1808—1890), М.-В. Дробиш (1802—1896), Ф.-В. Дьорпфельд (1824—1893), К. Кербах (1846—1905), К.-В. Магер (1810—1858), В. Райн (1847—1929), К.-В. Стой (1815—1885), О. Фрікк (1832—1892), Т. Фогт (1835—1906), Т. Ціллер (1817—1882), Л. фон Штрюмпель (1812—1899) та ін.

У 1865 р. була надрукована стаття Т. Ціллера та професора Л. Баллауфа «Щоденник наукової педагогіки», заголовком якої був девіз: «Геть від чистого емпіризму! Вперед до наукової педагогіки». Автори статті вимагали більше науковості, більш чіткого планування навчального процесу та реформи школи. Цей заклик підтримали однодумці, в основному педагоги-практики, які вимагали належного ставлення до вчителя, підвищення його авторитету, відкритого обговорення педагогічних проблем. Так із стихійних угруповань поступово виокремлювалася наукова спілка вчителів, які не тільки були однодумцями за поглядами, але й піднялися на вищий науковий рівень, коли вже дискутувалися педагогічні питання. У 1867 р. Зенфф за рік до створення «Спілки наукової педагогіки» опублікував свою статтю «Завдання спілки вчителів у сучасних умовах», де запропонував план створення такої організації: підтримка інтересів і обов'язки членів спіл-

ки з усіх навчальних предметів народної школи; заохочення успіхів та досягнень з певних предметів; підтримка вчителів для набуття педагогічного досвіду й навчання за допомогою фахової літератури; сприяння й подальше вдосконалення педагогіки як науки; підтримка психологічних знань. На думку Зенффа для виконання цих завдань, потрібно: організація секцій за навчальними предметами; обраний керівник секції подає для дискусії певні проблемні питання й керує обговоренням. Особливе значення Зенфф надавав вивченню психології Гербарта і «Основ виховуючого навчання» Т. Ціллера [3, с. 60].

16 липня 1868 р. засновано «Спілку наукової педагогіки», президентом якої до 1882 р. був Т. Ціллер, після нього спілку очолив віденський професор Т. Фогт і перебував на цій посаді до 1906, а з 1906 до 1922 р. — В. Райн. Спілка публікувала щорічний збірник праць, який сприяв: 1) заохоченню вступу до об'єднання інших членів; 2) підготовці тем для дослідження; 3) оприлюдненню наукових здобутків; 4) розвитку зовнішнього інтересу до наукової педагогіки. На 350—400 сторінках щорічника друкувалися виключно оригінальні статті науковців спілки. Т. Ціллер надавав перевагу оприлюдненню навчальних матеріалів для народних шкіл, пізніше його наступник Т. Фогт сприяв в першу чергу проведенню аналізу методичних проблем вищої школи для наукового обґрунтування педагогічної теорії, особливо університетських семінарів. В. Райн сприяв випуску щорічника спілки за кордоном. Таким чином, дослідження обговорювалися за межами країни й були піддані нищівній критиці. У 1917 р. вийшов 49 випуск збірника під назвою «Щорічник спілки наукової педагогіки», а дещо пізніше як «Шокартальник філософської педагогіки». У 1921—1922 рр. збірник друкувався два рази на рік за редакцією Г. Вайса, професора з Веймару. Останнє видання збірника було опубліковано у 1927 році. Засідання спілки, як правило, проводилося літом і відбувалося протягом трьох днів почергово в Лейпцигу, Єні, Нюрнберзі, Штутгарті, Берліні, Страсбурзі. Останнє засідання відбулося у 1922 році в Єні. На засідання виносилися теми, які пізніше обговорювалися та дискутувалися у вужчому колі, в так званих місцевих фахових спілках, та знову подавалися як продовження на центральне засідання. Кількість місцевих фахових спілок постійно зростала, які з часом об'єдналися у крайові спілки. У 1878 р. було створено одну з найактивніших східних груп — «Спілку Й.-Ф. Гербарта в Ейзенасі». Найбільш лояльними до центральної «Спілки наукової педагогіки» були ті об'єднання, які підтримували Т. Ціллера та К. Стоя [4, с. 21]. У 1892 р. у Веймарі та Ерфурті було засновано «Тюрінгську спілку прихильників педагогіки Й.-Ф. Гербарта» на чолі з В. Райном), «Спілку педагогіки Й.-Ф. Гербарта в землях Райнланд та Вест-

фалія». Герbartіанці, які мали вплив у наукових колах прихильників філософії та педагогіки Й.-Ф. Гербарта, боролися за керування спілкою в той час, коли її очолював Т. Ціллер. Зальвюрк залишив спілку як один із рішучих противників Т. Ціллера, а Дьорпфельд, хоча й був її офіційним членом, обмежився лише співпрацею. О. Вільманн, відомий своїми «Педагогічними доповідями» 1869 р., переконаний герbartіанець, виступив з іншою позицією у першому виданні його «Дидактики». К. Стой залишив спілку після того, як Т. Ціллер у 1876 р. не дозволив йому оприлюднювати свої роботи [1, с. 936]. Подальшим поштовхом до непорозуміння між К. Стоєм та Т. Ціллером стало концептуальне поняття Т. Ціллера «Культ казки», негативно сприйняте прихильниками К. Стоя й іншими герbartіанцями як ненаукове поняття. Незважаючи на внутрішні суперечки більшість авторів балансувала між двома позиціями. Передусім йдеться про професора Трендорфа, який більш як у 20 щорічних збірниках виступав за скасування догматичного на противагу історичному викладанню релігії в школах. Його підтримали інші дослідники: К. Уфер, Й. Трюпер, К. Кербах та О. Флюгель, математик В. Вільк та природознавець О. Байер. Станом на 1 липня 1896 р. спілка налічувала 664 члени: 553 з Німеччини, 61 — з тодішньої Австро-Угорщини, 37 — із Швейцарії, 3 — з Нідерландів, 2 — із Сербії, крім того були ще 2 — з Італії, 4 — з Росії та 2 американці. Поряд з викладачами і вчителями до спілки належали директори, професори, інспектори і т. д. Палким прихильником «Спілки наукової педагогіки» в Австрії був професор Віденського університету Т. Фогт. У 1883 р. Т. Вігет опублікував у Швейцарії наукові трактати про теорію формальних ступенів навчання. Своїх послідовників мав Й.-Ф. Герbart і у Франції (Мауксїон, М. Дуркгайм із Сорбони, М. Хабот з університету Ліона своїми працями «Revue Internationale de l'Enseignement», «Dictionnaire de Pédagogie», «La Revue Philosophique» сприяли поширенню його вчення у своїй країні). У 1894 р. Пінлох оприлюднив під заголовком «Herbart principales oeuvres de pédagogiues» найважливіші праці герbartіанців. Наукова педагогіка проникла наприкінці XIX ст. в Голландію, де Й.-Ф. Гербарта читали в оригіналі та заснували журнал «Спілка педагогіки» (двічі виходив на рік). З великим зацікавленням були сприйняті герbartіанці в Англії. В. Райна тут вважали новатором у науці про виховання та присвоїли в 1904 р. в Манчестері звання «Doctor of letters». В Італію вчення Й.-Ф. Гербарта прийшло із Швейцарії та поширилося на Балкани, в Болгарію, Сербію, Румунію.

У чому ж цінність герbartіанства в спектрі педагогічних теорій? Герbartіанство, його педагогічну теорію не брали до уваги ні у вступі до педагогіки, ні для порівняння існуючих теорій про навчання та виховання. Герbartіанцями

були розроблені чисельні навчальні й виховні концепції, які не бралися до уваги у науково-теоретичних дискусіях. Так Б. Чамлер, не згадуючи про герbartіанство, звертається до вже відомої «наукової теорії» герbartіанців. На переконання Р. Коріанда та М. Вінклера інтерес до герbartіанства на початку XX ст. був дуже незначним [7, с. 47]. Інший дослідник цієї течії — П. Зедлер стверджував, що власне «у стандартних працях щодо історії педагогіки знаходимо лише згадку про герbartіанство як складову розвитку педагогічної теорії, але не знаходимо детального аналізу та визнання заслуг Т. Ціллера і В. Райна як найяскравіших представників герbartіанства» [7, с. 48]. Водночас при вивченні Ю. Олькерсом цього ж етапу в історії педагогіки з'ясовано, що герbartіанство, яке стало реформаторською педагогікою, не по праву є «забутою частиною історії наукової педагогіки» [5, с. 77]. Зокрема, Г. Букк зауважував, що «так зване герbartіанство належить до найтемніших і, сьогодні по праву можна сказати, найбільш забутих сторінок історії філософії та педагогіки XIX ст.» [2, с. 12]. Як і Г. Букк, так і Б. Швенк зазначав, що слід відмежовувати герbartіанців та герbartіанство як фальсифікатора педагогіки Гербарта від Й.-Ф. Гербарта. У своєму дослідженні «Проблеми спадщини Гербарта» він виокремив вчення Т. Ціллера про виховання як репродуктивну «закостенілу консервативну педагогіку», яка нічого не вимагала від суспільства, а була підпорядкована обставинам й виступала проти основних положень Й.-Ф. Гербарта [6, с. 115]. Він піддав сумніву, що Т. Ціллер безпосередньо на практиці застосував психологічне вчення [6, с. 118]. Ця, не без полеміки подана, критика складала основу опублікованої Б. Швенком праці «Das Herbartverständnis der Herbartianer» «Розуміння Гербарта герbartіанцями» (1963). Проф. Е. Венігер назвав «ненаукову» систему Гербарта — «анакронізмом», проте подав і зворотню думку, визначивши герbartіанство як абсолютний «шкільний приклад історії педагогіки — «ансамбль» наукової школи та ідеальний проект як засіб навчання про те, що поєднує в собі педагогіка» [8, с. 116].

Клінгберг визначив скільки трансформацію педагогіки Гербарта як «самостійний успіх» герbartіанства та заявив, що ця течія спричинилася до вагомих скорочень концепції Гербарта. На присвячених Герbartу симпозиумах в Ольденбурзі (1991, 1994, 1996 рр.) у доповіді «Herbart und die Herbartianer — Herbartianismus als Paradigma» «Герbart та герbartіанці — герbartіанство як парадигма» Клінгберг суголосно із Б. Швенком заявив, що герbartіанці не скористалися «великим теоретичним успіхом його педагогічного виховання», при цьому ж виходячи у багатьох з них «дегенероване в «складову навчання» [8, с. 258]. Водночас поряд з подвійною критикою прагматично спрямованих, цінних пояснень, доведених фактів, по-

даних гербартианцями в Німеччині та поза її межами, як наприклад у Швейцарії, П. Метц оприлюднив викладене Ю. Олькерсом (1992) дослідження «Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform» «гербартіанство як парадигма для професійної та шкільної реформи», в якому автор намагався показати, наскільки гербартианство є визначальним як педагогічна теорія в розумінні зразка, моделі для професійного навчання та шкільної реформи [5, с. 18]. Ю. Олькерс виходив з того, що модель не може бути перенесена без поправок з «дослідницької практики на практику діяльності» і розумів, що ознаки парадигми будуть наявними в «Школі Ціллера—Райна».

У другій половині XIX століття гербартианцями були доведені переваги цієї парадигми:

1. У філософському ескізі Гербарта педагогіка займає першочергове, переконливе, похідне та обґрунтоване місце.

2. Педагогам XIX століття, які намагалися поєднати світогляд та емпіризм, було більш прийнятним реалістичне мислення Й.-Ф. Гербарта, оскільки слід було об'єднати ідеалістичну філософію та емпіричну науку, що не могло привести ні до нереалістичного ідеалізму, ні до ідеологічного емпіризму.

3. Особистісно спрямована педагогіка Й.-Ф. Гербарта була зручнішою ніж, напр. педагогіка Шляйєрмахера чи Фіхте.

4. Школа Й.-Ф. Гербарта враховувала науково-соціологічні ознаки парадигми.

5. Науковість Т. Ціллера була ближчою педагогічно-політичному розумінню післяреволюційної епохи як антиклерикальна, природничо-наукова концепція про виховання та школу Дістервега. Автори зважали передусім на те, що гербартианство сприймали через призму ліберально-консервативного мислення Райна.

6. Школа Ціллера—Райна як перша відповідність між тогочасними ідеалами в науці намагалася встановити зв'язок між теорією та практикою.

Автори навели наступні причини, щоб пояснити, яке значення має гербартианство для дискусії про зв'язок теорії з практикою:

1. Філософськи акцентований Гербартом зв'язок між етикою та психологією можна віднайти у сьогоднішній науці про виховання.

2. Уява про педагогічний такт та думка про шкільну науку спрямовані на вирішення проблеми зв'язку знань між теорією та практикою.

3. Вчення про формальні ступені, ідея концентрації на навчанні, планування навчального процесу є добрими прикладами для раціональної систематизації та цілісної організації шкільного навчання [8, с. 49].

Після 1979 р. на гербартианство як самостійну течію не звертали увагу ні у «Вступі до педагогіки», ні у порівнянні існуючих педагогічних концепцій. Б. Чамлер, не згадуючи про гербартианство, аналізує його теоретичні положення: по-перше, з точки зору науко-

вої, філософсько-нормативної, феноменологічно-описової, марксистської-ленінської педагогіки, по-друге, з позиції емпірично-аналітичної, конструктивно-нормативної та критичної науки про виховання [2, с. 27]. В «Історії німецької освіти» знаходимо лише короткі вказівки, що з появою офіційної обов'язкової школи більше не були визначальними акцентовані Й.-Ф. Гербартом «педагогічний такт», «чисте управління» і т. п. й гербартианці врахували лише частково чіткі поняття німецького педагога та схеми навчання, яке вибудовує мислення, викривили тим самим педагогіку Й.-Ф. Гербарта. Саме це спричинилося до негативної критики в сторону гербартианців у другій половині XX століття, оскільки їхнє вчення мало ознаки наукової парадигми. Гербартіанців сприймали як солідну наукову спільку, яка захищала своє власне бачення певних педагогічних проблем. Вони розробили специфічні методи дослідження та форми організації, піклувалися про наукове зростання та можливе поширення своїх ідей. Водночас гербартианці намагалися вивести певні питання на відкриті дискусії. Їхні погляди мали успіх, оскільки по-новому інтерпретувалися й були задіяні у вирішенні педагогічних питань.

Отже, парадигма гербартианців становила багатий резервуар педагогічних теорій та практичних вказівок:

— збережений гербартианцями релігійний компонент виходив, по-перше, з вимоги до самовизначення та, по-друге, зі свободи вибору релігії;

— намагалися дати відповідь з точки зору філософського обґрунтування педагогічних цілей — що таке людина?, як відбувається перетворення в душі людини нових вражень?

— вбачали у відчуттях «радості» чи «смутку» певні формації уявлень у свідомості;

— відзначали у «різносторонності інтересів» ідеал, в якому поєднані розумове та духовне життя. Школа Ціллера запропонувала наступні формальні ступені навчання: аналіз, синтез, асоціація, система, метод, функція та фази навчання: спокійне заглиблення, поступове опанування, спокійне опанування, поступове опанування;

— створили передумови для шкільної системи освіти й освіти взагалі.

Ми лише фрагментарно торкнулися теми, яка, безперечно, є набагато глибшою, більшою за обсягом і цікавою. Тому, звісно, робота в цьому напрямку буде продовжена.

Л і т е р а т у р а

1. Bliedner A. Stoy, Karl Volkmar // Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Herausgegeben von W. Rein, Jena, zweite Auflage, 8. Band, Langensalza, 1910. — 1034 S.

2. Buk G. Herbart's Gründlegung der Pädagogik. — Heidelberg, 1985. — 169 S.

3. Franke F. J. F. Herbart: Grundzüge seiner Lehre. — Leipzig: Goschen, 1909. — 176 S.

4. Maier Dr. Hermine: Die Geschichte des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. — Leipzig 1940. — 231 S.

5. Oelkers Jürgen. Wilhelm Rein und die Konstruktion von "Reformpädagogik" // Rotraud Coriand/Michael Winkler (Hrsg.): Der Herbartianismus — Die vergessene Wissenschaftsgeschichte. — Weinheim, 1998. — 185 S.

6. Schwenk B. Das Herbartverständnis der Herbartianer. Göttinger Studien zur Pädagogik. — Weinheim, 1963. — 176 S.

7. Zedler P. Die Anfänge des Herbartianismus. Zur Rekonstruktion eines praktisch-erfolgreichen Theorieprogramms // Peter Zedler/Eckhard König (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Deutscher Studien Verlag. — Weinheim, 1989. — 319 S.

8. Zedler Peter. Das Ende des Herbartianismus. Überlegungen zu einem Fallbeispiel der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte // Peter Zedler/Eckhard König (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. — Weinheim 1989. — 285 S.

Н. О. ФЕДЧИШИН,

доцент кафедри німецької мови Тернопільського національного економічного університету.

УДК 37(09)

ПЕРІОДИЗАЦІЯ ВИСВІТЛЕННЯ ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ Г. СКОВОРОДИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ІСТОРІОГРАФІЇ

У статті розглядається проблема висвітлення творчої спадщини Г. Сковороди в педагогічній історіографії.

Ключові слова: педагогічна історіографія, історико-педагогічне знання, історико-педагогічна література, періодизація, творча спадщина.

The interpretative ideas of scientists about Hrihorij Skovoroda's works are analysed in the article.

Keywords: pedagogical historiography, historical and pedagogical knowledge, historical and pedagogical literature, creative heritage.

На сучасному етапі розвитку історико-педагогічної науки питання періодизації викликають підвищену увагу дослідників. Фахівці слушно зауважують, що «періодизація як поділ процесу на якісно відмінні проміжки часу постає не лише важливим питанням методології наукового пошуку, бо є методом послідовного викладу матеріалу, а й одним з найвищих рівнів узагальнення, що є вінцем специфічної діяльності науковця» [2, с. 65].

Спроби осмислити і розробити підходи до періодизації проблем педагогічної галузі в Україні здійснили вітчизняні дослідники Н. Гупан, Н. Дічек, Н. Побірченко, О. Сухомлинська. Ці вчені визнають, що періодизація, тобто обґрунтування певних, відмінних один від одного періодів за багатьма факторними складовими, є важливим питанням методології наукового пізнання і від того, «що береться за основу періодизації, який контекст вкладаємо в той чи інший період, що виступає рушійною силою зміни періоду, відбувається розгортання певного науково-дослідницького поля» [3, с. 47].

Як бачимо, вибір системи критеріїв періодизації педагогічного феномена, що вивчається, є визначальною складовою наукового пошуку, який дозволяє об'єктивно представити предмет дослідження, виявити тенденції та особливості розвитку історико-педагогічного знання в контексті досліджуваної проблеми. Так, О. Сухомлинська осмислила і розробила періодизацію становлення і розвитку педагогічної думки в Україні, взявши за основу культурно-антропологічний та цивілізаційний підходи [3, с. 47—67].

Н. Гупан обґрунтував основні етапи, періоди становлення та розвитку історії як науки в Україні, визначивши такі основні чинники періодизації: проблеми розвитку історії педагогіки як науки (особливості процесів розвитку школи, освіти, педагогічної думки), а також комплекс суспільно-політичних факторів [1, с. 397—399]. Натомість Н. Дічек репрезентувала періодизацію розгортання англomовного макаренкознавства, що ґрунтувалася на історіографічному аналізі англomовних джерел і спиралася на конструктивно-генетичний метод. Провідним чинником періодизації нею було визнано логіку розгортання англomовних макаренкознавчих студій як суспільно-педагогічного явища (тематика наукових розвідок, зміни авторських позицій у визначенні ролі українського педагога в загальноосвітньому просторі, ступінь актуалізації наукового інтересу до творчості А. Макаренка) і, як обов'язковий компонент, враховувалася політико-ідеологічна ситуація у світі [2, с. 70].

Є очевидним, що сучасні дослідники для розробки проблем періодизації педагогічних явищ враховують і суспільно-політичні чинники, і внутрішню логіку розвитку педагогіки як науки. Ми уважно вивчили існуючі в науці підходи до періодизації і взяли їх до уваги, обґрунтовуючи періоди процесу накопичення історико-педагогічних знань про творчу спадщину Г. Сковороди. При з'ясуванні періодизації висвітлення творчої спадщини Г. Сковороди в історико-педагогічній літературі з кінця XVIII ст. до наших днів було використано такі критерії: а) вибір методолого-теоретичних під-

ходів до наукового пошуку; б) історико-культурні умови; в) внутрішні потреби науки і логіка розвитку педагогіки (динаміка розвитку науки, дослідницька проблематика, пріоритетні завдання, що ставили перед собою вчені, вибір актуальних аспектів творчої спадщини просвітителя, інтенсивність наукових розвідок); г) можливості джерельної бази; д) сукупність міркувань, уявлень, точок зору вчених щодо поставленої проблеми. Результатом історіографічного аналізу стало виокремлення та обґрунтування чотирьох етапів і характерних їм тенденцій розгортання наукових знань про творчу спадщину Г. Сковороди.

Перший етап висвітлення педагогічної спадщини філософа припадає на 90-ті рр. XIX ст. — 20-ті рр. XX ст. Для даного етапу характерним є критичне осмислення творчого доробку мислителя: позитивістський підхід у висвітленні творчої спадщини Г. Сковороди на фоні посилення діяльності громадських і наукових педагогічних товариств, комісій щодо видання часописів, створення архівів, спрямування громадської діяльності на формування національної свідомості, розвитку національної системи освіти, збереження української культури. На цьому етапі науковці здійснювали роботу щодо збирання і видання творів Г. Сковороди (1894 р. — редакція Д. Багалія, 1912 р. — редакція В. Бонч-Бруевича). Вчені критично аналізували твори мислителя, перевіряли фактичний матеріал, порівнювали і зіставляли різноманітні джерела інформації, узагальнення і висновки робили з посиланнями на твори філософа, намагалися з'ясувати різноманітні чинники, що впливали на творчість мислителя. Історіографічна традиція даного етапу визнавала, що педагогічні ідеї філософа мають морально-релігійний характер і пов'язані зі зверненням до християнської традиції та народної мудрості, а процес самопізнання трактувався як шлях наближення до Бога (Богопізнання), ключ до розуміння і розкриття законів природи, людини, Всесвіту. Дослідники наголошували, що ідеалістична світоглядна позиція просвітителя зумовила тлумачення ним виховного ідеалу — формування «істинної людини», коли пріоритет надавався таким «нематеріальним» категоріям, як духовність, душевний спокій, свобода, мудрість, вдячність. Актуальними напрямками наукового пошуку стали проблеми формування національної самосвідомості й духовності в творчості Г. Сковороди (С. Русова, М. Сумцов, І. Франко), з'ясування світоглядних засад педагогіки мислителя (Д. Багалій, В. Ерн, Ф. Зеленогорський, М. Сумцов), визначення ролі батьків у родинному вихованні, значення народних традицій, вірувань, звичаїв у вихованні дитини (Д. Багалій, С. Русова, М. Сумцов), осмислення проблеми сутності людини, її місця у Всесвіті, її ставлення до природи, Бога (Д. Багалій, Ф. Кудринський, С. Русова, Н. Стеллецкий).

Перші десятиліття XX століття — один з найбільш складних періодів в історії України: революція 1905—1907 рр., Перша світова війна, Лютнева революція 1917 р., прихід до влади більшовиків, функціонування національних урядів (УНР, Центральної Ради, Гетьманату, Директорії), утворення Союзу РСР, політика «українізації». На думку вчених, саме в цей період відбувається потужне «становлення національної системи освіти й виховання, внесення національного компонента у структуру педагогічної науки» [3, с. 58].

На початку XX століття дослідники осмислюють проблеми виховного ідеалу в творчості мислителя (С. Русова, А. Товкачівський), значення просвітницької діяльності Г. Сковороди для морального вдосконалення суспільства і розвитку педагогічної думки в Україні (М. Демков, І. Мірчук, І. Франко), визначають вплив історико-культурних та суспільно-політичних чинників на творчість філософа (М. Петров, В. Ерн).

У 20-х рр. XX століття вчені вже започаткували комплексні дослідження творчості Г. Сковороди, коли ґрунтовно аналізувалися і висвітлювалися різноманітні аспекти доробку просвітителя: філософські, педагогічні, філологічні (Д. Багалій, В. Білий, В. Петров).

У той же час в історико-педагогічній думці 20-х рр. XX століття поступово зароджувався інший підхід до висвітлення творчої спадщини педагога, представники якого інтерпретували і тлумачили творчість просвітителя відповідно до постулатів марксистсько-ленінської методології, застосовуючи партійно-класовий підхід, коли педагогічні ідеї мислителя «приспосовувалися» до теоретичних і практичних положень радянської школи. Ця тенденція на початку 30-х рр. XX століття перемогла.

Другий етап висвітлення творчої спадщини Григорія Сковороди припадає на 30—40-ті рр. XX століття (нівелювання неупередженого всебічного висвітлення творчого доробку мислителя та інтерпретація творчої спадщини Г. Сковороди на фоні русифікації в усіх сферах суспільного життя, масових політичних репресій, становлення тоталітарного режиму). Цей етап мав такі особливості: ідеологічне насичення наукових праць відповідно до потреб радянської школи і педагогічної думки, відсутність фундаментальних досліджень. Майже всі проаналізовані інтерпретаційні ідеї цього і наступних періодів віддзеркалювали теоретичні положення марксистсько-ленінської методології: зосередження уваги на матеріалістичних тенденціях і знаходження антирелігійних рис у творчій спадщині мислителя. Серед актуальних проблем досліджень переважали дидактичні принципи та напрями навчально-виховного процесу в творчому доробку мислителя.

Початок даного етапу співпадає зі згортанням українізації і проведенням інтенсивної русифікації в усіх сферах суспільного життя. Го-

лодомор 1932—1933 рр., масові політичні репресії, становлення тоталітарного режиму, Друга світова війна, голод 1946—1947 рр. — усі ці історичні події не сприяли дослідницькій роботі.

У цей період в журналах, газетах публікувалися невеличкі за обсягом статті, в яких акцент робився на виховному потенціалі творчості філософа, особливо на патріотичній спрямованості його спадщини (П. Тараненко, П. Тичина, С. Чавдаров). У 1946 р. побачили світ «Харківські байки» за редакцією П. Тичини.

В міру посилення тоталітарного режиму поступово нівелювався підхід до неупередженого, всебічного висвітлення творчого доробку Г. Сковороди. В умовах тоталітарної держави науковці не обирали методологію, а пристосовувалися до партійних документів і тлумачили творчу спадщину мислителя відповідно до потреб радянської школи.

Черговий сплеск наукового інтересу до творчої спадщини Г. Сковороди припадає на третій етап — 50—80-ті ХХ століття (характеристика методолого-теоретичних проблем освіти і виховання у працях мислителя, світоглядних позицій його творчості з позицій партійно-класового підходу). Цей етап відзначається новаторськими пошуками науковців у питаннях змісту і методів організації педагогічного процесу, підготовкою дисертаційних робіт, здійсненням повного академічного видання творів Г. Сковороди, публікацією цілої низки фундаментальних праць, святкуванням 250-річчя з дня народження мислителя. Основними напрямками наукових досліджень стали такі: висвітлення питань морального й естетичного виховання, елементів діалектики, визначення впливу ідей народної педагогіки на творчу спадщину Г. Сковороди. Науковці на даному етапі визнавали ідеалістичну світоглядну позицію філософа, але постійно наголошували на матеріалістичних тенденціях його доробку: думку про здатність людини пізнавати закони розвитку природи і суспільства, розуміння практики як основи пізнання, визнання взаємозв'язку емпіричного і логіко-абстрактного етапів пізнавальної діяльності, обґрунтування мети навчально-виховного процесу — всебічного і гармонійного розвитку особистості.

Науковий інтерес до творчої спадщини Григорія Сковороди припадає на середину 50-х — початок 70-х рр. ХХ століття. Політична «відлига» (1953—1964), новаторські пошуки педагогів в питаннях мети, завдань, змісту, форм і методів навчання і виховання — спричинили новий поштовх до висвітлення творчої спадщини українського просвітителя.

Так, у 1956 р. була захищена кандидатська дисертація Г. Гребінної «Педагогічні погляди Г. Сковороди», що сприяло дослідженню педагогічного аспекту творчого доробку філософа. Дослідниця, застосовуючи марксистсько-ленінську методологію, проаналізувала значну кіль-

кість джерел і охарактеризувала педагогічну систему просвітителя.

У 1961 р. побачило світ повне академічне видання творів Г. Сковороди у двох томах. У 1973 р. було видано зібрання творів Г. Сковороди у двох томах. Також побачили світ «Вибрані твори» (1971), «Байки Харківські. Афоризми» (1972), «Літературні твори» (1972).

Маючи у своєму дослідницькому арсеналі потужну джерельну базу, науковці охарактеризували методолого-теоретичні проблеми освіти і школи, обґрунтовані філософом (О. Дзевєрін, С. Литвинов, О. Мазуркевич, А. Ніженець, І. Пуха), з'ясували світоглядні основи творчості Г. Сковороди (Т. Білич, М. Закалюжний, І. Іваньо, П. Попов, М. Редько, З. Хижняк), конкретизувати проблеми естетичного і морального виховання в творчій спадщині мислителя (Г. Гребінна, І. Іваньо), визначили елементи діалектики у психолого-педагогічних поглядах філософа (Г. Костюк), проаналізували вплив ідей народної педагогіки на творчий доробок просвітителя (Ф. Науменко, Є. Приступа).

Встановлено, що у 80-х рр. ХХ століття, у період так званого «застою», інтерес до творчості просвітителя помітно знизився. У цей період вийшли в світ тільки дві ґрунтовні розвідки: І. Іваньо «Філософія і стиль мислення Сковороди» (1983) та спільна праця І. Драча, С. Кримського, М. Поповича «Григорій Сковорода» (1984).

У 80-ті рр. ХХ століття побачили світ вибрані твори Г. Сковороди: «Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Прозові переклади. Листи» (1983) та «Сад божественних пісень: вірші, байки, діалоги, притчі» (1988).

Висвітлення творчої спадщини філософа у 50—80-ті рр. ХХ століття відбувалося з методологічних позицій марксизму-ленінізму, що передбачало: зосередження уваги на з'ясуванні виключно позитивних рис соціалістичного ладу і школи, другорядне ставлення до питань культури і проблем окремої особистості з її духовним світом, акцентування уваги на соціально-економічних факторах розвитку суспільства, підпорядкування навчально-виховної роботи радянської школи головної меті — вихованню «радянської людини — будівника комунізму».

Нове ставлення до вивчення творчої спадщини Г. Сковороди припадає лише на четвертий період — 90-ті рр. ХХ століття — до наших днів — і співпадає з переломним етапом розвитку української держави, характерними рисами якого є: перехід до високотехнологічного інформаційного суспільства, що характеризується ствердженням виняткової ролі науки й освіти в розбудові української держави; інтеграція у світовий освітній простір, формування й удосконалення національної системи освіти. В умовах реформування української освітньої системи особливого значення набули питання всебічного розвитку особистості, форму-

вання її духовної культури, системи духовних пріоритетів та цінностей.

У 1994 р. було здійснено академічне видання творів мислителя в перекладі українською мовою, що, безперечно, стало видатною історичною подією. У 2005 р. було видано зібрання творів філософа за редакцією М. Суліми.

Бібліографічний покажчик за редакцією Г. Гамалія (2002), де було зібрано й упорядковано літературу про творчу спадщину філософа, нараховував понад 2000 найменувань. У 2006 р. у Переяславі-Хмельницькому було видано бібліографічний покажчик за редакцією О. Шкірі.

На сучасному етапі розвитку історико-педагогічної науки актуальними проблемами наукового пошуку є такі: визначення світоглядних основ творчості мислителя (Г. Паласюк, М. Стельмахович, О. Туляков); обґрунтування мети, напрямів, змісту, методів організації навчально-виховного процесу в педагогічній спадщині мислителя (С. Бакай, Н. Калениченко, М. Ярмаченко); визначення ролі сімейного виховання в процесі формування особистості (А. Кузьмінський, Л. Прокопенко); значення принципу природовідповідності в педагогічній системі Г. Сковороди (С. Литвиненко, О. Лучко, Д. Мазоха); з'ясування актуальних проблем творчої спадщини філософа в контексті філософії виховання (В. Корженко, М. Култаєва, А. Ятченко); методичні рекомендації щодо написання планів-конспектів уроків, присвячених творчості Г. Сковороди (О. Загарук, Н. Савчук, Н. Юрійчук).

Встановлено, що в цей період вчені використовують різноманітні методолого-теоретичні підходи (аксіологічний, синергетичний, цивілізаційний, культурологічний, парадигмальний),

спираються на першоджерела, аналізують історіографічну традицію щодо висвітлення творчої спадщини просвітителя, вивчають й аналізують зовнішні та внутрішні чинники впливу на дослідницьку діяльність.

Таким чином, визначення історіографічних періодів дозволило нам зрозуміти і осмислити процес становлення, розвитку історико-педагогічних знань з окресленої проблеми, встановити ступінь історіографічної розробки педагогічного аспекту творчої спадщини Г. Сковороди, досягнути характер дослідницьких підходів залежно від соціально-політичних і економічних умов розвитку суспільства, з'ясувати теоретико-методологічні тенденції висвітлення спадщини філософа. Проаналізована нами значна кількість філософсько-педагогічних джерел сприяла вирішенню поставлених завдань і отриманню об'єктивної інформації щодо висвітлення творчої спадщини Г. Сковороди в педагогічній історіографії.

Л і т е р а т у р а

1. Гупан Н. Н. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н. Н. Гупан. — К., 2001. — 486 с.

2. Дічек Н. П. До питання періодизації педагогічних феноменів // Педагогічні науки: зб. наук. пр. — Херсон: Вид-во ХДУ, 2005. — Вип. 40. — С. 65—71.

3. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. — К.: Акад. пед. наук України, 2003. — С. 47—66.

І. О. КУЛИК,

канд. пед. наук, старший викладач кафедри педагогіки і методики навчання історії та суспільних дисциплін Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка.

ХАРАКТЕРИСТИКА БАЗОВИХ ПОНЯТЬ ПЕДАГОГІКИ ТВОРЧОСТІ

У статті проаналізовано особливості педагогіки творчості як галузі системи педагогічних наук. Здійснено аналіз базових понять педагогіки творчості. Наведені результати експериментального дослідження умов розвитку педагогічної творчості.

Ключові слова: педагогіка творчості, педагогічна творчість.

В статье проанализированы особенности педагогики творчества как отрасли системы педагогических наук. Осуществлен анализ базовых понятий педагогики творчества. Приведены результаты экспериментального исследования условий развития педагогического творчества.

Ключевые слова: педагогика творчества, педагогическое творчество.

The features of pedagogics of creation as industries of the system of pedagogical sciences are analysed in research. The analysis of base concepts of pedagogics of creation is conducted. The results of experimental research of terms of development of pedagogical creation are resulted.

Keywords: pedagogics of creation, pedagogical creation.

Останнім часом проблеми, що пов'язані з творчістю, активно обговорюються на сторінках наукових часописів, в монографіях і на наукових конференціях. Інтерес до творчості як наукового феномена обумовлений фундаментальною значущістю цієї категорії, від концепту-

ального осмислення якої очікується вирішення багатьох ключових проблем філософії, психології, педагогіки та інших наук. Дослідження проблем творчості сягає в далеку античну епоху.

Проблемою формування і розвитку творчої особистості займалися філософи, пси-

хологи, педагоги (Б. Г. Ананьев, В. І. Андреев, Г. С. Альтшулле, А. В. Брушлинський, Л. С. Виготський, І. С. Дмитрик, В. І. Загвязинський, І. А. Зязюн, В. О. Кан-Калік, Н. В. Кічук, П. Ф. Кравчук, Б. Д. Красовський, З. С. Левчук, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, М. Д. Нікандров, В. Ф. Овчинников, Я. О. Пономарьов, М. М. Поташник, П. І. Просецький, А. Пуанкаре, В. В. Рибалко, К. Роджерс, С. Л. Рубінштейн, Л. І. Рувинський, В. В. Савич, О. Я. Савченко, В. А. Семиченко, В. О. Сухомлинський, С. О. Сисоєва та інші.

Не дивлячись на те, що вивчення даної проблеми має багатовікову традицію, педагогіка творчості як галузь системи педагогічних наук знаходиться і сьогодні в стадії свого становлення. Педагогіка творчості є складовою системи педагогічних наук, розвивається за своїми власними законами й має особливості, що й вирізняє її із загальної педагогіки. Як зазначає один з фундаторів педагогіки творчості С. О. Сисоєва, нагальна потреба виокремлення педагогіки творчості в окрему галузь зумовлена об'єктивними процесами демократизації і гуманізації освіти, результатом яких є особистісно орієнтована спрямованість суб'єктно-суб'єктної взаємодії в процесі навчання й виховання [8, с. 82].

У педагогіці творчості розглядаються концепції, теорії, системи, проблеми та ідеали, цілі і завдання формування творчої особистості. У зв'язку з тим, що педагогіка творчості сьогодні активно розвивається, в науковому середовищі досліджуються методологічні орієнтири становлення та розвитку педагогіки творчості як наукової галузі; уточнюються базові поняття педагогіки творчості; визначаються зовнішні і внутрішні чинники формування структури педагогіки творчості як наукової галузі, з'ясовуються традиції, закономірності та тенденції у розвитку педагогіки творчості як наукової галузі і на цьому ґрунті створюється система знань про педагогіку творчості як науку.

Зростаюча потреба в розробці педагогіки творчості очевидна як для науки, так і для педагогічної практики. Педагогіка творчості, на відміну від загальної педагогіки, — молода наука, в науковому середовищі про неї почали говорити лише в кінці минулого століття. Сьогодні педагогіка творчості знаходиться в стадії свого становлення та емпіричного пошуку. Останнім часом увага вчених до педагогічної творчості в освіті набуває буквально вибухового характеру. Так, лише за останні п'ять років захищено 97 дисертацій, присвячених проблемам розвитку педагогіки творчості.

Педагогіка творчості ґрунтується на міцних наукових засадах і збагачена протягом багатьох десятиліть досвідом творчої роботи педагогів. В той же час не можна сказати, що на всі питання, пов'язані з педагогікою творчості як наукової галузі отримано вичерпні відповіді. Метою даної статті є аналіз і характеристика

базових понять педагогіки творчості. Необхідність реалізації означеної мети визначає потребу окреслення базових понять педагогіки творчості, що допоможе у здійсненні цілісного аналізу й встановленні сутності такого феномена як педагогіка творчості.

Якщо педагоги-практики частіше зосереджують увагу на конкретних результатах організації творчого навчального середовища, то вчених цікавить система знань, яка передбачає можливість вивчати, пояснювати, обґрунтовувати принципи, закономірності, забезпечує понятійний апарат, засоби, кордони застосування та інші наукові атрибути педагогіки творчості як науки. Все це — методологічні аспекти вивчення педагогіки творчості. Для побудови методологічних підстав педагогіки творчості сформулюємо наступне визначення — методологія педагогіки творчості є система знань, що відносяться до основ і структури вчення про створення, освоєння і використання творчих ідей в освіті.

Методологія педагогіки творчості виступає в двох аспектах: як система знань і як система науково-дослідної діяльності. Маються на увазі два види діяльності — методологічні дослідження і методологічне забезпечення. Методологічні дослідження спрямовані на виявлення закономірностей і тенденцій розвитку теорії педагогіки творчості в її зв'язку з практикою, принципів підвищення ефективності та якості педагогічних досліджень, аналіз їх понятійного складу і методів. Методологічне забезпечення спрямоване на використання методологічних знань для обґрунтування програми дослідження і оцінки його якості, коли воно ще проводиться або вже завершено.

Розглянемо деякі поняття педагогіки творчості як науки. Перш за все, необхідно розрізняти такі поняття як творчі ідеї і творча педагогічна практика. Якщо творчі ідеї слід розуміти як деяку ідею, метод, засіб, технологію або систему, то творча педагогічна практика означає процес впровадження і освоєння творчих ідей. Розробити творчі ідеї мало. Якими б привабливими, на перший погляд, не були творчі ідеї, вони не можуть бути освоєні і впроваджені в навчально-виховний процес без належного управління і організації, тобто творчої педагогічної практики. Ініціатори творчих ідей неминуче зіткнуться з проблемами, які породжені їх ідеями, і вимушені будуть шукати шляхи їх вирішення.

Для впровадження нових форм, методик, педагогічних технологій потрібне розуміння того, як ці ідеї впроваджувати, освоювати і супроводжувати. Перехід від творчих ідей до творчої педагогічної практики доводить педагогічна діяльність вчителів-новаторів (Ш. А. Амонашвілі, І. П. Волков, І. П. Іванов, Є. М. Ільїн, С. М. Лисенкова, В. Ф. Шаталов). Вони на основі педагогічних ідей минулого розробили нові педагогічні технології навчання й виховання. На прак-

тиці це проявилось у зміні авторитарної моделі навчально-виховного процесу на особистісно зорієнтовану, що дозволило вийти на новий творчий рівень навчання та виховання.

Особливістю творчої ідеї і творчої педагогічної практики є її циклічний характер, що виражається в наступній структурі етапів, які проходять творчі ідеї в навчально-виховному процесі до творчої педагогічної практики. Перший етап — виникнення творчої ідеї (генерація творчої ідеї). Другий етап — розвиток і удосконалення творчої ідеї в боротьбі з опонентами або бар'єрами розвитку творчості в освіті. Третій етап — зрілість творчої ідеї, мобілізація необхідних знань і досвіду для визначення напрямів і способів впровадження творчої ідеї. Четвертий етап — освоєння творчої ідеї іншими педагогами. П'ятий етап — поширення творчої ідеї. Шостий етап — масове впровадження творчої ідеї в навчально-виховний процес. Сьомий етап — криза творчої ідеї при масовому впровадженні в навчально-виховний процес. Восьмий етап — виникнення нової творчої ідеї. Дані етапи відображають сукупність процедур і засобів, за допомогою яких педагогічне відкриття або творча ідея перетворюються на освітню реальність. Отже, при організації освітнього процесу необхідно проявляти спеціальну турботу про створення умов для розвитку творчості, надавати цьому педагогічному підтримку.

Ключове поняття педагогіки творчості — педагогічна творчість. Педагогічна творчість в навчально-виховному процесі розглядається в трьох основних аспектах: соціально-економічному, психолого-педагогічному і організаційно-управлінському. Наявні аспекти можуть сприяти або перешкоджати педагогічній творчості. Педагогічна творчість — це найбільш масштабні і новаторські педагогічні рішення (відкриття), удосконалення, що забезпечують нові можливості; це перетворення, конструювання окремих елементів педагогічних систем, засобів, методів, умов навчання і виховання; це удосконалення (модернізація) і адаптація до конкретних умов вже відомих методів і засобів навчання і виховання, результат виявлення педагогічної майстерності.

Як зазначає В. І. Загвазінський, маючи багато спільного з іншими видами творчості (наукова, художня, технічна), педагогічна є своєрідною, пов'язаною і з характером процесу, і з його результатом — з особистістю, що формується. Педагогічна творчість жорстко лімітована, спресована в часі. Вчитель не може чекати, доки прийде «осяяння», він повинен знайти оптимальну методику заняття, яке відбудеться сьогодні, а найчастіше прийняти нове рішення на самому уроці за лічені секунди, якщо склалася непередбачена ним задалегідь ситуація, можливе несподіване ускладнення. Тут, за словами А. С. Макаренка, потрібні негайний аналіз і негайна дія [5, с. 14—15].

Обмежена в часі, але здійснювана безперервно і систематично, педагогічна творчість приносить плоди, що визрівають, як правило, далеко не відразу. Вчитель порівняно швидко отримує лише безпосередні, часткові, значною мірою тільки освітні результати своєї діяльності (знання, уміння, навички), не завжди може зіставити задум з його наслідком. Оскільки педагогічна творчість тісно поєднана з навчально-виховним процесом, то вона завжди повинна забезпечувати позитивні результати. Негативні результати допустимі лише в уявних пробах і гадках, а такі способи перевірки гіпотез, як доказ від супротивного, доведення до абсурду, протипоказані в практичній діяльності вчителя.

Особливістю педагогічної творчості є те, що це завжди співтворчість. Саме на цю особливість педагогічної творчості звертали увагу як теоретики педагогічної науки, так і практики (В. І. Андреев, Л. С. Виготський, І. А. Зязюн, В. О. Кан-Калік, Н. В. Кічук, В. О. Моляко, М. Д. Нікандров, Я. О. Пономарьов, М. М. Поташник, О. Я. Савченко, В. А. Семиченко, В. О. Сухомлинський, С. О. Сисоева тощо). Педагогічна творчість тісно пов'язана з творчістю всього вчительського колективу, кожного учня. Один з основних партнерів вчителя по творчості — учень, надзвичайно складний, динамічний, неповторний. Діючий сьогодні педагогічний засіб, завтра виявляється безплідним. Нове втрачає привабливість і новизну, творче завдання сприймається вже як стереотипне. Чим краще організовано навчання, тим швидше розвивається учень як особистість. Ось чому необхідний постійний розвиток усіх елементів педагогічної системи: мети, змісту, засобів, методів, форм. І нарешті, ще однією відмінною рисою педагогічної творчості є те, що значна її частина здійснюється на людях, публічно. Це вимагає від вчителя уміння управляти своїм психічним станом, оперативно викликати в себе і учнів творчу насагу [5, с. 14—15].

Специфічний не тільки предмет педагогічної творчості — людина, яка розвивається, особистість, що формується, а й її «інструмент» — особистість вчителя-творця (як відзначають дослідники психології творчості, що тільки в акторській і педагогічній діяльності ми зустрічаємося з цим унікальним збігом особистості та інструмента творчості), а також сам процес, що являє собою взаємоторчість партнерів, і, нарешті, результат — знання, уміння, здібності, почуття, ідеали, що стають надбанням учня і просують його як особистість до нового етапу розвитку.

Творчість, особливо масова, не виникає сама собою. Для її розвитку потрібні сприятлива атмосфера, стимулююче середовище, відповідні зовнішні і внутрішні умови. Вернімося передусім до питання щодо умов педагогічної творчості, як зовнішніх, так і внутрішніх. До найбільш істотних зовнішніх (об'єктивних) умов,

від яких залежить педагогічна творчість, на думку В. І. Загвязинського слід віднести: вимоги суспільства до школи, що відображають сучасну соціальну ситуацію, а також перспективи суспільного і науково-технічного прогресу; рівень розвитку сучасної науки, особливо науки про людину, і передусім педагогіки і психології; стан масової шкільної практики, в тому числі забезпечення професійної підготовки вчителів і забезпеченість школи засобами навчання, зокрема технічними; методичні настанови, вміщені в програмах, підручниках, інструктивних матеріалах органів освіти; вимоги, що висувуються органами освіти, інспекторами і методистами до школи і вчителя; педагогічна позиція певного колективу, його творчий потенціал, психологічна атмосфера, налаштованість на спільний пошук кращих рішень, що багато в чому визначається якостями особистості керівників школи, а також вже ustalеними традиціями [5, с. 14—15].

Визнаючи факт наявності загального психологічного механізму, властивого будь-якому виду творчості, звертаємо увагу на своєрідність педагогічної творчості як найважливішого критерію якісного становлення особистості педагога. Вона виявляється, насамперед, у соціальній потребі творчої праці. В умовах сучасної школи, коли функції вчителя дуже ускладнилися, педагогічна творчість, як зазначає Н. В. Кічук, має бути властива кожному педагогу, тобто набути масового характеру. Творчий вчитель здатний бачити і самостійно усувати недоліки, що гальмують (у конкретній педагогічній ситуації) реальний процес оновлення шкільної справи. Він схильний до аналізу педагогічної діяльності, здатний забезпечити особистісно-гуманний підхід до дітей, сформулювати і реалізувати нові методи і форми взаємодії з вихованцями [5, с. 30—35].

Аналіз психолого-педагогічної літератури (Ю. К. Бабанський, В. О. Кан-Калік, М. Ф. Ломонова, М. Д. Нікандров, О. І. Піскунов, М. М. Поташник, Л. І. Рувинський, Н. Д. Хмель та ін.) показує, що дослідники частіше виділяють три рівні педагогічної творчості. Перший рівень — професійне становлення, що є рівнем елементарної педагогічної творчості, здійснюваної нерідко методом проб і помилок (продуктами педагогічної творчості на цьому рівні є новий методичний прийом (нове виконання відомої дидактичної операції). Другий рівень — стихійне самовдосконалення. Даний рівень заснований як на сформованих особистісних творчих умінях і навичках, так і на широко відомому педагогічному досвіді і рекомендаціях творчих педагогів (продуктами педагогічної творчості на цьому рівні є відомі засоби навчання з розробкою нових дидактичних матеріалів для них, перетворення наукової інформації в навчальну інформацію). Третій рівень — планомірна раціоналізація і оптимізація навчально-виховного процесу і результатів педагогічного досвіду

та діяльності педагогів, спрямованої на впровадження творчих ідей, що відрізняються від колишнього досвіду (продуктами педагогічної творчості на цьому рівні є розробка методики викладання конкретної навчальної дисципліни, в якій узагальнюється досвід багатьох педагогів). На наш погляд, така класифікація є досить умовною.

У своєму дослідженні ми зробили спробу класифікувати педагогічну творчість за типами та підтипами. Спираючись на проведені дослідження, ми розробили типологію педагогічної творчості, що складається з десяти блоків. Кожен блок формується за окремою підставою (в залежності від параметрів, за якими здійснюється типологія) і диференціюється на власний набір підтипів. Перелік підстав, складений з урахуванням необхідності охоплення наступних параметрів педагогічної творчості: відношення до структури педагогіки творчості як науки, відношення до суб'єктів навчально-виховного процесу, відношення до умов реалізації і характеристики творчого процесу.

Перша група типів педагогічної творчості в залежності від відношення до структурних елементів навчально-виховного процесу: педагогічна творчість у визначенні мети (цілепокладання), педагогічна творчість в завданнях, педагогічна творчість у змісті освіти і виховання, педагогічна творчість у формах, методах і прийомах, педагогічна творчість в технологіях навчання, педагогічна творчість в засобах навчання і освіти, педагогічна творчість в системі діагностики, педагогічна творчість в контролі та оцінці результатів і так далі.

Друга група типів педагогічної творчості в залежності від відношення до особистісного становлення суб'єктів навчально-виховного процесу: педагогічна творчість у сфері розвитку певних здібностей тих, хто навчається (студентів, учнів, вихованців) і тих, хто навчає (педагогів, вчителів, вихователів); педагогічна творчість у сфері розвитку їх знань, умінь, навичок, способів діяльності, компетентностей та ін.

Третя група типів педагогічної творчості в залежності від сфери педагогічного застосування: педагогічна творчість в навчально-виховному процесі, педагогічна творчість в навчальному курсі, педагогічна творчість в освітній галузі, педагогічна творчість на рівні системи навчання, педагогічна творчість на рівні загальної системи освіти, педагогічна творчість в управлінні освітою.

Четверта група типів педагогічної творчості в залежності від типу взаємодії учасників педагогічного процесу: педагогічна творчість у колективному навчанні, педагогічна творчість у груповому навчанні, педагогічна творчість в роліному навчанні тощо.

П'ята група типів педагогічної творчості в залежності від функціональних можливостей: творчість—умова (забезпечує оновлення освітнього середовища, соціальних і культур-

них умов тощо), творчість-продукт (педагогічні засоби, проекти, технології тощо), творчість в управлінні (нові рішення в структурі освітніх систем і управлінських процедур, що забезпечують їх функціонування).

Шоста група типів педагогічної творчості в залежності від способу здійснення: педагогічна творчість може бути плановою, систематичною, періодичною, стихійною, спонтанною і випадковою.

Сьома група типів педагогічної творчості в залежності від масштабності поширення: педагогічна творчість в діяльності одного педагога, педагогічна творчість методичного об'єднання педагогів, педагогічна творчість в навчальному закладі (вузі, школі і тому подібне), педагогічна творчість в групі навчальних закладів одного профілю, педагогічна творчість в регіоні, педагогічна творчість на всеукраїнському рівні, педагогічна творчість на міжнародному рівні тощо.

Восьма група типів педагогічної творчості в залежності від соціально-педагогічного значення: педагогічна творчість в освітніх установах певного типу, для конкретних професійно-типологічних груп педагогів.

Дев'ята група типів педагогічної творчості в залежності від об'єкта заходів: локальна педагогічна творчість, масова педагогічна творчість, глобальна педагогічна творчість і тому подібне.

Десята група типів педагогічної творчості в залежності від ступеня передбачуваних перетворень: колекційна педагогічна творчість, модифікаційна педагогічна творчість, модернізуюча педагогічна творчість, радикальна педагогічна творчість, революційна педагогічна творчість.

У запропонованій типології педагогічна творчість може одночасно визначатися декількома характеристиками і займати своє місце в різних блоках. Природа людей по відношенню до творчості різна: одні схильні до її прийняття, інші — більш консервативні. Інколи в одній людині одночасно уживаються різні підходи до творчості.

В основі педагогічної творчості лежить творча діяльність і творчий пошук, що є важливими поняттями педагогіки творчості. Творча діяльність людини виявляється в створенні нового на основі перетворення наявних уявлень і понять. Творчий пошук — це діяльність, що включає декілька етапів, які можуть бути віднесені не лише до навчально-пізнавальної діяльності, але й в цілому розкривають творчий пошук в різних формах творчої діяльності. Перший етап — постановка питання, що вимагає творчого вирішення (для цього необхідно вміння побачити проблему). Другий етап — мобілізація необхідних знань для постановки попередньої гіпотези, визначення шляхів і способів вирішення завдань. Третій етап — проведення спеціальних спостережень і експериментів та їх узагальнення у вигляді висновків і гіпо-

тез. Четвертий етап — оформлення думок (образів) у вигляді логічних, образних і наочних структур. П'ятий етап — перевірка соціальної цінності продукту творчості.

Ці етапи творчого пошуку далеко не завжди послідовні. Вони тісно взаємопов'язані, переплетені один з одним, але можуть бути і відокремлені один від одного в часі. Надзвичайно важливим у творчому пошуку є вихід за межі системи знань, що утворилася, розгляд явища з нових сторін, включення різних систем знань, умінь, навичок. Необхідними властивостями творчого пошуку є системність, що дозволяє класифікувати інформацію на підставі різних принципів, а також динамічність. Ці властивості дають можливість не лише асимілювати нові знання, але й перебудувувати систему поглядів, що склалася, коли вона вступає в протиріччя з новими фактами, які з'явилися завдяки творчому пошуку, що вимагають нового наукового розуміння і нового теоретичного узагальнення.

Ще одним важливим поняттям педагогіки творчості як науки є творча педагогічна діяльність. Творча педагогічна діяльність — комплекс заходів, що приймаються щодо забезпечення педагогічної творчості на тому або іншому рівні освіти, а також сам навчально-виховний процес. До основних функцій творчої педагогічної діяльності відноситься творча зміна компонентів педагогічного процесу: мети, змісту освіти, форм, методів, технологій, засобів навчання, системи управління тощо.

Для того щоб з'ясувати, що потрібно для розвитку педагогічної творчості, ми провели експериментальне дослідження. Експериментальна робота проводилася на базі вищих навчальних закладів м. Одеси та Одеської області. На різних етапах дослідження експериментальною роботою було охоплено 836 студентів і 175 науково-педагогічних і педагогічних працівників вищих навчальних закладів. В експериментальному дослідженні брали участь 120 вчителів загальноосвітніх шкіл і 78 вихователів дошкільних виховних закладів м. Одеси та Одеської області.

Наші дослідження показали, що на думку педагогів для розвитку педагогічної творчості необхідно: 1) відсутність правил, які регламентують навчально-виховний процес, потрібно відчуття свободи і самостійності — 63,5 %; 2) наявність великої інформаційної бази, що забезпечує здобуття всієї необхідної інформації про творчі ідеї та творчу педагогічну практику — 78,3 %; 3) наявність кращих зразків творчої діяльності і можливість оцінити її результати — 65,7 %; 4) створення умов для максимального розкриття творчого потенціалу — 53,9 %; 5) відсутність обмежень в часі, що не дозволяють створювати вільну, невимущену атмосферу творчості — 59,3 %.

Наші дослідження засвідчили, що в педагогічному колективі можна виділити наступ-

ні групи педагогів відповідно до їх відношення до творчих педагогічних ідей. Перша група — творчі педагоги (генератори творчих педагогічних ідей), звичайно це не дуже велика група педагогів — 5 % колективу. Вони завжди в авангарді розвитку творчості. Живуть творчими ідеями. Друга група — педагоги, які активно реалізують і впроваджують творчі педагогічні ідеї — 20 %. Вони найчастіше орієнтуються на творчих педагогів, проте нерідко нездатні самі генерувати творчі педагогічні ідеї. Цінуються як педагоги, які вміють реалізовувати і впроваджувати творчі педагогічні ідеї. Третя група педагогів — більшість — 55 %. В ролі генераторів творчих педагогічних ідей вони виступають рідко. Вони вміють реалізовувати і впроваджувати творчі педагогічні ідеї. Для ухвалення рішення їм потрібно значно більше часу, ніж першій і другій групі. Четверта група — консерватори — 20 %. Відносяться до творчих педагогічних ідей з великою долею скепсису, пристають до їх освоєння інколи під тиском соціального середовища, інколи в результаті оцінки власних потреб, але за однієї умови, коли колектив явно і однозначно висловлюється на користь творчої педагогічної ідеї. Основною характеристикою консерваторів є орієнтація на традиційні цінності. Рішення про використання творчих ідей приймають через силу, останніми, по суті вони виступають гальмом у поширенні творчих ідей.

Проведене дослідження дозволяє зробити наступні висновки: не дивлячись на те, що вивчення творчості має багатовікову традицію, педагогіка творчості як галузь системи педагогічних наук знаходиться сьогодні в стадії свого становлення та розвитку, потребують дослідження основні категорії педагогіки творчості. У педагогіці творчості як галузі системи педагогічних наук у подальшому потрібно дослідити:

1) методологічні орієнтири розвитку педагогіки творчості як галузі системи педагогічних наук; 2) концептуально-методологічні підходи до висвітлення розвитку проблем педагогіки творчості; 3) теоретичні уявлення про сучасний стан педагогіки творчості; 4) зовнішні і внутрішні чинники гальмування розвитку педагогіки творчості як галузі системи педагогічних наук; 5) періоди та етапи становлення і розвитку педагогіки творчості як галузі системи педагогічних наук; 6) закономірності та прогностичні тенденції в розвитку педагогіки творчості; 7) сутність феномена — «педагогічна творчість».

Література

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. — Казань: Казанский университет, 1988. — С. 170—174.
2. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. — М.: Педагогика, 1990. — 144 с.
3. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя. — К.: Либідь, 1991.
4. Левченко О. О. Культура творчої особистості: Монографія. — Луганськ: Вид-во Східноукраїнського державного університету, 1999. — 116 с.
5. Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія / Укл. Н. В. Гузій. — К.: ІЗМН, 2000. — 168 с.
6. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. — М.: Педагогика, 1976. — 280 с.
7. Развитие творческой активности майбутніх педагогів: теорія і практика: монографія / Е. Е. Карпова, В. В. Нестеренко, О. А. Листопад, Н. В. Кононенко, Т. І. Койчева. — Одеса, 2005. — 276 с.
8. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. — К.: Міленіум, 2006. — 344 с.
9. Сисоева С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості: монографія. — К.: Поліграфкнига, 1996. — 405 с.

О. А. ЛИСТОПАД,

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

ДІТИ З СИНДРОМОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ: ПРОБЛЕМИ ДІАГНОСТУВАННЯ І ТАКТИКА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ

Гіперактивні діти — «дуже складні діти, які часто приводять до відчаю як вчителів, так і батьків» (Раттер М., 1987). Дітей з таким типом порушень одразу помічаєш. Вони характеризуються надмірною активністю, зайвою рухливістю, жвавістю, відсутністю контролю за власною поведінкою, недостатнім розвитком уваги. На зауваження дорослих вони майже не реагують, іноді здається, що такі діти просто не чують, коли до них звертаються, вони можуть вставати, бігати, повзати під час уроку, можуть відволікати інших різними неадекватними витівками.

Така їх поведінка викликає обурення, неприйняття, нерозуміння, агресивність з боку оточення, вони часто стають дезадаптованими, неблагополучними, у підлітковому віці проявляють асоціальні схильності, складають кампанію різноманітним неформальним угрупованням, здійснюють протиправні дії.

З метою профілактики подальших можливих проблем гіперактивних дітей з перших днів перебування їх в школі психологу, педагогу, батькам необхідно налагодити спільну співпрацю. По-перше, треба розуміти, що гіперактивність виступає як один з проявів цілого комплексу

су порушень, обумовленість яких визначається мінімальними дисфункціями мозку, недостатньою розвиненістю механізмів уваги та контролю. Тому подібні порушення класифікуються як синдроми дефіциту уваги з гіперактивністю.

Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю не можна переплутувати з просто підвищеною активністю дитини. Необхідно пам'ятати, що, незважаючи на значну ступінь зрілості мозкових структур, найбільш важливі відділи головного мозку, які відповідають за програмування, регуляцію і контроль складних форм психічної активності, у дітей віком 6—7 років ще не завершили свого формування. У зв'язку з цим дітям даного віку взагалі властиві труднощі в організації поведінки і діяльності: вони рухливі, збуджені, емоційні, легко відволікаються, не можуть довго перебувати в одному положенні.

Спеціалісти визначають певні клінічні прояви синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю, які повинні спостерігатися у дітей з таким діагнозом. Їх критерії (А, В, С, D), які зафіксовані класифікацією DSM-IV (1994):

I. Симптоми неухвальної уваги, які спостерігаються у дитини протягом не менше 6 місяців; вони настільки чітко виражені, що свідчать про недостатню адаптацію і невідповідність нормальним віковим характеристикам (необхідна наявність не менше шістьох перелічених нижче симптомів):

— часто нездатний утримувати увагу на деталях; допускає помилки при виконанні шкільних завдань та інших видів діяльності через недбалість, легковажність;

— важко зберігати увагу при виконанні завдань та під час гри;

— часто складається враження, що дитина не чує спрямованого до неї звернення;

— не може виконувати діяльність за інструкцією. Не може до кінця довести почату справу (уроки, гру, ін.);

— часто зазнає труднощі при самостійному виконанні завдань та інших видів діяльності;

— часто виявляє незадоволеність або ухиляється від виконання завдань, які потребують тривалого розумового напруження;

— часто загублює речі, як в школі, так і вдома;

— легко відволікається на сторонні стимули.

II. Симптоми гіперактивності та імпульсивності, які спостерігаються у дитини протягом не менше 6 місяців; вони настільки чітко виражені, що свідчать про недостатню адаптацію і невідповідність нормальним віковим характеристикам (необхідна наявність не менше шести перелічених нижче симптомів):

Гіперактивність:

— часто спостерігаються неспокійні рухи у кистях і стопах; не може спокійно сидіти — крутиться, вертиться;

— часто встає зі свого місця під час уроку чи в інших ситуаціях, коли треба залишатись на місці;

— не може тихо і спокійно гратися або займатися чимось у вільний час;

— часто знаходиться у постійному русі;

— часто буває надмірно балакучим.

Імпульсивність:

— часто відповідає на питання, яке не вислухав до кінця;

— часто з трудом дочікується своєї черги в різноманітних ситуаціях;

— часто заважає іншим, чіпляється до оточуючих (наприклад, втручається у бесіду чи гру).

При наданні рекомендацій щодо звернення до спеціалістів з приводу такої поведінки дитини треба звертати увагу на такі факти: чи спостерігалися деякі симптоми імпульсивності, гіперактивності, неухвальної уваги у поведінці дитини в дошкільному віці; чи спостерігаються вони в іншій обстановці (не тільки в школі); чи є реальні факти порушень соціальної адаптації і шкільної неуспішності.

Для організації роботи з гіперактивними дітьми велике значення мають причини поведінкових порушень. Сучасні фахівці з даної проблеми визнають вплив багатьох факторів, серед яких: органічні ураження мозку (черепно-мозкова травма, нейроінфекція); перинатальна патологія (ускладнення під час пологів, асфіксія новонародженого); генетичний фактор (цей синдром може мати сімейний характер); особливості нейрофізіології й нейроанатомії (дисфункції активуючих систем ЦНС); харчові фактори (високий рівень вуглеводів приводить до зниження показників уваги); соціальні фактори (послідовність і систематичність виховних впливів та ін.).

Виходячи із зазначеного, роботу з гіперактивними дітьми потрібно проводити комплексно, за участю спеціалістів різних галузей, батьків і вчителів. Роль психолога у даному випадку дуже значна: він здійснює первісну діагностику особливостей поведінки дитини, спілкується з вчителями, батьками з цього приводу, розробляє рекомендації щодо подальшого супроводу, проводить корекційно-розвивальну роботу.

Головним завданням психолога є встановлення контакту з батьками та вчителями таких дітей. Необхідно роз'яснити їм проблеми дитини, спільно встановити принципи і тактику виховання. Вони повинні зрозуміти, що порушення у поведінці дитини можна виправити, однак процес цей довгий і потребує від них максимум терпіння і зусиль.

Конкретні рекомендації батькам дітей з синдромом дефіциту уваги можуть бути такими:

— у стосунках з дитиною треба витримувати «позитивну модель», тобто хвалити дитину в кожній ситуації, коли вона цього заслужила, підкріпляти її успіхи добрим словом. Це допоможе підсилити впевненість дитини у власних силах;

— треба уникати повторення слів «ні» і «не можна»;

- треба говорити спокійно, стримано;
- необхідно давати дитині тільки одне завдання на певний проміжок часу, щоб вона мала змогу його завершити;
- для підкріплення усних інструкцій необхідно використовувати зорову стимуляцію;
- необхідно заохочувати дитину до всіх видів діяльності, які потребують концентрації уваги (наприклад, робота з кубиками, розмальовування та ін.);
- дома повинен бути чіткий денний розпорядок; треба уникати великого скупчення людей — це підвищує активність дитини;
- під час ігор дитині бажано гратися з одним партнером;
- необхідно обережати дитину від перевтомлення, оскільки воно призводить до зниження самоконтролю і зростання гіперактивності;
- дитина повинна витратити надмірну енергію, тому корисними є довготривалі прогулянки, спортивні заняття, біг на свіжому повітрі.

Конкретні рекомендації вчителям щодо роботи з дітьми, які страждають синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю:

- роботу з гіперактивними дітьми будувати індивідуально, при цьому особливу увагу приділяти таким особливостям в поведінці дитини як неухважність та слабка організація діяльності;
- по можливості ігнорувати неадекватні вчинки дитини і заохочувати її до добрих справ;
- під час уроку обмежувати до мінімуму відволікаючі фактори, цьому може допомогти оптимальний вибір місця за партою — в центрі класу навпроти дошки;

- надавати дитині можливість швидко звертатися за допомогою до вчителя;
- навчальні завдання будувати за чітко спланованим, стереотипним планом;
- завдання уроку писати на дошці;
- на певний проміжок часу давати тільки одне завдання;
- під час навчального дня забезпечувати можливість рухової розрядки: фізична праця, спортивні вправи.

Необхідно зауважити, що немає ніяких гарантій відносно подальшого формування і розвитку таких дітей, немає однозначного прогнозу. У багатьох випадках поведінкові проблеми спостерігаються і в підлітковому віці. Тому з перших днів перебування такої дитини в школі треба консолідувати зусилля дорослих людей аби допомогти їй успішно соціалізуватися, знайти своє місце в житті, відчути власну гідність і значущість.

Л і т е р а т у р а

1. Акимова М. К., Козлова В. Т. Неуспевающие дети // Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1995.
2. Дубровина И. В. Об индивидуальных особенностях школьников. — М., 1975.
3. Практическая психология образования: Учебное пособие / Под редакцией И. В. Дубровиной. — 4-е изд. — СПб.: Питер, 2004. — 592 с.: ил.
4. Психическое развитие младших школьников / Под ред. В. В. Давыдова. — М., 1990.
5. Рабочая книга школьного психолога. — М., 1995.
6. Раттер М. Помощь трудным детям. — М., 1987.

А. В. ГУСЕВА,

завідуюча ООЦППСР, кандидат психологічних наук.

УДК 130

ПОТРЕБНОСТЬ И ВЫБОР КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ СМЫСЛА

В статье рассматриваются составляющие ценностно-смысловой сферы — потребности, уровень притязаний, выбор. Особое внимание автором уделено временному измерению смысла. Сложная проблематика выбора и связанная с ним онтологическая тревога также достаточно полно освещены в данной работе. Социально-практическое значение осуществленных выборов заключается в необходимости реконструкции системы образования и социальной педагогики в направлении включения в неё деятельности по формированию и реализации ценностно-смысловой сферы личности.

Ключевые слова: потребность, выбор, смысл, ценность.

У статті розглядаються складові ціннісно-смыслові сфери — потреби, рівень домагань, вибір. Особлива увага автором приділена часовому виміру сенсу. Складна проблематика вибору і пов'язана з ним онтологічна тривога також досить повно висвітлені в даній роботі. Соціально-практичне значення здійснених виборів полягає в необхідності реконструкції системи освіти і соціальної педагогіки у напрямі включення в них діяльності з формування і реалізації ціннісно-смыслові сфери.

Ключові слова: потреба, вибір, сенс, цінність.

In article components of values-semantic sphere — requirements, level of claims, a choice are considered. The special attention is given by the author to time measurement of sense. The difficult problematic of a choice and the ontological alarm connected with it also are full enough shined in the given work. Socially-practical value of the carried out elections consists in necessity of reconstruction of an education system and social-pedagogic for an inclusion direction in it of activity on formation and realization of values-semantic sphere of the person.

Keywords: requirement, a choice, sense, value.

Различным аспектам проблемы ценностно-смысловой сферы были посвящены труды: философов — В. Дильтея, Г. Фреге, М. Шелера,

Э. Гуссерля, Г. Шпета, М. Хайдеггера, К. Ясперса, М. Мерло-Понти, Ж.-П. Сартра, М. Вебера, П. Тиллиха, В. Ф. Сержантова, О. Г. Дроб-

ницкого и др.; психологов — А. Адлера, К. Г. Юнга, В. Франкла, Э. Фромма, М. Рокича, А. Маслоу, Дж. Ройса, К. Левина, С. Л. Рубинштейна, Д. А. Леонтьева, Ф. Е. Василюка, А. Г. Асмолова, Е. А. Климова, А. Б. Николаева, В. В. Знакова, Е. Е. Сапогова, М. С. Яницкого, А. В. Серого и др.

Постановка проблемы. Различные стороны ценностно-смысловой сферы разработаны достаточно полно в социогуманитарном знании, в частности в философии, социологии, культурологии и психологии. В то же время следует отметить, что логически стройной теории ценностно-смысловой сферы до сих пор не существует. Видимо такое положение сложилось в силу практической нереализованности ценностно-смысловых конструктов в социально-педагогической практике.

Цель настоящей работы — определить роль и значение потребностей, уровня притязаний, выбора и решений в структуре ценностно-смысловой сферы.

Задача статьи определяется структурой нашей научно-исследовательской работы «Жизненный цикл становления личности профессионала».

Смыслорождающую активность В. Франкл определяет как «фундаментальное экзистенциальное стремление к смыслу» [1; 322]. Детерминирует такого рода активность мотивационно-потребностной сферы личности, «...осмысленный тип детерминации» [1; 322]. Потребность в обретении смысла жизни возникает впервые в период ранней юности и сенситивно удовлетворяется в конце поздней юности. Найденный смысл, как впрочем и стратегия жизни, могут корректироваться, изменяться, но несущественно. Таким образом, временной промежуток, в течение которого человек находит смысл своего существования, ограничен несколькими годами.

В данной работе мы попытаемся выстроить логическую последовательность «...потребностного цикла» и место выбора [2; 47]. В потребностном профиле человека потребность в смысле является системообразующей. От качества удовлетворения данной потребности зависит структура всех остальных потребностей, направление и характер жизнедеятельности. Видимо именно поэтому потребность в смысле удовлетворяется на определенном этапе жизненного пути. Темпоральность жизнедеятельности впоследствии также определяется личностным смыслом: «Состав модели потребного результата... — это ее динамическая компонента» [2; 54]. Трансформация, совершенствование или утрата обретенного смысла возможны в случае радикального изменения качества жизненного мира (например, эмиграция), требующего коренной перестройки представлений о том, что есть, может быть, должно быть.

Поскольку реализация смысла вполне естественно ограничена продолжительностью жиз-

ни, следует рассматривать его временное измерение. М. М. Бахтин в свое время указывал на временную перспективу смысла [3; 107]. Выбор прошлого, то есть выказывание явного предпочтения уже использовавшимся технологиям жизнедеятельности, причем независимо от того, чей это опыт, может оказывать негативное влияние на жизненный процесс. Выбор же взрослым человеком изживших себя в прошлом способов поведения, не отвечающих требованиям актуальной ситуации, — убедительное свидетельство бессмысленности жизни. Человек, избирающий прошлое как ориентир для актуальной активности, автоматически закрывает себе дорогу в будущее и должен быть готов к тому, что его деятельность может оказаться неэффективной. По сути, выбор прошлого — это сознательный отказ от создания смысла своей жизни. В отношении такого типа людей можно с полной уверенностью утверждать, что они не обладают личностной структурой как целостностью. Динамичная ориентация на будущее присуща только людям, обладающим четкими смысловыми константами. Философская сторона данной экзистенциальной проблемы точно и ёмко раскрыта В. Франклом: «С чисто логической точки зрения, ограниченности и временности противостоят безграничность и безвременность (вездесущность и вечность) — абсолютный смысл жизни» [1; 39].

Богатство внутреннего мира человека не исчерпывается психическим состоянием, в нем наличествуют также ценностно-смысловая сфера, наполненная «...значениями, смыслами, символами, понятиями, ценностями, мифами, теориями...» [4; 40]. Сущностная природа смысла не поддается измерению в конкретных временных отрезках, так как существуют вневременные «вечные» смыслы, присваиваемые человеком в период его земного существования, а также смыслы, отражающие герменевтику как сфер жизнедеятельности, так и социокультурные феномены личного и общественного плана, которым присущи различные временные характеристики. Впрочем данное утверждение настолько очевидно, что не требует отдельного рассмотрения и аргументации, а если в этом и есть необходимость, то не в данной работе. Ограничимся только мнением на этот счет Ф. Е. Василюка, который отмечает: «Хотя смысл и «вне времени», тем не менее... воплощается во временной форме как смысловое будущее» [3; 59]. И индивидуальные, и коллективные субъекты социальной практики в осуществлении активности, в выборе тезауруса деятельности в настоящем исходят из представления о собственном будущем: «Всю историю человечества, историю любого государства и биографию отдельного человека можно представить как историю поиска образов возможного лучшего будущего, своего личностного смысла с целью их актуализации, как индивидуальными усилиями, так и в совместной деятельности» [5; 158].

Конкретное географическое пространство, в котором протекает жизнедеятельность человека, если не целиком и полностью, то во многом определяет как направленность смыслопорождающей деятельности, так и характер реализации личностного смысла. В данном отношении стоит заметить, что масштаб личности соразмерен масштабу жизненного мира, который полагается «своим». Устремления и помыслы одного человека ограничены заботами о собственном жизнеобеспечении, а другого — заботами о судьбе всего человечества. В таком случае правомерно утверждать, что жизненным миром второго человека, хотя бы и виртуально, является весь земной социум. Также справедливым будет то, что контекст жизнедеятельности первого человека может быть ограничен несколькими улицами, прилегающими к его дому. Какой же огромной может оказаться разница между данными субъектами в плане реализации смысла?

От пространственно-временной характеристики осуществления смыслов мы переходим к рассмотрению личностных механизмов конструирования будущего. Скорее всего, эволюционная динамика жизнепроявления и трансформация внутреннего мира на различных этапах жизненного цикла обуславливают изменение потребностного профиля и ожиданий относительно отодвигающегося, как горизонт, будущего. Таким образом, соотнесение обновившегося на очередном цикле жизненного пути, личностного потенциала и изменившихся обстоятельств определяет характер целеполагания и структуру планирования, связанных с собственным будущим: «Постановку целей или требований в связи с исполнением мы назовем уровнем притязаний субъекта» [5; 98]. Таким образом, субъект задает себе специфическую траекторию реализации личностного ресурса. О. Гарднер напрямую переживание успеха или неудачи связывает с результатом самооценки «...уровня притязаний и фактическим уровнем исполнения» [6; 152]. В США одним из самых тяжелых оскорблений для мужчины является «неудачник». Действительно, если человек наметил себе цель и не достиг её, то это, безусловно, маленькая социальная трагедия, а в личностном плане возможно и большее горе — объект негативных эмоций и предпосылка появления комплекса неполноценности.

Д. Колесов вполне справедливо указывает на то, что уровень притязаний изменяется в зависимости от результатов деятельности в известном диапазоне «успех — неуспех» [2]. Структура актуальных деятельностей определяется количеством потребностей, реализуемых личностью в каждый период жизни, а удельный вес их в жизнедеятельности зависит от уровня притязаний. Иерархия потребностей выстраивается по принципу личностной значимости и важности желаемого. Видимо, успешность жизни обуславливается умением объек-

тивно соотнести уровень притязаний с личностным потенциалом. В данной работе мы не можем детально останавливаться на конкретных механизмах и технологиях, применяемых человеком в реализации смысла, удовлетворения потребностей.

Отметим только, что во многом успех осуществляемых деятельностей определяется взаимодействием с другими индивидуальными и коллективными субъектами. Очевидно, что последние также центрированы на осуществлении своих потребностей и решении жизненно важных задач. Умение индивида организовать социальное взаимодействие таким образом, чтобы антропогенная среда способствовала, а не препятствовала осуществлению деятельностей, зависит от уровня развития социальных способностей человека. В данном отношении необходимо констатировать, что формирование и развитие такого рода способностей не является первоочередной задачей воспитания подрастающего поколения. То же самое является справедливым и в отношении социальной педагогики в целом, предназначенной для оптимизации жизнедеятельности взрослых. Неудачи, тянущий за собой неудовлетворенность, зачастую порождает отрицательные переживания и негативные чувства к окружающим. Это случается у слабовольных индивидов, склонных перекладывать вину за свои неудачи на других. В таком случае мы имеем брюзгу, вымещающего внутренний негатив на ближних. Складывается ситуация, когда человек мучает близких пустыми претензиями, изводит необоснованными требованиями. Социально-психологический и моральный парадокс заключается в том, что тем самым такой «обиженный» усложняет и жизнь именно тем, кто больше других желает ему добра [6; 71].

Человек, адекватно оценивающий собственные возможности и верно определяющий плановые задания по реализации цели жизни, способен корректировать уровень притязаний по ходу жизнетворчества. Хотя данное утверждение в равной мере относится к реализации всего веера потребностей, в значительно большей степени оно справедливо в отношении к глобальным жизненным задачам, сфера реализации которых вынесена вовне, то есть центрирована на благе других людей — родной общности, страны, всего человечества. Поистине трагичной становится жизнь человека, который не в состоянии осуществить такого рода идеальную цель. И, конечно же, такого рода благодетель может испытывать разочарование от осознания невозможности реализации благородных устремлений. В то же время представляется, что неуспех самоактуализирующихся личностей порождает не отчаяние и злобу, а грусть и сожаление к людям и институтам, не принявшим их. История полна примеров непризнания гениев при жизни, так же как она изобилует массовым засильем посредственно-

стей. Видимо, данные феномены каким-то образом связаны между собой. Как бы там ни было, но творческий крах нереализованных гениев и талантов не изменяет коренным образом структуру их ценностно-смысловой сферы. Неудача же в приобретении материальных благ *Homo vulgaris* может вызвать серьезные расстройства психики и повлечь за собой деструктивное поведение, чреватое тяжелыми последствиями [7; 38].

Д. Колесов считает, что удовлетворенность жизнью для высокоразвитых индивидов может быть следствием стремления к обретению смысла. Для таких людей процесс поиска смысла представляется самым важным делом жизни. И хотя таких людей немного, они в какой-то мере уравнивают на социальных весах огромную массу «бессмысленных» людей, не забывающих себе голову муками совести и терзаниями духа [2]. Эти прагматики целиком и полностью сосредоточены на жизнеобеспечении, размер которого не имеет значения. По сути, качественная определенность ценностно-смысловой сферы «...достижение объективно-продуктивных целей» миллиардера и сторожа идентичны — устремленность к материальным благам [8; 49].

Хотя мы и не ставим задачу детального рассмотрения технологий осуществления деятельностей, реализующих потребности человека, тем не менее считаем необходимым осветить один из его важнейших составляющих — выбор. Наш родной социум устроен так, что человек постоянно находится в «тихом» ноогенном неврозе. Его причины многообразны, однако можно выделить определяющие — ценностно-смысловой хаос, а также полнейшая невозможность целенаправленного планирования жизни. Неустойчивость социального устройства, кризисное состояние экономики вынуждают к применению преимущественно ситуативных тактик социального поведения, ориентированных на «короткое» приспособление к требованиям «сегодня» и тем самым забвение собственно «завтра» М. Вишманатан определяет такого рода «...тенденции воспринимать неопределенную информацию как разновидность психологического дискомфорта или угрозы» [9; 19].

Выбор как один из основных экзистенциалов жизни является неотъемлемой частью мыслительности. Сущностью жизни человек поставлен перед необходимостью осуществлять выбор — тип образования, род профессиональной деятельности, спутник жизни и тому подобное. Однако выбираем мы, как известно, и то, как лучше перейти улицу, какую передачу посмотреть по телевизору. Представляется, что главный выбор совершается, когда человек определяет смысл и стратегию своей жизни. Как верно заметил Г. Зиммель «...судьба определяет жизнь индивида, но только потому, что он выбрал, ... те события, которым он может придать «смысл», позволяющий им стать «судь-

бой» [10; 22]. Непрерывность и связность жизненного процесса нарушается в критических точках жизненного пути, когда человек оказывается перед необходимостью выбора тактики поведения. Такого рода выбор не представляет трудности только для тех людей, которые обладают «глобальным» смыслом жизни.

Однако, по данным А. Маслоу, только 1 % самоактуализирующихся личностей присуща абстрактность главного смысла, жестко контролирующего собственные же второстепенные смыслы. Последние как раз и составляют теоретическую основу принятия решений относительно выбора тех или иных технологий жизнепроявления в динамично меняющихся жизненных обстоятельствах и ситуациях. Большая часть людей осуществляет выбор направления деятельности под воздействием преимущественно внешних факторов влияния либо подражая другим, то есть по существу уходит от осознанного выбора. Мы считаем такие «выборы» несознательными, бессмысленными. Приходится с сожалением констатировать, что у большинства людей смысла жизни нет. Человек, не имеющий четкой стратегии жизни, интуитивно остерегается принятия решений. Ситуация неопределенности, связанная с необходимостью выбора, ввергает его в состояние беспокойства и тревоги. Онтологическая тревога — один из наиболее интересных и сложных феноменов, лежащих в основе экзистенциальной психологии. Фоновая тревожность в свою очередь может быть источником различного рода психических и поведенческих девиаций, рассмотрение которых не входит в задачи данной статьи. Человек без смысла движется по жизни хаотично, что еще больше ведет к сужению его ценностно-смысловой сферы.

Представляется актуальным формирование внутренней готовности к осуществлению выбора. Воспитание и образование, тем не менее, не способствует выработке у растущих людей подобного рода жизнедеятельностной компетенции. Задача обретения смысла жизни и развитая внутренняя готовность к выбору не решается современной системой образования должным образом. Вариативность, альтернативность вероятности жизненного процесса с необходимостью выбора должна быть включена в практическое знание личности как неотъемлемый атрибут смыслопорождения [11].

Любой акт выбора является ступенькой личностного роста, а для самоактуализирующихся личностей закономерным этапом самосовершенствования. Знаниевую основу образования необходимо реструктурировать таким образом, чтобы растущий человек мог на доступном уровне сложности извлекать из неё способы, технологии, образцы выборов. Общественный опыт, сконцентрированный в мировой культуре, должен быть той широкой цивилизационной основой, на которой вырастает индивидуальная ценностно-смысловая сфера, фор-

мируються способности осуществлять выбор, принимать ответственные решения. При таком социально-педагогическом подходе становление оптимальной траектории личного опыта проходило бы более осознанно. Проблематика личного опыта получила детальное освещение в ряде наших предыдущих статей, а вопросы, связанные с освоением цивилизационного опыта, предстоит разрабатывать в ближайшем будущем. Логически оправданным является то, что за выбором и решением следует реализация смысла, что мы рассмотрим в следующей нашей работе.

Вывод. Смыслопорождение как экзистенциальный процесс — сложноструктурированная система. Одним из безусловных факторов формирования и реализации смысла является временной. Содержательное наполнение ценностно-смыслового континуума личности многообразно и требует типологической классификации. Потребностный профиль личности подвергается трансформации в процессе жизнепроявления и напрямую коррелирует с уровнем притязаний. Современная система образования полностью игнорирует актуальную задачу развития ценностно-смысловой сферы растущего человека. Социальная педагогика не центрирована на оптимизации жизнотворчества взрослых в плане реализации смысла жизни.

Л и т е р а т у р а

1. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. [пер. с англ. и нем. А. Воскобойникова]. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с. — Библиогр. в конце разд. и в тексте. — ISBN 5—05—005283—1.

2. Колесов Д. Психология смысла / Д. Колесов // Развитие личности. — 2003. — № 1. — С. 47—76. — Библиогр. с. 75—76.

3. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 200 с. — Библиогр.: с. 198—202—198 (91 назв.) и в порядке упом. — ISBN 5—250—02526—9.

4. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. — М.: Изд-во «Академия», 2008. — 368 с. — Библиогр. в конце разд. и в тексте. — ISBN 878—5—7695—5617—3.

5. Димитрюк Ю. С. О некоторых проблемах формирования духовно-нравственных ценностных ориентаций старшеклассников на общечеловеческие ценности в современных условиях / Ю. С. Димитрюк // Фундаментальные исследования. — 2007. — № 11. — С. 102—103.

6. Gardner O. The use of the term level of aspiration / O. Gardner // Psychol. Rev. — 1940. — Vol. 49.

7. Frank J. Individual differences in certain aspects of the level of aspiration / J. Frank // American Journal of Psychology. — 1935 b. — Vol. 47.

8. Сидоров К. Р. Концепт «уровень притязаний» в истории зарубежной психологии / К. Р. Сидоров // Вестник Удмуртского университета. — 2008. — № 56. — Вып. 2. — С. 176—183. — Библиогр. с. 183.

9. Madhubalan Viswanatan. Individual differents in need for precession / Viswanatan Madhubalan // Personality & Social Psychology Bulletin, July 1997. — V. 23. — N. 7. — P. 717 (19).

10. Зиммель Г. Избранное: В 2 т. [пер. с нем. П. Галактионова]. — М.: Юристъ, 1996. — Т. 2. — 312 с. — Библиогр. в порядке упом. — ISBN 978—59739—0125—7.

11. Знаков В. В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры / В. В. Знаков // Вопросы психологии. — 1997. — № 4. — С. 105—114. — Библиогр. с. 114.

В. Э. ЗАКРЕВСКИЙ,

канд. философ. наук, старший научный сотрудник, докторант Института высшего образования национальной Академии педагогических наук Украины.

Дошкільне виховання. Початкове навчання

ВИКОРИСТАННЯ ГРУПОВОЇ ФОРМИ РОБОТИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Групова форма організації навчальної діяльності виникла як альтернатива традиційним формам навчання. В її основу покладено ідеї Ж.-Ж. Руссо, Й. Пестолоцці, Дж. Дьюї щодо вільного розвитку дитини. Завдання сучасної школи — розвивати дитину як неповторну індивідуальність. Велике значення в процесі навчання має формування в учнів творчого потенціалу, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності, вміння вирішувати нові проблеми. Педагогічне стимулювання розвитку творчих здібностей на практиці відбувається за умов зміни уявлень про характер стосунків

між вчителем та учнем, створення стилю довіри, співробітництва та співтворчості. Цьому сприяє віра вчителя у творчий потенціал, здібності та можливості учня, урахування індивідуальних особливостей, опора на бажання самовиразитися і самореалізуватися серед інших особистостей як індивідуальність.

Групова форма навчальної діяльності сприяє активізації навчання школярів, формуванню гуманних стосунків між ними, самостійності, вміння доводити та відстоювати свою точку зору, а також прислухатися до думки товаришів. При використанні такої форми навчальної

діяльності формуються колективізм, моральні якості особистості. Важливу роль у формуванні цих якостей відіграють особливості організації групової роботи: розподіл функцій та обов'язків між учасниками діяльності, обмін думками, взаємна вимогливість і допомога, взаємоконтроль і самооцінка. Групова форма забезпечує можливість побудувати навчальний процес як партнерство вчителя і учнів.

Перед застосуванням цієї форми роботи важливо скласти правила. Вони можуть бути опрацьовані заздалегідь і використовуватись у подальшій роботі. Правила можна доповнювати, змінювати, але складати і опрацьовувати їх треба разом з учнями. Приклади таких правил:

— Починайте висловлюватись спочатку за бажанням, а потім по черзі.

— Уважно слухайте своїх товаришів, не перебивайте один одного.

— Обговорюйте всі ідеї.

— Кожен має право на помилку. Не ображайте учасників групи.

— Намагайтесь дати спільної думки.

На початкових етапах навчання учнів умінню працювати в малих групах особливо ефективна робота в парах. Її можна використовувати на будь-яких етапах уроку. За умов парної роботи всі діти отримують можливість говорити, висловлюватись. Ця форма роботи сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлювати свою думку, переконувати, вести діалог, дискусію. Найчастіше можна використовувати такі види роботи в парах:

1) Запитання (скласти до прочитаного тексту запитання і поставити їх один одному).

2) Гра «Незнайко» (один учень читає з помилками, інший їх виправляє).

3) Інтерв'ю (взяти інтерв'ю у свого сусіда і визначити його ставлення до заданого тексту).

4) Підібрати прислів'я до прочитаного тексту та пояснити його.

Після обговорення кожна пара представляє результати своєї роботи, обмінюється ідеями з усім класом. Співпраця в парах сприяє підготовці дітей до подальшої роботи в групах. Але вдаватися тільки до такої діяльності, відмовляючись від фронтальної та індивідуальної, було б великою помилкою. Їх необхідно оптимально поєднувати.

Групові форми навчання в початковій школі — це відповідна організація навчально-мовленнєвої діяльності молодших школярів, що відбувається з урахуванням індивідуальних особливостей дітей через способи керівництва навчально-виховним процесом.

Я і УКРАЇНА

Тема. Кругообіг води в природі. Вода має бути чистою.

Мета: продовжити формувати поняття «вода», розвивати уявлення про умови перетворення води з одного стану в інший, про кругообіг води в природі; розвивати логічне мислення; виховувати бережливе ставлення до води.

Обладнання: термос, чашка Петрі, глобус, склянки з речовинами для дослідів, ложка.

Хід уроку.

I. Організаційний момент

II. Актуалізація опорних знань

— Сьогодні ми знову поговоримо про воду. Вода займає 71 % Землі. Відгадайте загадки і скажіть, в якому стані знаходиться вода.

1. Що росте догори коренем? (*Бурулька*)

2. Що це? Що це? — всі кричать

Білі мухи он летять. (*Сніг*)

3. В огні не горить і у воді не тоне. (*Лід*)

4. Мене просять і чекають,

А як покажусь — утікають. (*Дощ*)

5. Сидить дід за подушками

І стріляє галушками. (*Град*)

6. На долину, на поділ

Ліг великий сивий віл.

Надійде теля червоне —

Геть того вола прогоне. (*Туман*)

7. Зоря-зірниця, красна дівиця,

По небу гуляла, плакала-ридала,

Місяць бачив — не підняв,

Сонце встало і забрало. (*Роса*)

8. У білому оксамиті село —

І паркани, і дерева.

А як вітер нападе,

Оксамит той опадє. (*Іней*)

Повідомлення теми та мети уроку. Проблемне питання. Чому воду називають мандрівницею?

— Сьогодні на уроці ми дамо відповідь на питання: Чому воду називають мандрівницею? Як треба ставитись до водних багатств?

Демонстрація досліду у прозорій чашці. Вчитель наливає гарячу воду з термоса у прозору чашку Петрі, зверху накриває її прозорою кришкою і пропонує дітям проспостерігати, що сталося з водяною парою при зіткненні з холодним склом.

— Що сталося з цими крапельками води далі? (*Вони по стінках чашки знов потрапили у воду*)

— Як ви гадаєте, чи менше стане води у чашці? (*Ні*) Чому? (*Тому що вона знов повертається*)

Читання казки.

Жила-була Крапелька на квітці, а може в морі, а може в океані, а може й у калюжі, адже треба десь жити. Жила та мріяла побачити світ. Пригріло якимось яскраве сонечко.

— Що сталося з нашою Крапелькою? (*Відповіді дітей*).

— Так, сонячні промінці зігріли поверхню нашої планети, і з неї почала випаровуватися велика кількість вологи. Якщо випрану білизну повісити на вулицю, що станеться? (*Через деякий час вона висохне*)

— Чому? (Тому що з її поверхні випаровується волога).

— В яку пору року білизна сохне швидше? А в яку пору року вона висихає повільніше? Від чого це залежить? (Відповіді дітей).

З цього можна зробити висновок, що випаровування вологи відбувається в будь-яку пору року. Водяна пара підіймається в повітря з поверхні морів, океанів, озер, рік та з ґрунту. Воду випаровують не тільки всі рослини, але й поверхня шкіри тварин та людей. Вода перетворюється на пару навіть взимку в сильній мороз.

Наша Крапелька стала легкою і почала підійматися вгору у вигляді пари. Летить вона вгору, а вітер несе її все далі і далі. На своєму шляху зустріла Крапелька своїх сестричок. Вони все прибували та прибували. Тісно їм стало, так вони перетворились на хмарку.

— У вигляді яких опадів випадає накопичена волога? (Дощ, сніг, град).

Полетіла наша Крапелька вниз. Летить та й думає, куди ж вона впаде, де ще побуває та що нового побачить.

Доля цих крапель різна. Деякі з них потрапляють в струмочки або ріки, озера або одразу в море. Прилетіла наша Крапелька на землю і знов зустрілась з крапельками-сестричками. Стали вони весело жити та грати. Крапельці так сподобалось мандрувати, що вона почала чекати на влучний момент, щоб знову вирушити у подорож.

— Діти, чому ж воду називають вічною мандрівницею? (Відповіді дітей)

— Можна сказати, що вода обертається по колу? (Так)

— В яких трьох станах може знаходитись вода? (У твердому, рідкому та газоподібному)

— Від чого це залежить? (Від температури)

— Коли вода стає твердою? (При температурі $0\text{ }^{\circ}\text{C}$ або нижче $0\text{ }^{\circ}\text{C}$)

— Завдяки чому вода стає газоподібною? (Завдяки нагріванню)

— Коли вода перетворюється на пару? (При $t = 100\text{ }^{\circ}\text{C}$)

Учень читає повідомлення про туман.

Над рікою повітря нагрілося, і в ньому зібралось багато водяної пари. А коли ввечері повітря охолонуло, частина водяної пари перетворилась в крапельки води. Так над рікою з'явився туман. Начебто хмара лягла на землю. Туман може бути і в місті, і в селі — всюди, якщо тепле повітря, в якому багато водяної пари, раптом охолоне. Туман — це вода в рідкому стані. Але пригріє сонечко, і туман зникне: знов розчиниться в повітрі.

Робота в групах. Учні задалегідь діляться на мікрогрупи по 5—6 чоловік. Кожна група отримує листочок, на якому треба записати всі властивості води.

I група. За допомогою склянок з водою та речовин (сіль, цукор, марганцівка) довести, що вода — розчинник.

II група. На прикладі дослідів розказати, що вода не має форми, що вона текуча.

III група. На прикладі дослідів (продемонструвати склянку з водою та ложкою) довести, що вода не має кольору, що вона прозора.

IV група. Розказати про властивість води стискатися та розширюватися. Яку властивість води й досі не можуть пояснити вчені? (При замерзанні вода перетворюється на лід і починає розширюватися. Через це взимку в будинках іноді починають лопатися труби в сильні морози).

Відповіді представників груп. Вчитель збирає листочки з виконаним завданням.

Властивості води.

1. Прозора.
2. Без кольору.
3. Не має запаху.
4. Текуча.
5. Не має власної форми.
6. Розчиняє деякі речовини.
7. Стискається при охолодженні.
8. Розширюється при нагріванні.

III. Вивчення нового матеріалу

— Ви бачите модель нашої Землі в русі. Якого кольору на глобусі більше? Чому? (Більше синього кольору, тому що води на нашій планеті більше, ніж суші)

Фізкультхвилинка

Самостійне опрацювання статті «Кругообіг води в природі» у підручнику.

Виконання завдання в зошиті з друкованою основою. Малювання схеми кругообігу води.

IV. Узагальнення та систематизація знань

— Діти, яке значення має вода для рослин, тварин та людей? (Вода є необхідною умовою для існування всього живого. Без неї не буде життя на землі).

— Тіло людини наполовину складається з води. Без неї людина не може прожити більше 5 днів. Вода може переносити різні корисні речовини з одного місця в інше. На уроці ми говорили, що на Землі багато води, чому ж її треба берегти? (Більша частина води — це запаси морів та океанів. Але ця вода не може бути питною).

— Якщо людина буде пити солону воду, почнуть руйнуватися клітини крові. Це небезпечно для здоров'я. Пити можна чисту прісну воду. Найбільша її частина зосереджена в льодовиках. Площа, яку вони займають, складає 11 % суші. Ще менше прісної води під землею та в річках.

Робота в групах.

— Прочитайте статтю «Вода повинна бути чистою» та обговоріть у своїй групі такі питання:

1. Чому на Землі залишається все менше чистої води?

2. Як люди запобігають забрудненню води в природі?

Після опрацювання статті представники груп відповідають на питання.

Можна заздалегідь провести урок позакласного читання та проаналізувати екологічну казку М. Рижова «Жила-була ріка».

V. Підсумок уроку

— З яким дивом природи ми сьогодні познайомились?

— В яких трьох станах знаходиться вода у природі?

— Вода — дивовижна речовина. Вона навіть може із пари перетворитися на лід, при цьому

не перетворюючись на воду. І тоді вранці на деревах ми можемо побачити інеї.

— Як відбувається кругообіг води у природі?

Вчитель оцінює роботу учнів на уроці.

VI. Домашнє завдання

Прочитати в підручнику статті «Кругообіг води у природі» і «Вода повинна бути чистою». Намалювати плакат на тему «Бережіть воду!».

Н. Л. МИСЬКО,

вчитель початкових класів ліцею «Чорноморський» м. Одеси.

Позакласне та позашкільне виховання

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДРАМАТИЗАЦИИ И МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ КРУЖКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В процессе изучения английского языка на кружковых занятиях любая лексика, любые разговорные формы закрепляются в диалогах. Кружковцы общаются на английском языке на заданную тему, нередко составляют свои собственные диалоги используя ключевые слова. Но общение друг с другом на английском языке не всегда интересно учащимся: ведь они с успехом могут поговорить и на русском языке.

Метод драматизации повышает интерес к изучению иностранного языка. Как показывает практика, в ходе репетиций ребята непроизвольно запоминают не только свои слова, но и практически всю пьесу от начала до конца, то есть использование драматизации активизирует учащихся, позволяет продуктивно работать над лексикой, грамматикой, произношением и интонацией.

Автор данной статьи предлагает шесть мини-спектаклей на английском и русском языке, в которых используются химические опыты. Для младших школьников опыты — это лишь первое знакомство с химией. А для зрителей-старшеклассников можно подготовить соответствующие химические вопросы после демонстрации каждого эксперимента.

Драматизация и межпредметные связи всегда активизируют внимание детей, расширяют возможности современного обучения, способствуют разностороннему развитию личности школьника.

SIX MINIPLAYS

«Milk»

The leader. This nice girl is a magician. She is a kind magician. She does only good deeds. This is Missis Smith.

Missis Smith. I like to drink milk. Cows and goats give us tasty milk. Milk is very useful for all children and for me. But my cow doesn't want to give any milk.

It is very-very old and very-very ill. Can you help me, dear magician?

The magician. Yes, I can. I will teach you to get milk from water in the glass. I'll take the first glass of water and pour the water into the second glass of water. There is milk.

Missis Smith. Thank you very much. I'll drink this milk in the evening before going to bed.

«Wine»

The leader. These are the king and the queen. They are sad. They want their son to get married and organize a wedding party. But there isn't any wine in the kingdom.

The King. There was a drought in the kingdom last year. And all vineyards were perished.

The Queen. Where can we get some wine for the royal ball? What shall we do?

The magician. I'll help you. I'll get some wine from this water. Wait a minute. I'll take

the first glass of water and pour this water into the second glass of water. There is wine. This red wine is very tasty and it smells very pleasant. It is not very strong. So that your guests will not be drunk.

«Paint»

The leader. These two young men are building a new mansion in our street now. They don't know what colour is the best to paint walls.

The first man. I think the best colour is blue.

The second man. I can't agree with you. I don't like blue colour. Dear magician, what can you advise?

The magician. I want to suggest you two new colours. Wait a minute. I will pour some water into each of two glasses. Look at them attentively and choose your favourite colour. This is red. This is green.

The first man. Thank you very much. We are going to paint walls.

The second man. Thank you, our clever magician.

«Wound»

The leader. This is a hunter. A terrible tiger bit him the day before yesterday.

The hunter. A big tiger wanted to kill me. He followed me about 5 km. Then he jumped and bit my hand.

The magician. Is it a bad wound? Do you need in my help?

The hunter. Of course. I think his tooth is in my hand. Can you take it out?

The magician. Yes, I will help you. I will cut your hand and pull the tiger's tooth out. This is «iodine». I'll smear your hand's skin. This is alcohol. I'll sterilize my knife. You must be patient. I am cutting. This is a big and sharp tiger's tooth. I'll do you a bandage.

The hunter. Oh, you are so kind.

«Flowers»

The leader. Two boys are going to their friend's birthday. They have bought a big beautiful present and flowers.

The first boy. I have just remembered that our friend doesn't like white colour. But our flowers are white.

The second boy. What will we do? How will we change the colour?

The first boy. Let's ask for help our kind magician. Can you help us?

The magician. Give me the flowers, please. I am going to put them into this vase and splash the flowers with this magic water. Now they are pink!

The second boy. Our friend will be very glad.

«Volcano»

The leader. These are a little boy and his mother.

The boy. Mother, where are we going? Is there a volcano here?

The mother. My son likes to read very much. He has already read many books about different countries, floods, tsunami and volcanoes. He has never seen any volcanoes but he would like to watch them. This is our big request.

The magician. Yes, I will help you. But aren't you afraid of volcanoes?

The boy. No, I am not afraid of any volcanoes.

The magician. We'll watch an eruption of a volcano on the table right now. Look at it attentively.

The boy. You are so kind, clever and beautiful!!!

ШЕСТЬ МИНИСПЕКТАКЛЕЙ

«Молоко»

Ведущий. Эта очаровательная девочка — волшебница. Она добрая волшебница. Она совершает только добрые дела.

А это Миссис Смит.

Миссис Смит. Я люблю пить молоко. Коровы и козы дают нам вкусное молоко. Молоко полезно для всех детей и для меня. Но моя корова больше не хочет давать молоко. Она очень-очень старая и очень-очень больная. Как Вы можете помочь мне, дорогая волшебница?

Волшебница. Да, я помогу вам. Я научу вас получать молоко из воды прямо в стакане. Я возьму первый стакан воды и налью воду во второй стакан... Получилось молоко.

Миссис Смит. Большое спасибо. Я выпью это молоко вечером перед тем, как лечь спать.

«Вино»

Ведущий. Это король и королева. Они очень опечалены. Они хотят женить своего сына и устроить большой свадебный пир. Но в королевстве совсем нет вина.

Король. В прошлом году в королевстве была засуха. Все виноградники погибли.

Королева. Где же мы достанем вино для свадебного пира? Что нам делать?

Волшебница. Я помогу вам. Я получу вино прямо из этой воды. Подождите минутку. Я возьму первый стакан воды и налью воду во второй стакан... Это вино. Это красное вино очень вкусное и имеет очень приятный запах. Оно не крепкое. Поэтому гости не будут пьяны.

«Краска»

Ведущий. Эти два молодых человека сейчас строят новый дом на нашей улице. Они не знают, каким цветом лучше покрасить стены.

Первый человек. Я считаю, что лучший цвет — это голубой.

Второй человек. Я не могу согласиться с тобой. Я не люблю голубой цвет. Дорогая волшебница, что вы можете посоветовать?

Волшебница. Я хочу предложить вам два новых цвета. Подождите минутку. Я немного налью воды в каждый из двух стаканов. Смотрите на них внимательно и выберите ваш любимый цвет... Это красный... Это зеленый...

Первый человек. Большое спасибо. Мы идем красить стены.

Второй человек. Спасибо большое, наша умная волшебница.

«Рана»

Ведущий. Это охотник. Позавчера его укусил тигр.

Охотник. Большой тигр хотел убить меня. Он преследовал меня на протяжении 5 км. А затем прыгнул и укусил меня за руку.

Волшебница. Вам сейчас плохо? Вы нуждаетесь в моей помощи? Есть ли кровь на руке?

Охотник. Конечно. Я даже считаю, что его зуб находится внутри моей руки. Можете ли вы вытащить его?

Волшебница. Да, я помогу вам. Я разрежу вашу руку и вытащу зуб тигра. Это «йод». Я смажу кожу Вашей руки. Это «спирт». Я простерилизую мой нож. Вам необходимо потерпеть. Я разрезаю руку. Вот он — большой и острый зуб тигра. Я сделаю Вам повязку.

Охотник. О! Вы так добры.

«Цветы»

Ведущий. Два мальчика идут к своему другу поздравить его с днем рождения. Они купили большой красивый подарок и цветы.

Первый мальчик. Я только что вспомнил, что наш друг не любит белый цвет, а наши цветы белые.

Второй мальчик. Что же мы будем делать? Как мы изменим цвет наших цветов?

Первый мальчик. Давай попросим добрую волшебницу изменить цвет. Можете помочь нам?

Волшебница. Дайте мне цветы. Я поставлю их в вазу и побрызгаю волшебной водой. Они стали розовыми!

Второй мальчик. Наш друг будет очень рад.

«Вулкан»

Ведущий. Это маленький мальчик и его мама.

Мальчик. Куда мы идем? Есть ли вулкан здесь?

Мама. Мой сын очень любит читать. Он уже прочитал много книг о различных дальних странах, наводнениях, цунами и вулканах. Он никогда не видел никаких вулканов, но ему хотелось бы понаблюдать за ними. В этом заключается наша большая просьба.

Волшебница. Да, я помогу вам. Но не боитесь ли вы вулканов?

Мальчик. Нет, я не боюсь никаких вулканов.

Волшебница. Мы будем наблюдать извержение вулкана на столе прямо сейчас.

ЭКСПЕРИМЕНТ

«Молоко»

В первом стакане — раствор нитрата серебра, во втором стакане — раствор хлорида натрия.

«Вино»

В первом стакане — раствор гидроксида натрия, во втором — спиртовой раствор фенолфталеина.

«Краска»

В двух стаканах находится синий отвар красной капусты в дистиллированной воде. Если в первый стакан налить кислоту, раствор становится рубиново-красным; во второй — щелочь, раствор становится изумрудно-зеленым.

«Рана»

Йод — раствор хлорида железа (III), спирт — раствор роданида калия.

«Цветы»

Белые цветы из фильтровальной бумаги обработаны фенолфталеином и высушены. На сцене надо из пульверизатора побрызгать их щелочью.

«Вулкан»

Горкой насыпать бихромат аммония, в центр положить ватку, смоченную спиртом, или кушечек сухого горючего и поджечь.

В. Ф. КИСЕЛЕВА,

зав. отделом областного Гуманитарно-го центра внешкольного образования и воспитания.

«МИ — ОДЕСИТИ» (П'ЄСА ДЛЯ УЧНІВ 5 КЛАСІВ)

Один з шляхів підвищення мотивації до вивчення іноземної мови — використання інсценізацій, які містять програмний матеріал. Для розв'язання цієї задачі було створено коротку п'єсу «Ми — одесити» для учнів 5х класів, які вивчають англійську мову п'ятий рік з використанням підручника IN TOUCH (1 рівень). Дана п'єса, крім мотиваційної мети, має задачу вдосконалення фонетичних навичок учнів та закріплення лексико-граматичного матеріалу (часи дієслова, ступені порівняння прикметників, теми «Місто», «Історія», «Їжа», «Спорт» і т. і.), знайомство з історією рідного міста та виховання любові до нього. Крім того, учні вчать працювати в команді, прислухатися до партнерів, щоб промовляти свої репліки вчасно. Ролі розписані на 10 учнів — кожен має свою роль, може випробувати свої акторські здібності. Серед ролей — цариця Катерина, одесити, Рішельє, Дерібас та інші.

Матеріал може бути використаний при роботі з будь-яким іншим підручником, оскільки ідею можна легко адаптувати для потреб конкретної групи учнів. Актуальність даної розробки — у можливості розвитку мотивації та навичок англійської мови на матеріалі історії рідного краю.

VIRTUAL TOUR AROUND ODESSA

Cast

1. Host 1
2. Host 2
3. Queen Catherine the Great
4. De Ribas
5. De Richelieu
6. Odessan 1
7. Odessan 2
8. Crazy Gang: Popsy
9. Max
10. Fred

Host 1: Dear friends, we live in Odessa. It is our native city.

Host 2: We are Odessans. We love Odessa and we love to go for walks around our native city.

Host 1: Today we invite you on a virtual tour around the city.

Host 2: Our first stop is Yekateriniskaya Square.

Host 1: I can see a beautiful lady! It is Queen Catherine the Great. *(music)*

Host 1 and Host 2: Good morning, Your Majesty!

Queen: Good morning! I signed the order to found a new port on the Black Sea in 1794. The position is very good for trade.

Host 1: Who helped you, Your Majesty?

Queen: Let me introduce my assistant: Joseph De Ribas. *(music)*

Host 1 and Host 2: Good morning!

J. De Ribas: Good morning! Glad to meet you.

Host 2: We are very glad to meet you too, General.

J. De Ribas: Together with my team we made a plan of the city. My friends Franz De Volan and Count Langeron were happy to work together. A lot of people of different nationalities came to live in the new town. There were Russians, Ukrainians, Greeks, Italians, Polish people, and many others. We all worked as one team. Soon Odessa had many beautiful houses, and a theatre.

Queen: Yes, De Ribas did a very good job and one of the most beautiful streets in Odessa is Deribassovskaya. It is not far from your school!

Host 1: Excuse me, Your Majesty, but who is this honourable gentleman?

Queen: Let me introduce one of the first governors of Odessa. It is Duke De Richelieu. *(music)*

Duke: Greetings to all! My dear friends, you know I am a Frenchman. But my heart belongs to Odessa. When General De Ribas left Odessa, I became the governor. I did all to make Odessa more beautiful. You know the climate here is very dry. There are no forests. So there were no trees in the city. I ordered to plant a lot of trees: chestnuts, planes, maples. We planted white acacia, too. It has a wonderful sweet smell. Now it is the symbol of Odessa.

Host 2: Thank you very much for your work! Odessans remember you — one of the central streets is named Richelievskaya.

Host 1: And there is a monument to Duke De Richelieu in Primorsky boulevard.

Host 2: I can see two beautiful ladies. *(music)* How do you do!

2 Ladies: How do you do!

Host 1 and 2: How are you?

2 Ladies: We are fine, thank you, and you?

Lady 1: What a wonderful day today!

Lady 2: Yes, the day is lovely. Odessa is famous for its sunny weather.



Lady 1: Yes, I agree. But it is famous for its beautiful Opera and Ballet Theatre.

Queen: Oh, I see you know Odessa well. Can you tell us about the Opera Theatre?

Lady 1: With great pleasure! Odessa Opera Theatre was built in 1873. The architects were Felner and Helmer. They were famous architects from Austria. The building is one of the most beautiful in the world. It is like a big cake. It is decorated with sculptures. The acoustics is excellent. If you whisper a word on the stage, people will hear it.

Lady 2: And I would like to tell you about Potyomkin Stairs. It was built by a famous architect Boffo. It has 192 steps now. In the past it connected the boulevard and the port. It has a secret. From the top you can see only the platforms. And from the bottom you can see only the stairs. It is a good exercise to climb the stairs.

Host 1: Thank you for your story. It was interesting.

Lady 1: Oh we are sorry, but we need to go.

Lady 2: Oh, yes, we need to go shopping. You know, Odessa has very good shopping centres. There are a lot of shops in Deribasovskaya.

Lady 1: Yes, we need to go and buy new hats and sunglasses for summer. Good bye.

Lady 2: You can come with us, if you wish.

Host 2: Thank you dear ladies, we'll go shopping a bit later. All girls in Odessa are crazy about fashion!

Host 1: Oh, I see there are some people over there. Who are they? (music)

Fred: I ran up and down the Potemkin stairs 25 times today!

Max: No, you didn't!

Fred: Yes, I did!

Popsy: Oh, Fred, you are the fastest runner in the world!

Fred: I swam 500 metres in 5 minutes!

Max: No, you didn't!

Popsy: Oh, Fred, you are the best swimmer in the world!

Max: No, Popsy! Fred is the best boaster in the world!

Fred: No, I am not!

Max: Yes, you are!

Host 1 and 2: Good morning! Who are you?

Popsy: I am Popsy.

Fred: I am Fred.

Max: I am Max.

P, F, M: We are the crazy gang!

Max: We are the guests of your city.

Popsy: Odessa is a lovely place. It is smaller than London, but it is cozier than London. It is not so modern as New York, but London is older than Odessa.

Fred: Odessa has a big sea port. It is good to swim in the sea too. It has wonderful food. Ukrainian borsch is very tasty.

Max: Varenyky are tasty too.

Popsy: I loved traditional stuffed fish.

Fred and Max: Oh, no, fish! Yuk!

Fred: I loved pancakes with sour cream.

Max: My favourite are pancakes with jam.

Popsy: And I loved pancakes with caviar.

Fred and Max: Caviar? Oh, no! Yuk!

Popsy: Excuse my friends, they don't know that fish is healthy food. I like your food.

Fred: I love your food, too. I love the streets and parks.

Max: I love the sea.

P, M, F: We love Odessa. It is very beautiful!

Max: But there is one problem.

Hosts: What is it?

Max: It is the litter!

Popsy: Yes, we see many people drop litter in the streets. We hope you will take better care of your city.

Host 1: Thanks for your advice.

Host 2: We will take care of our city.

Host 1: We are one team.

Host 2: We are friends.

Hosts 1 and 2 and all the team: We are Odessans! (song)

О. А. УРАЗОВА,

вчитель англійської мови ОНВК «Гімназія № 2»

УДК 378.147

РОЛЬ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті висвітлено взаємозв'язок художньої і педагогічної творчості в комплексі професійної діяльності вчителя зарубіжної літератури. Проаналізовано структуру та зміст художньо-педагогічної діяльності педагога-словесника.

Ключові слова: художньо-педагогічна творчість вчителя, методико-літературні дослідження, художньо-творче мислення, творчість педагога, критерії визначення ступеня сформованості художньо-творчих здібностей, розвиток творчих здібностей.

In the article intercommunication of artistic and pedagogical creation is reflected in the complex of professional activity of teacher of foreign literature, its features and creative signs, necessary for a teacher-philologist are investigational.

Keywords: artistically pedagogical creation of teacher, methodical literary research, artistically creative thought, creation of teacher. The structure and content of artistic and educational activities of teacher-philologist.

В статті показана взаємозв'язок художественного и педагогического творчества в комплексе профессиональной деятельности учителя зарубежной литературы. Проанализовано структуру и содержание художественно-педагогической деятельности педагога-словесника.

Ключевые слова: художественно-педагогическое творчество учителя, методико-литературные исследования, художественно творческое мышление, творчество педагога, критерии определения степени сформированности художественно-творческих способностей, развитие творческих способностей.

Сучасні суспільні вимоги до вітчизняної освіти передбачають опанування педагогами системою знань щодо зв'язків людства з природою, оточуючим світом та державою і формування в них найвідповідальнішого ставлення до виховання майбутнього громадянина. Тому питання якісної професійної підготовки студентів педагогічних ВНЗ залишається вкрай важливим.

У зв'язку з тим, що в Україні продовжується соціально-економічна трансформація, на сучасному етапі підвищуються вимоги до творчого потенціалу вузів, які здійснюють підготовку педагогічних кадрів; безперервно ведуться пошуки оптимального змісту, нових форм і методів підготовки майбутніх вчителів, готових до креативної професійної діяльності, яка спрямована на вдосконалення як самих вчителів, так і їх вихованців. Творча складова роботи вчителя одночасно виступає і умовою, і показником ефективності педагогічної діяльності. Сьогодні, на думку вчених, не підлягає сумніву теза про те, що здатність до творчості є однією з основоположних рис професійного портрета вчителя. Тому у вищих навчальних педагогічних закладах вершиною професійної підготовки студентів має бути формування готовності майбутнього педагога до творчості.

Останнім часом у вітчизняних та зарубіжних педагогічних розробках з'явилося чимало досліджень, присвячених проблемі формування творчого вчителя літератури і, зокрема, вчителя зарубіжної літератури (Т. Колодько, В. Кудін, О. Куцевол, С. Сисоєва, В. Фрицюк, І. Чайковська та ін.). Однак не дивлячись на підвищену увагу до цього питання з боку вчених проблема формування навичок художньо-педагогічної творчості у майбутніх вчителів зарубіжної літератури не стала предметом спеціального вивчення. Це зумовлює актуальність нашого дослідження й мету статті, що полягає в доведенні головної ролі художньо-педагогічної творчості вчителя зарубіжної літератури в його професійній діяльності, а також у виокремленні груп якостей педагога-словесника, найбільш суттєвих для його креативної діяльності.

Основний зміст статті. Дослідники-філософи В. Белозерцев, Г. Гіргинів, В. Цапок, А. Шумилін та ін. трактують творчість як таку, що властива будь-якій людській діяльності і дає можливість людині змінювати саму себе та оточуючий світ. Ми повністю згодні з думкою дослідників, які розглядають творчість не як вроджений дар, а такий, що набутий в процесі продуктивної діяльності особистості. Х. Бергсон, Ф. Голдмен, С. Франк та інші довели, що

психічно здорові люди завжди здатні творити й набувати креативних якостей за умови участі їх у перетворювальній діяльності.

Серед вчених-психологів все більше поширюється думка, що особистість за своєю природою схильна до свідомої творчої праці, основною передумовою якої є система відповідних ознак психічної сфери людини, а головною рушійною силою творчості виступає мотиваційна сфера. Людська діяльність досить різноманітна, й відповідно досить різноманітні види творчості: художня, технічна, наукова, комунікативна, військова, педагогічна, побутова та ін.

Педагогічна творчість — одна з найстаріших у суспільстві, але комплексне дослідження питань креативності праці вчителя розпочалося нещодавно відносно історії розвитку людства. Одним з перших до цієї проблеми звернувся Г. Песталоцці, проте автор досліджував лише креативну діяльність учнів, вважаючи, що в процесі пізнання основою виступає саморозвиток особистості. Тільки А. Дістервег першим довів, що творча спрямованість вчителя є необхідною умовою педагогічного процесу. Останнім часом сформувався новий напрям педагогічних досліджень — «креагогіка», предметом якого є вивчення особливостей педагогічної творчості, умов, за яких вона здійснюється та ознак учасників цього процесу. Найбільший внесок у розвиток цього напрямку зробили В. Андреев, В. Загвязинський, В. Кан-Калік, М. Поташник, С. Сисоева, В. Сластьонін та ін.

На основі аналізу теоретичних розробок попередників ми трактуємо педагогічну творчість як розумово-практичну діяльність вчителя, яка базується на безперервному вдосконаленні й творчому застосуванні умінь і знань з метою визначення нових ефективних і раціональних методів і засобів педагогічної взаємодії з учнями, спрямованих на постійний розвиток креативності учасників навчально-виховного процесу. Деякі дослідники ототожнюють педагогічну творчість і креативність вчителя, але в результаті вивчення теоретико-методологічної літератури ми прийшли до висновку, що перша категорія — діяльнісна, а друга — особистісна. Не викликають сумнівів висновки дослідників, які трактують креативність як:

— внутрішню готовність педагога до творчої діяльності, яка базується на здібностях особистості, як загальних, так і творчих (В. Лісовська);

— спроможність педагога не додержуватися стереотипів та синтезувати нові ідеї (Н. Посталюк);

— здатність визначати та розв'язувати методичні проблеми, швидко приймати рішення під час змін навчальних умов та науково обґрунтовувати прогноз очікуваних результатів (В. Андреев).

Як базовий тезис для проведення дослідження особливостей педагогічної творчості вчите-

ля зарубіжної літератури ми взяли визначення О. Куцевол, яка вказує, що креативність педагога-словесника — це «здатність пластично й адекватно змінювати досвід методичної діяльності, що перестав бути продуктивним, а також створювати нові цілі, оригінальні засоби та способи навчальної взаємодії з учнями з метою їхнього творчого розвитку за допомогою мистецтва слова» [1, с. 106].

Під час дослідження творчої діяльності вчителя літератури вчені виокремлюють чимало якостей креативного педагога, наприклад, О. Газман називає такі риси — швидкість думки, здатність до подолання розумової інерції, сприйняття нового, уміння зосереджуватись на головному, працездатність тощо. Інші вчені зазначають такі ознаки, як прагнення до перетворення й новизни (В. Загвязинський), спроможність співпрацювати з іншими педагогами (І. Раченко), працювати за межами нормативних вимог (В. Кан-Калік), цілеспрямоване вміння вдосконалювати навчальний процес (М. Поташник).

Важливою умовою створення автором яскравих образів є його спроможність сприймати та запам'ятовувати враження. Це ознаки нервової системи, які необхідно тренувати, при цьому неабияке значення мають особливості пам'яті, яку, в свою чергу, необхідно тренувати. І це вкрай необхідно креатору для того, щоб звертатись до пам'яті як до бази даних. Проводячи аналогію з комп'ютерами, можна стверджувати, що чим більший обсяг електронної пам'яті, чим вище швидкодія приладу, тим більш ефективний результат.

Наведений перелік ознак, безумовно, необхідно доповнити специфічними рисами для різних фахівців. Наприклад, здібності, які притаманні творчому викладачеві літератури, описала О. Куцевол, зокрема креативно-естетичні якості: прагнення до краси взагалі й відчуття краси слова, почуття гумору, відчуття форми, стилю; креативно-емоційні властивості: багатство емоційного досвіду, емпатія, експресивна й імпресивна емоційність, інтелектуально-креативні якості: здатність до перетворень, відтворювальна уява й фантазія, інтуїція, дивергентне мислення, антиципація тощо. До груп, розроблених вченою, виходячи з мети нашого дослідження, додані такі: якості стилю праці, педагогічні якості, генетично-фізіологічні якості, кваліфікаційні ознаки.

Всього у різних авторів нами знайдено понад 200 ознак й якостей креативного викладача. Всю цю сукупність характеристик було проаналізовано. На першому етапі вилучено майже однакові за сенсом поняття. У подальшому, після погодження з досвідченими фахівцями, виявлено ще деякі ознаки. Залишилось 93 якості. Було висловлено припущення, що «вага» цих ознак визначається за значенням. Враховуючи цю думку, проведено дослідження з метою визначення найбільш важливих рис.

З цією метою було сформовано модель вчителя літератури з шифрами та коефіцієнтами вагомості, з системою рис, які необхідні фахівцю для творчого виконання своїх функціональних обов'язків. Всі елементи мають точне числове вираження їх значущості.

Аналіз цих коефіцієнтів свідчить, що найбільш важливими якостями вчителя зарубіжної літератури є:

1. Гнучкість мислення.
2. Творча позиція.
3. Відповідальність.
4. Любов до дітей.
5. Почуття краси слова.
6. Здатність до аналізу та синтезу.
7. Творча уява.
8. Здатність до узагальнення.

Це колективний висновок кваліфікованих експертів, кількість і склад яких відповідає вимогам соціопедагогічних досліджень. Перевірка отриманих результатів опиту за низкою математично-статистичних параметрів свідчить про вірогідність і надійність отриманих результатів. Це дає можливість вісім наведених ознак прийняти за критерії ступеня розвитку художньо-творчих ознак студента-словесника.

Педагогічний процес є двостороннім. З одного боку, він спрямований на навчання й виховання учнів, а з іншого, на самореалізацію вчителя, виявлення його власної індивідуальності, інтелекту та особистісних якостей. Вважаємо, що більш вагомими результатами в особистісному розвитку своїх вихованців викладач зарубіжної літератури може досягти, якщо буде застосовувати елементи художньо-педагогічної творчості.

Висуваємо гіпотезу, що ефективним способом впливу на формування особистості учня можуть бути не лише твори професійних художників слова, а й педагога чи його учнів, написані на уроках та в комплексі позааудиторної й позашкільної роботи. Використання авторських творінь — віршів, постановок, пісень, ліричних мініатюр, есе, гуморесок, співів та інших жанрів — продиктовано такими причинами:

— це посилює емоційний вплив на вихованців, оскільки при осмисленні продукту діяльності знайомих їм людей активно залучається особистісна сфера;

— твори письменників, особливо зарубіжних, не завжди охоплюють сферу інтересів, які притаманні сучасній шкільній молоді, тому до адекватного відображення сьогоденних актуальних проблем необхідно залучати художників-аматорів;

— залучення учнів до словесної творчості, а також сприймання ними творів своїх педагогів сприяє активізації мислення, пам'яті, пошукової діяльності, уваги, уяви школярів;

— твори написані вчителем служать прикладом для учнів і стимулюють в них прагнення до спроби власних сил у творчій діяльності, активізують їхню читацьку й пізнаваль-

ну активність, виховують повагу до праці майстрів слова.

Творчому педагогу і людині мистецтва притаманні майже однакові якості. Це свідчить про вірність нашого висновку щодо важливості та необхідності художніх елементів в педагогічній творчості. Особливо це конче необхідно в роботі вчителя зарубіжної літератури, тому що останній під час заняття організовує діалогічну взаємодію з втіленням художнього мистецтва — оригінальним творінням письменника. Аналізуючи твір, читач ніби йде шляхом автора, сприймаючи події й персонажі його очима. На думку літературознавців, щоб повно й адекватно осмислити явище художнього твору, реципієнту необхідно мати інформацію про те, за якими правилами воно створювалося, в яких умовах народжувалося. Ми повністю солідарні з думкою представників школи рецептивної естетики, що досвідчений читач вступає у творчу взаємодію з літератором, реконструюючи прочитаний твір ще раз у відповідності до свого особистісного й читацького досвіду, інтелектуальних, естетичних та моральних здібностей.

Вважаємо, що художньо-педагогічна творчість вчителя зарубіжної літератури — це один з видів його індивідуальної діяльності на базі професійних та особистісних рис, яка спрямована на оптимізацію навчально-виховної роботи шляхом застосування власних художніх творінь.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що більшість дослідників, описуючи структуру художньо-педагогічної діяльності, відзначають, що вона створюється за загальними законами творчого процесу й включає такі етапи: задум, оцінювання обставин, здійснення задуму, аналіз результатів. Ці стадії взаємопереходять одна в іншу і не мають різких меж. Деякі науковці додержуються думки, що під час творчого процесу автор має відчуття осяяння, так званий, інсайт. Це проміжок часу, коли у свідомості особистості формується ідея і його тривалість може бути різною — від секунди до декількох десятків хвилин, проте реалізація ідеї та напис твору може зайняти й роки.

Психологи, в тому числі К. Г. Юнг, визначають інтро- та екстравертні типи творчої особистості: «У першому випадку мова йде про навмисну, свідому та спрямовану творчість, продуману за формою й розраховану на певний бажаний результат. У протилежному випадку мова йде, навпаки, про виявлення несвідомої природи, яка народжується на світ без участі людської свідомості, іноді навіть наперекір їй, норовливо нав'язуючи свої особисті форми і вплив» [2]. Як вказував Л. Виготський, художня творчість є способом нервової розрядки літератора, тому що при цьому процесі знаходить вихід надлишкова енергія, що вирішує внутрішні та зовнішні конфлікти. Під час роботи над твором автор задовольняє важли-

ві потреби, а це, безумовно, викликає в нього позитивні емоції [3]. Отже, в сучасному світі, де нормою стали конфлікти й суперечності, художньо-педагогічна творчість педагога та учнів може стати засобом їхньої гармонізації з суспільством.

Творчий процес здійснюється за таких необхідних та взаємопов'язаних умов: наявність у вчителя відповідних знань, мотивації, інтелектуальних здібностей в оточенні креативного середовища. Базою для синтезування нових ідей у педагогічній творчості є, як не парадоксально, традиції та наслідування. Це зумовлено тим, що вчитель зарубіжної літератури повинен мати ґрунтовні педагогічні знання про творчий процес, а також літературознавчі знання про психологію діяльності письменника, індивідуальний стиль, художньо-зображувальні засоби тощо.

У ході творчого процесу здійснюється гармонічна взаємодія таких психічних сфер особистості: інтелект, пам'ять, увага, чутливість, уява тощо. Зауважимо, що будь-яка людина у звичайному житті використовує ті ж самі ознаки розуму, що і митець, але, як стверджує Л. Слитинська: «талановиту ідею обдарованого поета та повсякденний досвід будь-якої спостережливої й чутливої людини розділяє завжди величезна відстань» [4, с. 68]. Це означає, що кожний професійно підготовлений вчитель, якщо йому притаманні спостережливість та навички аналізу й накопичення інформації, може синтезувати художній продукт.

У Міжнародному гуманітарному університеті (м. Одеса) викладачами зарубіжної літератури проведено показове відкрите заняття, присвячене вивченню творів французького Відродження, із застосуванням написаної викладачем постановки за мотивами книги геніального Франсуа Рабле «Гаргантюа і Пантагрюель». Все дійство зайняло десять хвилин заняття, проте докорінно змінило емоційний фон аудиторії, а головне сприяло досягненню навчальної мети викладача. Позааудиторне обговорення результатів заняття дозволило зробити такі висновки:

— незвична форма вивчення навчального матеріалу значно підвищила їх увагу і зацікавленість;

— залучення до постановки декількох майбутніх філологів сприяло розвитку їх художньо-творчих здібностей;

— наочна демонстрація світоглядних поглядів французів епохи створення роману дозволила студентам більш глибоко зануритись в атмосферу літературного твору;

— заняття стало поштовхом для створення на факультеті театрального товариства, яке забезпечить можливість впливати на розвиток художньо-творчих здібностей студентів.

Отже, художньо-педагогічна творчість — це важливий елемент професійної діяльності вчителя зарубіжної літератури в цілому і професійної творчості, зокрема. Вона зумовлена специфікою викладання цього предмета як мистецтва слова й вимагає від вчителя певних розвинутих креативних якостей. Подальшого вивчення і дослідження потребує визначення суб'єктивних та об'єктивних фактів, що впливають на формування художньо-творчих якостей майбутніх вчителів зарубіжної літератури.

Л і т е р а т у р а

1. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури / О. М. Куцевол. — Вінниця: Глобус-Прес, 2006. — 348 с.

2. Юнг К. Г. Об отношении аналитической психологии к поэтико-художественному творчеству / К. Г. Юнг // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX—XX вв. Трактаты, статьи, эссе. — М.: Изд-во МГУ, 1987. — 510 с.

3. Выготский Л. С. Психологические основы творческой деятельности / Л. С. Выготский // Свободное развитие личности школьника: философские и психолого-педагогические основы образования; сост. В. И. Аксенова, Р. Г. Карандашова. — Ставрополь: Изд-во «СКИПКРО», 2000. — 144 с.

4. Слитинская Л. И. Бессознательное психологическое и творческий процесс / Л. И. Слитинская // Хрестоматия по психологии художественного творчества; под ред. А. Л. Гройсман. — М.: Изд-во «Магистр», 1996. — 200 с.

І. В. МАЛЕЦЬКА,

викладач Міжнародного гуманітарного університету м. Одеси.

ВИКОРИСТАННЯ «МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ» ПРИ ВИКЛАДАННІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

Процес формування патріотичної свідомості молодого покоління є суперечливим і складним. Значній активізації патріотичного виховання, формуванню здорового способу життя, розвитку духовності та зміцненню моральних засад сприяє прийняття Національної програми патріотичного виховання.

У цьому контексті актуальним є використання «музейної педагогіки». Роль музеїв в су-

часному освітньому просторі постійно зростає: вони все більше використовуються в сучасних дидактичних технологіях, виступають в ролі співорганізатора школи на шляху створення ефективного навчального середовища, формування в учнів емоційно-ціннісного ставлення до знань, подолання міжкультурних стереотипів.

Музей створює умови для доповнення та поглиблення знань, які учні отримують в школі.

Пізнавальний процес, який відбувається в музеї, дає змогу додати враження, забезпечує розвиток творчого потенціалу учнів.

Оскільки музей знайомить з оригінальними пам'ятками матеріальної та духовної культури, поширюються знання учнів про предметний світ. Опанування музейних матеріалів позитивно впливає на розвиток багатьох особистісних якостей — уваги, спостережливості, пам'яті, емоційно-вольової сфери. Цілісний виховний вплив музейної інформації на особистість забезпечує громадянське, моральне та естетичне виховання, що в кінцевому результаті має на меті розвиток духовної культури, формування історичної свідомості.

Музейні документи відображають історію суспільства, культури, науки, віддзеркалюють епоху, її естетичні ідеали, а також психологію тих, хто їх створював. Саме це забезпечує потужний виховний потенціал музею.

Навчання на основі музейних експонатів забезпечує якісно новий рівень дидактики середньої школи, а для учнів — якісно новий рівень пізнання та розвитку особистості.

Але на шляху ефективного застосування сучасних технологій навчання в музеї та перспектив розвитку «музейної педагогіки» виникає ряд проблем. Донедавна музеї зосереджували свою роботу на інформаційно-пізнавальній діяльності. У сучасних умовах виникла необхідність організувати роботу в музеї на засадах діалогу з відвідувачами, змістовного спілкування, спільної діяльності дітей та освічених дорослих. Для ефективної взаємодії школи та музею потрібен вчитель, який мислить нестандартно, вміє моделювати навчальне середовище засобами «музейної педагогіки» з метою підвищення рівня засвоєння та інтеграції знань з різних галузей діяльності людини.

Важливою умовою ефективного застосування музейно-педагогічних технологій в навчальному процесі є вибір відповідних дидактичних методів та прийомів, адже музейний простір вимагає спеціальної методики проведення занять. Доводиться констатувати, що не завжди вчителі та музейні працівники звертають на це належну увагу.

Однією з форм опрацювання музейних матеріалів є проектна робота. Змістовні експозиції одеських музеїв надають можливість в повному обсязі поєднувати пізнавальну діяльність учнів в музеї з іншими видами діяльності, що активізують творчий розвиток особистості.

Термін «музейна педагогіка» вперше з'явився в Німеччині у 1934 році. Сьогодні «музейна педагогіка» — це комплексна наукова дисципліна, яка формується на поєднанні музеєзнавства, педагогіки та психології. Вона вивчає освітні аспекти музейної комунікації. Її теоретична база ще окреслюється, а практичною необхідністю і сьогодні залишається об'єктивне

пізнання закономірностей її розвитку, міждисциплінарних зв'язків, формування наукового апарату. До «музейної педагогіки» звертається багато вчителів м. Одеси, які використовують при викладанні історії України музейні документи, дослідження істориків, заохочують учнів та студентів до творчої діяльності. Наприклад, при вивченні теми «Україна в роки Другої світової війни» можна використовувати матеріали, що розташовані в окремому павільйоні Одеського історико-краєзнавчого музею та в декількох залах Воєнно-історичного музею Південного оперативного командування.

Учні разом з вчителем знайомляться з колекціями музеїв, значення яких вони усвідомлюють в ході екскурсій та на семінарах, роблять висновки, інтерпретують, застосовують, змінюють та поширюють набуті знання. Експонати музеїв наближають учнів до історичних подій, які вони вивчають, «оживляють» історію, а це дуже важливо, тому що ставлення до минулого завжди народжує майбутнє. За єдиної умови: зростання інтересу до власної історії, витоків національної культури.

Для семінарського заняття із застосуванням методики «музейної педагогіки» пропонуємо тему «Одеса і Одещина в роки Великої Вітчизняної війни 1941—1944 рр».

Мета. На матеріалах музейних експозицій дослідити історію Одещини періоду Великої Вітчизняної війни; показати життя міста в роки окупації та визволення; знайти нові цікаві факти, свідчення ветеранів.

Вступне слово вчителя. 65-річний ювілей Перемоги народів антигітлерівської коаліції над фашистською Німеччиною та її союзниками у 1945 р. населення України зустріло в умовах загострення в суспільстві полеміки щодо вирішення комплексу проблем, пов'язаних з висвітленням Великої Вітчизняної війни 1941—1945 років.

Підготовка та святкування 65-річчя звільнення України від німецько-фашистських загарбників та Перемоги проходили на офіційному рівні. По всій країні відбувалося вшанування ветеранів війни. Це свідчить про розуміння вагомості внеску народу України в спільну боротьбу з фашизмом та вірності широких верств населення ідеалам Перемоги.

Але гострі дискусії в парламенті щодо визнання вояків УПА ветеранами II Світової війни свідчать про протистояння певних суспільно-політичних сил, що знайшло своє відображення як у «вільних» засобах масової інформації, так і наукових працях. Привертає увагу і зацікавленість учнів новими дослідженнями вчених-істориків.

Учні 11 класів згідно з навчальною програмою вивчають тему «Україна в Другій Світовій війні». Вони самостійно досліджують історичний матеріал, пов'язаний з історією Одеси і Одещини, використовують музейні експозиції. Для свого дослідження учні застосовують

технічні засоби, готують відеоролики, презентації, реферати, репортажі.

На семінарському занятті учні діляться на групи по 3—4 чоловіка. При керівництві вчителя організовується захист творчих робіт з використанням мультимедійної техніки. Експертна комісія в складі вчителя і 2 учнів визначає кращі роботи. В кінці семінару учні роблять висновки і узагальнення з теми, яка запропонована для дискусії

Вчитель об'єктивно оцінює виступи учнів, відзначає тих, що показали найбільш ґрунтовні знання.

Л і т е р а т у р а

1. Музейна педагогіка. Зб. Музезнавство. Музеї історичного профілю. — М., 1988.
2. Музей і освіта: Оглядова інформація. — М., 1989.
4. Медведева Е. Б., Юхневич М. Ю. Музейна педагогіка як нова наукова дисципліна. Зб. Культурно-освітня діяльність музеїв. — М., 1997. ІПРІКТ, каф. музейної справи.
5. Музей. Освіта. Культура. Процеси інтеграції. — М., 1999. ІПРІКТ, каф. музейної справи.
6. http://www.abcvolga.ru/muz/kb/experts_m

Н. П. БОГУН,

вчитель історії Юридичного ліцею м. Одеси

Дисципліни природничо-математичного циклу

ВИКОРИСТАННЯ ТЕОРІЇ СИМЕТРИЧНИХ МНОГОЧЛЕНІВ ДЛЯ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ РІВНЯНЬ

Якість підготовки випускників школи повинна відповідати сучасним вимогам, які пов'язані з оновленням змісту математичної освіти. Новий зміст математичної освіти вимагає, щоб увага була спрямована на розвиток особистості учня, тобто йдеться не тільки про знання учнів, а й вміння їх самостійно отримувати і творчо використовувати. Даний підхід не заперечує значення отримання учнями знань, але основним тут є формування вміння використовувати ці знання на практиці. Важливим видом практичної діяльності при навчанні математики є розв'язування задач. Значну частину шкільного курсу математики складає тема «Рівняння, системи рівнянь». Серед усіх типів рівнянь, систем рівнянь, що вивчаються в курсі математики, розглядається порівняно обмежена кількість основних видів. Разом з тим змістовне наповнення лінії «Рівняння» відбувається протягом всього періоду вивчення шкільного курсу математики. Враховуючи важливість розуміння матеріалу цієї лінії, вважаємо доцільним на заключних етапах навчання пропонувати учням достатньо складні завдання, які розраховані на активізацію найбільш суттєвих компонентів лінії, понять та прийомів розв'язку, його дослідження та обґрунтування. Одним із зручних способів розв'язування рівнянь, систем рівнянь є використання теорії симетричних многочленів. Тому метою статті є обґрунтування методики застосування цієї теорії до розв'язування рівнянь та їх систем.

Многочлен виду $f(x, y) = \sum a_{m, n} x^m y^n$ називається симетричним, якщо виконується тотожність $f(x, y) = f(y, x)$, тобто симетричний многочлен $f(x, y)$ не змінюється, якщо заміни-

ти x на y , а y на x . Наприклад, многочлен $f(x, y) = x^2 y + y^2 x$ — симетричний, а многочлен $\varphi(x, y) = x^3 - 3y^2$ — несиметричний.

Оскільки $x + y = y + x$ та $xy = yx$, то многочлени $\sigma_1 = x + y$; $\sigma_2 = xy$ є симетричними. Їх називають елементарними симетричними многочленами. Крім σ_1 і σ_2 зустрічаються так звані степеневі суми, тобто многочлени $x + y$, $x^2 + y^2$, $x^3 + y^3$, ..., $x^n + y^n$.

Нехай $S_n = x^n + y^n$. Тоді $S_1 = x + y$, $S_2 = x^2 + y^2$, $S_3 = x^3 + y^3$, $S_4 = x^4 + y^4$, ..., $S_n = x^n + y^n$. Кожна степенева сума $S_n = x^n + y^n$ може бути представлена (і притому однозначно) у вигляді многочлена від елементарних симетричних многочленів $\sigma_1 = x + y$; $\sigma_2 = xy$:

$$\begin{aligned} S_1 &= \sigma_1; \\ S_2 &= \sigma_1^2 - 2\sigma_2; \\ S_3 &= \sigma_1^3 - 3\sigma_1\sigma_2; \\ S_4 &= \sigma_1^4 - 4\sigma_1^2\sigma_2 + 2\sigma_2^2; \\ S_5 &= \sigma_1^5 - 5\sigma_1^3\sigma_2 + 5\sigma_1\sigma_2^2; \\ S_6 &= \sigma_1^6 - 6\sigma_1^4\sigma_2 + 9\sigma_1^2\sigma_2^2 - 2\sigma_2^3; \\ S_7 &= \sigma_1^7 - 7\sigma_1^5\sigma_2 + 14\sigma_1^3\sigma_2^2 - 7\sigma_1\sigma_2^3; \\ S_8 &= \sigma_1^8 - 8\sigma_1^6\sigma_2 + 20\sigma_1^4\sigma_2^2 - 16\sigma_1^2\sigma_2^3 + 2\sigma_2^4; \\ S_9 &= \sigma_1^9 - 9\sigma_1^7\sigma_2 + 27\sigma_1^5\sigma_2^2 - 30\sigma_1^3\sigma_2^3 + 9\sigma_1\sigma_2^4; \\ S_{10} &= \sigma_1^{10} - 10\sigma_1^8\sigma_2 + 35\sigma_1^6\sigma_2^2 - 50\sigma_1^4\sigma_2^3 + 26\sigma_1^2\sigma_2^4 - 2\sigma_2^5. \end{aligned}$$

Так, наприклад, $S_2 = x^2 + y^2 = x^2 + 2xy + y^2 - 2xy = (x + y)^2 - 2xy = \sigma_1^2 - 2\sigma_2$.

Загалом, має місце формула Варінга: степенева сума S_k може бути виражена через елементарні симетричні многочлени σ_1 і σ_2 :

$$\begin{aligned} \frac{1}{k} S_k &= \frac{1}{k} \sigma_1^k - \frac{(k-2)!}{1!(k-2)!} \sigma_1^{k-2} \sigma_2 + \\ &+ \frac{(k-3)!}{2!(k-4)!} \sigma_1^{k-4} \sigma_2^2 - \frac{(k-4)!}{3!(k-6)!} \sigma_1^{k-6} \sigma_2^3 + \dots \end{aligned}$$

Існує простий прийом, який дозволяє отримати симетричні многочлени. Беремо будь-який (не обов'язково симетричний) многочлен від σ_1 і σ_2 . Підставляючи в цей многочлен замість σ_1 і σ_2 вирази $x + y$ та xy відповідно, отримуємо симетричний многочлен $f(x + y; xy)$.

Наприклад, многочлен $\sigma_1^3 - \sigma_1\sigma_2$ не симетричний, а многочлен $(x + y)^3 - (x + y)xy = x^3 + 2x^2y + 2xy^2 + y^3 - \sigma_1\sigma_2$ — симетричний. Таким чином, симетричний многочлен можна отримати за формулою $f(x + y; xy)$, де $f(\sigma_1; \sigma_2)$ — довільний многочлен. Будь-який симетричний многочлен від x, y можна представити у вигляді многочлена від $\sigma_1 = x + y; \sigma_2 = xy$.

Часто зустрічаються рівняння, системи рівнянь, ліва і права частина яких симетрично залежать від невідомих x та y . У таких випадках зручно перейти до нових змінних, а саме до $\sigma_1 = x + y; \sigma_2 = xy$. Така заміна завжди можлива і здійснюється вона однозначно. Сенс від такої заміни невідомих у тому, що степінь рівнянь після такої заміни зменшується. Після того, як знайдено значення σ_1 і σ_2 , треба знайти початкові значення x та y . Такий підхід забезпечується теоремою. Нехай σ_1 і σ_2 — два довільних числа. Квадратне рівняння

$$z^2 - \sigma_1 z + \sigma_2 = 0 \quad (1)$$

та система

$$\begin{cases} x + y = \sigma_1 \\ xy = \sigma_2 \end{cases} \quad (2)$$

пов'язані між собою таким чином: якщо z_1 і z_2 — корені квадратного рівняння (1), то система (2) має два розв'язки

$$\begin{cases} x_1 = z_1 \\ y_1 = z_2 \end{cases} \quad \text{і} \quad \begin{cases} x_2 = z_2 \\ y_2 = z_1 \end{cases}$$

та інших розв'язків не має; навпаки, якщо $x = a, y = b$ розв'язок системи (2), то a і b — корені рівняння (1).

Наприклад, розв'язати систему

$$\begin{cases} x^3 + y^3 = 8 \\ x^2 + y^2 = 4 \end{cases}$$

Розв'язок.

$$\begin{cases} x + y = \sigma_1 \\ xy = \sigma_2 \end{cases}; \begin{cases} \sigma_1^3 - 3\sigma_1\sigma_2 = 8 \\ \sigma_1^2 - 2\sigma_2 = 4 \end{cases}$$

або
$$\begin{cases} 2\sigma_1^3 - 3\sigma_1 \cdot 2\sigma_2 = 16 \\ 2\sigma_2 = \sigma_1^2 - 4 \end{cases}$$

$$\begin{aligned} \sigma_1^3 - 12\sigma_1 + 16 &= 0; \\ (\sigma_1 - 4)(\sigma_1^2 + 2\sigma_1 + 4) - 12(\sigma_1 - 2) &= 0; \\ (\sigma_1 - 2)(\sigma_1 + 4)(\sigma_1 - 2) &= 0; \end{aligned}$$

$$\begin{cases} \sigma_1^{(1)} = 2 \\ \sigma_2^{(1)} = 0 \end{cases}, \begin{cases} \sigma_1^{(2)} = 2 \\ \sigma_2^{(2)} = 0 \end{cases}, \begin{cases} \sigma_1^{(3)} = -4 \\ \sigma_2^{(3)} = 6 \end{cases}$$

$$\begin{cases} x + y = 2 \\ xy = 0 \end{cases} \quad \text{або} \quad \begin{cases} x + y = -4 \\ xy = 6 \end{cases}$$

Відповідь: (0; 2), (2; 0).

Іноді буває так, що система двох рівнянь з двома змінними, що складається з несиметричних рівнянь, може бути приведена до симетричної системи шляхом введення нових (допоміжних) невідомих.

Наприклад, розв'язати систему:

$$\begin{cases} x^3 - y^3 = 5 \\ xy^2 - x^2y = 1 \end{cases}$$

Розв'язок. Зробимо заміну

$$\begin{cases} x = u \\ y = -v \end{cases}; \begin{cases} u^3 + v^3 = 5 \\ uv^2 + v^2u = 1 \end{cases} \quad \text{Симетрія досягнута.}$$

нута.

$$\begin{cases} u + v = \sigma_1 \\ uv = \sigma_2 \end{cases}; \begin{cases} \sigma_1^3 - 3\sigma_1\sigma_2 = 5 \\ \sigma_1\sigma_2 = 1 \end{cases}; \sigma_1^3 = 8;$$

$$\begin{cases} \sigma_1 = 2 \\ \sigma_2 = \frac{1}{2} \end{cases}; \begin{cases} u + v = 2 \\ uv = \frac{1}{2} \end{cases}; z^2 - 2z + \frac{1}{2} = 0;$$

$$2z^2 - 4z + 1 = 0; z = \frac{2 \pm \sqrt{2}}{2};$$

$$\begin{cases} u_1 = \frac{2 + \sqrt{2}}{2} \\ v_1 = \frac{2 - \sqrt{2}}{2} \end{cases}; \begin{cases} u_2 = \frac{2 - \sqrt{2}}{2} \\ v_2 = \frac{2 + \sqrt{2}}{2} \end{cases}$$

Відповідь:

$$\begin{cases} x_1 = \frac{2 + \sqrt{2}}{2} \\ y_1 = \frac{-2 + \sqrt{2}}{2} \end{cases}; \begin{cases} x_2 = \frac{2 - \sqrt{2}}{2} \\ y_2 = \frac{-2 - \sqrt{2}}{2} \end{cases}$$

Іноді буває так, що шляхом введення допоміжних невідомих можна звести рівняння з одним невідомим до симетричної системи з двома невідомими.

Розв'язати рівняння: $\sqrt[4]{97 - x} + \sqrt[4]{x} = 5$.

Розв'язок. Нехай $\sqrt[4]{x} = y; \sqrt[4]{97 - x} = z$, тоді

$$\begin{cases} z + y = 5 \\ z^4 + y^4 = 97 \end{cases} \quad \text{Нехай}$$

$$\begin{cases} z + y = \sigma_1 \\ zy = \sigma_2 \end{cases}; \begin{cases} \sigma_1 = 5 \\ \sigma_1^4 - 4\sigma_1^2\sigma_2 + 2\sigma_2^2 = 97 \end{cases};$$

$$625 - 100\sigma_2 + 2\sigma_2^2 = 97; \sigma_2^2 - 50\sigma_2 + 264 = 0; \sigma_2^{(1)} = 44; \sigma_2^{(2)} = 6;$$

$$\begin{cases} x + y = 5 \\ xy = 44 \end{cases}; \begin{cases} x + y = 5 \\ xy = 6 \end{cases}$$

Відповідь: 81; 16.

Наведемо приклади розв'язування рівнянь, систем.

1. Розв'язати систему рівнянь:

$$\begin{cases} x^2 + xy + y^2 = 4 \\ x + xy + y = 2 \end{cases}$$

Розв'язок. Нехай $\begin{cases} x + y = \sigma_1 \\ xy = \sigma_2 \end{cases}$, тоді

$$\begin{cases} \sigma_1^2 - \sigma_2 = 4 \\ \sigma_1 + \sigma_2 = 2 \end{cases} \quad \text{і т. д.}$$

Відповідь: (0; 2), (2; 0).

2. Розв'язати систему рівнянь:

$$\begin{cases} x^3 + y^3 = 5a^3 \\ x^2y + xy^2 = a^3 \end{cases}$$

Розв'язок. Нехай $\begin{cases} x + y = \sigma_1 \\ xy = \sigma_2 \end{cases}$, тоді

$$\begin{cases} \sigma_1^3 - 3\sigma_1\sigma_2 = 5a^3 \\ \sigma_1\sigma_2 = a^3 \end{cases}; \begin{cases} \sigma_1 = 8a^3 \\ \sigma_2 = \frac{a^2}{2} \end{cases}; \begin{cases} x + y = 2a \\ xy = \frac{a^2}{2} \end{cases}$$

Відповідь:

$$\begin{cases} x_1 = a\left(1 + \frac{\sqrt{3}}{2}\right) \\ y_1 = a\left(1 - \frac{\sqrt{3}}{2}\right) \end{cases}; \begin{cases} x_2 = a\left(1 - \frac{\sqrt{3}}{2}\right) \\ y_2 = a\left(1 + \frac{\sqrt{3}}{2}\right) \end{cases}$$

3. Розв'язати систему рівнянь:

$$\begin{cases} x^3 - y^3 = 19(x - y) \\ x^3 + y^3 = 7(x + y) \end{cases}$$

Розв'язок. Очевидний розв'язок

$$\begin{cases} x_1 = 0 \\ y_1 = 0 \end{cases}$$

Будемо шукати розв'язки такі, що $x = y$.
Тоді, $2x^3 = 14x$; $x = 0$; $x = \pm\sqrt{7}$.

$$\begin{cases} x_2 = \sqrt{7} \\ y_2 = \sqrt{7} \end{cases}; \begin{cases} x_3 = -\sqrt{7} \\ y_3 = -\sqrt{7} \end{cases}$$

Будемо шукати розв'язки такі, що $x = -y$.
Тоді, $2x^3 = 38x$.

$$\begin{cases} x_4 = \sqrt{19} \\ y_4 = -\sqrt{19} \end{cases}; \begin{cases} x_5 = -\sqrt{19} \\ y_5 = \sqrt{19} \end{cases}$$

Тепер

$$\begin{cases} x^2 + xy + y^2 = 19 \\ x^2 - xy + y^2 = 7 \end{cases}; \begin{cases} x + y = \sigma_1 \\ xy = \sigma_2 \end{cases}$$

$$\begin{cases} \sigma_1^2 - \sigma_2 = 19 \\ \sigma_1^2 - 3\sigma_2 = 7 \end{cases} \text{ або } \begin{cases} x + y = 6 \\ xy = 5 \end{cases}$$

або $\begin{cases} x + y = 6 \\ xy = -5 \end{cases}$.

Звідси $\begin{cases} x_6 = 2 \\ y_6 = 3 \end{cases}; \begin{cases} x_7 = 3 \\ y_7 = 2 \end{cases}; \begin{cases} x_8 = 3 + \sqrt{14} \\ y_8 = 3 - \sqrt{14} \end{cases}$;

$$\begin{cases} x_9 = 3 - \sqrt{14} \\ y_9 = 3 + \sqrt{14} \end{cases}$$

4. Розв'язати систему рівнянь:

$$\begin{cases} \frac{x^2}{y} + \frac{y^2}{x} = 12 \\ \frac{1}{x} + \frac{1}{y} = \frac{1}{3} \end{cases}$$

Розв'язок.

$$\begin{cases} x^3 + y^3 = 12xy \\ 3(x + y) = xy \end{cases}; \begin{cases} x + y = \sigma_1 \\ xy = \sigma_2 \end{cases}$$

$$\begin{cases} \sigma_1^3 - 3\sigma_1\sigma_2 = 12\sigma_2 \\ 3\sigma_1 = \sigma_2 \end{cases}; \begin{cases} \sigma_1^{(1)} = 12 \\ \sigma_2^{(1)} = 36 \end{cases}$$

$$\begin{cases} \sigma_1^{(2)} = -3 \\ \sigma_2^{(2)} = -9 \end{cases}; \begin{cases} x + y = 12 \\ xy = 36 \end{cases} \text{ або } \begin{cases} x + y = -3 \\ xy = -9 \end{cases}$$

$$\begin{cases} x_1 = 6 \\ y_1 = 6 \end{cases}; \begin{cases} x_2 = \frac{3}{2}(-1 + \sqrt{5}) \\ y_2 = \frac{3}{2}(-1 - \sqrt{5}) \end{cases}$$

$$\begin{cases} x_3 = \frac{3}{2}(-1 - \sqrt{5}) \\ y_3 = \frac{3}{2}(-1 + \sqrt{5}) \end{cases}$$

5. Розв'язати систему рівнянь:

$$\begin{cases} 2(x + y) = 5xy \\ 8(x^3 + y^3) = 65 \end{cases}$$

Розв'язок.

$$\begin{cases} x + y = \sigma_1 \\ xy = \sigma_2 \end{cases}; \begin{cases} 2\sigma_1 = 5\sigma_2 \\ 8(\sigma_1^3 - 3\sigma_1\sigma_2) = 65 \end{cases}$$

або $25\sigma_2^3 - 12\sigma_2^2 - 13 = 0$; $\sigma_2^{(1)} = 1$;
 $25\sigma_2^2 + 13\sigma_2 + 13 = 0$ — немає коренів.

$$\begin{cases} x + y = \frac{5}{2} \\ xy = 1 \end{cases}$$

Відповідь: $\left(2; \frac{1}{2}\right), \left(\frac{1}{2}; 2\right)$.

6. Розв'язати систему рівнянь:

$$\begin{cases} (x + y)(x^2 - y^2) = 9 \\ (x - y)(x^2 + y^2) = 5 \end{cases}$$

Розв'язок. Система не симетрична.

$$\begin{cases} (x + y)^2(x - y) = 9 \\ (x^2 + y^2)(x - y) = 5 \end{cases}$$

$$\begin{cases} \frac{(x + y)^2}{x^2 + y^2} = \frac{9}{5} \\ (x^2 + y^2)(x + y)^2(x - y)^2 = 45 \end{cases};$$

$$\begin{cases} x + y = \sigma_1 \\ xy = \sigma_2 \end{cases}; \begin{cases} \sigma_1^4(\sigma_1^2 - 4\sigma_2) = 81 \\ 9\sigma_2 = 2\sigma_1^2 \end{cases}$$

або $\begin{cases} x + y = 3 \\ xy = 2 \end{cases}$, або $\begin{cases} x + y = -3 \\ xy = 2 \end{cases}$.

Відповідь: $(2; 1), (-1; -2)$.

7. Розв'язати рівняння:

$$\sin^8 x + \cos^8 x = \frac{17}{32}$$

Розв'язок. $u = \sin^2 x, v = \cos^2 x$.

$$\begin{cases} u^4 + v^4 = \frac{17}{32} \\ u + v = 1 \end{cases}; \begin{cases} u + v = \sigma_1 \\ uv = \sigma_2 \end{cases}$$

$$\begin{cases} \sigma_1^4 - 4\sigma_1^2\sigma_2 + 2\sigma_2^2 = \frac{17}{32} \\ \sigma_1 = 1 \end{cases}; \begin{cases} u + v = 1 \\ uv = \frac{15}{8} \end{cases}$$

або $\begin{cases} u + v = 1 \\ uv = \frac{1}{8} \end{cases}; \begin{cases} u_1 = \frac{2 + \sqrt{2}}{4} \\ v_1 = \frac{2 - \sqrt{2}}{4} \end{cases}; \begin{cases} u_2 = \frac{2 - \sqrt{2}}{4} \\ v_2 = \frac{2 + \sqrt{2}}{4} \end{cases}$

$$\text{або } \begin{cases} \sin^2 x = \frac{2+\sqrt{2}}{4} \\ \cos^2 x = \frac{2-\sqrt{2}}{4} \end{cases}, \text{ або } \begin{cases} \sin^2 x = \frac{2-\sqrt{2}}{4} \\ \cos^2 x = \frac{2+\sqrt{2}}{4} \end{cases}.$$

Відповідь: $x = \frac{\pi}{8} + \frac{\pi k}{4}$, $k \in Z$.

8. Розв'язати рівняння:

$$\sqrt[3]{10-x} - \sqrt[3]{3-x} = 1.$$

Розв'язок. $u = \sqrt[3]{10-x}$; $v = -\sqrt[3]{3-x}$;

$$\begin{cases} u+v=1 \\ u^3+v^3=7 \end{cases}; \begin{cases} u+v=\sigma_1 \\ u \cdot v=\sigma_2 \end{cases}; \begin{cases} \sigma_1=1 \\ \sigma_1^3-3\sigma_1\sigma_2=7 \end{cases};$$

$$\begin{cases} u_1 = \frac{1+\sqrt{3}}{2} \\ v_1 = \frac{1-\sqrt{3}}{2} \end{cases}; \begin{cases} u_2 = \frac{1-\sqrt{3}}{2} \\ v_2 = \frac{1+\sqrt{3}}{2} \end{cases} \text{ і т. д.}$$

Завдання для самостійного розв'язку

I. Розв'язати системи рівнянь:

$$1. \begin{cases} x^{-1} + y^{-1} = 5 \\ x^{-2} + y^{-2} = 13 \end{cases} \quad \left(\frac{1}{2}; \frac{1}{3}\right); \left(\frac{1}{3}; \frac{1}{2}\right).$$

$$2. \begin{cases} \frac{x}{y} + \frac{y}{x} = \frac{13}{6} \\ x + y = 5 \end{cases} \quad (2; 3); (3; 2).$$

$$3. \begin{cases} x^2y + xy^2 = 6 \\ xy + x + y = 5 \end{cases} \quad (1; 2); (2; 1).$$

$$4. \begin{cases} \frac{1}{\sqrt{x}} + \frac{1}{\sqrt{y}} = \frac{4}{3} \\ xy = 9 \end{cases} \quad (1; 9); (9; 1).$$

$$5. \begin{cases} x\sqrt{y} + y\sqrt{x} = 6 \\ x^2y + xy^2 = 20 \end{cases} \quad (4; 1); (1; 4).$$

$$6. \begin{cases} x^4 + y^4 = 17 \\ x^2 + y^2 = 5 \end{cases} \quad (2; 1); (1; 2); (-2; 1);$$

$(1; -2); (2; -1); (-1; 2); (-2; -1); (-1; -2).$

$$7. \begin{cases} x + y + x^2 + y^2 = 8 \\ xy + x^2 + y^2 = 7 \end{cases} \quad (1; 2); (2; 1); (1; -3); (-3; 1).$$

$$8. \begin{cases} \sqrt{x} + \sqrt{y} = 9 \\ \sqrt[3]{x} + \sqrt[3]{y} = 5 \end{cases} \quad (1; 64); (64; 1).$$

$$9. \begin{cases} x^2 + xy + y^2 = 84 \\ x + \sqrt{xy} + y = 14 \end{cases} \quad (2; 8); (8; 2).$$

$$10. \begin{cases} x\sqrt{y} + y\sqrt{x} = 30 \\ x\sqrt{x} + y\sqrt{y} = 35 \end{cases} \quad (4; 9); (9; 4).$$

II. Розв'язати рівняння:

$$1. \sqrt{10-x^2} + \sqrt{x^2+3} = 5 \quad \pm 1; \pm \sqrt{6}.$$

$$2. \sqrt{\frac{5-x}{x+3}} + \sqrt{\frac{x+3}{5-x}} = 2 \quad 1.$$

$$3. \sqrt[4]{18+5x} + \sqrt[4]{64-5x} = 4 \quad \frac{63}{5}; \frac{-17}{5}.$$

$$4. \sqrt[5]{1+x} + \sqrt[5]{1-x} = 2 \quad 0.$$

$$5. \sqrt[4]{8-x} + \sqrt[4]{89+x} = 5 \quad -8; -73.$$

$$6. \sqrt[3]{1+\sqrt{x}} = 2 - \sqrt[3]{1-\sqrt{x}} \quad 0.$$

$$7. (\sqrt{x}-2)^4 + (\sqrt{x}-3)^4 = 1 \quad 9; 4.$$

$$8. \sqrt[3]{8+x} + \sqrt[3]{8-x} = 1 \quad \pm 3\sqrt{21}.$$

$$9. \sqrt[5]{1+2x} + \sqrt[5]{1-2x} = \sqrt[5]{2} \quad \pm 0,5.$$

$$10. \sqrt[3]{9-\sqrt{x+1}} + \sqrt[3]{7+\sqrt{x+1}} = 4 \quad 0.$$

III. Розв'язати тригонометричні рівняння:

$$1. \sin^6 x + \cos^6 x = \frac{7}{16} \quad \pm \frac{\pi}{6} + \frac{k\pi}{2}.$$

$$2. \sin^4 \frac{x}{3} + \cos^4 \frac{x}{3} = \frac{5}{8} \quad \frac{\pi}{2}(3k \pm 1).$$

$$3. 1 + \sin x + \cos x = 0 \quad \pi(2k+1); -\frac{\pi}{2} + 2\pi n.$$

$$4. \sin^4 x + \cos^4 x = \cos^2 2x + 0,25 \quad \frac{\pi}{8}(2k+1).$$

$$5. \sin x + \cos x = 1 + \sin 2x \quad \frac{\pi}{4}(4n-1); 2\pi k; \frac{\pi}{2}(4m+1).$$

$$6. \sqrt[3]{\sin^2 x} + \sqrt[3]{\cos^2 x} = \sqrt[3]{4} \quad \frac{\pi}{4}(2k+1).$$

$$7. \sin x + \cos x + \sin 2x = 1 + \sqrt{2} \quad \frac{\pi}{4} + 2k\pi.$$

$$8. \sin^4 2x + \cos^4 2x = \sin 2x \cdot \cos^2 x \quad \frac{\pi}{8} + \frac{\pi k}{2}.$$

$$9. \sqrt{\cos^2 x + \frac{1}{2}} + \sqrt{\sin^2 x + \frac{1}{2}} = 2 \quad \frac{\pi}{4}(2k+1).$$

$$10. \sqrt[3]{2-\operatorname{tg} x} + \sqrt[3]{7+\operatorname{tg} x} = 3 \quad -\arctg 6 + \pi k; \frac{\pi}{4}(4k+1).$$

Л і т е р а т у р а

1. Збірник задач з математики для вступників до вузів / За ред. М. І. Сканаві. — К.: Вища школа, 2002. — 420 с.

2. Лидский В. Б., Овсянников Л. В., Шабунин М. И., Тулайков А. Н. Задачи по элементарной математике. — М.: Наука, 1975. — 375 с.

3. Математика: зовнішнє оцінювання. Навч. посібник / А. Капіносов та ін. — Тернопіль: Підручники і посібники, 2010. — 400 с.

4. Лейфура В. М., Мітельман І. М., Радченко В. М., Ясинський В. А. Математичні олімпіади школярів України, 2001—2006. — Львів: Каменярь, 2008. — 350 с.

О. Е. ВАЛЛЬЄ,

старший викладач кафедри методики викладання природничо-математичних дисциплін Одеського обласного інституту удосконалення вчителів,

О. П. СВЕТНОЙ,

зав. кафедри математики і методики її навчання Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ

Важливим завданням вітчизняної освіти є підготовка підростаючого покоління до життя і діяльності в умовах сучасного інформаційно розвиненого суспільства. Розв'язання поставленого завдання потребує комплексного підходу до інформатизації навчального процесу в загальноосвітніх навчальних закладах і зумовлює нагальну потребу у високоосвічених педагогічних кадрах, спроможних ефективно використовувати потужний потенціал сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в різних сферах професійної діяльності і здатних не тільки до використання, а й до активного створення інформаційного навчального середовища в освітньому закладі.

Педагогічною теорією і практикою зумовлено необхідність і доцільність інтерпретувати модель фахівця як особистість, яка володіє визначеним набором компетенцій, здатна успішно адаптуватися до умов життєдіяльності, що постійно змінюються, конкурувати на ринку праці. Переорієнтація оцінювання результату освіти з понять «підготовленість», «освіченість», «загальна культура», «вихованість» на поняття «компетенція», «компетентність» тих, хто навчається, характеризує компетентнісний підхід в освіті.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, компетентність, компетенції, компетентнісний підхід.

Важною задачею отечественного образования является подготовка подрастающего поколения к жизни и деятельности в условиях современного информационно развитого общества. Решение поставленной задачи требует комплексного подхода к информатизации учебного процесса в общеобразовательных учебных заведениях и предопределяет насущную потребность в высокообразованных педагогических кадрах, способных эффективно использовать мощный потенциал современных информационно-коммуникационных технологий в различных сферах профессиональной деятельности и способных не только использовать, но и активно создавать информационную учебную среду в образовательном учреждении.

Педагогической теорией и практикой обусловлена необходимость и целесообразность интерпретировать модель специалиста как личность, обладающую определенным набором компетенций, способную успешно адаптироваться к условиям жизнедеятельности, которые постоянно меняются, конкурировать на рынке труда. Переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся характеризует компетентностный подход в образовании.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, компетентность, компетенции, компетентностный подход.

An important task of national education is to prepare the younger generation to live and work in today's informational society. Solving the task requires an integrated approach to information learning process in secondary schools and leads to the urgent need for highly qualified teacher training capable to effectively use the powerful potential of modern information and communication technologies in various fields of professional activity and are able not only to use, but to active creation of information learning environment at school.

Theory and practice due to the need and feasibility model to interpret the expert as a person who has defined set of competencies that can successfully adapt to living conditions that are constantly changing, competitive labor market. Reorientation of education evaluation result of the terms «training», «enlightenment», «general culture», «breeding» with the term «competence», «competence» of learners, describes the competency approach to education.

Keywords: ICT, competence, competence, competence approach.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити модель формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя в процесі його підготовки у педагогічному університеті. На підставі аналізу психолого-педагогічних досліджень уточнити сутність понять «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність»; теоретично обґрунтувати сутність і компоненти інформаційно-технологічної компетенції.

Об'єкт дослідження: навчальний процес у педагогічному університеті.

Предмет дослідження: модель формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя фізики в навчальному процесі педагогічного університету.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя в процесі його професійної підготовки буде ефективним, якщо воно здійснюватиметься за теоретично обґрунтованою моделлю, яка включає мету, завдання, етапи і шляхи формування складових значеної компетенції.

Методологічну і теоретичну основу дослідження складають загальнонаукові положення та ідеї теорії пізнання про закономірності пізнавального процесу, його форми і методи; системний підхід до пізнання, основою якого є дослідження складних процесів, фактів як систем, тобто взаємопов'язаних, взаємодіючих між собою елементів, що утворюють певну цілісність явищ у природі й суспільстві (Ю. Бабанський, І. Блауберг, В. Лозова, В. Садовський, Б. Юдін та ін.); концептуальні положення компетентнісного підходу в освіті (Н. Бібік, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачьова, Г. Фрейман та ін.); професійна підготовка вчителів (Є. Барбіна, В. Бондар, В. Гриньова, Н. Кічук, Н. Кузнецова, Г. Троцько, О. Пехота та ін.); концепція інформатизації освіти та психолого-педагогічні основи використання інформаційних технологій в навчальному процесі (В. Беспалько, В. Биков, Л. Білоусова, Б. Гершунський, А. Гуржій, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Кінелев, Ч. Кларк, Ю. Машбиць, Н. Морзе, С. Пейперт, С. Раков, Ю. Рамський, І. Роберт, Н. Тализіна та ін.), фор-

мування професійної компетентності (В. Беспалов, В. Гузєєв, Л. Карпова, Т. Сорочан та інші), інформаційної компетентності (Н. Баловсяк, Л. Васильєва, О. Зайцева, С. Зільберман, І. Зимня, О. Іванова, Н. Насирова, Н. Сороко, С. Тришина, М. Холодна та ін.).

На всіх етапах наукового дослідження було застосовано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів. Теоретичні методи: аналітичний, ретроспективний для вивчення теоретичних аспектів проблеми, визначення понятійно-категоріального апарату; емпіричні методи: діагностичні (анкетування, опитування, бесіди, контрольні роботи, тестування, індивідуальні навчально-дослідні завдання), обсерваційні (пряме, побічне, включене спостереження, ретроспективний аналіз власної педагогічної практики), прогностичні (експертні оцінки, узагальнення належних характеристик), праксиметричні (аналіз продуктів навчально-пізнавальної діяльності студентів) для встановлення рівнів сформованості інформаційно-технологічної компетентності студентів; педагогічний експеримент для виявлення ефективності реалізації моделі формування інформаційно-технологічної компетентності майбутнього вчителя; математичні методи для статистичного аналізу експериментальних даних і прийняття рішення про спростування або підтвердження гіпотези дослідження.

Теоретично обґрунтовано сутність інформаційно-технологічної компетентності майбутнього вчителя як його цілісної, інтегративної, багаторівневої професійно-особистісної характеристики, що включає в себе сукупність знань, умінь, навичок, позицій, установок, які відбивають його готовність і здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології в різних аспектах професійної педагогічної діяльності; визначено сутність та структурні компоненти зазначеної компетентності — інформаційний і технологічний та їх складові: мотиваційну, когнітивну, технічну, дидактико-методичну, комунікативну та рефлексивну; теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено модель формування інформаційно-технологічної компетентності майбутнього вчителя в навчальному процесі педагогічного університету, яка включає мету, завдання, етапи і шляхи формування складових зазначеної компетентності; уточнено критерії та показники рівнів її сформованості; подальшого розвитку набули теоретичні питання компетентнісного підходу до підготовки вчителя в умовах інформатизації освіти.

Теоретичні положення та практичні напрацювання можуть бути використані в процесі підготовки майбутніх вчителів у вищих педагогічних закладах, у розробці навчальних програм дисциплін з циклу інформатичної підготовки майбутнього вчителя, в створенні навчальних посібників для студентів педагогічних спеціальностей, в процесі виконання індивідуальних науково-дослідних завдань, написання

дипломних і курсових робіт студентами, а також в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

На підставі вивчення психолого-педагогічних джерел уточнено сутність понять «компетенція», «компетентність» та «професійна педагогічна компетентність»; визначено сутність, структуру та складові інформаційно-технологічної компетентності майбутнього вчителя; теоретично обґрунтовано модель формування інформаційно-технологічної компетентності.

На основі аналізу праць П. Беспалова, В. Введенського, О. Дахіна, Ж. Делора, Е. Зеєра, О. Іванової, В. Ледньова, В. Лозової, А. Маркової, О. Пометун, Дж. Равена, М. Рижаківа, О. Савченко, Г. Селевко, В. Сластьоніна, Т. Сорочан, Н. Талізінної, Г. Троцько, А. Хуторського, В. Хутмахера, Е. Шорта встановлено, що поняття «компетенція» та «компетентність» є системними, багатоконпонентними. Між поняттями «компетентність» і «компетенція» існує тісний взаємозв'язок, часто вони розуміються як синоніми. У дослідженні ми розрізняємо ці поняття і використовуємо їх у такому розумінні: компетентність — це інтегральна характеристика особистості, що визначає її здатність вирішувати проблеми й типові завдання, які виникають в реальних життєвих ситуаціях, в різних сферах діяльності, на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду та засвоєної системи цінностей; компетентність складається з різних компонентів — компетенцій, які визначають засновані на знаннях, уміннях і досвіді, набутих завдяки навчання, готовність і здатність особистості до успішної діяльності стосовно визначеного кола реальних об'єктів.

У ході дослідження було з'ясовано, що професійна педагогічна компетентність є предметом спеціальних досліджень П. Беспалова, В. Введенського, О. Іванової, В. Каланіна, Л. Карпової, В. Кузьміної, І. Лаптевої, А. Маркової, О. Онаць, В. Свистун, Т. Сорочан та ін. У межах нашого дослідження ми розуміємо її як інтегративну професійно-особистісну характеристику майбутнього вчителя, яка складається з різних компонентів — компетенцій, що визначають його готовність і здатність успішно виконувати відповідні види педагогічної діяльності.

Обґрунтовано сутність інформаційно-технологічної компетентності майбутнього вчителя як цілісної, інтегративної, багаторівневої професійно-особистісної характеристики, що включає в себе сукупність знань, умінь, навичок, позицій, установок, які виявляють її готовність і здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології в різних аспектах професійної педагогічної діяльності.

Інформаційно-технологічна компетенція майбутнього вчителя розуміється не просто як сукупність знань, умінь, навичок студентів, набутих в процесі навчання інформатики та сучас-

них інформаційних і комунікаційних технологій, але й як здатність орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, готовність до використання інформаційно-комунікаційних технологій щодо відбору та створення адекватних програмних педагогічних засобів для виконання майбутньої педагогічної діяльності, її вдосконалення, а також для власного розвитку і самореалізації.

Для з'ясування структури і складових досліджуваної компетенції нами було проаналізовано структуру професійної педагогічної діяльності, висвітленню якої присвячені праці Ю. Бабанського, Н. Кузьміної, І. Ісаєва, В. Сластьоніна, Т. Полякової, Є. Шиянова, О. Щербакова та ін. Зокрема, Н. Кузьміна в структурі діяльності вчителя визначає три взаємопов'язаних компоненти: конструктивний, організаційний і комунікативний. О. Щербаков акцентує увагу на наявності ще одного компонента — дослідницького. За твердженням Б. Гершунського, в умовах комп'ютеризації педагогічна діяльність зберігає свою структуру, і вплив комп'ютеризації позначається як можливість оптимізованого здійснення окремих її компонентів. Виходячи з розуміння функцій інформаційно-комунікаційних технологій як засобу забезпечення вчителя ефективними інструментами здійснення професійної педагогічної діяльності, ми визначили вплив зазначених технологій на кожний з перелічених вище її компонентів.

Конструктивний компонент включає в себе конструктивно-змістову, конструктивно-оперативну та конструктивно-матеріальну складові. Перша з них стосується відбору і композиції навчального матеріалу, планування та побудови педагогічного процесу; друга — полягає в плануванні власних дій і дій учнів; третя — в проектуванні навчально-матеріальної бази педагогічного процесу. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій забезпечує можливість збагатити навчальний процес за рахунок використання світових інформаційних ресурсів, нагромаджених у мережі Інтернет; створити власну колекцію таких ресурсів. За допомогою засобів універсальних технологій та інструментальних програмних засобів, які розраховані на непрофесійного користувача інформаційних технологій (наприклад, засобів інтегрованого пакету Microsoft Office, програм-оболонок типу «конструктор уроку», автоматизованих систем оцінювання рівня навчальних досягнень учнів тощо), вчитель має можливість підготувати роздавальний матеріал; сконструювати власний програмний продукт, реалізуючи авторську методику навчання; автоматизувати процедуру тематичного контролю тощо.

Організаційний компонент діяльності вчителя полягає у виконанні дій, спрямованих на включення учнів у різноманітні види діяльності, створення колективу й організацію спільної діяльності. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє органі-

зувати різні види індивідуальної та групової діяльності учнів з використанням комп'ютера, зокрема з включенням віддалених учасників.

Комунікативний компонент спрямований на встановлення педагогічно доцільних стосунків педагога з учнями, їх батьками, з іншими педагогами, представниками громадськості. Інформаційно-комунікаційні технології уможливають участь вчителя в професійних форумах, відеоконференціях, в роботі віртуальних методичних об'єднань, а також забезпечують використання засобів спілкування з учнями та їх батьками, з колегами, наприклад, електронної пошти, IP-телефонії, відеозв'язку та ін.

Дослідницький компонент діяльності вчителя полягає в реалізації наукового підходу до педагогічних явищ, оволодіння методами науково-педагогічного дослідження на підставі аналізу власного досвіду і досвіду інших вчителів. Засоби універсальних технологій дають змогу автоматизувати нагромадження і систематизацію даних, їх статистичне опрацювання, графічне відображення, підготовку матеріалів дослідження до публікації, їх якісне оформлення і презентацію.

Усі вище перелічені компоненти діяльності вчителя пов'язані з веденням відповідної робочої документації. Електронний класний журнал, заздалегідь заготовлені шаблони і бланки (робочих планів, запрошень, листів до батьків тощо) суттєво полегшують таку діяльність вчителя.

На підставі конкретизації та аналізу комплексу знань, умінь і навичок, потрібних вчителю для того, щоб скористатися новими ефективними інструментами у своїй професійній діяльності, ми визначили складові інформаційно-технологічної компетенції вчителя: когнітивну, дидактико-методичну, комунікативну, технічну.

Проте ця компетенція передбачає сформованість не тільки комплексу відповідних знань, умінь і навичок, а також і мотивів, цінностей, установок (щодо використання цих технологій, розширення і вдосконалення своїх та учнівських знань і вмінь у цій галузі, дотримання етичних і правових норм тощо) і здатності до рефлексії (самоаналізу й самооцінки власної педагогічної діяльності тощо). Це зумовило необхідність виокремлення ще двох складових інформаційно-технологічної компетенції вчителя — мотиваційної та рефлексивної.

Наведемо стисло характеристику визначених складових:

Когнітивна складова інтегрує знання і уміння в галузі інформаційно-комунікаційних технологій, уміння здійснювати пошук, відбір, зберігання інформації для використання в професійній діяльності; її сформованість визначає здатність особистості самостійно освоювати нові знання і самовдосконалюватися в цій галузі, а також використовувати зазначені технології для набуття знань в інших галузях.

Дидактико-методична складова забезпечує оволодіння комплексом знань, умінь і навичок щодо технології ведення робочої документації, створення різноманітних дидактичних засобів за допомогою програмного інструментарію, нагромадження та опрацювання даних педагогічного спостереження і результатів педагогічної діагностики. Сформованість цієї складової визначає здатність особистості до ефективного застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальній і дослідній діяльності, до самостійного створення електронних дидактичних ресурсів.

Технічна складова характеризує обізнаність особистості з основами функціонування комп'ютерної системи і різноманітних периферійних пристроїв, а також основами побудови програмного й користувацького інтерфейсу і способами навігації у програмному середовищі. Сформованість цієї складової характеризує спроможність особистості впевнено застосовувати комп'ютер і різноманітне програмне забезпечення навчального призначення у професійній діяльності, а також визначає її здатність самостійно оволодівати новими програмними інструментами професійної діяльності.

Комунікативна складова передбачає наявність знань про комп'ютерні мережі і реалізовані в них засоби передавання інформації, а також міжособистісної та колективної комунікації, уміння їх використовувати у педагогічних цілях; володіння оптимальними способами здійснення пошуку інформації в мережі Інтернет і перенесення її у власну комп'ютерну систему, а також способами розміщення в Інтернеті власної інформації. Сформованість цієї складової визначає здатність особистості до використання і поповнення інформаційних масивів, представлених у мережі Інтернет, а також до організації продуктивної діяльності учнів у мережі.

Мотиваційна складова включає потреби, мотиви, установки, ціннісні орієнтири стосовно використання інформаційно-комунікаційних технологій для досягнення педагогічно й особистісно значущих цілей. Її сформованість визначає прагнення особистості до професійного зростання за рахунок опанування новітніх потужних інструментів педагогічної діяльності.

Рефлексивна складова включає вміння здійснювати самооцінку, оцінювати результати педагогічних дій; її сформованість визначає здатність до прогресу у власній педагогічній діяльності за рахунок її критичного аналізу та коригування.

Ефективне використання інформаційно-комунікаційних технологій невід'ємне від опанування раціональних методів і прийомів діяльності з засобами цих технологій. Це слугує підставою для розгляду досліджуваної нами компетенції як сукупності двох інтегрованих компонентів: інформаційного і технологічного. Виходячи з їх сутності, а також сутності виділених нами

складових, ми до інформаційного компонента віднесли когнітивну та мотиваційну складову, до технологічного — дидактико-методичну й технічну; щодо комунікативної та рефлексивної складових, то обидва компоненти — як інформаційний, так і технологічний, містять елементи зазначених складових.

В ході наукового пошуку нами було розроблено педагогічну модель формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя в навчальному процесі педагогічного університету. Модель включає мету, завдання, етапи формування її складових, шляхи їх формування, навчальні дисципліни, в процесі яких вона реалізується (див. рис. 1).

Розроблена поетапна модель формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя передбачає конкретизацію мети на кожному етапі, визначення відповідного змісту навчання, його відтворення в навчальній програмі певної дисципліни, застосування адекватних дидактико-методичних засобів і відповідного програмного інструментарію.

Метою початкового етапу є систематизація та поглиблення наявних знань, умінь, навичок студентів з інформатики, отриманих ними в процесі загальноосвітньої підготовки, розкриття їх значущості для діяльності в обраній професії.

Мета базового етапу полягає у формуванні основного комплексу знань, умінь і навичок з інформаційно-комунікаційних технологій як інструмента педагогічної діяльності.

Метою продуктивного етапу є узагальнення набутих знань, умінь, навичок і досвіду застосування інформаційно-комунікаційних технологій, остаточне формування інформаційно-технологічної компетенції як інтегрованої характеристики особистості майбутнього вчителя.

На початковому етапі основна увага надається формуванню мотиваційної, когнітивної і технічної складових інформаційно-технологічної компетенції; на базовому етапі — формуванню дидактико-методичної; на продуктивному етапі — когнітивної, технічної, комунікативної складових. На кожному етапі передбачається активізація особистісних ресурсів студентів, мотивів та інтересів, відбувається формування мотиваційної та рефлексивної складових компетенції.

Зазначимо, що хоча кожний етап має певну спрямованість на формування тих чи інших складових досліджуваної компетенції, всі її складові є взаємопов'язаними і взаємозалежними, і розвиток кожної з них потребує і стимулює в тій чи іншій мірі розвиток усіх інших.

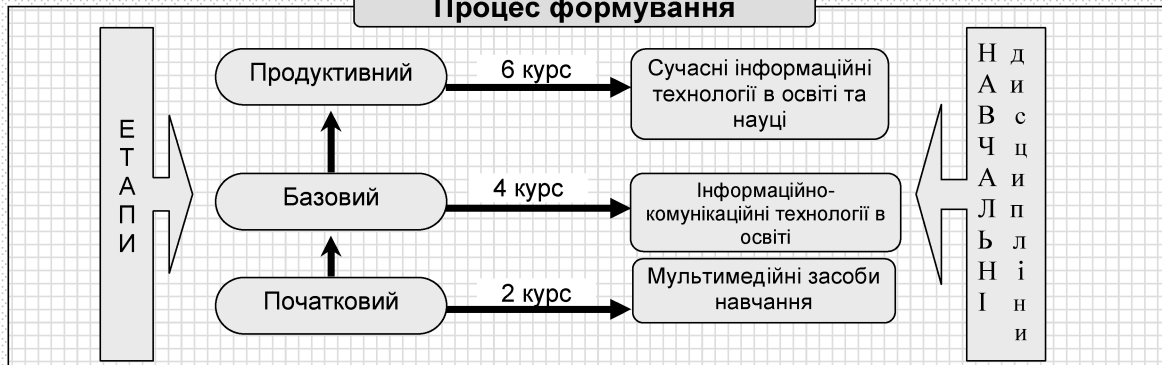
На підставі конкретизації знань, умінь і навичок, яких поетапно набуває майбутній вчитель в процесі його навчання за розробленою моделлю, був визначений комплекс дисциплін навчального плану, спрямований на досягнення поставленої мети. Кожному етапу відповідав певний зміст навчання. Три етапи формування інформаційно-технологічної компе-

Формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя

Завдання формування

- формування інтересу до опанування інформаційно-комунікаційних технологій
- формування знань, умінь і навичок, які забезпечують ефективне використання інформаційно-комунікаційних технологій
- організація навчальної діяльності студентів, спрямованої на набуття інформаційно-технологічної компетенції

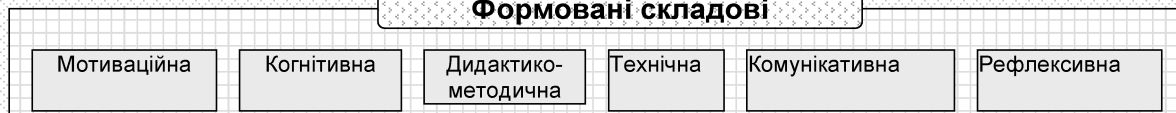
Процес формування



Шляхи формування

- орієнтація навчального процесу на теоретичне та практичне опанування студентами універсальних інформаційно-комунікаційних технологій, професійно орієнтованого інструментального програмного забезпечення;
- використання інформаційно-комунікаційних технологій для організації різних форм навчання, реалізації міжособистісної взаємодії студентів і викладачів;
- модифікація методик навчання, всебічна підтримка і забезпечення широкого обміну досвідом застосування інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі, в науково-дослідній, практичній, самостійній роботі студентів;
- демонстрація прийомів ефективного застосування інформаційно-комунікаційних технологій в практиці навчального процесу;
- залучення студентів до створення електронних педагогічних ресурсів і подання їх у глобальних та локальних інформаційних мережах (у межах навчально-дослідної діяльності);
- залучення студентів до експертного оцінювання якості педагогічних програмних засобів;
- залучення студентів до участі в розробці інноваційних проектів.

Формовані складові



Діагностика і коригування навчального процесу

Результат – сформована інформаційно-технологічна компетенція

Рис. 1. Модель формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя

тентності майбутнього вчителя забезпечувалися трьома основними навчальними дисциплінами з циклу інформативної підготовки: «Сучасні інформаційні технології», «Мультимедійні та технічні засоби навчання», «Інформаційні технології в освіті та науці». Разом з тим, оскільки компетенція є характеристикою особистос-

ті, її власним надбанням, то на її формування впливали не тільки зазначені навчальні дисципліни, а й весь навчальний процес. Перш за все, це вивчення таких дисциплін, як «Педагогіка», де висвітлювався вплив новітніх технологій на навчально-виховний процес, «Методика викладання (профільної предметної дисци-

пліни)», де відбувалося ознайомлення студентів з наявним фондом педагогічних програмних засобів предметного призначення та методикою їх застосування в практиці навчального процесу, а також дисциплін, в процесі вивчення яких студенти залучалися до інтенсивного використання зазначених технологій («Іноземна мова», «Фізика», «Математика» та ін.).

Розроблена модель формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя передбачала послідовність і наступність у розширенні спектру засобів інформаційно-комунікаційних технологій (універсальних, інструментальних, телекомунікаційних), якими оволодівав студент в процесі навчальної діяльності:

— на початковому етапі — це засоби універсальних інформаційних технологій (інтегрований пакет Microsoft Office: текстовий процесор Word, система підготовки презентацій Power Point; графічний редактор Paint);

— на базовому етапі — (крім перелічених вище) табличний процесор Excel пакету Microsoft Office та інструментальні педагогічні програмні засоби (універсальний конструктор уроків SMART Note Book, система «Конструктор уроків» та ін.);

— на продуктивному етапі — (крім перелічених вище) система управління базами даних Access пакету Microsoft Office, інструментальні педагогічні програмні засоби оцінювання навчальних досягнень (системи Expert, Школяр), засоби телекомунікаційних технологій (пошукові системи Google, Meta, Yahoo, Rambler; системи віддаленого голосового зв'язку Google Talk, Skype, засоби швидкого «скачування» великих інформаційних масивів Download Master, Flashget), інструментальні засоби створення Web-сторінок Arachnophilia, Free Website).

Водночас модель передбачала і розширення тих напрямів педагогічної діяльності, в яких студент набуває досвіду застосування інформаційно-комунікаційних технологій:

— на початковому етапі — для вирішення типових завдань його професійної діяльності, пов'язаних з веденням документації, підготовкою роздавального матеріалу з використанням різноманітних ілюстративних засобів, створення слайд-супроводження викладу навчального матеріалу;

— на базовому етапі — для автоматизованого ведення класного журналу, статистичного опрацювання результатів навчання та підготовки звітної документації, для розробки дидактичних засобів і конструювання комп'ютерних уроків за власним проектом;

— на продуктивному етапі — для збирання та створення власної колекції мультимедійних об'єктів і навчально-методичних матеріалів, для ведення систематизованого Web-каталогу педагогічних сайтів і порталів, для створення і розміщення в Інтернет-просторі власних сторінок,

для вирішення завдань педагогічної діагностики, прогнозування та моніторингу навчального процесу, для здійснення експертизи педагогічних програмних засобів, для проведення педагогічних досліджень.

Таким чином, в результаті проведеного теоретичного дослідження було визначено сутність і структурний склад інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя, розроблено і висвітлено модель її формування в навчальному процесі педагогічного університету.

Л і т е р а т у р а

1. Яциніна Н. О. Сутність інформаційної компетенції майбутнього вчителя / Н. О. Яциніна // Теорія та методика виховання: зб. наук. праць / за ред. члена-кор. АПН України Г. В. Троцько. — Х.: ОВС, 2004. — Вип. 13. — С. 151—156.

2. Яциніна Н. О. Етапи формування інформаційно-технологічної компетентності студентів / Н. О. Яциніна // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. Спец. випуск / кол. авт. — К.: Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. — С. 83—85.

3. Яциніна Н. О. Модель формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя в навчальному процесі педагогічного університету / Н. О. Яциніна // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. — Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ», 2008. — С. 244—248.

4. Яциніна Н. О. Етапи формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя / Н. О. Яциніна // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол. ред. Мартинюк М. Т. — Умань: СПД Жовтий, 2008. — Ч. 4. — С. 292—298.

5. Гаманюк О. А., Росік Т. І. Окремі аспекти розвитку педагогічної компетентності майбутніх вчителів // Гуманізація навчально-виховного процесу: науково-методичний збірник (Випуск XIX). — Слов'янськ, 2003. — 361 с.

6. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Освіта України. — 2001. — № 6.

7. Смолянинова О. Г. Формирование информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедийных технологий // Информатика и образование. — 2002. — № 9. — С. 116—119.

8. Хутинаева С. З. О принципах реализации инновационных технологий в системе современного высшего профессионального образования // Инновации в образовании. — 2003. — № 4. — С. 38—42.

9. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования: сборник научных трудов / под ред. А. В. Хуторской. — М.: ИОСО РАО, 2002. — 488 с.

10. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. — Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2007. — 364 с.

11. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / М. М. Фіцула. — К.: Академвидав, 2006. — 352 с.

М. О. ЦАРЕНКО,

доцент Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського,

Г. ЩЕРБИНА,

студентка IV курсу Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.

ИГРЫ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

Игры — одно из древнейших средств воспитания и обучения детей. В сочетании с другими методическими приемами и формами они повышают эффективность преподавания географии. Игры могут проводиться на уроках, семинарах, факультативных и кружковых занятиях, их можно предлагать в качестве домашнего задания.

Игры чрезвычайно разнообразны по содержанию и целям проведения. В методике обучения географии игры называют познавательными, дидактическими, географическими, деловыми и т. д. Опираясь на исследования психологов и педагогов, необходимо выделить две большие группы игр: игры с правилами (дидактические) и творческие игры.

К дидактическим играм относятся настольные и подвижные игры на местности.

Настольные игры — это ребусы, кроссворды, чайнворды, лото, домино, игровые кубики и т. п.

В настольные игры одинаково любят играть как учащиеся VI—VIII классов, так и старшеклассники, поэтому целесообразно проводить их как на уроках физической географии, так и на уроках экономической и социальной географии.

Особенность настольных игр по географии — наличие игрового правила, в котором внутренне заключена игровая задача. Решение игровой задачи предполагает достижение определенного результата. Несомненно, что наличие игровой задачи способствует развитию у учащихся самооценки «в форме оценки своей ловкости, своих умений, успехов сравнительно с другими». Это важно, так как в ходе игры школьники могут сами оценивать свои действия.

Важная черта настольных игр — занимательность. Поэтому дети с удовольствием принимают в них участие.

Настольные игры развивают воображение, сообразительность и наблюдательность. В них присутствует элемент соревновательности (кто быстрее, кто правильнее ответит, кто больше знает). В результате школьники учатся быстро и логично рассуждать.

В ходе настольной географической игры закрепляются умения применять полученные ранее знания, умения пользоваться справочной, научно-популярной литературой, географической картой. А главное — в процессе игры школьники получают знания, испытывая при этом удовольствие. Положительные эмоции способствуют лучшему усвоению изучаемого материала, влияют на развитие личности учеников в целом. Вот почему настольные игры — одно из средств развития способностей учащихся, расширения их кругозора.

Настольные игры проводят как индивидуально, так и в ходе групповой и коллективной работы. Они дают возможность дифференцированно подойти к оценке знаний и способностей учащихся. Они — необходимый элемент подготовки к ролевым играм.

В организации проведения настольных игр выделяют два этапа, тесно связанных между собой.

Первый этап — разработка игры. Вносятся элементы игры в опорные сигналы, графические конспекты. После разработки правил игра предлагается детям.

На этом этапе от учителя требуются терпение, такт, умелое руководство игрой. Как показывает опыт, нельзя сразу вводить сложные игры: необходимо начинать с легких, а суть игры учащиеся должны постигать на знакомом материале. Например, прежде чем играть в лото (картографическое, топографическое), учащимся необходимо предложить карточки с наиболее часто употребляемыми условными знаками, и только после того, как учащиеся усвоят правила игры, можно вводить карточки с другими условными знаками. Это одно из условий, выполнение которого способствует появлению у учащихся желания найти и запомнить то, что еще неизвестно. Так, если в игротке есть лото и домино на одну и ту же тему, предпочтительнее начинать с лото как наименее сложной игры.

На первом этапе важно умело ввести учащихся в игру, не навязывая ее. Поэтому настольные игры проводят с целью закрепления и повторения изученного, активизации познавательной деятельности на уроке и во внеурочное время, снятия напряжения после выполнения сложной учебной работы. Желательно включать в учебный процесс настольные игры в конце учебного года, когда заканчивается изучение нового материала, идет повторение отдельных тем и учащиеся немного теряют интерес к учебе. В этот период у школьников наблюдается и общее физическое утомление.

Второй этап — составление настольных игр самими учащимися под руководством учителя.

Как правило, учащиеся не ограничиваются решением кроссвордов, ребусов. Многие из них начинают увлекаться самостоятельным составлением настольных игр. Учителю необходимо поддержать таких учеников, так как они, как правило, активизируют своей работой остальных учащихся класса. Поэтому внимание учителя на этом этапе должно быть направлено на организацию работы по составлению игр самими учащимися. При этом главным становится не техника создания настольной игры, а умение использовать учебник, карту, справочник, книги по географии, грамотно поставить во-

прос, сформулировать задание. Обычно участвуя в настольных географических играх, учащиеся мысленно выполняют огромную работу по воспроизведению учебного материала.

При составлении игр школьники проявляют творческую активность. Им приходится применять полученные знания в новой ситуации. Эта работа воспитывает чувство ответственности, поскольку игра должна быть составлена правильно, а иначе ее нельзя будет использовать.

Составление игр имеет большое воспитательное значение, так как учащиеся должны проявить творчество, трудолюбие, изобретательность. В качестве материала для многих настольных игр используются плотная бумага, картон, засвеченная фотобумага, иллюстрации старых журналов, контурные карты, старые атласы, детские кубики.

Во многих школах настольные игры изготавливают на уроках труда, занятиях кружка, в качестве домашнего задания, например: «Нарисовать топографические знаки», «Составить кроссворд по теме».

Учащиеся VI—IX классов с увлечением изготавливают кубики и играют ими. Каждая грань кубика представляет часть какого-либо рисунка, схемы. При сложении всех кубиков в единое целое образуется учебно-информационная картина в виде карты, рисунка, географического объекта. К каждому комплекту кубиков составляется шесть карточек с вопросами. По мере увеличения номера карточки усложняются вопросы, а соответственно и деятельность учащихся.

Игра с кубиками опирается на устойчивые умения учащихся, сформированные в детстве. Нередко кубики, используемые для игры в учебном процессе, называют дидактическими или учебными. На основе настольных игр во многих школах создают игротеки.

Предлагаю примеры некоторых игр.

Модель 1. «Третий лишний». На доске или листе бумаги записываются три понятия, например: Амазонка, Нил, Джомолунгма. Ставится вопрос: что лишнее? А усложненная разновидность этой модели игры такая: найти трехзначное число, включающее соответствующие материк, государство и столицу (см. табл. 1).

Таблица 1

Государство	Столица	Материк
1. Алжир	4. Лима	7. Южная Америка
2. Перу	5. Гавана	8. Африка
3. Куба	6. Адис-Абеба	9. Северная Америка

Модель 2. «Почта». Из ткани изготавливаются шесть конвертов с надписями: Северная Америка, Африка, Австралия, Антарктида, Южная Америка, Евразия. Участникам игры раздают равное количество карточек. Карточки

с очертаниями материков, островов, рек, озер, заливов учащиеся должны положить в конверт и не ошибиться адресом.

Модель 3. «Правильно отбери». Суть игры состоит в том, чтобы, получив несколько открыток, рисунков, ученик сумел правильно отобрать среди них рисунки с представителями растительного или животного мира какой-либо природной зоны. За каждый правильный ответ ученик получает очко. По данной модели можно организовать игры при изучении материков, рельефа, полезных ископаемых регионов, экономических районов страны.

Модель 4. «Географическая цепочка». Первый участник называет любой город, второй называет город, начинающийся на последнюю букву уже названного города и т. д. По этой модели проводят много игр, например, «На реке» (один из играющих называет реку, другой — город, который стоит на этой реке, и, если ответ верный, называет другую реку и т. д.).

Модель 5. «Узнай силуэт». Как показывает практика, эту игру с успехом используют и в наши дни, хотя известна она еще с прошлого века. Для этой игры необходимо нарисовать силуэты островов, полуостровов, морей и т. п. По ним школьники определяют географический объект (рис. 1).



Рис. 1.

Такие игры развивают память, воображение, способствуют запоминанию географической номенклатуры.

Более сложная модель этой игры — «Собери карту». Учитель географии разрезает контурную или географическую карту на кусочки в виде неправильных очертаний. Эти кусочки раздаются играющим, которые должны из кусочков собрать всю карту. Игру можно изменять. Например, предложить узнать объекты, указанные на карте. Подобную игру проводят и с помощью географических кубиков.

Модель 6. «Воображаемое путешествие» (игры-сочинения). Учащимся предлагается написать небольшое сочинение о путешествии в какой-либо район планеты. Ученик, проявив творчество, должен описать этот район. Существует множество вариантов игр-сочинений, которые иногда используются в качестве сценария ролевых игр.

Считаю, что такие игры способствуют развитию творческого воображения учеников. Пред-

лагаю проводить топографические сочинения о результатах разведки, например, «прифронтовой» зоны. Учащиеся составляют краткие дневники воображаемых экспедиций, работы исследователей. Предлагаю учащимся написать сочинения о путешествии в прошлые геологические эпохи — «В глубь веков».

Модель 7. «Знаешь ли ты эту страну?». Учитель называет страну, а участники игры должны дать письменный ответ на вопросы: столица, река, представители растительного и животного мира и т. д. Выигрывает тот, кто дал наиболее полный ответ.

Модель 8. «Путешествие по карте». Ученики (капитаны судов) должны провести груз из одного порта в другой (например, из России в Одессу). Лучшим капитаном будет тот, кто выбрал самый короткий и удобный путь и наиболее подробно его описал. Игру можно усложнить заданием описать заход в порты, стоящие на пути, составить лоции.

Модель 9. «Где это находится?». Учитель зачитывает краткие описания различных природных комплексов, городов, экономических районов. Играющие записывают на листках названия объектов, к которым относится описание. Выигравшим считается тот ученик, который дал наибольшее количество правильных ответов.

Модель 10. «Найди ошибки в тексте». Учитель зачитывает краткие описания объектов (описание может быть и на карточке) с географическими ошибками. Участники игры должны найти ошибки. Выигрывает тот, кто назовет все ошибки в тексте. Например: «20 июня 1702 г. корабль «Адвенчер» с Гулливером на борту вышел в море, покинув Англию. Корабль шел на всех парусах до самого мыса Доброй Надежды. Здесь капитан приказал бросить якорь и запастись свежей водой... Неожиданно на корабле открылась течь... Так «Адвенчер» зазимовал у мыса Доброй Надежды. Только в марте 1703 г. на корабле опять были поставлены паруса».

Модель 11. «Географическое лото». Игра способствует лучшему усвоению изученного материала по теме «План и карта», она окажется полезной и при подготовке к играм «Зарница» и «Орленок». Для игры необходимы несколько больших карточек с наклеенными на них частями географической карты, с изображением определенных географических объектов, карточки поменьше с условными обозначениями этих географических объектов и полоски бумаги с их названиями. Играть надо так: один из учеников берет полоски бумаги и читает названия объектов. В это время остальные учащиеся должны быстро положить на большую карточку маленькую. Выигрывает тот, кто быстрее и правильнее закроет все географические объекты на большой карточке.

Кроссворды. Ребусы. Это наиболее популярный среди школьников вид настольной игры. Отвечая на вопросы кроссвордов, учащиеся лучше усваивают научные термины и запо-

минают названия географических объектов. Как показывает опыт многих учителей, кроссворды развивают интерес учащихся к изучению географии. Особенно большой интерес к этому виду игр проявляют школьники 6—8 классов. Использование кроссвордов активизирует познавательную деятельность учащихся. Сначала учитель предлагает школьникам решить готовый кроссворд. Позднее учащиеся сами составляют их. При этом они учатся четко, грамотно и лаконично ставить вопросы, что способствует развитию правильной речи и ответственности.

Причем на первых этапах следует предлагать кроссворды, содержащие всего 4—5 вопросов по вертикали и горизонтали. И только после того, как учащиеся усвоят принципы работы с кроссвордами, можно предлагать им более сложные.

Обычно ученики составляют кроссворды по изученной теме и обмениваются ими между собой. Каждый ученик при этом отгадывает кроссворд товарища, находит в нем ошибки и выставляет оценку составителю кроссворда.

Распространенный прием работы с кроссвордами и чайнвордами — составление вопросов к решенному кроссворду. Такой прием интересен для старшеклассников.

Кроссворды могут быть выполнены на школьной доске, листе бумаги или на отдельных карточках, служащих раздаточным материалом.

Модель 12. Кроссворды.

I. Впишите названия рек, которые начинаются с буквы «А» (рис. 2).

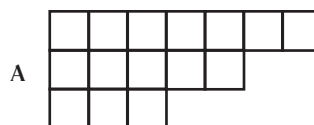


Рис. 2

Ответ: Амазонка, Ангара, Амур.

II. Напишите по вертикали названия рек Африки так, чтобы получилось написанное на рисунке слово «реки» (рис. 3).



Рис. 3

Ответ: Нигер, Замбези, Конго, Нил.

III. Решите кроссворд (рис. 4).

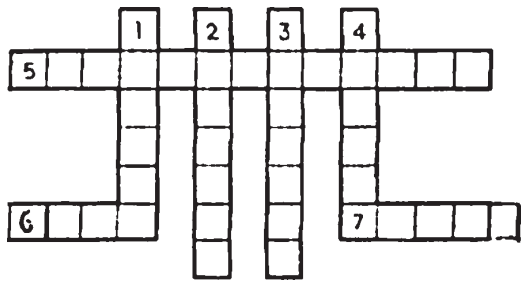


Рис. 4

По вертикали: 1. Государство, с которым Украина граничит на западе (*Польша*). 2. Залив в Балтийском море (*Финский*). 3. Русский исследователь, участник первой и второй экспедиции В. Беринга (*Чириков*). 4. Один из притоков Амура (*Уссури*).

По горизонтали: 5. Группа островов в Северном Ледовитом океане (*Новосибирские*). 6. Город-курорт в Крыму (*Ялта*). 7. Государство в Азии (*Индия*).

IV. Впишите недостающие буквы (рис. 5).

Д У н а й
 Н и к о л а е в
 У г о р с к о е
 Р а д ч е н к о в с к о е
 К и е в
 Д о н е ц к
 Х м е л ь н и ц к а я

Рис. 5

1. Крупнейшая река в Украине. 2. Город в Украине. 3. Месторождение газа в Украине (Угорское). 4. Месторождение нефти. 5. Столица Украины. 6. Каменноугольный бассейн. 7. Атомная электростанция в Украине.

На основе созданных учащимися кроссвордов можно проводить нестандартные уроки. Под руководством учителя учащиеся отбирают по изученной теме наиболее интересные игры, созданные ими, объединяя их одной главной идеей. На таком уроке создатели кроссворда предлагают учащимся решить его за определенное время. Оценки выставляются за разработанные игры и за быстрое и правильное решение.

Модель 13. Ребусы. Названия каких стран зашифрованы в ребусах? (рис. 6)



Рис. 6

Ответы: 1. Канада. 2. Ливан. 3. Панама. 4. Австрия.

Модель 14. Головоломка. Ходом шахматного коня, начав с клетки, обведенной жирной чертой, прочитайте слова великого русского писателя, его имя и фамилию. Слова эти посвящены подвигу Н. Н. Миклухо-Маклая (рис. 7).



Рис. 7

Ответ: «Вы первый несомненным опытом доказали, что человек везде человек» (Л. Н. Толстой).

Модель 15. Географическая цепочка. Игра заключается в составлении цепочки из показателей высот и глубин. Цель игры — устно дать расшифровку цифр. При этом за основу берется четырехзначное число. Составление цепочки — своеобразная гимнастика памяти.

88481620221065002061.

Ответ: 8848 — пик Джомолунгма, 1620 — глубина озера Байкал, 2210 — глубина Черного моря, 6500 — протяженность границы Украины, 2061 — высшая точка Украины.

Модель 16. Головоломка. Если ты сумеешь найти кружок первой буквы названия материка, то следуя за линией, соединяющей кружки, прочтешь его название (рис. 8).

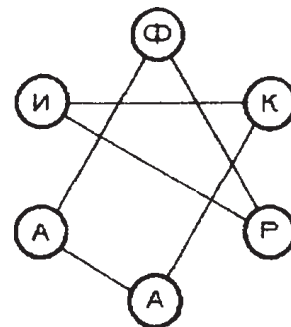


Рис. 8

Ответ: Африка.

В. А. ПОЛОЗ,
учитель географии ООШ I—II ст. № 6
г. Ананьева.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

Концепцией модернизации украинского физического образования в 11-летней школе в ближайшее время должны быть определены его направления: личностная ориентация, деятельный характер, определяющий доминанту его содержания — формирование общих учебных умений и навыков как необходимое условие готовности учащихся использовать усвоенные знания для решения практических задач. Важно подчеркнуть при этом необходимость ориентации физического образования в нашей стране не только на усвоение обучающимися определённой суммы знаний, но и на развитие личности, ее познавательных способностей.

В процессе обучения физике, которая является основой естествознания, можно успешно развивать все формы мышления, так как в процессе её преподавания используются различные виды учебно-познавательной деятельности.

Убеждён, что формирование личности предполагает развитие мышления, в том числе естественнонаучного (ЕНМ) и физического как основной его составляющей.

Современная теория мышления приобрела междисциплинарный характер. В рамках модернизации современного среднего физического образования в Украине проблема развития мышления учащихся становится одной из фундаментальных и поэтому исследуется многими науками, в том числе и дидактикой.

Проведённый нами анализ практики школьного обучения физике показал, что всё ещё часто используются малоэффективные технологии, ориентированные на применение репродуктивных методов. Должное внимание не уделяется методике формирования теоретического ЕНМ учащихся. В связи с этим возникает необходимость в послевузовской подготовке учителей обращать их внимание на формирование и развитие у учащихся системных

предметных и метапредметных знаний, обобщённых умений, теоретического ЕНМ. Это необходимо ещё и потому, что перед учителями возникла проблема грамотной организации профильного обучения, оптимального выбора технологий, средств, методов и приёмов обучения физике в классах разного профиля. Теоретико-методологической основой концепции развития ЕНМ являются идеи развивающего обучения, технологичности, системного, диалектического, эклектического, деятельностного, ассоциативно-рефлекторного и личностно ориентированного подходов к образовательному и воспитательному процессам обучения физике.

Достоверность и обоснованность сформулированного положения обеспечена методологической аргументацией исходных его позиций, включающих обращение к философии, психологии и педагогике. Кроме того, в его пользу свидетельствуют взаимодополняющие теоретические и эмпирические методы исследования.

Мы считаем, что развитие ЕНМ учащихся представляет собой процесс овладения, совершенствования и применения ими мыслительных действий и операций, форм, видов мышления и способов познавательной деятельности в процессе изучения основ естественных наук и физики, в частности.

Эта идея находится в полном соответствии с модернизацией современного украинского физического образования и позволяет получить на выходе результат, соответствующий социальному заказу, запросам и потребностям учащихся.

Г. Б. РЕДЬКО,

профессор кафедры естественнонаучных дисциплин Одесского областного института усовершенствования учителей.

Культура здоров'я та здоровий спосіб життя

УДК: 37+796.011.3+614.44

ПРОФИЛАКТИКА ТРАВМАТИЗМА ПРИ ПАДЕНИЯХ ЧЕЛОВЕКА

Актуальность проблемы. Человек начинает падать с первых своих шагов и падает всю жизнь! Устойчивость человеческого организма

обусловлена высоким расположением центра тяжести (ЦТ) и малой площадью опоры. Проекция центра тяжести проходит ассиметрично

между ногами. Гетерохронность работы органов и мышц человека создает предпосылку для постоянных колебаний тела. Процессы перемещения человека в пространстве, в частности, ходьба, бег осуществляются за счет выведения ЦТ за площадь опоры и возвращения его в исходное положение (восстановление неустойчивого равновесия). Изменение условий окружающей среды, а также возможные изменения состояния человека, могут привести к потере равновесия и падению. Последнее часто заканчивается травмой, а возможно и смертью! В школах не учат, как надо падать. Ни в одной программе по физическому воспитанию нет раздела по обучению умению правильно падать. Ни в одном учебнике по «Гимнастике» нет и намека на необходимость обучения технике безопасных падений. В специальной литературе по игровым видам спорта, фигурному катанию можно найти много разработок техники рациональных падений. Однако в быту они мало применимы.

По данным Одесского облздравотдела зимой 1976 года в течение 8 дней гололеда произошло более 2000 падений, а в феврале 1982 года за 10 дней — более 3000 травматических повреждений. Если учесть, что большая часть Земли подвержена снегопадам и гололедам, то станет понятным, как необходимы меры для защиты здоровья человека.

В связи с этим мы провели ряд исследований с целью разработать и обосновать технику и методику обучения безопасным падениям человека на боковую поверхность ноги.

Задача — внедрить теоретические положения в практику изучения предмета «Физическая культура».

Аппаратура и методы исследования. Для инсценировок падения были подготовлены: тележки на колесах с длинной ручкой, «вожжи» на ноги; поролоновые маты, скейтборд, тумбочка ($h = 1$ м) для установки в море, гимнастические палки, мячи. Регистрация движений проводилась видео- и фотокамерой Canon-500d.

Методы исследования

1. Падения «столбом» проводились с тележки, которая стояла неподвижно около матов.

1.1. Тележку, на которой стоял человек лицом, спиной или боком по ходу движения вперед, медленно (быстро) двигали до упора в стопку матов (рис. 1).

2. Исследовались падения с одной или двух ног с тележки или со скейтборда (рис. 2).

3. «Вожжи» — ремень привязывался одним концом за одну ногу человека, второй конец держал и дергал в нужный момент экспериментатор.

4. Падение в разные стороны с тумбочки ($h = 1$ м), которая стоит в море (рис. 3, 4, 5).

5. Падение из упора лежа боком на одной руке на мяче или без мяча.

6. Падение из упора лежа боком на гимнастической палке.



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3



Рис. 4



Рис. 5

7. Падение с движущейся беговой дорожки (Trade mile).

8. Исследование падения с занятыми руками: с куклой, набивным мячом, пластиковой бутылкой на 2 л.

9. Регистрировались видео- или фотокамерой падения во время спортивных игр: футбол, волейбол.

10. Изучалась литература по волейболу, гандболу и футболу.

Известно, что одна нога, при относительной массе звена в 19 % от общей массы биочастей тела человека, ранжируется на второе место после туловища, которое имеет 44 % (2). При массе человека, в среднем 65 кг, это получается 13 и больше килограммов.

Основную составную массу ноги представляет мышечная мускулатура, которая хорошо развита. Кости крепкие, следовательно за счет деформации большой мышечной массы и поворотов, растягивания связок и суставных сумок может быть «погашена» кинетическая энергия падения тела человека.

Рассматривая возможные повороты бедренной кости в тазобедренном суставе скелета человека в «анатомичке», мы обратили внимание на то, что при супинации (поворот наружу бедра) происходит увеличение его опорной боковой поверхности, соприкасающейся с землей. Мы заметили, что при супинации бедра, большой вертел опирается на ягодичную кость. Очевидно, что это дополнительная опора существенно снижает физическую нагрузку на шейку бедренной кости и тем же защищает ее от травм (рис. 6, 7).

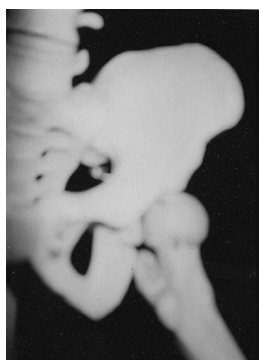


Рис. 6



Рис. 7

Однако, проанализировав более тысячи падений на боковую поверхность ноги на Чемпионате Европы 2004 года по футболу, мы еще раз проверили данные наших наблюдений, полученные в 1994 году, где утверждали, что это самый распространенный способ падения у футболистов после потери равновесия: остановка подножкой, толчком в спину или плечо, или резкий поворот, а у вратаря — «бросок» за мячом. Исследуя одну игру финала между командами Греции и Португалии (за два тайма по 45 минут), мы наблюдали 110 падений на

боковую поверхность согнутой ноги (особенно бедро и голень) и на одну руку с дальнейшим перекатом на бок. Падения, выполненные другой техникой: на руки, спину, колени, на грудь с перекатами, кувырками наблюдались 44 раза.

Пример техники произвольного падения ребенка четырех лет. Обращает на себя внимание падение на внешнюю сторону супинированной ноги (рис. 8).



Рис. 8

Мы проанализировали десять игр чемпионата с участием футболистов стран Европы. Из них количество падений на боковую поверхность ноги плюс опора на руку с дальнейшим перекатом на боковую сторону тела составило 1043 раз или 72,2 %, тогда как на другие части тела — 401 падение, или 27,7 %. Следовательно, над остальными падениями по количеству преобладает техника падений на боковую поверхность ноги в 2,6 раза! И при падениях — ни одной травмы тазобедренного сустава или руки! Из этого можно сделать следующие выводы:

— во время игры в футбол при соблюдении правильной техники падать на боковую поверхность ноги и руки относительно безопасно;

— технику безопасных падений на боковую поверхность ноги и согнутую руку возможно внедрять в систему безопасных падений в быт человека, но с разработанной методикой для массового обучения.

Для того, чтобы разработать методику обучения этим падениям, мы сначала предлагаем описание разнообразной техники и ее миниклассификацию. Если классифицировать падения по направлениям, то это: вперед, назад, в сторону.

При падении приземления на боковую часть ноги и руки, в зависимости от начального положения вектора направления движения и способа техники исполнения, могут быть разнообразными:

— на боковую часть прямой ноги. Сразу на всю поверхность или начиная с прикосновения голеностопом, повернутым наружу (супинация) и последовательным прикосновением-перекатом по голени, колену, бедру на боковую часть туловища. Например, как «подкат» в футболе, или прыжок вратаря за мячом;

— на согнутую и повернутую наружу ногу. Приземление в этом случае начинается с го-

лени или колена сбоку, потом происходит перекат на бедро и боковую часть туловища. По нашему мнению — это самый распространенный вид приземления во всех сферах деятельности человека: в быту, в спортивных играх, в армии и т. п. (рис. 9—13).



Рис. 9

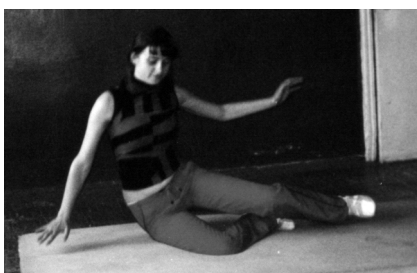


Рис. 10



Рис. 11

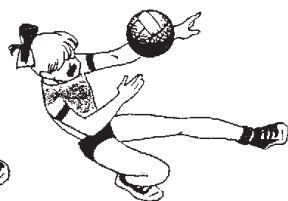


Рис. 12



Рис. 13

Во всех случаях падения важно использовать один из вариантов опоры на руку (руки): согнутую руку, прижатую к телу; на едва согнутую руку, одноименную стороне падения с пальцами, повернутыми вперед, — в сторону.

Поворот кисти необходим для профилактики травмы локтевого или плечевого сустава; на прямую, поднятую вверх руку по вертикали тела с ударом всей поверхностью, особенно ладонью об опору; на две руки одновременно, с опорой, расположенной выше горизонтальной оси плеч. Этот вид чаще встречается в спортивных играх, особенно в игре вратаря в футболе, в гандболе, хоккее, или на две руки при сгибании тела, как практикуется у полицейских на роликовых коньках в Мексике.

Результаты исследований. Изучены с помощью кино-, фотосъемок особенности естественных падений детей 1—2 лет в детских яслях. Стоящего на мате ребенка толкали в грудь. Однако на спину он не падал. Ребенок наклонялся вперед и падал назад на бедра и ягодицы. При толчке в спину ребенок наклонялся вперед и падал назад на бедра и ягодицы. Можно предположить, что действия ребенка являются отражением безусловно-рефлекторной регуляции. Подобная техника падений не используется взрослым.

Исследование разных падений с тренажера № 1, 2 показало: человеку падать вперед легче, чем назад. Объясняется это наличием зрительного анализатора и особенностью строения стопы.

Исследование произвольных падений после «подножки», при внезапных ситуативных падениях с движущейся тележки показало, что у человека появляется страх, который сковывает мышечную систему, при этом дыхание задерживается. Пульс в первое мгновение становится реже, но потом учащается. Происходит обильное потовыделение. Человек «замирает»! Все это обусловлено неизвестностью результатов от падения. Страх приводит к ошибочным действиям. В процессе многократных, даже трудных, падений страх уменьшался, исчезал.

Некоторые элементы акробатики повторяются в школьной программе, начиная с первого по одиннадцатый класс. По своей структуре они могли бы явиться средством для разработки техники безопасных падений из различных исходных положений.

В результате многолетней работы нами создана классификация возможных падений из различных исходных положений. В упрощенном виде она выглядит так: падение вперед, в сторону, назад.

Разработана формула для обоснования техники безопасных падений: $mgh_0 - mgh = A = E$, где mgh_0 — потенциальная энергия стоящего человека, mgh — потенциальная энергия лежащего. Из формулы видно, что чем выше ЦТ при контакте с опорой, тем меньше будет сила удара. Следовательно, чем быстрее человек получит опору какой-либо частью тела, тем легче будет приземление.

По своей биомеханической сущности падение-приземление является столкновением двух

тел, одно из которых, земля, находится в от-носительном покое.

Тело человека обладает еще инерционными вертящими моментами.

По нашим исследованиям до приземления падающее тело обладает скоростью от 4 до 8 м/сек.

Воздействие средней вертикальной силы при приземлении находится в пределах 160—340 кг, а горизонтальной 30—180 кг.

Временной интервал при падении учитывался нами с момента потери равновесия до начала касания земли какой-либо частью тела. Можно утверждать, что в среднем падение происходит в диапазоне от 0,42 сек. до 1,37 сек.

Конечно, следует отметить, что мы наблюдали в основном «плоскостные» падения.

Падения с высоты мы не анализировали, т. к. при этом следовало бы учитывать высоту расположения центра тяжести, например, висящего на двухметровой перекладине человека. Результаты наших исследований, как теоретических, так и практических, позволили нам создать технику и методику обучения безопасным падениям человека.

Особенности обучения технике безопасных падений. Сначала надо выполнять базовые, более простые упражнения. По мере усвоения техники, условия ее выполнения усложняются. Закрепив ее, т. е. доведя до автоматических действий, следует переходить к более сложным упражнениям и падениям с предметами в руках: набивной мяч, булава, большая кукла, подушка.

На каждом практическом занятии необходимо выполнять упражнения по всем видам падений: упражнения с палками, шестами и двумя партнерами.

Важное значение мы придавали воспитанию бесстрашия и психологической уверенности в своем умении благополучно и без травм преодолеть опасную ситуацию. Для этого необходимо:

— использовать подготовительные упражнения из акробатики, применять метод «проводки», т. е. выполнять падения медленно с поддержкой преподавателя или партнера от начала падения до правильного конечного положения на опоре;

— применять метод внезапности, неожиданности в сочетании с установкой преподавателя;

— выполнять упражнения в условиях шума, громкой музыки, с закрытыми глазами, с пред-

метами в руках или без них, с разной высоты и скоростью.

Завершив процесс обучения на мягких матах, следует перейти к выполнению упражнений на жестких матах (типа борцовских матами).

— Выполнять упражнения на песке у моря, у реки, в секторе для прыжков в длину.

— Выполнять упражнения на густой траве, зимой — на снегу.

— Выполнять упражнения на ковре.

— Выполнять упражнения на полу, желателно деревянном.

— Выполнять упражнения в повседневной, особенно в верхней одежде: в пальто, в шубе, в тяжелой обуви и шапке. При этом можно использовать старые поношенные вещи.

Убеждать учащихся в том, что в случае падения не следует жалеть одежду, которая может испортиться или запачкаться. Здоровье дороже!

Для наглядности можно использовать рисунки. Большой эффект в обучении достигается благодаря применению видеокамеры, что позволяет сразу демонстрировать поведение учащихся при падении, уточнять технику, указывать на ошибку, вселять уверенность в своих действиях.

Если учесть, что в средней школе учатся 11 лет, в училищах, колледжах, институтах, университетах от 2 до 6 лет, то получится огромное количество времени для систематического обучения — 14—18 лет!!! Многолетний опыт по обучению безопасным падениям в спортзале, несомненно, будет способствовать профилактике травматизма в жизни человека.

Обучить технике безопасных падений можно всех без исключения, независимо от возраста и пола.

Подготовительные упражнения. При выборе подготовительных упражнений мы констатировали у многих людей отсутствие опыта при выполнении нестандартных двигательных действий. Неестественность позы и положения при приземлении на внешнюю сторону согнутой и повернутой наружу ноги требуют от человека особых умений, которые «в жизненном» опыте отсутствуют и для развития которых необходима специальная подготовка. Этот опыт человек может приобрести, выполняя подготовительные упражнения, которые мы предлагаем ниже.

Обучение умению создавать позу для приземления

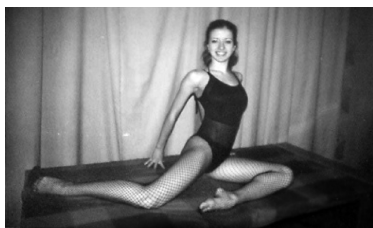
ИП — упор сидя сзади углом, согнув ноги.

Действия:

1. Наклонить ноги вправо, до упора сидя сзади на супинированной правой ноге и касаясь левым коленом пола.

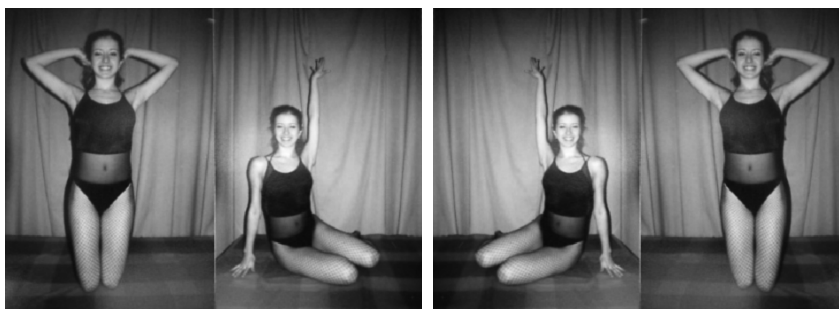
2. ИП. 3, 4. То же влево. Повторить 20 раз.

14



ИП — стоя на коленях, руки за головой.
 Действия:
 1. Отводя таз влево, сесть на правое бедро и ягодицы, правую руку в упор, левую — вверх.
 2. ИП. 3—4 то же влево.

15



ИП — стоя на носках, на согнутых ногах, руки вперед, влево, в замок.
 Действия:
 1. С поворотом налево опуститься в упор на руках и сесть на левое бедро и ягодицу.
 2. Встать в ИП. 3. То же вправо.

16



ИП — упор сидя на гимнастическом коне на супинированной правой ноге. 10 сек.
 Действия: с поворотом кругом упор, сидя на левой ноге. Сидеть 10 сек.

17



ИП — стоя на левой ноге, удерживая продетым шарфом (полотенцем) под бедром правую ногу.
 Действие: опускание и поднятие правой ноги (пружинисто) до ИП.

18



ИП — стоя на левой ноге, удерживая правую (левую) ногу шарфом или полотенцем, продетым под ногу.
 Действия: опускание и поднятие ноги на 10—20 см (пружинисто), силой рук тянуть за шарф (полотенце).
 Повторить 10 раз каждой ногой.
 Методическое указание: для облегчения удержания равновесия можно стать, опираясь спиной о стенку.

19



ИП — упор лежа боком на правой руке.
 Действие: оттолкнувшись правой (левой) рукой, прийти в упор лежа боком на согнутой, супинированной ноге и ягодицу.

20



ИП — упор лежа боком на правой (левой) руке на мяче, правая (левая) нога согнута и супинирована.
 Действие: оттолкнуться правой (левой) рукой от мяча и упасть на боковую часть супинированной ноги и ягодицу.

21



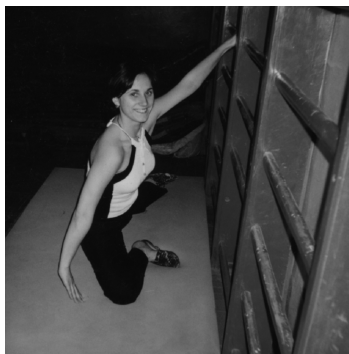
ИП — упор правым (левым) боком с опорой правой (левой) ноги о мяч. Правая (левая) нога согнута и супинирована, левая (правая) рука в сторону.
 Действие: оттолкнув правой (левой) ногой мяч, упасть в упор лежа боком на правой (левой) супинированной и согнутой ноге.
 Повторять по 5 раз в разные стороны.
 Типичная ошибка: приземление происходит на колено из-за того, что голень и бедро недостаточно супинированы.

22



ИП — стоя левым боком к гимнастической стенке, взявшись левой рукой за рейку.
 Действия: поднять колено, супинировать стопу, голень, бедро правой ноги, силой удерживая себя левой рукой, медленно опуститься на опору, на супинированную ногу правой рукой опереться об опору (рис. 23, а, б).
 Повторить по 5 раз каждой ногой, меняя ИП и направление опускания.

23



Дополнительные упражнения

ИП — упор присев.
 Действия: 1. Упор лежа. 2. Упор присев.
 Повторить 10 раз.

24



ИП — упор присев на правой ноге, левая назад.
 Действия: смена ног прыжками.
 Повторить 10 раз.

25



ИП — упор лежа сзади, ноги согнуты.
 Действия: 1—4. Передвижения ходьбой вперед в упоре лежа сзади.
 5—8. Передвижения ходьбой назад.
 Темп: средний, быстрый.
 Повторить 6—10 раз.

26



ИП — сидя на стуле. Согнутые ноги вперед, лбом коснуться коленей.
 Действия: 1. Выпрямить правую ногу вперед. 2. Выпрямить левую ногу вперед, правую назад в ИП.
 Повторить смену ног 6—8 раз.
 Обратите внимание на супинацию стопы и голени.

27



ИП — упор на коленях.
 Действия: 1. Мах правой ногой назад.
 2. Округлить спину, наклонить голову вперед, мах правой согнутой ногой вперед.
 3—4. То же левой ногой.

28



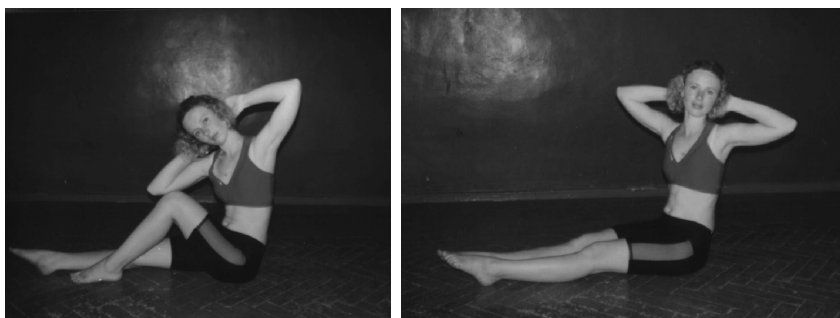
ИП. ОС, руки в стороны.
 Действия: 1. Мах правой (левой) согнутой ногой вперед, хлопок в ладоши под ногой.
 Повторить по 8—10 раз.

29



ИП — сидя, руки за головой.
 Действия: 1—2. Поворот туловища вправо с наклоном вперед, согнуть правую ногу вперед, левым локтем коснуться правого колена.
 3—4. ИП. То же в другую сторону.
 Повторить по 8—16 раз.

30



ИП — лежа на животе, кисти рук под подбородком.
 Действия: 1—2. Наклон влево, голову приподнять, левую ногу согнуть, прикоснуться коленом локтя левой руки.
 3—4. ИП, отдохнуть. То же в другую сторону.
 Повторить 6—8 раз. Медленно, быстро.

31



ИП — стойка — ноги врозь, в полуприседе на выворотных ногах, руки к плечам.
 Действия: 1. Подъем на полупальцах, руки в стороны.
 2. ИП.
 3. Подъем на полупальцах, руки вверх.
 4. ИП.
 Повторить 8—14 раз.

32



ИП — сидя, согнув ноги, упор двумя руками слева.
 Действия: 1. С популоворотом налево сед на левом бедре.
 2. ИП.
 3—4. То же с другой стороны.
 Повторить 6—8 раз.

33



ИП — упор лежа сзади на согнутой левой ноге, правая согнута и супинирована вперед.
 Действия: 1. Махом правой вверх, толчком левой ногой подбросить тело вверх, повернуться на 90° и прийти в упор на правой супинированной ноге. Колено левой ноги на мате.
 2. Вернуться в ИП.
 3—4. То же другой ногой в другую сторону.
 Повторить 6 раз каждой ногой.

34



Упражнения в парах на песке у моря.
ИП — первый стоит, ноги врозь, удерживая стоящего лицом к нему второго за руки.
Действия: второй медленно опускается в правую сторону на супинированную правую ногу на песок.
То же в левую сторону.
Повторить по 3 раза.



35

ИП — первый стоит, ноги врозь, правая нога вперед, удерживая стоящего лицом к нему второго за одну руку.
Действие: второй медленно опускается вперед на правую супинированную ногу, на песок.
То же левой ногой.
Повторить по 3 раза.



36

Упражнения для повышения активной гибкости

ИП — стоя, скакалка, палка, шарф в руках, внизу.
Действия:
1. Перемах вперед через скакалку, палку, согнув ногу.
2. Перемах назад, согнув ногу.
Повторить сначала 5 раз по собственному умению и 5 раз быстро каждой ногой.



37

ИП — стоя лицом или боком вдоль горизонтально натянутой скакалки или веревки, привязанной к стулу, гимнастической стенке, натягивая ее левой (правой) рукой. Скакалка привязана на высоте, определенной длиной ног.
Действия: 1. Перемах супинированной, согнутой ногой через скакалку.
2. Перемах обратно в ИП.
Повторить 10 раз каждой ногой из разных ИП, стоя спиной вдоль скакалки или лицом к ней.
Методическая подсказка: при первых попытках натяжение скакалки можно ослабить. Получится провисание — уменьшение высоты.



38

ИП — вис на гимнастической стенке, спиной к ней.
 Действия — поочередное поднятие и опускание согнутой в коленном суставе ноги.
 Повторить по 10 раз каждой ногой.



39

ИП — лежа на спине, взявшись руками за нижнюю рейку гимнастической стенки.
 Действия: подтягивание согнутых ног до положения «колени над головой», таз поднят повыше.
 Повторить 10 раз.



40

ИП — стойка на лопатках, взявшись руками за нижнюю рейку гимнастической стенки.
 Поочередное сгибание и разгибание ног в стойке.
 Повторить 10 раз.



41

ИП — стоя лицом к гимнастической стенке, взявшись прямыми руками на высоте плеч.
 Действия: 1. Согнуть ногу, подняв колено к груди, поставить стопу на рейку как можно выше.
 2. ИП.
 3—4. То же другой ногой. Повторить по 5 раз каждой ногой.



42

ИП — вис присев на левой ноге, правая вперед.
 Действия: 1. Встать на носок левой выпрямленной ноги, правую ногу согнуть вперед. Прогнуться, голову назад.
 2. ИП.
 3—4. То же другой ногой.
 Повторить по 3 раза каждой ногой.



43

Упражнения для развития силы мышц ног

ИП — стоя на левой ноге спиной к гимнастической стенке, правая нога отведена назад с прикрепленным к голеностопу резиновым бинтом. Левая рука в упоре на гимнастической палке (рис. 44).

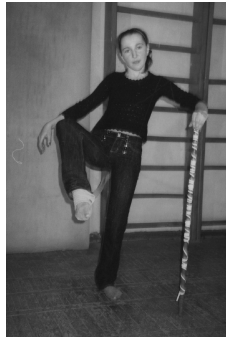
Действия: 1. Преодолевая сопротивление резины, поднять колено супинированной стопы, голени и бедра.

2. ИП.

3—4. То же другой ногой.

Повторить 10 раз.

44

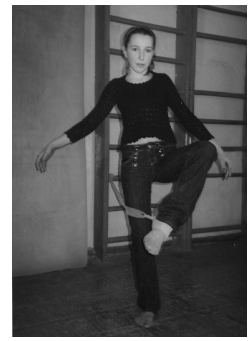
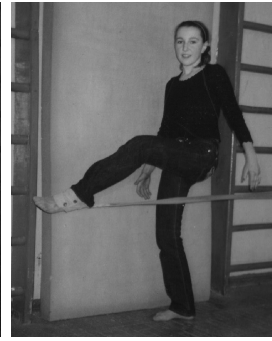
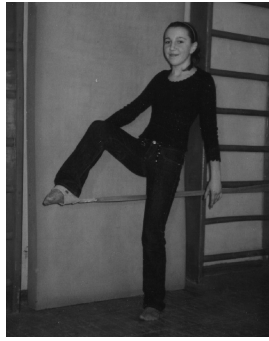


ИП — то же без опоры рукой на гимнастическую палку, но стоя боком к гимнастической стене.

Действия — те же.

Повторить 10 раз каждой ногой.

45



ИП — сидя поперек на гимнастическом коне, козле. К левой ноге прикреплен диск от штанги 3 или 5 кг.

Действия: поднимание и опускание ноги.

Повторить 6—10 раз каждой ногой.

46



ИП — сидя на стуле.

Действие:

1. Закинуть согнутую на 90° ногу на ногу.

2. ИП.

3—4. То же другой ногой.

Повторить 10 раз каждой ногой.

47

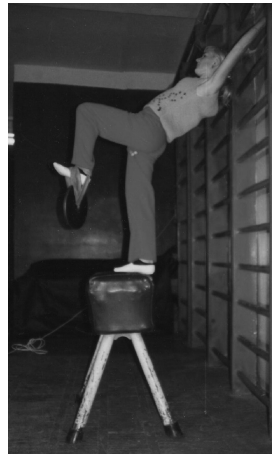


ИП — вис на гимнастической стенке, стоя правой ногой на козле. К левой ноге прикреплен диск от штанги 3 или 5 кг.

Действия: поднять колено до высоты пояса, прогнуться, голову назад не отводить.

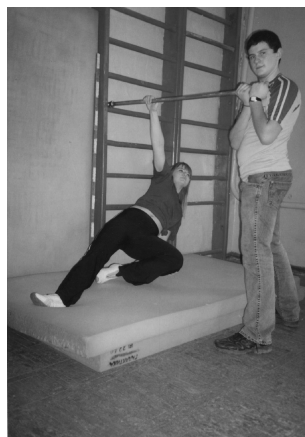
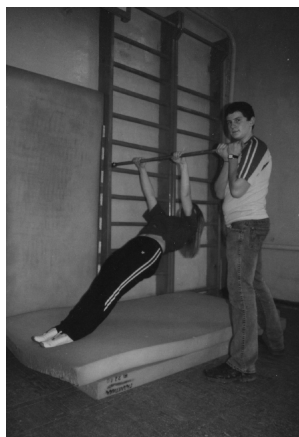
Повторить 6—10 раз каждой ногой.

48



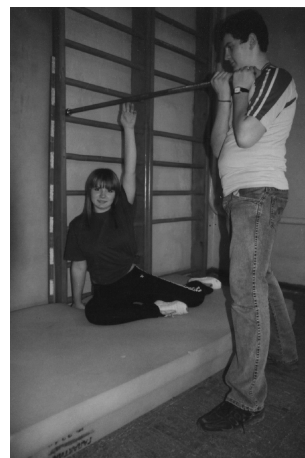
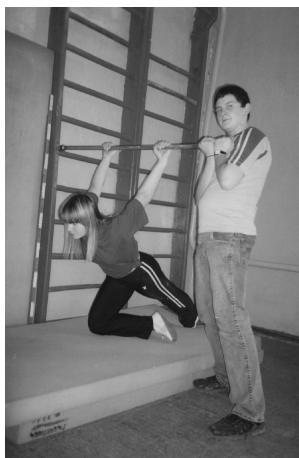
**Подготовительные и инсценированные упражнения для профилактики безопасных падений
на боковую часть супинированной ноги**

1. ИП — вис, лежа на низкой перекладине.
Действие: отпустить левую руку и упасть в вис, лежа на правой руке, левая в упор на мат. Одновременно левую ногу супинировать и медленно опуститься (или быстро) — приземлиться на нее. Правая нога впереди. То же правой рукой и правой ногой.
Повторить 5—10 раз.
ИП — стоя спиной, лицом, боком по ходу движущейся дорожки.



49

ИП — вис, лежа сзади на низкой перекладине.
Действия: 1. Согнуть и супинировать правую ногу. Одновременно отпустить правую руку и поставить ее на мат. Приземлиться на супинированную правую ногу. Левая нога сзади.
2. То же другой ногой и рукой.
Повторить 5—10 раз.



Действие: падения на боковую часть супинированной ноги.
Методические указания. Trade tile (движущаяся дорожка) позволяет применить поточный метод, что обуславливает возможность обучать большую группу учащихся за ограниченное время. Повторять по заданию преподавателя.



ИП — стоя, в руках кукла.
На учащегося надета подвесная лонжа.
Действия: 1. Опускание на лонже на опору, на боковую сторону ноги.
2. Падение без лонжи на опору, на боковую сторону ноги.



ИП, ОС, в руках автомат.



Действия: 1. Падение вперед на супинированную, согнутую правую ногу с готовностью стрелять и дальнейшим перекатом в сторону.
Повторять по указанию преподавателя.



Упражнения, которые выполняются в парах

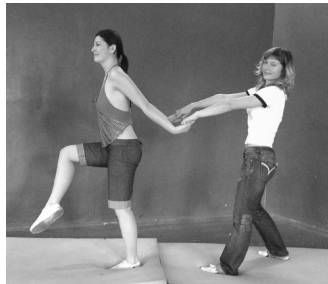
ИП — стоя боком друг к другу, взявшись за руки в замок.
Действие: 1. Выпрямляя руки, наклониться в разные стороны. Поднять согнутые, супинированные ноги.
2. Отпустить руки. Приземлиться на мат на супинированные ноги.
3—4. То же в другую сторону.
Повторить 10 раз в разные стороны.

50



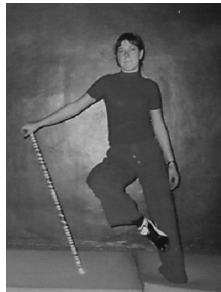
ИП — стоя на левой ноге, подняв супинированную правую, руки отвести назад. Партнер стоит на согнутой правой ноге, левая — вперед держит прямыми руками партнера.
Действие — отпуская руки, упасть на бок ноги, правая рука в упор на мат.
Повторить 10 раз. Поменяться ролями.

51



ИП — стоя, ноги вместе, палка в правой руке.
Действия: 1. Наклониться вправо, опираясь на палку, поднять согнутую супинированную ногу.
2. Отбросить палку, упасть на мат, на боковую часть ноги.
3—4. То же в другую сторону.
Повторить 10 раз в каждую сторону.

52



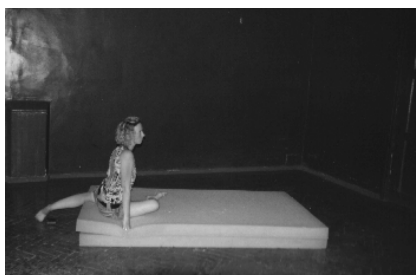
ИП — упор присев, ноги врозь (шире плеч), руки между ногами.
Действия: 1. Встать на левой ноге, наклоняясь вправо, упасть влево на супинированную левую ногу, правая — в сторону. Упор левой рукой на мат.
То же в другую сторону.
Повторить 20 раз в разные стороны (рис. 53).
Методические указания. Показанную технику падения считать основным стандартом. Обратит внимание занимающихся на наклон вправо при падении влево.

53



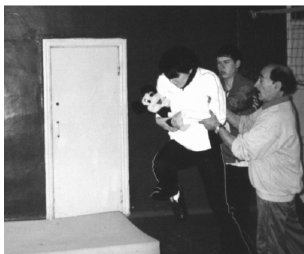
ИП — стоя на левой ноге, на маленькой платформе на колесиках.
 Действие: наклониться вперед и упасть на внешнюю сторону ноги.

54



Упражнение втроем.
 Двое участников бросают третьего с куклой в руке. Приземлиться на внешний бок ноги.
 Методические указания: упражнения выполняется на трех поролоновых матах.

55



Упражнения со скейт-бордом. Инсценировки падений со скейт-борда

ИП — один участник стоит на скейт-борде лицом вперед, правая нога впереди. К скейту привязана длинная веревка.
 Два партнера медленно тянут за веревку до упора скейта в стопу матов.
 Стоящий(ая) падает на маты.

56



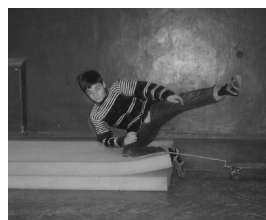
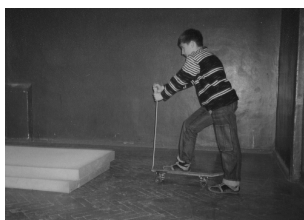
Методические указания:
 — менять высоту матов;
 — менять ИП стоя боком или спиной к движению;
 — постепенно увеличивать скорость движения скейта.

57



ИП — Стоять на скейт-борде на левой ноге, держась руками за натянутую веревку, прикрепленную к передней части скейт-борда.
 Действия: набор инерции осуществлять толчком правой ноги. Падение выполнить на правую ногу.

58



Общие указания. При падении на внешнюю сторону согнутой ноги прикосновение ее с землей (опорой) должно происходить на дистальную часть ноги — голень со стопой, повернутой наружу.

По мере освоения техники безопасных падений необходимо усложнять упражнения: уменьшать высоту стопы поролоновых матов; падать на один ватный мат; падать в зимней одежде — в пальто, сапогах; падать с предметами в руках, особенно с куклой, имитирующей ребенка; падать с созданной нами аппаратуры, используя ее как тренажер.

Для того чтобы научиться свободно, легко и быстро выполнять технику безопасного падения, необходимо развивать гибкость мышц, связок и сухожилий голеностопных, коленных, тазобедренных суставов и позвоночника. Развивать силу мышц супинаторов, поворачивая наружу и подгибая ногу в направлении паха.

Постоянно осуществлять контроль за качеством усвоения техники безопасных падений.

Рекомендуем контролировать такие физические качества — гибкость, силу, ловкость, координацию движений, психологическое бес-

страшие, уверенность в безопасности упражнений.

Л и т е р а т у р а

1. Зацюрский В. М., Аруин А. С., Селуянов В. Н. Биомеханика двигательного аппарата человека. — М.: ФиС, 1981. — 144 с.

2. Кизирян А. Г., Кизирян Д. А. Обучение молодежи технике безопасных падений как условие профилактики травматизма. — Одесса: Автограф, 2002. — 40 с.

3. Кизирян А. Г., Кизирян Д. А. Концепция биомеханики безопасных падений человека на боковую поверхность ноги // Доклады Первого международного конгресса «Термины и понятия в сфере физической культуры», 20—22 декабря 2006 г., Россия, Санкт-Петербург. — СПб., 2007. — 146—147 с.

4. Петерсен Ларс, Ренстем Пер. Травмы в спорте. — М.: Физкультура и спорт, 1981. — 270 с.

5. Кох И. Э. Основы сценического движения. — Л.: Искусство, 1970. — 559 с.

А. Г. КИЗИРЯН,

учитель-методист, учитель физического воспитания Одесского высшего профессионального училища сферы услуг,

Д. А. КИЗИРЯН,

инженер, мастер спорта СССР, тренер.

ПРАВИЛА, ЯКІ ТРЕБА ЗНАТИ

Важливою особливістю змісту предмета «Фізична культура» в початкових класах є розширення рухового досвіду учнів, формування життєво важливих рухових навичок та вмінь. Тому засвоєння учнями початкових класів практичного матеріалу доцільно поєднувати з фізкультурною освітою. Школярі мають опанувати основні знань про правила виконання фізичних вправ. Засвоївши ці правила, вони зможуть виконувати основні рухові дії з базових видів спорту, що входять до навчальної програми.

Мета даної статті: надати допомогу вчителям фізкультури, які працюють в початкових класах, у розвитку в учнів основних фізичних якостей і рухових здібностей.

Баскетбол

I. Правила тримання м'яча.

1. М'яч тримати на рівні грудей.
2. Руки зігнути в ліктьових суглобах, пальці широко розставити.
3. Лікті опустити донизу, м'язи рук розслабити.

II. Правила ловіння м'яча.

1. М'яч ловити кистями рук, не притискаючи до грудей, пересуваючись назустріч м'ячу.
2. Не затримувати м'яч у руках, швидко діяти з ним.

III. Правила ведення м'яча.

1. Не бити по м'ячу, а штовхати його донизу рукою.

2. Вести м'яч уперед збоку, а не прямо перед собою.

3. Дивитись вперед, а не на м'яч.

IV. Правила кидка м'яча у кошик.

1. Кидати м'яч, не опускаючи голову, супроводжувати його руками.

2. Дивитись на передній край кільця, якщо кидаєш стоячи прямо перед кошиком, а якщо знаходишся не прямо перед кошиком, кидати з відскоком від щита, націлюючись у ту точку, в яку хочеш влучити м'ячем.

3. Кидати сміливо. Якщо м'яч не влучає у кільце, не падати духом, а повторити вправу ще раз.

V. Правила передачі м'яча.

1. Лікті опустити донизу.
2. Кидати м'яч на рівні грудей партнера.
3. Супроводжувати м'яч поглядом і руками.

Футбол

- I. Правила удару по м'ячу внутрішньою стороною стопи.

1. При виконанні удару стопа опорної ноги ставиться поруч з м'ячем на відстані 10—15 см носком до напрямку передбаченого польоту м'яча.

2. Нogu, що б'є, зігнути в коліні більше опорної ноги так, щоб її стопа знаходилась у повітрі.

3. Стопу ноги повернути внутрішньою стороною до м'яча, носком назовні. Перед нанесен-

ням удару нога відводиться вбік. Удар виконується після енергійного і короткого замаху.

4. Після виконання удару по м'ячу нога, що б'є, продовжує рух вперед.

II. Правила удару носком.

1. Перед виконанням удару гравець розганяється прямо на м'яч таким чином, щоб лінія польоту м'яча при ударі продовжувала лінію розгону.

2. Перед ударом стопа опорної ноги ставиться збоку поруч з м'ячем паралельно лінії польоту м'яча на відстані 10—15 см від м'яча, але щоб носок ноги не заходив за лінію.

3. Ногу, що б'є, під час удару зігнути в коліні значно більше опорної, для стопи зберегти природне положення.

4. Удар наноситься носком у середину м'яча, нижче середньої лінії, з таким розрахунком, щоб напрям сили удару проходив від точки удару через центр м'яча, тобто знизу вверх.

III. Правила ведення м'яча.

1. Ведення м'яча здійснюється послідовними ударами однією ногою через крок. Удари повинні бути легкими.

2. Удари наносяться слабо і з таким розрахунком, щоб м'яч після удару відкотився від гравця на відстань 1—1,5 м (не більше двох кроків).

3. Після удару гравець через крок має виконати наступне торкання до м'яча.

IV. Правила вкидання м'яча.

1. Перед вкиданням м'яча гравець займає вихідне положення — тобто звичайне положення; одна нога попереду, друга позаду; робиться замах зігнутими руками над головою; потім руки відводяться назад; ноги під час кидка зігнути в колінах.

2. Одна нога попереду, руки трохи випрямляються і піднімаються з м'ячем вгору.

3. Піднімає руки вгору над головою.

4. При виконанні кидка все тіло напружується, тулуб різко нахилиється вперед з одночасним випрямленням відставленої ноги назад, центр ваги тіла переноситься на ногу, яка стоїть попереду, руками робиться різкий мах вперед і в той час, коли руки знаходяться над головою, а тіло випрямилось, здійснюється кидок вперед — вверх.

V. Правила зупинки м'яча підшвою.

1. Ногу, яка виконує зупинку м'яча підшвою, зігнути в коліні, а стопу підняти трохи вище м'яча.

2. Стопу ноги підняти на висоту м'яча, носок зігнути і підняти вище п'ятки, і м'яч, який потрапляє під ногу, притиснути до землі.

3. Ногу, яка виконала зупинку м'яча, не можна напружувати, вона повинна бути в момент прийому м'яча розслабленою. Внаслідок цього відбувається краща амортизація, і м'яч без відскоку зупиняється під ногою.

VI. Правила зупинки м'яча внутрішньою стороною стопи.

1. Опорна нога у момент зупинки дещо зігнута в коліні.

2. Нога, яка приймає м'яч, зігнута в коліні і піднята догори настільки, щоб стопа знаходилася на середині м'яча.

3. Стопу ноги повернути внутрішньою стороною так, щоб вона розташувалась перпендикулярно до лінії руху м'яча.

4. Ногу, що приймає м'яч, розслабити і в момент зіткнення з м'ячем відвести назад, від чого зменшується сила удару і м'яч зупиняється у ніг гравця.

VII. Правила удару по м'ячу головою без стрибка.

1. Перед ударом голова відкидається назад, щоб можна було бачити м'яч. Руки зігнуті і опущені вздовж тулуба.

2. Перед ударом не слід надмірно напружуватися, тіло повинно бути підготовленим до енергійного нахилу вперед для виконання удару.

3. У момент виконання удару гравець різко нахилає тулуб вперед з одночасним вирівнюванням ноги, яка знаходиться позаду.

4. Голова допоміжним рухом вперед посилює удар по м'ячу, удар виконується площею лоба у момент найбільшої швидкості руху голови.

VIII. Правила удару по м'ячу головою в стрибку.

1. Удар головою в стрибку наноситься в найвищій точці польоту м'яча саме тоді, коли політ тіла вже закінчився, а м'яч тільки наближається до голови гравця. Удар наноситься за рахунок руху голови.

2. Удар м'яча в стрибку виконується за допомогою поштовху однією ногою, махом другою і змахом рук.

3. Під час удару гравець повертає тулуб і голова відхиляється назад.

4. У момент удару по м'ячу гравець різко нахилає тулуб тіла вперед, відводить руки назад і в стрибку виконує удар головою.

Легка атлетика

I. Правила виконання техніки бігу з високого старту.

1. У високому старті по команді «На старт!» потрібно одну ногу поставити носком до лінії старту, а другу відвести назад на носок, попереду слід поставити ту ногу, яка сильніша, вагу тіла перенести вперед, руки опустити.

2. За командою «Увага!» тулуб нахилити трохи вперед, злегка згинаючи ноги в колінах, одну руку відвести вперед, другу відвести назад.

3. За командою «Руш» починати біг.

II. Правила стрибка у довжину з розгону.

1. Стартовий розбіг. Чим вища швидкість розбігу, тим довше буде стрибок. У момент відштовхування швидкість повинна бути найвищою.

2. Поштовх. При відштовхуванні поштовхова нога повинна бути повністю випрямленою, руки рухаються вперед — вверх разом з коліном махової ноги.

3. Політ. Після відштовхування махова нога, яка зігнута в коліні, продовжує рух вперед, а поштовхова знаходиться трохи позаду.

4. Приземлення. Приземлятися потрібно на обидві ноги, ступні ставити паралельно на ширину плечей, м'яко присідаючи і протягнувши руки вперед.

5. Стрибок у довжину з розбігу має чотири фази: розбіг, відштовхування, політ і приземлення.

ІІІ. Правила утримування м'яча при метанні.

1. М'яч стиснути вказівним і середнім пальцем, але так, щоб він не торкався долоні.

2. При метанні м'яча способом «із-за спини через плече» стати обличчям до напрямку метання. Ліву ногу поставити попереду на всю ступню, а праву на крок позаду і на носок. Руку з м'ячем, зігнуту в лікті, тримати попереду на рівні голови.

3. Ногу, що позаду, опустити на всю ступню і зігнути в коліні (носок повернути). Руку з м'ячем відвести назад, тулуб повернути та нахилити. Другу руку без напруження направити в ціль. Відчуття себе «натягнутим луком».

4. Швидко випрямитися і повернути тулуб у напрямку метання. Водночас рукою з м'ячем зробити хльосткий кидок над плечем уперед вгору. М'яч спрямовувати під кутом 45° і зробити стрибок уперед з однієї ноги на другу.

5. У техніці метання малого м'яча виділяють три фази: розбіг, кидок, гальмування.

ІV. Правила виконання стрибка у довжину з місця.

1. В. п. — стати прямо, ступні паралельні на ширині однієї ступні, ноги зігнуті в колінах до напівприсяду, руки назад (старт плавця).

2. Піднятися на носки, одночасно підняти руки вгору і різким змахом рук вгору відштовхнутися двома ногами.

3. У польоті винести ноги вперед і приземлитися на зігнуті ноги, руки вперед.

4. Стрибок у довжину з місця має три фази: поштовх, політ, приземлення.

V. Правила виконання бігу на короткі дистанції.

1. При бігу на короткі дистанції потрібно трохи нахилити тулуб вперед, руки зігнути в ліктьових суглобах і виконувати ними енергійно рухи наперемінно вперед і назад.

2. Пальці рук повинні бути стиснуті в кулак, голова ледве-ледве нахилена вперед, кроки повинні бути великими, одну ногу виносити вперед (махову), а другою відштовхуватися (її називають поштовховою).

3. Бігти тільки своєю доріжкою.

4. Перед фінішем не зупинятись, а пробігти на всій швидкості вперед на 6—10 кроків.

5. Біг на короткі дистанції має чотири фази: старт, стартовий розбіг, біг по дистанції, фінішування.

VI. Правила виконання техніки метального руху з місця. Учні 2 класу повинні чітко знати і вміти виконувати:

1. Метальний рух потрібно починати з включенням роботи м'язів ніг і тулуба.

2. Закінчувати хрестоподібним ривком кистю, що кидає м'яч.

Гімнастика

I. Правила виконання перекиду вперед.

1. В. п. — упор присівши, обличчям до мату, коліна розведені, голова притиснута підборіддям до колін.

2. Розгинаючи трохи ноги в колінах, підняти сідниці вгору і передати вагу тіла на руки.

3. Відштовхнувшись носками ніг, голову опустити на груди, м'яко перекотитися вперед і в момент торкання підлоги потилицею і лопатками швидко згрупуватися і виконати перекид вперед в упор присівши.

4. Встати, руки вгору, прогнутися. В. п. — основна стійка.

ІІ. Правила виконання перекиду назад.

1. В. п. — упор присівши спиною до доріжки, руки поставити вперед на відстані 25—30 см, вагу тіла перенести на руки, голову нахилити і притиснути підборіддя до колін.

2. Відштовхуючись носками ніг в момент опускання тазу ривком підтягнути коліна до грудей, зробити групування і швидко поставити руки до плечей, виконати перекид назад в основну стійку упору присівши.

3. Встати, руки вгору, долоні назовні, прогнутися і прийняти основну стійку.

ІІІ. Правила виконання стійки на лопатках.

1. В. п. — упор присівши спиною до доріжки.

2. Відштовхнувшись носками ніг виконати перекид назад, зробити стійку на лопатках з зігнутими ногами, упираючись ліктями в мат, а руками за попереки.

3. Випрямити ноги вгору так, щоб підборіддя торкалося грудей, ноги рівно, носки ніг відтягнуті.

4. Опустити ноги і виконати групування, перекид вперед в основну стійку. Встати, руки вгору, долоні назовні.

ІV. Правила виконання вправи «міст» з положення лежачи.

1. В. п. лежачи на спині руки вздовж тулуба, ноги прямі, носки відтягнуті.

2. Зігнути сильно руки в ліктях і поставити їх біля плечей, ноги зігнути в колінах і поставити нарізно на відстані 10—15 см.

3. Одночасно випрямляючи руки і ноги, сильно прогнутися у попереку, голову відвести назад і тримати «міст» 3 сек., коліна випрямити, вагу тіла перенести на руки.

4. Одночасно згинаючи ноги і руки притиснути голову до підборіддя, виконати групування і перекид вперед в основну стійку, встати, руки вгору, долоні назовні і прогнутися.

Д. П. СЛІПЕНКО,

старший вчитель, вчитель фізичної культури ОНВК № 13 м. Одеси.

АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Людина народжена для праці, праця складає її земне щастя, праця — кращий охоронець людської моральності і праця ж повинна бути вихователем людини.

К. Д. Ушинський

Одна з актуальних освітянських проблем сьогодення — профільна підготовка старшокласників.

Концепція профільного навчання розроблена на виконання Закону України «Про загальну середню освіту». Вона ґрунтується на основних положеннях Концепції загальної середньої освіти і спрямована на реалізацію Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті.

Основні напрямки профілізації в старшій школі: суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний. А такі напрямки, як: економічний, юридичний, медичний, виробничі технології проектування і конструювання деталей машин і механізмів, а також одягу, менеджмент, побутове обслуговування, маркетинг, психологія можна реалізувати у міжшкільному навчально-виробничому комбінаті, в якому для кожного напрямку є достатній матеріальний і кадровий потенціал. У пояснювальній записці до наказу Міністерства освіти і науки України № 306 зазначається: «При неможливості чи відсутності потреб в організації профільного навчання використовується варіант навчального плану — універсальний, а спеціальні напрямки виносити на позашкільну підготовку», в тому числі і МНВК. Крім того, в статтях 15 і 16 Закону України «Про загальну середню освіту» підкреслюється, що «Одним із перспективних шляхів запровадження профільного навчання є створення різнопрофільних ліцеїв, гімназій, навчально-виховних комплексів та навчально-виробничих комбінатів».

В залежності від бажання учнів, кількості паралельних класів, кадрового та навчально-методичного забезпечення можна вводити декілька напрямків навчання (а це можливо не в школі, а в МНВК).

На відміну від поглибленого навчання, за умов якого один-два предмети вивчаються більш глибоко, а інші вивчаються на загальноосвітньому рівні, профільне навчання передбачає створення умов для спеціалізованої поглибленої підготовки учнів з метою подальшого

продовження ними освіти або свідомого вибору напряму професійної діяльності. Це можна здійснити тільки у міжшкільному навчально-виробничому комбінаті, який забезпечує потреби учнів загальноосвітніх навчальних закладів в профорієнтаційній, допрофесійній та професійній підготовці.

Аналіз існуючої в нашому регіоні практики організації профільного навчання дозволив створити наступний алгоритм профільної школи:

— Організація координаційної роботи, створення профорієнтаційних, психолого-педагогічних служб в районі та навчальних закладах.

— Організація допрофільної та допрофесійної підготовки шляхом впровадження додаткової освіти як в загальноосвітніх навчальних закладах, так і позашкільних (МНВК).

— Проведення соціологічного опитування серед випускників загальноосвітніх навчальних закладів II ступеня, а також їхніх батьків, спрямованого на виявлення бажання учнів навчатися за певним профілем (професійним напрямком).

— Аналіз та узагальнення даних соціологічного опитування, виявлення освітньої кон'юнктури в регіоні та районі з метою врахування співвідношення попиту і пропозицій та уникнення непродуктивного дублювання профілів (саме те, що ми маємо в школах Київського району).

— Цілеспрямоване формування кадрових, навчально-методичних, матеріально-технічних і фінансових ресурсів.

— Здійснення аналізу і моніторингу якості профільного (професійного) навчання в освітніх закладах регіону та району.

Успішній реалізації алгоритму сприяють:

— проведення психолого-педагогічних і діагностичних обстежень учнів загальноосвітніх навчальних закладів II ступеня, надання їм психолого-педагогічної та консультативної допомоги з питань вибору майбутньої професії, організація роботи з батьками;

— передбачення можливості зміни учнями профілю (напрямку) навчання (це можливо,

коли учні навчаються в МНВК, а не в школі, тому що перехід з класу в клас посеред навчального року в школі неможливий);

— істотне збільшення частки самостійної пізнавальної діяльності учнів (це можливо в МНВК під час проведення «Відкритих дверей»);

— розробка та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій.

Ми провели дослідження щодо організації профільного навчання старшокласників в регіоні та районі. Предмет дослідження — науково-методичне та організаційне забезпечення.

Мета дослідження — теоретико-методологічне обґрунтування та експериментальна апробація регіональної моделі профільного навчання старшокласників.

За результатами дослідження можна зробити такий висновок: при організації профільного навчання в районі спостерігалось непродуктивне дублювання профілів:

— Фізико-математичний: ОЗОШ № 27, 72, 84, 89.

— Спортивний: ОЗОШ № 28, 33.

— Природничий: ОЗОШ № 33, 78, 72, 80, 82.

— Іноземна мова: ОЗОШ № 84, 86, 9 гімназія.

— Комп'ютерні технології: ОЗОШ № 65, 78, 81.

— Філологічний: ОЗОШ № 72, 81, 84, 89.

Організація профорієнтаційної роботи допомагає передбачити підготовку учнів до подальшого навчання в університеті, де є такі напрями: фізико-математичний, філологічний, іноземної мови. Природничий — для гідрометеорологічної академії, а для інших вищих навчальних закладів які профілі готують учнів? Які профілі можуть підготувати учня, щоб після закінчення школи піти працювати? Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України наголошує на підготовці робочих професій.

Зміст навчальних профілів забезпечує загальну підготовку учнів і підготовку до майбутньої професійної діяльності.

Можна звернутися до висловлювання професора Джона Д'юї про демократизацію освіти.

«Нам слід намагатися не сприймати професії як заняття, продукт яких одразу ж видно, а ще й не вважати, що професії розподіляються ексклюзивно: одна професія для однієї особи. Така вузька спеціалізація неможлива, немає нічого абсурднішого, ніж намагатися навчати, орієнтуючись лише на один вид діяльності. По-перше, у кожного індивіда існує потреба мати низку покликань і кожний з них повинен ефективно себе реалізувати, а по-друге, будь-яке заняття втрачає сенс і перетворюється на рутину, якщо зосередитись на чомусь одному. Ніхто і ніколи не буває юристом і тільки юристом, і чим більше наближається істота до такого стану, то менш розвинутою вона стає.

Існує тенденція до надто сильного домінування чітко вираженого заняття (профілю), підвищеної ексклюзивності та заглиблення у своєрідні моменти, які стосуються винятково цієї спеціальності. Відтак освіта повинна перейматися не розвитком цієї тенденції, а радше захистом від неї, так щоб науковий дослідник не був просто науковцем, вчитель — просто педагогом, художник суто художником.

Зважаючи на різнобічний зміст професій та широкий фон, на який проектується конкретне заняття, ми вважаємо освіту чітко вираженим видом діяльності індивіда. Лише професія здатна збалансувати яскраво виражені здібності індивіда з його соціальною службою. Виявити, що людина здатна робити і забезпечити їй можливості це здійснити — ось ключ до щастя. Немає нічого гіршого, ніж коли людині не вдається знайти своє справжнє призначення в житті. Платон заклав засадничі принципи філософії освіти, коли стверджував, що завдання освіти — виявити здібності кожного індивіда, а також домогтися від нього найбільшої майстерності».

У сучасному світі важливо, щоб освіта давала людині нові життєві стратегії, життєву компетентність, тому що саме це дозволяє особистості обрати майбутню професію».

Професія — це, за потреби, принцип організації інформації та ідей інтелектуального зростання. Вона слугує віссю, яка проходить крізь надзвичайне різноманіття деталей, вона сприяє узгодженню між собою різних умов з досвіду, фактів, інформаційних моментів.

Професія діє як притягальний магніт і як клей, що утримує. Саме така організація знань є життєво важливою, позаяк зумовлена знаннями, які використовуються в дії.

Традиційно вважається, що роботу на майбутнє доросле життя визначають і обирають раз і назавжди одного конкретного дня. Скажімо, хтось виявляє в себе інтерес, інтелектуальний і соціальний, до питань, пов'язаних з машинобудуванням, і вирішує обрати це собі за професію. Однак у найкращому випадку це хіба що окреслює поле, в яке слід спрямовувати подальше зростання. Це певною мірою чернетка, щоб визначити подальшу діяльність. Оце і називається відкриттям професії в тому розумінні, в якому Колумб відкрив Америку, коли досягнув її берегів.

Коли освітяни сприймають професійне спрямування як щось таке, що веде до точного, невідступного і довершеного вибору, то як освіта, так і обраний фах з профілю гальмуватимуть подальше зростання своїми рамками. Тоді обраний профільний напрямок веде до того, що особа, про яку йдеться, опиняється в ситуації постійної покори і не має можливості діяти більш гнучко і краще пристосовуватися в житті.

У минулому школи обмежувались викладанням мов, математики, фізики та інших предметів, але участь в якійсь окремій галузі діяльності

ті під керівництвом вихователя — це вже позашкільна стадія освіти. Обидва етапи доповнювали один одного: шкільна робота з її обмеженим та формальним характером була такою самою частиною професійної учнівської підготовки, як і етап, який називали офіційно.

Отже професія означає будь-яку форму тривалої діяльності, під час якої надаються послуги іншим і до досягнення результатів залучаються особистісні здібності.

В статті «Профілізація навчання — магістральний шлях реформи» В. Зоц зазначає, що «перехід до профільного навчання — це вже будівництво нової школи — магістральний шлях реформи». Профілізація змінить не тільки структуру навчального процесу, а й стосунки між його учасниками і ступінь їхньої свободи в ньому. Треба визнати, що Концепція профільного навчання в старшій школі створює необхідні для оновлення умови. В цьому розумінні в Концепції є два ключових моменти: словосполучення «загальноосвітні школи створюють ті чи інші профілі навчання за рахунок комбінації базових профільних предметів і курсів за вибором. Або школа може сформулювати не тільки перелічені в Концепції профілі, а й інші, керуючись конкретними умовами (кадровими, соціальними, матеріальними, фінансовими) своєї школи».

Отже, готуються зміни в структурі навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. Але ж міняти тільки для того, щоб міняти — немає сенсу. Хоча в статті і підкреслюється, що раніше навчання було стандартизовано і був до освіти єдиний підхід, але випускники тих років ще й досі пишуть грамотно, добре знають історію, географію, багато з них навчалися в технічних вузах (на бюджеті, не було платних інститутів), бо в них була ґрунтовна підготовка з математики та фізики. А що ми бачимо сьогодні: учні мають (у більшості) жахливий почерк, пишуть безграмотно, навіть не знають, що таке таблиця множення, а щоб здійснити найпростіші розрахунки, повинні мати калькулятор, бо самі зробити це не можуть — і це результати змін?

Після ухвалення Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти» (1958 р.) з'явилися спеціалізовані школи для обдарованих дітей (фізико-математичні, художні, музичні, з поглибленим вивченням іноземних мов тощо), система підготовки трудових резервів була перетворена на професійно-технічну. Згодом в старших класах запроваджено єдиний обсяг загальної середньої освіти і провідні предмети.

Хіба це було погано, хіба це не давало позитивні результати? Де тепер професійно-технічні навчальні заклади, які готували спеціалістів у різних галузях?

Спроба диференціації навчання в старшій школі, яка передбачає, як вже зазначалося, урахування освітніх потреб, нахилів, здібностей

та інтересів учнів, здійснювалася і раніше, і є навіть певний досвід і результати.

Отже, в структурі змісту середньої освіти мають бути два основних компоненти — один реалізує державні, обов'язкові для всіх вимоги до загальноосвітньої підготовки, другий — забезпечує індивідуальну орієнтованість змісту освіти. Учні повинні мати змогу обирати навчальні предмети і курси, що поглиблюють, розширюють і доповнюють загальнообов'язковий навчальний зміст, а також залучатися до різних видів практичної діяльності з орієнтацією на майбутню професію.

Так що це, як не міжшкільний навчально-виробничий комбінат?

Учні часто обирають профіль інтуїтивно, під впливом випадкових факторів. Тому їх необхідно заздалегідь готувати до усвідомленого визначення напрямку навчання. Особливої актуальності така підготовка набуває у восьмих—дев'ятих класах (допрофільна підготовка) з метою професійної орієнтації учнів, сприяння у виборі ними напряму профільного навчання в старшій школі.

Таким чином, старшим підліткам у восьмому—дев'ятому класах необхідно здійснити первинне професійне самовизначення, бути готовими до вибору профілю навчання в десятому і одинадцятому класах, а також форми продовження навчання чи роботи після закінчення школи.

Профільне навчання — вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів та здібностей учнів і створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення. Загальноосвітній навчальний заклад може мати один або декілька профілів. В окремих випадках загальноосвітній навчальний заклад може бути не орієнтований на конкретний профіль навчання. Тоді задоволення освітніх запитів учнів здійснюється за рахунок введення курсів за вибором. Основна функція курсів за вибором — профорієнтаційна, тобто формування в учнів усвідомленого фахового самовизначення на основі узгодженості особистих і суспільних інтересів у підготовці кадрів.

Загальною тенденцією розвитку старшої профільної школи є її орієнтація на широкую диференціацію, варіативність, багатопрофільність. Але що маємо в школі? Два профілі і все, де ж багатопрофільність?

На нашу думку, найкраще забезпечує потреби учнів у профорієнтаційній підготовці МНВК. Жодна школа не в змозі запропонувати учням такого широкого вибору спеціальностей як МНВК. Міжшкільний комбінат — це педагогічно-ефективний етап навчально-виховних заходів щодо формування в учнів готовності до праці, професійного самовизначення або підготовки до навчання у вищих навчальних закладах за фахом.

Отже концептуальна мета профільного навчання — допомогти кожній дитині знайти своє

місце в житті, де вона зможе повніше реалізуватися, враховуючи свої здібності, інтереси та потреби суспільства.

Л і т е р а т у р а

1. Нормативні документи щодо впровадження в закладах освіти профільного навчання (Закон України «Про загальну середню освіту», наказ Міністерства освіти і науки № 306 від 20.05.2003 р.).
2. Д'юї Д. Демократія і освіта. — К.: Освіта. — 2003.
3. Загрекова Л. В. Теорія і технологія навчання. — К.: Вища школа, 2004.
4. Кассиль Л. Увидеть будущее. — К.: Педагогіка, 1985.
5. Народна педагогіка. Світовий досвід. — 2003.

6. Любар О. О. История украинской школы. — К.: Знання, 2003.
7. Козловский О. В. Как правильно выбирать профессию. — Донецк: БАН, 2006.
8. Гладкова В. М. Профорієнтація. — К.: Новий світ, 2007.
9. Журнал «Завуч». — 2004. — № 16.
10. Журнал «Наша школа». — 2007. — № 5.
11. Журнал «Освіта України». — 2005. — № 90—91.

В. П. НАЗАРОВ,
директор Одеського МНВК № 1,

В. Г. ТАЛАШ,
методист з профорієнтаційної роботи
МНВК № 1.

ИСТОРИЯ ПРОИЗВОДСТВА И ПРИМЕНЕНИЯ БИСЕРА

История применения бисера уходит в далекое прошлое. Великолепный по своим декоративным качествам материал привлекал внимание мастеров с незапамятных времен.

Стеклянные бусины, непосредственные предшественники бисера, украшали одежду египетских фараонов. Кочевые племена сарматов и скифов еще за несколько столетий до Рождества Христова носили одежду и обувь, украшенную бисером. Маленькие стеклянные шарики украшали ворот, края рукавов и нагрудную часть рубах, а также шаровары, пояса и головные уборы. Не был обойден вниманием бисер и на Руси. Первые сведения о его применении в декорировании одежды относятся к IX—XII вв. Этим же временем датируются и захоронения на территории Латвии, в которых были найдены матерчатые венцы, украшенные бронзовыми спиральками и бисером.

На протяжении нескольких столетий единственным центром производства бисера в Европе была Венецианская республика. Первоначально его изготавливали в стеклодельных мастерских Германии и Галлии. Из этих мест оно перекочевало в Византию, а уже из Византии пришло в Венецию.

Центром производства венецианского стекла стал остров Мурано. Там изготавливали различные сосуды (в основном надувные), зеркала, бусины, пуговицы и бисер. Если на начальном этапе основания промысла в мастерских производили различные типы стеклянных изделий, то несколько позже они стали специализироваться на выпуске какого-либо одного вида продукции. Венецианское стекло, в том числе и бисер, приносило республике колоссальные доходы. Страны Восточной Африки, европейские государства, а затем и Америка — такова география торговли стеклянными изделиями.

Интересно отметить, что знаменитый мореплаватель Марко Поло был сыном известного в то время бисерного мастера. Возвратившись из своего долгого путешествия на родину, Мар-

ко Поло поведал о большой популярности стеклянных украшений в заморских странах, что в свою очередь способствовало расширению производства венецианского стекла.

Значительные прибыли Венецианской республики, являвшейся монополистом в стеклоделии, вызывали зависть у жителей соседних государств, которые пытались узнать секреты стекольного производства. Стремясь сохранить монополию в торговле стеклом, правительство республики в 1275 году издало указ, запрещающий вывоз за ее пределы сырья, необработанного стекла и даже его осколков. Сделано это было для того, чтобы конкуренты не могли определить состав стекольной массы. Жестокое наказание ждало мастеров, вывозивших секреты производства стекла за границу. Их объявляли государственными изменниками, брали в заложники родственников, добиваясь возвращения беглецов, убивали. Но правительство Венецианской республики стремилось удержать стеклоделов не только силой. Им предоставлялась исключительная привилегия: дочери мастеров могли выходить замуж за патрициев. Кроме того, власти закрывали глаза на разбойные нравы, царившие в Мурано. А ведь стеклоделы, помимо своей основной профессии, не брезговали и грабежами. В своих мемуарах Д. Казанова вспоминал, что приезжие, заночевавшие в Мурано, могли заплатить за проявленную неосторожность не только кошельком, но и жизнью.

Главным и наиболее тщательно скрываемым секретом стеклоделия было производство соды — обязательной добавки к песку, из которого варилась стекольная масса.

До конца XVII века Венеции удавалось сохранять монополию на производство бисера и стекла. Однако вскоре у нее появились опасные конкуренты. Мастера Богемии разработали технологию получения так называемого лесного стекла, заменив соду древесной золой (поташем). По своим физическим характеристикам

богемское стекло значительно отличалось от венецианского. Поташ придавал ему тугоплавкость и великолепные оптические свойства. Но из-за высокой температуры плавления работать с ним было трудно: богемское стекло, в отличие от венецианского, не поддавалось обработке в нагретом состоянии, но его можно было подвергать огранке, усиливающей игру света в изделии. Помимо толстостенных стеклянных сосудов с глубокой огранкой, принесших славу богемским мастерам, гранились также бусины и бисер. Постепенно на мировом рынке богемский бисер потеснил венецианский.

К началу XVIII века Венеция уже не могла больше препятствовать появлению новых мастерских за ее пределами. Их открывали беглые мастера из Мурано, стеклоделы, купившие секреты технологии, и никакие меры борьбы с ними, включая заказные убийства, уже не могли остановить крушение монополии. Производство венецианского бисера постепенно пришло в упадок.

Во второй половине XVIII века появились машины для вытягивания из стекла трубок, что ускорило и удешевило производство бисера. Соперничество конкурировавших между собой за рынок сбыта Венеции и Богемии способствовало появлению бисера, разнообразного по цвету, форме и размерам. Во многих городах Европы проходили ежегодные ярмарки бисера, а в Нюрнберге находился постоянный склад продукции венецианских мастеров.

Первая попытка организовать производство бисера в России относится к концу XVII века. В 1670—1680 годах в дворцовом селе Измайлово при содействии венецианских мастеров была организована мастерская по его изготовлению. Но наладить массовый выпуск отечественного бисера тогда не удалось. Бисер и стеклярус продолжали ввозить из-за границы. Его закупки постоянно росли: если в 1748 году только через Санкт-Петербургский порт в страну было ввезено 472 пуда бисера, то спустя четыре года уже 2126 пудов. Однако дефицит на бисер по-прежнему оставался значительным. Поэтому М. В. Ломоносов, в совершенстве владевший техникой изготовления смальты — цветного непрозрачного стекла, применяемого для мозаичных панно, решил расширить в России еще одно направление стеклоделания — изготовление бисера.

По указу Сената ему была предоставлена безвозмездная ссуда в размере 4 тысяч рублей и земля, на которой планировалось разместить стекольное производство. Фабрика была организована в 1754 году в Усть-Рудицах. Первая ее продукция появилась год спустя. Ломоносов постоянно совершенствовал технологию изготовления бисера, разрабатывал новое оборудование, и к 1670 году количество выпускаемого стекляруса и бисера значительно возросло. Стекольная фабрика в Усть-Рудицах просуществовала до 1765 года, но после смерти

М. В. Ломоносова производство было свернуто, а фабрика закрылась. Потребность в бисере продолжала удовлетворяться за счет поставок из Богемии и Венеции.

Во второй половине XIX века, в основном на территории Подмосковья, возникло множество мелких стекольных мастерских, в которых изготавливали бисер. Но продукция кустарей была очень низкого качества, она не могла удовлетворить спрос на этот материал. Только в 1883 году в Одессе открылась стеклярусная фабрика Я. Б. Ронигера, где было налажено изготовление качественной, конкурентоспособной продукции. Однако вытеснить иностранных производителей бисера с российского рынка не удалось и на этот раз.

Бисер и стеклярус обычно воспринимаются как материал для женских украшений, мелких изделий бытового и декоративного назначения. Но стеклянные зерна использовали и для отделки интерьеров. Так, по свидетельству известного русского историка И. Е. Забелина, в некоторых покоях Московского Кремля стены клейстеровали мукой или клеем и по этому грунту насыпали стеклярус... В 1689 году в комнате царицы Натальи Кирилловны стены были обиты полотном, выгрунтованы мелом и насыпаны стеклярусом по зеленой основе.

Стеклярус, модификацию бисера удлиненной цилиндрической формы, изобрели во Франции. Он не только насыпался на клеевую поверхность, но и пришивался на ткань. Основой подобных настенных панно служил холст. На него углем наносился рисунок, по которому выкладывались одноцветные стеклярусные нити, набранные на прочную нитку или проволоку, которые пришивались к основе рабочей нитью при помощи стежков-перехватов, располагавшихся в промежутках между несколькими бусинками стеклярусной снизки. Такой вид вышивки получил название шитья вприкреп. Расположение стеклярусных нитей подчеркивало форму элементов изображения, а контуры рисунка обводились снизками черного цвета. Эти несложные приемы придавали настенному панно большую выразительность. Черный цвет контура усиливал яркость и сочность красок, а различное расположение цилиндриков стекляруса подчеркивало игру света в изделии. Выполненные в такой технике сюжетные композиции, украшавшие, как правило, дворцовые интерьеры, получили название «французские обои». Этими обоями был отделан китайский кабинет дворца в Ораниенбауме, названный впоследствии стеклярусным. Любопытно, что в создании композиции настенных панно принимала участие сама Екатерина II.

Для многих народов Российской империи элементы одежды, отделанные бисером, стали неотъемлемой частью национального костюма. Женская одежда севера и юга России существенно отличалась друг от друга. В северных и центральных губерниях основу костюма

составляли рубаха, сарафан и кокошник (сарафанный комплекс одежды), а в южных был распространен более архаичный поневный, состоящий из рубахи, понева и сороки. Однако во всех типах народного костюма разнообразием и богатством отделки выделялись женские и девичьи головные уборы. Женские уборы отличались от девичьих тем, что полностью скрывали волосы, так как по древнему славянскому обычаю женщина не должна была появляться на людях простоволосой.

Ярко выраженные региональные особенности женского костюма проявлялись не только в покрое, но и в способе его отделки. Кокошник и другие элементы женской крестьянской одежды северных губерний были богато украшены мелким речным жемчугом, золотным шитьем, стеклами в металлических оправках. Широкому распространению жемчужного шитья способствовала относительная доступность материала. Пресноводные моллюски жемчужницы в изобилии водились в северных реках и озере Ильмень, а более крупный жемчуг привозили из Кафы (Феодосия). Жемчужное шитье известно на Руси еще с X века. На протяжении нескольких столетий жемчугом отделывались церковные облачения, обувь и одежда, головные уборы и украшения. С середины XVIII века в народном костюме наряду с жемчугом стали использовать и бисер. Технические приемы работы с бисером, применяемые в народном искусстве русского Севера и Поволжья, практически не отличались от традиционных приемов жемчужного шитья. При декорировании изделия жемчужины, как правило, укладывались либо поверх навитого ранее хлопчатобумажного шнура (шитье по шнуру), либо поверх пеньковой или хлопчатобумажной нити белого цвета (шитье по бели), тем самым поднимаясь над плоскостью ткани. Соединение в одной композиции больших и малых жемчужных зерен подчеркивало рельефность изображения.

В конце XVIII — начале XIX в. увлечение бисерными ремеслами в аристократических кругах было столь значительным, что стало неотъемлемой частью культуры и быта России. Чаще всего бисер использовали для вышивки, вязания крючком и спицами. Кроме того, встречаются работы, выполненные в технике низания, ткачества, тиснения по воску. В отличие от европейских стран в России изделия из бисера почти не предназначались для продажи. Рукоделие было домашним занятием. При выполнении больших работ иногда привлекались помощницы из крепостных. Именно так поступили при вышивке мельчайшим бисером трехметровой обивки дивана, которая хранится в Историческом музее в Москве. Причем наиболее сложные и ответственные участки — вышивку роскошных букетов и птиц — выполняла, по-видимому, сама хозяйка. Крепостным помощницам доверяли вышивку однотонного

фона. На изготовление таких предметов уходили месяцы кропотливой работы. Для продажи изделия в основном производились в монастырях, но иногда и крепостными мастерицами в небольших мастерских.

Изысканный узор и очень мелкий, ровный, разнообразный по цвету материал выдают авторов из обеспеченной среды. Они могли себе позволить приобрести дорогой бисер в нужном количестве, тончайшие английские иголки для него, заграничные трафареты с рисунками. Тогда большинство рисунков для вышивки и для других рукоделий попадали в Россию из Германии и Франции. И в городах, и в дворянских усадьбах был распространен обычай дарить родственникам, соседям и просто знакомым милые безделушки, сделанные из бисера своими руками.

Интересовались бисерным рукоделием и мужчины. Юный Лермонтов в 1827 г. пишет своей тете Н. А. Шангирей: «Катюше в знак благодарности за подвязку посылаю (...) бисерный ящик моей работы». А. Б. Мариенгоф упоминает «...ночные туфли, вышитые бисером и купленные еще в Нижнем Новгороде у рукодела-монаха Печерского монастыря».

Чего только не делали наши предки из бисера, стекляруса и бусин! Область применения этого материала оказалась очень широкой — от основы для клубка и детской игрушки до гобеленов для стен царского дворца. Этот красивый и прочный материал использовали при изготовлении кошельков, чехлов для зонтов, обложек для записных книжек и альбомов, футляров для карт, коробочек для табака. Вышивали иконы, картины с жанровыми сценами или роскошными букетами и птицами. Бисером обвязывали трости, курительные трубки, шагалки, вазы, подстаканники, рожки для кормления детей. Стеклярусными гобеленами украшали стены во дворцах, в том числе и в императорских. Пример тому — стеклярусный кабинет Китайского дворца в Ораниенбауме под Петербургом. Его стены отделаны стеклярусом, изготовленным на фабрике Ломоносова.

Среди этого разнообразия встречаются удивительные предметы. Например, чехольчик для мела. Оденешь бисерный чехольчик на мелок — и красиво, и руки не пачкаются. Или грецкий орех, покрытый бисерным орнаментом, — основа для клубка, которую и под нитками-то не видно. Или необыкновенное сооружение — подставка для чепчика.

Очень изобретательны по части нарядных безделушек были наши прапрабабушки. Многие, читая «Мертвые души» Н. В. Гоголя, воспринимают как шутку его слова о том, что в доме Маниловых «ко дню рождения приготовляемы были сюрпризы: перочистка, чернильница, карандаш, бисерный чехольчик на зубочистку». Забавная выдумка — «бисерный чехольчик»! Но в Эрмитаже хранится именно этот предмет, связанный крючком в 1820—1830 гг.

И не просто чехольчик, а с премиленьким орнаментом и крышечкой!

Часто бисерные безделушки предназначались мужчинам. Л. Н. Толстой в «Чудаках» пишет: «Алексей Алексеевич, довольный миром, сидел дома в вышитых бисером туфлях и курил трубку». Да и чубук трубки тоже мог быть украшен бисером. У М. Ю. Лермонтова в «Тамбовской казначейше» читаем:

К окну поспешно он садится,
Надев персидский архалук;
В устах его едва дымится
Узорный бисерный чубук.

В Эрмитаже хранится трубка М. И. Кутузова с разборным бисерным чубуком, все части которого выполнены дочерьми фельдмаршала. В орнамент вышивки они включили свои имена.

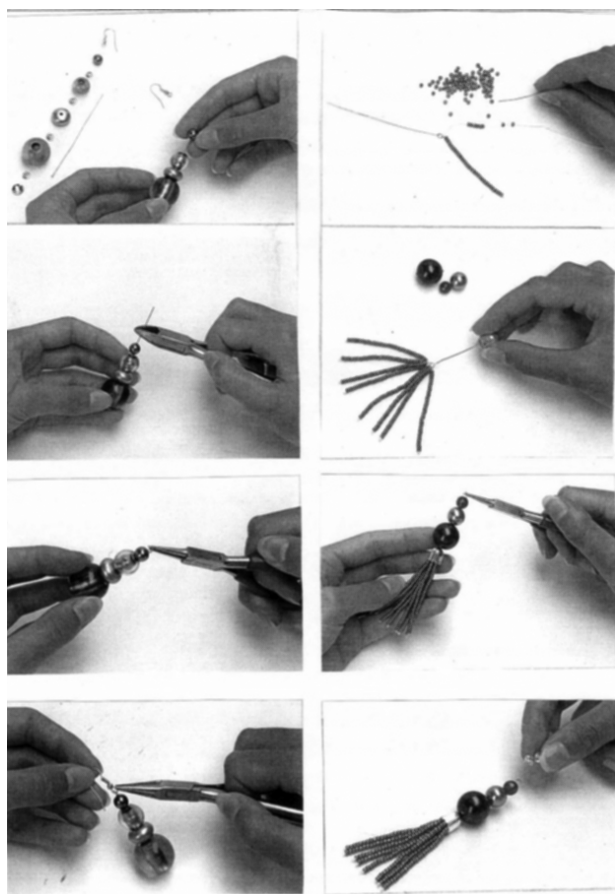
Случалось, в бисерных изделиях красовались и четвероногие друзья. Л. Н. Толстой в повести «Детство» писал: «...в бисерном ошейнике, побрякивая железкой, весело вбежала Милка».

XIX век называют «Золотым веком» русского бисера.

В начале XIX в. «бисерная лихорадка» из модных столиц распространилась по провинциальным городам и сельским усадьбам. В конце XIX в., когда появился недорогой бисер, это рукоделие прижилось и в крестьянских домах.

Изделия, выполненные светскими дамами, поистине великолепны. Но не меньшее впечатление производят бусы и подвески, ожерелья и воротники крестьянок. Их произведения сделаны из крупного, тусклого бисера и далеко не так изящны. Но сколько фантазии и творческой смекалки проявляли мастерицы, создавая свои изделия из подручного материала, соединяя, казалось бы, несовместимое. В ход шло все, что было под рукой: от жемчуга и экзотических раковин каури до пуговиц, цветных ниток и кусочков ткани.

Сейчас трудно представить, как среди многочисленных забот крестьянки умудрялись находить время и силы для того, чтобы украсить себя и свой быт. Ведь хозяйство было почти натуральным: печь затопи, воды принеси, скотину накорми, за детьми присмотри, хлеб испеки, масло сбей, пиво свари, некрашеный пол помой, да еще огород... И, прежде чем одежду сшить, надо лен вырастить или шерсть настричь, обработать, нить спрясть, ткань соткать... И несмотря на это, темными зимними вечерами при тусклом свете лучины, а позднее керосиновой лампы творили крестьянки чудеса: вышивали полотенца, плели кружева, вязали из бисера бусы-змейки, низали ожерелья. И делали еще многое такое, что, увидев сегодня в экспозиции русского национального костюма, не знаешь, как назвать и к чему приложить.



Большая удача — возможность поддержать и рассмотреть старинные изделия из бисера. В некоторых семьях хранятся такие реликвии. Можно взять в руки и предметы, выставленные на продажу в антикварных магазинах. Разглядывая узор, технику исполнения, чувствуешь руку мастерицы. Видно, из какого она сословия, каков был ее достаток, уровень мастерства. Бывают заметны возникшие в работе трудности и интересные решения по их преодолению. Как ни странно, огрехи в работе не портят общего впечатления. Они подчеркивают рукотворность изделия, его неповторимость. Это работа для души, на радость себе и близким. Иногда рисунок дополнен символами, гербами или текстом с добрыми пожеланиями будущему владельцу вещицы. Часто вещи бывают потерты, изношены — значит ими пользовались.

Старинные работы так красивы и так не похожи на то, что окружает нас сегодня! Они служат неиссякаемым источником новых идей и вдохновения. Заимствование отдельных приемов, техники исполнения, элементов орнамента придает современным вещам необычный колорит. Опыт прошлого успешно уживается с последними достижениями науки. Сегодня созданы специальные программные средства, которые позволяют моделировать изделия, учитывая все особенности формы и цвета.

Современные серьги, броши, бусы из бисера можно изготавливать самим в домашних условиях. Какую женщину не вдохновляет идея подобрать к любому платью яркое, подходящее по стилю и единственное в своем роде украшение?

Изготовление украшений своими руками — это интересное и приятное занятие, а какой прекрасный результат ожидает вас в случае успеха! Бисер — благодарный материал. Создавая новые изделия из бисера малыми средствами можно соединить моду и художественное ремесло.

Дайте волю своей фантазии! В процессе работы вы увидите, что многие идеи возникают непосредственно при работе с материалом, т. е. пробуждаются ваши любознательность и творческие силы. Желаю, чтобы изделия из бисера стали для вас любимыми украшениями.

Л и т е р а т у р а

1. Ляукина М. Бисер.
2. Горяинова О. В. Стразы, паетки, стеклярус.
3. Грабнер Урсула. Украшения из бисера.

Л. В. НОВОХИЖНЯЯ,

преподаватель высшей категории, преподаватель Высшего профессионального училища сферы услуг НУ ОЮА.

ЩАФОВНІ ЧИТАЧІ ЖУРНАЛИ «НАША ШКОЛА»!

Спеціально для вчителів початкової школи
ми створили унікальний комплект —

ПОЧАТКОВА ОСВІТА. ПОВНИЙ КОМПЛЕКТ

Протягом 12 місяців до учителя надійде:
48 газет «Початкова освіта»,
12 газет «Початкова освіта. Уроки»,
12 випусків «Початкова освіта. Бібліотека»,
4 випуски «Початкова освіта. Дідактичні матеріали»,
2 видання «Шкільний світ. Книжковий каталог»

Індекс
89386

Вартість передплати
на 12 місяців
828 грн 76 к.

Варто передплатити!

Залучайте батьківські кошти до передплати 2012 року

МЕТОДИСТ

ПЕРШИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ ЖУРНАЛ
ДЛЯ МЕТОДИЧНИХ СЛУЖБ ВСІХ РІВНІВ

Передплатний індекс
91497

за «Каталогом видань України» на 2012 рік

Детальніше на сайті www.osvita.ua

Вартість передплати на рік 405,96 грн



**Найкраща пропозиція передплати
на 2012 рік для профтехосвітян!**

**ПРОФТЕХОСВІТА.
ПОВНИЙ КОМПЛЕКТ**

У СКЛАДІ :

Журнали: «Профтехосвіта»,
«Директор школи. Шкільний світ»
Газети: «Профтехосвіта. Бібліотека»,
«Управління освітою»,
«Завуч»,
«Українська мова та література»,
«Історія України»,
«Зарубіжна література»,
«Краєзнавство. Географія. Туризм»,
«Математика», «Фізика»,
«Інформатика»,
«Хімія. Шкільний світ»,
«Біологія. Шкільний світ»,
«Здоров'я та фізична культура»,
«English», «Психолог»,
«Соціальний педагог»

**18 видань за
ціною 14-ти!**

Передплатний індекс

89369

Шукайте в «Каталозі видань України» на 2012 рік