

«НАША ШКОЛА»

№ 3, 2002

Науково-методичний журнал

Виходить один раз на два місяці з вересня 1993 р.
Засновано в 1923 році, 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 на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Головний редактор
В. А. КАВАЛЄРОВ

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

А. Ю. Анісімов, (заступник головного редактора),	З. Н. Курлянд, С. Л. Курочкін, В. А. Ликова, О. І. Ляшенко, І. І. Мархель, В. Г. Піщемуха, Г. Б. Редько, С. А. Світковська, В. І. Силантьєва, В. Г. Страхов, В. М. Терзі, О. М. Топчієв, Т. Г. Уродова, Л. І. Фурсенко, Р. І. Хмелюк, О. С. Цокур.
Л. К. Задорожна, (відповідальний секретар)	
І. М. Бистрицький, І. В. Биков, Д. С. Богданов, А. М. Богуш, Т. Г. Бучацька, В. В. Грінчук, Д. М. Демченко, Н. М. Дзюба, Е. Е. Карпова, Б. Г. Кремінський,	

Редактори-коректори: Г. Я. Богомолова,
Н. В. Танасійчук,
А. Ф. Довженко.

ЗАСНОВНИКИ:

Управління освіти Одеської обласної державної
адміністрації

Одеський обласний інститут удосконалення вчителів

Міжгалузевий науково-технічний центр «Нормаль»

Обласне відділення Педагогічного товариства

Адреса редакції: 65001, м. Одеса, вул. Пушкінська, 25.
Відділ навчально-методичного забезпечення та педагогічних
видань ООІУВ. Тел. 25-35-03.

Здано у виробництво 10.05.2002. Підписано до друку
14.06.2002. Формат 60 × 84¹/₈. Папір друкарський.
Друк офсетний. Ум. друк. арк. 11,16. Обл.-вид. арк. 9,53.
Тираж 1000 прим. Зам. № 414.

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

Тел.: (0482) 26-98-82, 26-96-82, 37-14-25.
www.astroprint.odessa.ua

Одеса • Одеський ОІУВ • 2002

З М І С Т

Управління освітою

В. Ф. Петров. Адаптивне управління як методологічна
основа модернізації системи загальної середньої освіти
регіону..... 2

Педагогіка і психологія

І. А. Княжева, А. Г. Колесник. Ідеї особистісно орієн-
тованої дидактики у підготовці майбутніх фахівців до-
шкільної освіти..... 6

Позакласне та позашкільне виховання

Т. Г. Жаровцева. Причини неблагополуччя дитини в сім'ї... 8
Л. Я. Прокопечко. Школа духовності (з досвіду органі-
зації учнівського самоврядування)..... 9
Т. Г. Протосеня. Наркоманія — глобальна проблема
людства (засідання клубу «Інтелект»)..... 21

Початкове навчання. Дошкільне виховання

С. О. Скворцова. Методика розв'язання задач на спіль-
ну роботу..... 25
Т. В. Тарарака, Г. Я. Фешіна. Інтелектуальний розвиток
старшого дошкільника як фактор успішності система-
тичного навчання..... 31

Науковці — вчителям

Р. І. Антонюк. Проблема національних меншин у діяль-
ності Ліги Націй..... 32
М. М. Букач. Поспівка та її місце у вокальній роботі
з дітьми молодшого шкільного віку..... 37
О. А. Кудрявцева. Інноваційні технології навчання та їх
використання в процесі підготовки майбутніх педагогів
до розумового виховання дошкільників..... 41
С. О. Ієнатенко. Народні рухливі ігри як засіб націо-
нального виховання молодших школярів..... 43
Є. П. Голобородько, О. В. Малихіна. Основні психоло-
гічні теорії мотивації та їх значення сьогодні..... 46

Конференція «Людина в сучасному суспільстві — 2000»

З. Н. Курлянд. Формирование творческой личности учи-
теля в процессе его профессиональной подготовки..... 50
Н. И. Дидусь. Подготовка будущих учителей к охране
психического здоровья школьников..... 52
Т. Х. Кирьязова. Актуальные вопросы охраны здоровья
подростков в Украине..... 54
В. Г. Ковылина. Развитие осознания и мелкой моторики
у детей с нарушением зрения..... 55
О. М. Назарук. Порівняльний аналіз методів вивчення
досвіду особистості..... 57

Дисципліни гуманітарного циклу

Д. К. Кондратьєва. Русская классика XX века. Опыт
современного прочтения произведений М. Пришвина..... 60
Т. Т. Илиевская. Закрепление изученного учебного мате-
риала на уроках русского языка..... 63
В. І. Сподарець, О. В. Голубова. Творити духовну особисті-
сть (поезія Василя Симоненка в школі)..... 65
С. К. Хаджирадева, Н. М. Торган. Практичні аспекти ро-
боти над лексичним матеріалом в умовах шкільної де-
заптації. Частина II..... 68
О. І. Громик. Рання творчість Докії Гуменної: до проб-
леми періодизації..... 74
Л. О. Лук'янова. Мовнотворча діяльність учнів на уро-
ках української мови в спеціальній музичній школі..... 77
С. І. Вітюк. Вплив діалекту та оточуючого середовища
на культуру мовлення учнів-болгар..... 79

Дисципліни природничо-математичного циклу

Л. П. Дворецька. Формування основ економіко-матема-
тичної культури при вивченні математики в основній
школі..... 80
Н. О. Макоєд. Комп'ютерні переклади фахових текстів:
досвід впровадження і перспективи..... 83

Учителям болгарської мови та літератури

Л. Денчева. Двете старобългарски азбуки..... 85
Д. Маринова. Към въпроса за структурата на уроци
по извънкласно четене в начално училище..... 88

Учителям молдовської (румунської) мови та літератури

D. V. Starâș. Teste de evaluare la limba moldovenească
(română) pentru clasa a 9..... 90
Н. В. Пасам. Тексти-переклади з молдовської мови на
українську..... 93

Реклама

В. Г. Дончик, В. Гусєва. Суперсловник англо-україн-
ський. Його незвичайність, особливість, новизна..... 95

© Одеський обласний інститут удосконалення вчителів,
2002

АДАПТИВНЕ УПРАВЛІННЯ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ РЕГІОНУ

Входження людського співтовариства в глобально-інформаційний період свого функціонування перетворює освіту в пріоритетну галузь сучасного соціального розвитку.

Соціально-ринкові відносини, які неухильно впроваджуються в повсякденне життя кожної людини в Україні з урахуванням «інформаційного бума», що відбувається сьогодні, вимагають від загальної середньої освіти формування не особистості-виконавця, а особистості — творця, самостійної, заповзятливої, готової жити в ситуації гострої конкурентної боротьби.

Школи регіонів України активно шукають шляхи, форми і методи діяльності по створенню умов для виховання такої особистості. Так, на Херсонщині тільки за останні роки вдвічі збільшилася мережа навчально-виховних комплексів, в яких виховуються й навчаються діти з 5 років до вступу до вищого навчального закладу або початку роботи на виробництві, державному чи приватному. Зростає кількість ліцеїв, гімназій. Уже 8 училищ одержали ліцензію на право надавати учням середню освіту.

Однак наявність навчальних закладів і кадрове забезпечення їх — далеко не повна гарантія, що система загальної середньої освіти регіону здатна якісно виконувати нове соціальне замовлення українського суспільства.

Важливою, якщо не ключовою, причиною цього є той фактор, що управління системою освіти залишається без кардинальних змін.

Сам процес і організаційна модель управління, корені якої йдуть від адміністративно-командного минулого, сьогодні породжують глибоке протиріччя між навчальною і методичною творчістю вчителя-учня й адміністрацією; творчий колектив педагогів задихається від наказів, розпоряджень та інструкцій зверху, що зводять цю творчість часом до нуля. Чітко визначається ряд неузгодженостей на рівні нормативно-законодавчої бази і сучасного стану загальної середньої освіти в регіоні.

Ці протиріччя пояснюються наявним авторитарним стилем управління освітою, який характеризується механічно-жорстким, адміністративно-бюрократичним підходом. Він базується на режимі особистої влади керівника, а нововведення впроваджуються зверху.

Позбутися цього можливо за умови реалізації в масштабах регіону таких пріоритетних задач як:

— впорядкувати систему управління освітою в області, створивши таку структуру, де чільне

місце займає загальноосвітній навчальний заклад, що безпосередньо здійснює навчальний процес;

— підвищити рівень самостійності загальноосвітніх навчальних закладів з подальшим переведенням їх в автономний режим роботи;

— усунути дублювання і конкретизувати функції управління всіх рівнів;

— створити ефективний механізм узагальнення, систематизації та адресного розповсюдження інноваційного досвіду;

— створити єдину інформаційну мережу і банк даних в області, єдину автоматизовану систему управління;

— сформувати інфраструктуру управління освітою на регіональному рівні, спроможну забезпечити моніторинг якості освіти та її розвитку.

Зрозуміло, що реалізація цих завдань чисто на емпіричній основі не тільки не реальна, але й шкідлива як у масштабах регіону, так і на рівні конкретної школи.

Тільки чітке методологічне та теоретичне бачення шляхів виконання цих завдань — шлях до їхньої оптимальної реалізації.

У сучасній науковій літературі, що висвітлює проблеми управління загальною середньою освітою регіону, останнім часом з'явилися роботи, які розкривають специфіку управління районними відділами освіти (Є. С. Березняк, Н. Островерхова, Л. Г. Даниленко, В. С. Калібабчук і ряд інших авторів).

Широкий спектр проблем, пов'язаних з визначенням соціально-педагогічних аспектів управління загальною середньою освітою у регіоні, розглядається в монографії Н. М. Дарманського «Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні».

Однак, на наш погляд, особливе місце у вирішенні розглянутої проблеми займає монографія Г. В. Єльнікової «Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою у регіоні» (Київ, 2000). Автором розроблена фактично нова в управлінській діяльності методологічна основа — адаптивне управління. Суть його — ідея взаємовпливу, взаємне пристосування відносин суб'єктів управління загальною середньою освітою у регіоні від первинної його ланки — школи (учитель—учень) до вищого — апарата регіонального управління освітою.

Повноцінне засвоєння технології такого взаємовпливу досягається в процесі спілкуван-

ня учасників управлінського процесу на особистісно значимому рівні.

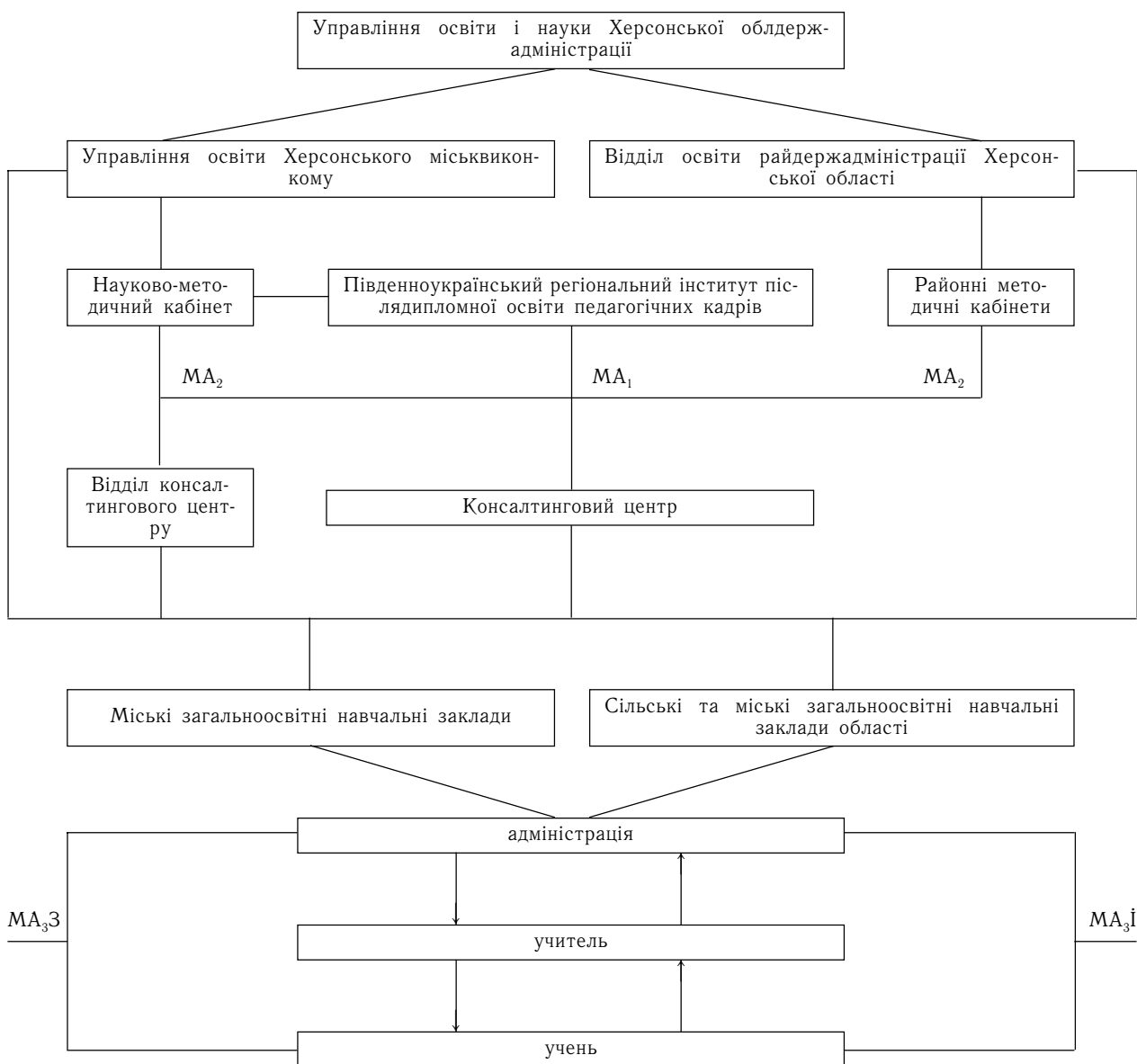
З огляду на той факт, що система освіти досить консервативна і не терпить різких змін, положення Г.В.Єльнікової про наскрізно-адаптивне управління нею як перехідної фази від адміністративно-командного до демократичного стилю управління може слугувати базовою позицією для вирішення тих задач, про які йшла мова вище.

Нами була здійснена практична реалізація цієї ідеї у вигляді експериментального інноваційного проекту «Освітній моніторинг як механізм адаптивного управління загальною середньою освітою в регіоні».

Як одні із співавторів-виконавців цього проекту ми сформуваємо «Модель адаптивного управління загальною середньою освітою у Херсонській області» (див. схему 1).

Схема 1

Модель адаптивного управління загальною середньою освітою у Херсонській області



MA₁ — модуль адаптації обласного рівня; здійснює встановлення вагомості факторів у складі: управління освіти і науки облдержадміністрації + відділ (управління) освіти райдержадміністрації, міськвиконкому; один раз на рік переглядає зміст факторів та їх вагомість;

MA₂ — модуль адаптації районного (міського) рівня, здійснює встановлення вагомості критеріїв 1-го порядку відділу (управління) освіти + школи району (міста); один раз на рік переглядає зміст критеріїв та їх вагомість;

MA₃ — модуль адаптації загальношкільного рівня; здійснює встановлення критеріїв 2-го порядку та їх вагомості в складі: адміністрація школи + вчителі; один раз на рік переглядає зміст критеріїв та їх вагомість;

MA_{3i} — модуль адаптації індивідуального рівня; здійснюється індивідуальна адаптація особистісних потреб до потреб загальноосвітніх навчальних закладів (всі учасники навчально-виховного процесу); зміст та пріоритети особистої діяльності переглядаються за необхідністю (може бути декілька разів на рік).

Розроблений також алгоритм впровадження освітнього моніторингу в управлінську діяльність керівників усього цього ланцюга — від

школи до управління освіти і науки облдержадміністрації (див. схему 2).

Схема 2

Алгоритм впровадження освітнього моніторингу в управлінську діяльність керівників

Визначення факторно-критеріальних моделей для проведення освітнього моніторингу: — адаптація базових моделей; — створення моделей за потребами загальноосвітніх навчальних закладів, які відображають специфіку закладу
Апробація моделей, їх поточне коригування
Створення системи наскрізно-адаптивного управління у загальноосвітніх навчальних закладах шляхом впровадження освітнього моніторингу за узгодженими моделями діяльності у вертикалі: адміністрація — вчитель — учень
1. Взаємоузгодження факторно-критеріальних моделей діяльності загальноосвітніми навчальними закладами з відділами (управліннями) освіти райдержадміністрацій, міськвиконкомів. 2. Введення моніторингу діяльності відділів (управлінь) освіти райдержадміністрацій, міськвиконкомів
1. Взаємоузгодження факторно-критеріальних моделей діяльності відділів (управлінь) освіти з управлінням освіти і науки. 2. Введення моніторингу діяльності управління освіти і науки. 3. Введення моніторингу розвитку загальної середньої освіти в регіоні.
Створення цілісної системи наскрізно-адаптивного управління загальною середньою освітою в регіоні та перевірка її ефективності

Завершивши навесні 2002 року реалізацію підготовчого етапу експерименту і здійснивши в його межах ряд досліджень на базі 3 відділів освіти райдержадміністрацій, 8 шкіл, 2 гімназій області, ми визначили перспективні напрямки практичного впровадження адаптивного управління, які потребують обов'язкового дотримання відпрацьованих науково-організаційних умов.

Найважливішим з них є послідовна робота на основі адміністративної моделі самого процесу впровадження.

Ключовий принцип, закладений в інтегровану модель, ми сформуваємо в такий спосіб: не вчити вчителя, сковуючи його творчість, по лінії: управління освіти і науки — відділ освіти — школа, а створити умови для того, щоб вчитель учився сам, через організаційну і консультативну допомогу по лінії: школа — відділ освіти — управління освіти і науки (див. схему 3)

Спираючись на наведену вище концептуальну інтегровану модель впровадження адаптивного управління загальною середньою освітою в регіоні, ми розробили також моделі змістовно-організаційного аспекту адаптивного управління цілісним педагогічним процесом у школі, консультативно-організаційного аспекту адаптивного управління системою освіти відділом (управлінням) освіти райдержадміністрації, міськвиконкому, науково-організаційного аспекту адаптивного управління загальною середньою освітою в регіоні.

Як робочий варіант гіпотези майбутньої експериментальної роботи, ми висунули наступні твердження:

Наукове й організаційне обґрунтування інтегрованої моделі переходу на адаптивне управління загальною середньою освітою регіону і дослідницька організаційно-прикладна модернізація на основі цієї моделі традиційної схеми управління відкривають оптимальні можливості для:

— якісних змін функціональної спрямованості управління цілісною системою загальної середньої освіти в регіоні;

— переходу управління загальною середньою освітою в регіоні з норм адміністративно-жорстких до демократичних, правових норм соціальної захищеності, що складають сутність адаптивного управління;

— чіткого аналітичного обґрунтування розвитку всіх ланок загальної середньої освіти в регіоні, від учня до апарату регіонального відділу освіти;

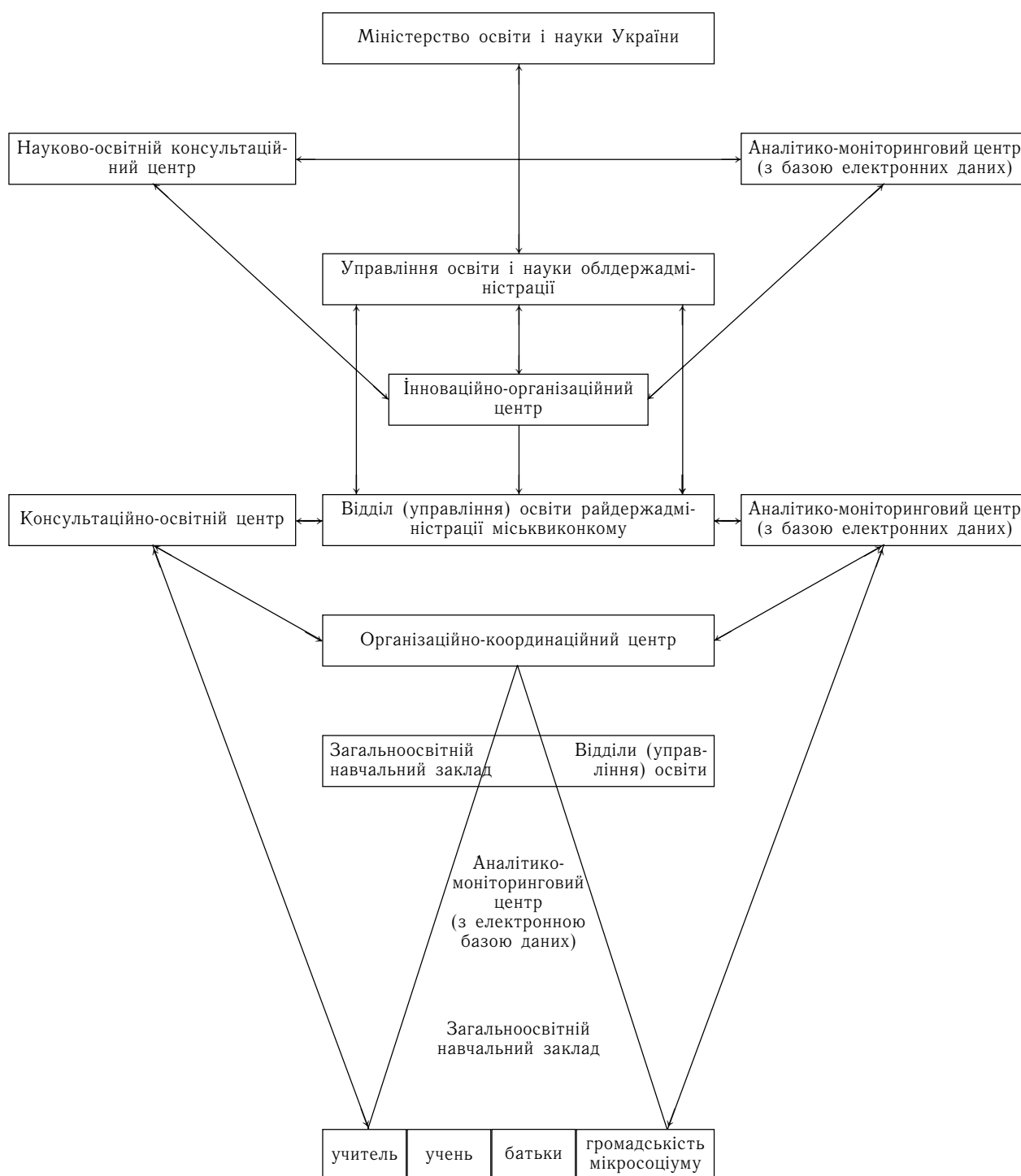
— формування єдиного управлінського механізму, що функціонує на основі взаємозв'язку і взаємозалежності всіх управлінських кадрів регіону;

— системно функціонуючого комплексу дій щодо організаційного супроводу перманентного освітнього моніторингу по лінії: учень — учитель — школа — район (місто) — регіон;

— усвідомленого сприйняття всього ланцюга управлінських дій, пов'язаних із загальною середньою освітою регіону;

— оперативного об'єктивного відстеження позитивних і негативних тенденцій у розвитку загальної середньої освіти регіону.

Концептуальна інтегрована модель впровадження адаптивного управління загальною середньою освітою у регіоні



— формування основ самоосвіти в руслі педагогічного менеджменту від учителя до працівників регіонального відділу освіти;

— рішення в оптимальному варіанті ведучої цільової настанови адаптивного управління — створення стрункої системи інформаційного забезпечення самого процесу управління, до якого включені всі учасники загальної середньої освіти регіону.

Іншими словами, це оптимальні можливості для узгодження зовнішніх вимог до діяльності вчителя з його внутрішніми мотивами. Центральною лінією такого роду узгодження є адаптивне управління.

В. Ф. ПЕТРОВ,
начальник управління освіти і науки
Херсонської облдержадміністрації

ІДЕЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ДИДАКТИКИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Необхідність гуманізувати педагогічний процес на всіх рівнях суспільної освіти, радикальне переосмислення стратегії виховання з урахуванням змін у реальній соціально-культурній ситуації вимагає від освітян переходу від учбово-дисциплінарної до особистісно орієнтованої моделі освіти. Сучасне суспільство потребує від своїх членів ініціативності та самостійності, вміння творчо й нестандартно мислити, оперативно приймати рішення, бути кваліфікованими фахівцями.

Чим молодша людина, тим більше у неї можливостей розвинути ці якості, тому дуже важливо підготувати фахівців дошкільної освіти, які усвідомлюють важливість своєї соціальної місії й готові до її виконання. Отже, принципово важливим вважається перехід до особистісно орієнтованої моделі навчання.

Головною метою особистісно орієнтованої дидактики є не тільки засвоєння певної кількості знань, вмінь та навичок, а, перш за все, створення умов для розвитку активної й діяльної особистості фахівця; різнобічне й максимально повне розкриття його творчого потенціалу через професійно визначений вид діяльності. Завдання викладача вузу за таких умов — не стільки «давати», щоб студент лише «брав», скільки направляти й організувати процес самостійної творчої роботи майбутніх педагогів. Спрямовувати навчання, звичайно, потрібно за спеціальним планом, який має конкретну мету. Принципове значення має те, який саме план обрати, які конкретні цілі поставити перед навчанням. У протилежність учбово-дисциплінарній моделі метою особистісно орієнтованої моделі є розвиток кожної людини з урахуванням її можливостей і побажань.

Для особистісно орієнтованої дидактики на відміну від учбово-дисциплінарної принциповим є використання саме таких моделей навчання, які б були найбільш ефективні й для тих, хто навчається, і для тих, хто навчає. Мається на увазі варіативність змісту, методів і форм навчання.

Тенденція індивідуалізації, диференціації навчання, активізації творчого потенціалу студентів, акцент на самостійний пошук засобів отримання знань відображаються в сучасних учбових планах та програмах вищих учбових закладів, де все більше уваги приділяється самостійній роботі тих, хто навчається. Самостійна робота розвиває потребу в самоосвіті, готує до майбут-

ньої професійної діяльності, формує вміння та навички розумової праці, можливість самотужки знаходити й творчо використовувати знання для вирішення практичних завдань, дисциплінує та організовує.

Одним із перспективних і, на наш погляд, достатньо ефективних засобів організації самостійної роботи студентів педагогічного вузу є використання рейтингової системи навчання. Така система використовувалась нами під час викладання курсу «Дошкільна педагогіка».

Кожний студент отримував лист обліку своєї роботи, який містив перелік обов'язкових видів робіт (посеместрово) з визначенням кількості балів і чітких термінів їх виконання. Курс був поділений на тематичні блоки, кожен з яких включав різноманітні види діяльності: конспектування першоджерел, творчі завдання, реферати, доповіді, відповіді на семінарських, практичних і лекційних заняттях, виконання контрольних робіт та інше. З кожного виду діяльності були визначені критерії оцінювання.

Написання рефератів вважалось своєрідною формою обліку і контролю за якістю знань, умінь, навичок студентів, засобом формування у них уміння самостійно здобувати знання та їх творчо застосовувати. У рефераті необхідно було висвітлити різні точки зору щодо основних теоретичних питань, порівняти їх, оцінити і сформулювати свою позицію.

Підготовка реферату оцінювалось 8—10 балами. Критерії оцінювання оприлюднювались. Критерії оцінювання:

- повнота розкриття змісту теми, основних понять з використанням рекомендованих першоджерел;
- наявність аргументованої особистої позиції виконавця;
- ґрунтовні та змістовні висновки;
- правильне оформлення реферату;
- уміння цікаво й доступно викладати основний зміст.

Суттєве значення мала робота студентів над першоджерелами. З кожної теми встановлювався термін здачі роботи. Враховувалась повнота і глибина відображення позиції автора, чіткість та «читабельність» конспекту. За затримку терміну виконання роботи бали знижувались (по 2 бали).

Система творчих завдань включала рецензії, анотації, «статті в газету», складання педагогічних кросвордів, чайнвордів, характеристик, розробку конспектів, планів, сценаріїв ігор, напи-

сання творів, віршів та ін. Максимальна оцінка за цей вид роботи — 7 балів.

До рейтингової шкали входили не тільки традиційно оцінювані за п'ятибальною системою відповіді на семінарських та практичних заняттях, але й ступінь активності на лекціях, а також змістовні доповнення. Критерії оцінювання: повнота, глибина, систематичність, оперативність, конкретність, узагальнення, свідомість, міцність знань; адекватне використання понятійного апарату; вміння пов'язувати теорію з практикою; ґрунтовність та логічність суджень. Виступи під час ділових ігор, бесід, учбових дискусій «коштували» 2—4 бали.

Виконання контрольних робіт різних видів дозволяло здійснювати поточний, тематичний та підсумковий контроль, в тому числі за самостійною роботою студентів, визначати проблеми, корегувати діяльність студентів та викладача.

Для контролю використовувались запитання та завдання різного ступеня складності:

а) репродуктивні (на відтворення формулювань законів, понять тощо);

б) для перевірки знань фактичного матеріалу, елементарних зовнішніх зв'язків між явищами;

в) на виявлення якості узагальнень й систематизації відомостей, які було використано з багатьох розділів;

г) на перевірку можливості використовувати знання в стандартних умовах;

д) ті, що вимагали творчого підходу до їх вирішення.

Застосовували також тестові завдання, які потребували різної форми відповіді (за вибором студентів): альтернативної форми з численним вибором; тести з пропусками й на доповнення, завдання на встановлення зв'язків (наприклад, між педагогічними ідеями та їх авторами), мікротвори.

Експрес-контрольні (термін виконання 3—5 хвилин) — це контрольні роботи, які не потребують розгорнутої відповіді й оцінюються за п'ятибальною шкалою. Цю форму перевірки знань часто переводили на самоконтроль (студенти за чіткими критеріями самі оцінювали свою роботу, повідомляючи викладача про її результати).

Тематичні та підсумкові контрольні роботи, які містили питання репродуктивного й творчого характеру та потребували розгорнутої відповіді, узагальнених й систематизуючи відомостей з декількох тем, а також використання теорії для виконання практичних завдань, оцінювалися 6—10 балами.

Наприкінці семестру кожен студент разом з викладачем підраховував сумарний індивідуальний рейтинг, виходячи з тих відомостей, що містив лист обліку. Потім результати звірялися і,

виходячи з вимог об'єктивності, індивідуального підходу, гласності й обґрунтованості, визначався остаточний підсумковий рейтинг. Якщо він складав 91—100% від заздалегідь розрахованого максимального рейтингу, студент автоматично, без складання іспиту одержував максимальну оцінку; 81—90% — «добре». Коли підсумковий рейтинг складав менше 80% — це свідчило про необхідність (після здачі всіх заборгованих) скласти іспит або залік. У випадку, коли одержана після підрахунків оцінка не задовольняла студента, йому надавалася можливість змінити її, склавши іспит на загальних умовах.

На наш погляд, рейтингова система організації навчання дозволяє значно знизити ступінь примусовості з боку викладача, в тому числі під час організації ним самостійної роботи студентів, вимагає свідомої й активної діяльності педагога та студентів, що спрямована на вирішення учбових завдань; забезпечує систематичність, планомірність й послідовність учбової роботи. Навчання стає особистим, повернутим до кожної конкретної людини, таким, яке сприяє професійному зростанню справжнього фахівця з дошкільної освіти, адже лише по-справжньому творча особистість може виховати щасливого малюка, сформувати у нього активне і творче ставлення до навколишнього світу.

Література

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995.
2. Ангеловски К. Учителя и инновации: Книга для учителя. — М., 1994.
3. Анцибор М. М. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов при изучении дисциплин педагогического цикла. — Тула, 1992.
4. Введение инновационных технологий в практику подготовки специалистов дошкольного воспитания: Тезисы докладов. — Шадринск: ШГПИ, 1994.
5. История педагогических технологий / Отв. ред. М. Г. Плохова, Ф. А. Фрадкин. — М., 1992.
6. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. — М.: Педагогика, 1990.
7. Новые технологии воспитательного процесса / Н. Е. Щуркова, В. Ю. Питюков, А. П. Савченко, Е. А. Осипова. — М., 1994.
8. Содержание инвариативных и вариативных знаний по педагогике. — Рязань, 1995.
9. Стефановская Т. А. Система и методика преподавания педагогических дисциплин в вузе. — Иркутск, 1992.

І. А. КНЯЖЕВА,

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

А. Г. КОЛЕСНИК,

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

ПРИЧИНИ НЕБЛАГОПОЛУЧЧЯ ДИТИНИ В СІМ'І

У сучасних умовах, коли відбуваються активні перетворення в політичному та соціально-економічному житті суспільства і держави, система сімейного виховання зазнає значних змін. Вона ще не надбала глибокого наукового аналізу, але на рівні фактів уже визначається, що порушення в системі сімейного виховання в традиційному розумінні продовжують зростати.

Ускладнення сімейного виховання зумовлено зростаючими соціальними та економічними труднощами, а саме: низька заробітна платня, повне або часткове безробіття і незабезпеченість в багатьох сім'ях прожиткового мінімуму. Все це знижує рівень внутрішньосімейного настрою й не є благонадійними умовами для взаємоспілкування в сім'ї.

Гіпертрофироване захоплення батьків політичними подіями, вирішенням матеріальних проблем приводить до того, що на стосунки з дітьми зовсім не вистачає часу. За даними соціологічних досліджень жінка, яка працює, на добу приділяє вихованню дитини 16 хвилин, а у вихідні дні — 30 хвилин. Спілкування батьків з дітьми, їх спільні заняття, на жаль, дуже рідкісні та виглядають лише як контроль за здоров'ям і навчанням дитини, в той час, коли діти потребують духовного збагачення.

У зв'язку з вищезазначеними причинами в державі народжується новий тип сім'ї — це сім'ї так звані «нових українців». Це, як правило, матеріально забезпечені сім'ї. У таких сім'ях батьки постійно відчувають страх за майбутнє життя своїх дітей, і ця тривожність та страх передаються дітям, що збільшує емоційне неблагополуччя дитини. Соціологи та психологи фіксують найбільшу кризу сімейних стосунків саме в таких сім'ях. Таким чином, матеріально забезпечені сім'ї, в яких є обидва батька, потрапляють у розряд «неблагополучних», неспроможних до виховання повноцінної, духовно збагаченої особистості.

Неблагополучні умови для розвитку дитини спостерігаються також у сім'ях з дуже низьким матеріальним рівнем.

Ситуація кризи в полярно протилежних сім'ях значною мірою негативно впливає на дітей, їх виховання.

Перелік причин, які не дозволяють або заважають батькам ефективно займатися вихованням дітей, можна продовжити. Але й названих достатньо, щоб констатувати неблагополучний стан з вихованням дітей у багатьох сучасних сім'ях.

Що ж таке неблагополуччя дитини в сім'ї? Однозначно відповісти на це запитання неможливо. Загально визнано, що неблагополуччя ди-

тини залежить від неблагополуччя сім'ї. Разом з тим, «благополуччя» і «неблагополуччя» — поняття відносні і, на наш погляд, повинні розглядатися лише з позиції благополуччя дитини в сім'ї.

Неблагополучними вважаються сім'ї, в яких спостерігаються дефекти у вихованні. У неблагополучних сім'ях діти частіше хворіють, спостерігається явна або прихована емоційна напруга дитини, яка переходить у відторгнення. Часті покарання, окрики, незадоволення з боку батьків змушують дитину думати, що його не люблять, що він нікому не потрібен. Дитина замикається або навпаки намагається привернути до себе увагу, примусити батьків себе любити. Звісно це трансформується в емоціональний дискомфорт дитини. Дитина не може знайти своє місце в сім'ї, а потім й в житті, що призводить до формування асоціальної поведінки.

Неблагополучна для дитини сім'я — це не синонім асоціальної сім'ї. Існує багато сімей, які з формальної точки зору самодостатні, але для конкретної дитини така сім'я за різними причинами може бути неблагополучною. Безумовно, що сім'я алкоголіків, наркоманів та хуліганів для будь-якої дитини буде неблагополучною, але в більшості випадків благополуччя розглядається лише відповідно до конкретної дитини. Ми згодні з думкою М. І. Буянова [1], що система стосунків «сім'я—дитина» має право розглядатися як благополучна або неблагополучна.

Зустрічаються зовнішньо нормальні сім'ї, але батьки дуже зайняті своїми справами, тому недостатньо уваги приділяють вихованню дітей, що відбивається на їх емоційному стані.

У той же час, сім'я може бути неповною, але в ній панують мир та спокій, які сприяють повноцінній життєдіяльності її членів.

Ми вважаємо, що серед відомих причин неблагополучного стану дітей в сім'ї важливим є низький рівень педагогічної культури батьків, який включає їх педагогічну невідповідність, відсутність педагогічних здібностей, елементів педагогічної майстерності та інтересу до цієї діяльності.

Тому вихователі повинні бути зацікавлені в наданні допомоги батькам щодо організації виховання дітей у сім'ї, в озброєнні їх знаннями та вміннями виховного впливу, у педагогічній освіті батьків, в установленні між дошкільним закладом та батьками необхідних взаємовідносин.

Однак визначивши певні досягнення вихователів у співробітництві з сім'єю, слід звернути увагу на наявні недоліки в цій роботі. Аналіз роботи дошкільних закладів дозволив виділити такі недоліки:

— недостатньо гармонійне поєднання індивідуальних, групових і колективних форм роботи з батьками, захоплення колективними формами;

— формальне відношення педагогів до співробітництва з батьками як результат недооцінки виховної ролі сім'ї;

— проведення різних заходів при низькому рівні активності батьків, невміння зацікавити їх проблемами виховання;

— невміння знаходити відповідні форми спілкування і взаємодії з батьками.

Причини перелічених недоліків, на наш погляд, різні: це слабка теоретична підготовка педагогів для просвіти батьків й спілкування з ними; відсутність внутрішньої готовності педагогів до взаємодії з батьками і бажання знайти підхід до них.

Сьогодні педагоги шукають нові, нетрадиційні форми співробітництва з батьками. Необхідність в них очевидна, оскільки стосунки з сім'єю, спільне створення позитивної емоційної сфери навколо дитини допоможуть поступово усунути причини неблагополуччя дитини в сім'ї.

Ці нові форми створюються за типом розважальних ігор і спрямовані на прилучення уваги батьків до дитячого садка. Батьки краще пізнають свою дитину, оскільки вони бачать її в іншій, новій для себе обстановці.

Дошкільними закладами накопичений цікавий досвід, який потребує вивчення та поширення. Так, наприклад, дошкільний заклад № 84 м. Одеси давно обрав для себе нетрадиційні форми спілкування з сім'єю. Перш за все була обладнана спеціальна вітальня для батьків, що сприяло більш тісному та ефективному спілкуванню з педагогами. У цій вітальні педагоги, методисти і завідувача дошкільного закладу про-

водять для батьків колективні та індивідуальні консультації. Також у вітальні сконцентрований наочний матеріал, психолого-педагогічна література, яка цікава для батьків, демонструються дитячі роботи (малюнки, поробки). Тут же батькам пропонують познайомитися з матеріалами іменних папок, де зібрана інформація, що стосується кожної дитини. Така персоніфікована робота, безумовно, зацікавить будь-кого з батьків й буде потім предметом постійної уваги.

У зв'язку з цим, ми вважаємо, що сенс нетрадиційної роботи педагогів з батьками — не тільки в установленні контактів з ними, але й в тому, що завдяки створеній таким чином благодійної емоційної обстановки батьки краще сприймають поради педагога, стають більш відвертими, відкритими.

Проблема неблагополуччя дитини в сім'ї є дуже важливою для суспільства, тому що сім'я здійснює соціалізацію особистості, є концентрованим відбиттям всіх аспектів виховання. Сім'я несе повну відповідальність за розвиток, виховання і навчання своїх дітей.

Батьки повинні забезпечити дитині почуття захищеності, довіри, створити умови для повноцінного становлення і розвитку особистості.

Література

1. Буянов М. І. Дитина з благополучної сім'ї: Записки дитячого психіатра. — М.: Освіта, 1988. — С. 9.

Т. Г. ЖАРОВЦЕВА,

доцент, канд. пед. наук, зам. декана кафедри дошкільного виховання Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.

ШКОЛА ДУХОВНОСТІ (з досвіду організації учнівського самоврядування)

Минула епоха прищепила ментальність бездержавності й бездуховності значній частині громадян України, і десять років нашої незалежності, на жаль, не вилікували українців від хвороби ментальної меншовартості й духовного рабства. Це виявляється, насамперед, у суто формальному статусі української мови як державної, в антиукраїнській спрямованості окремих засобів масової інформації, в аполітичності й байдужості переважної більшості молоді до питань державотворення, у зневірі в можливість й небажанні не лише рядових громадян, а й значної частини державних службовців створити могутню державу.

Не треба бути пророком, щоб передбачити: без своєї мови і культури, історії й традицій,

без національної свідомості й глибокої віри, ми, українці, в недалекому майбутньому зникнемо як нація.

Немає потреби доводити, що найбільшого успіху в своєму розвитку досягли ті держави, де виховання громадянина, виховання патріотизму і національної гордості є пріоритетними ланками державної політики.

Немає необхідності стверджувати, що головною і єдиною моральною засадою суспільства, гарантом духовного відродження нації сьогодні залишається школа.

На жаль, сучасна система шкільної освіти не задовольняє потреб суспільства у вихованні громадянина нової, незалежної України — мудрого і волелюбного, з національною самосвідо-

містю, гуманними цінностями, культурою мислення і поведінки, перспективами духовного самовдосконалення.

Сьогодні Українській державі потрібна така школа, в якій будуть створені «умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України», формування покоління, здатного «навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства», і яке в повній мірі зможе втілити в життя українську національну ідею (з проекту Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті).

Саме такий навчальний заклад поставив собі за мету створити колектив середньої загальноосвітньої школи міста Южного Одеської області, яка тепер носить ім'я Героя України В'ячеслава Чорновола.

Виховуємо майбутнє України

Шестирічний досвід роботи школи переконливо довів, що немає успішного навчання без розвиненої системи активної позакласної діяльності учнів, немає виховання без єдності індивідуального і колективного, педагогічного управління й учнівського самоврядування.

З перших днів існування школи її вихованці стали не пасивними споглядачами, а активними творцями всього освітнього процесу в школі.

Сьогодні НВО ім. В'ячеслава Чорновола — це своєрідна маленька держава — «Школа Духовності» — із своїм президентом і учнівським парламентом, засобами масової інформації, службою безпеки, різноманітними міністерствами і відомствами. Учнівське самоврядування в школі — це не просто гра, а підготовка підрастаючого покоління до самостійного життя, свідомої й активної громадської діяльності на благо України (додаток 1).

Система роботи «Школи Духовності» охоплює всі сфери життя дитини, але чільне місце в ній відводиться вихованню високої духовності, національної свідомості, громадянської активності, патріотизму.

Реалізація цих завдань здійснюється за такими основними напрямками:

- в рідній школі — рідна мова;
- я — громадянин України;
- традиції, цінності й норми життя школи;
- духовний розвиток особистості.

Ці напрямки і склали основу життя «Школи Духовності» в цілому, знайшли своє втілення в роботі президента, учнівського парламенту, його постійних комісій, а також клубів, студій, гуртків.

Програма «В рідній школі — рідна мова» покликана допомогти дітям полюбити українську мову, показати їм її красу і неповторність, залучити до шедеврів українського художнього слова і до самостійної словесної творчості, а також

стати активними її провідниками не тільки у місті, а й у державі.

Важливу роль у реалізації цієї програми відіграє юнкорівська студія «Клас +», при якій діє прес-центр із шкільною багатотиражкою, відео-програмою, літературною студією. Роботи юних кореспондентів неодноразово друкувалися у міській та обласній газетах, а редколегія газети «Клас +» двічі здобувала перемогу в регіональному конкурсі шкільних газет, який відбувся у м. Миколаєві. До роботи в літературній студії залучалися майстри слова — юженська поетеса Наталя Чамлай, члени спілки письменників України Олекса Різників, Микола Палієнко, Світлана Мудрик. Ї як результат цієї роботи — перемога юних поетів школи у міських та обласних конкурсах і фестивалях. Вихованню любові до рідної мови сприяють організовані юнкорівцями конкурси учнівських творів, літературні вечори, свята для учнів початкової школи; участь учнів школи в театрі-студії «Мандрівні дяки», в репертуарі якого композиції на твори Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, Ліни Костенко, В. Стуса; активна робота по підготовці й проведенню декад української мови, Шевченківських днів тощо.

Реалізація програми — «Я громадянин України» передбачає виховання в учнів національної свідомості, активної громадянської позиції, усвідомлення своєї значущості та причетності до розбудови Української держави, до вирішення суспільних проблем, формування комунікативних навичок, умінь жити в спільноті, розуміти і поважати себе та інших, розкриття і реалізація організаторських і творчих здібностей дітей, виховання відповідальності та обов'язковості.

Велику роль у вирішенні завдань програми відіграють створені за ініціативою парламенту та участю учнівських колективів соціально-культурний проект «Ера милосердя», дискусійний клуб «Зона Уваги», на засіданнях якого обговорюються актуальні проблеми сьогодення («Молодь і політика», «Колектив і особистість», «Батьки і діти», «Яка армія нам потрібна» тощо), введення до навчального плану спекурсів «Права людини», «Особа і суспільство», «Україна і світ», запропонованих парламентом школи за результатами дослідження громадської думки; створення при школі історико-краєзнавчого музею — центру відродження національної свідомості й духовної культури народу. Прилучення до духовних скарбниць народу допомагає дітям усвідомити і осмислити свою приналежність до великого українського народу, бажання зберегти і примножити його культурну спадщину. Цим бажанням продиктована активна діяльність учнів у Всеукраїнській дитячій організації «Пласт». Особливу ж роль у громадянському і патріотичному вихованні учнів відіграють зустрічі з людьми, які складають славу України — а серед них політики і художники, музиканти і науковці, поети і видатні спортсмени. Знайомство з головою НРУ, народ-

ним депутатом України Геннадієм Удовенком, народним депутатом України Тарасом Чорноволом, народним артистом України Богданом Бенюком, композитором Остапом Гавришем, співаками Миколою Свидюком, Павлом Мрежуком, народною майстринею Ганною Василяшук, диригентом Одеського філармонічного оркестру Хобартом Ерлом, підкорювачем Евересту В'ячеславом Терзеулом, іншими славними синами і доньками України наповнюють юні серця гордістю за свою Батьківщину, яка подарувала світу таких людей, викликають бажання стати схожими на них.

Та, мабуть, кульмінаційним моментом програми виховання громадянина стало присвоєння нашому навчальному закладу імені Героя України В'ячеслава Чорновола, адже високе ім'я у назві школи — це не лише почесне право, а величезний обов'язок кожного учня відповідати званню «учень навчально-виховного об'єднання імені В'ячеслава Чорновола». Тому Положенням про стипендію імені В'ячеслава Чорновола (додаток 2), яке розроблене учнівським парламентом, передбачається:

— високий рівень національної свідомості та відповідальності;

— громадська активність;

— прагнення до вдосконалення;

— об'єктивність в оцінюванні себе та інших.

Метою програми «Традиції, цінності й норми життя школи» є відродження кращих традицій у навчально-виховній роботі національної школи і створення на їх основі такого виховного середовища, яке б виховувало у дітей почуття гордості за право навчатися саме в цій школі, підвищувало відповідальність за свої вчинки і досягнення у різних сферах діяльності, сприяло б збереженню культурної спадщини українського народу, забезпечувало високу мотиваційну готовність кожного учня до участі в діяльності школи.

Основу традицій, цінностей і норм життя Школи Духовності складає програма розвитку особистості, закладена в десяти Божих заповідях.

Реалізується ця програма за такими напрямками:

— школа — наш рідний дім, а ми — дбайливі його господарі;

— головний скарб школи — особистість дитини;

— ми відповідальні за тих, хто живе поряд з нами;

— школа — колектив однодумців, творча спілка дітей і дорослих;

— ми живемо, щоб творити добро і красу;

— немає меж для вдосконалення.

Щороку кожний учнівський колектив приносить до скарбниці Школи Духовності нові традиції. Найяскравіші традиції школи:

— добродійні справи (шефство над Одеським будинком дитини, над ветеранами війни й праці, Великодні та Різдвяні благодійні ярмар-

ки, допомога дітям Закарпаття, які постраждали внаслідок стихійного лиха);

— культурно-просвітницька діяльність (організація виставок, концертів, конференцій, свят для мешканців міста і регіону);

— спільна творча діяльність учнів, вчителів, батьків, громадськості по відродженню української духовності;

— вручення щорічного призу «Срібний Серафим» за особливі досягнення в творчій самореалізації особистості (додаток 3).

Виховання духовної культури особистості, підготовка її до життя і виживання в світі — головне завдання програми «Духовний розвиток особистості». Вже в перший рік існування школи за ініціативи учнівської ради введено до навчального плану школи факультативний курс «Основи християнської етики», який пізніше був удосконалений і отримав нову назву — «Психологія духовного розвитку».

Велику роль у духовному розвитку учнів Школи Духовності відіграють відвідування святинь — Софіївського, Михайлівського соборів, Києво-Печерської лаври у Києві, щорічні поїздки по Львівщині та Івано-Франківщині за програмою «Духовні скарбниці українського народу», участь дітей у Різдвяних та Великодніх богослужіннях, вертепах, вечори духовної музики тощо. Визначною подією в духовному житті школи стало освячення хреста на місці спорудження каплиці на честь засновників слов'янської писемності й культури Кирила та Мефодія. Спорудження на території школи каплички, на яку принесе свій камінець кожна дитина, кожен вчитель і батько, стане великою об'єднуючою силою, яка допоможе нам піднятися над мороком небуття і повернутися до життєдайних джерел духовності.

Шкільний парламент — школа державотворення

Держава будується не в будучині,
Держава будується нині.

Євген Маланюк

Ідея: створити в навчально-виховному закладі атмосферу взаємодовіри, наблизити учнів до вчителів і залучити кожного члена колективу до спільної роботи.

Мета: виховати непересічну особистість, людину високої правової культури, соціально орієнтовану, духовно багату, національно свідому.

Система роботи: створена діюча модель системи самоврядування — Вища Учнівська Рада (ВУР) (додаток 4), до якої входять лідери з кожного класу, починаючи з сьомого. ВУР тісно співпрацює з адміністрацією НВО та вчителями, суттєво впливає на організацію шкільного процесу і бере на себе відповідальність за організацію позашкільних заходів, вивчає думку учнівського колективу, чітко визначає основний

напрямок роботи на поточний навчальний рік, розробляє плани діяльності кожної постійно діючої комісії та реалізує їх, працює над створенням індивідуальних моделей систем самоврядування в класних колективах, починаючи з першого класу, розробляє положення про конкурси, премії, стипендії, займається створенням власних внутрішньошкільних законів. Виконавчим органом учнівського самоврядування є виконком ВУР, який проводить соціологічні опитування, втілює в життя закони та контролює їх виконання, залучає учнів школи до роботи у постійно діючих комісіях, займається організацією та проведенням усіх запланованих заходів, випускає шкільну газету і телепрограму. Очолює виконавчий орган ВУР президент школи. Він є носієм найкращих рис учня НВО ім. В. Чорновола, а це — патріотизм, висока культура поведінки та спілкування, духовність. Він представляє колектив на різних рівнях, зустрічається з органами міської влади, з керівниками різних служб, з директором, бере участь у шкільних семінарах, конкурсах, є гарантом дотримання прав школярів, представляє учнівський колектив перед директором, звітує перед виборцями, проводить зустрічі з класними колективами, контролює роботу всіх комісій, сприяє втіленню в життя мети ВУР.

Голова ВУР безпосередньо працює з постійно діючими комісіями, проводить засідання, на яких аналізує роботу керівників комісій, прогнозує їх подальшу діяльність.

Склад постійно діючих комісій ВУР:

1. Комісія по зв'язках.
2. Комісія з патріотичного виховання та культурно-просвітницької діяльності.
3. Інформаційна комісія.
4. Комісія етики і поведінки.
5. Комісія по проведенню дозвілля.
6. Комісія з пропаганди спорту та здорового способу життя.
7. Комісія по духовному вдосконаленню учнів.

Завдання комісій

Комісія по зв'язках. Мета:

- 1) налагоджувати зв'язки з представниками інших шкільних закладів для поширення власних ідей, для обміну досвідом, взаємозбагачення, представлення НВО на різних рівнях;
- 2) залучати до роботи школи цікавих людей;
- 3) розширювати коло знайомств;
- 4) зав'язувати дружні стосунки з творчими колективами, державними діячами, талановитими людьми;
- 5) залучати учнів НВО до співпраці з різноманітними службами та організаціями.

Комісія по зв'язках співпрацює з громадськими та державними організаціями, в першу чергу з молодіжними організаціями патріотичного спрямування («Молода просвіта», «Пласт»), організовує для учнів школи екскурсії, які про-

водять представники вищезазначених організацій, шкільні колективи, налагоджує зв'язки з відомими політиками, поетами, художниками, співаками, запрошує їх на творчі вечори; комісія проводить обмін досвідом із дружніми шкільними колективами (серед них Ужгородська гімназія), веде листування.

Комісія з патріотичного виховання та культурно-просвітницької діяльності. Мета:

- 1) виховувати почуття любові до рідної землі, слова, пісні, традицій;
- 2) формувати національну свідомість;
- 3) поглиблювати знання з історії, культури рідного народу;
- 4) залучати всіх учнів до просвітницької діяльності.

Комісія пропагує рідну мову, організовує і проводить тематичні свята (святкування днів народження відомих українських митців), готує лінійки, присвячені пам'ятним історичним датам, мандрівки по історичних місцях козацької слави, місцях бойових подій та поховань воїнів УПА, проводить зустрічі з представниками патріотичних рухів, кінолекторії, організовує заняття старшокласників з дітьми у пластових новацьких роях, займається літнім таборуванням пластунів (несе відповідальність за діяльність табору «Скіфський степ»), займається просвітницькою діяльністю в школі та за її межами (виступи шкільного театру-студії «Мандрівні дяки»), координує роботу шкільного музею.

Інформаційна комісія. Мета:

- 1) поширювати інформацію про діяльність ВУР;
- 2) спілкуватися з шкільним колективом, батьками, мешканцями міста через засоби масової інформації;
- 3) пропагувати ідеї «Школи Духовності»;
- 4) виховувати правову культуру та політичну грамотність учнів НВО.

Комісія організовує роботу газети «Клас +», відеостудії та прес-центру, цим самим забезпечує свободу слова, дає можливість кожному учню виступати на шпальтах шкільного друкованого органу; готує та випускає телепрограму «Шкільні новини за тиждень», проводить соціологічні опитування, з результатами яких знайомить виборців, також слідкує за подіями в школі і місті, проводить політологічні семінари, на яких знайомить і аналізує події, що відбуваються в світі, налагоджує систему внутрішнього зв'язку (оголошення, звертання, прохання), проводить роботу по створенню комп'ютерної історії школи, організовує та проводить конкурси класних стіннівок.

Комісія етики та поведінки. Мета:

- 1) виховувати висококультурну особистість;
- 2) навчати поводити себе в будь-якому колективі та товаристві;

3) старших шанувати, поважати роботу вчителя, берегти батьків;

4) прищеплювати почуття відповідальності за ближнього, за шкільне майно.

Комісія організовує чергування учнів у школі, проводить шкільні лінійки, конкурси («Міс чарівниця», «Містер джентльмен», «Господарочка», «Козак»), співпрацює з шкільним психологом, організовує діяльність психологічної служби «Довіра», проводить тематичні бесіди з молодшими школярами, запрошує спеціалістів для зустрічей із старшокласниками, організовує проведення тематичних засідань у дискусійному клубі «Зона уваги», втілює в життя програму «Дотримання 10 заповідей учня НВО ім. В'ячеслава Чорновола».

Комісія по проведенню дозвілля. Мета:

1) привчати учнів до організованого проведення вільного часу;

2) навчати самостійно організовувати різноманітні заходи;

3) допомагати класним керівникам проводити свята, мандрівки, екскурсії з молодшими школярами;

4) виховувати в учнів естетичні смаки.

Комісія працює з творчими колективами міста, займається підготовкою та проведенням різноманітних шкільних свят («Осінній бал», «День подарунків», «Валентинів день», Шкільна пошта, Дні гумору, Новорічні карнавали, Тиждень вшанування найкращої половини людства), займається проведенням КВК, організовує поїздки на лоно природи, екскурсії, літні наметові містечка, урізноманітнює форми проведення шкільних дискотек, допомагає класним керівникам проводити Дні іменинників, різні конкурси, розважальні програми.

Комісія з пропаганди спорту та здорового способу життя. Мета:

1) залучати учнів до активної участі в шкільних та міських спортивних змаганнях;

2) зацікавлювати роботою спортивних секцій;

3) пропагувати здоровий спосіб життя.

Комісія організовує і проводить спортивні заходи (футбольні матчі, шахові турніри, спортивні ігри та розваги), залучає до спортивної роботи учнів і вчителів школи, організовує літні табори в Західній Україні та на березі Чорного моря, запрошує на зустрічі з учнями лікарів, інших спеціалістів не тільки для проведення лекцій, але й на засідання дискусійних клубів, на яких обговорюються такі питання, як: паління, наркоманія, статеві стосунки.

Комісія з питань розвитку духовної культури. Мета:

1) навчати учнів співпереживати, бачити чуже горе, допомагати ближнім;

2) виховувати прагнення до меценатства;

3) навчати цінувати людське життя, прагнути до самовдосконалення.

Комісія забезпечує проведення благодійних акцій, здійснює відвідування дитячих притулків, організовує групи неповносправних дітей, допомагає вчителям проводити заняття з проблем духовного розвитку, Різдвяні та Великодні свята (виступи на шкільному, міському та обласному рівнях театру-студії «Мандрівні дяки»), організовує поїздки учнів школи на Різдво в Західну Україну, відроджує Коляду в місті, створюючи вертепи, проводить з молодшими школярами вечори духовного спілкування «Свічка», готує соціально-культурний проект «Ера милосердя».

Шкільна друкована газета як орган учнівського самоврядування

Друкована газета «Клас +» навчально-виховного об'єднання ім. В'ячеслава Чорновола була заснована в 1995 році як така, що мала повідомляти про найважливіші події з життя школи, сприяти організації більш змістовного дозвілля. Та дуже скоро виявилось, що «Клас +» просто не може обминати увагою те, про що думають і сперечаються учні, що хвилює і їх, і їхніх батьків, і наставників. Стало зрозуміло: газета не може задовольняти лише потреби своїх читачів в інформації. Вона повинна стати рупором учнівської думки, сприяти вихованню майбутнього громадянина України.

З появою в школі учнівського парламенту та виборами президента газета «Клас +» стала органом учнівського самоврядування.

Провідна ідея газети — засобами художнього слова формувати особистість патріота України, виховувати людину демократичного світогляду і культури. Головні завдання газети:

— розвиток творчих здібностей і обдаровань дітей;

— формування почуття громадянської відповідальності, журналістської етики;

— виховання моральної життєтворчої мотивації, активної громадянської позиції, навичок поведінки в колективі й суспільстві;

— формування високої гуманістичної культури особистості, здатності протидіяти проявам бездуховності.

Шкільна друкована газета, яка зовні нагадує районну чи міську газету, має, проте, свою чітко визначену специфіку. Видання повністю виконується руками і розумом учнів — редактор-консультант (професійний журналіст) лише спрямовує їх творчі зусилля, дає поради стосовно підготовки матеріалів, допомагає в їх опрацюванні. Таким чином, газета виконує ще й дуже важливу функцію професійної орієнтації: вона вчить школярів азам журналістики. Учні, які хоч рік попрацювали в складі редколегії, вміють взяти інтерв'ю (й не лише у людей добре знайомих, друзів, учителів, але й у незнайомих), провести соціологічне дослідження, відредагувати і відкоригувати поданий до газети

матеріал. Працюючи в газеті, учні знайомляться з особливостями різних жанрів, опановують їх. Вони одержують знання з основ макетування, комп'ютерної верстки, художнього оформлення друкованого видання. Невипадково вже два роки газета «Клас +» здобуває перемогу на міжрегіональному конкурсі в м. Миколаєві, а її кореспонденти — призи від журі конкурсу. Та головне — виховний вплив друкованого видання. Слід зазначити, що «Клас +» притаманними йому засобами допомагає вихованню в учнів громадянської позиції.

Погортавши газету, можна побачити, що у багатьох публікаціях проходить ідея: кожен має право висловити свою думку, й разом з тим не можна вважати власне міркування єдино правильним. Водночас незгідність в думках не дає жодних підстав для неповаги до того, хто висловлює свою особисту думку.

З номера в номер газета вдосконалюється, зростає професійна майстерність юних кореспондентів, з'являються нові рубрики. На сторінках газети «Клас +» порушуються не лише шкільні, але й загальнонісські й навіть загальнолюдські проблеми. «Клас +» виховує у своїх читачів такі риси, як співчуття, вміння розділити з кимось його біду і вміння порадити з чийось успіхів. Ці риси яскраво виявились, коли школа прийняла дітей із Закарпаття, потерпілих від стихійного лиха. Матеріали про це були опубліковані, вони знайшли відгук у дитячих серцях, як знайшли відгук і вдячні листи батьків тих дітей, які протягом майже трьох місяців проживали у родинах наших учнів. Ці листи газета теж надрукувала. А якою високою духовністю, яким щирим почуттям любові до рідної землі сповнений надрукований у рубриці «Творимо прекрасне» вірш одинадцятикласника (тепер уже випускника) — Євгена Бардієра «Я — українець»:

Не прописаний я за кордоном,
І, не маючи родичів там,
Українським живу я законом,
Українським живу я життям.
Я пишаюсь своїм громадянством,
І розкаже вам, хто я такий,
Синя книжка — український мій паспорт,
Синій паспорт — і герб золотий.
Не зміню я на сотні Америк
Хвилю сивого батька-Дніпра,
Чорноморський запінений берег,
Україну любові й добра.
І куди б я не йшов і не їхав,
Я сюди принесу свій уклін —
Під улюблену батьківську стріху
На святій українській землі.

Велику увагу «Клас +» приділяє питанням культури, поведінки, ерудованості своїх читачів-школярів. Великою популярністю користуються рубрики «Інтелектуальна сторінка», «Філософські роздуми», «Батьки і діти»; спеціальна сторінка «Що? Де? Коли?», цикл бесід «Як ми вітаємось і як звертаємось». Літературно-мистецька та музична сторінки допомагають юним

митцям подати на суд громадськості свої твори, що має неабияке значення для повноцінного розвитку особистості.

Свідченням громадянської зрілості творчого колективу газети став нарис-скарга, присвячений світлій пам'яті чеченського поета Імама Алімсултанова, товариша й улюбленця учнів школи, підступно, по-звір'ячому вбитого в Одесі 8 листопада 1996 року:

«Поете! Чому саме Ти, як опалений Нерв Народу, стаєш і першою його жертвою? Невже, вбиваючи Тебе, думають, що вивітриться слід, зітреться пам'ять, опустяться руки? Твоя смерть — це ще одна перевірка Твого народу на мужність, на готовність до нового життя. І ти, кому Ти відкрив свій світ, кого своєю усмішкою і добротою робив людянішими, вклоняються перед Твоею Вічною Пам'яттю».

У 2000 році, коли школа виборювала право на присвоєння їй імені В'ячеслава Чорновола, газета «Клас +» знайомила своїх читачів з життєвим подвигом одного з кращих синів України, тим самим примушуючи їх замислюватися над долею Батьківщини, над сенсом людського життя.

Отже, спілкуючись один з одним, з навколишнім світом, з добрими та мудрими людьми, учні Школи Духовності знайшли в газеті «Клас +» те джерело мудрості, завдяки якому пізнають життя, збагачуються духовно і вчать бути громадянами своєї держави (додатки 5, 6).

Шкільний музей як засіб патріотичного виховання (додатки 7, 8)

Історико-краєзнавчий музей при навчально-виховному об'єднанні ім. В'ячеслава Чорновола відкрито 31 жовтня 1997 року. Відкриттю музею передувала велика робота по збиранню експонатів, документів, спогадів про історичні події нашого краю, яка була проведена учителем історії К. В. Кашперуком. З 1995 року (заснування школи) до цієї роботи були залучені й учні.

На час відкриття в музеї було два відділи — археологічний і нумізматичний. За чотири роки існування музею відкрито ще чотири відділи («Наш край у роки Другої світової війни», «Місто Южне», «Історія Одеського припортового заводу», «Історія порту Южний») і започатковано збирання експонатів для етнографічної колекції та стенду «Його ім'я носить наша школа», присвяченого Герою України В'ячеславу Чорноволу.

Мета діяльності музею полягає в залученні учнівської молоді до вивчення та збереження історико-культурної спадщини рідного краю, виховання патріотизму, шанобливого ставлення до історії й культури українського народу та народів, які проживають на території України.

Головні завдання музею:

- розширення знань учнів про історію рідного краю, починаючи з найдавніших часів;
- збереження та використання пам'яток матеріальної й духовної культури;
- стимулювання розвитку творчих здібностей учнів до пошукової і краєзнавчої роботи;
- залучення учнів до проведення культурно-освітньої роботи серед школярів та мешканців міста.

Роботу музею організовує рада музею (3 педагога і 8 учнів). Рада музею обирається на зборах учнівського колективу і затверджується шкільним парламентом.

Рада музею:

- обирає голову, розподіляє обов'язки між членами ради;
- складає і затверджує план роботи музею на навчальний рік;
- організовує роботу екскурсиводів;
- вирішує питання про включення до фондів музею нових експонатів;
- проводить культурно-просвітницьку та агітаційну роботу серед учнів і мешканців міста;
- звітує про роботу музею на засіданні парламенту в кінці навчального року.

Основними напрямками діяльності музею є:

- навчально-виховна робота;
- масова робота з краєзнавства і туризму;
- пошукова та науково-дослідницька діяльність;
- інформаційно-методична робота.

Щороку музей проводить для учнів школи близько 50 навчальних екскурсій за темами державних програм з історії і народознавства, готує учнів-екскурсоводів для проведення екскурсій.

Рада музею постійно організовує туристсько-краєзнавчі подорожі та екскурсії (в 2001 році було проведено 6 екскурсій, у т. ч. до Ольвії, Кошарського городища, до історичного та археологічного музеїв м. Одеси). Учні школи беруть участь в експедиції «Краса і біль України».

Музей став центром активної науково-дослідницької роботи. Члени ради музею, юні екскурсоводи Ірина Гедз та Ганна Слюсарчук захищали свої наукові роботи з історії та краєзнавства в МАН.

Для впровадження досвіду своєї діяльності музей проводить велику інформаційно-методичну роботу, мета якої — висвітлення роботи музею в шкільних, міських та обласних засобах масової інформації, проведення семінарів для керівників шкільних музеїв, підготовка екскурсиводів тощо.

Робота музею відзначена дипломами, грамотами і призами міського та обласного управління освіти.

Замість висновків (З літературного архіву школи)

«Ця школа давно вже перестала бути просто місцем, де навчаються. Для мене вона є символом рідної неньки України, яка постійно піклується про своїх дітей, намагається дати їм найкраще, що може бути в житті — почуття національної свідомості, гідності й честі, любові до рідного краю».

Олеся Клінцова, 9-А кл.

«Мета виховання патріотів своєї держави визначалася засновниками нашої школи з самого початку її існування. І особливої актуальності вона набула при наданні їй імені Героя України В'ячеслава Чорновола, адже тепер ми повинні виправдати покладену на нас важливу місію».

Ганна Слюсарчук, 11-А кл.

«Найбільше уваги у нашій школі-державі приділяється духовному збагаченню учнів, саме тут ми робимо перший крок до патріотизму, усвідомлюємо, що ми діти своєї Батьківщини, що маємо покращити її становище, бо саме ми будемо жити в ній у XXI столітті, бо ми її майбутне».

Ярослава Шеремет, 10-А кл.

«Найголовнішою моєю мрією про майбутню школу є та, щоб кожен, хто навчається і працює в ній, був патріотом своєї Батьківщини, поважав свою рідну мову, культуру і звичаї свого народу, своїх предків і щоб зміг донести любов до своєї нації кожній людині, з якою спілкується. Тільки таким чином ми зможемо відродити нашу країну».

Ірина Гедз, 11-А кл.

«Головними дисциплінами тут є доброта, допомога ближньому, вміння прощати та співчувати, а основним законом — знати і виконувати десять заповідей Божих».

Болгар Борис, 11-А кл.

«Школу своєї мрії я вже знайшла — це НВО імені В'ячеслава Чорновола. Тут є все, що дає можливість назвати її школою майбутнього».

Іванна Мохнюк, 11-А кл.

ПОЛОЖЕННЯ ПРО УЧНІВСЬКИЙ ПАРЛАМЕНТ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ОБ'ЄДНАННЯ ІМЕНІ В'ЯЧЕСЛАВА ЧОРНОВОЛА

Вища учнівська рада

1. Органом учнівського самоврядування у НВО імені В'ячеслава Чорновола є Вища Учнівська Рада (ВУР).
2. Вища Учнівська Рада є гарантом прав та свобод учнів, які затверджені у Статуті НВО і не суперечать Конвенції ООН про права дитини.
3. Склад Вищої Учнівської Ради — 15 радників, обраних на основі загальних прямих виборів шляхом таємного голосування терміном на 1 рік: голова ВУР, заступник голови ВУР, секретар ВУР та члени комісій (радники).
4. Вища Учнівська Рада формує постійні комісії, які виконують функції згідно з їх призначенням.
5. Склад комісій визначається і затверджується виконкомом ВУР.
6. Радником може бути обраний учень НВО, який дотримується Статуту НВО і навчається в даній школі не менше одного календарного року.
7. Не може бути обраним до ВУР учень, який має незадовільні оцінки за знання та поведінку.
8. Чергові вибори у ВУР НВО ім. В'ячеслава Чорновола відбуваються в останню п'ятницю квітня кожного року. Обраним радникам видається мандат.
9. Радники перед вступом на посаду дають таку обіцянку: «Обіцяю дбати про честь школи, дотримуватись Статуту НВО ім. В'ячеслава Чорновола і добиватись цього від усіх учнів школи. Свої обов'язки радника виконуватиму добровільно і старанно».
10. Для розв'язання питань загальношкільного життя ВУР збирається на сесії кожного другого четверга місяця. Перша сесія збирається не пізніше тижня після виборів. Сесія вважається правомірною, якщо в ній беруть участь 50% радників + 1 радник.
11. Засідання ВУР проводяться відкрито, рішення приймається, якщо за нього проголосує більше половини присутніх радників.
12. До повноважень ВУР належать:
 - контроль за діяльністю Президента і виконкому;
 - представлення НВО на загальношкільних і шкільних заходах;
 - представлення учнівського колективу на раді школи та педагогічній раді;
 - участь у підготовці плану роботи школи;
 - керівництво шкільними ЗМІ;
 - розробка положень про встановлення премій, стипендій, проведення фестивалів, оглядів, конкурсів та інших форм позашкільної діяльності;
 - розгляд питань про заохочення та стягнення.
13. ВУР із свого складу обирає голову, його заступника, формує виконавчий орган — виконком.
 - Голова ВУР:
 - веде засідання ВУР;
 - організовує підготовку питань для розгляду на засіданнях ВУР;
 - представляє ВУР на педагогічних радах та засіданнях ради НВО.

Виконком

1. Виконком ВУР є виконавчим органом учнівського самоврядування.
2. Виконком формується на першому засіданні ВУР з її членів-радників у кількості 7 чоловік.
3. Очолює виконком Президент, обраний на підставі положення про вибори Президента.
4. Функції виконкому:
 - організовує і здійснює контроль за чергуванням по школі;
 - організовує і проводить заняття в школі в день учнівського самоврядування;
 - організовує конкурси учнівських робіт, присвячені історичним подіям;
 - проводить свята, спортивні змагання, вечори відпочинку, дискотеки;
 - готує шкільну газету «Клас +» і телепрограму «Шкільні новини»;
 - проводить конкурси на краще оформлення класу, збереження шкільного майна, підручників тощо.

Президент

1. Президент НВО імені В'ячеслава Чорновола очолює виконавчий орган ВУР, розподіляє обов'язки між членами виконкому.
2. Президент обирається на основі загального, рівного, прямого виборчого права шляхом таємного голосування строком на 2 роки.
3. Президентом може бути обраний учень НВО, який досяг 13-річного віку і навчається в НВО імені В'ячеслава Чорновола не менше двох років; має добрі знання та зразкову поведінку.
4. Вибори Президента проводяться разом з виборами ВУР.
5. За два тижня до виборів по класах школи проводиться висування кандидатів у Президенти. Кожен клас може висунути одного кандидата. Можливе і самовисування кандидатів у Президенти. Висунуті кандидати реєструються лічильною комісією, яка видає кандидату посвідчення.
6. Кандидат у Президенти залучає до виборчої агітації довірених осіб (особу), які разом з ним проводять в класах передвиборчі збори, публікують агітаційні матеріали.
7. У день виборів агітація за кандидатів заборонена.
8. Вибори проводяться в актовій залі у присутності членів лічильної комісії.
9. Лічильна комісія виготовляє бюлетені встановленою нею зразка. Після закінчення голосування підраховує голоси, публікує результати голосування. Членами комісії є представники від кожного класу, обрані на класних зборах. Члени комісії не можуть балотуватись у ВУР, на посаду Президента.
10. Інавгурація Президента проходить в урочистій обстановці у присутності колективу НВО імені В'ячеслава Чорновола.

Додаток 2

ПОЛОЖЕННЯ ПРО ВСТАНОВЛЕННЯ ІМЕННОЇ СТИПЕНДІЇ В'ЯЧЕСЛАВА ЧОРНОВОЛА В НВО ІМЕНІ В'ЯЧЕСЛАВА ЧОРНОВОЛА

I. Мета

Іменна стипендія Героя України В'ячеслава Чорновола встановлюється Одеською обласною організацією Народного руху України в НВО імені В'ячеслава Чорновола з метою піднесення на вищий ступінь честі та гідності учня і вчителя НВО імені В'ячеслава Чорновола, відзначення особливих досягнень, внесків учителів та учнів у

шкільну духовну скарбницю, виховання патріотизму і любові до ближнього, нації, держави.

II. Розміри та термін встановлення

Стипендія імені В'ячеслава Чорновола встановлюється для учнів:
— 5—8 класів — у розмірі 50 гривень;

— 9—11 класів — у розмірі 70 гривень;
для вчителів НВО імені В'ячеслава Чорновола — у розмірі 100 гривень.

Стипендії вручаються щомісяця зі зміною стипендіатів кожної навчальної чверті.

III. Умови та критерії висунення кандидатів на отримання стипендії

Стипендіатом іменної стипендії може бути учень (5—8 та 9—11 класів) або вчитель НВО імені В'ячеслава Чорновола, які високо несуть звання учня (вчителя) НВО імені В'ячеслава Чорновола; реалізують мету навчального закладу: відроджують та пропагують рідну культуру, історію, мову; є патріотом своєї школи та держави; ведуть активну громадську діяльність; є носієм високої культури та духовності. Учень-стипендіат повинен мати такі якості:

- готовність допомагати як дорослим, так і школярам;
- високий рівень культури спілкування з оточуючими;
- високий рівень знань (середній бал не нижче 8) та активну самореалізацію.

Учитель-стипендіат повинен мати такі якості:

- бути зразковим педагогом, класним керівником;
- справедливим по відношенню до дітей;
- шляхетним у стосунках з учнями, вчителями, батьками і оточуючими.

Примітка. Іменної стипендії може бути позбавлений той, хто порушить статут НВО або вище зазначені умови.

IV. Порядок висунення кандидатів та визначення стипендіатів

Висунення кандидатів на іменну стипендію відбувається 4 рази на рік за два тижня до початку чергових канікул. Подання на претендента адресуються комітету по преміях та стипендіях, який протягом тижня розглядає кандидатури і визначає стипендіатів.

Висувати кандидатури на нагороду мають право:

- класний колектив;
- парламент;
- педагогічна рада;
- адміністрація НВО.

Рішенням комісії по преміях на заключній лінійці в кінці кожної чверті оголошуються стипендіати іменної стипендії В'ячеслава Чорновола.

Додаток 3

ПОЛОЖЕННЯ ПРО ЩОРІЧНИЙ ПРИЗ «СРІБНИЙ СЕРАФИМ» ЗА ОСОБЛИВІ ДОСЯГНЕННЯ У ТВОРЧІЙ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В НВО ІМЕНІ В'ЯЧЕСЛАВА ЧОРНОВОЛА

I. Мета

Метою призу «Срібний Серафим» є піднесення престижу НВО імені В'ячеслава Чорновола; відзначення особливих досягнень учнів у навчанні, спорті, громадській діяльності; вчителів — у навчанні, вихованні та розвитку дітей; творчих колективів — у позашкільній діяльності та самореалізації; батьків — в активній співпраці з школою; виявлення надзвичайних природних задатків членів колективу школи; стимулювання учнів, вчителів, колективів до постійного вдосконалення.

II. Умови, порядок, термін проведення

Конкурс «Срібний Серафим» проводиться протягом навчального року. Підсумки конкурсу оголошуються у День школи — 1 червня.

До 1 травня кожного навчального року парламентом школи та педагогічною радою здійснюється подання заявок на претендентів у комітет по преміях.

До 30 травня в школі вивчається, розповсюджується і висвітлюється інформація про ті колективи та тих осіб, які пройшли відбір комітетом (від двох до чотирьох номінантів на кожну номінацію).

31 травня таємним голосуванням комісія обирає переможців.

Конкурс проходить у наступних номінаціях:

1. Клас року.
2. Учитель року.
3. Класний керівник року.
4. Вихователь року.
5. Родина року.
6. «Знахідка» року.
7. Талант року.
8. Спортсмен року.
9. Інтелектуал року.
10. Подія року.
11. Колектив року.
12. Золоті ручки року (для техперсоналу школи).

III. Критерії висунення кандидатів

Претендентами на здобуття призу «Срібний Серафим» можуть бути учні, вчителі, колективи, що є зразками наслідування для всієї школи; відроджують та про-

пагують рідну культуру, історію, мову, мають активну громадянську позицію, залучають до своєї діяльності інших; розповсюджують власний досвід; є носіями патріотизму, високої духовності та культури.

Окрім цього, враховуються до кожного претендента в окремих номінаціях такі якості.

Клас року:

- організація та участь у шкільних і позашкільних заходах;
- висока культура поведінки класу (у стосунках з вчителями, учнями, техперсоналом, оточуючими);
- зразкове відношення до навчання;
- збереження шкільного майна, чистота та порядок у класі;
- примноження матеріальної бази класу;
- постійна робота над створенням особливого естетичного вигляду.

Учитель року:

- високий науково-методичний рівень;
- участь у Ярмарках педагогічних ідей, семінарах, конкурсах професійної майстерності;
- результативність виступів його вихованців на олімпіадах, конкурсах;
- подальша реалізація учнів класу, випущеного вчителем;

- високий рівень знань з предмету (за результатами зрізів, атестації);
- справедливість, доброзичливість у стосунках з учнями, вчителями, батьками, колегами, оточуючими людьми.

Вихователь року (класний керівник):

- уміння створювати колектив, згуртовувати учнів класу, розвивати їх творчі здібності;
- активна участь у шкільних та позашкільних заходах;
- взаєморозуміння та взаємоповага з учнями, батьками, колегами;
- високий культурний рівень класу;
- примноження та поповнення методичних розробок;
- зразковий вигляд класної кімнати, кабінету.

Родина року:

- високий рівень культури дитини (дітей);
- участь у шкільному житті та позашкільних заходах;
- меценатство;
- дружні стосунки зі школою.

Талант року:
— значні досягнення в галузі мистецтва та перемога в обласних, Всеукраїнських і Міжнародних конкурсах.

Спортсмен року:
— високі спортивні досягнення на міському, обласному, Всеукраїнському і Міжнародному рівнях;
— пропагування здорового способу життя;
— організація шкільних турнірів, змагань, ігор.

Інтелект року:
— перемога в обласних та Всеукраїнських предметних олімпіадах;
— захист наукових робіт в МАН;
— перемога в інтелектуальних змаганнях обласного та Всеукраїнського рівнів.

«Знахідка» року:
— несподіваний прорив у будь-якій галузі науки, мистецтва тощо;
— розкриття особистості, творча самореалізація.

Колектив року:
— значні успіхи на обласному та державному рівні;
— активна діяльність протягом року на шкільному та міському рівнях;

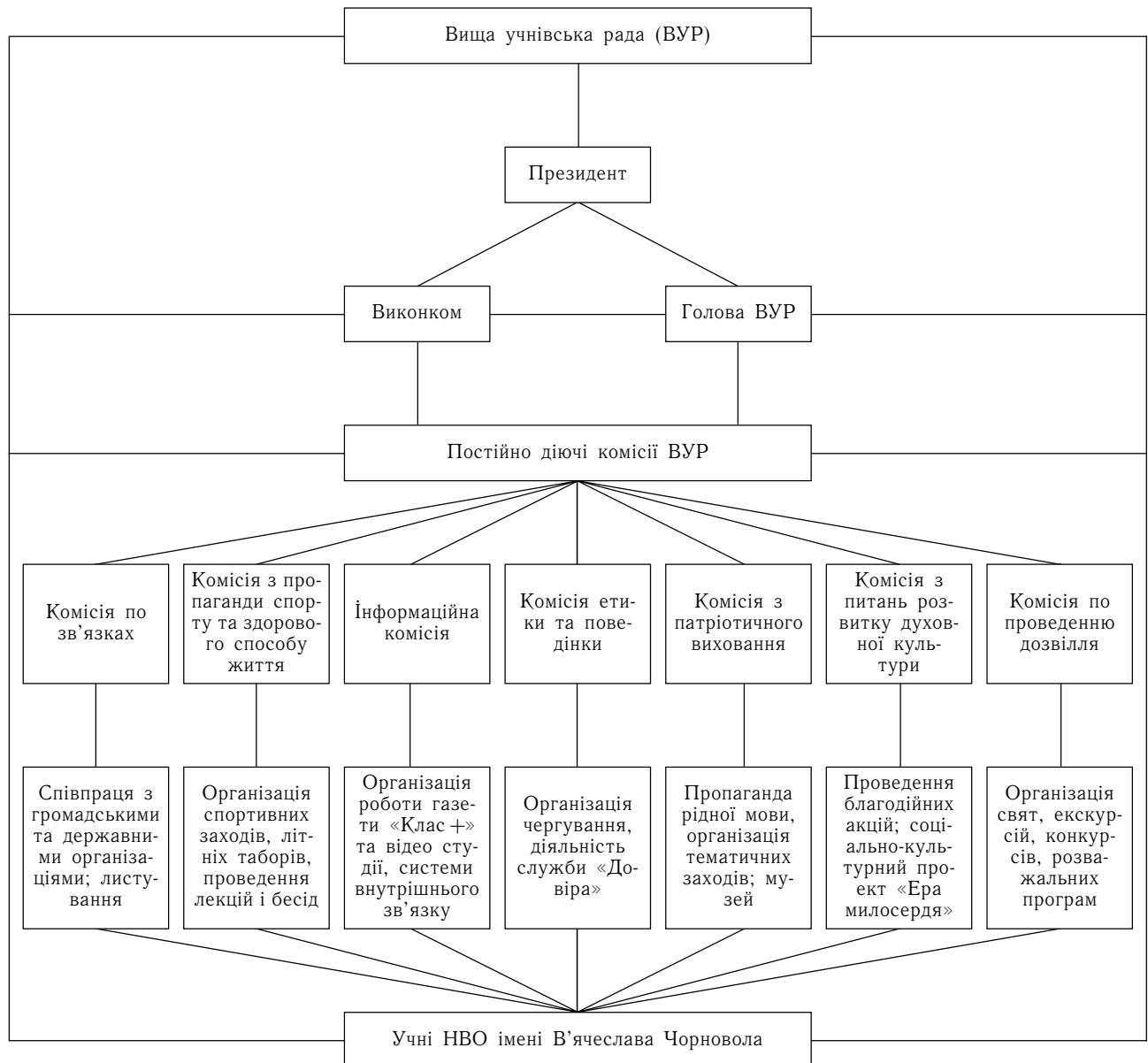
— залучення до своєї діяльності інших учнів школи.
«Золоті ручки» року:
— постійний зразковий стан своєї ділянки праці;
— уміння залучати до праці дітей;
— доброзичливе ставлення до учнів, колег, учителів, оточуючих;
— ініціатива у створенні особливого затишку в школі.

IV. Нагородження переможців

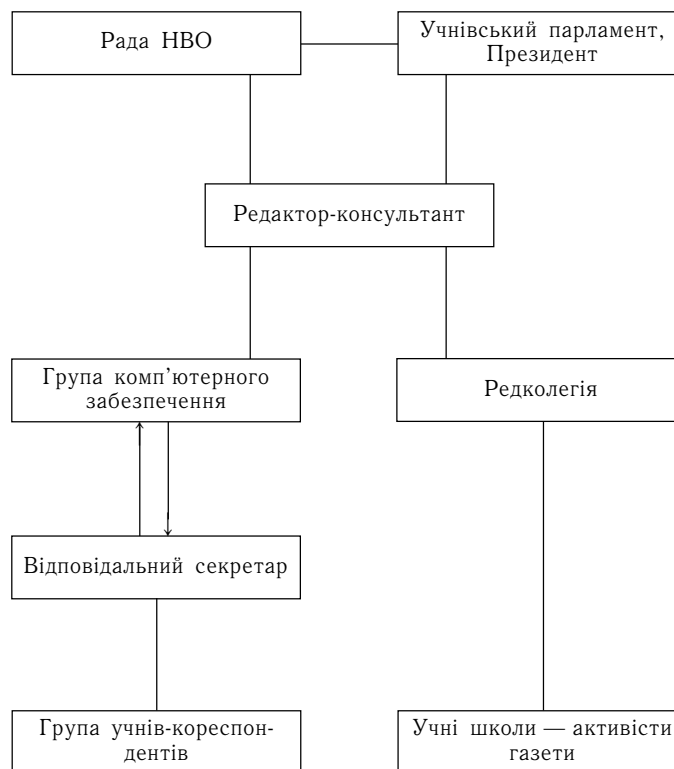
Номінанти конкурсу нагороджуються пам'ятними дипломами конкурсу. Переможці нагороджуються пам'ятними дипломами і спеціальним призом «Срібний Серафим». Нагородження відбувається 1 червня на урочистому святі «День школи».

Додаток 4

СТРУКТУРНА СХЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ У НВО імені В'ЯЧЕСЛАВА ЧОРНОВОЛА



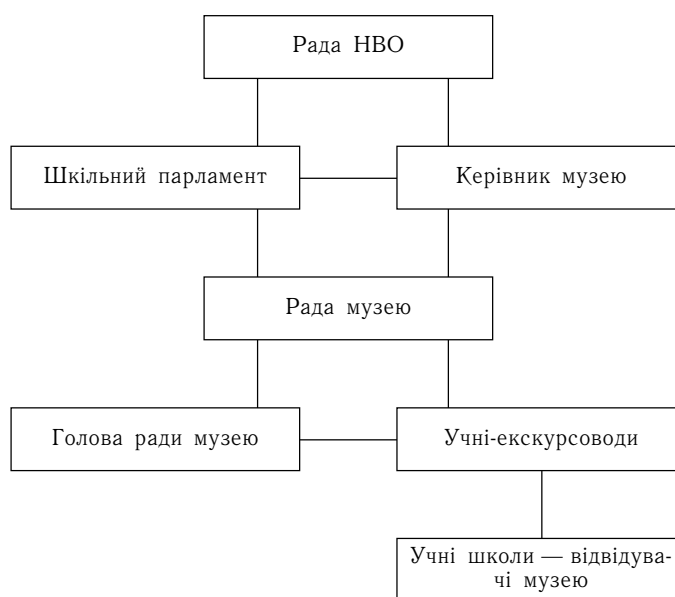
СТРУКТУРНА СХЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОГО МУЗЕЮ НВО імені В'ЯЧЕСЛАВА ЧОРНОВОЛА



ПЛАН І РОБОТА РЕДКОЛЕГІЇ ГАЗЕТИ «КЛАС +» І ЮНКОРІВСЬКОЇ СТУДІЇ НВО імені В'ЯЧЕСЛАВА ЧОРНОВОЛА НА 2001—2002 НАВЧАЛЬНИЙ РІК

№ п/п	Заходи	Термін виконання	Відповідальний
1	Підготовка і випуск газети, розповсюдження її серед читачів	Щомісяця протягом року	Відповідальний секретар, розповсюджувачі від класів.
2	Презентація газети	Вересень	Голова інформаційної комісії, редколегія
3	Проведення анкетування серед учнів 8—11 класів з метою виявлення тих, хто має бажання і здібності співпрацювати в газеті	Вересень—жовтень	Редактор-консультант, редколегія
4	Організація занять з членами студії з метою опанування ними газетних жанрів, методикою підготовки матеріалів для публікації	Постійно, раз на тиждень	Редактор-консультант, учителі кафедри філології
5	Екскурсія учнів-працівників редакції на громадських засадах до видавництва «Чорномор'я» (м. Одеса)	Листопад	Редактор-консультант, голова обласної журналістської організації
6	Створення сторінки молодших школярів «Дзвіночок»	Грудень	Редколегія
7	Випуск сторінки для молодших школярів «Дзвіночок»	3 січня, щомісяця	Ведучі рубрики
8	Підготовка до міжрегіонального конкурсу шкільних друкованих газет (м. Миколаїв)	Січень—лютий	Редактор-консультант, відповідальний секретар
9	Участь у міжрегіональному конкурсі шкільних друкованих газет	Березень	Президент школи, редактор-консультант, заст. директора з виховної роботи
10	Спільне з редакцією міської газети «Новини Южного» та міським клубом інтелігенції проведення на сторінках обох газет поетичного конкурсу «Україно моя, Україно, я для тебе на світі живу»	Січень—травень	Парламент школи, редактор-консультант, редактор газети «Новини Южного», президент клубу інтелігенції
11	Підведення підсумків роботи, відзначення активістів газети	Травень	Президент школи, заст. директора з виховної роботи, редактор-консультант

СТРУКТУРНА СХЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОГО МУЗЕЮ

ПЛАН РОБОТИ ІСТОРИКО-КРАЄЗНАВЧОГО МУЗЕЮ НВО імені В'ЯЧЕСЛАВА ЧОРНОВОЛА
НА 2001—2002 НАВЧАЛЬНИЙ РІК

№ п. п.	Зміст роботи	Дата	Відповідальний
I	Організаційні заходи		
1	Провести кооптацію ради музею	до 15 вересня	Керівник музею
2	Провести організаційне засідання ради музею за планом:	15 вересня	Керівник музею
	а) розподіл обов'язків		
	б) затвердження плану роботи музею на 2001—2002 н. р.	постійно	Голова ради
3	Підтримувати зв'язки з історичним та археологічним музеями м. Одеси		Рада музею
II	Поповнення фондів музею		
1	Оформити нові стенди:	до 1 жовтня	Рада музею, учні 9-го класу
	а) Ольвія		
	б) Кошарське городище		
2	Оформити етнографічний куточок	до 1 листопада	Рада музею, члени «Пласту»
3	За допомогою Одеського археологічного музею поповнити фонд знахідок Кошарського городища	грудень	Кашперук К. В., рада музею
4	Оформити розділ «В'ячеслав Чорновіл — герой України»	січень	Голова парл. комісії, 11 кл.
5	Працювати над розширенням розділів «Одещина у Другій світовій війні» і «НВО ім. В. Чорновола»	постійно	
III	Пропаганда пам'яток історії та культури		
1	Організувати проведення екскурсій по музею для учнів школи (за окремим планом)	постійно	Рада музею
2	Подавати до шкільної преси матеріали про роботу музею	постійно	Рада музею
3	Організувати зустріч з учасниками Великої Вітчизняної війни	9 травня	Група екскурсоводів
4	Продовжити збирання спогадів і документів мешканців міста, свідків заснування Южного	протягом року	Рада музею, редколегія газети «Клас +»
5	Відзначити День пам'яток історії та культури. Провести в класах бесіди про роль пам'яток історії та культури у вихованні патріотизму	18 квітня	Керівник музею, група учнів 9—10 класу
6	Відзначити Міжнародний день музею. Провести цикл бесід про найвизначніші музеї світу	18 травня	Парламент, рада музею
7	Провести екскурсії до шкільних музеїв міста, історичного та археологічного музеїв Одеси, до археологічних заповідників Ольвія, Кошарське городище	травень—червень	Адміністрація школи, Рада музею

Л. Я. ПРОКОПЕЧКО,
директор НВО ім. В'ячеслава Чорновола, м. Южне.

НАРКОМАНІЯ — ГЛОБАЛЬНА ПРОБЛЕМА ЛЮДСТВА (засідання клубу «Інтелект»)

Мета: показати учням, що наркоманія — це одна із важливих і гострих проблем людства, вирішення якої пов'язано з різними галузями наукових знань, а саме: історією, медициною, демографією, соціологією, юриспруденцією та політикою.

Довести, що поєднання зусиль представників усіх галузей знань допоможе визначити шляхи вирішення цієї проблеми.

(Під час обговорення проблеми ведуча малює на дошці грона)

В е д у ч а

За офіційними даними в Україні на 1 січня 2000 року налічувалося більше 90 тисяч наркотично залежних людей. Реально, як затверджують спеціалісти, від лікаря до міліціонера, цю цифру необхідно множити на 10. З цим твердженням можна погодитись. Україна є транзитом для наркотиків із Африки, Азії в Західну Європу. Тому проблема наркоманії, а саме проблема боротьби з нею, стосується кожного з нас. XX століття сприяло розповсюдженню цієї «чуми», тому наше покоління повинно зробити XXI століття століттям її знищення. Боротьбу можна починати лише тоді, коли знаєш цю проблему всебічно. Починати треба з себе, зі своєї вулиці, свого міста.

С л і д ч и й

Щорічно доходи злочинних організацій від виробництва і розповсюдження наркотиків по всьому світу, які представляють «міжнародну наркотичну індустрію», перевищують 0,5 трильйона доларів США. Спільноти наркобізнесу мають власні збройні сили та розвідку, банки, морські судна, авіацію. Свій вплив вони здійснюють, використовуючи різні методи, — від таємних підривних операцій до військових сутичок.

Оперативні підрозділи ІБНОН МВС України, СБУ та митниці здійснюють заходи, спрямовані на заборону незаконного ввезення на територію України наркотичних засобів. Тільки у 1998 році ліквідовано 8 каналів контрабандного надходження наркотиків та психотропних речовин іноземного виробництва, також перекрито канали транзитного переміщення важких наркотиків з Центральної Азії через Україну до Західної Європи.

Сьогодні виготовлення наркотичних засобів здійснюється на високому рівні з залученням високопрофесійних фахівців — хіміків-професіоналів, про що свідчать дані за останні 2 роки. Проблема зловживання наркотичними засобами стала серйозним гальмом на шляху суспільного розвитку регіонів нашої країни, а заходи по обмеженню їх попиту виявилися практично без-

результатними через величезні площі посівів опійного маку та конопель. Більше того, поряд з вживанням традиційних наркотичних засобів рослинного походження, у 1999—2000 роках надзвичайно збільшилась кількість людей, які вживають психотропні речовини, а також героїн, частина якого надходить з Афганістану.

М і л і ц і о н е р

Головними пунктами розповсюдження наркотичних засобів в Одеській області є: село Корсунці, селище Шевченко 1—2, село Усатово, селища Сахарний, Бугайовка, Шевченко 3 (показує на карті Одеської області). Сумне слово «Палермо» з легкістю перетнуло державні кордони Одещини. Як свідчать експерти, щодня у «Палермо» перебувають 200—300 людей. Саме цих бідолах в офіційному обліку наліковується більше 5 тисяч, але насправді їх приблизно 50 тисяч, серед них багато дітей. Ще більше лякає той факт, що майже половина шприцевих наркоманів ВІЛ-інфіковані.

Завдяки оперативним заходам, прийнятим у 1999 році, вдалося знизити загальну кількість злочинів у даному середовищі на 4,3%.

В е д у ч а

Невже людство впродовж одного століття відкрило та пристрастилося до наркотиків?

І с т о р и к

Ні, археологи встановили, що плантації маку поблизу Боденського озера в Північній Європі існували ще в бронзовому столітті. Ще в V столітті до нашої ери Геродот, розповідаючи про побут одного із скіфських племен, яке проживало на північному узбережжі Каспійського моря, повідомляв: «Вони сиділи навколо дерева, кидали в розведене вогнище невідомі плоди, дим яких викликав стан сп'яніння». Батьківщина маку — Мала Азія. Звідси мак задовго до нової ери перекочував до Греції та країн Середземномор'я. Слово «опіум» походить від грецького «опім» — сік. Через Персію і далі на схід культура опійного маку поширилась завдяки арабським торговцям і набула найбільшого поширення у Китаї в X столітті нашої ери.

У XVII столітті голландці почали добавляти опіум у тютюн. У Китай мак завозили з Індії, а потім з Португалії. У 1800 році китайський імператор заборонив продаж опіуму для паління, але Англія і Голландія продовжували контрабандне завезення цієї культури, тому почались «опіумні війни» Китаю з Англією та Францією. Поразка Китаю призвела до того, що було надано право іншим державам завозити опіум. Лише з XIX століття опіум у Китай не завозився.

Але в XIX—XX століттях серед інтелігенції великого поширення набуло вживання гашишу. Де Лакруа, Флобер, Бальзак відвідували відомий клуб гашистів на острові Сент-Луї.

В е д у ч а

Історію виникнення і розповсюдження наркотичних засобів ми з'ясували. Потрібно також зазначити, що медицина використовує засоби з наркотичною дією під час проведення операцій.

М е д и к

Сьогодні медицина, як ніколи раніше, пов'язана з проблемою наркоманії. Більшість наркоманів вживають наркотики ін'єкційним способом, що привело до виникнення СНІДу — однієї із глобальних проблем людства.

90% нових заражень випадає на ін'єкційних наркоманів. Інкубаційний період в організмі людини триває від 6—8 тижнів до 3—6 місяців. Лікарі виділяють 5 стадій захворювання. Перші випадки інфекцій в нашій країні зареєстровано у 1987 році. З 1994 до 1995 року кількість інфікованих в Україні збільшилась в 78 разів. У 1999 році кожного місяця було зареєстровано 150 нових випадків ВІЛ-інфекцій. В Одесі — 9476 інфікованих, в районах області — 1889. В усіх районах реєструються ВІЛ-хворі. 225 чоловік померло від СНІДу. Зареєстровано 626 ВІЛ-інфікованих вагітних жінок. Інфікована мати може передати свій дитині цю смертельну інфекцію. Тому і з'явилася проблема з ВІЛ-інфікованими дітьми. В Одесі, у Суворовському районі існує грудне відділення дитячої лікарні № 3 на 60 дітей з ВІЛ-інфекцією, дітей, від яких відмовились.

Два роки тому вперше поступили до лікарні діти. Сьогодні їх 58, і 35 із них — покинуті діти. На даний момент в Одесі є тільки один дитячий заклад, який приймає інфікованих дітей. Це Будинок дитини № 3, але група в ньому давно переповнена.

Кількість підлітків, які перебували на диспансерному обстеженні, на кінець 1999 року в 11 разів перевищує рівень 1996 року.

Сьогодні, враховуючи вік наркоманів (13—15 років), під загрозою опинилося майже все нове покоління країни.

За останні 10 років кількість смертей від уживання наркотиків збільшилась в 12 разів, а серед дітей — у 42 рази.

Переважає більшість наркоманів не доживає до 30 років. Середня тривалість життя від початку вживання наркотиків — 4—4,5 роки.

Виліковуються (тобто витримують без наркотиків більше року) всього 5—6% наркоманів.

«Норма прибутку» при операціях з наркотиками складає від 300—2000%. Один кілограм героїну в Афганістані коштує 9000\$; у Таджикистані — 25 000\$, а в Москві — 150 000\$. За 1997 рік обіг від продажу наркотиків у країнах колишнього СРСР складає 1,5 млрд \$, а за оцінками західних фахівців — 5—7 млрд \$.

За 1997 рік органами внутрішніх справ виявлено 848 лабораторій, в яких виробляли наркотики або створювали нові. Характерно, що в багатьох із них працювали професіональні хіміки, які зуміли розробити наркотичні речовини нового покоління.

За даними МВС кількість злочинів, пов'язаних із наркотиками, за останні 5 років збільшилась в 6 разів. З 10 майнових злочинів кожні 6 здійснюють наркомани.

В е д у ч а

Запобігти лихові можна лише тоді, коли людина знає про його наслідки. Тому сьогодні важливу увагу треба приділяти соціологічній службі.

С о ц і о л о г

У нашій гімназії під керівництвом кафедри соціології та психології Одеського політехнічного університету було проведено соціологічне дослідження з проблем наркоманії.

Анкети були запропоновані учням 9-х класів. Відповіді показали, що 63% респондентів вважають наркоманію проблемою суспільства, а не проблемою окремо взятої людини; 37% дітей з цим не згодні.

На запитання, хто зобов'язаний взяти на себе основну частину роботи по вирішенню цієї проблеми, більшість дітей (51%) відповіла, що держава, а 33% — що сам наркоман та його родина.

Більша частина респондентів причинами наркоманії вважає нездійснене бажання самореалізації та проблему виховання дітей у заможних родинах.

Більшість дітей (52%) вважає, що найбільш ефективним є посилення боротьби з виробниками та реалізаторами наркотичних речовин. Необхідно також надавати допомогу тим, хто вже потрапив у біду, хто не може самостійно вирішити цю проблему, кому недостатньо сили волі, знань, досвіду.

Проведіть у своєму класі або школі анкетування, зробіть аналіз і виберіть той шлях, який підкаже вам анкета. Це буде ваш особистий внесок у боротьбі з цією хворобою.

В е д у ч а

Для боротьби з наркоманією треба не тільки проводити соціологічне анкетування, щоб знати, як сприймає населення цю проблему, а треба також пояснювати хворим, де вони можуть отримати допомогу. Ми пропонуємо адреси у нашому місті, де хворі люди можуть отримати допомогу.

1. Лікування за допомогою італійського препарату Атраксон. Вартість курсу лікування за цією методикою не перевищує двох середніх зарплат в Україні, не потребує складних медичних маніпуляцій, чергувань лікарів біля койки хворого. Протидія даного методу ґрунтується на впливі блокторів опію. Адреса: м. Одеса,

вул. Новосельського, 98 (перехрестя вул. Тираспольської). Медичний центр «Ваше здоров'я», тел. 34-70-77.

2. Метод зверхшвидкої детоксикації «Ultrapid». Окрім фармакологічної підтримки, він дозволяє закріпити досягнутий результат. З хворим працюють досвідчені психологи та психотерапевти. Адреса: вул. Олесь Гончара, 37-а, тел. (044) 235-89-75.

3. Наркодиспансер. Адреса: вул. Толстого, 2, тел. 24-00-16, 26-79-59. Телефон довіри 26-58-96.

4. Наркологічний кабінет. Адреса: вул. Варненська, 18, тел. 66-70-60.

5. Наркологічне відділення. Адреса: вул. 7-а Пересипська, 2-а, тел. 23-12-00.

6. Обласний лікувально-наркологічний центр допомоги дітям та підліткам. Адреса: вул. Запорозька, 19, тел. 22-09-33.

7. Поліклінічне відділення № 1, лікування неврозів, алкогольної та наркотичної залежності, вивід з запоїв. Адреса: Приморський бульвар, 12, к. 22, тел. 24-88-34.

8. Реабілітаційний центр «Ступені». Лікування та психологічна реабілітація осіб з алкогольними та наркотичними проблемами за досвідом міжнародних рухів «Анонімні алкоголіки та наркомани». Адреса: вул. Розумовська, 1/3, тел. 32-77-28.

Також існують телефони довіри, за якими люди, що вживають наркотики, можуть звернутися у випадку депресії, а також просто за консультацією:

— Лікування дорослих наркоманів. Тел. 22-18-10, 23-12-00.

— Головний нарколог області (Федорова Надія Микитична). Тел. 26-79-59.

— Фонд «Благодійність». Тел. 24-00-16. Адреса: вул. Пушкінська, 22.

— Об'єднання анонімних наркоманів. Адреса: вул. В. Арнаутська, 42 (в арці — 3-й поверх зліва), тел. 42-93-26 (після 18.00).

Ю р и с т

Європа — пріоритетний ринок для ділків наркобізнесу. Певне місце в їх планах посідає й Україна. Протягом останніх років зловживання наркотичними засобами стало серйозною проблемою, а заходи по обмеженню їх попиту виявилися практично безрезультатними через величезні площі посівів опійного маку та конопель.

Без термінових та ефективних заходів проти розповсюдження наркотиків в Україні неможливо виявити канали незаконного їх ввезення. Щороку в Україну морським та сухопутним шляхом завозяться сотні кілограмів важких наркотиків. За офіційною статистикою кожна 10, а за неофіційною — кожна 7 людина віком від 14 до 36 років вживає наркотики. Саме тому виникає запитання — що ж робить наше законодавство аби протистояти вимиранню української нації. Відповідно до статті 3 Конституції України «людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканість і безпека

визначаються в Україні найвищою соціальною цінністю».

У нашій державі обіг наркотичних речовин регулюють наступні нормативні акти:

1. Закон України «Про обіг наркотичних засобів, психотропних речовин, їх аналогів та прекурсорів».

2. Постанова Верховної Ради України від 15 лютого 1995 року «Про введення цього закону в дію».

3. Закон України «Про заходи протидії незаконному обігу наркотичних засобів, психотропних речовин і зловживання ними».

4. Постанова Верховної Ради України від 15 лютого 1995 року «Про введення цього закону в дію».

5. Закон України «Про внесення змін і доповнень до цих двох законів».

6. Кримінальний кодекс України, статті 305—322, що передбачають покарання за ці порушення.

Відповідно до Закону України «Про запобігання захворюванню на СНІД та соціальний захист населення» Одеською обласною адміністрацією у лютому 1998 року видано розпорядження «Про затвердження обласної цільової програми профілактики наркоманії, захворювань на СНІД на 1998—2000 роки». Цією програмою передбачено об'єднання зусиль усіх державних та громадських організацій для боротьби з наркоманією.

Однак, незважаючи на існуючі акти, що регулюють наркосферу, цільових програм профілактики наркоманії, проблема з кожним роком стає все гострішою. З моєї точки зору потрібне негайне втручання держави та перегляд судової системи з цього питання.

Мета нашого покоління сьогодні полягає у тому, щоб не допустити загибелі людства.

Протокол 1946 р. Під контроль міжнародного суспільства підлягає виготовлення наркотичних речовин, вживання яких може визвати залежність від наркотиків.

1953 р. Протокол єдиної конвенції про обмеження обігу наркотичних препаратів, яку ратифікували СРСР у 1963 році, та Україна — у 1964. Згідно з цією конвенцією була обрана комісія, регулююча інші психотропні речовини, які до 1959 року не підлягали міжнародному контролю. А в 1968 році Генеральна Асамблея ООН виявила свою стурбованість з цього приводу і прийняла резолюцію, в якій рекомендувала комісії ООН звернути увагу на цю проблему.

1971 р. Уряд УРСР підписав конвенцію про психотропні речовини, яку ратифікував у 1978 році.

1983 р. Комітет з питань наркоманії прийняв положення щодо дій, спрямованих на боротьбу з незаконним обігом наркотиків, а саме:

— покращання системи міжнародного контролю;

— розтяження рівноваги між використанням і попитом наркотичних і психотропних речовин;

- ліквідація поставки наркотиків з незаконних джерел;
- скорочення незаконного обігу наркотиків і психотропів;
- зниження попиту на заборонені наркотичні препарати;
- лікування і соціальна реабілітація наркоманів.

На сьогоднішній день існує загальна зацікавленість багатьох учасників міжнародних правових відносин у ліквідації розповсюдження наркоманії як чуми ХХІ століття. Ось чому вивчення стану боротьби з цією проблемою — одне з основних питань міжнародної політики України.

В е д у ч а

Але зусиль нашої держави замало для боротьби з наркоманією, оскільки наркотичне зілля не тільки вирощується в Україні, але й завозиться із-за кордону.

П о л і т о л о г

(показує на політичній карті)

На початку 90-х років Україна була шляхом транзиту наркотиків з Азії, Африки у Західну Європу. Поступово наша країна стала ринком збуту наркотиків. Амфетаміни, «екстазі» надходять до нас із Західної Європи через Польщу та Прибалтику. Ефедрін та лікарські засоби, де

є наркотики — через Болгарію та Румунію. Кокаїн з Латинської Америки через Європу. Щодо героїну та гашишу, то шляхи їх надходження численні: з Центральної та Східної Азії вони попадають до нас через Росію та Кавказький регіон, через Балкани, навіть з Північної та Південної Африки. Жахлива картина.

І як не сумно, Одеса в силу свого географічного положення особливо зазнає на собі наркотичні атаки. За дослідями Інтерполу, які провів журнал «Людина і закон», усе більше небезпечних грузів надходять до нас із Стамбула. У цьому ж журналі є схема місць, де конфіскувались контрабандні наркотики. Це відбувається в усіх областях, але лише в одному регіоні є повний набір: героїн, кокаїн, ЛСД та «екстазі», а також підпільні лабораторії по виготовленню наркотиків. Ви вже напевно здогадалися, де це?

В е д у ч а

Під час обговорення проблеми я склала на дошці гроно. Подивимось на дошку. Гроно ще раз свідчить про те, що наркоманія — це багатаспектна проблема. Боротьба з нею є не тільки завданням нашої держави, а також усього світу. Тому ми зробили висновок, що наркоманія — це глобальна проблема людства.

Засідання клубу «Інтелект» завершується показом фільму «Наркоманія».

Додаток 1

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ НАРКОМАНІЇ МЕТОДОМ ГРАНУВАННЯ



ЗАКОН УКРАЇНИ**Про внесення змін до Закону України «Про запобігання захворюванню на СНІД та соціальний захист населення» (витяг)**

Верховна Рада України постановляє:

Внести зміни до Закону України «Про запобігання захворюванню на СНІД та соціальний захист населення» (Відомості Верховної Ради України, 1992, № 11, ст. 152), виклавши його у такій редакції:

ЗАКОН УКРАЇНИ**«Про запобігання захворюванню на синдром набутого імунодефіциту (СНІД) та соціальний захист населення»**

Синдром набутого імунодефіциту (СНІД) — особливо небезпечна інфекційна хвороба, що викликається віру-

сом імунодефіциту людини (ВІЛ), і через відсутність у даний час специфічних методів профілактики та ефективних методів лікування призводить до смерті. Масове розповсюдження цієї хвороби в усьому світі та в Україні створює загрозу особистій, громадській та державній безпеці, спричиняє важкі соціально-економічні та демографічні наслідки, що зумовлює необхідність вжити спеціальних заходів щодо захисту прав і законних інтересів громадян та суспільства.

Боротьба з цією хворобою є одним з пріоритетних завдань держави в галузі охорони здоров'я населення.

Література

1. *Кучма Л. Д.* Виступ на розширеному засіданні координаційної політики по боротьбі з корупцією та організованою злочинністю // Урядовий кур'єр. — 1995. — 2 лютого
2. *Мірошніченко І. А.* // Вісник Одеського Інституту Внутрішніх справ. — 1999. — № 2. — С. 116—120.
3. *Удод А. П.* Наркотичні засоби, психотропні речовини та їх розпізнавання. — К.: РВВ УМАС України, 1997. — 56 с.
4. *Періодичні видання:* «Слово», «Одеський Вісник», «Думська площа», «SOS», «Вечірня Одеса».

Т. Г. ПРОТОСЕНЯ,

вчитель-методист, вчитель вищої категорії, вчитель історії гімназії № 5 м. Одеси.

Початкове навчання. Дошкільне виховання**МЕТОДИКА РОЗВ'ЯЗАННЯ ЗАДАЧ НА СПІЛЬНУ РОБОТУ**

Під час навчання математики в учнів початкових класів мають бути сформовані вміння розв'язувати типові задачі. Серед типових задач методисти виділяють задачі на спільну роботу. У підручниках математики для 3 (2)-го та 4 (3)-го класу пропонується багато задач даного виду, але незважаючи на це, не всі учні оволодівають умінням розв'язувати задачі на спільну роботу. Тому вважаємо доцільним розглянути питання про зміст і методику підготовчої роботи, ознайомлення з даним видом задач, а також про визначення змісту роботи по формуванню вмінь розв'язувати задачі на спільну роботу.

Підготовча робота

На етапі підготовчої роботи М. О. Бантова радить розв'язати таку задачу: «Батько може скопати рядок за 30 хвилин, а син — за 40 хви-

лин. Якщо вони працюватимуть разом, для того щоб скопати цей рядок, їм потрібно більше чи менше часу, ніж 30 хвилин? Ніж 40 хвилин?»

Учні міркують приблизно так: «Потрібно часу менше, ніж 30 хвилин, тому що батькові допомагає син».

Автор радить при розборі задачі на спільну роботу ставити запитання: «Більше чи менше...?». Відповідь на це запитання попередить можливі помилки у розв'язанні задач на спільну роботу, коли у відповіді отримуємо більше часу, ніж час роботи кожного.

Виходячи з цього на ступені підготовчої роботи пропонуємо задачу: «Одна друкарка за годину друкує 5 сторінок, а інша — 4. Скільки сторінок надрукують за годину обидві друкарки?»

— Більше чи менше, ніж 5 надрукують за 1 годину обидві друкарки? (Більше, тому що першій допомагатиме друга).

— Що треба знати, щоб дізнатися, скільки сторінок надрукують разом обидві друкарки за 1 годину? (Треба знати два числові значення: скільки сторінок друкує перша друкарка — 5 та скільки сторінок друкує друга друкарка — 4)

— Якою арифметичною дією відповімо на запитання задачі? (Дією додавання)

— Запишіть розв'язання. ($5 + 4 = 9$ (с.))

— Відповідайте на запитання задачі. (Відповідь: 9 сторінок надрукують друкарки, якщо працюватимуть разом.)

Ознайомлення

3 задачами на спільну роботу діти знайомляться в 3 (2)-му класі при вивченні теми «Нумерація чисел 101—1000. Міри довжини і маси», в № 682 (Богданович М. В. Математика 3 (2). — К.: Освіта, 1997) «Одна друкарка друкує за годину 5 сторінок, інша 4. Скільки годин вони повинні працювати разом, щоб надрукувати 72 сторінки?» Розглянемо методику роботи над цією задачею:

— Про що розповідається в задачі? (Про друкарок).

— Розгляньте короткий запис задачі, що подано в підручнику:

	Кількість сторінок за 1 год.	Загальна кількість сторінок	Час роботи
I	5	72	?
II	4		

— За коротким записом поясніть, що означають числа задачі?

— Назвіть запитання задачі.

— Обидві друкарки надрукують 72 сторінки швидше чи повільніше, ніж перша друкарка? Ніж друга друкарка? (Швидше, тому що за годину вони друкуватимуть більше сторінок, якщо працюватимуть разом).

— За одну годину вони разом надрукують більше чи менше сторінок, ніж 5? Ніж 4? (Вони разом за 1 годину надрукують більше сторінок, тому що одній допомагатиме інша).

— Повторіть запитання задачі. Що треба знати, щоб на нього відповісти? (Треба знати два числові значення: I — загальну кількість сторінок (72) та II — кількість сторінок, що друкують обидві друкарки за 1 годину (не відомо).

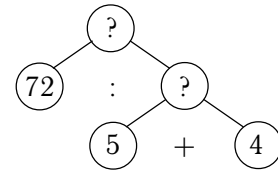
— Якою дією відповімо на запитання задачі? (Дією ділення).

— Чи можна відразу відповісти на запитання задачі? (Ні, тому що ми не знаємо кількість сторінок, що друкують обидві друкарки за 1 годину).

— Що треба знати, щоб про це дізнатися? (Треба знати два числових значення: I — кількість сторінок, що друкує перша друкарка за 1 годину — 5, та II — кількість сторінок, що друкує друга друкарка за годину — 4).

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

— Чи можна відразу відповісти на це запитання? (Так. Аналіз закінчено).



— Складіть план розв'язування задачі.

— Запишіть розв'язання по діях з поясненням.

1) $5 + 4 = 9$ (с.) друкують обидві друкарки разом за 1 годину.

2) $72 : 9 = 8$ — стільки годин потрібно обом друкаркам, щоб надрукувати 72 сторінки.

— Запишіть вираз. ($72 : (5 + 4) = 8$)

— Запишіть відповідь. (Відповідь: 8 годин друкарки повинні працювати разом, щоб надрукувати 72 сторінки)

— Порівняйте цю задачу з попередньою. Що цікавого ви помітили? (Ця задача є продовженням попередньої)

— Що в них спільного? (Спільне в умові кількість сторінок, що друкує кожна друкарка за 1 годину). Що в них відмінного? (В умові другої задачі ще говориться про загальну кількість сторінок, що вони повинні надрукувати разом. Але в цих задачах інші запитання).

— Що спільного в розв'язаннях? Чим відрізняються розв'язання?

— Про що ми дізналися з другої задачі? Ми дізналися про час їх спільної праці. Це задача на спільну роботу.

— Щоб впізнати задачу на спільну роботу, на які слова треба орієнтуватися? («Працюючи разом»).

— Змініть величини задачі. Складіть нову задачу.

— Чи це задача на спільну роботу?

— Чи треба її розв'язувати? (У нас вже є розв'язок цієї задачі, треба змінити лише пояснення).

— Змініть числові дані. Розкажіть задачу. (Вчитель слідкує, щоб число, яке означає загальну величину ділилося на суму двох чисел, які означають одиницю цієї величини).

— Чи схожа ця задача на попередню? До якого виду її можна віднести?

— Якщо всі ці задачі відносяться до задач на спільну роботу, то вони мабуть й мають однаковий план розв'язування?

— Розкажіть план розв'язання цієї задачі.

— Як впізнати задачу на спільну роботу? За яким планом вони розв'язуються?

Задача № 1085° іншої математичної структури, але її запитання містить слова «зробили разом за...», тому її можна розглядати як задачу на спільну роботу: «Тесляр виготовляє за день 12 рам, а його помічник 7. Скільки

рам вони зроблять разом за робочий тиждень (5 днів)?» Зазначимо, що ця задача розглядається в поурочному плануванні, як задача на знаходження суми двох добутоків. Але її можна розв'язати й іншим способом:

I спосіб:

1) $12 \times 5 = 60$ (шт.) рам виготовить тесляр за 5 днів.

2) $7 \times 5 = 35$ (шт.) рам виготовить помічник за 5 днів.

3) $60 + 35 = 95$ (шт.) рам виготовлять тесляр і помічник за 5 днів, працюючи разом.

$$12 \times 5 + 7 \times 5 = 95 \text{ (шт.)}$$

II спосіб:

1) $12 + 7 = 19$ (шт.) рам виготовлять за день і тесляр і помічник, працюючи разом.

2) $19 \times 5 = 95$ (шт.) рам виготовлять за 5 днів і тесляр і помічник, працюючи разом.

$$(12 + 7) \times 5 = 95 \text{ (шт.)}$$

Відповідь: 95 рам виготовлять тесляр і помічник разом за робочий тиждень.

Наступна задача на спільну роботу так само пропонується для домашньої роботи — № 1145°. Ця задача містить запитання «Скільки відер води дадуть обидва насоси за хвилину?», його можна переформулювати так: «Скільки відер води дадуть обидва насоси, працюючи разом?»

Ця задача розв'язується лише одним способом, її розв'язання призводиться до знаходження суми двох часток:

1) $640 : 8 = 80$ (в.) води качає перший насос за 1 хвилину.

2) $420 : 6 = 70$ (в.) води качає другий насос за 1 хвилину.

3) $80 + 70 = 150$ (в.) качають за 1 хвилину перший та другий насоси, працюючи разом.

$$640 : 8 + 420 : 6 = 150 \text{ (в.)}$$

Відповідь: 150 відер води дадуть обидва насоси за хвилину.

Цю задачу можна розглядати, як підготовчу до введення задач на спільну роботу більш складної математичної структури. Після її розв'язання можна запропонувати учням відповісти на додаткове запитання: «За скільки хвилин наповнять басейн, об'ємом 600 відер, обидва насоси, працюючи разом?» Задача з даною умовою і цим запитанням — це типова задача на спільну роботу.

Порівнявши всі розглянуті задачі робимо висновок про те, що вони відносяться до одного виду «задач на спільну роботу»; розв'язання таких задач полягає у визначенні суми значень одиниці загальної величини, що є проміжним результатом розв'язання, або відповіддю на запитання задачі.

Аналогічною розглянутій задачі № 1085 є задача № 1171° «Дуб поглинає 8 відер води щодня, осика 42 відра за тиждень. Скільки відер води поглинають дуб і осика разом за 5 днів?», але вона декілька ускладнена тим, що ми з умови задачі не знаємо скільки відер води

поглинає осика за 1 день. Відповівши на це запитання, далі розв'язок здійснюється за таким планом, що й в задачі № 1085.

Більше задач на спільну роботу в підручнику Богдановича М. В. «Математика 3 (2)» (К.: «Освіта», 1997) немає.

У підручнику М. В. Богдановича «Математика 4 (3)» (Київ: «Освіта», 1995) задачі на спільну роботу з'являються спочатку як задачі з логічним навантаженням: № 110*, 162* (з планом — обернена); а потім пропонується задача № 629, аналогічна розглянутій у 2-му класі, але вона містить букву і тому її розв'язання учні спочатку записують виразом, а потім обчислюють значення цього виразу, підставляючи значення букви.

Виходячи з цього доходимо висновку, що в 2-му класі треба сформулювати у молодших школярів уміння розв'язувати задачі на спільну роботу, які розв'язуються двома (трьома) діями. У поурочному плануванні (Богданович М. В., Листопад Н. П. Календарне планування з математики для 3 (2) і 4 (3) класів. — К.: «Задруга», 1999) такі задачі мають назву — «підготовчі».

Ознайомлення з задачею на спільну роботу здійснюється в № 637. Але виходячи з того, що в 2-му класі учні розв'язали дуже мало задач на спільну роботу підготовчого характеру, і до теми «Множення і ділення багатоцифрових чисел на одноцифрове число» у підручнику подано лише дві задачі й ті з логічним навантаженням, тому необхідно провести ґрунтовну підготовчу роботу.

На підготовчому етапі методисти вважають корисними розв'язання складених задач з пропорційними величинами та задач на знаходження четвертого пропорційного (в тому числі декілька ускладнених), які пов'язані з продуктивністю праці:

1) Слюсар за 3 год. зробив 15 деталей. Скільки деталей він зробить за 5 год., якщо щогодини робитиме однакову кількість деталей?

2) За планом завод мав випускати щодня 167 (30) верстатів. За тиждень (5 роб. днів) він випустив 910 (300) верстатів. Скільки верстатів випустив завод понад план за тиждень?

3) Відкрили кран, через який за 1 хвилину вливається 20 л води, і за 8 хвилин наповнили ванну. Потім кран закрили та відкрили зливний отвір, через який уся вода витекла за 4 хвилини. Скільки літрів води витекло за 1 хвилину?

Також на ступені підготовчої роботи треба актуалізувати вміння розв'язувати задачі на спільну роботу підготовчого характеру, які розв'язувалися в 2-му класі, наприклад: «24 тони води перший насос може викачати за 6 годин, а другий — за 3 години. Скільки тон води викачають за 1 годину обидва насоси, якщо працюватимуть разом?» Учні записують цю задачу в формі таблиці; пояснюють числа і запитання задачі. З'ясовують більше чи менше часу, ніж 6 год. (3 год.) потрібно буде обом насосам викачати 24 т води. Далі їм пропонується відповісти на запитання:

— Чи впізнаєте ви цю задачу? (Так, це задача на спільну роботу)

— У чому полягає спосіб розв'язування задач на спільну роботу? (Треба скласти масу води, що викачує перший насос за 1 годину і масу води, що викачує другий насос за годину; і отримуємо масу води, що викачають за 1 годину обидва насоси, працюючи разом)

— Запишіть розв'язання по діях з поясненням.

— Запишіть відповідь.

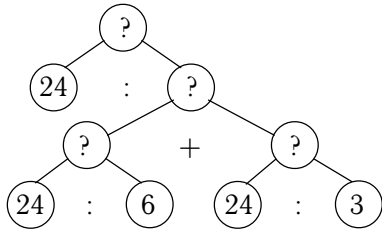
Ознайомлення (№ 637) (Богданович М. В. Математика 4 (3), К.: Освіта, 1995). Учні читають задачу, записують її коротко в формі таблиці:

Насоси	Час роботи (год.)	Маса води за 1 год. (т)	Загальна маса води (т)
1-й	6	?	24
2-й	3	?	24

За скільки годин викачають 24 т води обидва насоси, якщо будуть працювати разом. Або:

Насоси	Час роботи (год.)	Маса води за 1 год. (т)	Загальна маса води (т)
1-й	6	?	24
2-й	3	?	24
1-й і 2-й	?	?	24

Учні за таблицею пояснюють числа задачі й запитання. З'ясовують скільки часу потрібно першому насосу, щоб викачати 24 т води; скільки часу потрібно другому насосу, щоб викачати 24 т води; більше чи менше часу, ніж 6 год. (3 год.) потрібно буде обом насосам, щоб викачати 24 т води. Діти порівнюють цю задачу з попередньою і встановлюють, що вона є продовженням попередньої задачі; проводять аналітичний пошук розв'язання задачі:



— Прочитайте план розв'язування задачі у підручнику. Чому ця задача розв'язується чотирма діями? (Вона складається з чотирьох простих задач).

— Запишіть розв'язання по діях з поясненням.

— Запишіть відповідь.

— Змініть величини задачі. Розкажіть нову задачу.

— Складіть план розв'язання цієї задачі.

— Чи треба виконувати розв'язок цієї задачі? (Ні, не треба. Він буде таким самим, що й у попередньої задачі) Чому? (Ця задача має майже такий самий короткий запис, лише інші

величини, такі самі числові дані. Тому треба лише «поправити» пояснення).

— Залишіть величини такими самими, але змініть числові значення цих величин. (При цьому вчитель слідкує, щоб учні обрали числове значення загальної величини таким, щоб можна було розв'язати цю задачу).

— Розкажіть план розв'язування цієї задачі.

— Порівняйте всі ці задачі. (В усіх задачах запитання містить слова «якщо працюватимуть разом» — це задачі на спільну роботу).

— Порівняйте короткі записи цих задач на спільну роботу. (Ці задачі мають «один й той самий» короткий запис (мають одну математичну структуру), а тому вони розв'язуються за одним планом:

першою дією дізнаємося про значення одиниці величини для першого випадку;

другою дією дізнаємося про значення одиниці величини для другого випадку;

третьою дією дізнаємося про суму значень одиниці величини для обох випадків;

четвертою дією відповімо на запитання задачі.

— Прочитайте задачу № 648: «Одна друкарка надрукує 100 сторінок за 5 днів, а друга — за 4 дні. За скільки днів надрукують ці друкарки 90 сторінок, якщо працюватимуть разом?»

— Чи це задача на спільну роботу? (Так, тут запитується «За скільки днів надрукують ці друкарки 90 сторінок, якщо працюватимуть разом?»)

— За яким планом її будемо розв'язувати?

— Прочитайте задачу № 657: «72 ц сіна коровам вистачить на 12 днів, а вівцям — на 24 дні. На скільки вистачить цього сіна для корів та овець разом?»

— Розгляньте схему синтезу. Розкажіть за схемою план розв'язання.

— До якого виду можна віднести цю задачу?

Формування вміння розв'язувати задачі на спільну роботу.

Формування вміння розв'язувати задачі на спільну роботу здійснюється під час розв'язування задач № 648, 657, 665, 689, 693, 843, 1212, 1230, 1319, 1322 (Богданович М. В. Математика 4 (3), К.: Освіта, 1995).

Методисти В. Московченко, Л. Дудко та інші вважають, що задачі на спільну роботу краще усвідомлюються учнями, якщо вчитель розглядає їх у певній системі. Розглянемо послідовність задач в цій системі:

1. Одна друкарка за день друкує 20 сторінок рукопису, а друга — 24 сторінки. Скільки сторінок вони надрукують за 5 днів, якщо працюватимуть разом? (Це стандартна задача на спільну роботу).

2. Перший трактор за 8 год. виорює 16 га поля, а другий — за 1 год. на 1 га більше. За скільки год. обидва трактори, працюючи разом, виорюють 120 га? (Це ускладнена задача, яка пов'язана з одиничною нормою: до другого випадку подано відношення різниць).

3. Через кран у ванну за 15 хв. вливається 20 л води, а через зливний отвір за 1 хв. виливається 15 л води. За скільки хвилин наповниться ванна об'ємом 160 л, якщо і кран, і зливний отвір будуть весь час відкриті? (Такі задачі підручник не пропонує, хоча вони дуже корисні для усвідомлення характеру зміни величини 1 одиниці при спільній праці. У попередніх задачах при спільній праці величина 1 одиниці тільки збільшувалася).

4. Перший насос може викачати 24 т води за 6 год., а другий — за 3 год. За скільки годин викачають 24 т води обидва насоси, працюючи разом? (Це стандартна задача на спільну роботу).

5. Коровам вистачить 72 ц сіна на 12 днів, а вівцям на 24 дня. На скільки днів вистачить цього сіна коровам та вівцям разом? (Стандартна задача на спільну роботу).

6. Майстер виготовляє 120 деталей за x годин, а працюючи разом із своїм учнем, він може зробити ту ж кількість деталей за 5 годин. Скільки деталей за 1 годину виготовляє учень? (Обернена задача до задачі на спільну роботу).

7. Чоловік вип'є діжку води на 30 л за 10 днів, а разом із дружиною таку ж саму діжку за 6 днів. За скільки днів таку діжку води вип'є дружина? (Це, так само, обернена задача до задач на спільну роботу).

У задачах 1 і 2 спільну продуктивність роботи знаходимо як суму продуктивностей. Так, у задачі 2:

$16 : 8 = 2$ (га за год.) — продуктивність 1-го трактора;

$2 + 1 = 3$ (га за год.) — продуктивність 2-го трактора;

$2 + 3 = 5$ (га за год.) — спільна продуктивність;

$120 : 5 = 24$ (год.) — час, за який обидва трактори виорюють 120 га, працюючи разом.

На прикладі задачі 3, порівнюючи її із задачами 1 і 2, вчитель може продемонструвати учням зразок, коли спільну продуктивність знаходять як різницю між продуктивністю (пропускну здатністю) крану і продуктивністю зливного отвору. Спочатку доцільно запропонувати школярам розв'язати таку просту задачу:

Через кран у ванну за одну хвилину вливається декілька літрів води, а через зливний отвір виливається на 5 л менше води за хвилину. За скільки хвилин наповниться ванна, місткістю 160 л, якщо і кран, і зливний отвір будуть весь час відкриті?

Учні мають зрозуміти, що в цьому випадку за кожну хвилину у ванні стає більше води на 5 л, тому $160 : 5 = 32$ (хв.) потрібно, щоб наповнити ванну.

Після цього школярі можуть розв'язати задачу третім виразом:

$$160 : (20 - 15) = 32 \text{ (хв.)}$$

Слід звернути увагу учнів на аналогічність розв'язку задач 4 і 5 у вигляді виразів:

$$24 : (24 : 6 - 24 : 3) = 24 : (4 + 8) = 21 \text{ (год.)}$$

$$72 : (72 : 12 + 72 : 24) = 72 : (6 + 3) = 8 \text{ (дн.)}$$

Потім доцільно порівняти, що знаходили у кожній дії тієї та іншої задачі.

Задачі 6 і 7 подібні між собою. Після їх розбору і запису розв'язання за діями та у вигляді виразів, можна запитати в учнів «Чому для розв'язання задачі 6 потрібно більше дій?»

$$(6) 120 : 5 - 120 : 8 = 24 - 15 = 9 \text{ (дет.)}$$

$$(7) 30 : (30 : 6 - 30 : 10) = 30 : (5 - 3) = 15 \text{ (дн.)}$$

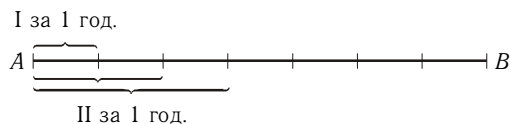
Про що дізнаємося у задачі 6, обчисливши значення виразу: $120 : (120 : 5 - 120 : 8)$?

Зауважимо, що числа 24 тонни, 72 центнери, 120 деталей, 30 літрів в умовах задач 4—7 можуть стати зайвими, якщо позначити кількість води або масу сіна, або кількість деталей за одиницю часу, використовуючи дії з дробами, розв'язуючи ці задачі так, як їх розв'язують у старших класах. Наприклад, для задачі 4:

$1 : (1/3 + 1/6) = 1 : 3/6 = 6/3 = 2$ (год.), де $1/3$ та $1/6$ — продуктивність роботи відповідно першого та другого насосу.

У початкових класах дії з дробами ще не вивчаються, але можна підготувати учнів до такого способу розв'язання задачі за допомогою графічного зображення умови:

Зобразимо всю кількість води у вигляді відрізка AB :



Поділимо відрізок AB на 6 рівних частин. Перший насос за одну годину викачає одну таку частину, другий — дві частини, а обидва насоси разом — $2 + 1 = 3$ частини. Тепер можна знайти час, за який відкачають воду обидва насоси, якщо працюватимуть разом:

$$6 : (2 + 1) = 6 : 3 = 2 \text{ (год.)}$$

На наступних етапах розв'язуються такі задачі та їх розв'язки порівнюються між собою.

На ступені формування вміння розв'язувати задачі даного виду, С. Є. Царьова та Р. Н. Шикова пропонують учням завдання на критичку помилки: «Два учні розв'язали задачу: «Треба пофарбувати 150 рам. Один муляр може це зробити за 15 днів, другий — за 10 днів. За скільки днів виконають цю роботу обидва муляри, якщо працюватимуть разом?»

Розв'язок першого учня:

$$1) 15 + 10 = 25 \text{ (дн.)}$$

$$2) 150 : 25 = 6 \text{ (дн.)}$$

Розв'язок другого учня:

$$1) 150 : 15 = 10 \text{ (рам)}$$

$$2) 150 : 10 = 15 \text{ (рам)}$$

$$3) 10 + 15 = 25 \text{ (рам)}$$

$$4) 150 : 25 = 6 \text{ (днів)}$$

— Порівняйте ці розв'язання. Що в них спільного? (В обох розв'язаннях однакова відповідь).

— Чим вони відмічаються? (Розв'язання першого учня містить 2 дії, а розв'язання другого учня — 4 дії).

— Перевіримо перше розв'язання.

— Що позначає число 15?

— Що означає число 10?

— Що означає сума 15 та 10, число 25?

(Число 25 означає число днів, яке необхідно для пофарбування 300 рам при умові, що перший муляр фарбує 150 рам, а потім починає працювати другий муляр і закінчує свою роботу через 10 днів).

— Але ця сума не має сенсу стосовно запитання цієї задачі, тому що не характеризує ні спільну працю, ні працю кожного муляра.

— За даними 15 днів і 10 днів нічого, що потрібно для розв'язання цієї задачі, дізнатися неможливо. Таким чином перша дія обрана невірно.

— Звернемо ще увагу на другу дію: що означає число 150? Що означає число 25? Що ми отримуємо в результаті ділення числа рам на число днів? (Число рам — 6 рам). А в задачі запитується про число днів, за яке можуть пофарбувати обидва муляри 150 рам, працюючи разом. Перевіряючи друге розв'язання, міркуйте за пам'яткою:

1. Читаю перший вираз.

2. Пояснюю, що означає кожне число.

3. Визначаю, що означає вираз і його результат.

Методисти Є. І. Касьярум, І. І. Позднякова, І. І. Поздняков, крім завдань на визначення чи вірно розв'язана задача, вважають корисними завдання:

1) закінчити розв'язання задачі;

2) чи вірно почато розв'язання;

3) яке запитання для нього зайве в розв'язанні задачі;

4) яке запитання і дія перепущена.

Задача. Одна друкарка може надрукувати рукопис в 120 сторінок за 3 години, а друга за 5 годин. Скільки сторінок надрукують вони за 2 години, працюючи разом?

Який з розв'язків вірний?

Розв'язання 1.

1) $3 + 5 = 8$ (год.)

2) $120 : 8 = 15$ (стор.)

Відповідь: 15 сторінок.

Розв'язання 2.

1) $120 : 3 = 40$ (стор.)

2) $120 : 5 = 24$ (стор.)

3) $40 + 24 = 64$ (стор.)

Відповідь: 64 сторінки.

Розв'язання 3.

1) $120 \times 2 = 240$ (стор.)

2) $3 + 5 = 8$ (стор.)

3) $240 : 8 = 30$ (стор.)

Відповідь: 30 сторінок.

Розв'язання 4.

1) $120 \times 2 = 240$ (стор.)

2) $240 : 3 = 80$ (стор.)

3) $240 : 5 = 48$ (стор.)

4) $80 + 48 = 128$ (стор.)

Відповідь: 128 сторінок.

Задача. Одна друкарка друкує рукопис з 180 сторінок за 4 години, а друга за 5 годин, третя — за 6 годин. Скільки сторінок вони друкують за 1 годину працюючи разом?

Чи вірний початок розв'язку?

Розв'язання:

1) $180 : 5 = 36$ (стор.)

2) $180 : 6 = 30$ (стор.)

3). ???

4). ???

Задача. Одна друкарка рукопис з 420 сторінок друкує за 6 годин, друга за 10 годин, а третя — за 12 годин. Скільки сторінок надрукують вони за 1 годину, працюючи разом?

Яку арифметичну дію перепустили?

Розв'язання:

1) $420 : 6 = 70$ (стор.)

2) $420 : 12 = 35$ (стор.)

3) $79 + 42 + 35 = 147$ (стор.)

Відповідь: 147 сторінок.

Отже, нами розглянута динаміка формування в учнів 3 (2)-х та 4 (3)-х класів умінь розв'язувати задачі на спільну роботу. Поряд з власними методичними розробками підготовчої роботи та ознайомлення, ми розглянули пропозиції інших методистів щодо формування вмій розв'язувати задачі даного виду, які на наш погляд заслуговують на увагу.

Література

1. Бантова М. А. Решение текстовых арифметических задач. IV класс // Начальная школа. — 1989. — № 10—11. — С. 76.
2. Касьярум Е. И., Позднякова И. И., Поздняков И. И. Решение задач различными способами как средство развития учащихся // Начальная школа. — 1992. — № 3. — С. 30—36.
3. Касьярум Е. И., Позднякова И. И., Поздняков И. И. Эффективнее использовать решение задач для развития учащихся // Начальная школа. — 1986. — № 11. — С. 33—37.
4. Московченко В., Дудко Л., Московченко В. Системный подход до розв'язування задач на продуктивність та спільну роботу // Початкова школа. — 1998. — № 4.
5. Шикова Р. Н. Работа над текстовыми задачами // Начальная школа. — 1991. — № 5. — С. 25—26.
6. Царева С. Е. Один из способов проверки решения задачи (№ 864) // Начальная школа. — 1988. — № 2. — С. 52—56.

С. О. СКВОРЦОВА,

канд. пед. наук, доцент кафедри методики викладання математики Південноукраїнського державного університету ім. К. Д. Ушинського.

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА ЯК ФАКТОР УСПІШНОСТІ СИСТЕМАТИЧНОГО НАВЧАННЯ

З прийняттям Закону України «Про загальну середню освіту» з першого вересня 2001 року діти починають навчання в школі з шести років.

Більш ранній початок навчання вимагає пошуку шляхів для подолання розриву між вимогами програми «Малюнок» та необхідним рівнем інтелектуальної готовності старшого дошкільника до систематичного навчання. У програмі дитячого садка підкреслюється надзвичайне значення дошкільного віку як унікального періоду, коли закладаються основи майбутнього розвитку людини, вирізняється пріоритетність спрямованості педагогічного процесу на ампліфікацію психічного розвитку дитини.

Відомий психолог Л. С. Виготський зазначав, що «дитина дошкільного віку за своїми особливостями здатна до того, щоб розпочати якийсь-то новий цикл навчання, що до цього був для неї недоступним. Вона здатна це навчання проходити за якоюсь програмою, але, разом з тим, саму програму за своєю природою, за своїми інтересами, за рівнем свого мислення може засвоїти у тій мірі, у якій вона є її власною програмою» [2, 79].

На жаль, традиційне уявлення про вікові особливості інтелектуальної діяльності старших дошкільників, які нібито істотно обмежують коло відомостей і понять, що дошкільнику слід засвоїти, інколи гальмує введення нового змісту в його інтелектуальну підготовку до школи.

У навчально-виховному комплексі «Надія», який було створено в Київському районі м. Одеси на базі дошкільної установи № 275, протягом дев'яти років досліджуються вікові особливості інтелекту дітей, починаючи з дошкільного віку. Сьогодні до складу навчально-виховного комплексу входять дошкільна освітня установа для дітей з 3 до 6 років та школа I—III ступенів. Чи дійсно дошкільний вік жорстко лімітує зміст і обсяг програми дошкільного розвитку та спрямованість на можливі зміни?

Педагогічний колектив комплексу «Надія» задався питанням: чи немає у цьому віці яких-то прихованих можливостей інтелектуального розвитку? Як пов'язані ці можливості, які припускаються, із способами організації і проведення занять в старших групах дитячого садка на першому ступені систематичного навчання?

За минулі роки у навчально-виховному комплексі «Надія» визначені шляхи вирішення цих питань та отримані конкретні результати.

У практичній роботі ми спираємося на теоретичні положення, сформульовані Л. С. Виготським. Для нас головним з них є положення про те, що розумовий розвиток дитини, в остаточному підсумку, визначається змістом засвоєних нею знань. На сучасному етапі це підтверджується також дослідженнями А. М. Бо-

гуш, І. Д. Зязюна, М. І. Каряїна та ін. Виходячи з цього, ми вирішили здійснювати вивчення інтелектуальних можливостей шляхом часткової зміни вже сталого змісту знань, який діти засвоюють у дитячому садку. Саме факт засвоєння дитиною визначених знань, на думку Л. С. Виготського, є найбільш суттєвим показником його інтелектуальних можливостей, а, отже, й «зони найближчого розвитку» його розуму [2, 245].

Провідником ідеї розвиваючого навчання був К. Д. Ушинський, який також вважав, що розумовий розвиток органічно пов'язаний із змістом навчання.

Виходячи з даних посилань, ми вирішили організувати роботу з дитиною таким чином, щоб вона вміла працювати з будь-якими інформаційними полями, володіла засобами мислення, які б дозволяли будувати свої класифікаційні структури, систематизувати об'єкти матеріального і духовного світу, розв'язувати нестандартні задачі.

Творча група комплексу «Надія», до складу якої входять досвідчені вихователі, вчителі початкових класів і викладачі інформатики, англійської мови, шахів, шкільний психолог, розробили проект інтелектуального розвитку дітей на основі принципу спадкоємності.

У якості базисних характеристик цього проекту ми виділили компетентність як найважливішу комплексну характеристику особливості, що містить в собі інтелектуальний, мовний, соціальний та інші аспекти; креативність і нерозривно пов'язану з нею здібність до ініціативи, вільність і самостійність, самоусвідомлення особистості й здатність до самооцінки.

Наш проект є певним внеском у формування за допомогою розв'язання різних логічних задач і методів розвитку творчої уяви таких якостей мислення, як системність і діалектичність.

Під системністю мислення ми розуміємо здатність сприймати будь-який предмет, проблему всебічно в усій безлічі (різноманітності) зв'язків, а під діалектичністю мислення — здібність бачити у будь-яких системах протиріччя і здатність до розв'язання їх. Поданий проект містить в собі не тільки відбір нового предметного змісту, але й апробацію нових методів і прийомів, які необхідні для розв'язання задач інтелектуального розвитку.

Проект базується на трьох основних положеннях:

1. Загальні пошуки природи психічних процесів. Тут пріоритети віддаються концепції безперервного формування інтелектуального розвитку дитини на основі проблемно-алгоритмічного навчання М. М. Зіновкіної. До основних компонентів інтелектуального розвитку ми відносимо

здібності дитини до аналізу, синтезу, порівняння й встановлення причинно-наслідкових зв'язків; критичність мислення і здібність виявляти протиріччя; прогнозування можливого ходу; вміння будувати алгоритм дії, генерувати нові ідеї, представляти рішення в образно-графічній формі.

2. Знання особливостей вікового психічного розвитку дітей дошкільного й молодшого шкільного віку.

3. Аналіз практичної діяльності навчально-виховного об'єднання «Надія», а також відповідний власний педагогічний досвід експериментальної роботи.

Дошкільний вік розглядається нами як початкова ланка системи безперервної освіти, а молодший шкільний вік — як його логічне продовження.

Згідно з проектом діти мають можливість вчитися та одержувати знання не лише на обов'язкових заняттях, а й на додаткових. Проект містить програми з інформатики, основ логіки, шахів, англійської мови. Межею кожної програми є перехід від традиційно-усталеного типу навчання й виховання дітей (репродуктивного) — до творчого.

У старших групах дитячого садка працюють педагоги, які знають психологічні особливості дітей 5-6-річного віку, тому що мають достатній досвід роботи як з дошкільнятами, так і з учнями початкових класів. Усі педагоги мають вищу базу освіти.

Стосовно занять з інформатики, логіки, шахів, то на таких уроках мова йде про розвиток

вербального і невербального мислення, уваги, пам'яті, здібностей до творчого пошуку.

Формування інтелектуальної готовності дитини до шкільного навчання вимагає вже на підготовчому етапі, поряд з тренуванням у читанні, письмі та рахуванні, введення до навчального процесу завдань, спрямованих на розвиток кмітливості, міркування, розуміння взаємозв'язків між явищами, через те, що тільки в умовах активізації процесу навчання відбувається найбільш плідний розвиток інтелектуального потенціалу дитини.

Досвід роботи дитячого садку-школи з інтелектуального розвитку дітей переконує нас у тому, що інтелектуальну підготовку до школи треба починати якомога раніше, що забезпечить успішність систематичного навчання та позитивні результати на першому ступені навчання.

Література

1. *Богуш А. М., Паскаль О. В.* Шляхи наступності, і перспективності в роботі дошкільних закладів і початкової школи // Зб.: Система неперервної освіти: здобуття, пошуки, проблеми. — Чернівці, 1996 — Ч. 3.
2. *Выготский Л. С.* Избранные психологические исследования. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
3. *Малятко.* Програма виховання дітей дошкільного віку. — К., 1999.

Т. В. ТАРАКА,
директор НВО «Надія»,

Г. Я. ФЕШІНА,
кандидат педагогічних наук, психолог
НВО «Надія».

Науковці – вчителям

ПРОБЛЕМА НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ДІЯЛЬНОСТІ ЛІГИ НАЦІЙ

Кордони, встановлені у Східній та Центральній Європі після Першої світової війни, поставили мільйони людей у новостворених державах у положення «національних меншин». І хоча історичні обставини, що визначили врешті-решт цей стан речей, були у різних країнах дуже різними, майже для всіх з них спільним виявився конфлікт між меншинами та державною владою. Ці суперечки являють собою один із істотних елементів усієї системи міжнародних відносин міжвоєнного періоду. Тому проблема національних меншин стала однією з головних і у діяльності Ліги Націй.

Статут, або Пакт Ліги Націй питання захисту прав меншин безпосередньо не торкався. Ці права були зафіксовані у серії спеціальних

угод, укладених великими державами — членами Антанти з групою нових країн. Ті самі угоди визнали Лігу інститутом, покликаним гарантувати їх здійснення. Таким чином, були закладені основи системи міжнародного захисту прав національних, релігійних та мовних меншин — системи, що мала спиратися на Лігу Націй.

Першою такою угодою став договір, укладений 28 червня 1919 року з Польщею п'ятьма великими державами — Англією, Францією, США, Італією та Японією, одночасно з підписанням мирного договору з Німеччиною (так званий «малий версальський трактат»). Він складався з двох частин, перша з яких містила 12 статей, присвячених правам меншин, і яку прийнято називати «трактатом про меншини».

Угода, підписана Польщею, стала зразком для договорів, укладених у вересні 1919 року з Румунією. У 1920 році подібні угоди підписали Греція, Вірменія, Болгарія, Угорщина, Туреччина; згодом це зробила Албанія та деякі прибалтійські країни.

У першій статті трактату Польща давала зобов'язання щодо постанов, передбачених у статтях 2—7, що вони будуть визнані «фундаментальними правами», які жоден закон чи урядовий акт не буде порушувати. Статті 3—6 врегульовували питання щодо набуття польського громадянства, торкаючись проблем перехідного періоду. Найбільш важливими були статті 2, 7—9 трактату, в яких йшлося про основні права всіх меншин Польщі (нагадаємо, що угоди з іншими країнами мали у цій частині майже аналогічний зміст).

У них проголошувалася повна рівність усіх громадян перед законом, незалежно від релігії, мови чи національності, свобода віросповідання та релігійних культур, рівне право займатися будь-якою професією, а також рівний доступ до державної служби. Гарантувалося право вільно користуватися будь-якою мовою у приватних справах, торгівлі, пресі та на зборах.

Трактатом передбачалися також «полегшення» у користуванні рідною, не польською мовою у судах, — формулювання, що залишило простір для різних тлумачень. Про можливість використання мов національних меншин в інших державних установах, органах місцевої адміністрації в угоді не згадувалося; тим більше не йшлося і про будь-яку національно-територіальну автономію.

Меншинам гарантувалися рівні права на створення за власні кошти освітніх, релігійних та благодійних установ, право вільного вживання у них рідної мови. Уряд повинен був забезпечувати у місцях проживання значних груп «непольськомовного» населення можливість набуття початкової освіти рідною мовою, а також надання меншинам відповідної частини бюджетних коштів, призначених на освітні, релігійні та благодійні цілі. При цьому про освіту вищого рівня не згадувалося. У статті 10 спеціально зазначалися пов'язані з розподілом бюджетних коштів права місцевих єврейських громад. Наступна стаття захищала особливі права громадян-євреїв, пов'язані з відзначенням суботи (у тому числі уряд зобов'язувався не призначати на суботу ніяких виборів).

Таким чином, у сферах освіти меншинам гарантувалися лише мінімальні можливості. Проте й захищені трактатами права мали величезне значення для їх нормального життя та національного розвитку, збереження національної ідентичності. Звичайно, трактати мали безпосереднє відношення і до українців, що були у положенні національних меншин у трьох пов'язаних країнах — Польщі, Чехословаччині та Румунії.

Нарешті, остання 12 стаття трактату присвячувалась особам, які належали до релігійних,

мовних чи етнічних меншин і віддавалися під гарантії Ліги Націй.

Здійснювати гарантії Ліги повинна була її Рада. Великі держави зобов'язувалися дати згоду змінити трактат, якщо Рада ухвалить відповідне рішення (вони ж були, як відомо, її постійними членами). Звернути увагу Ради Ліги Націй на «порушення чи небезпеку порушення» якого-небудь з цих зобов'язань міг кожний з її членів. Рада ж могла «діяти таким чином і дати такі інструкції, які визнає ефективними у даних обставинах». У випадку розбіжності поглядів між державою, що підписала угоду, і державою — членом Ради, остання (і лише вона) могла звернутися до Міжнародного Суду, рішення якого визнавалося обов'язковим і остаточним. Крім цього, суд міг на прохання цієї держави висловити з приводу суперечки певну юридичну оцінку, правову думку, яка мала б лише рекомендаційний характер.

Отже, у цій статті визначалися основи процедурного механізму, за допомогою якого Рада Ліги Націй повинна була здійснювати нагляд за виконанням трактатів. Проте на практиці ця процедура формувалася протягом усіх 20-х років. Її особливості мали велике значення для реального функціонування системи гарантій. Не в останню чергу процедура Ліги складалася під впливом урядів, пов'язаних трактатами країн. Особливу активність виявила польська дипломатія; дуже часто спільно з Польщею діяли Чехословаччина, Югославія, Румунія, а також Греція.

Вперше питанням конкретного механізму здійснення гарантій Рада Ліги Націй займалася у жовтні 1920 року на 10-й сесії у Брюсселі. 1922 року Рада схвалила присвячений цій проблемі доповідь італійця Тіттонні, давши таким чином офіційне тлумачення своїх зобов'язань щодо захисту меншин. При цьому вказувалося, що про «порушення трактатів» Рада Ліги може бути проінформована не лише будь-яким з її членів, але і державами, що не представлені у Раді, або ж навіть представниками самих меншин, але це не повинно було мати правових наслідків. У такому випадку генеральний секретар Ліги Націй мав лише передати отриману інформацію членам Ради, а також уряду зацікавленої країни. (На практиці генеральний секретар передавав повідомлення всім членам Ліги Націй). Рада ж могла приступити до вирішення проблеми лише з ініціативи одного з її членів. У термінових випадках поставити питання на порядок денний міг і генеральний секретар.

На цій же сесії Рада ухвалила, що передані через секретаріат петиції попередньо вивчалися спеціальним комітетом, який мав складатися з голови Ради та ще двох призначених ним її членів. Цей комітет і повинен був вирішувати, чи ставити питання на порядок денний Ради. Створені таким чином «комітети трьох» з часом стали центральною ланкою відповідної процедури Ради Ліги Націй. У цілому ж рішення, прий-

няті Радою у жовтні 1920 року, означали надання меншинам можливості скаржитися безпосередньо звертаючись до Ліги Націй.

Головним опонентом всієї системи гарантій виявилася Польща. Польський уряд (як, зрештою, і уряди інших пов'язаних угодами країн) розглядав трактат як дуже неприємне зобов'язання, у важких умовах нав'язане «новонародженій» Польщі великими державами (у першу чергу під впливом різного роду європейських організацій). Трактат створював певні можливості для іноземного втручання у внутрішні справи держави. Тому Польща прагнула, якщо не позбутися зобов'язань взагалі, то принаймні максимально зменшити їх дієвість.

Поляки добивалися встановлення якомога більш складної та несприятливої для «скаржників» процедури розгляду петицій. Уже створення «комітетів трьох» викликало рішучі протести Польщі, оскільки при цьому втрачалася відповідальність країни, яка звинувачувала за скарження іншої у порушенні трактатів. Протест викликало і те, що генеральний секретар приймав скарги безпосередньо від представників меншин.

Водночас Польща постійно виступала з закликами зробити систему охорони меншин універсальною, коли відповідні спеціальні зобов'язання покладалися б на всіх членів Ліги Націй, в тому числі й на великі держави. Відмова останніх від цього дозволяла стверджувати, що трактати є порушенням принципу правової рівності країн, що вони ставлять держави, яким були нав'язані, у нерівне з іншими становище — а, отже, й їх права, зобов'язуюча сила є сумнівною. Тому заклики до «генералізації» системи охорони меншин стають одним з головних мотивів виступів польських дипломатів у Лізі Націй. При цьому позицію Польщі підтримувала згадана вище четвірка країн Малої Антанти та Греція.

У червні 1921 року Рада Ліги Націй схвалила запропонований Польщею та Чехословацькою спільний проект резолюції з питання процедури розгляду петицій. Ним передбачалося, що у випадку, коли генеральний секретар одержує скаргу не від члена Ліги, він спочатку повідомляє про це уряд зацікавленої країни, який протягом трьох тижнів має дати відповідь, чи згоден він надати роз'яснення з цього приводу. Якщо відповіді не надходило, або ж вона була негативною, скарга пересилалася членам Ліги. Якщо ж уряд погоджувався дати пояснення, йому надавалося на це 2 місяця. Лише після цього генеральний секретар передавав скаргу разом з відповіддю уряду до Ліги Націй.

При ухваленні резолюції малося на увазі, що певний час для надання роз'яснень у справі був би використаний урядом для пошуку компромісу, виправлення можливих зловживань з боку місцевої адміністрації та ін. Це передбачало те, що уряди країн мають сумлінно виконувати постанови трактатів — чого на практиці звичайно

не було. Фактично ж цей попередній термін для роз'яснень лише надавав владі додаткову змогу представити справу у вигідному для неї світлі, або ж навіть натиснути на авторів скарги.

Згодом Польща та Чехословацька зробили такий «успішний» крок у цьому ж напрямку. У січні 1923 року у представленому Лізі Націй меморандумі польський уряд наполягає на тому, щоб жодне питання, яке стосується здійснення трактатів, не було поставлене перед Радою Ліги інакше як з ясно вираженої ініціативи одного з її членів, і щоб робота «комітетів трьох» мала лише інформативний характер. Існуючий порядок був підданий критиці; при цьому між іншим згадувалися й українські петиції від осені 1920 року, які, на думку поляків, «по непорозумінню» друкувалися та розсилалися всім членам Ліги Націй.

6 квітня близькі за змістом пропозиції передав у Лігу чехословацький уряд; останній сформулював також вимоги до змісту та форми скарг. У ще одному меморандумі, у серпні цього ж року, поляки ставили вимогу, щоб петиції від міжнародних організацій взагалі не розглядалися.

Згадані нюанси стали предметом обговорення на 26-й сесії Ради Ліги Націй (вересень 1923 року). У результаті Рада ухвалила резолюцію, запропоновану у спеціальній доповіді бразильця Р. де Ріо-Бланко. У ній визначалися певні умови, яким мали відповідати скарги до Ліги Націй. Зокрема вказувалося, що вони повинні говорити про охорону меншин відповідно до трактатів: при цьому особливо наголошувалося, що не повинні висуватися вимоги щодо «розриву політичних зв'язків» між меншинами та державою. Скарги не могли бути анонімними. Не приймалися також петиції, складені у грубому або надто різкому тоні.

Вирішувати, чи відповідає петиція згаданим вимогам, мав генеральний секретар (у секретаріаті Ліги, до речі, функціонував спеціальний відділ для справ меншин). Якщо зацікавлена держава заперечувала проти прийняття петиції, це питання могло бути передано на розгляд до спеціального комітету з трьох членів Ради, що складався за відомою схемою. Оскаржена сторона могла навіть представити справу на розгляд самої Ради.

Голова Ради міг за бажанням зацікавленого уряду продовжити двомісячний термін надання пояснень, передачі петиції до відома всіх членів Ліги, а також за рішенням Ради. При цьому у резолюції зазначалося, що вивчення «комітетом трьох» питання про доцільність винесення справи на розгляд Ради не зачіпає права кожного члена Ради винести її на порядок денний з власної ініціативи.

Ще одне процедурне рішення було прийнято у 1925 році. На своїй 34-й сесії (10 червня) Рада Ліги Націй ухвалила запропоновану бразильцем А. де Мелло-Франко резолюцію, в якій вказувалося, що у випадку, коли голова Ради є

представником країни, громадянами якої є особи, що належать до меншин, про яку йде мова, або ж представником сусідньої країни, громадянами якої є особи, що належать до тієї ж національності, що і особи, про порушення прав яких йдеться у скарзі, або ж представляє державу, де більшість населення належить до тієї ж національності, що і «ображена» меншина, то відповідні обов'язки голови Ради виконує той з її членів, що очолював її безпосередньо перед ним (якщо він перебуває у тому самому становищі, що і нинішній голова). Такі ж вимоги встановлювалися і по відношенню до двох інших членів комітету.

У 1925 році були встановлені всі головні правила процедури здійснення гарантій Ліги Націй та розгляду петицій від представників меншин. У результаті петиції, направлені до Ліги Націй, потрапляли спочатку до її секретаріату. Генеральний секретар мав право вирішувати, чи відповідає скарга встановленим до неї вимогам, головним з яких була заборона вимагати «розриву політичних зв'язків» зі «своєю» державою та вимога чітко вказувати авторство скарги. Польщі та її однодумцям не вдалося добитися заборони приймати петиції від міжнародних організацій. Зацікавлений уряд міг оспорювати рішення генерального секретаря і навіть винести його на Раду. При цьому оскарженій країні надавалася можливість у певний термін представити пояснення щодо скарги.

Якщо петиція проходила «чистилище» секретаріату, для її вивчення збирався так званий «комітет трьох», що складався з голови Ради та двох призначених ним членів. Для учасників комітету встановлювалися певні обмеження щодо держави, яку вони мали представляти, обумовлені прагненням зробити їх рішення за можливістю безстороннім.

«Комітет трьох» повинен був вирішувати, чи представляти справу на розгляд Ради. Його робота відбувалася у конфіденційній обстановці, без протоколів та певної формальної процедури. Членів Ради повідомляли про її результати — одним з яких могло бути винесення справи на порядок денний її засідання. Польща, яка з зазначених вище причин постійно вимагала скасування «комітету трьох», з часом виявила позитивні для себе сторони їх діяльності — у першу чергу її закритий характер, прагнення комітетів знайти порозуміння з зацікавленими урядами.

Якщо країни, пов'язані трактатами, були головними опонентами системи гарантій та контролю з боку Ліги Націй, то в особі Німеччини ця система знайшла свого головного захисника. Після вступу Німеччини до Ліги Націй (у вересні 1926 р.), коли вона одночасно отримала і постійне місце у Раді, в діяльності німецької дипломатії у Лізі проблема національних меншин стала однією з головних.

Німці вважали, що Статут Ліги Націй дає їм певні шанси і відповідно до 19-ї статті добилися

ревізії Версальського договору та встановлених ним кордонів. У двадцять років це належало до числа найважливіших завдань всієї зовнішньої політики Німеччини. Між тим до Ліги Націй надходили численні скарги та петиції від представників досить значних німецьких меншин, що після загибелі імперії залишилися на території новостворених європейських країн, у першу чергу Польщі. Наприклад, з 1922 до початку 1929 року до Ради Ліги Націй надійшло 28 скарг лише від німців Верхньої Сілезії. Німецька дипломатія прагнула використати цю ситуацію. Щоб мати можливість підтримувати напруження навколо цієї проблеми, німці вимагали встановлення більш простої та сприятливої для «патентів» процедури розгляду скарг, виступали за більш енергійне втручання Ліги у подібні суперечки. Врешті-решт, вказуючи на незадовільне положення німецьких меншин, можна було б ставити питання про ревізію версальських кордонів як першоджерела конфліктів.

Прикладом німецької політики можуть бути події, що розгорнулися на сесіях Ради Ліги Націй у 1929 році.

У березні, на 54-й сесії, канадець Р. Дандуран вніс пропозицію, щоб замість «комітету трьох» створювався спеціальний комітет за участю всіх членів Ради або ж їх заступників. Крім цього, канадець вважав, що процедура розгляду петицій має бути більш гласною.

Ініціативу Р. Дандурана підтримав німецький представник, міністр закордонних справ Г. Штреземанн. Він запропонував, щоб під час розгляду скарг надавалося слово і представникам самих меншин. Г. Штреземанн вніс також пропозицію про створення при Лізі Націй постійної комісії для справ меншин, що було однією з головних німецьких вимог щодо процедури здійснення гарантій, або ж організувати спеціальну комісію для вивчення проблеми, до якої можна було б залучати і представників Німеччини на сесії Ради у грудні 1925 року. Г. Штреземанн у своєму виступі наголошував, що метою гарантій є не сприяння «безболісній» асиміляції меншин, а збереження їх національно-культурної ідентичності.

Ці пропозиції зустрілися з рішучими запереченнями делегатів Англії, Франції та Румунії. У результаті дискусії для вивчення питання про можливі зміни в процедурі був створений спеціальний комітет (з представників Великобританії, Японії та Іспанії). Згодом уряди вже відомої п'ятірки країн виступили із спільним меморандумом. У ньому наголошувалося, що будь-які зміни в процедурі, яка в існуючому нині вигляді трактатами не передбачена, можливі лише за згодою зацікавлених країн. Розширення ж «комітету трьох» є абсолютно недоцільним. Так само рішуче відхилялися і німецькі пропозиції.

Згаданий спеціальний комітет збирався у Женеві та Лондоні, де був підготовлений відповідний рапорт, представлений Раді у червні 1929 року на її 55-й сесії в Мадриді. На його

основі Рада прийняла ще одну процедурну постанову (так звану «мадридську резолюцію»). Зміни, внесені нею до процедури розгляду петицій Радою Ліги Націй (можливість збільшення «комітету трьох» до п'яти осіб, щорічна публікація кількісних даних про його засідання та про петиції, що надійшли до Ліги та ін.), зробили останню дещо більш гласною. Проте основні її елементи залишилися без змін. Варто зазначити, що у резолюціях Ради Ліги підкреслювалося, що скликання «комітету трьох» не позбавляє права інших членів Ради винести питання на її засідання. По суті це означало, що існують два способи ініціювати розгляд справи Радою, а також можливість виникнення певної правової колізії.

Навесні 1932 року до Ліги Націй надійшла чергова німецька скарга з Польщі, цього разу на порядок здійснення аграрної реформи (її автором був німецький депутат сейму Грабе). Уже після того, як для розгляду справи у звичайному порядку зібрався «комітет трьох», на 67-й сесії Ради (у травні) німецький уряд раптом виступив з ініціативою безпосереднього винесення цього питання на її розгляд. І хоча Німеччина як член Ради мала на це безумовне право, цей крок викликав рішучий опір Польщі, яку підтримала Франція та Югославія. В результаті дискусії німецька вимога була відхилена, і справу повернули у «комітет трьох».

Виступ Німеччини був для поляків вельми неприємною подією (зокрема тому, що німці відразу ж оприлюднили текст скарги, чого «комітет трьох» не міг зробити). Тому Польща цього разу стала на захист вже усталеної процедури, яка завжди була для неї об'єктом критики.

Цей епізод не змінив польської позиції. Надалі продовжуючи стверджувати, що інститут «комітету трьох» не відповідає положенням трактату, польська дипломатія наполягала на тому, що Польща підкоряється вимогам процедури виключно з власної доброї волі, і що будь-які зміни останньої неможливі без згоди зацікавлених країн.

Крім Ради Ліги Націй, проблемою захисту прав меншин займалися і її Асамблея. У прийнятій у вересні 1922 року резолюції Ліга «висловлювала надію», що держави, не пов'язані трактатом, «будуть дотримуватися у поведженні з меншинами принципів справедливості у тій же мірі, якої вимагають трактати та невтомна діяльність Ради». В іншій ухваленій тоді ж резолюції підкреслювалося, що меншини повинні бути лояльними до тої держави, до якої вони належать.

Постійними темами дискусії в Асамблеї були проблема «генералізації» зобов'язань щодо меншин, а також ідея створення при Лізі спеціальної постійної комісії. Тут спостерігалось вже знайоме розмежування позицій. За створення постійної комісії виступала Німеччина. Для Польщі ж, її головного опонента, «знародям

боротьби» була ідея поширення спеціальних зобов'язань щодо прав меншин на всіх членів Ліги. За цієї умови поляки погоджувалися на створення постійної комісії. Союзниками Польщі у цих дискусіях виступали звичайно країни Малої Антанти та Греція, у певних аспектах підтримували її позицію французи та англійці. Німецькі вимоги знаходили, між іншим, підтримку Угорщини, поза новими кордонами якої залишилося більше трьох мільйонів угорців, і для якої одним з головних мотивів вступу до Ліги Націй була надія на можливу ревізію Трианонського договору. У різний час за створення постійної комісії висловлювалися Голландія, Австрія, Болгарія, Канада, а також деякі інші країни.

Таким чином, формування конкретного механізму здійснення Лігою Націй гарантій, наданих меншинам у серії спеціальних угод, відбувалося у тісному зв'язку зі всією системою міжнародних взаємовідносин та конфліктів. Пов'язані трактатами країни прагнули звести до мінімуму можливість якого-небудь міжнародного втручання у свої внутрішні справи — втручання, на яке могли часом чинити вплив і їх політичні суперечки. При цьому варто було б зазначити, що ці країни свій священний національний суверенітет по відношенню до меншин нерідко реалізовували у націоналістичному, асиміляторському дусі, за гіршими зразками колишніх імперій. У цьому контексті одним з головних конфліктів став польсько-німецький, в якому Німеччина, з далеким прицілом на ревізію версальських кордонів, виступала в ролі головного захисника прав меншин, а Польща — першого опонента системи гарантій. Значною мірою завдяки зусиллям польської дипломатії процедура розгляду скарг меншин виявилася на практиці досить складною, повільною та зазвичай малорезультативною. За оцінкою польського дослідника В. Міховича, саме Польща фактично паралізувала систему гарантій Ліги Націй.

Серйозне втручання Ради Ліги вимагало рішучих та узгоджених дій хоча б більшості її членів, яких навряд чи варто було чекати лише через кривду якоїсь меншини, що було дуже поширеним у процесі асиміляції меншин з пануючою нацією. Тому реальні результати діяльності Ліги у цій сфері зводилися на практиці до виправлення окремих зловживань та розв'язання поодиноких суперечок. Проте сталої та ефективної системи захисту прав меншин, що сприяла б налагодженню нормальних відносин між ними та державами, у яких їм доводилося жити, так і не було створено.

Національні меншини відрізняються за своєю культурою і побутом. Характерним є використання рідної мови. Постає питання про розвиток спеціальних форм навчання з врахуванням рідної мови та культури учнів національних меншин. Одним із найсуттєвіших варіантів освіти національних меншин є двомовне навчання в полікультурному контексті, яке повинно покра-

щати успішність дітей національних меншин, підвищити грамотність, зміцнити їхню національну і людську гідність.

Література

1. Лозинський М. Галичина в 1918—1920 рр. — Нью-Йорк, 1970.
2. Ключников Ю. В., Сабанин А. С. Международная политика новейшего времени в документах, нотах и декларациях. — М., 1925. — Ч. 2.
3. Документы и материалы по истории польско-советских отношений. — М., 1964. — Т. 2.

4. Ллойд Джордж Д. Правда о мирных договорах. — М., 1957. — Т. I.
5. Сливка Ю. Ю. Західна Україна в реакційній політиці польської та української буржуазії (1920—1939). — К., 1985.

Р. І. АНТОНЮК,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки і психології Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

ПОСПІВКА ТА ЇЇ МІСЦЕ У ВОКАЛЬНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Учителі музики приділяють великого значення поспівкам у вокально-хоровій роботі з дітьми молодшого шкільного віку.

Слід пам'ятати, що діти цього віку не здатні довгий час утримувати увагу на вокальних вправах, співаючи їх на певну голосну чи склад, їм складно зосередити на довгий час увагу на незрозумілих голосних та приголосних. І навпаки, вони більш емоційно сприймають вправи, які підкріплені певним текстом, тобто поспівки. Поспівка — це свого роду перехідний місток між вправою та піснею. Вона дає можливість поєднати формування вокально-технічних навичок з художнім розвитком дитини. Викладач має розуміти, щоб дитина якісно засвоювала вокально-хорові навички, кожна нескладна вправа повинна підкріплюватися поспівкою. Така методика проведення вокально-хорової роботи дозволяє:

— зробити такий компонент уроку як розспівування цікавим, щоб діти сприймали вокальні вправи не як нецікаве тренування, а як гру, як фрагмент пісні, що буде розучуватися;

— вдосконалювати вокально-слухові навички, відпрацьовані на вокальних вправах, які залишили свій слід у нервовій системі, а отже, потребують значно меншої роботи для засвоєння;

— послідовно вводити дітей в атмосферу вокального твору, що вивчається, допомагати їм глибше усвідомити художній образ;

— збагачувати музичну пам'ять дітей та забезпечувати загальний музичний розвиток не вдаючись до додаткових методів і прийомів.

За допомогою поспівок учитель має можливість розкривати емоційний зміст музичних творів. Прикладом таких поспівок можуть бути:

Кра - ю мій, до - ро - гий!

Лю - бо ма - тін - ко мо - я.

Працюючи над цими поспівками, ми маємо розвивати в учнів уміння звуком передавати почуття любові до своєї матері, своєї Батьківщини, тобто викликати й розвивати певні емоції. Таким чином, підбравши різноманітні поспівки, які виражають різний емоційний стан людини, вчитель музики має можливість більш ефективно впливати на розвиток своїх вихованців.

Поспівки можуть ефективно використовуватися і для пояснення конкретних тем з музичного виховання. Особливо з цього приводу слід звернути увагу на поспівки, запропоновані Д. Б. Кабалецьким, — «Тихо-голосно» та Г. Струве — «Луна», які, на нашу думку, допомагають розкрити тему «Динамічні відтінки у музиці». Крім того, означені поспівки із зацікавленням сприймаються дітьми.

«Тихо-голосно»

За - спі - ва - е - мо спі - ван - ку ду - же ти - хо, ду - же
ти - хо ля, ля..

«Луна»

Лу - на Лу - на Від-гук-нись. Від-гук-нись Чис-тим спі-вом. Чис-тим спі-вом. По-вер-нись.
По-вер-нись.

При поясненні означеної теми вчитель може з успіхом використати поспівку «Зозуля», в якій перегукується близька і далека зозулі.

Зозу-ля 1 ку - ку ку -
Зозу-ля 2 ку - ку
Зозу-ля 1 - ку
Зозу-ля 2 ку - ку

Велику користь можуть принести поспівки у розвитку одного з провідних музичних почуттів — почуття ритму. Вже починаючи з перших тем, коли розглядаються жанри музики (пісня, марш, танок), доцільно використовувати поспівки «Сонечко» або «Чебурашка з крокодилом». Саме на цих і подібних поспівках найбільш зручно показати дітям значення ритму у музиці. Вивчивши з дітьми мелодію поспівки, викладач залишає мелодію незмінною, а змінює лише ритм твору і таким чином може продемонструвати, як завдяки зміні ритму ми отримуємо новий твір: чи то марш, чи то танок (польку, вальс), чи то пісню:

«Чебурашка з крокодилом»

Че-бу-раш-ка з кро-ко-ди-лом ста-ли
пі-сень-ку спі-вать М...

2. Чебурашка з крокодилом почали польку танцювати.

3. Чебурашка з крокодилом почали вальс танцювати.

4. Чебурашка з крокодилом почали марш марширувати.

Можна показати значення ритму й на такій поспівці, як «Сонечко». Ця поспівка, з точки зору діапазону, має зручну побудову і може бути використана у тих класах, де у дітей обмежений діапазон голосу, що не дає можливості повноцінно проводити вокально-хорове виховання. Крім того, ця поспівка допомагає учням засвоїти поняття про високі й низькі звуки, навчитися визначати напрям руху мелодії.

«Сонечко»

Со - неч-ко, со - неч-ко ви-глянь у ві - ко - неч-ко
я ма-лень-кий хлоп-чик, ви - ліз на стовп - чик
на ду - доч-ку гра - ю всіх вас за-ба - вля - ю

Добре сприймаються дітьми поспівки, в яких висвітлюється тема мажору й мінору. Як правило, у цьому випадку мажор і міно́р пов'язуються з емоційними відчуттями дитини (сприйняття сонячної та похмурої погоди, сприйняття весняного та осіннього пейзажів і ін.), і такий підхід ми вважаємо доцільним. Стосовно конкретного матеріалу щодо пояснення цієї теми, то, на нашу думку, цікаву паралель між настроєм дітей відносно закінчення та початку уроку і відчуттям мажорного та міно́рного ладу запропонував Д. Б. Кабалевський:

«Дзвінкий дзвоник»

Дзвін-кий дзві - нок за - кін - че - но врок
Зно - ву дзві - нок йде - мо на у - рок.

Однією з причин того, що викладачі на уроках не в повній мірі використовують можливості поспівок є нестача нотного матеріалу. І це

не дивлячись на те, що свого часу деякі поспівки вже були надруковані у хрестоматіях. Отже, розглянемо засоби, завдяки яким учні мають можливість більш ґрунтовно засвоїти тему «Музична форма (рондо)».

Деякі викладачі використовують так званий метод інтеграції, коли за допомогою різних видів мистецтв вони показують, що собою являє форма рондо. Увага учнів акцентується на тому, що дана форма побудови твору використовується у багатьох напрямках художньо-творчої діяльності, і її характерною особливістю є структура твору, що має побудову: А-Б-А-В-А, коли головна тема твору ніби-то оточує побічні теми. Розкриття цієї теми можна розпочати з наведення прикладів літературних творів, зокрема російських казок: «Про рибалку і золоту рибку», «Колобок», «Куручка ряба» та ін. Наприклад:

— дід розмовляє на березі моря з рибкою — це частина твору, яка позначена буквою «А»;

— дід розмовляє з бабою, яка хоче мати дім — «Б»;

— дід розмовляє на березі моря з рибкою — «А»;

— дід розмовляє з бабою, яка хоче бути царицею — «В» і т. п.

Ілюстрації до цих казок можна використовувати як наочний матеріал, щоб показати як застосовується форма рондо в образотворчому мистецтві. І вже після засвоєння поняття «рондо» у літературі та образотворчому мистецтві доцільно починати створювати «Класне рондо» на основі раніше вивчених поспівок, запропонованих Д. Б. Кабалевським. Тут головною темою буде поспівка «Ми — третьокласники», а побічними «Ми — хлопчики» та «Ми — дівчатка». На основі означених поспівок діти за допомогою вчителя можуть створити «класне рондо», наочно побачивши значення форми рондо у музиці. Наведемо ці поспівки:

«Ми — третьокласники»

Ми тре-тьо клас-ни-ки Ми тре-тьо клас-ни-ки . До-рос-лі лю-ди ми не ма-лю-ки Ми
тре - ьо - клас - ни - ки не ма-лю- ки

«Ми — хлопчики»

Ми хлоп-чи-ки, ми хлоп-чи-ки, сер-йоз-ний ми на-род Ко-ли на-ста-не лі-то, ми пі-де-мо в по-
хід ми пі - де - мо в по - хід

«Дівчатка ми»

Дів-чат-ка ми, дів - чат-ка ми ве - се-лі та зав - зяті, ко-ли на-ста-не лі-то ми пі-де-мо в по-
хід Ми пі - де - мо в по - хід

Фахівці давно вже помітили взаємозв'язок між звучанням голосних і вимовою приголосних. Чим чіткіше вимовляються приголосні, тим краще звучать голосні, адже вже при звучанні попереднього приголосного губи, язик, м'яке піднебіння нібито готують умови для звучання голосних. Враховуючи важливість вироблення вміння вірно вимовляти приголосні

у співі, вчитель має мати на озброєнні спеціальні вправи, які допомагають дитині долати ці труднощі. Вважаємо за доцільне використовувати скоромовки, які сприяють усуненню тих чи інших недоліків та допомагають досягти чистого звуку, тим більше, що скоромовки добре сприймаються учнями. Наведемо декілька прикладів:

«Тук-тук»

Тук тук чо - ток по-дей ба - бо мо-ло - ток не - по-да-си мо - лот - ка не під - ку - ю
чо - біт - ка

«Малесенька Юлька»

Ма-ле-сень-ка Юль - ка ти на-ша чис - тюль - ка Швид-ко пі-дій - май - ся, мий-ся-о-дя гай - ся.

Ми підбрали скоромовки на приголосьні, які найбільш часто використовуються у вокальній роботі. Вважаємо, що творчо обдарований учитель сам зможе підібрати ритмічну основу і цікаву мелодію для того, щоб найбільш доцільно використати наданий матеріал для розвитку голосу дитини.

Б

Бук бундючивсь перед дубом,
Тряс над дубом бурим чубом.
Дуб пригнув до чуба бука,
Буде букові наука.

Бабин біб розцвів у дощ,
Буде бабі біб у борщ.

З

Заєць зілля з'їв у Зіни,
Захотів заїсти сіном
Зіна йокає у сінях,
Де ж узяти зайцю сіна?

Л

Летіла лелека та заклекотіла,
До своїх лелеченят.

М

Міла митися не вміла,
Міла мило з рук не змила.
Мама мирила уміло,
Мама з Міли змила мило.

Мудра Марина журила Мартина:
— Ти Мартине не мартинь,
Мартинові жарти кинь.

Р

Рак від берега задкує
Рибка лин над ним кепкує,
Рак забрів в очерети,
Річку думав перейти.

С

Старий Самсон сказав своїм синам:
— Сини, солить сало сухою сіллю.

Дітям дуже подобаються поспівки у вигляді ігор. Можна, наприклад, запропонувати школярам створити хор тварин:

Кури Гуси Жабенята
Ко, ко, ко Го, го, го Ква, ква, ква
Всі разом

Із зацікавленням діти працюють над поспівкою, яка побудована у вигляді діалогу між дощиком і дітьми:

«Дощик»

Кап, кап, кап, хто там? Кап, кап, кап, що там?
Пе - ре - стень на - кра-плять Вий-де-мо по-гу-лять

Широкі можливості для формування вокально-хорових навичок надає поспівка «Кицькин дім». Поспівки для розвитку почуття ритму можна використовувати як окремо, так і комплексно, і взагалі ця вправа буде корисною при переході до багатоголосного співу. Крім того, поспівки є чудовим матеріалом для пояснення теми «Тривалість звуку» та ін.

Роботу над поспівкою можна розпочати з нагадування дітям відомого вірша «Кицькин дім». Учитель пропонує дітям уявити ситуацію пожежі й розполоханих мешканців казкового міста. Сторожовий пес сповіщаючи про біду б'є у великий дзвін. Гусак собі також дзвонить, але у менший дзвін. А маленьке мишенятко й собі тризвонить у маленький дзвоник [1, 89].

Поділивши клас на три групи, вчитель кожній групі дає можливість виконувати партію

«Кицькин дім»

Пес
Дон... Дон...

Гусак
Дон - дон, дон - дон.

Мишеня
Ді-лі дон, ді-лі дон.

Пес
Дон... Дон...

Гусак
ді-лі, ді-лі, ді-лі дон.

Мишеня
ді-лі ді-лі, ді-лі дон.

Буб - нить ба - ра - бан, що про - би - тий ба-ра -
бан сур - мить сур -
ма, що буб - ниш ти дер - ма.

Як бачимо, можливості поспівок не обмежуються лише розвитком вокально-хорових навичок. Це той пласт музичної культури, значення якого для підвищення ефективності музичного виховання ще належить з'ясувати. Однак вже зараз зрозуміло, що необхідно більш активно впроваджувати означений компонент у навчально-виховний процес.

Література

1. *Методические рекомендации к урокам музыки в общеобразовательной школе.* — М.: Музыка, 1971. — С. 89.

М. М. БУКАЧ,

доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили.

свого героя. Так у ігровій формі, невимушено, діти засвоюють різні ритми, тривалість й елементи багатоголосся.

Поспівка, запропонована у свій час Е. Абдулініним, також в ігровій формі може допомогти дітям більш наочно уявити різницю між такими жанрами музики, як пісня і марш:

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Дошкільне виховання — вихідна ланка в системі неперервної освіти, становлення і розвитку особистості і має на меті забезпечення фізичного та психічного здоров'я дітей, виховання культури спілкування, поваги й любові. Перехід дошкільної освіти від авторитарно-дисциплінарної до особистісно орієнтованої моделі вимагає переосмислення змісту, критеріїв оцінювання ефективності освітньої діяльності, орієнтації педагога на визнання пріоритету виховання у формуванні особистості дитини дошкільного віку. Ці зміни відображені у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, Законі України «Про дошкільну освіту».

Дошкільне дитинство — період, оптимальний для розумового розвитку і виховання. У цей період темпи розумового розвитку більш високі, ніж у наступні вікові періоди, тому важливо не упустити ці можливості для розумового розвитку дітей. Гостра потреба сучасного суспільства

в людях із самостійним, творчим мисленням, вільних від догматизму та пристосовування, спонукала Ш. А. Амонашвілі, В. В. Давидова, В. А. Петровського та інших вчених до розробки моделі особистісно орієнтованого навчання. Мета такого навчання — розвиток інтелектуальних, духовних і фізичних здібностей, інтересів, мотивів, тобто особистісне становлення дитини. В особистісно орієнтованій моделі своя педагогічна технологія: перехід від пояснення до розуміння, від монологу до діалогу, від соціального контролю — до розвитку, від управління — до самоуправління. Навчання реалізується у спільній діяльності, співробітництві педагога і дітей, в якому педагог — помічник, порадник, старший друг.

Вихователь дошкільного закладу — особлива професія. Її соціальний гуманістичний сенс у тому, що, передаючи від покоління до покоління досягнення людської культури, вихователь

творить особистість. І від того, як професійно підготовлений молодий педагог до цієї місії, багато в чому залежить майбутнє суспільства.

У зв'язку з цим виникає необхідність у забезпеченні дошкільних закладів України добре підготовленими, професійно компетентними кадрами. Для цього необхідно внести суттєві зміни у методи підготовки спеціалістів з дошкільного виховання. Треба допомогти студенту стати активним співучасником педагогічного процесу, забезпечити умови для реалізації його потенційних можливостей, тобто забезпечити суб'єкт—суб'єктний характер педагогічних стосунків, що полягає у рівності психологічних позицій (викладач і його студенти мають виступати як рівноправні суб'єкти навчального процесу), у взаємній гуманістичній установці, активності викладача та студентів, взаємопроникненні їх у світ почуттів та переживань, готовності прийняти співрозмовника, взаємодіяти з ним. Сутність цих ідей полягає у створенні комунікативного забезпечення навчання шляхом встановлення контакту із студентами, ведення з ними діалогу. Педагогічна ефективність технологій навчання, побудованих на діалогічній взаємодії викладача і студентів, очевидна: високий рівень мотивації навчання студентів; взаєморозуміння між викладачами і студентами, високий рівень пізнавальної активності студентів; взаємна задоволеність викладача і студентів спільною працею.

З метою підвищення якості підготовки майбутніх фахівців з дошкільного виховання до розумового розвитку дошкільників ми при викладанні курсів «Загальна педагогіка», «Дошкільна педагогіка», «Історія педагогіки» систематично проводили лекції-діалоги, інтегровані лекції, семінари типу КВК, семінари-ділові ігри, семінари-дискусії на основі порівняльно-педагогічних знань та ін.

Одним із напрямків використання інноваційних технологій навчання є розгорнуте порівняння педагогічних поглядів різних авторів, теорій, фактів при вивченні педагогічних дисциплін. Таке порівняння має два етапи:

- встановлення і пояснення подібностей;
- встановлення і пояснення відмінностей.

Наприклад, обґрунтовуючи «чим і чому подібні й відмінні концепції вітчизняних і зарубіжних авторів щодо розумового розвитку?», юнаки і дівчата послідовно відповідали на такі запитання:

- чим подібні концепції?
- чим можна пояснити подібність концепцій?
- чим відмінні концепції?
- чим можна пояснити відмінність?

Перспективною формою використання прийому порівняння з розумінням залежностей і зв'язків є дискусія на основі порівняльно-педагогічних знань. Така дискусія звичайно викликає зацікавлену професійну суперечку майбутніх фахівців. Вона має, в першу чергу, професійну спрямованість і покликана активізувати

розумову діяльність її учасників. Дискусійний метод навчання відповідає віковим особливостям юнаків і дівчат, їх прагненню сперечатися, висловлювати і захищати свою точку зору. Джерелом змісту суперечки стають невирішені чи дискусійні проблеми, різні, а іноді й протилежні, погляди вітчизняних і зарубіжних вчених, теоретиків і практиків; книги і журнальні статті з альтернативними поглядами на питання навчання і виховання.

Для успішного проведення дискусії потрібна ретельна підготовка всіх її учасників. Передусім належить визначити цікаву для студентів тему і основні питання для обговорення. Студентам рекомендується необхідна література, в якій з різних боків порушується дискусійна тема, висловлюються різні, у ряді випадків суперечні, точки зору. Юнаки і дівчата знайомляться з «Правилами участі у навчальній дискусії», пропонують свої додаткові правила. Назвемо деякі з них:

1. Кожен готується до дискусії й бере у ній активну участь.
2. Виступай стисло, по суті, аргументовано, тактично як майбутній педагог.
3. Посилайся під час дискусії на першоджерела і факти.
4. Будь стійким і переконливим у захисті своєї точки зору.
5. Намагайся зрозуміти позицію опонента, стався до неї поважливо.
6. Не бійся визнати допущені помилки і неточності.
7. Дискусія має проходити у доброзичливій атмосфері.

Особливу зацікавленість у студентів викликають дискусії «Чим і в чому подібні й відмінні дидактичні системи І. Ф. Гербарта і Д. Дьюї», «У чому подібність і відмінність сучасної вітчизняної дидактичної системи і дидактичної системи Д. Дьюї», «Хто має рацію в дискусії про моделі навчання? Чому?», «Чим подібні й відмінні педагогічні ідеї Т. Г. Шевченка і К. Д. Ушинського», «У чому подібність і відмінність педагогічних поглядів С. Ф. Русової і М. Монтессорі», «Чим подібні й відмінні педагогічні погляди А. С. Макаренка і В. О. Сухомлинського» та інші.

За допомогою дискусії на основі порівняльно-педагогічних знань студенти отримують нові знання, впевнюються у власній думці, вчать аргументовано її відстоювати, уважно вислуховувати і доказово переконувати інших. Суперечка завжди викликає підвищений інтерес до проблеми, бажання глибше в ній розібратися. Дискусія може бути стислою, нетривалою чи повною, в якій беруть участь два доповідача, ініціатори, заводії суперечки, опоненти і ведучий дискусії (добре підготовлений студент або викладач). У доповідях (кожний не більше 10-ти хвилин) захищаються різні точки зору. Точки зору загострені для того, щоб викликати обмін думками. Другий доклад має бути альтерна-

тивним по відношенню до першого. Опоненти і виступаючі не повинні обов'язково і в усьому сперечатися з доповідачами чи з одним з них. Вони можуть погодитися з одними міркуваннями і заперечувати інші, критикувати недостатню аргументацію чи погодитися з нею. Виступаючі висловлюють і доводять свою точку зору за питаннями, що обговорюються. У заключному слові дається оцінка кращим виступам, зазначаються помилки й неточності, якщо вони були допущені.

Добре підготовлена дискусія допомагає студентам розібратися у своїх знаннях і міркуваннях; проаналізувати, порівняти і узагальнити різні, а іноді й протилежні, підходи до навчання і виховання; розвиває мислення, пізнавальні інтереси, активність, пам'ять, волю, вміння висловлювати думки. У студентів формуються теоретичні знання, вміння здобувати, систематизувати і використовувати знання, вміння вчи-

тися, навички самоосвіти. Дискусія спонукає студентів до продуктивного мислення, співробітництва, виявлення ініціативи і самостійності. У ряді випадків навчальна дискусія наближається до наукової.

Активна участь у дискусіях готує майбутніх фахівців до використання дидактичного прийому порівняння і метода суперечки у навчанні старших дошкільників. Використання прийому порівняння з розумінням залежностей і зв'язків у педагогічному вузі сприятиме підвищенню якості професійної підготовки майбутніх педагогів до розумового виховання дітей, розвитку їх здібностей.

О. А. КУДРЯВЦЕВА,

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

НАРОДНІ РУХЛИВІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Національна доктрина розвитку освіти України визначає стратегію та основні напрямки її розвитку у XXI столітті, вказує на її національний характер, на необхідність поєднувати національне виховання з громадським.

Важливим засобом всебічного виховання дітей є національні ігри. Вони сприяють формуванню особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу; збереженню та продовженню культурно-історичних традицій, вихованню шанобливого ставлення до українських національних святинь, української мови і культури, історії й культури всіх народів, які проживають в Україні, формуванню культури міжетнічних і міжособистісних відносин.

Програми загальноосвітньої школи в сучасних умовах відродження національної культури передбачають використання найрізноманітніших засобів і прийомів, спрямованих на розвиток національної самосвідомості школярів. Ця тенденція поширюється на всі навчальні предмети й позаурочні заходи. На наш погляд, на учнів (особливо молодших класів) ефективно впливають національні рухливі ігри, які містять в собі елементи українського фольклору (хороводи, пісні, танці тощо). Крім того, сфера їх впливу на дітей досить широка (розвиток фізичних якостей, покращання психічного стану, виховання національної самосвідомості школярів).

Загальновідомо, що в національних рухливих іграх дітей знайшли своє відображення багатогранне життя України, самотність селянського побуту, особливості народного світогляду.

Національна форма рухливої гри полягає в тому, що вона за своїм походженням й розвит-

ком характеризує конкретний регіон України. Кожний сюжетно-рольовий урок, побудований на краєзнавчому матеріалі, може сприяти не лише вдосконаленню певних фізичних якостей дитини, а й розвитку здібностей відчувати національні звичаї та традиції свого народу, любов і повагу до рідної землі. Добираючи національні рухливі ігри, варто враховувати те, що не всі вони можуть бути використані на уроці в тому вигляді, в якому дійшли до наших днів. Деякі з них уже застаріли, вийшли з ужитку (їх, як правило, треба відновлювати), інші ж — вимагають педагогічної обробки відповідно до сучасних програм з фізичного виховання.

Не претендуючи на досконале вирішення проблеми, пропонуємо комплекс національних рухливих ігор для школярів молодших класів, які сприяють вихованню таких якостей, як: патріотизм, інтернаціоналізм, товариськість, дисциплінованість, рішучість, доброзичливість. На наш погляд, можна досить ефективно використовувати на уроках фізкультури елементи української національної культури.

Враховуючи анатомо-фізіологічні особливості дітей, а також вимоги Комплексної програми з фізичної культури, ми рекомендуємо використовувати національні рухливі ігри в різних класах початкової школи.

Пропонуємо опис деяких традиційних для України дитячих ігор.

«Жук» (1-й клас)

Учасники шикуються у дві шеренги обличчям один до одного, їх руки перехрещені так, що по них можна ходити «мостом», який гойда-

Класифікація українських національних рухливих ігор за принципом їх використання в різних класах початкової школи

1-й клас	2-й клас	3-й клас
«Жук», «Їду на Січ (1)», «День і ніч», «Викликач», «Бондар», «Сірий кіт», «Горю дуба», «Третій зайвий», «Скарб», «Чорномор-біломорець», «Повінь», «Бездомна лисиця», «Гаряча картопля», «У котка», «У кидка», «Мисливці», «Вудочка», «Пень», «У річку, гоп», «Сміхота», «Земля, вода, повітря», «Петро, де ти?», «В блудька».	«Їду на Січ (2)», «Оса», «Горю дуба», «Скарб», «Смик», «Пліт», «Яструб і квочка», «Третій зайвий», «Чорномор-біломорець», «Невід», «У котка», «У кидка», «Вудочка», «Переправа через річку», «Розірвати коло», «У короля», «Дзвін», «На сторожі», «В блудька (1)», «Земля, вода, повітря», «Через живий ланцюг».	«Смик», «План», «Яструб і квочка», «Невід», «Круговий», «Вовк і хорт», «Качки і мисливці», «У кидка», «Дзвін», «Розірвати коло», «У короля», «Косарі», «Петрушка», «Ріпка», «Через кордон», «Турок», «У блудька (2)», «Шишки, жолуді, горіхи», «Через живий ланцюг».
«Бій півнів», «Бій баранів».	Ігри-протиборства	«Чий батько дужчий?», «Тягнути бика», «Перетяжка линви», ногоборство.
«Гарбуз», «Вогонь», «Тинок».	Рухливі забави	«Довга лоза», «Адам і Єва», «Вогонь».
«Льон», «Огірочки», «Голубка».	Хороводи	«Кривий танець», «Віночок».

Таблиця 2

Класифікація українських національних рухливих ігор за принципом їх використання на різних етапах уроку

Етапи уроку	Назви рухливих ігор
Підготовчий	«Голочка-ниточка», «Гарбуз», «Кривий танець», «Льон», «Їду на Січ», «Жук», «Адам і Єва».
Основний	«Сірий кіт», «Повінь», «Пень», «День і ніч», «Бондар», «Розірвати коло», «Дзвін», «Смик», «Яструб і квочка», «У короля», «Вудочка», «Вовк і хорт», «Качки і мисливці», «Пліт», «Бездомна лисиця», «Повінь», «У річку, гоп», «Чорномор-біломорець», «Невід», «Турок», «У котка», «У кидка», «Петрушка», «Ріпка», «Залізниця», «Круговий», «Гаряча картопля», «Мисливці», «Викликач», «Третій зайвий», «Горю дуба», «Переправа через річку», «Оса», «Косарі», «Перегони вужів», «Довга дорога», «Вогонь», «Тинок», «Чий батько дужчий?», «Бій півнів», «Бій баранів», «Тягнути бика», ногоборство, перетяжка линви.
Заключний	«Земля, вода, повітря», «Через живий ланцюг», «На сторожі», «У блудька», «Шишки, жолуді, горіхи», «Царівна», «Грушка», «Голубка», «Віночок», «Огірочки».

ється. Ходять по ньому тільки бажаючі, сміливці. У шеренгах приспівують:

Ходить жук по жуках,
А дівчата — по руках.
Граї, жуче, граї, небоже,
Хай тобі Бог допоможе!
Ой, граї, жуче, до суботи,
Будуть гроші та й чоботи!
Граї жуче, граї!
Ходить жук по жуках,
А дівчата — по руках.
Граї, жуче, граї, небоже,
Хай тобі Бог допоможе!
Ой, граї, жуче, до неділі,
Будуть сукні шовковії!
Граї жуче, граї!

Перемагають гравці, які перейшли по руках, утримавши рівновагу і не впали.

«День і ніч» (1-й клас)

Посередині майданчика креслять дві паралельні лінії. Гравці поділяються на дві команди, які розташовуються вздовж ліній. За ними за

2—3 метра від «стін» креслять лінії «домів». Одна команда — «день», друга — «ніч». Команда, яку назвав керівник, ловить ту, яка повернувшись, тікає до свого дому. Після підрахунку «перехвачених» гравців команди повертаються на свої місця, й гра продовжується. Виграє та команда, яка матиме більше спійманих гравців.

Згідно з правилами гри біг починається за сигналом, ловити гравців можна до лінії «дому», не можна тікати від переслідувача та змінювати напрям руху.

Удосконалюється швидкість реакції та слуховий сигнал.

«Земля, вода, вогонь, повітря»
(1—2-й клас)

Учасники гри стають у коло. У центрі — ведучий. Кидаючи м'яч будь-якому з гравців, він вигукуює одне з чотирьох слів: «земля», «вода», «вогонь», «повітря».

Якщо ведучий скаже «земля», той, хто спіймає м'яч, має швидко назвати якусь свійську

Класифікація українських національних рухливих ігор за інтенсивністю навантаження

Зона інтенсивності	Назви рухливих ігор
Низька (до 130 уд/хв)	«Земля, вода, повітря», «У блудька», «Петре, де ти?», «Через живий ланцюг», «Шишки, жолуді, горіхи», «На сторожі», «Гарбуз», «Царівна», «Огірочки», «Голубка», «Віночок», «Грушка».
Середня (130—154 уд/хв)	«У котка», «У кидка», «Вовк і хорт», «Бездомна лисиця», «Гаряча картопля», «Повінь», «Скарб», «У короля», «Адам і Єва», «Голочка і ниточка», «Тинок», «Льон», «Кривий танець», «Пень».
Висока (155—174 уд/хв)	«Яструб і квочка», «Третій зайвий», «Горю дуба», «Смик», «Через кордон», «Дзвін».
Висока (175—187 уд/хв)	«День і ніч», «Викликач», «Круговий», «Чорномор-біломорець», «Сірий кіт», «Бондар», «Невід», «Турок».

Таблиця 4

Класифікація українських національних рухливих ігор за принципом їх впливу на розвиток фізичних якостей та формування техніки

Швидкість	Спритність	Швидкісно-силова якість	Сила	Розвиток техніки
«Сірий кіт», «Повінь», «День і ніч», «Викликач», «Бондар», «Горю дуба», «Третій зайвий», «Яструб і квочка», «Смик», «Пліт», «Чорномор-біломорець», «Невід», «Круговий», «Вовк і хорт», «Качки і мисливці».	«Бездомна лисиця», «Гаряча картопля», «Пень», «Горю дуба», «Третій зайвий», «Яструб і квочка», «Пліт», «Смик», «Невід», «Чорномор-біломорець», «Вовк і хорт», «Круговий», «Качки і мисливці».	«Вудочка», «У річку, гоп!», «У короля», «Переправа через річку», «Мисливці», «Косар», «Дзвін», «Розірване коло», рухова забава «Довга лоза», протиборство «Бій баранів».	«Петрушка», «Ріпка», «Через кордон», «Турок», протиборства «Тягнути бика», «Чий батько дужчий?», перетягування линви, ногоборство.	1) Прямолінійний біг («День і ніч», «Повінь», «Викликач», «У короля», «Горю дуба», «Круговий», «Дзвін»). 2) Біг із зміною напрямку («Бездомна лисиця», «Бондар», «Третій зайвий», «Яструб і квочка», «Смик», «Пліт», «Адам і Єва», «Чорномор-біломорець», «Невід», «Вовк і хорт», «Качки і мисливці», рухові забави «Тинок», «Голочка-ниточка»). 3) Стрибки («Вудочка», «У річку, гоп», «Переправа через річку», «Косарі», рухливі забави «Довга лоза», «Вогонь»). 4) Метання в ціль («У кидка», «Качки і мисливці», «Мисливці», «Круговий»). 5) Котіння («У котка»).

або дику тварину; «вода» — рибу; «повітря» — птаха. Якщо ж ведучий вигукне «вогонь» — усі учасники гри повинні, розмахуючи руками, швидко повернутися кругом. М'яча при цьому ніхто не ловить. Ведучий сам піднімає м'яч з землі, й гра триває далі. Неуважні учасники виходять з кола після першої ж помилки.

«Сірий кіт» (1-й клас)

У цій грі всі учасники, крім ведучого — «сірого кота», — «миші». Вони стають ланцюгом й, тримаючи один одного, ходять по майданчику по прямій, по колу чи по будь-якій іншій кривій лінії.

Першим у ланцюжку стоїть «сірий кіт». Під час руху він запитує:

— А є миші в стаді?

— Є! — відповідають миші.

— Ї не бояться кота?

— Ні!

— Ой, як кіт хвостом поворушить, то всіх мишей подушить!

Після цих слів «миші» кидаються врозтіч, а «сірий кіт» ловить їх. Гравець, якого спіймали, стає «сірим котом», а його попередник — «мишею».

«Бездомна лисиця» (2-й клас)

Діти утворюють коло, стають по двоє обличчям один до одного, подають руки і утворюють «гніздо».

Гніздо від гнізда «звивається» на відстані 2—6 кроків. У середині кожного гнізда, між руками, стає «лисиця». Дитина, яка починає гру, стає посередині як «бездомна лисиця», тричі плече в долоні та голосно говорить: «Лисиці з гнізда».

Лисиці швидко змінюють свої місця, а «бездомна лисиця» намагається швидше захопити порожнє гніздо. Дитина, яка залишилася без місця — є новою «бездомною лисицею». Коли «лисиці» змінюють місце, діти, які утворюють гніздо, не повинні розривати рук.

«Двоє — мало, третій — зайвий!»
(2-й клас)

Діти стають у коло по двоє, один за одним. Одна пара бігає: один гравець тікає, другий його доганяє і намагається доторкнутися. Втікач стає попереду якоїсь пари, і той, що опинився позаду третім, мусить тікати.

Якщо гравець, що доганяє, торкається гравця, який тікає, тоді вже перший тікає, а другий починає його доганяти.

«Варена ріпка» (3-й клас)

Діти беруться за руки й стають у коло обличчям до центру. Потім вони повертаються обличчям назад, утворюючи нове коло, й починають крутитися всім колом, приказуючи:

— Варена ріпка, держимось кріпко! Хто обірветься, тому дістається!

Той, хто впаде, йде в середину кола, а інші крутяться далі, поки більша частина гравців не вийде з кола.

«Вовк і хорт» (3-й клас)

У грі бере участь парна кількість дітей. Гравці утворюють чотири колони, в яких четвірки беруться за руки. На команди ведучого «Вліво!», «Вправо!» учасники повертаються на 90°, стрибком перешиковуються у шеренги. Під час поворотів руки роз'єднуються, а в колонах й шеренгах з'єднуються. Утворюються при цьому ряди.

Гру розпочинають двоє дітей: «Хорт» переслідує «Вовка», їм забороняється бігати попід руки, розривати ряди. Ловити дозволяється на вільних «вулицях». Усі співають:

Ой дзвони дзвонять,
Хорти вовка гонять!
По болотам, очеретам,
Де люди не ходять!

Вовк вважається спійманим, коли хорт торкається його рукою.

С. О. ІГНАТЕНКО,

старший викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.

ОСНОВНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕОРІЇ МОТИВАЦІЇ ТА ЇХ ЗНАЧЕННЯ СЬОГОДНІ

Реформування освіти в Україні супроводжується переосмисленням і перебудовою всієї освітньої парадигми: змісту, цілей, завдань, структури тощо. Нова філософія освіти втілюється в особистісно орієнтованій моделі навчання та виховання, яка базується на аксіологічних принципах, що й обумовлює її гуманістичну спрямованість.

Оскільки учень розглядається тепер як суб'єкт дидактичного процесу, в центрі уваги знаходяться його потреби, інтереси, мотиви тощо. Саме тому можна зробити висновок щодо великого значення, якого набуває вирішення проблем, пов'язаних з підвищенням мотивації учіння, без якого не може бути ніякого особистісного орієнтування. Однак питання про мотиви і мотивацію є неоднозначними та важко розв'язуваними як у загальнопсихологічній, так і педагогічній психології, не кажучи вже про практику. Саме складністю проблеми й обумовлене звертання до історії її розвитку, що, на нашу думку, є корисним для широкого кола фахівців.

Вчені вважають, що джерела сучасних теорій мотивації варто шукати у Древній Греції та Древній Римі. Саме тут великі мислителі давнини поклали початок науковому вивченню причин активності людей й тварин, їх детермінації (перші теорії мотивації з'явилися в роботах

Аристотеля, Геракліта, Демокрита, Лукреція, Платона, Сократа). Спільним в їх поглядах було те, що вони вважали потреби основною рушійною силою активності людини, яка визначає його бажання, внутрішні потреби, прагнення. Роботи мислителів давнини поклали початок потребносною теоріям мотивації, які в подальшому були розвинуті французькими матеріалістами XVIII століття (К. Гельвецій, П. Гольбах, Ж. Кондільяк) і які продовжують розвиватися і сьогодні поряд з іншими мотиваційними концепціями, яких нараховується вже не один десяток.

Незважаючи на те, що погляди на сутність і походження мотивації людини неодноразово мінялися, вони завжди розташовувалися між двома філософськими течіями: раціоналізмом і ірраціоналізмом. За раціоналістичною позицією, людина становить унікальну істоту, яка не має нічого спільного з тваринами; вона одна наділена розумом, має мислення, свідомість, волю та свободу вибору дій, в чому й потрібно шукати мотиваційне джерело її поведінки. Ірраціоналізм як наука поширювався в основному на тварин, стверджуючи, що їх поведінка залежна, нерозумна і керується темними неусвідомлюваними біологічними силами, що виникають з органічних потреб. Розходження в поглядах на сут-

ність і походження мотивації поведінки людини та тварин зберігалися майже до середини XIX століття.

Першими власне мотиваційними, психологічними теоріями, що увібрали в себе раціоналістичні та ірраціоналістичні ідеї, вважаються концепції, які виникли в XVII—XVIII столітті: теорія прийняття рішень, котра на раціоналістичній основі пояснювала поведінку людини, та теорія автомата, яка з ірраціоналістичних позицій трактувала поведінку тварини. Окреме існування двох мотиваційних теорій (для людини та для тварин), підтримане теологією і поділом філософії на матеріалістичну й ідеалістичну, тривало до кінця XIX століття.

У другій половині XIX століття з'явилася еволюційна теорія Ч. Дарвіна, яка дозволила звести до мінімуму розходження між людиною та твариною, що вплинуло на всі гуманітарні науки: відбулося поступове зближення позицій раціоналістів та ірраціоналістів у вивченні причин поведінки людини та тварин. З одного боку, стали вивчатися розумні форми поведінки у тварин, а з іншого — інстинкти і рефлексії у людини як мотиваційні фактори.

У цей час з'являються мотивації, котрі, перетерпів зміни та збагатившись, існують і сьогодні. Знання їх є необхідним для розуміння складної та суперечливої проблеми мотивації й мотивів, оскільки «неупереджений аналіз дозволяє побачити в різних гіпотезах і формулюваннях багато цінної інформації...» [2, 7]. Розглянемо з цієї точки зору деякі сучасні психологічні мотиваційні концепції.

У XX столітті поняття «мотивація» залишається тісно пов'язаним із поняттям «потреба». При цьому потребності теорії мотивації протиставлялися поглядам на мотивацію біхевіористів, котрі вважали, що поведінка здійснюється за схемою «стимул → реакція».

Біхевіористські (англ. *behaviour* — поведінка) **теорії мотивації**. На початку XX століття виникла біхевіористська (поведінкова) теорія мотивації (Б. Скіннер, К. Спенс, Е. Толмен, Д. Уотсон, К. Халл та ін.). Біхевіористи намагалися детерміністично пояснити поведінку в рамках початкової стимульно-реактивної схеми, розглядаючи подразник як активне джерело реакції організму.

На думку біхевіористів, основою активності індивіда є потреба, викликана відхиленням фізіологічних параметрів від оптимального рівня, що у свою чергу спонукає організм до активності. Причому мова йде тільки про фізіологічні потреби людини, що мало відрізняються за своїм змістом від потреб тварин. Класичний біхевіоризм розглядав як основний механізм мотивації прагнення організму зняти або зменшити напругу, яку спричинила вимушена потреба (принцип гомеостазу).

Якщо рефлексорне реагування виявляється недостатнім для задоволення потреби, то необхідно навчання, котре, на думку біхевіористів,

можливе при наявності потреби та підкріплення (того, що цю потребу здатне задовольнити). Тоді характер самої поведінки, її спрямованість вже залежать від зовнішніх факторів (стимулів). Таким чином, детермінантами поведінки є фізіологічні процеси і зовнішні стимули (підкріплення). Образ, переживання, психічна репрезентація світу не розглядалися як якості мотивів поведінки не тільки тварин, але й людини [7, 346—347]. Однак така точка зору була притаманна тільки для самого радикального біхевіоризму (Д. Уотсон). У подальшому з'явилися ознаки «розмивання» радикалізму (К. Спенс, Е. Толмен, К. Халл та ін.), все сильніше зазвучали голоси на користь внутрішніх детермінант поведінки. Прибічники пізнього біхевіоризму змушені були в класичну формулу «стимул-реакція» ввести так звані проміжні перемінні (наприклад, навичка).

Когнітивні (лат. *cognito* — мислю) **теорії мотивації**. Спільною особливістю когнітивних теорій мотивації (Дж. Аткинсон, Г. Келлі, Дж. Роттер, Д. Макклелланд, Х. Хекхаузен та ін.) було твердження, що поведінку людини «направляють знання, уявлення, думки про те, що відбувається у зовнішньому світі, о причинах і наслідках» [6, 145]. Причому знання не є простою сукупністю відомостей: уявлення людини про світ програмує, проектує майбутню поведінку. Вчинки людини та їх якість залежать не тільки від фіксованих потреб, глибинних прагнень, але й від уявлень про реальність, що відносно змінюються.

У другій половині минулого століття (після другої світової війни) у людей загострилася потреба в стабільності, усталеності та гармонії світу. Тому цілком закономірно, що в психології з'явився ряд теорій, які визнають основою поведінки людини прагнення до несуперечності та гармонії. Прикладом таких концепцій є теорія когнітивного дисонансу і теорія балансу.

Теорія когнітивного дисонансу належить Л. Фестінгеру. Під когнітивним дисонансом Л. Фестінгер розумів протиріччя між двома чи більше когніціями (знаннями), пережите особистістю як стан дискомфорту, від якого вона прагне позбутися, відновити когнітивну гармонію. Саме це прагнення є могутнім мотивуючим чинником поведінки та відношення людини до світу (когніція розумілася Л. Фестінгером широко: будь-яке знання, думка або переконання, які стосуються особистості, його поведінки, середовища. Когнітивний дисонанс вимагає зменшення напруги і приводить до зміни поведінки.

Теорія когнітивного дисонансу має як мінімум дві позитивні якості, які відрізняють погану теорію від доброї: 1) вона виходить з «максимально загальних засад»; 2) із цих загальних засад виведені наслідки, які можуть бути піддані експериментальній перевірці [6, 145; 7, 354].

Теорія балансу належить Ф. Хайдеру, який при її створенні виходив з наступних принципів: соціальна ситуація може бути визнана як су-

купність елементів (людей і об'єктів) та зв'язків між ними. Деякі сполучення елементів і зв'язків є стійкими, тобто збалансованими, а інші — незбалансованими, котрі викликають у людини почуття дискомфорту, напруженості, прагнення збалансувати ситуацію. Таким чином, одним із джерел поведінки людини є потреба в гармонічних стосунках.

Останнім часом все більше концепцій, породжених у надрах когнітивної психології, «імпортується» у психологію мотивації. Наприклад, поняття «сценарій» (скрипт) і контрфакти.

Поняття «сценарій» (Р. Шенк, Р. Абельсон та ін.) введено «для позначення інформації, що відбиває якусь звичайну, звичну послідовність подій» [6, 149], причому людина не тільки за своєю сценарії в готовому вигляді, але й створює їх сама, уявляючи майбутній хід подій. Одним із прикладів втілення сценарію у психології мотивації є концепція контрфактів, тобто уявлень про можливі альтернативні результати події. Експериментально доведено (Н. Рос), що контрфакти впливають на майбутню діяльність людини позитивно (контрфакт, що йде догори) або негативно (контрфакт, що йде донизу). Отже «стиль (напрямок) контрфактичного мислення впливає на майбутню діяльність та емоційний стан людини, що надає можливість для регуляції поведінки за допомогою самоінструкції або зовнішнього педагогічного впливу» [6, 149].

Психоаналітичні теорії мотивації. Новий етап вивчення детермінації поведінки почався в кінці ХІХ століття у зв'язку з появою теорії З. Фрейда про несвідоме і сильну внутрішню потребу людини. Цей вчений став засновником психоаналітичної теорії, одним з основних положень котрої є твердження, що будь-яка поведінка людини (хоча б частково) обумовлена несвідомими імпульсами, а основою мотивації поведінки є прагнення задовольнити уроджені інстинкти — соматичні потреби організму, котрі забезпечують його енергією, що є джерелом активності. Індивід намагається знизити напругу до мінімального рівня [8]. За Фрейдом, мотивація «становить собою не біоенергетику, а психоенергетику, це її динамічна характеристика, яка відбиває психічну причинність поведінки» [4, 5], що є важливим моментом мотиваційної концепції поведінки.

У цьому ж напрямку розробляв свою теорію У. Макдауголл. Він висунув «гормічну» концепцію, згідно з якою інстинктивна енергія («горме») є рушійною силою поведінки. Вона визначає характер сприйняття об'єктів, створює емоційне збудження і направляє розумові та тілесні дії організму до цілі. Інакше кажучи, У. Макдауголл пояснював поведінку людини первинно закладеним у глибинах її психофізіологічної організації прагненням до цілі.

Послідовники З. Фрейда багато в чому відійшли від позицій свого вчителя. Однак у кожній з наступних психоаналітичних теорій (К. Юнг, А. Адлер, К. Хорні, Е. Фромм та ін.) зберігався

деякий суттєвий елемент тотожності з фрейдизмом: або базові інстинктоподібні переживання, або несвідоме, але частіше — погляд на джерело мотивації як на боротьбу протилежних і непримиренних начал (дуалізм).

Але, як відзначає Р. С. Немов, прихильники теорії інстинктів не змогли дати науково обгрунтованої відповіді ні на одне з поставлених запитань: Як довести існування у людини інстинктів? В якій мірі з них можуть бути виведені ті форми поведінки, котрі здобуваються людиною під впливом досвіду та соціальних умов? Як, користуючись тільки інстинктами, пояснити вчинки цивілізованої людини? та ін. [5, 472—473].

Теорія К. Левіна. Теорія особистості К. Левіна та його концепція мотивації за загально-теоретичними підставами може бути віднесена до гештальтпсихології (нем. *Gestalt* — форма, структура), яка всіляко підкреслювала принцип цілісності психічного життя, зведення його якості до якостей окремих вражень, думок, образів. К. Левін, розділяючи основні тези гештальттеорії, пішов далі своїх сучасників у теоретичному аналізі та в емпіричних дослідженнях. Крім того, він займався не пізнавальними процесами, а регулятивними: мотивацією, цілепокладанням, контролем поведінки, що й дозволяє розглядати його теорію як оригінальний і незалежний підхід.

Основним механізмом мотивації, на думку К. Левіна, є «зрівноважування локального напруження, викликаного виниклою потребою, в рамках і по відношенню до більш загальної системи», для позначення якої він використовує як метафору поняття «поля». Напруження в певній зоні цього поля і є потреба. Потреби, за К. Левіним, бувають базові та квазіпотреби (наміри й цілі), що є прерогативою людини [6, 350], тобто він підкреслював наявність у людини соціальних прагнень.

Ще одне важливе положення теорії К. Левіна — поняття щодо основних детермінант людської поведінки. Він вважав, що поведінка є функція двох перемінних: особистості та оточення. Такий підхід до дослідження проблеми мотивації людини був новаторським не тільки для сучасників К. Левіна, але й для нашого часу. Б. В. Зейгарник писала, що він «виявив постійний зв'язок поведінки людини з тими потребами і мотивами, котрі його спонукають; він показав, що людина завжди існує в певній «актуальній ситуації», в якомусь «силовому психологічному полі», де кожна річ існує не сама по собі, а в її відношенні до людини, точніше до її потреб і прагнень» [1, 23].

Теорія Курта Левіна заклала основи величезної кількості сучасних мотиваційних концепцій.

Гуманістичні (лат. *humanus* — людський) теорії мотивації. Гуманістична традиція в психології сформувалася в основному в 50-х роках ХХ століття: (Ф. Беррон, С. Джулард, Дж. Дьюї, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, С. Френе та

ін.). Вона протиставляла себе, з одного боку, психоаналітичним теоріям, які піддавалися критиці за уявлення про людину як істоту цілком залежну від інстинктів і сильних внутрішніх потреб, а з іншого боку, біхевіоризму, котрий зазнав критики, через те, що розглядав психологію людини за аналогією з тваринами і пояснював людську поведінку як цілком залежну від зовнішніх стимулів.

Гуманістична психологія — це конгломерат досить різних шкіл і напрямків, які мають спільну стратегічну платформу і прагнуть побудувати методологію пізнання людини як унікального об'єкту дослідження. Предметом вивчення гуманістичної психології є цілісна людина в її вищих, специфічних проявах, у тому числі розвиток і самоактуалізація особистості, її вищі цінності: любов, творчість, воля, відповідальність, глибинне міжособистісне спілкування тощо. Основною мотивуючою силою людської поведінки є реалізація індивідом своїх здібностей та можливостей.

Гуманістична психологія ще у 60-і роки ХХ століття набула великої ваги та дістала назву «третьої сили» у західній психології. Недирективна психотерапія й логотерапія, гуманістична педагогіка, соціально-психологічний тренінг — ось основні галузі її практичного використання.

Але слід зауважити, що гуманістична педагогіка, яка бачить вихованця в ролі активного, свідомого, рівноправного учасника навчально-виховного процесу, котрий розвивається відповідно до своїх можливостей, при всій привабливості та продуктивності своїх ідей не опанувала поки ще масовою практикою, що частково пояснюється незацікавленістю тоталітарних держав у реалізації гуманістичних ідей, хоча надбання зарубіжної гуманістичної педагогіки, яка відрізняється плюралізмом і широким діапазоном використання даних суміжних наук, значно розширюють наші уявлення про можливості школи. У працях відомих вчених (Д. Дьюї, К. Роджерс, С. Френе та ін.) пропонуються процедури тренування мотиву особистих досягнень, внутрішньої мотивації, гуманних взаємин між вчителями й учнями, між учнями. Отже знайомство з їх досвідом є дуже корисним.

Теорія діяльнісного походження мотиваційної сфери людини. Серед російських психологів початку ХХ століття, які порушували питання щодо мотивації людської поведінки, відзначають О. Ф. Лазурського, Н. Н. Ланге, Л. С. Виготського, Д. М. Узнадзе та інших. Однак «довгі роки, упритул до самої середини 60-х років, за сформованою десятиліттями невірною традицією, психологічні дослідження були в основному орієнтовані на вивчення пізнавальних процесів. Із створених за ці роки більш-менш продуманою та доведеною до певного рівня закінченості концепцією мотивації вважається тільки створена О. Н. Леонтьєвим теорія діяльнісного походження мотиваційної сфери людини» [5, 476].

За концепцією О. Н. Леонтьєва, всі психологічні особливості людини, в тому числі і його мотиваційна сфера, мають свої джерела в практичній діяльності, де і формуються властивості особистості. Причому між структурою діяльності та будовою мотиваційної сфери людини існують відношення ізоморфізму (взаємної відповідності). Інакше кажучи, в самій діяльності виявляються складові, котрі відповідають елементам мотиваційної сфери, функціонально і генетично пов'язані з ними. Поведінці в цілому відповідають потреби людини; системи діяльностей, з котрих вона складається, — розмаїття мотивів; множині дій, формуючих діяльність, — набір цілей. Таким чином, в основі змін, які відбуваються із мотиваційною сферою індивіда, лежить система діяльностей, динаміка розвитку котрих обумовлює зміни в мотиваційній сфері людини, придбання нею нових потреб, мотивів і цілей [3; 19]. Сьогодні діяльнісний підхід у психології розвивається не тільки в країнах колишнього Союзу, а також у державах Західної Європи, США, Японії, Латинської Америки.

Мотиваційні концепції як різні способи пояснення, пророкування й керування поведінкою, контрастуючи між собою, іноді здаються несумісними. Так, «в біхевіоризмі реалізований погляд на детермінацію поведінки зовні: конфігурація стимулів, компонентів ситуації — це основний, а в радикальному варіанті й єдиний фактор детермінації поведінки. Психоаналітична традиція «дивиться» на поведінку з глибин. Гуманістичні теорії — з вершин. Підхід Левіна «горизонтальний» і охоплює взаємодію суб'єкта й оточення. Когнітивні теорії мотивації «дивляться» на поведінку зсередини, але не з глибин [7, 362]. Однак при всіх протиріччях, між існуючими теоріями простежується їх взаємодоповнюваність. Відзначається, що необхідний, мабуть, якийсь синтез підходів, для чого потрібна «єдина мова» — критерії оцінки результатів наукового дослідження. Але й в цьому плані теорії мотивації неоднорідні: одні стоять на позиціях експериментальної верифікації (біхевіоризм, когнітивна психологія, теорія К. Левіна), а інші задовольняються нечіткими критеріями практичної ефективності (психоаналітичні та гуманістичні теорії).

Отже, огляд психологічних теорій мотивації з найдавніших часів до наших днів дозволяє констатувати, що численність мотиваційних концепцій (тільки в закордонній психології їх нараховується близько 50) привела до неоднозначності у вирішенні майже усіх проблем, пов'язаних з мотивами і мотивацією.

Ми розглянули найбільш поширені концепції, які допомагають побачити сучасний стан проблеми мотивації та тенденції її дослідження.

Учбова мотивація як один з різновидів мотивації несе в собі ті ж дискусійні проблеми, що й мотивація як загальнопсихологічна категорія. Її педагогічне вирішення залежить від психологічної мотиваційної концепції, на яку вона спи-

рається. Кожна з цих концепцій несе в собі щось раціональне, чим можна було скористатися, тобто їх знання — підґрунтя для педагогічних роздумів і пошуків.

Література

1. Зейгарник Б. В. Теория личности К. Левина. — М., 1981.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб: Питер, 2000.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. — М.: Изд-во полит. лит., 1975.
4. Леонтьев В. Г. Учение о природе и формировании мотивации в зарубежной и советской психологии // Формирование мотивации учебной деятельности учащихся. — Новосибирск, 1985. — С. 3—27.
5. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3-х кн. — 3-е изд. — М.: Владос, 1999. — Кн. 1. Общие основы психологии.

6. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под общ. ред. В. Н. Дружинина. — СПб: Питер, 2001.
7. Современная психология: Справочное руководство. — М.: ИНФРА-М, 1999.
8. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. — М.: Наука, 1991.

Є. П. ГОЛОБОРОДЬКО,

зав. кафедрою лінгводидактики Херсонського педагогічного університету, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України,

О. В. МАЛИХІНА,

старший викладач ООІУВ, кандидат педагогічних наук, доцент, докторантка Херсонського педагогічного університету.

Конференція «Людина в сучасному суспільстві — 2000»

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Изменения, которые происходят в экономике Украины, оказывают большое влияние на социальный уклад общества, усиливая его разнородность. Многонациональный состав страны, резкая поляризация материального достатка, религиозные и этнические особенности, которые раньше заглушевывались, — все это приводит к тому, что увеличивается разнородность детского коллектива, с которым должен работать учитель.

Вместе с тем, обычная подготовка будущего учителя ориентируется на достаточно однородный по социальным и национальным параметрам детский коллектив. По мнению ряда авторов (Л. П. Пуховской, Л. А. Хомич) в процессе подготовки современного учителя также не учитывается информационный бум, который, с одной стороны, продвинул вперед человеческую мысль, а с другой — потребовал введения в школьный курс большого количества новых, ранее не изучавшихся предметов, что привело к перегрузке школьных программ. Учитель перестал быть единственным источником информации, в связи с чем информационная функция его профессиональной деятельности ушла на второй план, уступив место конструктивной, проективной и организаторской.

Таким образом, актуальной становится задача овладения новыми информационными технологиями, что требует принципиально новых подходов к обучению и воспитанию детей.

Решение этих глобальных проблем под силу только творческой личности. Вместе с тем, мас-

совость педагогической профессии как бы изначально снижает планку требований к будущим учителям. К сожалению, все попытки ввести программу специального отбора в педагогические вузы, которая учитывала бы наличие интеллекта к педагогической деятельности и задатков педагогических способностей, не получили массового распространения на практике. Вследствие этого возникает необходимость формировать творческую личность учителя в процессе его вузовской подготовки.

Понятие «творческая личность» включает в себя определенные признаки, к перечню которых исследователи подходят по-разному. На наш взгляд, творческой личностью можно назвать учителя, у которого присутствуют определенные педагогические способности, физиологические задатки, проявляющиеся в особенностях внимания (умение быстро сосредоточивать внимание и переключать его, сохранять устойчивое внимание в ситуациях затруднений и помех), памяти (сохранение большого объема информации, хранящейся в систематизированном и упорядоченном виде; особая изобретательность памяти, направленная на проблемы воспитания и обучения) и мышления (высокий уровень коэффициента интеллекта, критичность мышления, его объективная оценочность).

Задатки, на основе которых формируются наиболее специфические педагогические способности: педагогическая наблюдательность, педагогическое мышление, эмпатия и экспрес-

сивность, — требуют для своего развития наличия интереса к педагогической деятельности (Р. И. Хмельюк), который служит основой для формирования педагогической направленности. Именно эта направленность, а также участие в педагогической деятельности, являются необходимым условием достижения личностью педагогического мастерства.

Педагогическое мастерство по своей сути предполагает творчество. При этом в личности учителя должна присутствовать креативность, то есть способность к нестандартной, нетривиальной деятельности.

Наконец, творческая личность учителя предполагает достаточный уровень развития профессиональной устойчивости, которая обеспечивает осуществление профессиональной творческой деятельности, принятие правильных решений в нестандартных ситуациях, отсутствие эмоциональной напряженности, нормальную утомляемость и т. п.

Наличие вышеперечисленных признаков обеспечивает, на наш взгляд, творческий потенциал личности, реализация же этого потенциала возможна только в педагогической деятельности. Однако период обучения в вузе дает возможность студентам овладеть лишь некоторыми элементами будущей профессиональной деятельности. Небольшие промежутки педагогической практики и ее достаточная отдаленность от начала обучения неблагоприятно сказываются на формировании позитивных мотивов педагогической деятельности. Трудность состоит также в том, что многие студенты склонны рассматривать свою будущую деятельность как репродуктивную, не требующую творчества.

Вместе с тем, взгляд на педагогическую деятельность как на поток педагогических ситуаций, порождающих бесчисленное количество нестандартных педагогических задач (В. А. Слостенин) подтверждает творческий характер этой деятельности. Кроме того, педагог призван решать множество коммуникативных задач (С. А. Смирнов), возникающих в процессе педагогического общения, что также способствует развитию творческого потенциала.

Наконец, для того, чтобы состояться как творческая личность, педагог должен осознать себя таковой, постоянно определяя направления и пути своего личностного и профессионального совершенствования, и выполнять соответствующую программу.

Таким образом, процесс профессиональной подготовки будущих учителей нуждается в существенной перестройке. Прежде всего это касается предметов психолого-педагогического цикла, призванных формировать не только соответствующую систему знаний, умений и навыков, но также развивать педагогические способности, креативность, профессиональную устойчивость и другие элементы педагогического мастерства.

Только творческий учитель может сформировать творческую личность своего воспитанника, помочь ему проявить свои способности. Личность, способная к самоактуализации и самореализации, может быть сформирована в гуманистической направленности, которая составляет основу личностно ориентированного подхода к подготовке учителя.

Современные тенденции профессиональной педагогической подготовки основываются на формировании потребности в профессиональной самореализации, которая включает в себя развитие профессионального самосознания и профессиональных интересов.

Процесс обучения в педагогических вузах должен быть сориентирован на развитие индивидуальных особенностей студента, которые обеспечивают формирование индивидуального стиля его деятельности. Этот стиль должен, во-первых, соответствовать индивидуальным особенностям нервной системы, склонностям, способностям и интересам будущего учителя, а, во-вторых, обеспечивать личностно развивающий и личностно ориентированный подход к взаимодействию учителя и учащихся, что служит основой для их нормального сотрудничества.

Профессиональная подготовка учителя, направленная на формирование творческой личности, должна опираться на организацию продуктивной деятельности, в ходе которой студент попадает в ситуацию, требующую самостоятельного принятия решений. Таким образом, на первый план выступает обучение на проблемной основе. Ведущую роль при этом начинают играть активные методы обучения, в том числе ролевые и имитационные игры, «брейн-шторминг», педагогический тренинг, моделирование педагогических ситуаций, различные виды научно-исследовательской работы студентов, отвечающей способностям и склонностям будущих учителей и имеющей педагогическую направленность. Большое внимание следует также уделять внеаудиторной работе студентов, которая должна пробуждать интерес к педагогической деятельности. Проведение педагогических КВНов, «круглых столов», издание студенческих научных работ, выпуск педагогических газет, т. е. педагогизация всего процесса обучения в вузе оказывает положительное влияние на формирование творческой личности студента. Наибольшее влияние такая работа оказывает на тех, кто прошел довузовский этап педагогической подготовки, обучаясь в педагогических классах, что подтверждается рядом исследований автора (1983—1999 г.).

Таким образом, реализация творческого потенциала будущего учителя может начинаться еще в период его обучения в вузе. Творческий потенциал учителя определяется:

- наличием педагогических способностей;
- присутствием креативности;
- достаточным уровнем развития профессиональной устойчивости.

Реализация этого потенциала в процессе обучения требует:

- проблемной насыщенности этого процесса и преобладания активных методов обучения;
- педагогизации всей работы вуза как во время аудиторных, так и внеаудиторных занятий;

— привлечения всех студентов к различным видам научно-исследовательской работы, имеющей педагогическую направленность;

— педагогической ориентации и развития педагогического творчества еще в период допрофессиональной подготовки в педагогических классах.

In the article the indications of a creative potential of the teacher are uncovered: availability of pedagogical abilities and sufficient level of development of professional stability (immunity). The conditions of formation of the creative person in learning process in high school are considered: a problem saturation of this process, its pedagogical fundamentals (including research activity of the students), preliminary professional preparation in pedagogical classes.

З. Н. КУРЛЯНД,

проф., зав. кафедрой педагогики
Южноукраинского государственного педагогического университета
им. К. Д. Ушинского.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОХРАНЕ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ

Социально-экономический кризис влияет как на взрослых, так и на детей. Неуверенность в завтрашнем дне, тревога, эмоциональная неуравновешенность родителей вызывают нервозность и агрессивность у детей.

Проведенное нами анкетирование школьников Ильичевска и Одессы показало, что 89% учащихся часто или изредка испытывают отрицательные эмоции в школе или в связи с учебной, 71% — участвуют в конфликтах со сверстниками, а 43% — с учителями. За последние 10 лет увеличилось количество учащихся с неврозами, явными акцентуациями характера, преобладанием агрессивных способов реагирования в конфликтах.

Часто стремление учителя добиться дисциплины в классе авторитарными методами является стрессогенным фактором для учащихся, если внутренние особенности темперамента ребенка находятся в противоречии с предъявляемыми ему требованиями.

Помочь родителям сохранить психическое здоровье детей может только эмоционально зрелый, профессионально устойчивый учитель.

Однако беседы с учителями г. Ильичевска показывают, что на их работоспособность и психическое состояние существенно влияют такие факторы, как: экономическая необходимость выполнять большую педагогическую нагрузку или искать дополнительный заработок, конфликты между коллегами, авторитарность администрации. Следствием этого является потребность повысить свою самооценку, подсознательное желание самоутвердиться на более слабых (хотя бы на учениках), отсутствие интереса к их проблемам как несущественным и «несерьезным», нетерпимость к другим точкам

зрения, постоянное нахождение в позиции «Родителя», т. е. всегда правого и поучающего других, и, как результат, «профессиональное выгорание» (Х. Фреденбергер), психосоматические заболевания.

«Профессиональное выгорание» — это эмоциональное, умственное и физическое истощение, происходящее вследствие продолжительной и сильной эмоциональной нагрузки в процессе профессионального общения, которое проявляется в потере активности, снижении энергетических ресурсов, постоянной усталости, ощущении бесполезности и бессмысленности своей работы, депрессивном состоянии, снижении самооценки и ее проекции на других, повышении тревожности, игнорировании положительных результатов и акцентировании отрицательных, раздражительности, аффективных вспышках, головных болях, нарушениях сна, снижении производительности труда.

Все это не может не влиять на учащихся. Видя безразличие или агрессивность учителя, учащиеся бессознательно проявляют такое же отношение к учебе и одноклассникам.

Таким образом, в современных условиях учителю жизненно необходимы не только знания, умения и педагогическая техника, но и психоэкономическая техника; т. е. система умений и качеств личности, которые позволяют учитывать особенности влияния подсознания (своего и собеседника) на поведение и использовать психотерапевтические (оздоравливающие) приемы самозащиты и воздействия на других (школьников, коллег, родителей), основанные на гуманистических личностно ориентированных установках.

Для этого важно самому учителю не иметь непродуктивных психических защит, которые

отрицательно сказываются на процессе общения. Особенно часто, по нашим наблюдениям, у педагогических работников встречаются такие защиты, как вытеснение из сферы сознания — отрицание неприятных эмоций или фактов, рационализация (логическое оправдание собственных неэффективных действий пользой для другого и т. п.), трансфер (бессознательный перенос эмоций, вызванных одним человеком на другого), проекция и генерализация (приписывание своей точки зрения, мнений другим или всем людям), реактивное образование (проявление чувств, осуществление действий, противоположных реально испытываемым или желаемым).

Нередко у педагогов можно видеть такие явные признаки защитного поведения, как тревожность и напряженность, вербальная агрессивность, непоследовательность поведения и требований; стремление постоянно настаивать на своей правоте любой ценой, сверхэнергичность речи, стремление переубедить всех; витиеватость и неопределенность речи; постоянное ролевое общение, сверхконтроль, чрезмерная опека других; быстрая утомляемость, постоянное подчеркивание безнадежности всех усилий.

Для сохранения психического здоровья школьников и учителей формирование психологической техники необходимо начинать уже в педагогическом вузе; и не на небольших дополнительных спецкурсах, а в процессе изучения одного из основных предметов — педагогики. Для этого необходимо реализовать ряд педагогических условий и включить в содержание профессионально-педагогической подготовки такие темы, как психическая защита и признаки защитного поведения людей, их функции и значение; условия, правила и приемы эффективного (эмпатического и директивного, в том числе и невербального) общения и саморегуляции; приемы самозащиты и реагирования в конфликтах; гуманистические системы оценивания; психологическая техника на уроке, в работе с «трудными», в общении с родителями и коллегами.

Наше исследование показывает, что к условиям, необходимым для развития психологической техники, следует отнести:

— субъект—субъектные отношения между преподавателем и студентами;

— опора на принцип ролевого участия, самостоятельность студентов в принятии решений, выборе приемов саморегуляции и педагогических воздействий, оценке и самооценке; развитие критического мышления студентов;

— дифференцированный подход с учетом индивидуально-психологических особенностей студентов (акцентуаций характера, наличия психической самозащиты, характера самооценки и мотивов учения) при выборе методов и приемов психотренинга, ролей в моделирующих играх.

Реализация первого условия проявляется прежде всего в личностном аутентичном, искреннем, а не ролевом поведении преподавателя,

в его конгруэнтности, т. е. соответствии его чувств, мыслей, слов и действий теме занятия и ситуации в аудитории; в толерантности преподавателя к разнообразным точкам зрения студентов на современные социальные и психолого-педагогические проблемы образования и, в то же время, в наличии у него собственной аргументированной точки зрения.

Бесперывный процесс постижения истины осуществляется, по мнению философа М. Бубера, не путем победы одного субъекта общения над другим, а благодаря тому, что каждый из субъектов общения обращается непосредственно к собеседнику и вызывает в нем личностный отклик, приписывая ему меньшую ценность, чем себе. Именно такое субъект—субъектное доброжелательное диалоговое взаимодействие — основное условие решения проблем, в том числе, проблем профессиональной подготовки будущих учителей и развития психологической техники.

Реализация второго условия предполагает активное привлечение студентов к участию в создании практического занятия, семинара как произведения искусства, совместно импровизируемого на основе общей для всех темы и обладающего основными компонентами произведения искусства во времени: завязкой (прелюдией, актуализацией внимания слушателей); основной и побочной темами, их сравнением, противопоставлением, развитием, обсуждением; логической и эмоциональной кульминацией и развязкой, заключением.

Опора на принцип ролевого участия требует использования системы активных методов обучения (дискуссий, деловых и ролевых моделирующих игр, анализа конкретных реальных ситуаций, сложившихся в группе, во время педагогической практики, в ходе педагогического процесса).

Важным моментом в формировании психологической техники будущих учителей является развитие у них критического мышления по отношению к любой точке зрения, способам деятельности и поведения, в том числе к своим собственным и преподавателя, работающего в группе.

Второе условие означает также предоставление студентам права выбора ролей в моделирующих играх, упражнений в психотренинге, сроков и форм отчетности по предмету.

Субъект—субъектные отношения преподавателя и студентов, активность и самостоятельность студентов в принятии решений — необходимые, но недостаточные условия развития психологической техники. Третье условие — это дифференцированный подход к методам и приемам обучения студентов, основанный на учете преподавателем наличия психических защит, ведущих мотивов учения, акцентуаций характера, психологических характеристик темперамента студентов и, в связи с этим, обеспечение вариативности заданий.

Таким образом, психономическая техника, формирование которой начинается в вузе и будет продолжаться в течение всей профес-

сиональной жизни, способствует педагогической защите психического здоровья будущего нации.

This article is devoted to the problems of the teacher's psychiatherapeutical influence on the pupils.

Н. И. ДИДУСЬ,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Южноукраинского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОХРАНЫ ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ В УКРАИНЕ

Педагоги и медики Украины продолжают бить тревогу по поводу стойкого ухудшения состояния здоровья школьников. Наиболее уязвимыми при этом оказываются дети младшего школьного возраста, которым приходится адаптироваться к новому жизненному укладу и переживать т. н. «школьный стресс», зачастую с ущербом для здоровья. Однако сегодня мы хотим обратиться к проблеме ухудшения состояния здоровья подростков и подчеркнуть необходимость уделять особое внимание этому важному периоду в жизни человека. Не секрет, что именно подростковый возраст обычно выпадает из зоны пристального внимания медиков.

На проходившей в Харькове международной конференции «Здоровье школьников на рубеже тысячелетий» врачи и психологи Украины констатировали негативные изменения в здоровье детей в период полового созревания: стремительный переход болезней в хронические формы, снижение показателей физического развития, рост психических отклонений. Увеличивается частота заболеваний мочеполовой и эндокринной систем, а также нарушений репродуктивной сферы подростков, особенно девочек.

Отмечается изменение структуры распространенности заболеваний у детей 7—12 лет и подростков. Так, в Одесской области в процентном соотношении на первом месте болезни органов дыхания, затем — органов пищеварения, инфекционные болезни, травматизм и отравления, заболевания нервной системы и органов чувств, мочеполовой и костно-мышечной систем. Особую тревогу вызывает распространение социально опасных инфекционных заболеваний, особенно туберкулеза, заболеваемость которым детей и подростков в Одесской области растет со скоростью до 35% в год. Кроме того, в последние годы резко участились случаи нарушения обмена веществ у детей подросткового возраста, при этом негативные сдвиги выражаются уже не в процентах, а в многократном увеличении частоты заболевания.

Общеизвестно, что эти негативные тенденции в первую очередь связаны с влиянием на детский организм целого ряда факторов как внешней, так и внутришкольной среды. Интенсификация учебно-воспитательного процесса обуславливает повышение требований к функциональному состоянию организма школьников. Так, за период обучения в средней школе резко снижаются многие показатели здоровья детей: частота нарушений зрения и осанки возрастает в 3—5 раз, нервно-психических расстройств и болезней пищеварительной системы — в 2—4 раза. Дефицит массы тела имеют более 25% городских школьников Украины, свыше 20% девочек 13—17 лет отстают в половом развитии.

Часто причиной функциональных нарушений является то, что организм школьника не в состоянии адекватно реагировать на значительную учебную нагрузку, а также дефицит двигательной активности, нарушения в организации учебного процесса и режима дня, недостаток полноценного питания, психоэмоциональные перегрузки, хронический стресс и неблагоприятная экологическая обстановка. При этом специалисты отмечают, что в начальной школе девочки адаптируются лучше, а в возрасте 10—12 лет — хуже, чем мальчики, что обусловлено более ранней пубертатной перестройкой у девочек и связанной с ней неустойчивостью адаптивных механизмов.

Переход многих школ на альтернативные формы обучения (школы-гимназии, лицеи, классы с углубленным изучением ряда предметов) делает актуальным вопрос о соответствии учебных нагрузок психофизиологическим возможностям детей. Установлено, что если в начальных классах общеобразовательных школ и школ нового типа уровень здоровья детей примерно одинаковый, то в средних классах наблюдается более выраженное ухудшение здоровья лицейцев и гимназистов, которое прогрессирует к 10—11 классу. Так, среди учащихся 10—11 классов лицеев и гимназий случаи патологии

опорно-двигательного аппарата, пищеварительной системы, органов зрения встречаются в 1,5—2 раза чаще, а сердечно-сосудистой и нервной систем — в 4 раза чаще, чем у учащихся массовых школ.

Наконец, крайне актуальными сегодня являются проблемы здоровья подростков, связанные с их психикой, поведенческими реакциями, образом жизни и сформированной системой жизненных ценностей. Распространенными явлениями среди подростков стали курение и злоупотребление алкоголем, высокий травматизм, случаи суицида, употребление наркотиков, ранние половые связи. С каждым годом среди несовершеннолетних увеличивается количество венерических заболеваний, беременностей и аборт. Приходится констатировать неуклонный рост подростковой наркомании и токсикомании в Украине, причем как среди городской, так и среди сельской молодежи. Последствиями же аддиктивного поведения подростков часто становятся проявления девиантного поведения: например, по данным МВД Украины 80% юных правонарушителей совершили правонарушение, находясь в состоянии алкогольного либо наркотического опьянения.

Не вызывает сомнений, что выход из кризиса возможен лишь с помощью проведения последовательной образовательной политики. Трудно переоценить роль школы в формировании у учащихся гуманистических ценностных ориентаций, воспитании у детей приоритета здоровья и сознательного отношения к нему. Крайне важна работа по профилактике курения, употребления алкоголя и наркотиков, распространения опасных инфекций среди детей и подростков.

Однако именно этот аспект воспитательной работы, несмотря на его чрезвычайную актуальность, не отвечает существующим требованиям жизни. Ни школьный курс «Основы валеологии» (1994 г.), ни новая учебная програм-

ма «Основы безопасности жизнедеятельности» (1999 г.) не решают таких важнейших проблем сегодняшнего дня, как ориентация детей и подростков на здоровый образ жизни, профилактика аддиктивного поведения, половое воспитание подростков, формирование качественно нового мировоззрения, определяющего поведение молодых людей и их отношение к себе и собственному здоровью.

Региональной программой развития образования в Одесской области на 1999—2010 гг. предусмотрено «...совершенствование системы профилактики и сохранения здоровья детей, их социальной защиты». В ней говорится о необходимости широкого внедрения региональной программы «Основы здорового образа жизни и безопасности жизнедеятельности», разработанной работниками Одесского ИУУ. Приоритетным направлением курса является ориентация детей и подростков на здоровый образ жизни, а также формирование понятий о здоровье и влиянии на него собственного поведения. Внедрение этой учебной программы в школах Одесской области, по нашему мнению, будет способствовать социальной адаптации школьников, развитию их психологической и экологической культуры как неотъемлемых составляющих мировоззрения.

В заключение хочется отметить, что школа будущего немыслима без качественно новой организации учебно-воспитательного процесса, где во главу угла ставилось бы бережное отношение педагога к здоровью детей, создание условий для физического, психического и эмоционального благополучия каждого ребенка. Кроме того, необходимо внедрять современные учебные программы, которые способствовали бы формированию жизненных мотиваций подрастающего поколения, связанных с потребностью в здоровом образе жизни и постоянном физическом и духовном самосовершенствовании.

The problem of constant deterioration of the health parameters of teenagers is very actual in Ukraine. The state educational policy must be directed at the children and teenagers orientation on the healthy way of life. We consider it to be necessary to use modern school educational programmes providing preventive education of schoolchildren and so determining their mentality, their behaviour and future way of life.

Т. Х. КИРЬЯЗОВА,

канд. биол. наук, ст. преподаватель
кафедры педагогики и психологии
ОИУУ.

РАЗВИТИЕ ОСЯЗАНИЯ И МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Многие дети с нарушением зрения имеют низкий уровень развития осязательной чувствительности и моторики пальцев и кистей рук. Это связано с тем, что дети с частичной потерей зрения полностью полагаются на визуальную

ориентировку и не осознают роли осязания как средства замещения недостаточности зрительной информации (В. З. Денискина, Л. И. Пласина, 1998). Из-за отсутствия или резкого снижения зрения они не могут овладеть различ-

ными предметно-практическими действиями, как это происходит у нормально видящих детей. Вследствие малой двигательной активности мышцы рук у детей с нарушением зрения (особенно у тотально слепых) оказываются вялыми или слишком напряженными. Все это сдерживает развитие тактильной чувствительности и моторики рук и отрицательно сказывается на формировании предметно-практической деятельности учащихся.

С целью коррекции имеющихся нарушений мелкой моторики у детей с парциальной потерей зрения нами в 1998—1999 гг. проводилась разработка коррекционных программ на базе специализированных детских садов №№ 50 и 310 г. Одессы. Задачей коррекционных занятий по развитию мелкой моторики является формирование у детей с нарушением зрения умений и навыков осознательного восприятия предметов и явлений окружающего мира, а также обучение их приемам выполнения предметно-практических действий с помощью сохранных анализаторов.

Развитием осязания и мелкой моторики следует заниматься не только на специальных занятиях, но и на общеобразовательных занятиях и уроках. В процессе изучения различных дисциплин создаются благоприятные условия для закрепления, автоматизации и совершенствования умений и навыков, приобретенных учащимися на коррекционных занятиях.

Овладение приемами осознательного восприятия объектов и умение выполнять практические действия при участии тактильно-двигательного анализатора дают детям с нарушением зрения возможность наиболее точно представлять предметы и пространство, что позволяет им быть более активными и любознательными в процессе игры и обучения.

Занятия проводятся индивидуально, с подгруппой или группой в зависимости от развития осознательной чувствительности и моторики рук, а также содержания занятия.

Среди учащихся с нарушением зрения часто отмечаются две крайности: одни дети в своей практической деятельности опираются только на свое дефектное зрение, которое дает им ограниченную, а иногда и искаженную информацию; другие, как правило дети с очень низкой остротой зрения, опираются в основном на осязание, совершенно не используя при этом имеющееся остаточное зрение. В обоих случаях страдают процессы познания и ориентировки в пространстве и практической деятельности.

We consider the peculiarities of fine fingers and hands movement development and point out some principles of correction work directed at ensuring of necessary conditions for poor-eyed children rehabilitation.

Указанные отклонения у детей с нарушением зрения могут быть скорректированы в процессе формирования у них навыков бисенсорного или полисенсорного восприятия, т. е. имеющегося зрения и других анализаторов.

При проведении коррекционных занятий необходимо осуществлять дифференцированный подход к детям в зависимости от степени поражения зрения и уровня развития осязания.

Навыки бисенсорного и полисенсорного восприятия позволяют детям с нарушением зрения эффективнее познавать окружающий мир и изучать материалы конкретных учебных предметов (родного языка, математики, изобразительного искусства и др.).

Осязание становится эффективным средством познания окружающего мира в процессе упражнений рук в разных видах предметно-практической деятельности, благодаря которой вырабатываются навыки осознательного восприятия.

Для формирования навыков осознательного восприятия у детей с нарушением зрения могут быть использованы разные педагогические приемы. Это связано с тем, что одни упражнения и виды предметно-практической деятельности легче усваиваются абсолютно слепым ребенком, а другие — ребенком с остаточным зрением, слабовидящим или страдающим косоглазием и амблиопией.

Наряду с развитием непосредственного осязания на коррекционных занятиях учащихся необходимо ознакомить с некоторыми приемами опосредованного, т. е. инструментального осязания (например, обследование и узнавание предметов с помощью палочки).

Каждое коррекционное занятие должно состоять как минимум из двух частей:

1. Упражнения для рук (самомассаж, игра на пальцах и т. п.); они необходимы для того, чтобы снимать напряженность мышц кистей и пальцев рук, а также развивать их подвижность и гибкость.

2. Ознакомление учащихся с приемами выполнения различных видов предметно-практической деятельности, развивающих тактильную чувствительность и мелкую моторику (осознательно-зрительное обследование предметов, лепка, конструирование, аппликационная лепка и др.).

По мере развития у детей навыков осознательного восприятия и действий с предметами тифлопедагог на одном занятии может объединять различные виды деятельности, исходя из познавательных возможностей детей и степени овладения ими материалом программы.

В. Г. КОВЫЛИНА,

преподаватель кафедры дефектологии и спортивной реабилитации Южноукраинского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МЕТОДІВ ВИВЧЕННЯ ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ

Особистість та її досвід, взаємозв'язок з оточуючим світом (природою, суспільством, технікою, культурою) і взаємодія з іншими особистостями викликають зацікавлення не тільки у психологів, але й інших фахівців, які вивчають людину — у філософів, соціологів, антропологів, лінгвістів і т. п. Прагнення дізнатись про особистість як представника певної культури, про фактори формування її досвіду та його впливу на подальше життя було реалізовано в створенні нових методів та удосконаленні вже існуючих.

У роботах вітчизняних (С. Л. Рубінштейн, 1946; Б. Г. Анан'єв, 1977; М. С. Роговін, Г. В. Залевський, 1988) та зарубіжних психологів (Г. Д. Піров, 1985; Л. Френк, 1939) представлені різноманітні класифікації методів, які дозволяють досліднику визначитись з методологічною основою експерименту та чітко окреслити підходи до вивчення проблеми досвіду особистості. Методи мають характер від строго об'єктивних (наприклад, методи аналізу значення) до суб'єктивних (наприклад, метод розуміння), тобто одні створювались в емпіричному лоні психологічної науки, а інші виникали на межі психології та філософії. В. Н. Дружинін пропонує виділяти серед методів дослідження — інструментальні та суб'єктивні, до останніх він відносить вільну бесіду, контент-аналіз, психоаналітичний метод. На думку вченого, «інструментальність наявна і в другому класі методів, а суб'єктивна інтерпретація — в першому» [2, 268], що свідчить про своєрідний взаємозв'язок між експериментальними та неекспериментальними емпіричними методами.

Нами були обрані два напрямки аналізу проблеми вивчення особистості та її досвіду в психології — це психосемантичний та нарративний підходи. У цих методах головними вважаються, по-перше, особистість в її зв'язках з оточуючим, по-друге, особистість з її умінням сприймати та розуміти простір свого буття та себе в ньому, по-третє, мова особистості як показник власної життєвої позиції, ставлення до значних подій свого життя та взагалі рівня самосвідомості.

Так, психосемантичний підхід характеризується як досить об'єктивний емпіричний напрямок щодо розкриття семантичного простору буття людини, тобто різних аспектів її особистого досвіду. В експериментальному дослідженні психосемантичні методи виступають як структуровані діагностичні прийоми, а при інтерпретації даних використовується апарат багатомірної статистики «для виділення категоріальних структур свідомості суб'єкту» [8, 5]. На основі цих категоріальних структур визначають своєрідну «теорію особистості», яка склалася в процесі життєвої практики людини. Ці методи широко використовуються сучасними вітчизня-

ними дослідниками і представлені в працях таких вчених, як В. Ф. Петренко, О. В. Мітіна, А. Г. Шмельов, О. Ф. Бондаренко та ін.

Взагалі, психосемантика, — відносно нова галузь вітчизняної психології, і її методологічною основою вважається школа Виготського — Леонтьєва — Лурії. Ідеї цих видатних вчених виявились значними для формування психосемантичного підходу при дослідженні особистості у вітчизняній психології. На думку В. Ф. Петренка, завданням психосемантики є реконструкція індивідуальної системи значень, через призму якої відбувається сприймання суб'єктом світу, інших людей, самого себе, а також вивчення генезису цієї системи, її будови та функціонування. Психологічна семантика досліджує різні форми існування значень в індивідуальній свідомості (образи, символи, комунікативні та ритуальні дії, а також словесні поняття) [8, 5].

На експериментальну парадигму цього підходу вплинули праці про будову семантичних просторів Ч. Осгуда (метод семантичного диференціалу) та теорію особистісних конструктів Дж. Келлі (метод репертуарних решіток).

Метод семантичного диференціалу (СД) був розроблений в 1955 році групою американських психологів під керівництвом Ч. Осгуда. СД є одним із методів побудови суб'єктивних семантичних просторів. Цей метод широко використовується у дослідженнях, пов'язаних із сприйманням та поведінкою людини, з аналізом соціальних установок і особистісних смислів, такими науками, як соціологія та психологія (наприклад, у рекламі). Зрозуміло, що «кожний піддослідний буде фіксувати свій особистий досвід, але в середньому при великій кількості піддослідних буде отримана суспільно закріплена оцінка явища, яке позначено даним словом» [1, 82]. Тут мова виступає як індивідуальна система, завдяки якій ми вимірюємо навколишнє. За Б. Уорфом, «мова класифікує реальність, те, на що вона вказує (денотативне значення). Але ж існує інший аспект мови, який виражає якості досвіду — ті почуття, образи та відношення, що викликаються словами (конотативне значення)» [4, 72]. Саме метод СД дозволяє оцінити не значення як знання про об'єкт, а конотативне значення, пов'язане з особистісним смислом, соціальними установками, стереотипами та емоційно насиченими, слабоструктурованими і малоусвідомлюваними формами узагальнення. Ч. Осгуд відзначав, що «деякі сторони досвіду отримують однакове вираження в різних мовах та культурах, які б не були відмінності у відношеннях один з одним» [4, 76].

Різновидами СД є особистісні семантичні диференціали, побудовані на базі прикметників, які позначають риси особистості та характеру і орієнтовані на оцінку самої себе або інших людей.

Метод особистісних конструктів (або метод репертуарних решіток) розроблений на основі теорії особистісних конструктів Дж. Келлі. Конструкт у цій теорії — «це особливий суб'єктивний засіб, створений (збудований) самою людиною, вимовлений (валідизований) нею на практиці, який допомагає їй сприймати і розуміти (конструювати) оточуючу дійсність, прогнозувати і оцінювати події» [9, 16]. Цей метод дає можливість окреслити систему конструктів, надати їй цілісність, тобто виявити своєрідну індивідуальну семантичну карту людини, в якій відображаються способи сприймання і описи навколишнього.

Отже, об'єктивність методів психосемантики в дослідницькій процедурі відводить місце для суб'єктивного розуміння виявлених фактів. В. Н. Дружинін передбачав у своїй класифікації цей момент взаємодії об'єктивного та суб'єктивного. А такий видатний вчений, як В. Ф. Петренко, в працях якого представлено авторські методики психосемантики, відмічав, що цей напрямок реалізує парадигму «суб'єктного» підходу до розуміння іншого. Змістовна інтерпретація структур (факторів), що виявляються, вимагає побачити світ «очима піддослідного», відчути його способи розуміння світу. Індивідуальна система значень, яка реконструюється в рамках суб'єктивного семантичного простору, виступає своєрідною орієнтирною основою емпатійного процесу, що дає смислові опори. У межах психосемантичного підходу особистість піддослідного розглядається не як набір об'єктивних характеристик у просторі діагностичних показників, а як носій певної картини світу, як своєрідний мікрокосм індивідуальних значень та смислів [7, 6]. Саме ці аспекти особистості дозволяють в деякій мірі порівнювати експериментальні психосемантичні методи з неекспериментальними нарративними.

Наративна психологія виходить з припущення про те, що досвід людини та її поведінка означені, і тому для розуміння себе та інших ми повинні «прояснити систему» та «структури» значень, які утворюють наш внутрішній світ, нашу ментальність. Саме тому в рамках нарративної психології особистість розглядається як розповідач історій, адже в «нарративізації» центральну та конструктивну роль виконує мова. Постмодерністські автори підкреслюють, що повсякденне «життя — це перш за все життя через мову, яку я розділяю з іншими... Мова може стати об'єктивним сховищем великих накопичень смислу та досвіду, які вона може зберігати і передавати наступним поколінням... Через мову весь світ може бути актуалізований в будь-який момент» [10, 51—52], також і уявлення особистості про себе, про власне життя — відтворюються в різних часових категоріях. У понятті «нарративної ідентичності» П. Рікера як раз мається на увазі, що «особистість отримує своє існування тільки в процесі розповідання історій» [6, 2] іншій людині або

собі самій. «Наративізація свідомості» (термін Н. В. Чепелевої), і як наслідок, особистого досвіду, тобто здатності «людини описати себе та свій життєвий шлях у вигляді єдиної розповіді, яка будується за законами жанрової організації художнього тексту» [11, 484], стає популярною не тільки в рамках психотерапевтичного процесу, але й в лінгвістичних дослідженнях, в соціо- та психолінгвістиці, там, де з'являється необхідність вивчення процесу відображення самим суб'єктом власних особистісних якостей, ціннісних установок, значних подій, емоційних переживань, реакцій поведінки, тобто різних аспектів досвіду у вигляді саморозповіді. Для психологів-практиків створюється чудова можливість вивчати процеси розуміння та інтерпретації важких і диференційованих контекстів особистого досвіду, існування яких виявляється в різних сферах життя та діяльності людини.

Серед методів нарративної психології найбільш популярним є метод розповідання історій. Як зазначають Е. С. Калмикова та Е. Менгеталер, в процесі індивідуальної психотерапії відбувається осмислення і переробка особистої історії клієнта через діалог з психотерапевтом. В результаті у людини поступово виникає нове бачення цієї історії — головне не лише в інтелектуальному, але й в емоційному плані. Завдяки цьому і здійснюються зміни: людина стає більш цілісною, здатною позитивно, оптимістично сприймати своє життя і саму себе. В основі цього методу розглядається особистість як саморозповідь, де останнє приймається як культурно санкціоновані способи розповіді про себе та про інших, про певні етапи свого життя. Суть роботи психотерапевта виявляється в діалозі з клієнтом, спільній інтерпретації, у вибудовуванні для нього нового тексту — з виправленням, якщо не всіх, то багатьох «викривлень» тексту, заповненням «пропусків», проясненням «буйків затопленого смислу» [11, 486].

«Викривлення» тексту, як правило, не усвідомлюється суб'єктом, тому завдання психотерапевта — відновлення порушених зв'язків, відновлення первинного тексту або допомога людині у створенні нової «історії», нового тексту, який би особистість змогла прийняти як свій. Важливо «дати тексту автора, тобто допомогти клієнту взяти на себе відповідальність за особистий текст-історію, відчути себе автором не тільки власної «історії», але й свого життя» [11, 486]. Адже, як зауважував С. Д. Максименко: «Людина в якості суб'єкту дискурсивної практики виступає в ньому не як статично дане буття, а як суб'єкт акта самоствердження, самотворення самого себе...» [5, 150].

У нарративній психології також використовують контент-аналітичний метод. Контент-аналіз у загальних рисах визначається як процес об'єктивного та систематичного дослідження соціальної реальності, в ході якого на основі виявленого зовнішнього контексту дослідник робить висновки про невиявлений зміст. Невияв-

лений контекст включає в себе комунікатора, реципієнта та ситуацію взаємодії в цілому, і тому, щоб зробити висновок про цей контекст, досліднику необхідно виходити із якої-небудь моделі комунікації. Відомі дві конкуруючі моделі, одна із яких запропонована Ч. Осгудом (1959) — так звана репрезентаційна модель, а друга — інструментальна, яку запропонував Маль. Між моделями існують протиріччя мультидисциплінарного характеру та проявляються на різних теоретичних рівнях. Наприклад, в галузі психолінгвістики репрезентаційна модель висуває ідею про те, що існує зв'язок між внутрішніми установками особистості та певними елементами її висловлювання, інакше кажучи, передбачають існування чітких паралелей між емоційними станами та лексичними одиницями. Це означає, що установки та внутрішні стани комунікатора легко і надійно можна вивести із явного змісту. Інструментальна модель комунікації підкреслює поліфункціональну природу висловлювань і, зокрема, їх прагматичний аспект, стверджуючи, що цей аспект неможливо вивести безпосередньо із явного змісту тексту.

До числа контент-аналітичних методів відноситься метод Центральної Конфліктної Темі Відношень (CCRT), базою даних для якого служать наративи (розповіді, історії) про взаємодії (головним чином, з батьками та іншими значними фігурами, включаючи психотерапевта), які люди спонтанно розповідають в ході психотерапевтичного сеансу. Спеціально вивчений експерт читає транскрипт (повний протокол) сеансу та локалізує в ньому так звані епізоди взаємодії, потім інший експерт читає тільки ці епізоди та ідентифікує в них три компоненти — Бажання, Реакції Об'єкта та Реакції Суб'єкта. Епізоди, які стосуються психотерапевта, можуть виступати як: а) розповідь пацієнта про минулу взаємодію, б) розігрування взаємодії тут-і-тепер. Важливо підкреслити, що «розігрування» кваліфікується як Епізоди Взаємодії, в яких «пацієнт ініціює епізод, задаючи терапевту провокаційне запитання, на яке той відповідає нетерапевтично» [3, 178]. Ці типи Епізодів Взаємодії з психотерапевтом враховуються на наступному етапі аналізу матеріалу — при пошуках тематичних послідовностей усіх трьох компонентів. Переглядання всіх епізодів дозволяє знайти найбільш адекватний рівень узагальнення отриманих одиничних категорій. Потім підраховується частота зустрічаємості трьох компонентів та складається центральний патерн взаємовідносин пацієнта із найбільш типовими для нього темами — Бажання, Реакція Об'єкту, Реакція Суб'єкту. Таким чином, метод CCRT являє собою процес узагальнення явного змісту на деякому оптимальному рівні абстрагування, тобто метод надає спеціалісту можливість працювати з виявленими аспектами досвіду особистості, з урахуванням життєвих тем, що її хвилюють.

Методи наративної терапії пов'язані з переказом та переживанням історій пацієнтом, головне, з можливістю надавати людині альтернативні варіанти «проблемної» життєвої події. І залежно від того, «як люди все більше і більше звільнюють своє минуле від впливу проблемно-домінуючих історій, вони отримують можливість передбачати, чекати та планувати менш проблемне майбутнє» [10, 136].

При порівняльному аналізі ми дійшли такого висновку: по-перше, психосемантичний підхід дозволяє досліджувати, яким чином особистість категоризує свій досвід, а нарративний вивчає способи організації досвіду, власне, його зміст з розкриттям ставлення суб'єкту до емоційно-приємних та проблемних життєвих подій. По-друге, психосемантичний підхід майже обмежує особистість певними темами, задає спосіб мислення про себе, оточуючих людей та навколишню реальність, а нарративний підхід виступає більш екологічним, бо дозволяє вивчати особистість в її звичному буденному існуванні, зокрема, виявляти та «вирівнювати» проблемні моменти її особистого досвіду. По-третє, психосемантичний та нарративний підходи можуть використовуватись дослідником як взаємодоповнюючі, тому що спрямовані різними способами на вивчення особистості та її досвіду.

Література

1. *Белянин В. П.* Введение в психолінгвістику. — М.: ЧеРо, 1999. — 128 с.
2. *Дружинин В. Н.* Экспериментальная психология. — СПб: Питер, 2000. — 320 с.
3. *Калмыкова Е. С., Мергентайлер Э.* Нарратив в психотерапии: Рассказы пациентов о личной истории // Психологический журнал. — 1998. — № 5. — С. 97–103.
4. *Коул М., Скрибнер С.* Культура и мышление. — М.: Прогресс, 1977. — 264 с.
5. *Максименко С. Д.* Генетическая психология. — М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2000. — 320 с.
6. *Нарративная психология* — доклад Н. В. Чепелевой, 2001.
7. *Петренко В. Ф., Мастеров Б. М.* К проблеме понимания речевого высказывания // Самосознание, речь и мышление. — Алма-Ата: КПИ, 1981. — Вып. № XI. — С. 68–85.
8. *Петренко В. Ф.* Основы психосемантики: Учеб. пособие. — Смоленск: СГУ, 1997. — 400 с.
9. *Франселла Ф., Баннистер Д.* Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам: Пер. с англ. / Ред. Ю. М. Забродина. — М.: Прогресс, 1987. — С. 236.
10. *Фридман Д., Комбс Дж.* Конструирование иных реальностей. — М., 2001.
11. *Чепелева Н. В.* Нарратив как средство интерпретации личного опыта // Психология на перетині тисячоліть: Зб. наук. пр. — К.: ДОК-К, 1998. — Т. III. — С. 484–491.

О. М. НАЗАРУК,
аспірантка Інституту психології
ім. Г. С. Костюка АПН України.

РУССКАЯ КЛАССИКА XX ВЕКА. ОПЫТ СОВРЕМЕННОГО ПРОЧТЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ М. ПРИШВИНА

Михаил Пришвин рассматривается в литературоведении преимущественно как певец природы, далекий от трагических проблем, порожденных тоталитарной системой, в условиях которой ему довелось жить.

Однако это не так.

В 90-е годы хлынул целый поток новых материалов из литературного наследия Пришвина, которые существенно меняют наши представления об этом удивительном художнике и философе XX века.

Назовем в первую очередь дневниковые записи 20—30-х годов и повесть «Мирская чаша», которые были закрыты для исследователей советских лет.

Дневники Пришвин, естественно, вел тайно, тщательно скрывая их от посторонних глаз.

В них содержится множество конкретных наблюдений над жизнью людей в послеоктябрьский период, высказываются мысли, идущие вразрез с официальной идеологией того времени, делаются глубокие обобщения и смелые прогнозы.

Пришвинские записи, многотомный труд всей жизни — летопись трагической эпохи и размышления над ней писателя. Каждый, кто прикоснется к ним, поймет, какой великий талант долгое время был для нас закрыт. Сам Пришвин считал дневники своей главной, сокровенной книгой, оправданием его творческой жизни. «Однажды Пришвин сказал мне, — вспоминает Паустовский, — что все, напечатанное им, сущие пустяки по сравнению с его дневниками, с его ежедневными записями. Он вел их всю жизнь. Эти записи он главным образом и хотел сохранить для потомства».

Публикация дневников вносит существенные комментарии в устоявшиеся представления о писателе. В многочисленных монографиях и статьях, написанных в советское время, отмечалось, что Пришвин принял революцию, и в 30-е годы стал воспевать социалистическое строительство и нового советского человека.

Дневники свидетельствуют о другом.

Об отношении Пришвина к революции узнаем из его беседы с сыном (запись от 29 сентября 1919 г.)

«— Я не за белых, не за красных, Лева.

— Значит, ты ни рыба, ни мясо?

— Нет, я человек, я за человека стою. У меня ни белое, ни красное, у меня голубое знамя... мы будем действовать словом, не пулями,

мы найдем слова такие, чтобы винтовки падали из рук. Это очень опасные слова, нас могут за них замучить, но слова эти победят».

Писатель объясняет, почему он не пошел за большевиками:

«Я не примкнул к ним оттого, что видел с самого начала насилие, убийство, злобу».

По пришвинским записям можно проследить, как большевистская власть уходила от провозглашенных в семнадцатом году лозунгов в защиту установления диктатуры. «Кажется с Лениным умерла последняя надежда на воскресение какой-нибудь мало-мальски сносной жизни в России и чудится, что эта вся коммуна есть смерть» (10 янв. 1925 года).

Не прошел Пришвин и мимо культа Ленина, насаждаемого в стране после его смерти, что очень выгодно было Сталину для облегчения продвижения его к высшей власти. В дневнике писателя появляется впечатляющая картина. Пришвин описывает увиденную им огромную подводу с бронзовыми головами Ленина, по которым ходил чем-то расстроенный рабочий и ругался матерным словом.

«Это были те самые головы, которые стоят в каждом волисполкоме, их отливают в Москве тысячами и рассылают по стране.

Выйдя на Кузнецкий, я подумал про себя: «В каком отношении живая голова Ленина находится к этим медно-болванным, что бы он подумал, если бы при жизни его пророческим видением предстала подвода с сотней медно-болванных его голов, по которым ходит рабочий и ругается на кого-то матерным словом» (22 февр. 1930).

Дневники подтверждают, что Пришвин категорически не принял политику магистральной линии партии на индустриализацию и коллективизацию (в применении к последней он употребляет эпитет «насильственная»), считал неизбежным перерастание революции в Диктатуру, в облике Сталина видел страшного тирана («дикий человек Кавказа во всей своей наготе... гол, прям, как полицейский пристав из грузин царского времени»), и, больше того, в одной из записей сравнил утверждаемый им казарменный социализм, основанный на крови и слезах, с фашизмом (12 июня 1930).

Страницы Дневника буквально пестрят описанием акций, разжигавших классовую ненависть, понуждавших «маленьких детей ненавидеть родителей и предавать их как классовых врагов».

«Выстроить что-нибудь с такой моралью нельзя и, я думаю, продолжать жизнь людей на земле невозможно» (3 июля 1930).

Особое место занимают в дневниках вопросы культуры и положения писателя в обществе.

Пришвин, одним и немногих, предугадал, что роспуск множества литературных организаций и создание единого Союза писателей («писательского колхоза», по его определению) — это удачный маневр, необходимый властям для подчинения литературы государству. Не принял он и навязываемый метод социалистического реализма, видя в этих актах усиление партийного диктата и подавление последних проблесков независимости художника.

Литературу 30-х годов, подчиненную нормам социализма, он охарактеризовал так: «Нынешняя литература похожа на бумажку, привязанную к хвосту кота: государственный наш кот бежит, а на хвосте у него бумажка болтается — эта бумажка, в которой восхваляются подвиги кота, и есть наша литература» (16 мая 1931).

Сам же Пришвин прямо говорит на страницах дневника, что никогда ничего не напишет о «наших достижениях», а так как о другом писать нельзя, то он уходит в мир природы («Я спасался в природе...»). Это помогает писателю сохранить свою душу. Свое призвание он видит в том, чтобы среди классово-враждебной и ненависти говорить о любви.

Остросоциальная проблематика характерна не только для Дневников Пришвина. С нее по сути он начал свое послеоктябрьское творчество, написав в 1922 году повесть «Мирская чаша». Л. Троцкий так отозвался об этом произведении: «Признаю за вещь крупные художественные достоинства, но с политической точки зрения она сплошь контрреволюционная» [1, 19].

Этот отзыв и определил судьбу повести: она была запрещена и пролежала в спецхране много десятилетий. В полном объеме повесть была опубликована только в начале 90-х годов.

Известный критик В. Кожин сделал первую попытку привлечь внимание читателей к этому произведению.

«Есть основание полагать, — пишет В. Кожин, — что по прошествии необходимого для ее углубленного освоения времени повесть эта займет место среди книг, без которых нельзя представить себе русскую литературу XX века» [2].

«Мирская чаша» выросла из жизненных наблюдений и раздумий писателя, когда он, переселившись в глубинку России в начале 20-х годов, работал там школьным учителем (шкработом — по тогдашней терминологии). Но образный строй повести далеко выходит за пределы жизненных фактов. Эта повесть притча. От притчи в ней вневременной характер поднимаемых проблем (вечная борьба Добра и Зла), философское их осмысление, широкое исполь-

зование библейских образов и мотивов, сказочных приемов.

Жанровое своеобразие «Мирской чаши» определило и ее композицию. Начинается повесть молитвой о России, а завершается образом распятого солнца, пересекаемого черными воронами. Такой видится Пришвину судьба России на одном из ее переломов — в период революции. Это повесть-прозрение: она бросает трагический ответ на последующие десятилетия нашей истории.

Через всю повесть проходит мысль о временной победе зла и тьмы над силами добра и света.

Торжество зла Пришвин видит повсюду: в природе, растоптанной, исковерканной, поруганной опьяненным свободой человеком-зверем, в разрушении прекрасного (усадебно-музей, памятника культуры прошлого века), в межличностных отношениях (библейский мотив о Каине, убившем брата Авеля), в душах людей. И, что особенно страшно, — даже в детских душах.

«Намедни ребяташки в крест стали камнями кидать. С места не сойти: в самый крест кирпичом», — рассказывает старуха Павлиниха.

Самой крупной фигурой носителя зла является образ комиссара Персюка, посланного в деревню для налаживания новой жизни. Вот как впервые вводится этот персонаж в повествование: «Раз налетел вдруг на музей самый страшный из всех комиссаров — Персюк, Фомкин брат: в сумерках на выжженных лядах из пней и коряг складывают иногда такие рожи».

В портрете Персюка подчеркиваются прежде всего черты злобы и ненависти. «Глаза, как у Петра Великого при казни стрелцов».

Много говорят и ситуации, в которых действует комиссар. Почти все они рисуют его как человека, чуждого крестьянам, проводившего антинародную политику, признающего только метод насилия. Из разговоров крестьян видно, что Персюк не работал на земле, не знает, как соху держать, как зерно в землю ложится, а говорит: «Я коммунист. Мы преобразим землю».

Бывший матрос, он много пьянствовал в прошлом («высадишь враз бутылку, и ну Маркса читать»), продолжает делать это и в настоящем. Вся его деятельность в деревне сводится к выколачиванию контрибуции методом насилия. Через всю повесть проходит библейский мотив вражды двух братьев — Персюка и Фомки, оказавшихся по разные стороны баррикад. Персюк сначала чкнул брата, оставив рубец возле сердца, а в конце повести спокойно убил его.

Персюку потивопоставлен в «Мирской чаше» образ учителя Алпатова — воплощение добра и света. Образ этот во многом автобиографический. Как и сам Пришвин, его герой приезжает учительствовать в деревню, много делает для сохранения культурных ценностей и приобщения к ним крестьян. В отличие от страшного

комиссара, налетевшего на музей, Алпатов впервые появляется на страницах повести «...в стоптанных сапогах с кошелкой за плечами.

— Не вы ли новый шкраб? — спросили его.

— Да, я школьный работник, и вот мой мандат на музей».

Во всех ситуациях, связанных с Алпатовым, мы видим его в работе — учителя в школе, хранителя музея, просветителя крестьян, собирателя песен и сказок. Особенно впечатляют страницы «Мирской чаши», где показано, как учитель ведет урок русской словесности, объясняя названия деревьев, рек, трав, камней, таящих в себе миф, раскрывает связь времен и поколений. Завершается картина урока внутренним монологом учителя, воспринимаемым как проникновенное лирическое отступление: «Есть ли на свете дело лучше учителя в школе?..»

В «Мирской чаше» талантливо решена волновавшая Пришвина проблема соотношения материального и духовного. Решается она посредством диалога Алпатова и крепкого хозяина Крыскина. Сведение вместе этих двух людей убедительно мотивировано автором.

Учитель возвращается из города, так и не получив своего пайка кислой капусты, безмерно уставший и голодный, и по дороге встречает подводу с Крыскиным, протянувшим ему краюху хлеба. Разговор начинается со слов Крыскина:

«— Дуравей России есть ли страна?

— Едва ли! — ответил Алпатов.

— И что есть Россия? На одном конце солнце всходит, на другом заходит, и на таком большом пространстве все говорят, что земли мало и люди разуты-раздеты; есть ли на свете страна дуравей России?»

И далее, изредка перебиваемый репликами учителя, идет монолог Крыскина. Как нам кажется, введен он в повесть для того, чтобы выразить некоторые дорогие для автора мысли. Например, такие: Крыскин не принимает отрицания советской властью многих традиций («нет у нас закона, религии, семейности и один только Фомкин брат»), идеи мировой революции («и у немцев, как у нас, будет Фомкин брат, и у французов, и у англичан, и у японцев...»), отмену Бога, которого ничем не заменили.

Мысли Крыскина о необходимости умело хозяйничать, развивать предпринимательство, высказанные в начале 20-х годов, весьма созвучны нашему времени — начала XXI века.

«Мирская чаша» полифонична. В ней звучат разные голоса, разные суждения, разные точки зрения. Это касается и приведенного выше диалога. Так, тот же Крыскин наряду с верными мыслями говорит и многое такое, что учитель (и автор) принять никак не могут. Так, он настроен против «антилливенции», считая ее виновной во всех смутах, утверждает приоритет хлеба реального и даже договаривается до кощунственной, с точки зрения Алпатова, мысли, что «Христос сам не работал, а только учил и этим развратил «антилливенцию». Приведенный диа-

лог интересен тем, что у каждого из его участников есть своя правда. Есть своя правда у Крыскина, когда он говорит о первостепенном значении хлеба насущного, а, значит, о необходимости умно хозяйничать; есть, безусловно, своя правда у Алпатова, видящего смысл жизни в красоте, наполняющей мир, без которой человек станет «раб обезьяний». И потому учитель, страдая от голода, вернет протянутый ему Крыскиным ломоть хлеба.

Авторская позиция предельно четко выражена в названии главы: «О хлебе едином».

Образ Алпатова помогает Пришвину раскрыть и другую важную для него проблему, которую он в своих дневниках сформулировал как проблему «Медного всадника и Евгения, т. е. личности и государства, «я» и «мы», блестяще решенную Евгением Замятиным в романе «Мы» (1921). Только в отличие от Замятина, создавшего произведение большого трагического накала, Пришвин решает эту проблему в ином ключе, иной стилиевой манере, прибегая к юмору и иронии.

Такова в повести сцена похорон. Трагическая ситуация под пером писателя превращается в трагикомическую, вызванную стремлением новой власти немедленно отбросить веками существовавшие обычаи. Именно так, «по-новому», под угрозой оружия Персюк заставляет дьякона совершить обряд похорон.

«Дьякон, Егор Иванович, заложив руки в карманы по манере новых ораторов и не вынимая их, прошелся туда-сюда возле гроба, обдумывая, и вдруг выхватил одну руку, простирая к покойнику:

— Товарищ!»

А так как имя «товарища» дьякону неизвестно, то в дальнейшем он будет именовать его «товарищем Покойником» и призывать следовать его примеру. «Товарищ Покойник не сидел сложа руки, — сказал он в заключение, — и вот результат».

Абсурдность ситуации, проявляющаяся в обезличивании человека, для Пришвина очевидна. Не случайно эта сцена сопровождается меткими репликами крестьян: «Ну, брат, спасибо, — заговорили в толпе, — живой покойнику не товарищ, это тебе не партия» или «он хотел сказать, что товарища Покойника все равно заслужишь, будешь сидеть сложа руки или выступать активно».

«Мирская чаша» дорога нам и своим неприятием насилия.

Алпатов осуждает Фомку, который хочет отомстить брату за то, что тот «чкнул» его, и приводит в пример двух солдат, совсем недавно воевавших по разные стороны, а теперь ставших друзьями, а ведь «тоже убивали и были врагами». Позиция учителя поддерживается народом. На крестьянских сходках звучат реплики:

«— По мне, чтобы жили без оружия, вот когда это будет, я поверю в новое, а то все

одно: была полиция, стала милиция, одного комиссара убили, другого статуя поставили».

В начале 20-х годов не было произведений, подобных «Мирской чаше», где автор поднялся бы до вершин подлинного гуманизма, не только осуждая братоубийственную гражданскую войну, но и призывая к покаянию и взаимопрощению, как это сделал Пришвин.

Говоря о жанровой своеобразии «Мирской чаши» как повести-притчи, следует обратить внимание на символику пришвинских пейзажей.

На протяжении всей повести пейзаж дается в темных тонах. Основание пейзажных картин — осень, зима; основные пейзажные образы — метель, заносащая деревню до самых крыш, бледная луна, «волчья заря».

Но в конце повести краски меняются. В главе «Сказки Мороза» Пришвин приводит легенду о пути волхвов за звездой, как бы подытоживающую споры об исторических путях России:

«Но вот померкла в тучах звезда, и волхвы заблудились, идут в одну сторону, идут в другую, идут назад. «Скорее же покажись из-за туч звезда, освети опять дорогу волхвам. Явись желанное слово и свяжи неумиравшей силой своей поденно утекающую в безвестность жизнь миллионов людей».

В сказке выражена тоска по слову, от которого, как от солнца, земля должна возродиться.

Пришвин, художник оптимистического мироощущения, несмотря на трагический финал

«Мирской чаши» (распятие солнце и черные вороны), оставляет читателю надежду на возрождение народа. И потому в приведенной сказке вслед за рассказом о заблудившихся волхвах «приходит свет голубой»¹.

Пришвин видел весь драматизм пути, но снова обретал надежду на ясность. Это было свойством лучших умов России — выходить из испытания обновленными, укрепившими светлую сторону самосознания.

Итак, изучение Дневников Пришвина и его повести «Мирская чаша» меняет утвердившееся представление о писателе, который якобы сторонился острых социальных проблем.

Включение «Мирской чаши», насильственно изъятой из литературы на многие десятилетия, в школьные и вузовские программы значительно углубит представление о литературном процессе 20-х годов, сделает его более объемным и объективным.

Литература

1. Пришвин М. Мирская чаша. — М., 1990. — С. 1—96; Дневник писателя. — С. 97—241.
2. Кожин В. Книга М. Пришвина, но не о природе, а о революции // Литература в школе. — 1996. — № 6.

Д. К. КОНДРАТЬЕВА,

доцент Одесского национального университета им. И. И. Мечникова.

ЗАКРЕПЛЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В процессе обучения учащиеся не сразу овладевают прочными знаниями, умениями и навыками. Поэтому необходимы тренировочные упражнения по совершенствованию основных языковых и речевых умений и навыков.

«...Чтобы обеспечить действительно прочные знания учащихся, — пишет А. В. Тютчев, — необходимо проводить упражнения по тому же материалу не только в пределах данного урока, но и включать их в последующие уроки в связи с прохождением нового или организовывать специальные уроки по закреплению знаний и навыков учащихся».

Прочность знаний и навыков обеспечивается целенаправленной и систематической работой по закреплению учебного материала, которая проводится на уроках русского языка.

Организуя эту работу, важно предусмотреть, чтобы закрепление изученного не было простым воспроизведением ранее полученных знаний, а чтобы при этом предусматривалась активная самостоятельная работа учащихся.

Учебная программа по русскому языку на изучение раздела «Лексика» выделяет недостаточно времени. Поэтому большое внимание за-

креплению пройденного материала по лексике следует уделять и при изучении грамматических тем, в первую очередь по морфологии. Так, при изучении имени существительного предусматривается работа по овладению умениями использовать в речи синонимы — существительные для устранения неоправданных повторений одних и тех же слов, при ознакомлении с именем прилагательным — умениями использовать в речи прилагательные — синонимы и антонимы, при изучении глагола — умениями использовать в речи глаголы — синонимы.

При составлении заданий и отборе текстов для упражнений должны учитываться и грамматические, и лексические задачи.

Закрепление сведений по лексике целесообразно связывать с основными вопросами темы «Имя существительное»:

¹ Голубой цвет — цвет надежды. Напомним, что фильм Э. Рязанова «Небеса обетованные» тоже заканчивается необычной картиной — идет голубой снег. И потому позволим себе не согласиться с В. Новодворской, поставившей этот замечательный фильм в ряд произведений, которые якобы, с ее точки зрения, тянут в «могильный ров» (Новое время. — 1999. — № 34. — с. 43.).

1) значение имени существительного и его грамматические признаки (изменение по падежам и числам, принадлежность к одному из трех родов);

2) род и склонение имени существительного;

3) образование существительных.

При определении лексико-грамматического значения имени существительного полезно грамматические задания усложнить заданиями лексическими, направленными на формирование обобщенного понятия о предмете. В грамматике понятие предметности охватывает не только предметы — вещи (стол, дом) и живые существа (человек, лиса, воробей), но и явления природы (ветер, дождь), общественной жизни (война, демонстрация), различные признаки (краснота, молодость), действия и состояния (беготня, плавание, болезнь).

С целью выяснения значения имени существительного (категориально) можно выполнить такое упражнение:

Прочитайте текст; выпишите выделенные существительные, распределяя их по группам, сопоставьте грамматическое (значение предметности) и лексическое значение этих слов.

Каждый день и каждое утро на дощатый стол в саду мы насыпали крошки и крупы. Десятки шустрых синиц слетались на стол и склевывали крошки. У синиц были пушистые щеки, и когда синицы все сразу клевали, то было похоже, будто по столу торопливо бьют десятки белых молоточков. Синицы ссорились, трещали, и этот треск, напоминавший быстрые удары ногтем по стакану, сливался в веселую мелодию. Казалось, что в саду играл на старом столе живой щебечущий музыкальный ящик.

(К. Паустовский)

Формированию у учащихся умений четко различать существительные и прилагательные, существительные и глаголы, а также обогащению их словарного запаса словами этой группы, способствуют особые упражнения (в дополнении к тем, которые даны в учебнике).

Упражнение № 1. Определите, к какой части речи принадлежат слова каждой пары; при помощи толкового словаря выясните грамматическое (значение предметности, признака или действия) и лексическое значение слов; с выделенными словами составьте словосочетания.

1) храбрый — храбрость, молодой — молодость, синий — синева, добрый — доброта, скорый — скорость, темный — темнота, высокий — высота, смелый — смелость, свежий — свежесть;

2) рисовать — рисование, гореть — горение, бороться — борьба, учиться — учеба, болеть — болезнь, диктовать — диктант, покупать — покупка, работать — работа.

Образец:

1) горный воздух — высокая гора, водный транспорт — горячая вода;

2) дружить с детьми — дружба народов, стрелять из пулемета — беспорядочная стрельба.

Упражнение № 2. К словам старый, светлый, звонкий, цветочный, травяной, посадить, строить, решить подберите однокоренные существительные; определите грамматическое и лексическое значение существительных.

Выполняя эти упражнения, учащиеся овладевают умениями определять лексическое значение слова.

При изучении рода и склонения имен существительных продолжается работа по закреплению лексических понятий.

Например:

№ 1. Определите род и склонение существительных первой группы; сопоставьте грамматическое (значение рода и склонение) и лексическое значение слов первой и второй группы:

1) земля, земляк, землемер, землянка, землетрясение;

2) земля, земли, земле, землю, землей, о земле.

№ 2. Определите склонение и падеж существительных, укажите слова, имеющие прямое и переносное значение; составьте словосочетания со словами в прямом значении:

открытое море — море пшеницы, движение поезда — движение за мир, свет солнца — свет знаний, спутник Земли — дорожный спутник, глубина моря — глубина знаний.

№ 3. Разберите по составу выделенные существительные. Подберите к данным словам антонимы-существительные; определите род каждого слова:

1) война, шум, болезнь, холод, день, радость, друг, начало;

2) осень, восход, чистота, жизнь, добро, любовь, молодость, порядок, родина.

С выделенными словами и антонимами к ним составьте предложения.

№ 4. Образуйте, где это возможно, множественное число существительных; укажите значение омонимов:

Мир, ключ, балка, свет, лук, полотно.

Эти упражнения требуют от учащихся определенных умственных усилий, так как в процессе их выполнения нужно практически использовать теоретические сведения по грамматике и лексике. Учащиеся должны не только подобрать необходимое слово, но и составить словосочетание или предложение, употребив данные слова-существительные. Задания важны и тем, что учащиеся, выполняя их, активизируют свой словарный запас, пополняют его словами данной лексико-грамматической категории.

Закреплению учебного материала способствуют языковые игры: кроссворд и чайнворд, где так же, как и в толковых словарях, дается лексическое значение слов. Кроссворды и чайнворды прекрасно развивают интеллект человека. В игре легко усваивается то, что при иных формах подачи материала потребовало бы гораздо больших усилий.

Например:

1. Разгадайте кроссворд.

	А		О	
Б	Л	Е	С	К
	Л		И	
В	Е	С	Н	А
	Я		А	

По вертикали: 1. Дорога, обсаженная деревьями, или дорожка в саду, в парке. 2. Дерево рода тополей с зеленовато-белой гладкой корой.

По горизонтали: 3. Яркий, сияющий свет, сверкание. 4. Время года.

Для справок: *аллея, осина, блеск, весна.*

2. Интересным и полезным является такой вид упражнений, как диктант-кроссворд: учитель диктует лексическое значение слов, а ученики должны угадать эти слова и записать их (один на доске, остальные в тетрадах).

Например:

По лексическому значению определите слова и запишите их. Обозначьте орфограммы.

Человек, который совершает поездку на пароходе, поезде, самолете — пассажир.

Помещение для продажи билетов — касса.

3. Закрепление учебного материала может быть представлено с помощью алгоритма — последовательности действий учащихся в соответствии с правилами орфографии. Алгоритмы, позволяющие не только лучше усвоить и осмыслить теоретический материал, но и применить его для выполнения конкретных заданий, могут быть представлены как графическая наглядность или в виде организованного порядка действий.

Например:

Алгоритм правописания приставок **пре-, при-**.

1. Выделить приставку в слове.
2. Проверить, близка ли она по значению к слову очень или к приставке пере-

3. Если да, пишется **пре-**.

4. Если нет, проверить, имеет ли приставка значение приближения, присоединения, близости или неполноты действия.

5. Если да, пишется **при-**.

Задание: вставить пропущенные буквы, используя алгоритм.

1. Что в детстве пр...обретешь, на то в старости обопрешься.

2. Беспечность — родня пр...ступлению.

3. Солнце одно, а всех по-разному пр...гревает.

4. Пр...зрение к смерти рождает героя.

5. Все пр...красные чувства весят меньше, чем одно доброе дело.

(Пословицы)

Закрепление изученного на уроках русского языка способствует приведению в систему знаний учащихся, углублению и расширению их, помогает понять логику и структуру учебного материала.

Т. Т. ИЛИЕВСКАЯ,

старший учитель, учительница русского языка и литературы СШ № 69 г. Одессы.

ТВОРИТИ ДУХОВНУ ОСОБИСТІТЬ (поезія Василя Симоненка в школі)

Творчість великого поета цілком природно співвідноситься зі світом. Це унікальний і неповторний світ душі, талановито і великодушно відкритий нам автором. Якось незабутній Василь Сидорович Земляк зауважив, звертаючись до читача на початку свого роману «Зелені Млини»: «...то майже однаково, що знову впускаю вас до власної душі, сподіваючись на порозуміння між нами, таке необхідне на самім зачині цієї, як і всякої доброї справи» [1, 285].

У даному висловлюванні прочитується дуже важлива проблема: художня творчість того чи іншого поета — унікальний фрагмент духовного світу народу, і першочергове завдання вчителя полягає в тому, щоб ввести у той світ школяра, допомогти обжитися в ньому, зробити його своїм, зміцнити свій духовний потенціал його цінностями.

Художній світ митця безмежний і завжди у русі. Він відкривається для кожного нового покоління актуально саме для нього стороною. Прикладом може бути творчість нашого великого Кобзаря: виховання почуття гідності — ось та насущна потреба, яка формує читацький репертуар Шевченкової творчості сьогодні.

Важко передбачити, якими сторонами і гранями відкриється творчість Василя Симоненка прийдешнім поколінням, але зараз для нашої школи дуже актуальною є проблема виховання почуттів.

Психологами неспростовно доведено, що на відміну від братів своїх менших людина не протистоїть реальності безпосередньо, віч-на-віч. Німецький психолог Ернст Кассіер, наприклад, запропонував назвати того уявного посередника культурною символічною сіттю. Це складна тканина людського досвіду, підкреслює він, у яку вплетені такі важливі ниті, як мова, міфологія, мистецтво в усіх його видах і проявах, релігія тощо. Вона, ця сіть, завжди присутня між людиною та світом і владно впливає на наші сприйняття. Людина настільки занурена у художні образи, лінгвістичні форми, міфологічні символи, релігійні ритуали, що вже нічого не може бачити і знати без втручання цього штучного посередника. «Світ речей і подій, що сприймається нами, — зауважує Кізінг, — ми втворюємо за допомогою внутрішніх заготовок... культурного походження. Те, що ми бачимо, — це те, що навчив нас бачити наш культурний досвід» [2, 68].

Культурно-освітня стратегія і має базуватися, очевидно, на ідеї оптимального забезпечення отієї культурно-символічної сіті, що дає можливість для ефективного входження в духовний простір людства, оптимальної й органічної адаптації в ньому.

Деякі вчені висловлюють сумнів відносно того, що визначення людини як «*homo sapiens*» — є істинним. Не тому, звичайно, що дурні складають більшість людства, іронізує Кайзерлінг, «але тому, що людина — це насамперед тварина, яка відчуває» [3, 38]. Це дуже цікавий висновок, особливо з педагогічного погляду, не говорючи вже про виключне його значення для осмислення і вибору суспільно-політичних стратегій. «Якщо людина — істота, що головним чином відчуває, — пише Кайзерлінг, — то всякий поступ, який зменшує чуттєвість людини або калічить її, це — хибна дорога, що веде до втрати «людського образу» [3, 40].

Які ж ресурси для формування культурно-символічної сіті, чи, інакше кажучи, духовного ландшафту особистості знаходимо в такому унікально-багатому художньому світі, яким є творча спадщина Василя Симоненка? Без перебільшення — величезні.

Добрим прикладом є віршована новела «Кривда». Вона розповідає про зовсім буденні, узвичаєні, на жаль, у нашому житті речі: хлопчина росте без батька; зрештою, не дуже на те й зважає (мудра природа до часу оберігає своє дитя, наділяючи великим запасом психологічної витривалості), грається, як усі діти його віку, вбираючи в себе враження, звуки, форми, усю красу цього світу, який випало йому пізнавати і обживати без батька.

У Івася немає тата.
Не питаєте тільки чому.
Лиш від матері ласку знати
Довелося хлопчині цьому.
Він росте, як і інші діти
І вибрикує, як усі.
Любить босим прогоготіти
По ранковій колючій росі.
Любить квіти на луках рвати,
Майструвати лука в лозі,
По городу галопом промчати
На обуреній, гнівній козі.

Словом, усе, як годиться, усе, як слід. Хоча часом приспаний печальними обставинами інстинкт нагадує про себе:

Але в грудях жаринка стука,
Є завітне в Івася одно —
Хоче він, щоб узяв за руку
І повів його тато в кіно.
Ну, нехай би смикнув за вухо,
Хай нагримав би раз чи два, —
Все одно він би тата слухав
І ловив би його слова.

І раптом у цей і без того вогнебезпечний світ летить обсмоктаний недопалок. Кинута його знічев'я, бездумно. Просто так...

Просто так?!

Ні, звичайно. У підтексті, над яким слід особливо уважно поміркувати в класі, прочитується жорстоке і дуже корисне людинознавче знання: чоловік і не міг вчинити інакше. Доречним у цьому випадку є народний вислів про те, що пишностий будяк ніколи не розквітне прекрасною трояндою. Зрештою, цікава тема для дискусії, оскільки гуманістичний пафос усіяло прагне заперечити жорстоку доконечність даного висновку. Але чи готові учні до такої розмови? Очевидно, що так, оскільки вчорашні наші стереотипи, — а з-поміж них найближчий до ситуації — «сьогодні діти — завтра народ» — то печальна ілюзія. Ні, вже сьогодні народ. І говорити з цим народом слід серйозно, без умовчання і наївних напівнатяків, напівпояснень. Цей народ приходять сьогодні у клас часто з такого життя, яке і вчителів не снилось. Тому цілком зрозуміло, що на уроці після перших же цнотливо-сфальшованих загальників спрацьовує «автомат самозахисту», і наші юні слухачі перестають нас слухати. Дозрівання морального почуття перед порогом доленосного вибору не відбулося.

Але повернемося до «Кривди». Що ж сталося? Та нічого особливого, просто вирішив пожартувати дурний чоловік:

Раз Івась на толоці грався,
Раптом глянув — сусіда йде.
— Ти пустуєш тут, — озвався, —
А тебе дома батько жде...
Біг Івасик, немов на свято,
І вибрикував, як лоша
І, напевне, була у п'ятах
Пелюсткова його душа.
На порозі закляк винувало,
Але в хаті — мама сама.
— Дядько кажуть, приїхав тато,
Тільки чому ж його нема?..

Дуже важлива проблема: духовна недорозвиненість увінчується неминучим злом. Підкреслюючи надзвичайну важливість даного епізоду, слід віддати належне юному героєві новели. Доля влаштувала обряд ініціації, — відійшов у минуле безтурботно-дитинний шматок життя, який, однак, не зник безслідно як Атлантида, а залишив моральні максими, що стали основою нового статусу особистості. Отже, зроблено вибір, дуже важливий і правильний. Вибір себе, як кажуть екзистенціалісти.

Раптом стало Івасю соромно,
Раптом хлопець увесь поблід —
Догадався, чому ехидно
Захихикав сусіда вслід.
Він допізна сидів у коноплях,
Мов уперше вступив у гидь,
З оченят, від плачу промокших,
Рукавом витирав блакить.
А вночі шугнув через грядку,
Де сусідів паркан стирчав,
Вибив шибку одну з рогатки
І додому спати помчав...

Дитяча наївність у вирішенні даної проблеми ще більше підкреслює серйозність і гостроту

ситуації. Солідаризуючись зі своїм героєм, автор зауважує:

Бо ж нема тим іншої кари,
Хто дотепи свої в іржі
Заганяє бездумно в рани,
У болючі рани чужі...

На жаль, кінцівка-мораль дещо знижує пафос проблеми, але то вже накладні витрати великих морально-етичних напруг, у результаті яких і зароджуються подібні твори. Їх незаперечне естетично-виховне значення полягає у здатності ставати своєрідними матрицями у вирішенні складних і важливих морально-етичних проблем.

У школі література вивчається як предмет на рівні з іншими, тому і вимоги до результатів оволодіння цим предметом загальні: знати і розуміти. І досить. Хоча в деяких «нестандартних» школах і класах ставиться ще одне завдання (відблиск призабутих традицій вітчизняної педагогіки) — вміти: вміти творити художні тексти у різних жанрах. Цікаве питання, однак інше. Ми ж прагнемо довести: залишаючись у межах традиційних вимог, необхідно вийти за рамки цього «досить», аби реалізувати чи не найважливішу, з нашого погляду, педагогічну ідею, що впливає з самої суті літератури як навчального предмету. У загальних рисах її можна окреслити таким чином: завдання вчителя-словесника — не просто дати знання і досягти певного розуміння цього предмету, а навчити учнів, у буквальному розумінні, бути людьми (Еріх Фромм).

Учитель-словесник має допомогти вихованцю добре підготуватися до здійснення найважливішого життєвого проекту: вільно й природно увійти в духовний ландшафт нації, людства, тобто стати собою і знайти своє місце в житті.

Виходячи з цього, можемо сформулювати кілька основоположних засад. По-перше, література має бути представлена в школі як мистецтво (у першу чергу), а вже потім у сукупності усіх інших своїх можливостей, — як історія (велика й мала), ідеологія, політика, філософія і т. д. У зв'язку з цим виникає гостра необхідність високомистецького виконання художнього твору (якщо це великий за обсягом жанр — то якогось його фрагменту). Виконавська майстерність вчителя набуває при цьому вирішального значення. Йдеться про глибину розуміння й переживання та спроможність це відтворити. «Я люблю тебе», — зауважує Еріх Фромм, — можна сказати по-різному; в залежності від того, як глибоко у тобі джерело цих слів. Завдяки чарівному збігу на таку ж глибину вони проникають у слухача. Лише у цьому разі література має шанс успішно пройти всі горизонти пересторог, недовіри, відчуження і увійти в царину інтимно-духовної комунікації. Така комунікація сприяє творенню духовного ландшафту особистості, тобто уможливорює дуже важливу подію: прирощення духовного світу людини

цінностями пережитого художнього світу того чи іншого автора. Інакше кажучи, при умові ототожнення понять «знати» і «відчувати» відбувається процес інтеріоризації, — привласнення осягнутого знання, перетворення його в частину себе.

Творчість Василя Симоненка містить дуже цінні духовні ферменти — дитинна безпосередність і чистота, первозданне почуття гідності... — дефіцит яких становить найбільшу загрозу для духовного здоров'я сучасної людини (дана хвороба особливо небезпечна у ранньому віці, в період інтенсивного формування духовних структур (духовного ландшафту) особистості).

І останнє. Приходить у клас з підготовленим заздалегідь знанням у надії передати його вдячним учням — марна справа. Знання мають народжуватися в класі, безпосередньо на уроці. Учні самі повинні народити його для себе, часто навіть у справжніх муках (лише тоді вони стануть прекрасними). А роль вчителя при цьому за давньою, ще з античних часів традицією, — бути «бабусею-сповивальницею», тобто всіляко сприяти. Гра при цьому має бути найвищого ґатунку: точно продуманий сюжет уроку, в залежності від теми — строго-логічний чи авантюрно-парадоксальний, у потрібних місцях чітко визначені проблемні ситуації, в яких процес народження нового знання протікає природно і результативно, у фіналі — радісне відчуття першовідкриття, причому, як з боку учня, так і учителя.

Творчість В. Симоненка, як й інших майстрів художнього слова, дуже добре підходить для такої методики. Вона має величезний потенціал для формування духовного ландшафту підлітка — майбутнього вільної, незалежної й щасливої України.

Література

1. *Земляк Василь*. Лебедина зграя. Зелені Млини. — К., 1977.
2. *Красота и мозг*. Биологические аспекты эстетики. — М., 1995.
3. Цит. за вид.: Українська душа. — К., 1992.

В. І. СПОДАРЕЦЬ,

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

О. В. ГОЛУБОВА,

студентка-випускниця Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ НАД ЛЕКСИЧНИМ МАТЕРІАЛОМ В УМОВАХ ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАПТАЦІЇ

Частина II

Усякому слову своє місце.

Народна мудрість

Лексика тієї чи іншої мови є певною системою співвідносних і взаємопов'язаних фактів, а не звичайною сумою слів. Звідси лексикологія видається нам наукою не про окремі слова, а про лексичну систему мови в цілому. У лексикології вивчаються слова з точки зору:

- їх смислового значення;
- місця в загальній системі лексики;
- походження;
- вживаності;

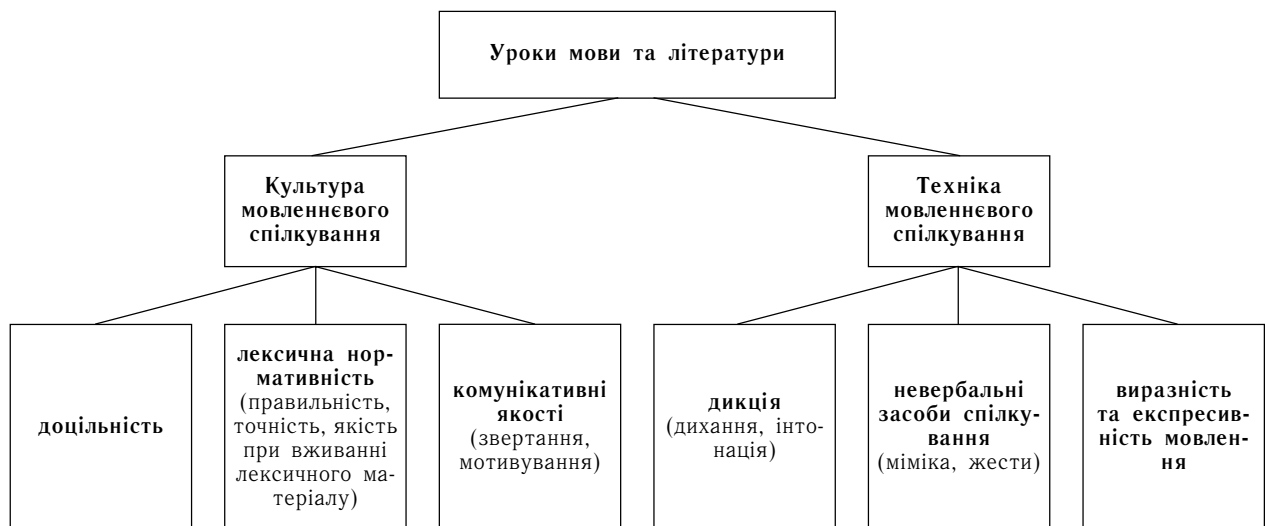
— сфери застосовування в процесі спілкування та їх експресивно-стилістичного характеру [4, 107].

Шкільний курс лексики має свої лінгвістичні основи, під якими слід розуміти той комплекс вихідних позицій мовознавства, що становить теорію і практику вивчення лексики в школі. Загальновідомо, що учні 5-го класу повинні вміти вживати слова відповідно до їх значення, доречно використовувати слова у переносному значенні, вживати лексичні групи для запобігання невиправданих повторень слів.

Формування культури і техніки мовленнєвого спілкування є тривалим процесом, який має свої складові частини та особливості в умовах дезадаптації (див. схему 1).

Схема 1

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ І ТЕХНІКИ МОВЛЕННЄВОГО СПІЛКУВАННЯ



«Заговори, щоб я пізнав тебе», — мудрість, втілена у цих словах Сократа, ще з античних часів не тільки не втрачає сили, а й стає актуальнішою, особливо в наш час. Культура і техніка мовлення — це невід'ємна частина культури нашого суспільства. Спілкуючись з людиною, ми можемо визначити її рівень володіння культурою і технікою мовленнєвого спілкування, яка безпосередньо формується в школі. Є багато причин, від яких залежить і рівень культури та техніки спілкування, і сам процес формування мовленнєвої діяльності. В умовах дезадаптації одним із головних аспектів є психологічний стан дитини, який відображається на мовленні при спілкуванні. Процес формування мовленнєвої діяльності — сукупність психофі-

зіологічних особливостей людського організму, що необхідні для побудови мовлення (тексту). Смісл тексту — конкретна інформація (логічна, емоційна, естетична) формується у свідомості людини. Будь-яка інформація формується у свідомості, враховуючи такі компоненти: мова, мислення, дійсність, адресат та умови спілкування, які безпосередньо пов'язані з мовленням.

Зв'язок компонентів з мовленням

— Зв'язок мовлення з мовою (мовлення побудоване з матеріалу мови, відповідно з її нормами).

— Взаємозв'язок мовлення (єдиний процес, в якому думка виражається і формується в мовленні).

— Зв'язок мовлення із свідомістю (свідомість ширша ніж мислення, вона відображає процес дійсності).

— Зв'язок мовлення з дійсністю (відповідність мовлення дійсності).

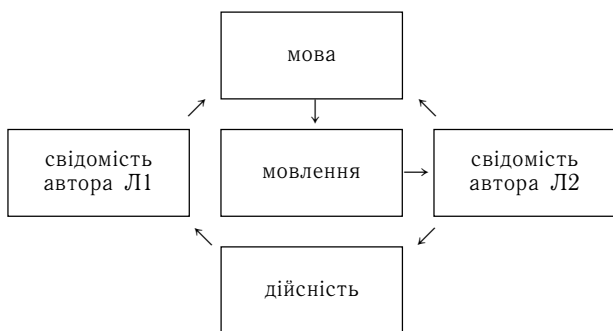
— Зв'язок мовлення з людиною, її адресатом (автор мовлення утворює її, як правило, не для себе, а для іншого. Крім автора мовлення має ще адресата (того, хто її отримує)).

— Зв'язок мовлення з умовою спілкування (під «умовами спілкування» будемо розуміти місце, час, жанр і мету комунікативного процесу).

Графічно цей процес відображено Б. Н. Головіним (див. схему 2).

Схема 2

ОСНОВИ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ



Ця графічна модель дозволяє побачити, що потрібно зробити, щоб замкнулось комунікативне коло, яке має відношення мовлення до немовленневих структур, помилки і невпевненість яких кроків впливає на загальну якість та на рівень культури мовлення [3].

Як відомо, формування культури і техніки мовленнєвого спілкування відбувається на всіх уроках, але найефективнішими ми вважаємо уроки української мови та літератури, які тісно пов'язані між собою. Діти мають можливість отримати не лише теоретичні знання, а й закріпити їх практично. Саме на цих уроках вони вчать будувати речення, тлумачити слова, зв'язно висловлювати свої думки, мотивувати свої звернення. Учні вивчають теорію літератури (художні засоби: епітети, метафори, гіпербола, порівняння й інші), знайомляться з логічним наголосом та інтонацією, стилями, жанрами і типами мовлення, порядком слів у реченні, походженням та вживанням слів, з головними (основними) нормами української орфоєпії та ін. Формуванню техніки мовлення більше сприяють уроки літератури, де велику увагу необхідно звертати на виразність читання, дикцію, паузи, дихання, інтонацію, темп. Робота над розвитком зв'язного мовлення є стрижнем сучасних уроків мови та літератури.

З метою підвищення культури і техніки мовленнєвого спілкування учнів в умовах дезадаптації ми пропонуємо серію завдань, які упорядковані й є своєрідним алгоритмом, з яким ви вже познайомились у попередньому номері (див. «Наша школа», № 2, 2002).

1. Теоретичні знання (усні міркування)
2. Робота із словниками
3. Робота з народознавчим матеріалом
4. Ігровий матеріал
5. Робота з текстом.

Виникає запитання, а чому саме такий алгоритм, які підстави для його створення?

Враховуючи вікові особливості дітей, умови дезадаптації (їх психологічний стан, настрої), вольовий компонент та нестійку увагу ми прийшли до відомої всім істини — «зв'язок теорії з практикою». Дуже часто цей зв'язок відсутній, учні володіють теорією, а на практиці допускають помилки, як правило, вони не знають лексичного значення слова. Робота з різними видами словників допомагає розтлумачити значення слів, збагатити словниковий запас дітей, підвищити рівень володіння культурою мовлення.

Для того, щоб мовлення дітей було на високому рівні, ми пропонуємо використовувати на уроках народознавчий матеріал, який дає можливість розширити знання учнів про культуру та побут українського народу, сприяє їхньому всебічному розвитку.

«Справжній скарб для оратора — прислів'я та приказки», — свідчить народна мудрість.

Пропонований алгоритм є пілотним, але в той же час ефективним. Ми здобули позитивні результати при застосуванні цієї методики роботи з лексичним матеріалом в умовах дезадаптації.

Однозначні та багатозначні слова

І. Теоретичні знання.

- 1) Фронтальне опитування
- 2) Усні міркування.

а) Поясніть значення слова *голова* в реченнях:

Як голова сивіє, то людина мудріє.

Яка головонька, така й розмовонька.

Сила без голови шаліє, а розум без сили мліє.

Риба — вода, ягода — трава, а хліб усьому голова.

Не той голова, що дуже кричить, а той, хто вміє навчить.

Зміряв його з ніг до голови.

Скільки голів, стільки й умів.

(Народна творчість)

б) З'ясуйте, чи однакове значення мають виділені слова в наведених словосполученнях.

Лящить у вухах; вуха шапки.

Довгий ніс; ніс корабля.

Кутні зуби; зуби пилки.

Добре серце; залізне серце дзвона,

Ударив коліно; на коліні річки.

Човгання підшов; біля підшови гори.

в) Поясніть у поданих реченнях значення слова земля (грунт, суша, країна, планета, а також слів небо, гора, море).

Нехай розвідниками в небо летять супутники Землі. (М. Рильський).

Садами цвітуть небокраї, пливуть на морях кораблі, і гордо наш прапор сіяє на шостій частині землі. (В. Сосюра).

Мій рідний край, моя земля велика — превелика. Є в ній степи, ліси, поля, моря, і гори, й ріки. (Н. Забіла).

Кругом хвилі, як ті гори, — ні землі, ні неба. (Т. Г. Шевченко).

Земля чорна копитами поорана. (Т. Г. Шевченко).

II. Робота з словником.

а) Випишіть в одну колонку однозначні слова, а в іншу — багатозначні. Складіть з ними словосполучення:

м'який, горобець, рукав, перо, префікс, день, голова, місяць, квіти, алфавіт, фонетика, Київ, підмет, слово, кобза, іспит, диктант.

У разі потреби звертайтеся до тлумачного словника.

б) Доведіть, що подані слова багатозначні. Складіть по кілька речень, щоб кожне з них вживалося з новим відтінком значення:

крило, гострий, язик, відкритий, полотно.

При необхідності звертайтеся до словника.

в) Складіть речення, вживаючи слово в різних значеннях:

голова — як частина тіла людини, перші ряди, перша частина чого-небудь (колони, загону, групи); частина організму деяких рослин.

дзвоник — невеличкий предмет у вигляді порожнистої, зрізаної знизу груші, в середині якої підвішений ударник, серце; прилад для подання звукових сигналів, що нагадують звуки цього предмета (електричний дзвоник); самі звукові сигнали, певні характерні звуки; рослина з кольоровими квітами, що своєю формою нагадують маленькі дзвони.

г) Виписати з тлумачного словника лексичні значення слів:

кільце, передача.

III. Робота з народознавчим матеріалом.

Українські прислів'я

Позаростали дороги, де ходили панські ноги. Тепер місто і село однаково розцвіло.

Колгосп — сила наша, що не хата — повна чаша.

Росія й Україна — з одного кореня калина. Квітам потрібне сонце, а народам — мир.

Пани б'ються, а у мужиків чуби тріщать.

Панських груш не руш: як погниють, самі віддають.

У багатого живіт росте, а в бідного горб від роботи.

Коси, коса, поки роса, а як роса додолу, то ми додому.

Грузинські прислів'я

Де голова розумний, там і колгосп заможний.

На рибу, що в річці, ціни не складають.

Який майстер, така й робота.

Людину живить серце, дерево — корінь.

Твій друг — твоя слава.

Для дурного щодня весілля.

Шукаючи бороду, вусів не згуби.

Чужий у чужому бою мудрий.

Небіжчик нічого не боїться.

Сором не любить слави, слава — сорому.

Таджицькі прислів'я та приказки

Початок роботи голову розвалює.

Ціну золота знає золотар, ціну землі — селянин.

Поспіх у роботі завжди шкодить.

У корови молоко на язиці.

Коню — бігти, господареві — годувати.

Віддав листя, узяв шовк.

Сонце всім однаково світить, та не однаково гріє.

Ослятина — не м'ясо, багатий бідному не товариш.

Яке діло ситому до голодного?

Хіба завжди свято, що ти щодня білі коржі їсиш?

Естонські прислів'я та приказки

Який голова, такий і колгосп.

У роботи гірке коріння та солодкий плід.

Хто довго спить, у того собака чоботи з'їсть.

Спіши не язиком, а ділом.

Робота чорна, паляниця біла.

Комусь твоя робота на якийсь час, а наука — тобі на все життя.

Гарна коса — довгий покіс.

Мисливець хвалить вечір, рибалка — ранок.

Не тоді майструй човна, як вода по горло.

Не зачиняй ворота, коли кінь утік.

Фінські прислів'я

Коса трави не жаліє.

Риб'ячу голову — синові, хвіст — донці.

Злий язик шию щербить.

Слово на ноги не слабує.

Правда і в землі проросте.

Лукавий язик страшніший від меча.

Костур багато земель обійде, слово — ще більше.

Каміння ниві не потрібно.

Що-що, а товаришів дорога дасть.

Болгарські прислів'я

Пустиш півня під лаву, — злетить на лаву, залишиш на лаві, — злетить тобі на голову.

Доки вітер не повіє, лист не ворухнеться.

Його камінням та по його ж голові.

Хай робота тебе боїться, а не ти її.

Час — старий учитель.

Людина двічі слугує в хаті, коли мала й коли стара.

Білий світ, як той цвіт: сьогодні ми є, завтра нас немає.

Руками йому віддав, ногами (під) у нього заберу.

Краще ногами просковзнутись, ніж язиком.

IV. Ігровий матеріал.

а) Гра «Хто швидше». Хто швидше і більше наведе прикладів різного значення слів (повиходити, вахта).

Вахта — чергування, перебування на якому-небудь посту на судні; відтинок часу (4—6 годин), протягом якого на судні чергує одна зміна; частина екіпажу, яка відбуває позмінне чергування на судні; група людей, що виїжджає у віддалений, важкодоступний район для змінної роботи протягом певного часу; посилена, само-віддана робота, присвячена чому-небудь; місце, приміщення для вахтера.

Повиходити — вийти звідки-небудь назовні, за межі чогось (про всіх чи багатьох); вибути звідки-небудь, із чогось; залишити якийсь заклад, установу, організацію (пер. зн.); прийти куди-небудь, опинитися десь; бути виданим, опублікованим, надрукованим (про все чи багато чого-небудь); вийти з певного середовища, соціальної групи або з якої-небудь місцевості; витратитись, вичерпатися (про гроші, кошти); удатися яким-небудь унаслідок певної дії (пиріжки повиходили гарні); за кого, також у сполученні зі словами заміж, одружитися, стати чиймись дружинами, жінками.

б) Відгадайте загадку.

Незчисленна ми родина,
В нас на всіх — одна хатина,
Але в ній і мир, і лад,
І сусід сусіду рад.
Ну, а хто із нас щось значить —
Кожен сам вам розтлумачить.

(Тлумачний словник).

в) Чи правильно зрозумів хлопець дядьків вислів? Чому?

Дядько раз на мене:
— Хлопчєня зелєне! —
Як же знать мені:
Добре це чи ні?
Огірок зелєний
Чи горох зелєний —
Добре, знєє всьєк.
Мабуть, і про мене
Дядько дума так.

(Д. Куровський).

г) Визначити, яке те ж саме, але багатозначне слово треба вставити в кожне з наведених речень.

З перших літ дитину мати за ручєньку ...
За кожним рухом слівця Василько ... ще й кінчиком язика.

А наймолодший вчиться ... літака.

V. Робота з текстом.

а) Прочитати текст. Пояснити, чи впливає словниковий запас людини на її загальний культурний рівень. Як можна розширити свій запас слів?

Між мовною убогістю і багатослів'ям прями́й зв'язок: чим менший у людини запас слів, тим більше їх піде на висловлення, здавалося б, зовсім простенької думки.

Щоб говорити правильно і красиво, треба уважно прислухатися до слова, постійно замислюватися над його слухністю в кожному окремому випадку.

Розвивати в собі чуття слова найкраще за допомогою читання. Розширює словниковий запас заучування напам'ять віршів, невеликих прозових творів. Корисним для збагачення словникового запасу є переписування того, що вам найбільше сподобалося.

Це лише перші кроки на тому довгому шляху, який приведе до прекрасної хвилини, коли про вас скажуть, що ви — людина високої культури. (З кн. «Слово про слово»).

Пряме та переносне значення слова

I. Теоретичні знання.

1. Фронтальне опитування.

2. Усні міркування.

а) Знайдіть слова, які вжиті в прямому та переносному значенні, доведіть свої міркування.

Бабуся прожила довге життя.

Олександра ніяк не могла заспокоїтись: батьки їй купили дуже довге плаття.

Цукор на смак солодкий.

Лисичка мовила солодким голосом.

Солодка усмішка не завжди щира.

Промені сонця падають на пожовклу траву.

У цьому слові наголос падає на другий склад.

Знов осіннє жовте листя тихо падає згори.

У мого батька золоті руки.

Навколо панувала золота осінь.

За селом — море золотої пшениці.

У дівчини було золоте волосся.

Дідусеві на день народження подарували золотий годинник.

II. Робота з словником.

а) Виписати з тлумачного словника по три слова, що починаються буквою «п», які означають: назви предметів, назви ознак, назви дій.

б) Порівняти в наведених висловах виділені слова, вжиті в прямому і переносному значенні. На що вказують слова, вжиті в переносному значенні?

Крила птаха; на крилах думки.

Світло сонця; світло науки.
Середня школа; школа життя.
Золота сережка; золоті руки.
Теплий день; тепле слово.
Летять журавлі; летять години.
Діти виглядають з хати; місяць виглядає із-за хмар.

При необхідності звертайтеся до словника.
в) Словосполучення записати у дві колонки: перша — пряме значення, друга — переносне значення.

Молодий вік, сонечко сміється, золота людина, довге волосся, ніч впала, проковтнула обрій, туман одягав, хлопці співають, птахи прилітають, вушко дитини, золотий годинник, зорі тремтіли.

З'ясувати пряме і переносне значення наведених слів. Доберіть до кожного з них слово, з яким воно вживається в прямому значенні, та слово, з яким вживається в переносному значенні.

Брехливий, пригріє, чистий, голод, легкий, пульс, перемагає, маленький.

III. Робота з народознавчим матеріалом.

Українські прислів'я

Цвітуть наші діти, як квіти.
Тепер місто і село однаково розцвіло.
Навчання і труд поруч ідуть.
Коли весело живеться, до роботи серце рветься.

Посієш вітер — пожнеш бурю.
Не вмів сушити насіння — суши голову.
Просо вітру не боїться, а дощеві кланяється.
День у жнива рік годує.
Підійми всяк колосок: з колосків росте мішок.

Хату руки держать.
Діло майстра величає.
Ранні пташки росу п'ють, а пізні слізки ллють.

Голод вовка з лісу гонить.
Голод людей морить і по світу гонить.
Густа каша дітей не розганяє.
Вечір покаже, який був день.
Такий мороз, аж зорі скачуть.
Зима біла усе сіно з'їла.
Весняний день рік годує.
Червень тому зелениться, хто працювати не ліниться.

Жовтень ходить по краю та й виганяє птиць із гаю.

Грузинські прислів'я

Кожна ворона своє воронення хвалить.
Людина людині — бальзам.
Подарунок подарунка чекає.
Розумна мова солодша за ласощі.
Мудре слово залізні ворота відчиняє.
Слово мудреця спить у вухах дурня.
Ведмідь ведмедя у чужу вівчарню запрошує.
Ведмідь свою ходу танцем називає.
Шакал соловейка співати вчив.

Лисиця свого хвоста свідком назвала.
Мала лисиця великій брехала.

Фінські прислів'я

У Фінляндії царює сосна, а княжить ялина.
Швидше вовк дослухається людину ніж са-волаксець. (Житель провінції Саво).

У ріднім краї й каміння вклоняється.
У миру завжди повні щоки.
У корони руки суворі й довгі віжки.
Діло — як піде, закон — як поверне.
Голод — найкращий кухар.
Якщо двоє бідних без кінця сваритимуться, то прийде голод і доконає обох.
З гордих голод шкуру здирає.
Голод і ледачого квапить.
Біда змусить бігти бика, утікати пастуха.
І ведмеді часом сміються.
Гарна новина далеко сягає, погана — ще далі.

У брехні короткі ноги.
Правда без ніг ходить.
Правда і в землі проросте.
Не мовлене слово у роті пече.
Сутінки день ковтають.
Гордий пес може полатати шкуру.
Комариний писк неба сягає.
Ластівка зігріває день.
Західний вітер небо піднімає.
Журавель кричить — дощ насувається.
Природа навчає мужності.
Розум сяє.
Мудрість прийде, коли борода виросте.
Хороше приходить тихо.
Хліб збере гостей.
Хто сидить, од того щастя втікає.
Самотнє дерево вітру боїться.
Правду ріж сміливо.

Естонські прислів'я

Хто від роботи тікає, того вона наздоганяє.
Тканина ткалю хвалить.
Крапля за краплею камінь пробиває.
За старанною роботою достаток по п'ятах іде.

Земля не дає спати.
Покіс — як дуга, борозна — мов струна.
Шлунок завжди нарікає на зуби.
Лихе слово ранить.
У моря — очі, у лісу — вуха.
Собака спить — хвіст пильнує.
День ранить, час заліковує.

Таджицькі прислів'я

Зі сварок жінки й чоловіка сміється хатній поріг.
Залізо купують, поки червоне, людину — поки мала.
Ворона своєму вороненяті каже: «Любесеньке, біднесеньке».
Жаба каже: «Мое дитя гарне».
Хто дружить з працею, хвороби не знатиме.
Рука руку пізнає.

Краще хай моя земля мої кістки їсть, аніж чужа.

Хто віру ламає, того невіра зламає.

Робота людину прикрашає, а лінощі їдять, як іржа.

Прийде тиква по воду, той я її розіб'ю.

Улітку й на колючках калачі ростуть.

Виноград сказав: «Викорчуйте той, що коло мене, я й за нього родитиму».

Чужий хліб зуби кришить.

IV. Ігровий матеріал.

а) Відгадайте загадки. Чому в загадках дії, властиві людині, часто приписують неживим предметам. Випишіть слова, які вжиті в переносному значенні.

За лісом, за пралісом золотії клубки висять. (Зорі).

Поле голубе, овечки золоті, пастух рогатий. (Небо, зорі, місяць).

Чорна корова небо лиже. (Хмара).

Зоря — зірниця по землі ходила, ключі загубила, а сонце зійшло — ключі знайшло. (Роса).

Стоїть півень на грядках у червоних чобітках. (Буряк).

б) «Хвилинка мудрих думок». Клас поділений на 2 команди.

До поданих словосполучень записати такі, які вживалися б у прямому значенні. Хто більше.

Солодкий сон, хмара плаче, вітер віє, осінь жовтокося, море пшениці, срібний голос, радіє земля, йде весна, тепла зустріч, м'який характер.

в) Творче завдання. Скласти віршик, вживаючи слова в переносному значенні.

Наче птиця крила ... має,

Все літає та ... співає,

Я медок вам ... ношу,

Не чіпайте, бо вкушу!

Здрастуй, снігова ... зима!

Ти весела й ... чарівна,

Дітям нашого ... села,

Подарунки ... принесла.

V. Робота з текстом.

а) Виписати слова з переносним значенням і пояснити свої міркування.

Як неквапливі мандрівники, йшли зі сходу на захід гарячі дні. Вони були один на одного не схожі. Кожен піднімав над обрієм сонце, з легкої руки пускав по небу хмарини, які летіли над річкою, над хатами, над садами, городами. Були дні сердиті — гуркотіли громами, метали блискавиці, приносили зливу. Вони завжди допомагали один одному. Той вистрілював зеленими колосками по пшеничному лану, інший наливав ті колоски солодким молочком. Приходили нові дні й вкривали колоски позолотою. (За С. Васильченко).

1. Лексикологія — це розділ науки про мову, який вивчає:

а) значущі частини слова;

б) правила вимови слів;

в) значення, походження і вживання слів.

2. Які слова називаються багатозначними? Запишіть відповідь.

3. Зазначте, яке із слів є однозначним:

а) горобець;

б) голова;

в) лист.

4. Визначте лексичне значення слова «*при- смерки*»:

а) позбавлений світла густий ліс;

б) неповна темнота, при якій ще можна розрізнати предмети; сутінки;

в) тінь від дерева.

5. Визначте, яке із слів є багатозначним:

а) дует;

б) парта;

в) сонях.

6. Визначте, в якому прикладі виділене слово має переносне значення:

а) *дерев'яний* голос;

б) *зелена* трава;

в) *щедра* людина.

7. Визначте, в якому прикладі виділене слово має пряме значення:

а) *гомонять* гаї;

б) *горить* вогнище;

в) *біжать* струмки.

8. В якому з наведених речень слова вжиті в переносному значенні:

а) Ой, яка чудова українська мова! (О. Підсуха);

б) Мова — це доля нашого народу. (О. Гончар);

в) Нове життя нового прагне слова. (М. Рильський).

9. Вкажіть неправильне твердження:

а) всі слова мови утворюють її словниковий склад або лексику;

б) слова в словниках розташовані за алфавітом;

в) довідатися про лексичне значення слова можна, звернувшись до «Орфографічного словника».

10. Написати твір-мініатюру (опис улюбленої тварини), вживаючи слова в переносному значенні.

Оцінювання

Перші дев'ять завдань — за правильну відповідь 1 бал. Десяте завдання — 10 балів.

Таким чином, результати нашої роботи показали, що культура й техніка мовленнєвого спілкування в умовах дезадаптації залежать від педагогічних умов, від методики виконання запропонованих вправ, мотивації та організації навчального процесу, психологічної атмосфери.

1. *Беляев О. М.* Методика вивчення української мови в школі. — К.: Радянська школа, 1987. — 245 с.
2. *Великий* тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і головн. ред. В. Т. Бусел. — К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. — 1440 с.
3. *Головін Б. Н.* Основи культури мовлення. — М.: Вища школа, 1980. — 335 с.
4. *Краці* сучасні диктанти з української мови для 5—11-го класів / Уклад. О. Г. Романова. — Донецьк: ВКФ «БАО», 2001. — 304 с.
5. *Мудрість* народна (Українські прислів'я та приказки) / Упоряд. Михайло Пазек. — К.: Дніпро, 1976. — Т. 23. — 213 с.

С. К. ХАДЖИРАДЄВА,

канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і психології Південноукраїнського державного університету ім. К. Д. Ушинського,

Н. М. ТОРГАН,

учитель української мови та літератури школи-інтернату № 5 м. Одеси.

РАННЯ ТВОРЧІСТЬ ДОКІЇ ГУМЕННОЇ: ДО ПРОБЛЕМИ ПЕРІОДИЗАЦІЇ

«Якби в інших народів була така письменниця, — пише про Докію Гуменну літературознавець М. Мушинка, — з неї би зробили національну героїню: писали монографії, знімали кіно- та телефільми, вручали державні нагороди...» [1].

Тернистим був творчий шлях Докії Гуменної. Однак незважаючи на всі перешкоди, література стала її найбільшим покликанням, найбільшою любов'ю: «Хоч на колінах буду до неї повзти, хоч лише наблизь до майстерності, але тільки в тому мій життєвий зміст. Щось треба безвідмовно любити, і ця любов моя — література» [2].

Докія Гуменна народилась 10 березня 1904 року в містечку Жашкові на Київщині (нині Черкаська область) в родині селянина-крамаря Кузьми Гуменного. Закінчивши початкову школу в Жашкові, дівчина продовжує навчання в Звенигородській гімназії. Саме там починає формуватись її світогляд, проявляються наполегливість та цілеспрямованість у досягненні мети: вчитися, розширювати свої знання, кругозір. «Книжки, — як писала Докія Гуменна, — розкривали інший світ, я жила у тому світі реальніше, ніж у фізичному» [3]. Їще придумала для себе «гру»: спостерігати за поведінкою інших людей, їх переживаннями. Особливу увагу молодій дівчині привертає внутрішній світ людини, адже кожна людина — це цілий особливий світ, і хоча зовні всі люди дуже схожі, внутрішньо кожний є особливою історією і несумірний з іншою людиною.

Після гімназії Докія Гуменна перейшла до педагогічної школи, що відкрилася у поміщицькому маєтку в Ставищах (початок 1920 року). Її вчителем був поет Дмитро Загул. Саме він розпізнав у мовчазній і боязкій дівчині неординарну особистість.

Після закінчення педагогічної школи Гуменна прагне продовжувати навчання. Однак спроба вступити до Київського інституту народного господарства в 1921 році виявилася невдалою. Дівчина вступає на підготовчі курси при Київ-

ському університеті, а через рік — на літературно-лінгвістичний факультет. Оскільки батько Докії був визнаний «нетрудовим елементом, позбавленим права голосу» [4], дівчина змушена була приховувати своє походження. Це стало для неї проблемою. Пізніше письменниця згадує: «Я мучилася. Від мами успадкувала я огиду до брехні й органічне невміння брехати» [5]. Але бажання вчитись перемогло. Окрім занять в університеті, Докія із захопленням відвідує літературні вечори, лекції в Академії наук, пробує свої сили в літературі. Здається, її мрії починають збуватись. Свої враження про перший літературний вечір, на якому вона була присутня, дівчина виразила в автобіографічній книжці «Дар Евдотії». Авторка згадує, що на вечорі були присутні письменники Василь Еллан від організації «Гарт» та Сергій Пилипенко від «Плугу», які заохочували молодь до співпраці у своїх організаціях. Ближчою до Докії, звичайно, була організація селянських письменників «Плуг», куди в грудні 1923 року надійшла від неї заява. Вступаючи до «Плугу», вона мала надію «викувати тут в собі міцну пролетарську ідеологію» [6]. Була відразу помічена плужанським лідером С. Пилипенком, який, за словами самої письменниці, став її «хрещеним батьком» у літературі. Він не просто стежив за творчістю Докії Гуменної, але й формував її художнє зростання. Завдяки С. Пилипенку в журналі «Сільськогосподарський пролетар» був надрукований перший твір Докії — нарис «У степу». Їй тоді було 20 років. Гуменну починають друкувати журнали «Плуг», «Нова Громада», «Плутанин».

Улітку 1928 року за дорученням організації «Плуг» вона їде у відрядження на південь України «для всебічного вивчення життя й побуту сільськогосподарських комун і колективів» [7]. Чого тільки не побачила письменниця в українських селах: злидні, голод, незадоволення радянською владою, «тут на камені якось не віриться: чи була революція, чи ні» [7]. Результатом цієї подорожі став репортаж у формі листів

до подруги «Листи із степової України». Продовженням «Листів...», які були надруковані в журналі «Плуг», стали репортажі з Кубані «Ех, Кубань, ти, Кубань, хлібородная».

Художні репортажі Д. Гуменної прихильно зустріла громадськість та літератори. Однак зовсім протилежну оцінку її творам дала партійна критика, звинувативши авторку в буржуазному націоналізмі. За першою зливою звинувачень надійшла друга: на різних засіданнях, конференціях Докію Гуменну називали «куркульською письменницею», «класовим ворогом». На партійній конференції Генеральний секретар ЦК КП(б)У С. Косіор у своїй промові про «прояви українського націоналізму» [8] виніс вирок письменниці, назвавши її ім'я поряд з С. Єфремовим, Д. Донцовим, Г. Косинкою. Більшість друзів у цій складній ситуації просто відвернулися від «наклепниці на радянський лад», тільки деякі (Ю. Яновський, А. Любченко) підтримували з нею стосунки. Спробував захистити свою «вихованку» і Сергій Пилипенко, опублікувавши в «Плузі» статтю «В чім помилка Докії Гуменної?». Сама письменниця спочатку не розуміла, за що її так немилосердно побивають на зборах, у пресі, адже жодної ворожої думки не мала проти дійсності. Писала тільки правду, тільки те, що бачила. Ще з лекції Дмитра Загула пам'ятала, що писати правду — це право й обов'язок письменника.

Спробувала реабілітуватися: їде у відрядження до радгоспу «Червоний Прапор», що біля заповідника Асканія Нова. Все літо працює обліковцем при комбайні. Свої враження про життя села письменниця описує в повісті «Кампанія». Видати цю повість в 1931 році їй допомагає С. Пилипенко. Він запрошує Д. Гуменну до Харкова, де вона працює редактором радіомовлення, знайомиться з В. Минком, П. Панчем, Ю. Савченком.

Після виходу книжки «Кампанія» на адресу Гуменної посипались нові звинувачення. У газетах та журналах знову з'являються розгромні статті, в яких авторку називають «диверсанткою в літературі», «глитайським агентом». Газета «Молодняк» публікує статтю «Ех, Докію Гуменна, куди ти котишся?» У журналі «Критика» виступив письменник М. Дукін, який зазначив, що твір Докії Гуменної — це наклеп на партію, на пролетаріат, «Маємо в «Кампанії» чергову куркульську диверсію» [9].

Отже, шлях Докії Гуменної в літературу не був простим з самого початку. Цілий ряд перешкод, зокрема політичного характеру, дають підстави вже у ранній доеміграційній творчості письменниці виділити кілька періодів, зумовлених своєрідними «злетами» і «падіннями». На нашу думку, можна виділити такі періоди:

I період — до 1932 року;

II період — 1932—1939 роки;

III період — 1939—1943 роки, який завершується еміграцією;

IV період — з 1943 року — еміграція.

Перший період ми пов'язуємо з визріванням і остаточним довершенням Докії Гуменної як письменниці, яка написала цілий ряд творів: «Ех, Кубань, ти, Кубань хлібородная», «Стрілка коливається», «Кампанія» та ін.

З 1932 року починається новий етап у житті письменниці. 8 березня 1932 року її було виключено з організації «Плуг». Але, як пише авторка, «хоч мене побили, я виходжу з цього биття із почуттям переможця» [10].

Докія закінчує курси мов Близького Сходу, і влітку 1932 року їде до Туркменії, де збирає матеріали про історію і культуру країни. Саме в цей час у неї виникає серйозне зацікавлення археологією, що згодом позначиться на її художній творчості. Після поїздки до Туркменії повертається до Києва, бо не може жити в іншому місці: «Київ — моя батьківщина, я належу тільки до Києва» [11]. Живе на убогий письменницький пайок, якого не завжди вистачало на прожиття.

1932—1933 роки — це не тільки жахливі роки голоду. Це час винищення української інтелектуальної мистецької еліти, арешти, розстріли. Всі літературні організації було ліквідовано, а натомість виникла єдина Спілка письменників України, де переважали люди, які не мали нічого спільного з українською літературою. До Спілки, в яку повинні були входити тільки «пролетарські» письменники, Докію Гуменну з її «славним минулим» не прийняли.

Вона закінчує курси стенографії, працює в Обласному земельному управлінні, потім в Наркомздорів'ї та Науково-дослідному інституті біології акад. Богомольця. Працює, щоб якось прожити, але всі думки пов'язані з літературою.

У середині 30-х років Інститут фольклору АН УРСР дає їй відрядження на Одещину (Вознесенський р-н), щоб записати радянські частівки в рамках проекту «Колгоспна творчість про Й. В. Сталіна». Частівок збрала небагато, але скільки було вражень від стосунків з селянами!

Восени 1937 року Докія Гуменна за власні кошти їде до Абхазії, щоб познайомитись з життям місцевих жителів, їхнім побутом і культурою.

Цікавиться в той час трипільською культурою. Це глибоке захоплення рятувало Гуменну від реального життя.

У 1938 році входить до складу археологічної експедиції, що досліджувала трипільське поселення в селі Халеп'є на Київщині. Продовжує займатись самоосвітою: відвідує курси французької та англійської мов, багато читає і, головне, пише «на відлюдді». Якось дивна закономірність відбувалася в її свідомості. Коли порівнювала набуті знання й свої думки з дійсністю — не як газети пишуть, як бачать її очі, то складався «якийсь світогляд, і він ніяк не пасував до лєнінсько-сталінського» [12].

Відлига для Докії Гуменної настала у 1939 році, коли С. Косіора розстріляли як «ворога народу» і всю його політику оголосили

антинародною. Після цих подій вона, як зазначає літературознавець М. Мушинка, «воскресла», її починають друкувати. Журнал «Радянська література» друкує оповідання «Перший іспит кочовицького сина», «Чари», сатиричну повість «Вірус» про бюрократичне загинання радянського суспільства; «Молодий більшовик» — оповідання «Ромашки на схилах», «Колгоспниця України», «Жіноча честь» та ін. Оповідання «Обіцянка», написане після відрядження до Херсонської області, було надруковане в ювілейному збірнику на відзнаку 60-річчя Сталіна.

Новий етап у її творчості ми визначили як третій і останній на своїй землі. Адже в 1943 році Д. Гуменна назавжди залишає свою Україну. Третій період її творчості відзначається художньою активністю, хоч невдачі підстерігали на кожному кроці. Так, її повісті «Вірус» партійна критика дала негативну оцінку. Критик-ідеолог І. Стебун знову назвав Докію Гуменну «куркульською письменницею».

У «Літературній критиці» виступив з погромом Л. Смульсон; А. Фарбер у статті «Лживая повесть», надрукованій в газеті «Правда», назвав письменницю «наклепницею на радянську дійсність» [13]. Тепер шлях в українську радянську літературу для неї був закритий назавжди, тому що вона не виправдала довіри радянської влади. Хтозна, як обернулася би в подальшому доля Д. Гуменної, якби не війна.

Війна застала письменницю в Києві. У місто прийшли німці й почали наводити свої порядки. З'являється нова Спілка письменників, яка на сторінках свого тижневика «Літаври» опублікувала одну із новел авторки «Пахощі польових квітів». Нова влада закрила тижневик, а його організатори були розстріляні (О. Теліга, М. Теліга, І. Ірлявський, І. Рогач та ін.). Запанувала безнадія...

У хаосі всіх подій Д. Гуменна переживає тяжку втрату — помирає найдорожча людина — мати. У такі хвилини згадуються найцінніші спогади від мами: розповіді про її дитинство, родину, про життя селян, закарбоване в прислів'ях, звичаях, — весь світ, в якому жила дорога людина. Думки самі лягали рядками на папір, випливало все, що турбувало душу: реальне життя, в якому панувала брехня, несправедливість, обман комуністичної партії. Докія Гуменна так згадувала про цей період: «Я відчула лет творчої думки. Нестримно пливли й лялися слова, тільки хапай, устигай записувати» [14]. Саме так творився роман-епоса «Діти Чумацького Шляху», який потім стане найвизначнішим твором авторки.

У жовтні 1943 року з клунком за плечима, де найдорожчим скарбом були рукописи роману-епоса, вона вирушає на захід. У цьому ж місяці вона опинилася спочатку в Рівному, а в березні 1944 року — у Турці, де було зроблено другу редакцію перших трьох книжок роману «Діти Чумацького Шляху». Знаходячись в За-

хідній Україні, письменниця спілкується з місцевими літераторами. Її твори друкують львівські журнали. На сторінках журналу «Нові дні» було надруковано оповідання «Подих життя»; журналу «Дорога» — «Барбос П'ятий», «Крилате письмо», «Гуцульський Париж»; журналу «Засів» — «Зустріч у лісі».

З наближенням фронту Докія Гуменна їде далі на захід. Опинившись в Австрії, у місті Грац, вона разом з багатьма біженцями до весни 1945 року живе в одній із шкіл. Під час бомбування всі спускались у підвал, а Д. Гуменна продовжувала писати. За тих умов вона закінчила першу редакцію четвертої книжки роману «Діти Чумацького Шляху».

Перемогу Д. Гуменна зустріла в Шлядмінгу, звідки її та інших біженців перевезли в Зальцбург, де вона остаточно відредагувала всі чотири книжки роману. Тут же у місцевій пресі друкують її твори: альманах «Керма» — новелу «Прекрасна аномалія», оповідання «Наталка будує нову Європу», водевіль «Премудрі розумники». Виходить збірка оповідань про наслідки колективізації «Куркульська вілія».

У Мюнхені вона друкує три книжки роману «Діти Чумацького Шляху». Було набрано четверту книжку, але вона через грошову реформу так і не вийшла друком.

У 1950 році авторка переїжджає до Нью-Йорку, працює на фабриці по виробництву мотузки. Всі зароблені гроші йдуть на друкування четвертої книжки роману «Діти Чумацького Шляху». Чотири книги роману хронологічно відтворюють життя трьох поколінь українців від кінця XIX до середини 30-х років XX століття. Зображено гірку долю українців: життя до революції, громадянська війна, колективізація, голод, терор, руйнування духовних цінностей.

Західна літературна критика позитивно оцінила роман. Літературознавець Г. Костюк писав: «Це перша спроба в нашій літературі подати в трагедійно-сатиричних ситуаціях суцільний образ українського життя в роки терору» [15]. Професор Р. Бойко вважав, що Докія Гуменна відкрила «куліси т. зв. пролетарської літератури, і за тими кулісами на кожному кроці бачимо не письменників, а гоголівські свинячі рила всесоюзного міщанина» [16].

А батьківщина зберігала мовчання.

Залишаючись незрозумілою на батьківщині, Д. Гуменна знайшла прихильників в еміграції. Її твори друкуються в журналах «Київ» (Філадельфія), «Нові дні» (Торонто), «Сучасність» (Ньюарк), «Український прометей» (Нью-Йорк).

Понад 20 книжок видає письменниця на власні скромні заощадження. Як підкреслив О. Зінкевич, Гуменна була одночасно письменником, видавцем і розповсюджувачем своїх творів.

Бражає різноманітність жанрів: репортаж, есе, нарис, новела, оповідання, повість, роман-епоса.

Г. Костюк спробував систематизувати жанрове розмаїття творів письменниці, виділивши:

— жанр соціальної проблематики (роман «Діти Чумацького Шляху»);

— жанр побутово-психологічного оповідання, повісті (збірки «Куркульська вілія», «Чотири сонця»);

— жанр історіософічної та міфологічної візії (повість «Велике Цабе», роман «Золотий плуг»);

— жанр художнього нарису — репортаж, спогади («Листи із Степової України», «Стрілка коливається»).

1952 року видано повість «Мана» та історичну повість «Велике Цабе», в якій йдеться про взаємозв'язок між трипільською і сучасною культурами. Пізніше Гуменна продовжить цю тему в романі «Золотий плуг» (1969) та казці-есе «Благослови, Мати!» (1966).

У повісті «Небесний змії» (1982) на основі археологічних розкопок Гуменна описує добу від середини III до II тисячоліття до н. е. Своєрідна інтерпретація настінних зображень у Кам'яній могилі зображена в розповіді «Тайнопис Камінної книги» (1984).

Цікаву тему порушує письменниця в збірці з 25 новел «Прогулянка алеями мільйоноліть» (1987), де торкається проблеми етимології давніх слів, імен. «Тут Докія Гуменна була піонеркою в українській літературі і ще довго залишиться неперевершеним майстром цього жанру», — писав літературознавець М. Мушинка.

Творчість Д. Гуменної є невід'ємною творчою спадщиною в українській літературі. Вона че-

кає на своїх дослідників. Вивчення художнього здобутку письменниці — почесна справа нашого українського літературознавства.

Література

1. *Мушинка М.* П'ять разів «похоронена», а все ж таки жива // Сучасність. — 1995. — № 4. — С. 143.
2. *Гуменна Д.* Дар Евдотеї. — Балтимор—Торонто: Українське Видавництво «Смолоскип» ім. В. Симоненка, 1990. — Т. 2. — С. 223.
3. Там само. — Т. 1. — С. 62.
4. Там само. — С. 188.
5. Там само.
6. Там само. — Т. 2. — С. 40.
7. Там само. — С. 14.
8. Там само. — С. 39.
9. *Дукін М.* Кампанія // Критика. — 1932. — № 4. — С. 93.
10. *Гуменна Д.* Дар Евдотеї. — Балтимор—Торонто: Українське Видавництво «Смолоскип» ім. В. Симоненка, 1990. — Т. 2. — С. 132.
11. Там само. — С. 154.
12. Там само. — С. 271.
13. *Фарбер Л.* Лживая повесть // Правда. — 1940. — 23 жовтня.
14. *Гуменна Д.* Дар Евдотеї. — Балтимор—Торонто: Українське Видавництво «Смолоскип» ім. В. Симоненка, 1990. — Т. 2. — С. 271.
15. *Костюк Г.* На перехрестях життя та історії // Сучасність. — 1975. — № 4. — С. 112.
16. *Бойко Ф.* Вибране. — Мюнхен, 1971. — Т. 1. — С. 133.

О. І. ГРОМИК,

аспірантка кафедри української літератури Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова.

МОВНОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СПЕЦІАЛЬНІЙ МУЗИЧНІЙ ШКОЛІ

Не можна ходити по рідній землі й не захоплюватися виплеканою народом рідною мовою. «У народу немає скарбу більшого, як його мова... Слова — це крила ластівки, вона їх не почує, але без них не може злетіти. Тож маємо зробити все для того, щоб не згорнулися крила, щоб не обірвалася золота нитка, яка веде з давнини в наші дні...»

Ці чудові слова Юрія Мушкетика звернені, насамперед, до нас, мовників, бо покликання вчителів — формувати в учнів любов до Вітчизни, яка неможлива без любові до рідного слова. Безперечно, тільки той збагне відтінки рідного слова, хто вміє дорожити ним, хто розуміє, що людина, яка не любить рідної мови — це людина без роду й племені.

Завдання школи — формування в учнів високої мовної культури, національної свідомості, любові до рідної землі.

Уроки розвитку зв'язного мовлення належать саме до тих, які допомагають сформувати не лише чутливість до слова, до найтонших

порухів людської душі, а й розвивають образне мислення та уяву.

Розвиток зв'язного мовлення здійснюється в трьох тісно пов'язаних між собою напрямках:

1) збагачення мовлення учнів з погляду лексичної й граматичної будови;

2) засвоєння учнями норм української літературної мови;

3) формування вміння і навичок зв'язного мовлення.

Особливу увагу слід приділяти урокам зв'язного мовлення як усним, так і письмовим в 4-му класі. Сучасна програма з української мови пропонує їх у великій кількості (40 годин), але через російськомовний контингент учнів виконувати її надзвичайно важко. Тому роботу по збагаченню словникового запасу необхідно проводити систематично на кожному уроці, добираючи слова, орієнтуючись на тематику майбутніх переказів і творів, мовний матеріал підручника та тексти художніх творів, які вивчаються в певному класі.

Однією з важливих вимог словникової роботи є розвиток у школярів уміння бачити незнайомі слова, вміння користуватись словниками та довідниками.

Важливою роботою є також виконання вправ, уміщених у підручнику, які дають можливість учням тренуватися в практичному використанні вивчених мовних категорій та конструкцій.

Другий напрямок роботи з розвитку зв'язного мовлення — засвоєння учнями орфоепічних і граматичних норм української літературної мови.

Наприклад, вивчаючи розділ «Фонетика», треба навчити дітей правильно вимовляти широкоровжані слова (шофер, кілометр, читання, завдання, випадок, подруга, дочка та ін.).

У розділі «Морфологія» для попередження помилок слід наголошувати на визначенні роду окремих іменників (рояль, зал, рукопис), на зіставленні однакових за значенням іменників, які в українській і російській мовах належать до різного роду (біль, степ, собака).

Взаємозв'язок, зіставлення, порівняння, аналогії з російською мовою необхідні майже на кожному уроці. Переклади з російської мови на українську і навпаки поєднують одночасно роботу із зв'язного мовлення у двох напрямках: розширюють і збагачують словниковий запас і граматичну будову усного і писемного мовлення та сприяють засвоєнню учнями норм української літературної мови.

У процесі роботи слід залучати учнів до активної співпраці на уроці й навчати їх бути уважними до мовленнєвої діяльності своїх товаришів, оцінювати тих учнів, які уважно сліdkують за мовою свого товариша і можуть правильно виправити його мовні помилки.

Формуванню вмінь і навичок зв'язного мовлення значною мірою сприяють уроки, на яких учні вивчають стилістику.

Учні, починаючи з 4-го класу, повинні чітко розрізняти функції тексту, його ознаки (тема, основна думка, структура), засоби зв'язку частин тексту та мати уявлення про стилі мовлення (розмовний, науковий, художній, офіційно-діловий, публіцистичний), типи мовлення (оповідання, замітка, доповідь, розписка та ін.).

Один із найскладніших для учнів видів творчих робіт — твори-роздуми.

Щоб діти могли успішно впоратись із написанням твору-роздуму, вони повинні по-справжньому збагнути його сутність, властиві йому композиційні особливості.

Роботу слід починати з порівняння зразків різноманітних видів творчих робіт, творів-описів, творів-розповідей з творами-розповідями. Учні приходять до висновку, що твір-роздум — це зв'язний текст, для якого властиві логічна послідовність ряду думок, міркувань, висловлювань на певну тему.

Характерною ознакою такого тексту є речення у причинно-наслідкових відносинах (це обґрунтування, пояснення думки, тези).

Наступний етап роботи — це формування теми майбутнього твору та стилю мовлення, підбір матеріалу для тез, роздумів, доказів, висновків, складання плану. Під час складання усного твору треба стежити, щоб учні:

а) не замінювали твір-роздум іншим типом зв'язного викладу;

б) підпорядковували головну думку (тези) темі висловлювання;

в) добирали переконливі докази, робили висновки;

г) логічно викладали думки;

д) дбали про мовну виразність.

Специфіка школи ім. П. С. Столярського вимагає від учителя проводити уроки зв'язного мовлення на основі особистих вражень від прослуховування музичних творів. Починаючи з циклу «Пори року» П. І. Чайковського (4—5-й класи) до «Місячної сонати» Бетховена (9—10-й класи) учні, як правило, добре справляються з цією роботою: описують всі етапи роботи над музичним твором, починаючи від вступної бесіди вчителя про епоху, коли був створений той чи інший музичний твір, композитора, характер твору. Безпосередня робота самого учня — це нелегкий труд, який доводиться докласти і на уроці, і вдома, щоб передати задум композитора, розкрити всю красу музичного твору.

Творчі роботи сприяють розвитку в учнів здібностей, інтересу до вивчення рідної мови, оволодіння її нормами, бажання за допомогою слова розкрити почуття.

«Треба любити Землю, бо з неї ми народжуємось, на ній мицніємо. Це вона подарувала мені сонце, хмари, голуба, яблуню у біло-рожевому цвітінні й ніжно-зелену траву з яскравими крапками кульбабок.

...Час іде. У повсякденних турботах ми не замислюємося, яке коротке наше життя. Дріб'язкові сварки і бездумне сидіння перед телевізором... Все це марнує наш час. А, марнуючи час, ми марнуємо своє життя.

Я вважаю, що головне у кожної людини — це її внутрішній світ. Отож бажаю усім людям душевного багатства. На мою думку, жити — це значить творити. Творити прекрасне і примножувати його — ось у чому сенс життя.

Сподіваюсь, що у людства є майбутнє, що ми ще не втратили духовну культуру, що житимуть безсмертні творіння великих письменників, художників, композиторів».

Це рядочки з твору-роздуму учениці 10-го класу Тетяни Пирогової.

Творчість вчителя та учня — невід'ємні. Навіть найменший успіх учня — велика радість для вчителя.

Л. О. ЛУК'ЯНОВА,

викладач української мови та літератури Одеської середньої спеціальної музичної школи-інтернату ім. проф. П. С. Столярського.

ВПЛИВ ДІАЛЕКТУ ТА ОТОЧУЮЧОГО СЕРЕДОВИЩА НА КУЛЬТУРУ МОВЛЕННЯ УЧНІВ-БОЛГАР

Сьогодні перед учителями-словесниками постає важливе завдання: виробити в учнів уміння і навички вільно, комунікативно виправдано користуватися засобами української мови в різних життєвих ситуаціях. Важливість комунікативно-практичної діяльності учнів, оволодіння ними усним і писемним мовленням вимагає посиленої уваги до вивчення граматики, бо «граматика — це невидимий геніальний диригент, який без відпочинку керує велетенським оркестром слів, змушує їх виконувати найрізноманітніші мелодії думки», це Княгиня, яка вивчає життя мови.

Уже давно вчені звернули увагу на існуючі в мові взаємозв'язки, зокрема на взаємозв'язок граматики з орфографією. Проблему вивчення правопису української мови на граматичній основі обстоюють такі вчені, як: М. І. Бернацький, Г. І. Купрієнко, О. М. Біляєв, Л. М. Симоненкова, М. В. Бардаш та інші. Найбільше проблемні і труднощі виникає в учнів при засвоєнні граматичних категорій. Вони погано засвоюють правопис відмінкових закінчень змінних частин мови, недостатньо володіють навичками побудови словосполучень і речень.

Письмові роботи учнів свідчать, що граматичні помилки посідають друге місце після орфографічних. Аналізуючи і систематизуючи помилки учнів, я помітила таку закономірність: в учнів-болгар особливу складність викликають:

— правила утворення форм кожної змінюваної частини мови за чітко встановленою системою словозміни, що призводить до порушення керування у словосполученнях при правильному виборі відмінкової форми іменників, займенників і прийменників;

— у своїх висловлюваннях діти тяжіють до побудови простих речень, уникаючи ускладнених простих та складних речень, що, безперечно, впливає на плавність, смислової і ритмічної єдності висловлювання, робить мовлення примітивним;

— дуже часто учні неправильно будують речення із дієприкметниковими і дієприслівниковими зворотами.

Причини перелічених помилок пов'язані з рідною мовою учнів — болгарською. Граматика болгарської мови відрізняється від граматики української мови, чим і можна пояснити найбільш характерні граматичні помилки.

Уже давно відзначено вченими, що літературна мова постійно перебуває у взаємозв'язку з діалектним регіональним мовленням. І насторожує те, що місцеве мовне середовище впливає на культуру мовлення носіїв тієї чи іншої мови.

Так, у даному випадку прослідковується негативний вплив рідної (болгарської) мови на українську. Існує ще одне ускладнення: мешканці селища Суворове спілкуються мовою, далекою

від болгарської літературної мови, це є мова діалектна, регіональна, що зазнала сильного впливу російської мови. Тому учні, вивчаючи навіть болгарську літературну мову, важко засвоюють її правила.

Проблемні питання, порушені в моїй праці, базуються на схожості місцевого діалекту болгарської літературної мови.

Звернімося до підручника «Грамматика сучасної літературної болгарської мови» [2], де розглядається іменник як самостійна частина мови. Ми знаходимо матеріал про граматичні категорії роду, числа, а категорія відмінків відсутня. Це ж явище спостерігається в розділі «Прикметник», «Числівник» (лише «Займенник» має три форми відмінків).

У довіднику «Практична болгарська грамматика» зазначено, що ще в XI—XII столітті стали поступово зникати відмінкові форми. Тому в сучасній болгарській мові іменні частини мови не змінюються за відмінками.

Якщо звернутися до речень із дієприкметниковими і дієприслівниковими зворотами, то в діалектній формі, якою спілкуються діти-болгари, такі конструкції відсутні. Саме тому учням важко будувати ускладнені конструкції: вони не характерні для рідної мови, а, отже, немає й необхідної мовної практики.

А що про ускладнені конструкції знаходимо в підручниках з граматики болгарської літературної мови? [3]. Про дієприкметникові звороти матеріал відсутній, а дієприслівникові звороти зовсім не схожі на українські. Так, дієприслівники української мови мають суфікси -вши, -ши, болгарської: -айки, -яйки, -ейки (Йоцо беши издъхнал, поздравлявайки нова България) [5].

Отже, рідна болгарська мова не сприяє формуванню вмінь і навичок щодо побудови ускладнених речень, бо такі конструкції не характерні для неї; також морфологія територіальних утворень має багато відмінностей у словотвірній структурі лексико-граматичних розрядів слів, особливо відрізняється засобами словозміни.

Виходячи з цього, вчителі мають вирішити питання про правильний вибір методів навчання правопису задля уникнення правописних відхилень. І тут слід пам'ятати про тісний зв'язок орфографії з граматику.

Щоб не зустрічались подібні висловлювання: «Кармалюк зникав у гай», «Вершник направив свій кінь на страховисько», необхідно виробити відповідну систему завдань і вправ.

Одним із таких завдань є граматичний аналіз, який допомагає з'ясувати смислові ознаки орфограм, добирати перевірні слова, віднаходити необхідні мовні аналогії, щоб навчитися правильно утворювати і використовувати граматичну форму слів.

Існує ціла система завдань щодо попередження граматичних помилок. Назвемо деякі з них:

— у поданих реченнях знайти помилки при словотворенні іменників (прикметників, числівників, займенників);

— дописати закінчення, узгоджуючи прикметники з іменниками;

— дописати відмінкові закінчення іменників;

— добрати до поданих дієслів іменники у відповідній відмінковій формі;

— виписати з речення прикметники з іменниками, підкреслити закінчення;

— виправити помилки у закінченнях дієприкметників, які узгоджуються з пояснювальними словами;

— поширити дієприкметниковий зворот, ввівши пояснювальне слово;

— визначити число, рід, відмінок пояснювального слова, обґрунтовуючи вибір закінчення дієприкметника;

— провідміняти іменник (прикметник, числівник, займенник);

— утворити дієприслівники доконаного/недоконаного виду, скласти з ними речення тощо.

Розглядаючи питання грамотності і культури мовлення учнів, ми постаємо перед проблемою

помітного впливу на цей процес навколишнього мовного середовища. Відхилення від норм української мови, викликані цим фактором, небезпечні: вони заважають учням засвоїти правильні літературні форми. Тому таким важливим є формування високої мовної культури учнів, оволодіння українською мовою.

Література

1. *Вихованець І. Р.* У світі граматики. — К.: Радянська школа, 1987. — С. 9.
2. *ГраMATика сучасної болгарської літературної мови.* — Софія: Болгарська АН, 1993. — Т. 2. Морфологія. — С. 40—42.
3. *ГраMATика сучасної болгарської літературної мови.* — Софія: Болгарська АН, 1993. — Т. 3. Синтаксис. — С. 239.
4. *Практична болгарська граMATика.* — Софія: Народна просвета, 1989. — С. 54, 67—71.
5. *Практична болгарська граMATика.* — Софія: Народна просвета, 1989. — С. 54, 168—169.

С. І. ВІТЮК,

учитель української мови та літератури Суворовської ЗОШ, переможниця ІІ (обласного) туру конкурсу «Учитель року — 2002», учасниця ІІІ туру Всеукраїнського конкурсу «Учитель року — 2002».

Дисципліни природничо-математичного циклу

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЕКОНОМІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Педагогічна теорія та практика стосовно шкільної освіти базується на принципі відповідності змісту освіти вимогам розвитку суспільства, науки, культури і особистості. Переорієнтація суспільства на закони і механізми ринкового господарювання викликає гостру потребу у визначенні принципово нових цілей і завдань навчання та виховання учнівської молоді, оскільки отримана освіта повинна дозволяти молодій людині жити і працювати, ефективно спілкуватися з іншими членами суспільства, інтегруватися до свого культурного оточення, своєї культурної спадщини, повинна спрямовувати її на знаходження своєї активної ролі в економічному житті та надавати знання й уміння, які дозволили б їй у процесі розв'язування проблем повсякденного життя мислити позитивно, критично та логічно. Така ситуація спонукає до пошуку шляхів реалізації завдань, поставлених перед сучасною школою. Одним із напрямків є формування основ економічної культури при вивченні усіх загальноосвітніх дисциплін, особ-

ливо математики. Варто відмітити математику як могутній засіб вирішення економічних і фінансових задач, як універсальну мову науки, як елемент загальної культури. Ідея «економізації» шкільного курсу математики не нова. Історія математики свідчить про те, що спочатку інтерес до математики мав практичний характер. Протягом століть (середні віки) арифметику й алгебру викладали поза університетами майстри рахування, які всіма своїми знаннями були зобов'язані самі собі, вони викладали також бухгалтерію і навігацію. Однією із перших друкованих математичних книг була комерційна арифметика (Тревизо, 1478 рік) [1, 106]. Як зазначав свого часу Фур'є, головною метою математики завжди була «громадська корисність». Свідченням цього, наприклад, є збірники задач, підручники з арифметики початку ХХ століття, які містять значну кількість текстових задач, що відображають реальну економічну ситуацію в суспільстві того часу [2]. Про сучасні підручники з математики основної школи можна впев-

нено сказати, що вони не мають в достатній кількості задач, фабули яких виховують культуру споживання, вміння узгоджувати потреби з економічними можливостями їх задоволення, майже не формують основи економічних знань, мало сприяють розвитку економічно важливих якостей особистості, а, отже, малоефективні для формування економіко-математичної культури. І це у той час, коли нагальною потребою шкільного курсу математики є максимально виважене поєднання теорії з життєвою практикою.

Експериментальне дослідження, в якому взяли участь 150 вчителів математики вищої й першої категорії міських та сільських шкіл, свідчить про те, що майже 90% з них є недостатньо освіченими в питаннях економічного виховання. Однак всі вони відмітили, що у школярів завжди виникає підвищений інтерес до розв'язування задач, тексти яких містять економічні терміни, такі, наприклад, як: інфляція, валюта, конкуренція, податок і т. ін. Оскільки майже всі вчителі вказали на такі труднощі при організації виховної роботи по формуванню в учнів основної школи економіко-математичної культури, як: відсутність спеціально підбраного матеріалу (81%), проблеми з плануванням відповідного матеріалу (14%), недостатня економічна підготовка вчителя (лише 3% із опитаних вказали на відсутність труднощів), то можна констатувати той факт, що перелічені вище труднощі, з одного боку, мають явно виражений методичний характер. Це є свідченням недостатньої уваги методистів до проблеми економічного виховання учнів основної школи на сучасному етапі розвитку нашого суспільства. З іншого боку, низьким є рівень економічних знань. Потребують уточнення основні поняття і терміни економічного виховання, необхідним є наповнення їх новим змістом, що відображає характер розвитку економічних відносин у суспільстві.

Що ж слід розуміти під категорією «економічне виховання учнів» на сучасному етапі розвитку нашого суспільства? «Економічне виховання — це вироблення в учнів чіткої уяви про наукові закономірності розвитку економіки, особливості ринкових відносин, цілеспрямоване, систематичне формування у підлітків економічних знань, високої організованості та творчої ініціативи, підготовка їх до продуктивної праці, вмілого, бережливого ставлення до природи, вироблення звички використовувати економічні знання у реальному житті» [3, 104].

Головною метою економічної освіти й виховання школярів є формування основ економічної культури. Найбільш важливими компонентами поняття «економічна культура» є:

— економічна грамотність, формування системи уявлень про закони і механізми функціонування економіки;

— уміння працювати з економічною інформацією;

— володіння «економічною» мовою, «правилами» економічної поведінки;

— наявність економічної інтуїції.

Під економіко-математичною культурою розуміють рівень оволодіння економічними і математичними знаннями, вміннями і навичками, які необхідні для розв'язування задач. Це складне духовно-практичне утворення, яке містить у собі економічну діяльність, економічне мислення, вміння і навички використання математичного апарату в економічних розрахунках. До економічних умінь та навичок можна віднести вміння і навички аналізу економічного процесу і результатів діяльності, економічного розрахунку, економії, планування.

Економічні знання покликані:

— зумовлювати необхідність постійного вибору альтернативи, оскільки однозначного варіанту розв'язання проблеми не існує;

— надавати можливість ретельного аналізу проблеми, її діагностики;

— забезпечувати прийняття особистих рішень після оцінки найближчих і найвіддаленіших наслідків, з урахуванням переваги всіх критеріїв вибору результативності, раціональності, соціального ефекту і т. ін.;

— готувати до прийняття особистої відповідальності за те чи інше рішення;

— забезпечувати передбачення економічного ефекту.

Від того, наскільки компетентно кожний громадянин нашої держави буде розв'язувати економічні проблеми, долати бар'єри нерозуміння економічних процесів, постійно навчатися «економіки» у самій економіці, залежить загальний «економічний результат» нашого життя. «Обличчя» економіки України в недалекому майбутньому визначатимуть ті, хто сьогодні сидить за партою — майбутні інженери, лікарі, педагоги, а не тільки спеціалісти-економісти і члени уряду. Тому, якщо обрати одним із головних засобів вирішення проблеми формування основ економіко-математичної культури в учнів основної школи на уроках математики — розв'язування і складання задач економічного змісту, фабули яких містять статистичні дані, відображають сучасну економічну ситуацію, реальні економічні процеси у світі, то це буде сприяти підвищенню інтересу учнів до математики, виконуватиме важливу пропедевтичну функцію курсу «Економіка» у школі, а головне, надасть можливість учням впевнитись у корисності й необхідності математики для розв'язування задач, які поставило саме життя.

Дослідження показало, що 93% опитаних учителів віддають перевагу саме розв'язуванню та складанню задач з економічним змістом як основним формам роботи з учнями основної школи з економічного виховання при вивченні математики. Лише 17% віддали перевагу позакласній роботі з цієї проблеми.

Виділимо такі основні види задач економічного змісту: процентні розрахунки, кредитуван-

ня, касово-розрахункове обслуговування, фінансове право тощо. Кожна така задача складається з предметного сюжету, умови і вимог. У предметному сюжеті вказується (безпосередньо чи опосередковано) на економічні поняття і їх причинно-наслідкові зв'язки в якісно-кількісній інтерпретації. Розв'язування задач економічного змісту, як і будь-яких прикладних задач, включає три етапи: формалізація, розв'язання задачі всередині побудованої моделі, інтерпретація. Оскільки дослідження показало, що інтерес до розв'язування таких задач в учнів існує, важливо систематично використовувати можливості уроку математики для формування основ економіко-математичної культури, тоді й виховні та навчальні функції задач значно посилюються. Реальна ситуація з окресленої проблеми свідчить про те, що роботу з економічного виховання на уроках математики основної школи планують на курс — лише 7%, на тему — 14%, на урок — 40%, не планують взагалі — 39%, але така ситуація спричинена саме відсутністю спеціально підбраного матеріалу.

Наведемо приклади задач на відсотки, які вчитель може використовувати на уроках математики у процесі повторення вивченого матеріалу в 6-му класі, або при розв'язуванні задач за темою «Відсотки» у 5-му класі.

1. Замінити відсотки дробом (якщо можливо, скоротіть дріб):

А) Ціна автомобіля зросла на 5%.

Б) При закупівлі великої партії товару оптовому покупцеві надається знижка 15%.

В) Щомісяця ціна акції зростає на 1%.

Г) Податок на продаж будинку складає 3% від його вартості.

Д) Кожний робітник-сумісник сплачує державі 22% від заробітної плати у вигляді податку.

Е) За послуги місцевого електрозв'язку сім'я щомісяця сплачує рахунок, у якому 20% — нарахування податку.

2. Кожного року банк нараховує 5% на початковий вклад. Яким буде вклад на суму в 600 гривень?

А) Через 1 рік.

Б) Через 2 роки.

3. Щоб збільшити число покупців, магазин перші 10 днів після отримання товару продає його на 20% дешевше. Скільки коштуватиме товар у цей період, якщо його ціна 700 гривень? 1300 гривень?

4. У 2000 році на придбання житла сім'я взяла у банку кредит на суму 30 000 гривень. Вони повинні повернути ці гроші через рік з надбавкою 8%. Яку суму треба повернути банку?

5. У вересні хліб коштував 1 гривню. Ціну знизили до 90 копійок. На скільки відсотків подешевшав хліб?

6. У зв'язку з інфляцією до кінця року ціна пральної машини збільшилась на 150%. Скільки коштуватиме пральна машина на кінець року, якщо її початкова ціна складала 2800 гривень?

7. Під час акції розпродажу кави ціну банки кави знизили з 26 грн. 50 коп. до 23 грн. 32 коп. На скільки відсотків знизили ціну банки кави?

8. Акції фірми у лютому коштували 250 грн. У березні їх вартість зросла до 300 грн. На скільки процентів зросла ціна акцій?

9. Перед Новим роком у двох магазинах міста розпочали акцію святкових знижок цін на товари. У якому магазині (А чи Б) вигідніше купувати товар, якщо:

А) Магазин А знизив ціну на $\frac{1}{6}$, а магазин Б на 20%.

Б) Магазин А знизив ціну на $\frac{1}{3}$, а магазин Б на 30%.

В) Магазин А знизив ціну на $\frac{1}{4}$, а магазин Б на 28%.

10. Сашко купив чотири марки, ціна яких 3 грн., 16 грн., 1 грн. 20 коп., 25 грн. Він продав ці марки відповідно за 3 грн. 50 коп., 15 грн., 1 грн. і 27 грн. Визначіть у відсотках збитки і прибуток від продажу кожної марки.

11. У Росії кожний працюючий сплачує прибутковий податок у розмірі 13% від заробітної платні. Складіть формулу залежності прибуткового податку (y) від заробітної платні (x). Обчисліть за цією формулою y , якщо x дорівнює 160 доларів, 300 доларів.

12. Знайти і записати у зошит декілька прикладів пропозицій (об'яв) із періодичної преси, у яких використовуються відсотки.

Пропонуємо розглянути задачі, яким сьогодні виповнилося майже 100 років. Це задачі із збірника задач Д. Л. Волковського [2], виданого 1917 року у Москві. Майже 50% текстових задач у цьому збірнику — задачі з економічним змістом. Наведемо деякі з них.

№ 269. Раніше я платив за квартиру 360 крб. за рік, а тепер плачу за неї щорічно 420 крб. На скільки відсотків подорожчала квартира?

№ 271. Рознощик закупив деякий товар на 28 крб., а продав його за 25 крб. Який відсоток збитків він одержав?

№ 300. Учитель за рік одержує 2000 крб. утримання, 2% з нього він сплачує у пенсійну касу. Яке його утримання на місяць?

№ 262. На російській фабриці працювало 96 іноземців, що складало 8% від загальної кількості робітників. Скільки всього робітників було на фабриці?

№ 374. Магазин викупив у автора книгу із знижкою 25% від ціни, що виставлена на обкладинці, а продав її із знижкою лише 10% від ціни на обкладинці. Скільки процентів заробляє магазин?

№ 789. Купець зайняв у кредитора 3500 крб. під 6%, а у другого — 4000 крб. під 5,5%. Через рік він визнав себе банкрутом. Його маєток продано за 3172 крб. Скільки одержав кожен кредитор?

№ 301. Будинок, вартістю 60 000 крб., дає за рік прибуток 4,25%. Визначити щомісячну прибутковість будинку.

№ 525. 3600 крб. віддали під відсотки частинами: одну частину — під 5%, а другу — під 4%. Кожна з них дає однаковий прибуток. Якою є кожна частина?

№ 378. Що вигідніше віддати під проценти 16 800 крб. під 5% чи 9500 крб. під 4,5%, а все що залишиться — під 5,75%?

№ 326. Відправляючи багаж залізницею, пасажир сплатив 12 крб. за його страхування, що склало 4% від загальної суми страхування багажу. На яку суму застраховано багаж?

Кожна із запропонованих задач викликає інтерес учнів, бо фабули цих задач повертають їх у нашу історію на 100 років назад. Вони реально відображають економічні процеси у суспільстві того часу, відтворюють ситуацію вибору альтернативи кожним членом суспільства у тій чи іншій економічній ситуації, наголошують на необхідності особистої відповідальності кожного за прийняття того чи іншого рішення, на можливість одержати як прибуток, так і збитки в результаті економічної діяльності.

Аналіз зарубіжного досвіду з окресленої проблеми свідчить про те, що вивчення математики в основній школі орієнтує учнів саме на застосування математики для розв'язування задач практичного характеру.

Слід зазначити, що культурні стереотипи, у тому числі й економічні, особливо стійкі й консервативні у суспільній свідомості. Моделі економічної поведінки планової економіки не вимагали таких складних адаптаційних алгоритмів, яких потребують сучасні економічні відносини. Завдання школи — формувати економічне мислення учнів, що дозволить випускникам школи швидше адаптуватися в умовах ринкової економіки. Позбавляючись від стереотипів минулого, вагомий внесок у цю нелегку, але актуальну справу має внести кожний учитель математики, враховуючи можливість уроків і позакласних заходів з математики, залучаючи до цього процесу учнів.

Література

1. *Стройк Д.* Коротка історія математики / За ред. акад. АН УРСР Б. В. Гнеденка. — К., 1960. — 306 с.
2. *Волковський Д. Л.* Збірник арифметичних вправ для гімназій і реальних училищ. — М., 1917. — 84 с.
3. *Падалка О. С., Нісімчук А. С., Шпак О. Т.* Педагогічні технології. — К.: Українська енциклопедія, 1995. — 256 с.

Л. П. ДВОРЕЦЬКА,

аспірантка Київського національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова.

КОМП'ЮТЕРНІ ПЕРЕКЛАДИ ФАХОВИХ ТЕКСТІВ: ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ І ПЕРСПЕКТИВИ

Програми-перекладачі займають усе більше місця в системі користування ПК і комп'ютерними мережами. У зв'язку з цим виникає необхідність викладання студентам технічних вузів хоча б короткий курс з комп'ютерних перекладів, причому в цьому курсі варто приділити належну увагу як теоретичним питанням, так і формуванню практичних навичок. Дослідження показали, що література з проблеми викладання комп'ютерних технологій перекладу й обробки тексту практично відсутня (в першу чергу, це стосується літератури українською мовою). Тому автором даної статті був створений навчально-методичний посібник [1], який успішно використовується в комплексі із практикумом і тестовими завданнями [2]. Педагогічний експеримент підтвердив ефективність впровадження комплексу запропонованих методик і навчально-го посібника в учбовий процес технічного вузу.

У ході педагогічного експерименту доведено, що курс «Комп'ютерні технології перекладу й обробки тексту» сприяє підвищенню загальної комп'ютерної грамотності студентів і рівня їхніх теоретичних знань в області комп'ютерної техніки, інформатики і кібернетики. Студент здобуває вміння працювати з комп'ютерною технікою, різними операційними середовищами, а також із прикладними програмами, серед яких

виділяються програми автоматизованого перекладу, які можна розділити на два види:

- програми перекладу з мов романо-германської групи;
- програми перекладу з мов слов'янської групи.

До першого виду програм можна віднести:

а) програми сімейства Stylus (фірма «Промт» у 1998 році закінчила розробляти сімейство цих програм-перекладачів і на основі версії Stylus 3.01 створила першу програму Promt 98, після чого перейшла до розробки нового сімейства програм Promt (сьогодні вже існує Promt 2000);

б) систему Socrat (фірми «Арсеналь» з пакету «Русский офис»);

в) програми системи ПАРС (фірми «Лингвістика 93»), наприклад, ПАРС/D (німецько-російсько-німецький переклад) і ПАРС/DU (переклад німецько-українсько-німецький);

г) програму Magic Goody 98, Magic Goody 2000 — унікальний англо-російсько-англійський перекладач, який розмовляє;

д) програму Language Master 98, вбудовану у версії Word 7.0, 97, яка займає всього близько 15 Мб на «вінчестері» і при цьому забезпечує непогану якість як англо-українсько-англійських і англо-російсько-англійських, так і росій-

сько-українсько-російських перекладів (до речі, це одна з небагатьох програм, яка забезпечує прямий англо-український і українсько-англійський переклад);

е) програму WebTranSite 98 Гігант — унікальний персональний перекладач, який вбудовується в Netscape Navigator і Internet Explorer і забезпечує миттєвий переклад у Internet з англійської, німецької, французької мов на російську і навпаки безпосередньо в броузері, а також у додатках MS Office;

ж) програму Easy Translator 2. 0 (вона включає англійську, німецьку, французьку, іспанську, португальську та італійську мови, тобто всі базові мови як германської, так і романської мовних груп).

До другого виду програм відноситься програма російсько-українсько-російського перекладу і перевірки української орфографії Ruta 3.0 & Plaj 2.0 (одна з кращих програм такого типу на сьогоднішній день), а також до певного ступеня, Language Master 98 (див. вище) і, звичайно, програма RUMP.

На наш погляд, в особливу групу можна виділити поки не дуже досконалі, але дуже перспективні програми розпізнавання мови з мікрофона, з тієї причини, що усне введення текстової інформації є, безперечно, самим простим і швидким. До подібних систем відноситься, наприклад, сімейство програм Dragon, Magic Gooddy. Введення текстів з мікрофона може бути розглянуто як демонстраційний приклад поряд із введенням тексту із сканера.

На першому етапі засвоєння комп'ютерного перекладу професійних текстів знання основ комп'ютерної техніки є основою для засвоєння основних прийомів обробки текстів на ПК (мова йде про сканування текстів, редагування і збереження з наступним архівуванням збереженої інформації). Спочатку студент здобуває загальні відомості про системи оптичного розпізнавання символів (програми Cunei Form, Fine Reader) та основні принципи сканування текстової і графічної інформації, про програми-редактори (Word) і програми-архіватори. Потім отримані знання він «шліфує», працюючи самостійно як з літературою, так і з довідковими системами, вбудованими у відповідні програми. Після цього, на лабораторно-практичних заняттях знання трансформуються в систему вмінь і навичок, які можна умовно розділити на 3 групи:

1) уміння і навички роботи з конкретними програмами для ПК (програми редагування текстів, архівування інформації і т. п.);

2) загальні вмінь і навички роботи з ПК;

3) уміння і навички роботи з периферійними пристроями (принтером, сканером).

Остання група вмінь дуже важлива й з того погляду, що є гарним фундаментом для роботи з імпоротною оргтехнікою.

Наступний етап — формування у студента знань основних ідей і принципів комп'ютерного перекладу професійних текстів. Ці ідеї й прин-

ципи тісно пов'язані з проблемами штучного інтелекту, математичної лінгвістики і математичної логіки. Звичайно, лекційного матеріалу в рамках курсу недостатньо, тому потрібна інтенсивна самостійна робота, в ході якої студент удосконалює свої учбово-інформаційні вміння і навички, а саме: здібність здійснювати бібліографічний пошук, працювати з технічними джерелами інформації, виявляти взаємозв'язки між різними галузями науки.

Усі ці вміння і навички відносяться до загальноосвітніх. Окрім того, студент удосконалює і свої учбово-інтелектуальні вміння (здібність логічно осмислювати навчальний матеріал і виділяти в ньому головне, вирішувати пізнавальні задачі). До того ж, проблема штучного інтелекту носить не тільки технічний, але і філософський характер. Осмислення цієї проблеми може стати дуже важливим елементом у процесі гуманітаризації навчання.

Від знань загальних принципів комп'ютерного перекладу здійснюється перехід до вивчення конкретних програм-перекладачів. Спочатку студент одержує набір самих загальних знань про ту чи іншу програму та її можливості, потім ці знання на лабораторно-практичних заняттях трансформуються в уміння користуватися цією програмою в різних умовах. Важливо при цьому, щоб не втрачалася сполучна нитка між теорією і практикою, щоб той, котрого навчають, не перетворився в бездумного користувача програми, а усвідомлював принципи й основні ідеї функціонування даного програмного забезпечення.

Завершальний етап освоєння комп'ютерного перекладу є одночасно і самим складним, і самим цікавим. Практика перекладу конкретних технічних (навіть технічних!) текстів на ЕОМ неминуче приводить до необхідності такі переклади редагувати і коректувати. Останнє вимагає як удосконалювання знань іноземної мови, його граматики і лексики, так і підвищення рівня спеціальних знань, оскільки без досконалого володіння предметом, з якого написана та чи інша стаття, кваліфікований переклад цієї статті просто неможливий. В ідеалі, майбутній інженер здобуває вміння якісного перекладу фахових текстів з їх наступною обробкою і редагуванням. Зрозуміло, що формування такого роду вмінь здійснюється вже на творчому рівні. Однак будемо відверті, засвоєння таких умінь доступно, на жаль, не всім.

Шляхом спостереження (протягом декількох років) за експериментальними і контрольними групами студентів встановлено помітне підвищення якості знань іноземної мови як результат вивчення запропонованого курсу. У першу чергу підвищується готовність до читання зарубіжної літератури за фахом, що особливо важливо для сучасного інженера. Особливо ефективний запропонований курс для студентів із сільської місцевості, базовий рівень знань іноземної мови яких за об'єктивними причинами істотно нижчий, ніж у студентів з міста.

Результати поставленого педагогічного експерименту підтверджують, що вивчення курсу з комп'ютерних перекладів сприяє підвищенню рівня знань із спеціальних дисциплін. Особливо яскраво цей факт виявляється в процесі написання і захисту студентами курсових робіт за фахом. Встановлено, що машинний переклад сприяє засвоєнню фахових знань, зокрема, тому, що вимагає кваліфікованого аналізу змісту перекладного тексту і виявляється для того, кого навчають, одним із видів контролю з альтернативними відповідями. Процес перекладу може розглядатися при цьому як такий, що сприяє встановленню понять і відносин спеціальних дисциплін.

У ході вивчення запропонованої дисципліни студент здобуває певні навички ведення ділової і технічної документації, тобто навички діловодства, які так чи інакше необхідні кожному інженеру і керівнику.

Проведене дослідження дозволяє підготувати рекомендації щодо впровадження курсу «Комп'ютерні технології перекладу й обробки тексту» у навчальний процес технічних вузів, а також проведення подальших психолого-педагогічних досліджень у розробці методики викла-

дання комп'ютерних перекладів у середній школі, у першу чергу в ліцейних класах, коледжах з поглибленим вивченням іноземної мови й інформатики.

До подальших напрямків дослідження цієї важливої проблеми автор вважає за доцільне віднести формування професійних умінь у випускників гуманітарних вузів і факультетів у процесі вивчення комп'ютерних технологій перекладу тексту, а також впровадження запропонованого курсу в систему післядипломної освіти.

Література

1. *Макоєд Н. А.* Компьютерные переводы в системе общенаучной подготовки современного инженера. Учебно-методическое пособие / Под ред. Г. А. Козлаковой. — К.: Знання, 2000. — 89 с.
2. *Макоєд Н. А., Котлик С. В.* Методические указания к самостоятельной работе по дисциплине «Компьютерные технологии перевода текстов» для студентов специальности 7.092501 дневной формы обучения. — Одесса: ОГАПТ, 2000. — 25 с.

Н. О. МАКОЄД,

заступник начальника обчислювального центру Одеської державної академії харчових технологій.

Учителям болгарської мови та літератури

Наближаємо День на св. св. Кирил и Методий. На 24 май празнуваме един от най-важните празници в историята на българския народ — День на славянската писменост и култура. Предлагаме ви статията на Лалка Денчева, колежката ни от Габрово, която много добре познават учителите, ходили на специализация в Центъра към ТУ-Габрово. Надяваме се, че този материал ще помогне и на учителите, и на учениците по-лесно да се ориентират в учебния материал по темата.

ДВЕТЕ СТАРОБЪЛГАРСКИ АЗБУКИ

Създаването на старобългарския книжовен език като народностен език е единствен случай в Средновековна Европа. Той бързо се налага като равноправен на разпространените по това време литературни езици — латински, гръцки, еврейски. Възникнал върху основата на югоизточните диалекти от Солунско, в него се включват в по-късно време и югозападните, и североизточните диалекти.

През 893 г. съборът в столицата Преслав обявява старобългарския за официален държавен език, с което слага венец на делото на двамата братя.

Без да се спираме на дейността на Кирил и Методий и значението й за славяните, ще обърнем внимание на въпроси за двете старобългарски азбуки. Защо точно Константин-Кирил Философ и брат му Методий са натоварени с мисията във Великоморавия? Коя от двете азбуки — глаголицата или кирилицата — е по-ста-

ра? Как е възникнала глаголицата и на какви принципи е подчинена? Кой е автор на глаголицата и кой — на кирилицата? Как са образувани названията на старобългарските букви?

Кога и защо Кирил и Методий се заемат да създадат славянските букви? Според някои учени славянските книги са написани в срок от няколко месеца между края на 862 г. (идването на Ростиславовите пратеници) и началото на 863 г. — отпътуването за Великоморавия.

В един от най-старинните преписи на Пространното житие на Кирил, съхраняван в Рилския манастир, има пасаж, че след мисията си при арабите (около 856 г.) Кирил заминава при брат си в манастира Полихрон, в който работи Методий, където денонощно се занимават с книги.

Защо именно Методий е бил негов помощник? По-големият брат е бил около 10 години управител на едно «славянско княжество», най-

вероятно по поречието на реките Струма и Брегалница, след това става монах в малоазиатския Олимп. Изследователите допускат, че е бил заточен там след дворцов преврат в столицата Константинопол. Пасаж в Методиевото житие подсказва, че той бил организатор на духовния и обществен живот на славяните, изучил обичаите им и постепенно ги опознал и обикнал. Затова и Константин потърсил неговата помощ за създаването на новата азбука и превода на книгите.

Разпространено е схващането, че Кирил е автор на глаголицата, а Климент на кирилицата, наречена така в чест на първоучителя. Доказателства за авторството на Кирил на глаголицата са сведенията от житието му, че е създал *нова* азбука. Такава именно е глаголицата, която се подчинява на единен принцип на построяване и не повтаря нито една известна до този момент азбука. Тя отразява спецификата и звуковото богатство на старобългарския език през IX век. В азбуката са отразени артикулационните характеристики на звуковете.

Ако си припомним историческите факти, ще установим, че земите на Великоморавия, за които е съставена азбуката, са обект на борба за влияние между католическата и православната църква. Затова се налага да се използва нова, напълно оригинална азбука, за да не бъдат обвинени двамата братя в прогръцка политика, тъй като кирилицата е почти пълно копие на гръцкото писмо.

Доказателство, че във Великоморавия и Панония е използвана само глаголицата, са пронамерените в нея «бохемизми» и «панонизми» от езика на тамошното население.

Първ чешкият учен Добнер през 1785 г. изказва твърдението, че Кирил и Методий са автори на глаголицата и че тя е по-стара от кирилицата. През 1855 г. е открит малък глаголически откъс, наречен «Пражки листове», който доказва това твърдение.

Различни и противоречиви са мненията на учените за възникването на глаголицата. Според някои тя почива върху славянско рунно писмо, според други използва знаци от ориенталски азбуки или пък от гръцкото бързописно писмо.

Тези теории не издържат задълбочена критика, тъй като Константин-Кирил е *автор* на *нова* азбука, а не комбинатор на букви от различни азбуки.

Основните елементи в нея са кръст, триъгълник, кръг. Първата буква в азбуката е стилизиран кръст — символ на християнството, триъгълника представя светата Троица, а кръга — вечността и безкрайността на божеството. Тя има 30 знака и всеки от тях бележи отделен звук от старобългарската фонетична система, т. е. глаголицата е устроена по фонетичния принцип.

Глаголицата се пише отгоре надолу, отляво надясно (за разлика от арабското писмо), за всеки звук има буква (за разлика от еврейско-

то, в което се означават само съгласните), буквата е произволна графична конструкция (за разлика от йероглифите, които са схематизирани рисунки).

В България глаголицата прониква с посредничеството на учениците на Кирил и Методий. В началото, след завръщането им от Великоморавия, двете азбуки се употребяват съвместно, но впоследствие по-близката до гръцката писмена традиция кирилица се налага и измества глаголицата. Това довежда до изтриване на глаголически текстове и изписването им наново, но с кирилски букви, т. н. палимпсести.

През 893 г., по времето на Симеон, е извършено т. н. «преложение» (замяна) на книгите, което трябва да се тълкува не като втори превод, а като замяна на глаголическото писмо с кирилско и транскрипция на текстовете. Това дело се нарича втора редакция на богослужбните книги. Чрез този акт се утвърждава окончателно кирилската азбука.

И все пак кой е автор на кирилицата? Има различни теории: че автор е Климент Охридски, някой книжовник от Симеоновия кръг в Преслав или самият Кирил.

Мнението, че Климент е създал кирилицата е на Павел Йосиф Шафарик. То се изгражда върху следния пасаж от Климентовото кратко житие, който гласи: «Измисли и други образи на буквите, по-ясни отколкото знаеше премъдрият Кирил».

Възможно ли е Климент, ученик на братята, хранещ висока почит към тях, да замени тяхната азбука с нова? Освен това, именно в Кутмичевица, центъра на Охридската книжовна школа, са писани глаголически паметници и през X—XI век.

Що се отнася до втората хипотеза — че автор е книжовник от Симеоновия кръг, издигната от Ватрослав Ягич, няма книжовни паметници, които да я подкрепят.

Как тогава да си обясним фразата за новите образи на буквите?

Възможно е Климент да се е върнал към кирилските букви, устроени по подобие на гръцките, тъй като в България има стара традиция да се използва гръцкото писмо.

Мнение, че кирилицата води произхода си направо, без посредничеството на съставител, от гръцкото бързописно писмо, изказва акад. Е. Георгиев. Той смята, че тя е по-стара от глаголицата.

Кога се появява кирилицата?

Най-ранните кирилски надписи (от първата половина на X век) са намерени в северна България, около Плиска и Преслав. В останалите български области се появяват по-късно. В другите славянски страни кирилските надписи до края на X век не са познати. Това подсказва, че кирилицата е създадена в Преславската книжовна школа.

Авторът на азбуката използва гръцкото писмо, а за звуковете, които нямат съответствие

в гръцкия език, взема букви от глаголицата, като ги стилизира в духа на останалите букви.

Защо възниква кирилицата? Според Д. Петканова кирилицата, със своите прави линии, е удобна за надписи върху камък, а заоблените и по-сложни глаголически букви са красиви и удобни за писане върху пергамент. Именно нуждата да се поставят каменни надписи, утвърдена традиция в държавата, е една от причините да се появи кирилската азбука.

Глаголицата се е възприемала като писмо за високата църковна книжнина. Тя се използва в Хърватско и в Босна до късното средновековие (XVIII в.), когато кирилицата е наложена повсеместно в България (от X в.), в Сърбия и в Русия (от XI в.).

Друга причина за бързото разпространение е по-лесното изписване на кирилските букви и близостта им с гръцкото писмо, което е било добре познато и разпространено в България.

Вероятно има и друга причина, политическа. Написани на кирилица, славянските книги приличат на гръцките по външен вид и не будят възмущение, тъй като са свързани със «свещения» гръцки език.

В «Похвално слово за Кирил и Методий» от Климент Охридски се казва, братята «преведоха двойно (СОУГОУБО) божия закон». Тъй като не са известни два превода на Библията, К. Мечев издига тезата, че става дума за изнамиране на две азбуки. Първо е съставена кирилицата около 855 г., както ни осведомява Черноризец Храбър, а около 863 г. — за великоморавската мисия, е съставена глаголицата. В този смисъл е съобщението в Кириловото кратко житие, че Кирил посетил славяните по р. Брегалница, където се предполага, че е било славянското княжество, управлявано от Методий, и им написал книги. Може би за тази си дейност, той е използвал кирилицата.

Според някои теории кирилицата е по-стара от глаголицата и глаголическите букви са преправяни и стилизирани от кирилските. Сходствата между двете азбуки говорят, че създавайки своята азбука Кирил е познавал и използвал възникналото вече славянизиранието гръцко писмо.

Може да се предположи, че след пристигането на Кирило-Методиевите ученици в България, се използва глаголицата, а по-късно става естествено връщане към кирилицата, която започва да се употребява самостоятелно от XII век.

За да бъде натоварен с великоморавската мисия, Кирил е бил вече посветен като славянски просветител. Според Пространните житие-

та той е създал славянската азбука *тутакси* шом решил да замине за Моравия, което още веднъж иде да подсказва неговата предварителна работа.

Названията на глаголическите букви все още не са изяснени по произход и по смисъл. Те са с толкова различни граматически категории и форми: имена, глаголи, наречия, местоимения в единствено или множествено число, в различни наклонения.

Най-старият паметник, в който срещахме названията на буквите, е т. нар. Абецедариум булгарикум, писан между X и XII век.

М. Решетар смята, че Кирил сам е дал названия на буквите си. Според П. Й. Шафарик имената водят произхода си от старо рунно писмо.

Г. С. Раковски открива общ смисъл при произнасянето на буквите.

Според някои автори (акад. Е. Георгиев) е съществувала Азбучна молитва, чиито начални думи са започвали с поредната буква от азбуката и която се е заучавала от учениците. Възможно е самите Кирил и Методий да са нейни автори.

В по-късен етап вместо цялата молитва се заучавали само първите думи за улеснение на учениците. Най-вероятно някой педагог е въвел това облекчение.

Според акад. Е. Георгиев това би могъл да бъде преди всичко Климент Охридски — най-авторитетният Кирило-Методиев ученик. Възможно е текстът от неговото житие да визира този момент — изнамиране на образи «по-ясни» от тези, които знае премъдрият Кирил!

Въпросите около двете старобългарски азбуки са много и не всички са получили своя отговор. Но по-важен е фактът, че още в IX век нашият народ е притежавал писменост на роден език и е развил богата литература, която се е разпространила и в други страни.

Литература

1. Мечев К. Жребий на българите. Дело на Константин-Кирил Философ. — С., 1981.
2. Стара българска проза. — Т. 2. Ораторска проза. — С., 1982.
3. Георгиев Е. Нашето Аз-Буки-Веди. — С., 1981.
4. История на българската литература. — Т. 1. — С., 1963.
5. Петканова Д. Старобългарска литература IX — XVIII в. — С. 1997.
6. Илчев П. Константин-Кириловата азбука и византийското писмо // Изследвания по кирилометодиевистика. — С. 1985.

Л. ДЕНЧЕВА,
ст. ас., ТУ-Габрово

Един от най-важните проблеми на педагогическата практика на учителите по български език е осигуряване на учебния процес по български език в начални класове. Ние предлагаме материала, подготвен от преподавателката по български език в Белгород-Днестровското педагогическо училище Д. А. Маринова. Надяваме се, че публикацията ще положи начало на дискусия по проблема на страниците на сп. «Наша школа».

КЪМ ВЪПРОСА ЗА СТРУКТУРАТА НА УРОЦИ ПО ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ В НАЧАЛНО УЧИЛИЩЕ

Един от най-важните документи в педагогическата дейност на учителя е учебна програма. Всеки учител планира уроците си в съответствие с програмата. Разбира се, всички педагози добре знаят програмата и задачите, които стоят пред тях. Една от задачите на учителя е да учи децата самостоятелно да работят с книгата, да развиват читателските им интереси и потребности. Мисля, че тези задачи ще бъдат реализирани, ако в училищата наред с уроците по четене се провеждат редовно и уроци по извънкласно четене. Извънкласното четене е задължителна част при подготовката на учениците в началните класове по роден език. Целта на извънкласното четене е много обемна:

1) да формираме у учениците интерес към детската книга като източник на знанията, желание да четат книги, както по молба на учителя, така и по лична инициатива;

2) редовно да запознаваме учениците с различни видове книги, които те могат да прочетат самостоятелно;

3) да помогнем на учениците да различават книгите по най-съществените признаци: тематика, авторска принадлежност, предназначение;

4) да научим учениците да работят с детската литература добре и самостоятелно да си избират книги за четене.

Подборът на материала за тези уроци зависи от периода, когато се провеждат. Ние различаваме извънкласно четене през подготовителния, началния и основния период.

Подготовителният етап обхваща обучението в 1. клас. През подготовителния период извънкласното четене се провежда в час по четене един път седмично, за което се използва 15 минути от урока (става дума за училища, в които българският език се изучава от 1. клас — бел. на ред.).

Основните изисквания през този период са:
— да се използва една и съща книга;
— книгата да съответства на възрастта на обучаваните.

Начини на работата

1. Уводна беседа. Целта на беседата е да подготви децата за слушане. Учителят разказва интересни сведения за автора, показва портрета му.

2. Насочване към слушане.
3. Четене на текста от учителя.
4. Разглеждане на книгата.
5. Работа над съдържанието на книгата:
 - а). беседа по въпроси;
 - б). преразказ;
 - в). определяне на героите по илюстрациите;
 - г). словесно описание (децата разказват как си представят героя).

Учителят прави изводи, децата се обменят с впечатленията си.

Началният етап обхваща обучението във 2. клас. За извънкласното четене се отвежда цял урок. Примерната структурата на урока:

1. Обявяване темата и целта на урока.
2. Встъпителната дума на учителя.
3. Изразителното четене на текста от учителя (да заинтересува учениците).
4. Беседа по прослушания материал.
5. Разглеждане на книгите, които бяха приготвени на всеки чин.
6. Индивидуално четене на време.
7. Беседа по прочетенния материал.
8. Децата самостоятелно разглеждат новите книги.
9. Резултат на урока. Поясняване за перспективата.

Основният етап обхваща 3. и 4. клас. Отвежда се също цял урок. През този период се различават няколко вида уроци по извънкласно четене:

- урок по тема;
- урок по един автор (запознаване с автора);
- урок по жанра и др.

Урок по извънкласно четене по тема:

1. Обявяване на темата и целта на урока.
2. Отбиране интересни книги по дадена тема, които бяха самостоятелно прочетени.
3. Беседа по прочетенния материал.
4. Разказ на учителя като допълнение към беседата.
5. Самостоятелно четене на книги, които най-много харесват на децата.
6. Резултат на урока. Поясняване на перспективата.

Урок по извънкласно четене по един автор:

1. Обявяване темата и целта на урока.
2. Отбиране интересни книги.
3. Запознаване на учениците с автора.
4. Анализ на прочетените книги.

5. Разказ на учителя (допълнение към наученото).

6. Самостоятелно четене.

7. Резултат на урока. Поясняване на перспективата.

Урок по извънкласно четене по жанра:

1. Обявяване на темата и целта на урока.

2. Разглеждане на книги по един жанр.

3. Обща характеристика на творческия път на авторите, които пишат в този жанр.

4. Учениците четат и преразказват прочетената книга.

5. Запознаване с жанра на прочетената книга.

6. Литературна викторина по жанра.

7. Резултат на урока. Поясняване на перспективата.

Предлагаме един вариант на урока по извънкласно четене по един автор в 3. клас.

Тема: Творбите на А. Каралийчев: приказка «Мърморан и Мърморанка».

Цели и задачи:

— да развиваме у учениците интерес към четенето, да активизираме желание да четат;

— по-дълбоко да запознаем учениците с творчеството на А. Каралийчев;

— да анализираме приказката му «Мърморан и Мърморанка»;

— да развиваме у учениците логическото мислене, паметта, речевите навици и умения;

— да усъвършенстваме навиците и уменията по четене;

— да възпитаваме обич към четенето.

Оборудване: портрет на писателя, изложба на книги с творбите на автора, на всеки чин — текст на приказката

Ход на урока

1. Организиране на учениците.

2. Обявяване на темата и целта на урока:

Имаме урок по извънкласно четене. Днес ще говорим за творчеството на Ангел Каралийчев. Вие ще ми преразкажете творбите на А. Каралийчев, които четохте вкъщи. После ще се запознаем с неговата приказка «Мърморан и Мърморанка».

3. Запознаване на учениците с автора:

Кажете, моля, какво знаете за А. Каралийчев.

Аз ще ви разкажа малко за писателя, а вие слушайте и после ще ми разкажете какво запомнихте от моя разказ.

Ангел Каралийчев е един от най-големите български детски писатели. Неговите книги с разкази, приказки и повести това е цяла библиотека. Първото си литературно съчинение Каралийчев написа още през ученическите си години. Той чуваше житото да напуква в снопите на хармана, виждаше под кората как зреят дините, говореше с мравките и птиците. Разказите и приказките му са известни по цял свят. Преведени са на повече от 60 езика.

4. Анализиране на прочетените книги.

— Кои творби на А. Каралийчев прочетохте вие?

— Прочетете, моля, откъс от тези книги, който най-много ви хареса. Защо ви хареса толкова този откъс?

5. Работа с изложбата.

Предлагам ви да прочетете, ако още не сте прочели, такива приказки на А. Каралийчев като «Майчина сълза», «Хитроумното магаре», «Приказка за житните зърна». В приказката «Майчина сълза» се разказва за едно птиче-лястовиче, което не можеше да отлети на юг със своите сестрички и майка си, защото беше сакато и не можете да лети. Как то остава самичко в едно пукнато гърне, което му приготви майка му. Какво стана с това лястовиче, вие ще узнаете, ако прочетете тази приказка.

6. Работа над приказката «Мърморан и Мърморанка».

1. Насочване към слушане.

А сега ще анализираме приказката «Мърморан и Мърморанка» от А. Каралийчев. Героите на приказката са дядо Мърморан и баба Мърморанка. Дядото бил работен, всеки ден пасял козичката си и хранел бабата. Обаче бабата един път станала недоволна. Защо баба Мърморанка станала недоволна ще узнаете, ако прочетете приказката самостоятелно.

2. Четене на приказката от децата. Отговор на въпроси след четенето, например:

— Защо бабата стана недоволна? (изваждаме непознатите думи).

3. Проверяваме как учениците разбраха прочетените материали.

1) Какво правеше цял ден баба Мърморанка?

2) С каква гозба дядо Мърморан хранеше бабата?

3) Какво стопанство имаха бабата и дядото?

4) Какво искаше бабата?

5) Защо дядото продаде козицата?

6) Какво купи дядото на пазара?

7) С какво останаха дядото и бабата?

8) На какво ни учи тази приказка?

4. Заключителна беседа.

— Хареса ли ви приказката? Обяснете защо?

— Разкажете как вие се трудите? Каква работа правите вкъщи?

5. Резултат на урока.

1) Кои от прочетените творби на автора най-много ви харесаха?

2) Какво ново научихте от тези творби?

3) Как мислите вие на какво ни учат тези творби?

4) Можете ли да завършите приказката по своя собствен начин?

6. Поясняване на перспективата.

Домашното ви: трябва да прочетете една от творбите на Емилиан Станев.

И така, уроците по извънкласно четене трябва да се провеждат и не трябва да се заменят с други уроци, тъй като тези уроци в началните класове насочват вниманието на децата към книгата, възпитават потребността в личното общуване с книгата. Нито телевизията, нито радиото, нито компютрите няма да заменят книгата като източник на знанията и няма да нама-

лят значението на книгата в обучение и възпитание на учениците.

Дора МАРИНОВА,
преподавателка по български език в
Белгород-Днестровското педагогическо училище.

Учителю молдовської (румунської) мови та літератури

TESTE DE EVALUARE LA LIMBA MOLDOVENEASCĂ (ROMÂNĂ) PENTRU CLASA A 9-A

Tema № 1. Sintaxa frazei. Fraza joncțională cu propoziții coordonate

1. Îmbinarea de cuvinte conține:
 - a) două sau mai multe cuvinte independente
 - b) cuvinte cu sens figurat
 - c) termen regent și termen subordonat.
2. Analizând sintactic o propoziție, determinăm:
 - a) îmbinările de cuvinte
 - b) temelia gramaticală și părțile secundare
 - c) părțile de vorbire.
3. Temelia gramaticală a unei propoziții este formată din:
 - a) părți omogene
 - b) părți secundare
 - c) părți principale.
4. Părțile principale ale propoziției sunt:
 - a) subiectul și predicatul
 - b) atributul și complementul direct
 - c) complementul circumstanțial și complementul indirect.
5. Comunicarea «Soarele rotund și palid se prevede printre nori...» (V. Alecsandri) este:
 - a) o îmbinare de cuvinte
 - b) o propoziție
 - c) o frază.
6. Fraza e o unitate sintactică formată:
 - a) dintr-o propoziție simplă dezvoltată
 - b) din mai multe îmbinări de cuvinte
 - c) din mai multe propoziții simple.
7. Fraza cu propoziții legate prin coordonare conține:
 - a) propoziții dependente și independente
 - b) propoziții independente
 - c) propoziții omogene.
8. Elementele de relație «dar», «însă», «ci» sunt folosite în cadrul frazei cu propoziții:
 - a) copulative
 - b) disjunctive
 - c) adversative.
9. La introducerea propozițiilor disjunctive într-o frază sunt folosite următoarele elemente de relație:

- a) «și», «nici», «nici-nici»
 - b) «dar», «iar», «însă»
 - c) «ori», «ori», «sau-sau».
10. Conjunția «și», cu rol adversativ, introduce în fraze propoziții:
 - a) dependente
 - b) adversative
 - c) copulative.
 11. Fraza «Colo-n pomul cel rotat (Stau surorile la sfat), dar spre toamnă, rând pe rând, se coboară pe pământ» conține:
 - a) două propoziții independente nejoncționale
 - b) o propoziție adversativă
 - c) o propoziție independentă copulativă.
 12. Schema frazei «Căruțele se adânceau tot mai mult în pădure și lăsau în urma lor ba poieni de tei, ba pâlcuri de stejari, iar poiana de arțari îi privea de lângă drum» este:
 - a) 1 și 2.
 - b) 1 și 2, iar 3.
 - c) 1 și 2, ba 3, ba 4, iar 5.

Tema № 2. Fraza joncțională cu propoziții subordonate

1. În fraza «M-am dus la librărie, ca să cumpăr o carte» propoziția subordonată este:
 - a) finală
 - b) cauzală
 - c) completivă.
2. Propoziția subordonată atributivă din fraza «La steaua care-a răsătit / E-o cale atât de lungă» (M. Eminescu) este:
 - a) determinativă
 - b) explicativă.
3. Elementul de relație, frecvent folosit la introducerea propozițiilor subordonate atributive în fraze, este:
 - a) unde
 - b) ce
 - c) care.

4. Câte propoziții conține fraza:

«Drept răzbunare, mulți dintr-înșii căzuseră sub sabia beșliilor, mulți, fugăriți în Ardeal, așteptau acolo să le vină și lor rândul pe roata schimbătoare a soartei românești» (A. Odobescu).

- a) 2
- b) 3
- c) 4.

5. Numiți jonctivul ce trebuie folosit în fraza:

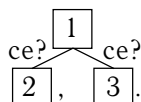
«...s-ar întâmpla cu badea Cireș, el sădește un copac în grădină». (I. Druță):

- a) chiar
- b) dacă
- c) orice.

6. Fraza «Bătrânul meu îi cum îi pâinea cea caldă» (I. Creangă) conține propoziție subordonată:

- a) predicativă
- b) de mod
- c) atributivă.

7. Propozițiile subordonate din cadrul schemei sunt:



- a) omogene
- b) neomogene
- c) consecutiv subordonate.

8. Cuplul corelativ ce poate ocupa spațiile libere ale frazei «Fata împăratului Roș nu se căpătă... de lesne,... crezi tu» (I. Creangă) este:

- a) atât... încât
- b) așa... cum
- c) într-adevăr... încât.

9. Cuplul corelativ «acolo-unde» poate fi întâlnit în frazele cu propoziții subordonate:

- a) de timp
- b) de mod
- c) de loc.

10. Arătați varianta în care acordul articolului pronominal (posesiv) cu proumele relativ e corect:

a) «Un exemplu grăitor în această privință este cartea «O altă Americă», a cărui autor este publicistul Maicl Harington».

b) «Un exemplu grăitor în această privință este cartea «O altă Americă», al cărui autor este publicistul Maicl Harington».

c) «Un exemplu grăitor în această privință este cartea «O altă Americă», al cărui autor este publicistul Maicl Harington».

11. Propoziția subordonată subliniată din fraza «Când pisica nu-i acasă, șoarecii joacă pe masă» este:

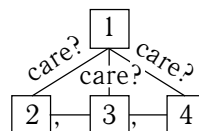
- a) temporală
- b) condițională
- c) modală.

12. Jonctivul ce introduce propoziția consecutivă în cadrul frazei este:

- a) deși
- b) când
- c) cum.

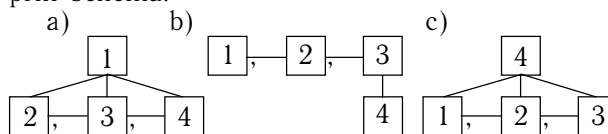
Tema №3. Fraza cu câteva propoziții subordonate. Fraza nejonțională.

1. Schema dată reprezintă o frază:



- a) nejonțională
- b) cu câteva (3) propoziții subordonate omogene
- c) cu câteva (3) propoziții subordonate neomogene.

2. Fraza «De-i frig, de plouă, de bate vântul, în fiecare dimineață pe podul de la marginea satului răsar doi copii» (I. Druță) poate fi reprezentată prin schema:



3. În textul «Să mai privesc o dată câmpia — înfloritoare, / Cu zilele-mi copile și albe le-a țesut, / Ce auzi odată copila-mi murmurare, / Ce jocurile-mi june zburdarea mi-a văzut» (M. Eminescu) propozițiile subordonate determină cuvintele:

- a) «să privesc»
- b) «câmpia»
- c) «înfloritoare».

4. Propozițiile subordonate consecutive:

- a) răspund la aceeași întrebare
- b) se lămuresc una pe alta
- c) răspund la diferite întrebări și se referă la același cuvânt din regentă.

5. Comunicarea ce reprezintă o frază mixtă trebuie să conțină:

- a) o propoziție principală și 2—3 subordonate
- b) 2 propoziții subordonate și una principală
- c) 2 și mai multe propoziții independente și una și mai multe propoziții subordonate.

6. Propoziția subordonată din frază «Depunea eforturi, cu toate că i-au fost interzise de medic» este:

- a) atributivă
- b) de mod
- c) concesivă.

7. În textul «Dar să fii, copila mea, cuminte, / Să-i ascuți mereu pe cei mai mari, / Și întotdeauna ține minte (?) / Viața-ncepe din abecedar (P. Cruciuc). Subordonata se desparte de regentă prin:

- a) (:)
- b) (-)
- c) (,).



8. Schema



- a) o frază mixtă

- b) o frază cu subordonate consecutive
 c) o frază alcătuită prin coordonare.
9. Propoziția subordonată de timp, plasată după regentă:
 a) se izolează întotdeauna
 b) nu se izolează dacă nu este precedată de un complement circumstanțial
 c) se izolează, fiind precedată de un complement circumstanțial de timp.
10. Propoziția circumstanțială consecutivă se plasează în frază:
 a) înaintea regentei
 b) întrerupe propoziția regentă
 c) după regentă.
11. Întrebările propoziției circumstanțiale de timp sunt:
 a) când? pe când? cât timp? până când?
 b) când? de când? până când? pe când? cât timp?
 c) când? până când? cât?
12. În fraza «Ghiță nu se mai putu stăpâni și, făcându-se că nu vede nimic, ieși să se mai răcorească sub cerdac» (I. Slavici) primul predicat este:
 a) nu se mai putu
 b) nu mai putu
 c) nu se putu.

Tema № 4. Fraza cu vorbire directă și vorbire indirectă

1. Vorbirea directă servește la:
 a) reproducerea exactă a formei și conținutului vorbirii cuiva
 b) reproducerea exactă numai a conținutului vorbirii cuiva fără păstrarea formei
 c) reproducerea vorbirii dintre două persoane.
2. În textul «Domnișoara Bufi, zise cocostâr-cul cu lacrimi în glas, cum să mă duc la onomas-tica vulpii fără cizme? Tu n-ai o pereche?» vorbi-rea directă se află:
 a) înaintea cuvântului autorului
 b) este întreruptă de cuvintele autorului
 c) după cuvintele autorului.
3. Care din exemplele de mai jos corespunde schemei:
 «?»  :
 a) Moșneagul le răspunde «Eu nu văd decât un singur fecior».
 b) Hai la mine, a zis Efim, poate pe ai mei i-om găsi acasă».
 c) «Ș-apoi ai venit să înveți carte?» îl întrebă moș Toma pe Nichifor.
4. În care variantă sunt utilizate corect seme-nele de punctuație:
 a) Marele poet M. Eminescu l-a numit pe A. Donici «cuib de înțelepciune»
 b) Marele poet M. Eminescu l-a numit pe A. Donici «Cuib de înțelepciune»
 c) «Marele poet M. Eminescu l-a numit pe A. Donici cuib de înțelepciune».

5. Textul:

V. Alecsandri observă că «A. Russo era poet în toată puterea cuvântului. Natura lui avea nevoie de orizonturi întinse, de aerul munților, de sune-tul doinelor» este:

- a) un dialog
 b) o frază cu vorbire directă
 c) o frază ce conține un citat

6. Alegeți varianta corectă din punct de vedere al regulilor de punctuație la vorbirea directă:

a) I. Druță spune: «Pământul, istoria și limba sunt în esență cei trei piloni pe care se ține neamul».

b) «I. Druță spune:








— Pământul, istoria și limba sunt în esență cei trei piloni pe care se ține neamul».

c) I. Druță spune: «pământul, istoria și limba sunt în esență cei trei piloni pe care se ține neamul».

7. În textul: «M. Eminescu aprecia înalt poezia lui A. S. Pușkin. El spunea că este copleșit de versurile lui, izvor de apă vie de nobilă visare» fraza conține:

- a) vorbire directă
 b) vorbire indirectă
 c) citat.

8. Fraza «Un proverb moldovenesc spune: «Altoiul face pomul pom, iar cartea face omul om» poate fi reprezentată prin următoarele sim-boluri:

- a)  : «».
 b) «»,  .
 c) , , «».

9. La transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă, vorbirea directă devine:

- a) propoziție subordonată
 b) propoziție independentă
 c) propoziție regentă.

10. Alegeți varianta corectă la transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă în fraza: «Te sfătuiesc să faci aceasta astăzi, a răspuns interlocutorul»:











a) Interlocutorul a răspuns că te sfătuiesc să faci aceasta astăzi.

b) Interlocutorul a răspuns ca să facă aceasta astăzi.

c) Interlocutorul a răspuns că îl sfătuiește să facă aceasta astăzi.

11. Identificați varianta corectă a schemei transformării vorbirii directe în vorbire indirectă în fraza:

«Toarce? a întrebat Rusanda și a continuat: Avea să mântuie de prășit!» (I. Druță):

- a) « ?  :  !»
 b) « ?  :  !»
 c) « ? ,  :  !».

12. Indicați varianta corectă a transformării frazei «Mamă-sa i-a spus să plece la magazin după cumpărături și i-a amintit să nu uite să

treacă și pe la bunică-sa» într-o frază cu vorbire directă:

a) «Pleacă la magazin după cumpărături, a spus mama și i-a amintit: Să nu uiți să treci și pe la bunică-ta».

b) Mamă-sa i-a spus: «Pleacă la magazin după cumpărături și să nu uite să treacă și pe la bunică-sa».

c) Mamă-sa i-a spus: «Pleacă la magazin după cumpărături» și să nu uiți să treci și pe la bunică-ta.

D. V. STARĂȘ,

profesoară-metodistă de limbă și literatură moldovenească (română) la ȘM Dmitrovca, raionul Chilia.

ТЕКСТИ-ПЕРЕКЛАДИ З МОЛДОВСЬКОЇ МОВИ НА УКРАЇНСЬКУ

2-й КЛАС

1. Диктант-переклад.

Перекладіть українською мовою продиктовані вчителем слова. Підкресліть звук [ж].

stă culcat	лежить
broască	жаба
piciorușe	ніжки
cornițe	ріжки
dungulițe	смужки
arculețe	дужки
șarpe-de-casă	вуж

2. Апостроф.

Словникова робота. Перекладіть слова українською мовою. Складіть речення із зазначеними словами.

minge	м'яч
cinci	п'ять
mintă	м'ята
poaiă	дев'ять
rene	пір'я
familie	сім'я
pume	ім'я
bat	б'ють
beau	п'ють
congres	з'їзд
memorie	пам'ять
calculator	комп'ютер

3. Перекладіть українською мовою подані слова. Доповніть речення необхідними словами.

1. Ieri am stat...
2. Am îngrijit de...
3. Am fost pe ospete la...
4. Casele satului natal sunt...

1. Вчора сидів...
2. Наглядав за...
3. Ходив у гості до...
4. Хати рідного села такі...

4. Перекладіть українською мовою подані слова. Назвіть одним словом групи слів. Запишіть їх.

1. Pahar, farfurie, cuțit, lingură — ...
2. Pat, dulap, scaun, masă — ...

3. Fular, căciulă, mănuși, palton — ...
4. Ghete, cizme, pantofi — ...

1. Склянка, тарілка, ніж, ложка — ...
2. Ліжко, шафа, стілець, стіл — ...
3. Шарф, шапка, рукавички, пальто — ...
4. Кеди, чоботи, туфлі — ...

5. Перекладіть українською мовою назви днів тижня. Розташуйте їх у належному порядку.

Joi, luni, sâmbătă, vineri, miercuri, duminică, marți.

Четвер, понеділок, субота, п'ятниця, серeda, неділя, вівторок.

6. Перекладіть українською мовою подані слова. Запишіть. Доберіть до них антоніми.

frate — ...	брат — ...
bunic — ...	дід — ...
mama — ...	мама — ...
unchi — ...	дядька — ...

7. Перекладіть українською мовою висловлювання.

Eu trăiesc în Ucraina între ucraineni. De aceea trebuie să știm limba ucraineană. Eu pot deocuma citi și scrie ucraineste, însa vorbesc rău. Învăț limba ucraineană și în curând voi vorbi bine.

Я живу в Україні серед українців. Тому я повинен знати українську мову. Я вже вмю читати та писати українською, але розмовляю ще погано. Я вивчаю українську мову і незабаром добре говоритиму.

8. Перекладіть українською мовою. Доповніть речення назвами різних страв.

Eu prefer borșul...
Tu preferi cartofi prăjiți...
El preferă răciturile...

Я люблю борщ...
Ти любиш смажену картоплю...
Він любить холодець...

9. Перекладіть подані слова українською мовою. Запишіть їх, поділивши на склади. Підкресліть звук [ш].

școala	школа
școlar	школяр
foaie	аркуш
cojocel	кожушок
dulap	шафа
tablă	дошка

10. Усно перекладіть українською мовою речення. Складіть до них запитання і запишіть.

1. ... ? Da, eu am frate.
2. ... ? Nu, eu n-am soră.
3. ... ? Fratele meu are zece ani.
4. ... ? El învață în clasa a patra.

1. ... ? Так, у мене є брат.
2. ... ? ні, у мене немає сестри.
3. ... ? Моему братові десять років.
4. ... ? він учиться у четвертому класі.

11. Перекладіть речення українською мовою. Доповніть їх словами, поданими у дужках.

Ja-ja-ja — noi am văzut un ... (șarpe)
Ju-ju-ju — prin poiană ... (merg)
Ji-ji-ji — ascuțite-s ... (cuțitele)
Jî-jî-jî — mie ... (ajută-mi)

Жа-жа-жа — ми побачили... (вужа)
Жу-жу-жу — по галявині... (ходжу)
Жі-жі-жі — гострі... (ножі)
Жи-жи-жи — мені... (допоможи)

12. Усно перекладіть подані слова українською мовою. Запишіть їх у множині. Складіть речення з 2—3 словами.

copac	дерево
floare	квітка
covrig	бублик
steluță	зірка
iarbă	трава
por	хмара
școală	школа

3-й КЛАС

13. Перекладіть речення українською мовою. Доповніть їх необхідними дієсловами.

Mămica ... la școală.
Tata ... la spital.
Bunica ... un ciorap.
Sora ... la universitate.

Мама... в школі.
Тато... в лікарні.
Бабуся... шкарпетку.
Сестра... в університеті.

Для справок: працює, вчиться, в'яже.

14. Усно перекладіть українською мовою подані речення. Запишіть їх, замінюючи виділені слова займенниками.

Мама e medic ... vindecă bolnavii.
Tata e inginer ... lucrează la fabrică.
Surioarele sunt eleve ... învață bine.

Мама лікар... лікує хворих.
Тато інженер... працює на фабриці.
Сестри — учениці... вчаться добре.

15. Перекладіть українською мовою. Підкресліть головні члени речення: підмет — однією лінією, присудок — двома.

1. Dimineața eu fac gimnastică.
2. Maria nu frecventează școala.
3. Noi cu fratele culegem poama.
4. Oamenii strâng roada.

1. Вранці я роблю зарядку.
2. Марійка не ходить до школи.
3. Ми з братом збираємо виноград.
4. Люди збирають врожай.

16. Перекладіть українською мовою. До поданих підметів доберіть присудки.

- | | |
|------------------|---------------|
| 1. Cerul ... | 1. Небо ... |
| 2. Timpul ... | 2. Погода ... |
| 3. Familia ... | 3. Родина ... |
| 4. Fratele ... | 4. Брат ... |
| 5. Dimineața ... | 5. Ранок ... |
| 6. Pâinea ... | 6. Хліб ... |

17. Перекладіть українською мовою. Запишіть слова у два стовпчика: в один — підмети, у другий — присудки.

Bunelul m-a servit cu mere din livada sa. Cel mai frumos eu îl voi da mamei. Mărul este nu numai frumos, ci și gustos. Bunelul are și poamă gustoasă.

Дідусь пригостив мене яблуками зі свого саду. Найкраще я віддам мамі. Яблучко не тільки гарне, а й дуже смачне. Дідусь має ще й смачний виноград.

18. Перекладіть подані слова. Запишіть їх в алфавітному порядку.

Motocicletă, clădire, soare, geam, brad, cărți, tren, caiet, noiembrie, ață, lună, țară, an, floare.

Мотоцикл, будинок, сонце, вікно, ялинка, книжка, потяг, зошит, листопад, нитка, місяць, країна, рік, квітка.

Н. В. ПАСАТ,

вчителька Крутоярівської ЗОШ І—ІІІ ступенів.

СУПЕРСЛОВНИК АНГЛО-УКРАЇНСЬКИЙ. Його незвичайність, особливість, новизна

«Суперсловник англо-український» (26 000 найбільш уживаних слів) є навчальним посібником для швидкого й ефективного запам'ятовування англійських слів. Він містить фактори запам'ятовування, які відсутні за межами суперсловника, а тому має використовуватися саме як єдине ціле, як самодостатня річ.

Той реальний факт, що між формою англійського слова і значенням перекладу на рідну мову не існує ніякого зв'язку, крім аксіоматичного. Виклад слів здійснено у повній відповідності до максимального спрощення процесу сприйняття кожної літери, з яких складаються всі 2600 слів. Букви, що повторюються, відокремлені певним чином. У результаті, обсяг матеріалу для запам'ятовування автоматично скорочується більш, ніж у 2 рази порівняно із зви-

чайною подачею слів у словнику. Ефектним наслідком такої подачі є рима.

При використанні Суперсловника вивчення відбувається на основі елементарної, а тому дуже потужної операції мислення, — порівняння англійських слів за їх формою, яке здійснюється учнем автоматично шляхом читання. Тим самим, для запам'ятовування вперше використовується природна здатність дитини виконувати розумові операції, а не лише безпосередньо запам'ятовувати, зазубрювати слова.

Суперсловник рекомендований Міністерством освіти і науки України.

В. Г. ДОНЧИК,

доктор філологічних наук, член-кореспондент НАН України.

* * *

«Суперсловник англо-український» протягом 2001—2002 навчального року проходив апробацію в школах Вінницької області та місті Вінниці.

Наводимо приклад використання суперсловника, запропонований Л. М. Лабоськіною вчителем-методистом англійської мови НВК «школа-садок» № 3 м. Жмеренки. Введення лексичних одиниць на сторінці 11, буква «А».

1. Сприйняття нових слів з голосу вчителя (або в аудіозапису). (Учні слухають для того, щоб відчуті риму).

2. Читання цих слів хором (учні повторюють за вчителем). На цьому етапі у словах визначається спільна частина.

3. Читання слів по черзі (P1—P2—P3) і т. д. (переклад при потребі).

4. Визначення слова як частини мови:

tea — чай — іменник

sea — море — іменник

sea — морський — прикметник

5. Складання словосполучень та речень з новими словами (клас поділяється на групи). Виграє та група, яка швидше відгадає:

a black sea — I like sea

a black tea — I like tea

a good idea — It's a good idea

a big arena — My town has a big arena

6. Учні в парах складають короткі запитання до цих речень:

— Do you like sea ? — Yes, I do

— Do you like tea ? — Yes, I do

7. Далі йде читання учнями зв'язного тексту, в якому зустрічаються нові слова. (Цей текст складений учителем як зразок; надалі буде запропоновано учням скласти текст самостійно). Мета — поєднання нових слів в реченні в логічній послідовності. Текст:

My friend Misha has a good idea to do a new opera with his extra camera about Cinderella on

the area of Crimea peninsula near the Black sea. His Cinderella sits in the cafee where she meets her prince Oleg. They drink green tea with banana on the china plate and sing song about their formula of love. But it was a drama for my friend Misha because nobody wanted to listen to his idea in our Crimea.

8. Складання запитань до тексту за допомогою питальних слів: Who? What? Where?

9. Контрольна перевірка вивчених слів здійснюється за допомогою гри «Лото». Учителем називає слова українською (англійською) мовою, а учні відшукують їх у себе на картках.

Дослідження, які проводились в області, показали, що при постійному використанні Суперсловника на початку уроку за такою схемою протягом 8—10 хвилин, не тільки збагачується словниковий запас учнів, але й підвищується рівень орфографічної грамотності. Ось результати цієї роботи:

Запам'ятали звучання слова

Ст. 14—16	Ст. 17—19	Ст. 20—22	Ст. 23—25	Ст. 26—28	Ст. 29—31	Ст. 32—34	Ст. 35—37
-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

Середній процент засвоєння

89	90	91	91	91	91,5	93	93
----	----	----	----	----	------	----	----

Запам'ятали правильне написання (у відсотках)

77	78	80	80	81	82	84	88
----	----	----	----	----	----	----	----

Таким чином, використання Суперсловника забезпечує збільшення кількості найбільш уживаних слів у пам'яті людини. Самий оптимальний вік для такої роботи — 11—18 років.

В. ГУСЕВА,

зав. кабінетом іноземних мов Вінницького обласного ІПОПП.

«ОСВІТА»

— це понад 25 мільйонів книжок щорічно

«ОСВІТА»

— це гарант успішного навчання ваших дітей

«ОСВІТА»

— це нові підручники і навчальна література

«ОСВІТА»

— це одне з найбільших видавництв в Україні



Нас читають всі!

За нашими підручниками навчаються всі!

Підручники видавництва "Освіта" можна придбати у його офіційного представника "Учбова Книга" (м. Одеса, вул. Базарна, 63, тел. 728-83-10), який реалізовує їх по безготівковому розрахунку за ціною видавця.

Там можна ознайомитися із прайс-листами видавництва.