

# «НАША ШКОЛА»

№ 2, 2004

Науково-методичний журнал

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

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

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

## Редакційна колегія:

**А. Ю. Анісімов**, заступник головного редактора, канд. педагог. наук; **Л. К. Задорожна**, відповідальний секретар; **Д. С. Богданов**, доцент; **А. М. Богуш**, д-р педагог. наук, професор, дійсний член АПН України; **Т. Г. Бучацька**; **В. В. Грінчук**; **Д. М. Демченко**, канд. педагог. наук, доцент; **Н. М. Дзюба**; **Ю. І. Завалевський**, директор Науково-методичного центру середньої освіти Міністерства освіти і науки України; **Є. Є. Карпова**, д-р педагог. наук, професор; **Б. Г. Кременський**, зав. відділом роботи з обдарованою молоддю Науково-методичного центру середньої освіти Міністерства освіти і науки України; **З. Н. Курлянд**, д-р педагог. наук, професор; **С. Л. Курочкін**, канд. біол. наук, доцент; **В. А. Ликова**, канд. педагог. наук, доцент; **І. І. Мархель**, д-р педагог. наук, професор; **В. Г. Піщемуха**, канд. істор. наук, доцент; **Г. Б. Редько**, д-р педагог. наук, професор; **С. А. Свінтковська**; **В. І. Силантьєва**, д-р філол. наук, професор; **Л. О. Стеценко**; **В. Г. Страхов**, канд. біол. наук, доцент; **В. М. Терзі**, канд. педагог. наук, доцент; **О. Г. Топчієв**, д-р геогр. наук, професор; **В. А. Трунова**, канд. педагог. наук, доцент; **Л. І. Фурсенко**; **Р. І. Хмелюк**, д-р педагог. наук, професор; **О. С. Цокур**, д-р педагог. наук, професор

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

## Засновники:

Управління освіти Одеської обласної державної адміністрації

Одеський обласний інститут удосконалення вчителів

Міжгалузевий науково-технічний центр «Нормаль»

Обласне відділення Педагогічного товариства

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

Затверджено на засіданні вченої ради ООІУВ.  
Протокол № 1 від 17 лютого 2004 р.

Здано у вироб. 19.03.04. Підп. до друку 30.04.04. Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Папір друк. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 8,37. Обл.-вид. арк. 6,95. Тираж 1000 прим. Зам. № 439.

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](http://www.astroprint.odessa.ua)

Одеса • Одеський ОІУВ • 2004

З М І С Т

## З історії розвитку освіти на Одещині

*Л. І. Фурсенко*. Одеський учбовий округ. Сторінка восьма ..... 2  
*О. П. Козюра*. Справа, якій Ви служите ..... 4

## Педагогіка і психологія

*І. О. Пальшкова*. Вивчення особистості вчителя з позицій культурології ..... 5  
*В. Я. Лыкова*. Теоретико-методологические аспекты аксиологических приоритетов начального воспитания ..... 10  
*І. А. Княжева, А. Г. Колесник*. Особливості використання педагогічної оцінки в роботі з дітьми дошкільного віку ..... 14  
*Л. А. Снігур*. Формування громадянина України в середній загальноосвітній школі ..... 16

## Корекційна педагогіка

*П. Б. Джурицький*. Дослідження фізичних змін в учнів початкових класів з деформаціями хребта, які відбулися в результаті занять корекційною гімнастикою ..... 21  
*А. А. Демченко*. Питання ранньої реабілітації дітей з вадами слуху на сучасному етапі ..... 25

## Науковці — вчителі

*Л. Б. Котлярова*. Соціально-психологічні аспекти використання імітаційно-ділових ігор при навчанні іншомовного спілкування студентів педагогічних вузів ..... 27  
*Н. К. Білова*. Професійні конкурси як засіб самовираження майбутніх вчителів-музикантів ..... 29

## Дошкільне виховання. Початкове навчання

*В. А. Трунова*. Підготовка першокласників до письма ..... 32  
*Л. М. Капкіна*. Робота із словниками на уроках рідної мови ..... 34  
*В. Г. Крючкова*. Проведення студентами пробних уроків з математики в початкових класах ..... 37  
*А. А. Павлієнко*. Использование опорных конспектов, таблиц и памяток в процессе формирования навыков грамотного письма ..... 38  
*В. В. Беседа*. Еволюційний підхід у фізичному вихованні малюків як профілактика порушень постави ..... 41  
*Г. К. Савицький, В. Й. Осипов*. Подвижные игры для младших школьников ..... 44

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

*А. Д. Николова*. Пути повышения эффективности обучения языку (в помощь учителю-словеснику) ..... 50

## Теорія та методика викладання філологічних дисциплін

*О. А. Уразова*. Science Across the World («Наука по всьому світу») — новітній електронний проект для вивчення англійської мови ..... 56

## Теорія та методика викладання природничо-математичних дисциплін

*В. Г. Страхов, А. А. Зильберман*. К вопросу о классификации неорганических соединений ..... 58  
*В. Г. Страхов, Л. И. Ятвецкая, Н. П. Шапирова*. Особенности учебно-методического обеспечения повышения квалификации учителей в дистанционной форме ..... 66  
*Л. М. Цибух, Т. Ф. Цибух*. Развитие творческого мышления учнів на уроках математики ..... 67

## Творчі підходи до вирішення освітніх проблем

*Є. В. Денчук*. Наукові дослідження — запорука розвитку приватної школи ..... 69

© Одеський обласний інститут удосконалення вчителів, 2004

## ОДЕСЬКИЙ УЧБОВИЙ ОКРУГ

### СТОРІНКА ВОСЬМА

#### ГОЛУБЦОВ Сергій Платонович

На посаді попечителя Одеського учбового округу працював з 13 березня 1866 року по березень 1880 року.

Народився Сергій Платонович 6 жовтня 1811 року в м. Смоленську. Його батько працював контролером Смоленської казенної палати, мав звання титулярного радника. Його дід Іван Прокопович, ще коли був сержантом Шліссельбурзького піхотного полку, відзначився хоробрістю при здобутті Кінбурзької Коси в 1787 році, про що князь Потьомкін доповідав імператриці Катерині II; згодом в чині підпоручика Другого Смоленського батальйону брав участь у штурмі Очакова в 1788 році, Ізмаїла — в 1790 році та Праги — в 1794 році.

Сергій Платонович спочатку навчався у Смоленській гімназії, а потім у Московському університеті, по закінченні якого став доктором медицини. Свою трудову кар'єру розпочав 8 квітня 1836 року. До 1861 року займав різні медичні посади, під час Кримської війни брав активну участь у формуванні рязанського ополчення.

З 1861 року Сергій Платонович бере активну участь в роботі місцевих органів Рязанської губернії по розкряпанню селян, спочатку займаючи посаду мирового посередника, а згодом — голови земської управи Михайлівського повіту Рязанської губернії.

13 березня 1866 року Сергія Платоновича призначено попечителем Одеського учбового округу. На цій посаді він опинився випадково, завдяки зусиллям дуже сміливого і енергійного в той час міністра народної освіти графа Толстого Дмитра Андрійовича.

Як згадували сучасники, це призначення для самого Сергія Платоновича було своєрідним сюрпризом. Графу Толстому він був відомий особисто як сусід по дачі і як почесний мировий суддя.

Прибувши до Одеси, С. П. Голубцов довго не міг розібратися в питаннях щодо організації навчально-виховної та наукової діяльності. Його уявлення щодо викладання, програм навчальних закладів, порядку відкриття та функціонування закладів освіти були досить наївними. Своїх поглядів щодо завдань початкової, середньої і вищої освіти не мав ніяких, не говорячи вже про знання педагогічних теорій і діяльність відомих на той час прогресивних

педагогів. Своєю представницькою зовнішністю він не був схожий на свого попередника Арцимовича Адама Антоновича, який увійшов в історію завдяки проведенню в Одесі в 1864 і 1865 роках двох педагогічних з'їздів, підсумки роботи яких обговорювала педагогічна громадськість всієї Російської імперії. Отже враження від такого призначення було надзвичайно негативним.

Але згодом завдяки своїй дисциплінованості, товариськості, бажання працювати, уміння бути доступним, гостинним, а головне своїй постійній готовності до виконання всіх розпоряджень і вказівок, що надходили з міністерства освіти, він завжди користувався прихильністю графа Д. А. Толстого.

З колегами Новоросійського університету він встановив добрі стосунки.

В управлінні округом Сергій Платонович повністю покладався на правителя канцелярії Михайла Михайловича Селецького, людину, яка досконало знала порядок у веденні паперових справ, відзначалася умінням складати звіти, відповіді на листи і різноманітні запити, і саме головне людину, яка вміла догоджати своєму начальнику яких би поглядів і переконань він не дотримувався.

Особливі робочі стосунки встановилися у Голубцова з обома його окружними інспекторами — дійсним статським радником князем Василем Дмитровичем Добіжою та статським радником Михайлом Пятіним.

Велику допомогу надавала С. П. Голубцову попечительська рада, головою якої він був. До її складу входили:

- В. Д. Добіжа — окружний інспектор;
- М. Т. Пятін — окружний інспектор;
- І. Д. Соколов — ректор Новоросійського університету;
- В. І. Стратонов — директор Рішільєвської гімназії;
- А. К. Ціммерман — директор Другої гімназії;
- професори Новоросійського університету В. І. Лапшин, В. І. Григорович, Ф. А. Струве, Л. С. Ценковський, Н. Н. Соколов, М. П. Смирнов, Р. В. Орбінський.

Не дивлячись на те, що на час призначення попечителем учбового округу С. П. Голубцов мав досить літній вік, він відзначався ак-

тивною і енергійною діяльністю, зумів досить швидко розібратися в особливостях різних педагогічних теорій, вивчив систему освіти багатьох західних країн, зробив з цього відповідні висновки, активно співпрацював з органами місцевого самоврядування, з представниками преси, і справи у нього пішли успішно.

Великого значення надавав Сергій Платонович проведенню педагогічних з'їздів. Він розумів, що на таких з'їздах можна отримати багато інформації про діяльність закладів освіти і довести до педагогічних працівників точку зору Міністерства народної освіти і офіційної влади на питання підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. На жаль, перший з'їзд народних учителів, який С. П. Голубцов провів у 1868 році в місті Одесі, залишився майже ніким не помічений. З його рішеннями педагогічна громадськість не була ознайомена. Приблизно така ж доля спіткала і з'їзд вчителів Бесарабії, який був проведений в 1869 році. Більш успішно пройшов Другий з'їзд вчителів Таврії (Перший — в 1869 році) у місті Сімферополі з 10 по 25 червня 1870 року. Керував роботою цього з'їзду відомий у той час педагог І. П. Дергачов. Від імені інспекції народних училищ з'їзд вітав інспектор А. М. Соїч. У роботі з'їзду активну участь взяв К. Д. Ушинський, який наприкінці жовтня опинився в Одесі, і здоров'я якого тануло з дня на день...

З січня 1871 року Костянтин Дмитрович помер у м. Одесі, а через декілька днів тисячі одеситів домовину з його тілом відправили до Києва для поховання у Видубицькому монастирі.

Вже пізніше в одній із своїх статей І. П. Дергачов писав:

«... Быть может, что попечитель Одесского учебного округа С. П. Голубцов и сделал кому-нибудь какие-нибудь замечания по поводу допущения К. Д. Ушинского на съезд, но это не могло иметь существенных последствий ни для А. М. Соича, ни для К. Д. Ушинского.»

Сергій Платонович ретельно впроваджував в закладах освіти найрізноманітніші нововведення. Він вперше добився відкриття 8 класу в усіх гімназіях учбового округу. Ще до офіційного введення інституту класних наставників вимагав від вчителів проведення, крім навчальної, й виховної роботи. Активно вивчав і добивався введення в жіночих гімназіях латинської мови.

Як відомо, за час перебування (1866—1880) на посаді міністра народної освіти графа Д. А. Толстого в Російській імперії відкрито навчальних закладів значно більше, ніж при всіх його попередниках разом узятих. Особливо багато було відкрито жіночих гімназій, комерційних і реальних училищ у 1872 році. Таку ж роботу в Одеському учбовому окрузі здійснював Сергій Платонович Голубцов. За його сприяння в Одесі в 1871 році на вулиці Белінського, 1 відкривається чоловіча гімназія, а в 1872 році в Аккермані — жіноча гімназія,

в 1873 році — четверта чоловіча гімназія на вулиці Пушкінській, 9; реальне училище на вулиці Новосельського, 87; в 1874 році — п'ята чоловіча гімназія на вулиці Пантелеймонівській, 13 та друга жіноча гімназія на вулиці Старопортофранківській, 13.

У цей же час відкривається реальне училище святого Павла, Аккерманська чоловіча гімназія, Ізмаїльська чоловіча та жіноча гімназії, Болградська жіноча гімназія та початкові училища в Болграді, Ізмаїлі, Кілії, Вилковому.

Значну увагу Сергій Платонович надавав організаційній роботі, ним в окрузі була розширена мережа дирекцій народних училищ.

У липні 1867 року Одесу відвідала імператриця Марія Олександрівна, дружина Олександра II. Новоросійський і Бесарабський генерал-губернатор Павло Євстафович Коцебу і попечитель Одеського учбового округу Сергій Платонович Голубцов представили їй начальницю приватної гімназії фон-Оглію, яка висловила прохання педагогічного колективу про те, щоб Марія Олександрівна взяла гімназію під своє покровительство і подарувала їй своє ім'я. Імператриця погодилася, але тільки при умові, що гімназія перейде у власність міста. 7 липня 1867 року Одеська Дума вирішила визнати приватну жіночу гімназію фон-Оглію міською, громадською. 2 грудня цього ж року попечитель учбового округу Сергій Платонович своїм розпорядженням перейменував її в міську громадську гімназію, а імператриця своїм листом від 26 грудня 1868 року присвоїла їй назву «Маріїнська». І сьогодні Маріїнська гімназія функціонує на тій же вулиці і в тому ж приміщенні.

Не забував «свого» попечителя і Міністр народної освіти граф Дмитро Андрійович Толстой, який в цьому ж році також відвідав Одесу, а 25 листопада 1869 року підписав проект реорганізації одного з народних училищ.

У 1875 році Дмитро Андрійович знову в Одесі. Цього разу він відвідав Маріїнську гімназію, яка справила на нього добре враження. У листопаді цього ж року Толстой відвідав Ананьївську прогімназію. Результатом цих відвідин стала реорганізація її в гімназію.

Діяльність С. П. Голубцова залишила в окрузі глибокий слід. Багато його нововведень в навчально-виховній роботі можна було зустріти в закладах освіти округу і на початку ХХ століття.

Під час його управління в окрузі посилювався вплив слов'ян, які займали посади вчителів класичних мов. На той час в окрузі майже не було осіб, які б добре знали стародавні мови, що були покладені в основу гімназійного курсу Статутом 1871 року. Вчителі-слов'яни дуже стрімко піднімалися по ієрархічних сходинках і займали керівні посади в органах управління освітою на різних рівнях.

У 1880 році Сергій Платонович був переведений на посаду попечителя Київського учбо-

вого округу, а на його місце попечителя Одеського учбового округу було призначено Петра Олексійовича Лавровського.

Працюючи в Київському учбовому окрузі, Сергій Платонович багато уваги приділяв відкриттю нижніх шкіл в сільській місцевості. Характерною рисою його діяльності в Києві була постійна турбота про релігійно-моральний напрям у справі виховання підростаючого покоління. З його особистої ініціативи в багатьох середніх закладах освіти Київського округу відкрилися домові церкви.

У квітні місяці 1886 року громадськість Київського учбового округу відзначала 50-річчя державної служби Сергія Платоновича. З цієї нагоди газета «Новое время» від 10 квітня 1886 року писала: «... По свидетельству близко знавших Сергея Платоновича Голубцова, он и ныне, после полувековой службы государству, сохранил бодрость и свежесть сил, удивительную усидчивость и энергию в работе, проводя целые дни над делами округа, обнимающего пять губерний, в том числе три губернии Юго-Западного края. Благодаря этой усиленной работе и ежегодным ревизиям Сергей Платонович Голубцов прекрасно знает весь служебный персонал своего округа и лично руководит всеми делами. По личному своему характеру человек самостоятельный, умеет сохранять независимость среди разных местных течений и ограждать интересы своего ведомства.

Наиболее симпатичной чертой в деятельности Сергея Платоновича Голубцова является его забота об элементарном народном образовании. Сознывая государственную важность русской народной школы в Юго-Западном крае, он употреблял энергичные усилия для развития ее и постановки на надлежащую почву. В этом отношении он принадлежит к числу русских деятелей края не только искренне убежденных, но и энергично проводящих в дело свои убеждения на пользу государству и русскому народу.»

Не довго довелося працювати Сергію Платоновичу після вшанування його 50-річної

діяльності як державного службовця. 19 травня 1888 року, перебуваючи на посаді попечителя Київського учбового округу, Сергій Платонович помер у місті Києві.

Російська імперія достойно оцінила його роботу, нагородивши багатьма орденами, в тому числі орденом святого Олександра Невського, орденом Білого Орла, орденом Святого Володимира II ступеня, орденом святої Ганни I ступеня, орденом святого Станіслава I ступеня.

Мав Сергій Платонович нагороди й іноземних держав, у тому числі: грецькі — орден Спасителя, орден «Великий командирський Хрест із зіркою» та чорногорський орден «Данила Першого за незалежність Чорної гори» I ступеня.

Похований Сергій Платонович Голубцов на одному з цвинтерів міста Києва.

#### Література

1. Венгеров С. А. Источники словаря русских писателей: В 4 т. — Петербург, 1917. — Т. 2. — 542 с.
2. Журнал «Исторический вестник». — С.-Петербург, 1898. — № 10, октябрь. — Т. LXXIV. — С. 124—125.
3. Газета «Новое время». — 25.06.1888. — № 4425.
4. Газета «Новое время». — 10.04.1886. — № 3633.
5. Одесса 1794—1894. Издание общества городского управления к столетию Одессы. — Одесса, 1895. — 836 с.
6. Руммель В. В., Голубцов В. В. Родословный сборник русских дворянских фамилий. — Санкт-Петербург: изд-во А. С. Суворина, 1886. — 610 с.
7. Журнал Министерства народного просвещения. — 1886. — № 5. — С. 161—178.
8. Новороссийский календарь на 1869 год. — Одесса: типография А. Нитче, 1868. — 514 с.
9. Журнал «Русская школа». — Санкт-Петербург, 1897. — № 5—6. — С. 20—39.
10. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности министерства народного просвещения. 1802—1902. — С.-Пб., 1902. — 786 с.
11. Дерibas А. Старая Одесса. Очерки. — Одесса: Оптимум, 2002. — 200 с.

**Л. І. ФУРСЕНКО,**

ст. викладач кафедри менеджменту і розвитку освіти ООІУВ.

## СПРАВА, ЯКІЙ ВИ СЛУЖИТЕ

Микола Данилович Кононенко — особистість, у якій напрочуд органічно поєднуються скромність, глибока порядність, юнацька непосидючість, постійне прагнення до нового.

Народився Микола Данилович 15 березня 1929 року в селі Плехів Оржицького району Полтавської області.

Бути вчителем мріяв з дитинства. Під час навчання в школі мрія остаточно визріла і привела юнака до Одеського державного учительського інституту, на фізико-математичний факультет, до якого він вступив у 1948 році.

По закінченні інституту розпочав свою трудову діяльність. Але Микола Данилович не був би самим собою, якби заспокоївся на досягнутому. У 1968 році він заочно закінчив математичний факультет Одеського державного педагогічного інституту імені К. Д. Ушинського.

І ось уже 40 років працює викладачем єдиного в Україні морехідного коледжу технічного флоту Одеської національної морської академії.

Педагог за покликанням, закоханий у точні науки, він робить все для того, щоб для кур-

сантів коледжу математика стала улюбленим предметом.

Як людина творча, Микола Данилович постійно працює над підвищенням ефективності викладання математики, успішно впроваджує методику проблемного навчання. Зокрема, приділяє значну увагу принципу доступності у викладанні — розробляє та виготовляє разом зі своїми вихованцями діючі моделі.

Багато років Микола Данилович керував методичним об'єднанням викладачів математики вищих навчальних закладів 1—2 рівнів акредитації Одеської області.

Головні риси ювіляра — це організаторські здібності, працьовитість, принциповість, чуйність, вимогливість до себе і своїх колег. Надає великої уваги вивченню та узагальненню кращих зразків педагогічного досвіду, очолює циклову комісію викладачів загальноосвітніх дисциплін.

Не буду акцентувати увагу на тому, що Миколі Даниловичу вже 75 років. Ні! Йому лише 75!

За самовіддану працю Микола Данилович Кононенко удостоєний почесного звання «Заслужений вчитель України», а також нагороджений Грамотою Міністерства транспортного будівництва СРСР, має звання та значок переможця соціалістичного змагання, медаль «Ветеран праці», срібну медаль ВДНГ та звання «Викладач-методист».



М. Д. Кононенко в кабінеті математики

Зміст його педагогічного життя простий: вчити всіх, вчити всюди, вчити завжди.

Ми щиро вітаємо з 75-річчям шановного колегу. Хай не вичерпується творча наснага, втілюються в життя всі плани та задуми.

Міцного здоров'я Вам, шановний Миколо Даниловичу, благополуччя, родинного щастя на многії-многії літа!

Щастя Вам, дорогий ювіляре!

**О. П. КОЗЮРА,**  
методист морехідного коледжу

---

## Педагогіка і психологія

### ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ З ПОЗИЦІЙ КУЛЬТУРОЛОГІЇ

На сучасному етапі розвитку системи освіти відбувається усвідомлення та впровадження в життя змін змісту і структури освіти, що пов'язано з необхідністю розробки цілісної концепції і нового стандарту педагогічної освіти. Сучасна школа вимагає від випускників педагогічного вузу таких умінь, як здатність до творчої самостійності, оволодіння ефективною рефлексією, уміння визначати стратегічні пріоритети освітньої політики та ін. Все більш глибоким стає протиріччя між професійними можливостями випускників педагогічних вузів і вимогами до них сучасної школи. Тому метою нашого дослідження є пошук шляхів формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя, що відповідало б сучасним вимогам суспільства.

Розглядаючи поняття «професійно-педагогічна культура», вважаємо за доцільне детально зупинитися на філософсько-методологічному аналізі поняття «культура».

Культурологія розглядає особистість спеціаліста як суб'єкта інноваційної діяльності, здатного до особистісної орієнтації в сучасному світі, взаєморозуміння і продуктивного спілкування з представниками різних культур, такого, який вміє орієнтуватися в культурному середовищі, брати участь в діалозі культур. У контексті культурологічного підходу педагогічна освіта орієнтована не тільки на виробництво і присвоєння нових знань, цілей, цінностей, особистісних смислів, але й на розкриття сутнісних сил, діяльнісних здібностей людини, її готовності компетентно і відповідально вико-

нувати професійні та соціальні ролі, продукувати нові ідеї та технології.

В умовах кардинальних змін суспільства освіта набуває нових функцій і наповнюється новими смислами. Складається парадигма виховання з позицій культури (Є. В. Бондаревська, А. П. Валицька, Н. В. Крилова, Н. Є. Щуркова та ін.). Провідною метою сучасного суспільства стає виховання культурної людини, формування і розвиток особистості, здатної до саморозвитку і самовизначення в суспільстві, в культурі, професії. Культура є домінуючим чинником у побудові освітніх систем. Освіта ж як частина культури стає провідним чинником набуття і розвитку власних людських властивостей, людського образу.

Сучасний педагогічний вуз орієнтований на розв'язання важливих завдань щодо підготовки вчителя нового типу. Одним із завдань є формування особистісної та професійної культури педагога як способу його життєдіяльності, як «інструмента» реалізації індивідуальних творчих сил в «люди́нотворчій» діяльності (В. А. Сластьонін). Формування професійно-педагогічної культури вчителя набуває не тільки професійного, але й соціального, культурологічного та індивідуально-людського значення.

Культурологічний напрямок у педагогіці досліджує феномен педагогічної культури і окремих її сторін (Є. В. Бондаревська, І. Ф. Ісаєв, А. А. Криуліна, В. А. Сластьонін та ін.). У низці праць розкриваються зміст, механізми та умови формування; розглядаються питання методологічної (В. В. Краєвський, В. А. Сластьонін, А. Н. Ходусов), морально-етичної (Е. А. Гришин, Н. Б. Крилова, Є. Н. Богданов, Є. Г. Силаєва), комунікативної (А. В. Мудрик), технологічної (М. М. Левіна), духовної (Б. С. Братусь, В. П. Зінченко, Б. Ничипоров), фізичної (М. Я. Віленський) культури вчителя. У цих дослідженнях педагогічна культура розглядається як важлива частина загальної культури вчителя, яка виявляється в системі професійних якостей і специфіці педагогічної діяльності.

Педагогічна культура виступає універсальною характеристикою педагогічної реальності. Дослідження проблеми формування професійно-педагогічної культури вчителя здійснюється в контексті культурологічних традицій і загальнофілософського розуміння культури, що містять дві взаємопов'язані тенденції — інтеграції та диференціації. З одного боку, культура — це цілісне, системне, інтегроване утворення, а з іншого боку, визнається необхідність диференціації цілісної культури на окремі складові та напрямки [13].

Більшість досліджень професійно-педагогічної культури ґрунтуються на уявленнях про культуру як соціальний феномен, що має діяльну природу. Культура розглядається як універсальна характеристика людської діяльності, що виявляється в різних формах існування як

спосіб і форма людського буття, як міра й спосіб реалізації сутнісних сил людини в її соціальній діяльності (В. Є. Давидович, Ю. А. Жданов, Л. Н. Коган, Е. Р. Маркарян, Е. В. Соколов). З позиції діяльнісного підходу культура виступає як «соціально значуща творча діяльність в діалектичному взаємозв'язку її результативності (опредмеченої в нормах, цінностях, традиціях, знакових і символічних системах тощо), та її процесуальності, яка передбачає досягнення (розпредмечування) людьми уже наявних результатів творчості, тобто перетворення досвіду людської історії у внутрішнє багатство індивідів, які втілюють зміст цього багатства у своїй соціальній діяльності, спрямованій на перетворення дійсності і самої людини [9, с. 28]. Діяльнісний підхід до культури ґрунтується на її розумінні як сукупності способів перетворення людських сил і здібностей в об'єктивні соціально значущі цінності (Н. С. Злобін, Ю. А. Жданов, В. М. Межуєв та ін.).

Цей підхід реалізовано в ряді досліджень, присвячених проблемі професійно-педагогічної культури (А. В. Барабанщиков, І. Т. Бердніков, М. Я. Віленський, І. Ф. Ісаєв, М. М. Левіна та ін.). Вказуючи на універсальність, цілісність, інтегральний характер професійно-педагогічної культури, дослідники при визначенні структурно-змістових і функціональних особливостей, процесуальних характеристик звертаються до аналізу педагогічної діяльності. Одиницею аналізу виступає педагогічна діяльність. У деяких дисертаційних дослідженнях межі між поняттями «педагогічна культура» і «педагогічна діяльність» досить розмиті. Оволодіння як професійно-педагогічною культурою ототожнюється з досягненням професійно-педагогічної діяльності, її головних компонентів (Є. Н. Богданов, І. Т. Бердніков, А. Н. Ходусов та ін.).

Разом з тим, у вітчизняній та зарубіжній філософсько-культурологічній літературі склався й інший підхід до тлумачення поняття «культура». Культура не тільки соціальний, але й антропологічний феномен. Культура в цьому сенсі виступає продуктом «відкритої людської природи, яка не має остаточної фіксованості» (П. С. Гуревич).

Такий підхід до тлумачення культури пов'язаний з розумінням її ціннісної природи. Найповніше аксіологічний підхід представлено у вітчизняній морально-релігійній літературі (М. А. Бердяєв, І. А. Ільїн, Н. О. Лосський, П. А. Сорокін, П. А. Флоренський, Г. Г. Шпет та ін.). Аксіологічна парадигма представляє культуру як «складну ієрархію ідеалів і смислів». Саме цінність, стверджував П. А. Сорокін, слугує підґрунтям і фундаментом будь-якої культури.

Цікавою є загальноаксіологічна теорія Н. О. Лосського, яка є найбільш узагальненою і розробленою, а також враховує представлені концепції зарубіжних і вітчизняних учених

(Н. Гартмана, М. Шелера, В. Штерна, В. С. Соловйова, С. Л. Франка). Учений називає своє вчення про цінності «онтологічною, ідеальною аксіологією» [11]. На його думку, людські прагнення, бажання не є джерелом цінностей, а лише їх наслідком. Почуття ж є одягом, в якому суб'єктивні цінності з'являються у свідомості.

Для розуміння культури в працях Н. С. Лосського можна виокремити такі моменти. По-перше, включення до складу цінностей буття, переживання, значення та ідеалу, які належать до змісту і структури цінностей не як рядоположні, а ієрархічно спрямовані від буття до ідеалу, що й робить їх елементами цінності. По-друге, саме таке, не статичне, а внутрішньо напружене, динамічне функціонування цінностей в еволюції всього сущого до абсолютної повноти життя і визначає їх як основу людської культури.

Аксіологічний підхід пояснює специфіку і зміст культури через категорію цінності. Культура є не що інше, як здійснення цінностей, «сукупність здійснених у суспільно-історичному житті об'єктивних цінностей» (С. Л. Франк). Культура в цьому сенсі виступає як вищий рівень облагородженості природних і соціальних умов життя і людських стосунків, як історична міра і «межа» людського образу (М. Шелер), практична реалізація загальнолюдських і духовних цінностей у людській діяльності та відносинах.

У вітчизняній морально-релігійній філософії культура наділена сакральним смислом. Не будь-яка діяльність породжує культуру, а тільки та її частина, яка «носить сакральний характер і пов'язана з пошуком смислів, вичитуваних у бутті» (П. А. Флоренський).

Діяльність людини різноманітна, а тому продукти людської активності також різноманітні. Численні діяння людини пов'язані з напруженим творчим актом, проривом у новий духовний простір, виявленням смислу навколишнього світу, що, на думку П. А. Флоренського, і є культурою.

У самій культурі є «деяка таємна пружина». У людській діяльності багато чого породжується вперше як виявлення смислу, але багато чого є повторенням уже одного разу знайденого. Далеко не завжди людська активність поєднана з проривом у сфері духу. «Друга природа» включає в собі акти простого відтворення, копіювання. Людина, яка винайшла колесо, — творець культури. Працівник, який на конвеєрі розміщує колесо на вісь — людина цивілізації [16].

Таке розуміння культури характеризує гуманістичний підхід, де сутність культури виступає як «міра людини», рівень «людського» в ній, сходження до ідеалу, формування його духовного багатства. Культура в цьому сенсі є характеристика ментальності (установки свідомості, її націленості назовні — на світ і всере-

дину себе, на власні глибини духу). Культура — це те, що дозволяє внести в світ і особистість смисл, людське значення, а також здатність використовувати те, що накопичено в досвіді людини. Для гуманістичної концепції культури характерно розуміння її як сфери реалізації людини як особистості, як цілісної істоти (І. Гердер, А. Ф. Лосев, А. Швейцер, М. Шелер та ін.).

У контексті гуманістичного підходу в світовій та вітчизняній культурології представлено погляд на культуру, який ґрунтується на ідеї діалогу культур (М. М. Бахтін, В. С. Біблер, М. Бубер, Ю. М. Лотман). Відповідно до діалогового підходу культура завжди потребує співрозмовника, партнера, приемника. Замикаючись в суб'єкті (одичному або груповому), культура згасає. Для людини культури перебувати в культурі і бути культурним означає піднятися над власним обмеженим буттям, представити в своїй біографії Космос, Природу, Історію якомога повніше (В. С. Біблер).

У філософській антропології М. М. Бахтіна культура постає як «форма буття індивіда як особистості — в злободенному спілкуванні (спів-бутті) з іншим індивідом, іншою особистістю, іншим світом, іншим культурним космосом мого «іншого Я», — мого «Ти, якого я набуваю». Культура є особливий соціум, в якому і формами якого індивіди — цієї епохи і різних епох — можуть спілкуватися між собою як вільні особистості [4]. Культура в розумінні вченого є форма самодетермінації індивіда як особистості. Культура є такий «соціум», така форма спілкування людей, яка завжди одночасна з іншою культурою і має сенс тільки на межі різних культур [4, с. 217].

Концептуальне значення для нашого дослідження мають теоретичні побудови у вітчизняній філософській психології, яка відноситься до розуміння онтології свідомості людини, її духовного прошарку (Б. С. Братусь, В. П. Зінченко, С. Л. Рубінштейн).

Розвиваючи положення С. Л. Рубінштейна про рівні свідомості, В. П. Зінченко теоретично припускає існування духовного шару свідомості, який у структурі цілісної свідомості повинен відігравати провідну роль, «одушевляти і надихати буттєвий та рефлексивний шари» [7]. Об'єктивною передумовою духовного шару «може виступати Інший, або, точніше, Ти». Тут використовується ідея М. Бубера про те, що основоположним чинником людської екзистенції є відношення «людина з людиною» в контексті «Я—Ти». Така позиція протиставляється як індивідуалізму, для якого, на його думку, закрита цілісність людини, так і колективізму [69, с. 90]. Шлях, що виводить за межі індивідуалізму і колективізму, це відношення «Я—Інший», де кожен з двох виступає не як об'єкт, а як партнер у життєвій ситуації.

На думку М. Бубера, цілісність особистості, її динамічний центр не можуть бути усві-

домлені шляхом споглядання і спостереження. Це можливо, коли людина вступає в елементарні стосунки з іншими. Утворюється «тонкий простір особистого Я, що вимагає наповнення іншим Я» [5, с. 92]. Цю сферу «діалогіки» М. Бубер називає сферою «Між», яка й виступає початковою категорією людської дійсності [7, с. 320].

Зустріч «Я» та «Інший» виявляє ще й залишок, якого немає при зустрічі людини зі світом. Цей залишок — найістотніше, в якому, на думку В. П. Зінченка, «проживає» природа духовності. У стосунках «Я—Ти» містяться таємниці ідеальної форми» (культури) [8, с. 320].

Подібні міркування є й у Л. С. Виготського, Д. Б. Ельконіна, С. Л. Рубінштейна. Віддаючи пріоритет стосункам «людина—світ» в принциповому плані, С. Л. Рубінштейн у питанні про генезис феноменологічних компонентів у стосунках «Я—Ти» вважає найбільш значущим «Я». Разом з тим він пише: «...Найперша з перших умов життя людини — це інша людина. Відношення до іншої людини, до інших людей складає основну тканину людського життя, її серцевину... Для людини інша людина — мірило, виразник її «людяності... фактично, емпірично, генетично пріоритет належить іншому «я» як передумові виокремлення мого власного «я» [14, с. 338—343].

Духовний шар свідомості, згідно з теорією В. П. Зінченка, формується раніше або одночасно з буттєвим і рефлексивним шарами. Поліфонічність і поліцентричність уявної структури свідомості передбачає зміну шарів, що її утворюють. Така зміна необхідна не тільки тому, що свідомість повинна бути відкритою, вільною і всеохоплюючою, але й для пошуку точки опори, для пізнання людини [8].

Особистісні константи культури представлені в теорії інтелігентності видатного російського філософа А. Ф. Лосєва. Розглядаючи інтелігентність як «життя особистості», функцію особистості, вчений визначає культурну значущість інтелігентності, яка, на його думку, полягає в тому, щоб бути суб'єктом культури, духовності, прагнути «не споглядати» тільки, але «перетворювати дійсність», облагороджувати людське життя. Це завжди «свідома робота духу над своїм власним удосконаленням і над упорядкуванням усього того, що оточує людину». Інтелігентність — це «культурна праця», яка «не є сумною необхідністю, але завжди радість» і «духовна легкість». Інтелігентність цілісна, інтегральна, неподільна, «існує як неподільна одиничність, як деяка духовна простота». У цьому сенсі інтелігентності не можна навчитися, вважає філософ, але вона вимагає тривалого виховання та самовиховання [10].

У вітчизняній культурології культура розглядається як втілення духовності людини, її здатність залишатися людиною за будь-яких умов; її спрямованість на іншого, на благо су-

спільства; здатність до співпереживання, любові (М. А. Бердяєв, М. А. Булгаков, Ф. М. Достоевський, А. Ф. Лосєв, В. С. Соловйов).

В особистісно-атрибутивній концепції культура виступає характеристикою самої людини, реальністю особистісного характеру в опозиції «суспільна культура — індивідуальна культура».

Поняття «індивідуальна культура» не розроблене в науці, хоча в різних концепціях культури здійснюються спроби визначити індивідуальну культуру (В. С. Біблер, А. Моль, Я. Щепанський та ін.). А. Моль, розглядаючи культуру в термінах теорії масової комунікації, індивідуальну культуру визначає як «екран знань», сформований у свідомості людини, що зумовлює його ерудицію, когнітивну складність [12]. Однак при всіх відмінностях у концептуальних підходах у розумінні індивідуальної культури домінує тенденція пов'язувати останню з динамічними характеристиками поведінки та діяльності людини [1].

Останнім часом проблема співвідношення культури та особистості розглядається культурно антропологією. У розвиток цієї проблематики значний вплив здійснили ідеї класичних мислителів (В. Вундт, В. Дільтей, О. Шпенглер та ін.).

Складність феномена культури зумовлює різноманітність концепцій і підходів, його аналіз у багатьох понятійних схемах. Різні підходи виступають як рівнозначні та взаємодоповнюючі. Аналіз різних наукових підходів дозволяє виокремити низку принципових позицій у визначенні сутнісних характеристик феномена «культура», його структурно-функціональні критеріальні параметри і динамічні характеристики, що мають концептуальне значення для нашого дослідження.

Абсолютна більшість філософських і культурологічних досліджень визначають феномен культури через категорію духовності суспільства і людини. «Культура — сукупність прогресу людини і людства в усіх галузях і напрямках за умови, що цей прогрес слугує духовному удосконаленню індивіда» [2, с. 10].

Культура — ідеальна форма (Л. С. Виготський, М. Коул, Е. Сепір), яка існує як об'єктивна реальність афективно-сміслових утворень, що засвоюються і суб'єктивуються в процесі індивідуального розвитку (Д. Б. Ельконін). Справжня культура є можливою в будь-якій цивілізації і на будь-якому етапі її розвитку (Е. Сепір).

Культура інтегральна, синкретична, цілісна. Вона є «єдність різноманітності» (А. Моль), «граничне узагальнення всього» (А. Ф. Лосєв), носій загальнолюдських цінностей, ідеальна ланка зв'язку між вічним і минулим.

Культура гармонійна, урівноважена і самодостатня (Е. Сепір). Вона є єдністю варіативного і інваріантного (єдність та послідовність життєвої установки), відповідно до якої зна-

чушість будь-якого елемента цивілізації вбачається у відношенні до всіх інших її елементів.

Культура — це об'єктивність, яка виражається в реальній творчій діяльності людини. Творчість і вихід за межі утилітарних цілей — найважливіша характеристика культури. Діяльність повинна задовольняти духовні запити і бути спрямованою на «пошук сакрального смислу буття» (П. А. Флоренський).

Культура — це система духовних цінностей, що розвивається; процес людської творчості; вияв стосунків між конкретними людьми («зв'язок людей», спілкування їх як особистостей); регулятор морального клімату суспільства. Культура є спосіб життя суспільства і людини. «Творіння — це підпорядкування форми своїй волі, але не виробництво форми ег піnsbo (з нічого)» [15, с. 483]. Культура дає своєму носію почуття внутрішньої задоволеності, володіння власним духом, самодисципліну.

Існує й інше джерело поняття «культура» — це внутрішнє таїнство і потаємність культури, закріпленого в архетипах «колективного несвідомого» (К. Г. Юнг) і такого, що передається від покоління до покоління. Йдеться про культурну спадщину родових «переживань» в образах міфів, звичаїв, а також генетично закріплених індивідом особливостях, які перевищують середні можливості людини — геніальний розум, художній смак, музичний слух, природна доброта та сила тощо.

У сучасних філософських і культурологічних дослідженнях одержала розвиток символічна версія культурогенезу, згідно з якою розвиток культури пов'язаний з виробництвом символів (П. А. Флоренський, М. А. Бердяєв, В. С. Соловйов, А. Ф. Лосєв, М. М. Бахтін, Ю. М. Лотман та ін.). Культура символічна за своєю природою, стверджує М. А. Бердяєв. Найелементарнішою складовою культури є артефакт — медіатор з подвійною матеріально-ідеальною сутністю, який поєднує розум і світ, створює єдність ідеї та предмета, речі, інструменту і смислу. Роль медіаторів у духовному розвитку індивіда і соціуму розглядається в теоретичних дослідженнях з психології розвитку (В. П. Зінченко, Б. Д. Ельконін). До числа головних медіаторів належать знак, слово (Л. С. Виготський), символ, міф (А. Ф. Лосєв, Ю. М. Лотман), смисл (Г. Г. Шпет), лик і Духолюдина (В. П. Зінченко).

Наступність і неперервність внутрішнього існування і розвитку — важлива об'єктивна закономірність динаміки культури. Природа культури розкривається у взаємозв'язку традиційного і новаторського, прогресивного і консервативного. Це творчість, яка ґрунтується на пам'яті, вона знаходиться на межі минулого і сучасного, сучасного і майбутнього. Для індивіда культура виступає не як сукупність еталонізованих знань, умінь та навичок, а як

відкрита багатомірна система проблем і творчих задач. Осягнення культури передбачає єдність відтворюючої і креативної тенденцій, особистісного відкриття, співпереживання і співтворчості (В. П. Зінченко).

Закономірність зростаючої різноманітності культури виражає її багатомірність, чисельність. Культура є «єдність різноманітності» (А. Моль). Культура не припускає стандартизації, уніфікації, одноманітності думок, ідей, перетворення людини в аноніма. «Коли всі думають однаково, значить ніхто не мислить» (Гегель). Культура живе в світі різноманітності. Діалектика культури — «у вільному змаганні вільних розумів» [2].

Культура антропоцентрична. Важлива не сама культура, а людина в культурі. Людина, яка «повинна перевершувати саму себе, щоб бути самою собою» (М. К. Мамардашвілі). Культура — це праця, напруження, зусилля самої людини. «Культура не сама по собі визначає розвиток людини. Культура — це «повільно і шляхом невірогідних зусиль створюваний людиною функціональний орган, призначення якого полягає у проникненні всередину самого себе» [7, с. 227].

Осягнення людиною культури пов'язано також з власною відповідальністю за свою поведінку. Свідома поведінка, рефлексія, здатність до самовизначення і самообмеження, самоудосконалення — умови культуроздійснення людини. Культура є форма самопроекування людини.

Культура комунікативна за своєю суттю і позбавлена агресії і нав'язливості. Вона виявляється через дії і відношення людини до інших. Її сутнісним моментом виступає «домінанта на обличчя іншого» (А. А. Ухтомський), Інший, діалог з Іншим (М. М. Бахтін, М. Бубер).

Аналізуючи головні підходи до розуміння культури, процесів її розвитку, слід відзначити домінування думки про гармонійність, урівноваженість, самодостатність культури. Культура не має ступенів, не є ні високою, ні низькою, вона не є «духовним гібридом суперечливих обривків, герметично ізольованих відсіків свідомості» [15].

Історико-еволюційний підхід до розвитку особистості в культурі розглядає освіту як механізм соціогенезу, який підтримує або елімінує прояви індивідуальності особистості в соціальній системі (О. Г. Асмолов). Освіта, школа несуть на собі відбиток культури, але й виступають рушійними силами розвитку культури. Соціогенетичний механізм освіти повинен проектуватися таким чином, щоб підтримати варіативність особистості, готувати її до життя в світі, що постійно змінюється [3].

Освіта як підсистема соціуму, яка забезпечує становлення людини культури, розвиток власне людських властивостей стає нині вектором професійно-педагогічної орієнтації. Особистісний потенціал учителя, його професійна

культура, що виконує «людиноствірну» функцію, стають важливим чинником розвитку сучасної педагогічної освіти.

Культурологічний підхід у побудові і розвитку педагогічної освіти розглядається в контексті загальнофілософського розуміння культури і проектує його як сферу духовного виробництва, що визначає розкриття сутнісних сил педагога, його професійно-особистісний розвиток і саморозвиток, його професійну самореалізацію, здатність до інноваційної діяльності і формування особистості, здатної до саморозвитку в суспільстві, що постійно змінюється.

Аналіз філософсько-культурологічних позицій є методологічною передумовою дослідження професійної культури педагога, її компонентів і проявів. Найбільш актуальним для нашого дослідження є гуманітарний підхід, який відводить людині роль духовного суб'єкта культури, що володіє такими властивостями як побудова та «вичитування» смислів, відповідальність діяльності та поведінки, здатність до саморозвитку, саморегуляції і самореалізації.

Перспективами наших подальших розвідок є заломлення поняття «культура» в царину освіти, а саме аналіз поняття «професійно-педагогічна культура» у педагогічній літературі.

Розглядаються теоретико-методологічні засади вивчення професійно-педагогічної культури. Подано аналіз головних підходів до тлумачення поняття «культура» в філософській та культурологічній літературі. Простежується перехід від поняття «культура» до поняття «педагогічна культура».

Рассматриваются теоретико-методологические основы изучения профессионально-педагогической культуры. Представлен анализ основных подходов к толкованию понятия «культура» в философской и культурологической литературе. Прослеживается переход от понятия «культура» к понятию «педагогическая культура».

The theoretic-methodological principles of learning of professional-pedagogical culture are examined. The analysis of main approaching to the commentary of the conception «culture» is given in the philosophic literature and in the literature about the culture. The transition is followed from the conception «culture» to the conception «the pedagogical culture».

**І. О. ПАЛЬШКОВА,**

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

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ПРИОРИТЕТОВ НАЧАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

В современных условиях социальных перемен, когда идут поиски путей воспитания молодого человека как человека творческого, культурного и гуманного, важное значение имеют идеи педагогов-гуманистов, теоретический и практический фонд наследия которых прогрессивен и актуален, вызывает глубокое осмысление в аспекте приоритетов современ-

ного воспитания человека культуры Мира, культуры своего Отечества, человека гуманного, свободного, толерантного и самостоятельного. Гуманистические идеи педагогического наследия важно учесть при выработке стратегии нового подхода к воспитанию на основе общечеловеческих, национальных и личностных социально значимых ценностей.

Так, в педагогическом наследии замечательного педагога К. Д. Ушинского гуманизация воспитания рассматривается на основе учета особенностей, склонностей и потребностей народа, исторически сложившихся черт его характера и языка. В основе воспитания — становление и развитие нравственных черт личности, таких, как любовь к родине, своему народу, человечность, терпимость. Задачу народной школы К. Д. Ушинский видел в обогащении возможностей детей, развитии у них разумного взгляда на окружающую природу и общественные явления, способности к самостоятельной жизни и деятельности. Эти мысли замечательного педагога не утратили своего значения в настоящее время, являясь основополагающими в процессе воспитания личностной культуры подрастающего человека. Педагогу важно знать природу ребенка, руководствоваться этими знаниями при создании культуросообразной среды в образовательном учреждении и выборе приемов и методов педагогического взаимодействия и сотрудничества с детьми.

По мнению К. Д. Ушинского, ярким проявлением народности является патриотизм. Родной язык, устное народное творчество, художественная литература, история — яркие источники воспитания патриотизма и гражданственности, уважения к людям. «Вводя дитя в народный язык, мы вводим его в мир народной мысли, народного чувства, народной жизни, в области народного духа», — утверждал великий педагог (Т. 4, с. 16), «... истинное народное образование сохраняет, открывает и поддерживает именно те источники, из которых льется народное богатство, и льется само собою, без всяких насильственных мер: время, труд, честность, умение владеть собой, физические, умственные и нравственные силы человека — это единственные творцы всякого богатства» (Т. 2, с. 40).

Воспитание нравственно богатой личности, человека высокой духовной культуры будет эффективным в том случае, если оно опирается на культурно-исторические традиции народа, его характерные особенности. В языке, литературе, образовании отражаются черты и своеобразие национального характера, культурные и религиозные традиции, тенденции исторического развития народа. Важно учитывать особенности менталитета, развивать национальное самосознание, воспитывать гражданина, человека нравственного, свободного и ответственного. По мнению К. Д. Ушинского, образование и воспитание должны соответствовать национальному характеру и традиции народа.

Представляют интерес утверждения К. Д. Ушинского о необходимости воспитания и развития у детей стремления к свободе, которое заложено в человеке с момента его рождения. Понятия «свобода» и «нравственность»

рассматриваются педагогом как два явления, которые «необходимо обуславливают друг друга и одно без другого существовать не могут». Актуальными для современной практики образовательных учреждений являются положения К. Д. Ушинского о необходимости уважать ребенка, «основываться как можно более на личных, как бы семейных отношениях между воспитателем и воспитанниками», создавать условия для разнообразной детской деятельности, для развития стремления к самовоспитанию, без которого невозможно достичь нравственной культуры, «самая существенная, самая человеческая потребность в человеке есть потребность самосовершенствования, развития» [Т. 1, с. 39].

Гуманистическим смыслом наполнены рекомендации К. Д. Ушинского о необходимости учитывать в воспитании самоценность детства, изучать и хорошо знать детскую природу, учитывать то, что ребенок живет полноценной жизнью, а эта жизнь имеет свои права и свои потребности. Принципы народности, природосообразности, выдвигаемые великим педагогом, с особой значимостью подчеркиваются и сейчас при рассмотрении исходных позиций и концептуальных особенностей современного воспитания.

Не утратили своего значения мысли Н. И. Пирогова о том, что в задачу воспитания должно входить формирование современных нравственных убеждений, развитие твердой и свободной воли, воспитание гражданских и человеческих доблестей, которые составляют лучшее украшение времени и общества; рекомендации русского философа и педагога П. Д. Юркевича о необходимости воспитывать человека так, чтобы он мог из своих способностей извлекать наибольшую сумму удовольствия, а его способности сделались наиболее производительными, чтобы он был пригоден для общества, сделался силен в мудрости и добродетели; утверждения Е. Н. Водовозовой о том, что идеал воспитания — это человек с хорошим здоровьем, твердой волей, сильным и великодушным характером; физические, духовно-нравственные, интеллектуальные качества ребенка важно развивать во взаимной связи с учетом ценности детских периодов жизни, ценности деятельного человеколюбия, веры в возможности ребенка.

Эти идеи перекликаются с современными требованиями лично-ориентированного подхода к воспитанию с учетом специфики детского возраста, психологических и физиологических особенностей ребенка, опоры на его интересы и потребности на основе ориентации содержания воспитания на совокупность воспитательных ценностей — общечеловеческих, национальных, индивидуально-личностных.

Выдающийся педагог В. А. Сухомлинский, подчеркивая самоценность детства, считал, что младший возраст имеет особо важное значение

для воспитания человечности, формирования нравственных убеждений, взглядов, привычек, нравственных чувств, эмоциональной культуры будущего гражданина.

Тема общечеловеческих ценностей была приоритетной для В. А. Сухомлинского, являясь ориентиром воспитания и формирования личности. Через всю его воспитательную систему проходят понятия Человек, Земля, Родина, Труд, Красота; акцентируется внимание на осмыслении таких категорий, как: семья, любовь и уважение к родителям, к матери, уважение к людям, коллектив, добро, любовь, милосердие, щедрость души, отзывчивость, совесть, стыд, честность, чуткость, честь, достоинство, сердечность, сердечная забота, моральные эмоции, эмоциональная культура, культура человеческих отношений, культура чувств и др., ориентация на которые побуждает человека к добрым чувствам и высоконравственным поступкам. Общечеловеческие ценности воплощались в системе воспитательной работы с детьми, которая строилась на культурологической основе. Уже в детские годы необходимо заложить основы человечности и гражданственности, дать ребенку видение добра и зла, дать возможность пройти «эмоциональную школу — школу воспитания добрых чувств» [9].

По мнению В. А. Сухомлинского, воспитание — это человековедение, оно направлено на ребенка, познание его внутреннего мира, развитие его индивидуальности, приобщение к общечеловеческим ценностям, активной деятельности в преобразовании окружающего мира, обеспечение каждому ребенку возможности «творения добра» другим людям, возможности добиваться успеха в деятельности, создание условий для самореализации личности. Лучшие народные традиции, мудрость народной педагогики наполняли и обогащали содержание творческой деятельности великого педагога, его стремление к тому, чтобы воспитанники усваивали традиции, этические ценности, приобщаясь к общечеловеческой и национальной культуре.

Обращение к гуманистическим идеям В. А. Сухомлинского является важным ориентиром в творческой педагогической деятельности, стимулирует к поиску путей эффективной реализации актуальных проблем воспитания детей в современных условиях.

В контексте личностно-ориентированного воспитания детей важное значение имеют идеи А. В. Запорожца о механизмах саморазвития ребенка, лежащих в основе творческой активности личности, о необходимости поддержки и развития человека в человеке, о необходимости обогащения детской деятельности как средства самовыражения ребенка, приобщения к национальной культуре.

Воспитательный процесс, по мнению ученого, должен быть насыщен реальными проб-

лемами жизни ребенка, характеризоваться отношением к воспитанникам как субъектам собственного развития, строиться на основе сотрудничества и диалога между ребенком и взрослым. Важным условием деятельности воспитателя в обеспечении полноценного проживания ребенком периода детства является забота об эмоциональном благополучии детей, оказание им помощи в освоении социокультурного опыта и свободном самоопределении, включение детей в активную жизнь через общение и значимую для них деятельность.

Современные исследователи проблем дошкольного детства (С. А. Козлова, Л. А. Парамонова, Т. В. Тарунтаева, С. Л. Новоселова, К. В. Тарасова, О. С. Ушакова и др.) подчеркивают важность учета идей А. В. Запорожца в разработке содержательных аспектов воспитания и развития детей дошкольного возраста.

При построении педагогического процесса важно учитывать своеобразие деятельности ребенка, создавать условия для развития его возможностей и способностей с учетом возраста и, согласно выдвинутой А. В. Запорожцем концепции амплификации, т. е. обогащения психического развития, как можно более рационально использовать ведущий вид деятельности дошкольника — игру, развивать в тесной связи с игрой и другие виды детской деятельности. Приоритет игры в организации жизнедеятельности детей создает наиболее благоприятные условия для воспитания личности и развития индивидуальных проявлений ребенка. Однако максимальная реализация возможностей ребенка и удовлетворение его потребности в активной деятельности в окружающем мире предполагает разнообразие форм и видов деятельности, организуемых педагогически целесообразно в условиях дошкольного воспитания и воспитания в начальной школе.

Современные исследователи (Е. П. Белозерцев, Е. В. Бондаревская, Н. М. Борытко, О. В. Гукаленко, В. А. Каракровский, И. А. Колесникова, С. В. Кульневич, Ю. С. Мануйлов, Г. Н. Филонов и др.) разработали концепции воспитания, ориентирующие на гуманизацию и личностную направленность воспитания, на необходимость создания социокультурного воспитательно-образовательного пространства, способствующего воспитанию Человека культуры, гражданина, нравственной и творческой личности. Эти концепции имеют большое значение в контексте теоретического и практического осмысления аксиологических приоритетов современного начального воспитания детей.

Весьма важно утверждение Е. В. Бондаревской о том, что «личность — это человек (ребенок), имеющий свою жизненную историю, интегрированный в определенную культурную среду, обладающий свойствами субъектности, самореализующийся в свободно избираемых видах жизнедеятельности, находящийся в про-

цессе саморазвития, поиска смыслов и собственной индивидуальности» [2, с. 43].

И. А. Колесникова, отмечая, что «воспитание — прежде всего работа со смыслами, ценностями, системой отношений человека, с его эмоционально-волевой и рефлексивной сферами: тем, что позволяет ребенку, подростку, молодому человеку, взрослому осознавать, оценивать и усовершенствовать себя как главный фактор, обуславливающий качество собственного бытия, делая при этом основным критерием деяний — совесть», подчеркивает важность для человека следующей системы ценностей: природа с ее закономерностями и всеми проявлениями жизни; человек и его здоровье; отечество, род, семья, традиции как корневые основания социального бытия; свободный труд и его результаты, осуществленные в культурных и цивилизационных достижениях, любовь и мир как основополагающие человеческие отношения и гаранты существования человечества; Красота и Гармония как критерии Истины и Добра [5, с. 164]. Эти ценностные ориентиры важно учитывать и при осуществлении воспитания в детские годы.

Уже в дошкольном возрасте ребенок включается в освоение и преобразование мира человеческой культуры, на основе чего формируются ценностные ориентации и моральные принципы, культура чувств и отношений, культура деятельности и поведения, развиваются способности и потребности. Этот сензитивный период для развития человека должен быть оптимально использован в формировании личности ребенка, ее культурологической и аксиологической направленности.

Важнейшим условием использования воспитательных и развивающих возможностей детства в контексте культуры является разумное взаимодействие объективных и субъективных факторов (среда с ее отношениями; природные свойства человека, его сущностные силы, задатки и потребности; воспитание в образовательном учреждении; система воспитательной работы; семейное воспитание). Внутренние изменения личности опосредованы не только педагогическим влиянием извне, но и внутренней активной реакцией на социально-педагогическую ситуацию развития, а также стремлением к самосовершенствованию, самовоспитанию, основы которого закладываются в детские годы.

Согласно утверждению Б. Т. Лихачева воспитательные ценности «составляют духовную основу, базисный компонент личности, определяют сущность ее внутреннего мира, ее направленность, выражающуюся в мировоззрении, убеждениях, знаниях, умениях, навыках, в развитых сущностных силах, проявляющуюся в социально обусловленных отношениях, деятельности и общении» [6, с. 6], природный источник воспитательных ценностей формирует в человеке важнейшие цен-

ностные отношения к природе, к самому себе, к обществу.

Оказание поддержки, развитие природных свойств ребенка, стимулирование его творческого потенциала — важная задача педагога.

Осознание ценностей, их восприятие и усвоение возможно только в условиях субъект-субъектных отношений, когда ребенок, познавая мир, проектируя свои действия, развивая свою собственную творческую активность, чувствует себя свободной личностью, имея право на самостоятельный выбор, жизненное самовыражение и активное участие в сферах деятельности и общения.

В русле культуросообразного воспитания необходимо включение в социокультурную жизнь и процесс самоопределения личности в качестве важнейших аспектов общечеловеческих, национально-культурных и этноспецифических ценностей, включение в общее содержание образовательного процесса регионального и этнокультурного компонентов. Задача воспитателя — научить человека быть Человеком, помочь ему найти свое место, свой статус в окружающем пространстве. Необходимо создание модели «жизненной ситуации, в которой воспитанник будет принимать и реализовывать определенную структуру ценностей и поведения, прочно прогнозируемого целью воспитания» [8, с. 174]. По определению В. В. Серикова, «технология конструирования педагогической ситуации в общем виде включает два момента: трансформацию культурных объектов из предметной в социально-коммуникативную, организационно-деятельностную, диалогическую или какую-то иную форму, в которой они могут быть адекватно присвоены воспитанником; создание условий для субъективации (присвоения) ребенком некоторой социальной нормы; последнее предполагает определенную логику развития ситуации от внешнего к внутреннему диалогу» [8, с. 166].

Обращение воспитания к культуре — важнейшее направление нравственного становления человека, его духовного развития, формирования целостной личности, способной к самоопределению в культуросообразной среде.

Совершенно справедливо утверждение М. С. Кагана о необходимости видеть в школе не учреждение системы «образования» и «обучения», а институт культуры, для которого задачи образования и обучения являются лишь сторонами несравненно более сложной, многогранно-целостной деятельности — приобщения к культуре входящего в жизнь молодого человека и формирования его потребности и способности развивать культуру собственной творческой активностью в общении с другими людьми и во благо человеческого рода [4, с. 393].

Реализация в воспитательной практике лучших традиций народной педагогики, семейно-бытовой культуры дает возможность приоб-

щать детей к культуре предков и межнациональных отношений, воспитывать уважение к прошлому своего народа, ориентировать на общечеловеческие ценности, на освоение этических, эстетических, художественных особенностей народной культуры. Воспитание, основанное на познании, культуросообразном содержании, взаимосвязи природных и социокультурных факторов, гуманистическом подходе к ребенку, взаимодействии семьи и образовательных учреждений, способствует развитию у растущей личности потребности в непрерывном расширении и обогащении своего культурного уровня, формирует ментальность ребенка, обеспечивает его социальную и культурную компетентность.

#### Литература

1. *Водовозова Е. Н.* Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста. — 6-е изд. — СПб., 1907.

2. *Бондаревская Е. В.* Развитие теории воспитания в современной России // Славянская педагогическая культура. — 2002. — № 1. — С. 39—44.
3. *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды: В 2 т. — М.: Педагогика, 1986.
4. *Каган М. С.* Философия культуры. — СПб., 1996.
5. *Колесникова И. А.* Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии. — СПб., 2001.
6. *Лихачев Б. Т.* Введение в теорию и историю воспитательных ценностей (теоретико-исторический анализ воспитательных ценностей в России в XIX и XX веках). — Самара, 1997.
7. *Лыкова В. Я.* Последовательно и гармонично: преемственность в воспитании. — Смоленск, 2001.
8. *Сериков В. В.* Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. — М., 1999.
9. *Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям. — Кишинев: Лумина, 1978.
10. *Ушинский К. Д.* Педагогические сочинения: В 6 т. / Сост. С. Ф. Егоров. — М.: Педагогика, 1988—1990.

#### **В. Я. ЛЫКОВА,**

доктор педагогических наук, профессор Смоленского государственного педагогического университета.

## ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОЦІНКИ В РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Гуманізація дошкільного виховання перш за все спрямована на створення можливостей для реалізації кожною дитиною вікового потенціалу, який відповідає дошкільному дитинству.

Відповідно до цього визначаються принципи організації роботи з дошкільниками, роль вихователя дошкільного закладу, його спілкування з дітьми, які спрямовані на досягнення оптимального загального розвитку дошкільника як підґрунтя для здобуття в школі спеціальних знань, навичок, умінь, ефективного засвоєння різних видів діяльності, вміння вирішувати складні життєві ситуації. У зв'язку з цим проблема організації гуманістичного спілкування педагога з дітьми, де педагогічна оцінка виступає важливим і ефективним виховним засобом, набуває особливої актуальності.

Педагогічна оцінка становить особливий інтерес, адже вона виконує важливу функцію у вихованні дошкільників. Оцінка педагога формує творчі здібності дітей, взаємовідношення в дитячому колективі, довільність поведінки, а також впливає на якість знань, які засвоюються дошкільниками під час навчання в дошкільній освітній установі.

Оцінка — це міра відповідності того, що є, тому, що має бути, інакше кажучи, того, що оцінюється, з тим, яким воно повинно бути, тобто в основу оцінки покладаються еталони, норми, ідеали. Оцінка виконує функцію порівняння цих вимог з конкретними явищами, подіями, які вже мали місце в діяльності, вста-

новлює їх відповідність чи невідповідність вимогам моралі.

Проблему використання педагогічної оцінки, визначення її як виховного засобу досліджували Ш. О. Амонашвілі, Н. А. Стародубова, В. Д. Калішенко, О. Г. Дробницький та інші вчені. Основою цих досліджень є думка С. Т. Шацького про те, що необхідно оцінювати не особистість дитини, а її конкретний вчинок. Особистість не підлягає оцінюванню, хоча окремі якості особистості оцінюються.

У науковій літературі відмічається, що проблема оцінювання дітей дошкільного віку розроблена недостатньо. Накопичені у цій області дані (І. В. Іменадзе, Г. П. Усова, Ш. А. Дусмухамедова, О. О. Смирнова, Т. О. Пономаренко) не дають відповідей на всі питання, пов'язані із застосуванням педагогічної оцінки в роботі дошкільних освітніх установ.

Складність педагогічної оцінки в дошкільному віці пов'язана з тим, що дошкільники ще не відокремлюють себе від своєї діяльності. Тому оцінка вихователем їх роботи часто для самої дитини є оцінкою її особистості в цілому і показником ставлення до неї. Урахування вікової специфіки дошкільників в особливостях педагогічної оцінки передбачає необхідність підтримувати впевненість у тому, що вихователь ставиться до них доброзичливо.

Особливість педагогічної оцінки, як відзначає Г. Г. Кравцов, полягає в тому, що вона завжди пов'язана з суб'єктом діяльності, на-

віть тоді, коли оцінюється лише результативна чи операціональна частина діяльності.

Б. Г. Ананьев виділив дві функції оцінних впливів дорослого:

а) орієнтуюча, коли дитина завдяки педагогічній оцінці усвідомлює власні знання, результати своєї діяльності;

б) стимулююча, як переживання дитиною успіху чи неуспіху і заохочення до діяльності.

Діти дошкільного віку самі потребують оцінки педагога. Вони звертаються до дорослого з проханням подивитись на результати їх діяльності, використовують різноманітні доводи для того, щоб їх оцінили. При цьому діти, звичайно, хочуть, щоб їх похвалили. Коли оцінок з боку дорослого нема, це сприймається дошкільниками як неповага до них, як небажання дорослого брати участь в житті дитини, допомогти їй, надати необхідні орієнтири, підтримати.

Дошкільники бажають підтвердження доброзичливого відношення до себе дорослих, думка яких для них є важливою. Їм як повітря необхідна впевненість, що дорослі їх люблять і завжди піклуються, незважаючи на зовнішні обставини.

Однак у навчально-виховному процесі трапляються випадки, коли просто необхідно дати негативну оцінку. Якщо виникає така потреба, педагог має спочатку підкреслити своє добре ставлення, звернути увагу дитини на те, що її дії розходяться з прийнятими нормами поведінки. Дитина повинна сама зрозуміти, наскільки її дії розходяться з власними намірами, важливо при цьому запобігти сприйняттю нею негативної педагогічної оцінки як оцінки вихователем її особистості в цілому. Для цього педагогу необхідно допомогти дитині-дошкільнику відокремити себе від своєї діяльності. Отже, дошкільник має чітко зрозуміти, чому і за що його оцінили негативно, в чому саме він завинив і повірити, що попри все дорослий добре до нього ставиться.

У сучасній психолого-педагогічній літературі виділяються такі види педагогічної оцінки:

1) пряма оцінка (схвалення чи засудження будь-яких дій або особистих якостей суб'єкту);

2) непряма оцінка (схвалення чи засудження моральних якостей чи дій іншого);

3) опосередкована оцінка — оцінювання дій і особистих якостей одного і того ж суб'єкту через пряму оцінку іншого суб'єкту;

4) запобігаюча педагогічна оцінка (оцінка «авансом») — оцінка майбутніх дій суб'єкту;

5) відсутність оцінки — як фактор відношення до діяльності і до особистості.

Вибір виду оцінки залежить від ситуації, яку потрібно оцінити, від вікових та індивідуальних особливостей дітей, які беруть в ній участь, а також від особистості вихователя. Яка б форма оцінки не була обрана, конче потрібно, щоб вона була чітко мотивована.

Допускається, звичайно, і використання формальної оцінки (молодець, добре, погано,

неправильно). Така оцінка виконує дві основні функції. Вона використовується з метою демонстрації доброзичливого ставлення дорослого до дитини і створення позитивного емоційного фону для організації спільної роботи під час занять.

Інша функція формальної оцінки полягає у контролі та орієнтуванні особистої оцінної діяльності дітей. Так, коли встановились стійкі ділові стосунки, діти заохочувались до роботи і було ясно, що вони усвідомлено оцінюють свої дії, їх результат.

Пошук найбільш адекватних форм оцінних впливів показав, що не варто обмежуватись лише формальними оцінками, хоча повністю їх уникнути також неможливо. Однак слід уникати фіксованої формальної оцінки, яка мало чим відрізняється від традиційної шкільної оцінки. Так, іноді у роботі з дошкільниками використовуються різноманітні «еквіваленти» шкільної оцінки. Наприклад, за хорошу відповідь на занятті ставиться «зірочка», а тому, хто краще за всіх працював під час заняття, дається прапорець.

Подібні способи оцінювання не орієнтують дітей на розуміння підстави для оцінки і заважають формуванню у них самостійних оцінних дій. Прапорець чи зірочку як нагороду дає дорослий, а той, хто їх не отримав, опиняється приблизно в такому ж положенні, як і той, хто отримав «двійку». Застосування фіксованої оцінки в дошкільному віці може викликати суперництво між дітьми, почуття заздрощів, надмірну орієнтацію на дорослого, на його нагороди чи покарання.

Від стилю спілкування вихователя з дітьми значною мірою залежить характер педагогічної оцінки, а також успіх виховної роботи з дітьми.

Традиційно виділяють демократичний, ліберальний і авторитарний стилі спілкування вихователя з дітьми. Для авторитарного стилю спілкування характерним є:

— орієнтація вихователя на домінування в усіх без винятку ситуаціях спілкування;

— очікування обов'язкового і негайного виконання своїх вказівок і розпоряджень;

— недостатне врахування бажань і емоційного стану дітей;

— використання формальних, переважно негативних оцінок;

— небажання визнавати свої помилки;

— недостатне врахування при організації роботи групи особливостей відносин між дітьми;

— велика кількість виховних впливів при їх одноманітності;

— дисциплінуючі впливи переважають над організаційними.

Ліберальний стиль спілкування характеризується такими ознаками:

— уникання керівництва дитячим колективом;

— недостатня перевірка виконання своїх вимог;

— постійне намагання враховувати усі бажання дітей, внаслідок чого поведінка непослідовна і ситуативна;

— ситуативність в оцінних висловленнях, велика залежність оцінок від настрою.

Для демократичного стилю спілкування властиво:

— оптимальний розподіл функцій між вихователем і дітьми;

— максимум вимог до дітей і максимум поваги до них;

— вивчення і врахування взаємовідносин між дітьми;

— розуміння вихователем, що він може помилятися;

— різноманітність виховних впливів, домінування організаційних над дисциплінуючими;

— домінування позитивних оцінок над негативними, відношення до особистості дитини як до самостійної цінності.

Цікаво, що вихователі з авторитарним стилем спілкування використовують частіше формальну оцінку, в тому числі й негативну. У той же час вихователі демократичного стилю широко використовують змістовно-мотивовану оцінку і створюють умови для власної оцінної діяльності дітей. Звичайно, найбільш продуктивним є демократичний стиль спілкування.

Таким чином, основною метою використання позитивної оцінки є підняття дитини на таку «висоту», яка задовольнить її почуття власної гідності, коли така оцінка сприймається нею як щось приємне і цінне, втрата якої для дитини означає виникнення негативної ситуації.

Проблема використання педагогічної оцінки як засобу виховання і навчання дітей дошкіль-

ного віку є досить актуальною і потребує подальшого теоретичного і практичного вирішення.

#### Література

1. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: экспериментально-педагогическое исследование. — М.: Педагогика, 1984. — 296 с.
2. Башлакова Л. Н. Влияние общения воспитателя с дошкольниками на взаимоотношения детей: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1986. — 24 с.
3. Дусмухамедова Ш. А., Кравцов Г. Г. Особенности педагогической оценки в дошкольном возрасте // Особенности обучения и воспитания детей дошкольного возраста: Сб. науч. тр. — М., 1987. — С. 101—105.
4. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? — М.: Масс Медия, 1995. — 240 с.
5. Калишенко В. Д. Педагогическая оценка как средство формирования коллективистской направленности взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1985. — 23 с.
6. Кулачківська С. Чого чекає малюк. Ставлення вихователя до дитини і реалізація її домагань // Дошкільне виховання. — 1989. — № 11. — С. 12—13.
7. Пономаренко Т. Положительная предвосхищающая оценка как одно из средств нравственного воспитания младших дошкольников // Дошкільне виховання. — 1996. — № 3. — С. 15—19.
8. Третьяченко В. Педагогічна оцінка // Дошкільне виховання. — 1989. — № 6. — С. 13—14.

#### 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.

## ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНИНА УКРАЇНИ В СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Актуальність проблеми практичного сприяння розвитку громадянськості молоді України визначена концепцією громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності [2].

Предмет нашої статті — особистість старшокласників як громадян України.

Об'єкт — вправи, що сприяють підвищенню громадянськості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл.

Завдання — запропонувати ряд ефективних психологічних вправ, які підвищують рівень громадянськості особистості.

Наведемо практичні прийоми, які ефективно використовуються в роботі із старшокласниками. Серед прийомів щодо посилення активності творчого мислення у напрямку до «Я —

державного» можна виділити психотехнічну групу, де члени групи по черзі наводять свою словесно-предметну асоціацію з попереднім словом. При цьому заданість руху асоціацій членів творчої групи має бути визначена сюжетом — «Ми і держава». Отже, ведучий групи починає наступний ряд асоціацій відповідним словом — «громадянин», «державність», «Україна» тощо. Хід асоціацій учасників групи може прояснити групову думку стосовно заданої теми, яка не завжди усвідомлена групою. Учасникам творчої групи пропонують навести наступне слово за асоціацію з попереднім, при цьому воно має викликати у даної людини емоцію задоволення. Приклад такого асоціативного ряду — «Україна — краса — наречена — шлюб — діти — рід — народ», «держава — єд-

нання — дружба — нація — культура — мова — індивідуальність». Заданість руху асоціацій на основі спрямованого поєднання їх з емоціями задоволення забезпечує конструктивність думки.

Корисним є таке завдання: придумати різні варіанти позитивного закінчення речення, яке виконує кожен з членів творчої групи. Наприклад, це можуть бути такі речення: «Батьківщина завжди...», «Громадянськість — це...», «Громадянин сьогодні...», «Єднає Україну такою, якою вона була раніше, й Україну, якою вона буде, те, що...» та інші. Учні продовжують речення самостійно. Аналіз асоціативних рядів дозволяє членам групи спільними зусиллями виявити конструктивний погляд на діяльність громадянина в державі, що викликає позитивні переживання.

1. Сприяти розвитку творчого мислення може пошук загального слова, виключення зайвого слова («Любов, молодість, панування», «Гроші, влада, духовність»), побудова речення із застосуванням даних слів («Україна, натхнення, перспектива», «Держава, всесвіт, доля», «Єдність, соборність, громадяни»), знаходження аналогії до подібного слова («громадянськість»). Виконуючи таку роботу, учні приходять до розуміння того, що не тільки світ створений для нас, але й ми для світу, ми мов би його співавтори, починаючи від наших думок і до відчуття причетності свого діяння до життя своєї держави. Цим самим актуалізується дорослість людини — її відповідальність за світобудову, прагнення брати участь у конструюванні світу, який оточує молоду людину. Ми пропонували також виконати таку творчу роботу: скласти авторський вірш, пісню про любов до України, написати твір-роздум про свій вік і армію (для хлопців).

2. Для розвитку цілісного ставлення до країни доцільно практикувати аналогію з цілісним ставленням до людини. При цілісному ставленні до певної персони негативна риса стає продовженням позитивної риси, а позитивна риса — негативної. При цьому найважливіше — конструктивне бачення перспектив розвитку. Тому корисно попрактикуватись у формуванні саме такого ставлення до рідної країни, народу, держави. Що стосується кожної окремої особи, то навіть у негативних рисах можуть бути означені позитивні перспективи перетворення, важливе бачення позитива в негативі, його конструктивне ствердження: «Цій людині погано дається невимушене спілкування у компанії, особливо незнайомій, ... але вона є дуже приємним співрозмовником з давніми приятелями, ... тому треба подумати над тими заходами презентації людини, які б допомогли їй відчутися себе більш комфортно, стати цікавою для інших у новій компанії». Стосовно держави: «... на тлі економічної незлагоди у багатьох опускаються руки... але є люди, діяльність яких показує приклади ефек-

тивної роботи, тому треба аналізувати й переймати їх досвід корисної діяльності на благо своє і благо співвітчизників...»; «Тій людині, яка не вміє користуватися своїми правами, треба підвищувати свою правову культуру і наполягати на користуванні своїми правами». «У нашій країні з'явилося багато іноземних товарів різної якості, через що ми почали цінувати здобутки вітчизняних виробників, віддавати перевагу вітчизняним товарам, підтримувати й сприяти розвитку національної економіки».

3. Розвивати вміння творчо осмислювати емоційно забарвлене ставлення до себе і до держави допомагає наступна вправа: учням пропонуються два овали, що символічно означають: 1. Обличчя особистості; 2. Обличчя держави. Також пропонується картка із схемами виразу облич (за Сапервіллою): мімічне зображення любові, щастя, радості, подиву, страху, страждання, гніву, рішучості тощо.

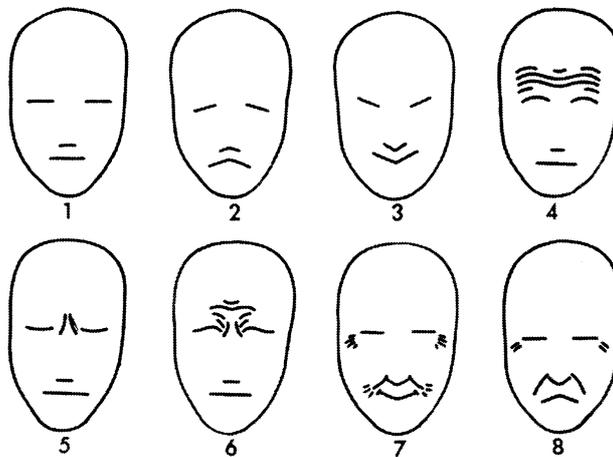


Рис. 1

Користуючись даною схемою, треба вибрати ті вирази обличчя, які відповідають особистому ставленню до держави і ставленню держави до вас.

Інструкція: «Серед зображень емоцій, запропонованих вашій увазі, виберіть ті, що відповідають вашому ставленню до держави і нанесіть символічне зображення свого обличчя на аркуш паперу, потім, відповідно ставлення держави до Вас, нанесіть символічне зображення обличчя держави. Поряд зі схемою емоційного ставлення дайте назву емоції, яка відображена на малюнку». При висновках, які роблять учні стосовно своїх власних малюнків, корисно нагадати їм золоте правило — «Ставтеся до людей так, як хочете, щоб люди ставились до Вас», у нашому випадку — до персоніфікованої постаті держави, адже «так, як ми бачимо у дзеркалі свою фігуру й одяг, і вони мають для нас інтерес, тому що належать нам, так і в думках інших людей відбивається наша зовнішність...» Також треба мати на увазі те, що «людина ставиться до нас погано тому, що

ми самі це дозволили», і навпаки, «тому, що ми це дозволили, людина ставиться до нас погано». Якщо ми не ставимось до держави з необхідною теплотою й повагою, то не можемо розраховувати на відповідне ставлення до себе. І тільки постійна турбота про виконання своїх обов'язків у державі й користування громадянськими правами може призвести до гідного громадянського суспільства.

Після аналізу модальності відтворених на малюнках емоцій, доцільно перейти до їх змістовної характеристики — визначити, що спричинило те чи інше ставлення людини. Учасники виконання даної творчої вправи підводяться до висновку, що взаємодія двох персон визначається активністю кожного з учасників.

4. Важливим етапом роботи творчої групи є сприяння становленню самооцінки особистості як громадянина. У кожній самооцінці міститься порівняння себе з іншими. Оцінку себе в нашому внутрішньому світі формують ті, яких ми виділяємо як значимі особи. Прийняття людиною позитивних соціальних норм в якості своїх внутрішніх установок робить її здатною на об'єктивну і диференційовану самооцінку.

Для того, щоб зорієнтувати особистість на самооцінку себе як громадянина, ми провели такий експеримент.

Учасникам експерименту дали перелік якостей, які можуть характеризувати людину як громадянина. Наприклад: скромність, порядність, працьовитість, відданість Батьківщині, прагнення піднести Батьківщину на вищий ступінь постаменту слави, відповідальність за свою долю і долю держави, любов до власної творчості та творчості свого народу, вміння відстояти свою громадянську позицію. Запропонували скласти з поданих слів свій еталон, ідеал. Для цього людина називає якості за певним порядком, на першому місці мають стояти якості більш цінні для людини, а зі зменшенням порядкового номеру — менші за значимістю. Таким чином ми отримуємо еталонний або ідеальний ряд якостей особистості. Через деякий час досліджуваного просимо використати той самий перелік для конструювання особистості громадянина — також у порядку зменшення сили прояву якостей.

Внаслідок такої роботи отримуємо два ряди — еталонний і суб'єктивний. Ці ряди можуть бути порівняні між собою для виведення психологічних висновків.

За допомогою цієї вправи можна краще пізнати, як людина оцінює себе в якості громадянина. Обидві вправи корисні як для самопізнання учнем особливостей своєї самооцінки, так і для характеристики рівня громадянськості.

Інструкція: «Вам пропонується уявити свої взаємовідносини з державою. Ці відносини слід відтворити на аркуші паперу двома кругами. Один круг символізує досліджуваного, інший — державу. Круги можуть бути за роз-

міром однаковими чи різними. Вони можуть бути розташовані як завгодно — відокремлено, мати лише одну точку з'єднання, накладатись один на інший, пересікатися. Необхідно також дати назву кругам, підписавши їх. Напрямками стрілок можете показати рух круга відносно до іншого — Вас до держави, держави до Вас. Тепер теж саме зробіть з кругами, ілюструючи взаємостосунки: «Я і моя сім'я», «Я і мій рід», «Я і мій професійний колектив», «Я і мій народ», «Я і моя держава».

5. Круги схематично відтворюють не тільки внутрішній психологічний простір людини, їх можна використовувати й для вивчення взаємовідносин особистості і держави, особистості й народу. Для того, щоб зображення, яке відтворює статику взаємоставлення, виражало в собі напрямок руху, пропонувалось також використати зображення стріли, яка вказує на напрямок руху. «Що є стріла, як не прагнення» (Г. Сковорода). Напрямок стріли характеризує рух, наприклад: «Я до держави, вона до мене»:

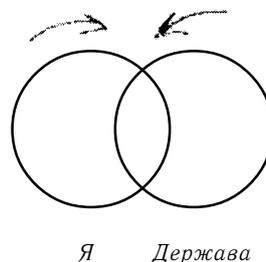
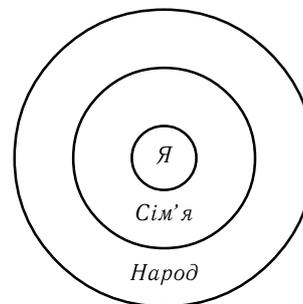


Рис. 2



«Я і сім'я — частина народу»

«Я і сім'я в державі»:

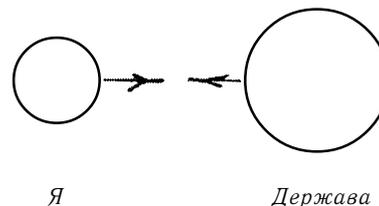


Рис. 3

Проаналізувавши рисунки, ми бачимо, що використання двох кругів і стрілок є доціль-

ною формою вираження взаємовідносин між особистістю і колективним суб'єктом взаємодії — будь то сім'я, народ чи держава.

Таке завдання допомагає усвідомити міру єдності особистості і держави, особливості взаємовідносин. Ставлення людини до держави тим краще, чим ближче один до одного розташовані круги, а напрямки руху співпадають.

6. З метою актуалізації використання можливостей сьогодення на основі усвідомлення взаємозв'язків минулого, майбутнього і сучасного пропонуємо наступну творчу вправу.

Послідовно проаналізуйте минуле життя з погляду на те, як у ньому проявилися здібності щодо Вашої активності як громадянина і запишіть їх у графу «Здібності». У графі «Цілі» запишіть те, чого Ви прагнете досягти (як житель і громадянин України). Ця графа відображає майбутнє. У графі «Актуальні види діяльності» запишіть ті форми громадянської активності, які мають місце у теперішній час.

Таблиця 1

Зв'язок здібностей, актуальних видів діяльності та цілей

Здібності	Актуальні види діяльності	Цілі

Після того, як графи будуть заповнені, необхідно проаналізувати, як пов'язані актуальні види діяльності зі здібностями та цілями життя. Якщо минуле пов'язане з майбутнім активним розвитком здібностей у сьогоденні, особистість має певний шанс реалізувати себе у житті. Чим більше розірваності у зв'язках між здібностями, актуальними видами діяльності і цілями, тим менше шансів має особистість реалізувати свій потенціал.

Важливо, щоб учень усвідомлював мету свого призначення як громадянина, визначав, у чому його здібності будуть максимально відповідати соціальному благу і власному саморозвитку. Не менш значущим є те, щоб людина бачила реальне втілення цієї мети в сьогоденні, тоді наміри стають дійсно перспективними.

7. З метою посилення процесів ідентифікації важливо звернути увагу людини на ті якості, які є спільними для неї, її народу та осіб з високим рівнем громадянськості — шляхом порівняння типових якостей особистості, що характеризують представників народу і людей з високим рівнем громадянськості.

8. Інструкція: «Уважно прочитайте перелік якостей і заповніть таблицю, доповніть їх характеристиками від себе.

Перелік якостей: вірує в бога, має розвинуту національну свідомість, прагне до свободи, прагне до естетичності, краси, працелюбний, щирий, щедрий, відповідальний, чемний, неконфліктний, рішучий, мудрий, активний, нежор-

стокий, гостинний, ініціативний, законослухняний, наполегливий, зі стійкими переконаннями, непримиримий до недоліків, творчий, довірливий, дисциплінований, захищає природу, прагне до істини, прагне до щастя, прагне до чистоти, прагне до самопізнання, бережливий, шанує власність, виконує громадянські обов'язки, користується громадянськими правами, прагне до суспільного визнання, прагне досягти успіхів в обраній професії, має привабливий вигляд, моральний, прагне інтелектуального розвитку, має тверду волю, визнає свої помилки, прагне єднання, життєрадісний, раціональний, прагне до продуктивного життя, з почуттям власної гідності, підтримує традиції, чесний, емоційний, естетичний, простодушний, довірливий, мужній.

Серед запропонованих якостей слід обрати 10, що характеризують себе, 10 — що найкраще характеризують народ, 10 — найбільш притаманних людині з високим рівнем громадянськості.

Таблиця 2

Зв'язок власних якостей і якостей характерного представника народу як громадянина

Я	Характерний представник мого народу України	Людина з високим рівнем громадянськості

Проаналізуйте, що є спільного у ваших характеристиках і у типових характеристиках народу.

9. Інструкція: «Швидко, не замислюючись, треба доповнити вислови словами, що першими спали на думку».

Для роботи пропонуються наступні фрази:

Я такий же патріот, як...

Я більш люблю Батьківщину, ніж...

Я не так люблю Батьківщину, як...

Я більш ретельно виконую свої права і обов'язки по відношенню до держави, ніж...

Я не так ретельно виконую свої права і обов'язки по відношенню до держави, як...

Я виконую свої права і обов'язки по відношенню до держави так, як і...

Я настільки ж відповідальний за свою долю на Батьківщині, як і...

Я більш відповідальний за свою долю на Батьківщині, ніж...

Я не такий відповідальний за свою долю на Батьківщині, як...

Я можу реалізувати свої здібності на Батьківщині так, як і...

Я можу реалізувати свої здібності на Батьківщині менш, ніж...

Я можу реалізувати свої здібності на Батьківщині більш, ніж...

При відповідях високий рівень громадянськості асоціюється з твердженням, що людина є таким же патріотом як батько чи дід — «як діди-прадіди», «як люди у воєнні роки».

Цим ілюструється неперервність еволюційної лінії розвитку особистості з попередніми поколіннями.

10. Розглянемо наочні приклади роздумів молоді про свою сім'ю та Батьківщину у психологічній побудові родового герба.

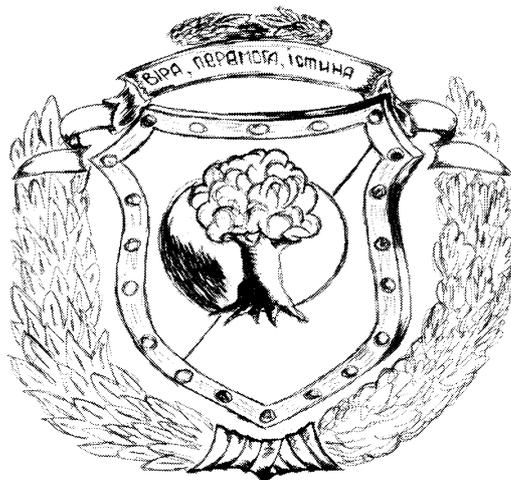


Рис. 4

Девіз — «Віра, перемога, істина» (автор розмірковує про девіз і те, що може бути зображено на власному родовому гербі). Девіз як загальний принцип життя має допомогти людині у виборі рішучих дій в буденності та екстремальних життєвих ситуаціях.



Рис. 5

На рисунку ми бачимо «Символ життя України в розгортанні позитиву (людяність) і негативу (ліноші)». Співставлення власного символу життя і символу життя рідної держави наочно вказує на нероздільність долі особи і Батьківщини.

На даному рисунку показана віра молоді людини у позитивний розвиток держави (рис. 6).

Серія таких малюнків здатна активізувати роздуми людини про зв'язок власної долі і долі держави.

Звернемось до творчості Тараса Григоровича Шевченка, згадаємо його слова: «Ми є



Рис. 6

союз мертвих, живих і ще ненароджених». Ці слова великого мислителя вказують на вічність духовного життя, про яке говорив ще Фалес [1]. Стосовно шкільного виховання ці слова вказують на необхідність виховання у школярів не тільки індивідуальної, але й історичної рефлексії. Отже важливо, щоб людина, яка дорослішає, знала приклади кращих представників свого роду якомога більших поколінь, трималася за позитив і застерігала себе від помилок, що сталися з предками.

Подальші дослідження у сфері практичної роботи щодо розвитку громадянськості школярів вбачаються нами саме в розробці способів родової та історичної рефлексії, при яких минуле заради майбутнього набуває особливої актуальності і конкретики психологічних механізмів впливу на свідомість школяра, його активність як суб'єкта громадянського вчинку.

#### Література

1. *Досократики*. Первые греческие мыслители в их творениях, в свидетельствах древности и в свете новейших исследований. — Казань: Издательский книжный магазин, 1914. — С. 7.
2. *Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності* / О. В. Сухомлінська, М. Й. Боришевський, К. І. Чорна, І. Г. Тараненко, Г. С. Рябов // *Шлях освіти*. — 2000. — № 3. — С. 7.
3. *Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості: У 2 частинах* / Авт. колектив: М. Й. Боришевський, М. І. Алексеєва, В. В. Антоненко та ін. За заг. ред. М. Й. Боришевського. — К., 2001. — 244 с.
4. *Зеньковский В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. — Сергиев-Посад: Клион, 2002. — 271 с.

#### Л. А. СНІГУР,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри суспільних наук Одеського ордена Леніна інституту сухопутних військ.

## ДОСЛІДЖЕННЯ ФІЗИЧНИХ ЗМІН В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ДЕФОРМАЦІЯМИ ХРЕБТА, ЯКІ ВІДБУЛИСЯ В РЕЗУЛЬТАТІ ЗАНЯТЬ КОРЕКЦІЙНОЮ ГІМНАСТИКОЮ

Дитяча захворюваність на сколіоз і, як наслідок, розвиток сколіотичних деформацій хребта є однією з найактуальніших медико-соціальних проблем, яка набуває все більшої гостроти і потребує здійснення запобіжних заходів.

Досвід роботи з дітьми, які мають порушення опорно-рухового апарату, захворювання на сколіоз, засвідчує, що засоби спрямованого корекційного фізичного виховання для означеного контингенту є один із найбільш дієвих засобів фізичної реабілітації. Застосування засобів корекційного фізичного виховання, до яких входять корекційна гімнастика і оздоровча фізкультура, сприяють припиненню прогресування хвороби, покращують розвиток фізичних якостей, нервово-м'язову працездатність, моторно-вісцеральну регуляцію, готують дітей, хворих на сколіоз, до виконання вимог навчальної програми з фізичної культури та норм державних стандартів фізичного розвитку.

Корекційно-педагогічна система реабілітації дітей з вадами опорно-рухового апарату потребує у наш час подальшого теоретичного, експериментального і методичного обґрунтування. Практика корекційного фізичного виховання засвідчує, що доцільно підібрані вправи з відповідним науковим, методичним, програмним і фінансовим забезпеченням повинні стати підґрунтям для формування фізичної культури у дітей з обмеженими можливостями.

Сучасною проблемою суспільства є вирішення завдань щодо забезпечення дітей з фізичними вадами соціальним захистом, гарантування їм можливості бути повноцінними членами суспільства, реалізувати себе як особистість.

Систематичні заняття лікувальною фізичною культурою та корекційними фізичними вправами позитивно впливають на вражені сколіозом органи та системи організму, сприяють компенсації викривлень хребта, позитивно впливають на формування особистості хворих дітей.

Засоби оздоровчої фізкультури і корекційної гімнастики займають провідне місце у комплексному лікуванні вад хребта, вони спрямовані не тільки на зміцнення окремих груп м'язів, утворення м'язового корсету, формування навичок правильної постави, але й позитивно впливають на обмінні процеси в організмі, покращуючи трофічні якості тканин.

Недостатній розвиток практичних засад, результатів фізичного розвитку дітей з вадами опорно-рухового апарату під час занять, удосконалення методики застосування засобів оздоровчої фізкультури та корекційної гімнастики для дітей із сколіотичними деформаціями хребта визначили вибір напрямку нашого дослідження.

Мета дослідження: дослідити фізичні зміни у дітей початкових класів із сколіотичними вадами хребта, які відбулися в результаті занять корекційною гімнастикою.

Завдання дослідження:

1. Вивчити морфофункціональні показники дітей початкових класів з вадами опорно-рухового апарату (ОРА).

2. Вивчити зміни у вигинах хребта в результаті занять.

Об'єкт дослідження: корекційно-виховна діяльність учнів початкових класів з вадами опорно-рухового апарату.

Предмет дослідження: процес удосконалення методики фізичної реабілітації дітей із сколіотичними дефектами.

Була проведена серія досліджень, в яких взяли участь:

1. Діти 7—9 років із сколіотичними вадами опорно-рухового апарату (сколіоз 1—2 ступеня не прогресуючої форми), які виконували вправи з урахуванням запропонованих нами методичних рекомендацій (11 осіб). Учні підходили до вимог щодо проведення запропонованих засобів досліджень відповідно до своїх фізичних можливостей.

2. Діти 7—9 років із сколіотичними вадами опорно-рухового апарату (сколіоз 1—2 ступеня не прогресуючої форми), які займалися за традиційною методикою без урахування наших методичних рекомендацій (11 осіб). У ході проведених досліджень застосовувались такі методи:

1. Вивчення та узагальнення спеціальної і методичної літератури.

2. Педагогічні спостереження за групами досліджуваних.

3. Педагогічний експеримент.

4. Антропометрія, педагогіко-біологічні методи.

5. Обробка результатів досліджень здійснювалась за допомогою статистичного аналізу.

Перед початком досліджень нами була вивчена спеціальна література авторів, які займа-

лися проблемами дефектів опорно-рухового апарату, захворюваннями на сколіоз (О. Д. Дубогай, М. А. Жардіновський, А. П. Судакова та ін.), методична література з питань методології побудови досліджень (В. В. Ковальчук, Л. М. Моїсеєв, О. М. Яцій), література з питань визначення рівня фізичного здоров'я у дітей, методики корекції та реабілітації сколіотичних вад хребта (Т. Ю. Круцевич, І. Д. Ловейко, Б. Г. Шеремет та ін.).

Були проведені педагогічні спостереження, на основі яких ми відібрали групи дітей для педагогічного експерименту. За результатами спостережень ми зупинилися на дітях, у яких була сколіотична хвороба 1—2 ступеня не прогресуючої форми, величина вигинів хребта у середньому становила 6—12\* в експериментальній групі та 6—11\* — у контрольній. В обох групах у дітей відзначались часті респіраторні захворювання, зниження імунітету, легкі неврологічні порушення, у деяких була схильність до метеоризму, розсіяної уваги, були також відзначені помірні захворювання травної та кардіореспіраторної системи у стадії ремісії.

Педагогічний експеримент здійснювався протягом одного навчального року на базі школи-інтернату для дітей, хворих на сколіоз. В експерименті взяли участь 2 групи дітей із сколіозом, одна з яких становила контрольну групу, а друга — експериментальну. Контрольна група навчалася протягом року за традиційною програмою, експериментальна — навчалася за розробленими нами методичними рекомендаціями. На початку експерименту ми провели початковий зріз показників фізичного розвитку, рівня деформації хребта по Кобу, приблизно через рік — прикінцевий зріз. На основі досліджень провели порівняльний аналіз досліджуваних груп.

Використані нами засоби корекційної гімнастики в експериментальній групі дітей із сколіозом, на нашу думку, прискорили динаміку розвитку морфологічних показників. Зміни, які відбулися, представлені в табл. 1.

З табл. 1 видно, що до впровадження експериментальних рекомендацій діти контрольної та експериментальної груп за всіма показниками поступалися від загальних норм здорових дітей для даного віку (див. нормативи розвитку за Т. Ю. Круцевич, 1999 р.) на декілька сантиметрів за ростом, периметром грудної клітини (пгк) та показниками маси тіла, результати середніх значень приблизно були в нормі. Через рік після занять антропометричні показники відносно росту збільшилися на 4 см (3,01%), маси на 1,8 кг (6,4%), пгк на вдиху — 2 см (3,2%), на паузі — 2,2 см (3,8%), на видиху — 1,4%.

Аналізуючи результати морфологічного розвитку дітей експериментальної групи за досліджуваний період, ми відзначили, що показники росту, маси тіла, периметру грудної клітини на

Таблиця 1

## Морфофункціональні показники контрольної групи за досліджуваний період

Показники	До експерименту	Після експерименту
Вік	7,9±0,10	8,9±0,10
Ріст	130,0±0,62	134,0±0,62
Маса	28,2±0,62	30,0±0,62
Периметр грудної клітини на вдиху, см	63,0±0,62	65,0±0,62
Периметр грудної клітини на видиху, см	57,2±0,82	58,0±0,82
Периметр грудної клітини на паузі, см	58,0±0,82	60,2±0,62

вдиху, на видиху, на паузі збільшилися відповідно на 5,5%, 21,5%, 6,2%, 5,3%, 6,8%.

Порівнюючи антропометричні показники контрольної та експериментальної груп, відзначили, що за ростом на 2,49%, за масою на 15,1%, за пгк на вдиху — 3%, на паузі — 2,65%, на видиху — 3,9% кращі показники в експериментальній групі, яка займалася за нашими рекомендаціями.

Таблиця 2

## Морфофункціональні показники контрольної групи за досліджуваний період

Показники	До експерименту	Після експерименту
Вік	8,0±0,10	9,0±0,10
Ріст	127,0±0,82	134,0±0,62
Маса	26,0±0,82	31,6±0,62
Периметр грудної клітини на вдиху, см	61,2±0,82	65,0±0,62
Периметр грудної клітини на видиху, см	57,0±0,82	60,0±0,82
Периметр грудної клітини на паузі, см	59,0±0,82	63,0±0,62

На наш погляд, підвищення антропометричних показників в експериментальній групі за досліджуваний період відбулося в результаті проведення занять з лікувальної фізкультури і коригуючої гімнастики в комплексі навчально-виховних, корекційних, реабілітаційних заходів школи-інтернату відповідно до наших методичних рекомендацій. Крім цього, слід зазначити, що діти природно виростили на 1 рік, що в достатній мірі вплинуло на результати досліджень.

Великий периметр грудної клітини при збільшенні маси тіла та росту свідчить про функціональні та структурні зміни у дітей досліджуваних груп. Вважаємо, що такі зміни сприяють збільшенню працездатності міжреберних дихальних м'язів.

Такі зміни периметру грудної клітини можуть розглядатися як ознаки адаптації організму до більш високого рівня функціонування.

При вивченні змін у вигинах хребта на початку впровадження засобів коригуючої гімнастики і лікувальної фізкультури ми за допомогою лікарів з лікувальної фізкультури, рентгенолога, фізіотерапії, на основі даних рентгенографії хребта (яку діти проходять у спеціа-

## Порівняння результатів корекції у дітей експериментальної і контрольної груп за досліджуваний період

Стабілізація прогресування деформації, %		Зменшення викривлення, %		Прогресування хвороби, %	
Контрольна	Експериментальна	Контрольна	Експериментальна	Контрольна	Експериментальна
54,6	36,4	18,2	63,7	27,3	0

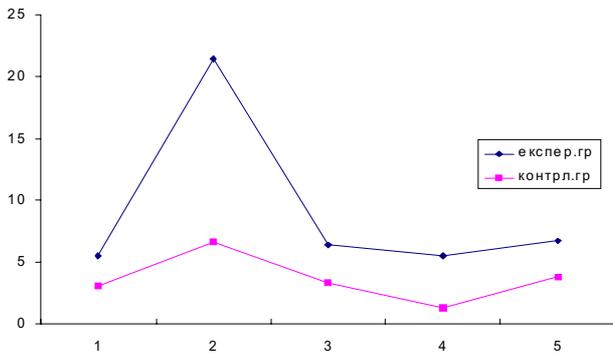


Рис. 1. Динаміка (%) росту морфологічних показників фізичного розвитку за час експерименту у дітей молодшого шкільного віку, хворих на сколіоз:

1 — ріст; 2 — маса; 3 — пгк на вдиху; 4 — пгк на видиху; 5 — пгк на паузі

лізованому інтернаті 1 раз на 6 місяців) виявили рівень сколіотичних дефектів хребта у дітей досліджуваних груп, по закінченні експерименту провели прикінцевий зріз цих показників. Порівняльний аналіз даних експериментальної і контрольної груп показав деякі розбіжності (табл. 3).

За даними цієї таблиці видно, що за період впровадження експериментальних розробок протягом 1-го року показники стабілізації ско-

ліотичної деформації, тобто припинення прогресування хвороби, у дітей експериментальної групи були на рівні 36,4%, контрольної — 54,6%, проте зменшення деформації в експериментальній групі становило 63,7%, контрольній — лише 18,2%, прогресування хвороби за досліджуваний період в експериментальній групі не виявлено — 0%, контрольній — 27,3%. Слід відзначити, що у дітей, які займалися за експериментальною методикою, було більше випадків зменшення деформації. У контрольній групі в деяких випадках спостерігалось прогресування сколіотичних деформацій.

Пропонуємо орієнтовний комплекс коригуючих вправ, які ввійшли в систему корекційно-реабілітаційної роботи з досліджуваними групами.

## КОМПЛЕКС ВПРАВ З КОРИГУЮЧОЇ ГІМНАСТИКИ

№	Зміст вправ	Дозування	Методичні вказівки
1.	В. п., лежачи на спині, руки вздовж тулуба. 1—4: підняти ноги догори, руки угору — вдих; 5—8: зігнути ноги в колінах, захопивши го- мілку руками — видих; 9—12: повернутися в положення 1—4 — вдих; 13—16: перехід у В. п. — видих.	10—12 р.	Ноги підняти від підлоги на 30—45°. Руки підняти догори, але не класти на підлогу. Для ускладнення вправи можна брати гантелі
2.	В. п., таке саме. 1—4: руки угору, підняти таз — вдих; 5—8: В. п. — видих.	8—10 р.	Підняти таз, упор на п'ятки та потилицю. Коліна не згинати. Для ускладнення вправи можна використовувати резиновий м'яч, медбол, гантелі
3.	В. п., лежачи на спині, руки за головою. 1—4: підняти ноги; 5—8: В. п.	8—10 р.	Підіймаючи ноги, виконувати рухи кроком в крайне положення, ноги з'єднати
4.	В. п., лежачи на спині, руки вздовж тулуба. 1—4: руки угору, ноги зігнуті в колінах нав- хрест — вдих; 5—8: сісти «по-турецьки» — видих; 9—12: випрямити руки угору — вдих; 13—16: В. п. — видих.	10—12 р.	У руках можна тримати м'яч, медбол. При виконанні 5—8 вправ, спину відразу ж розправити, лопатки звести. Випрямляючи руки, тягнутись догори
5.	В. п., лежачи на животі, руки зігнуті в ліктях, кисті до плечей. 1—4: руки угору — вдих; 5—8: в. п. — видих.	10—12 р.	Випрямляючи руки угору, тягнутись догори. Підняти грудну клітину, голова між руками. В попереку не прогинатися
6.	В. п., таке саме, руки вздовж тулуба. 1—4: підняти ноги — вдих; 5—8: В. п. — видих.	8—10 р.	Руки повернути долонями до підлоги, спираючись при підйманні ніг. Намагатися звести лопатки разом, злегка підняти грудну клітину
7.	В. п., лежачи на животі, руки в сторони, зігнуті в ліктях, кисті до плечей. 1—4: підняти руки, грудну клітину та праву ногу догори — вдих; 5—8: В. п. — видих.	8—10 р.	Підіймаючи ногу назад, повернути в протилежний бік, щоб побачити п'яту правої ноги.

№	Зміст вправ	Дозування	Методичні вказівки
8.	В. п., таке саме. 1—4: випрямити руки догори в сторони, підняти грудну клітину, ноги розвести в сторони — вдих; 5—8: в. п. — видих.	8—10 р.	Виконувати мляво. Розводити та зводити руки і ноги одночасно. В попереку сильно не прогинатися
9.	В. п., лежачи на животі, руки перед грудьми, утримувати м'яч.	1—1,5 хв.	Відстань між партнерами визначає методист. Передавши м'яч, затриматися в положенні «човник»
10.	В. п., сидячи «по-турецьки», в руках м'яч 1—2: передача м'яча.	1—1,5 хв.	Передавати не поспішаючи. Спину тримати рівно
11.	В. п., сидячи в упорі ззаду, ноги в упорі на м'ячу. Виконувати довільно.	1—1,5 хв.	Сидіти один напроти другого. Штовхати м'яч ногами партнеру. Спину тримати рівно
12.	В. п., сидячи «по-турецьки», руки за голову. 1—4: поворот тулуба вліво, випрямляючи ліву руку; 5—8: В. п.	10—12 р.	Виконувати незначний поворот. При правосторонньому грудному сколіозі виконувати поворот вліво, а при лівосторонньому — вправо. При кіфозі — випрямляти руки угору, тягнутись догори. Виконувати з гімнастичним щіпком
13.	В. п., стоячи на колінах. 1—2: витягнути праву ногу назад; 3—4: сісти на п'яту лівої ноги; 5—6: повернутися в положення 1—2; 7—8: В. п.	6—8 р.	Ноги підіймати до горизонтального положення. Голову не опускати. Відводячи ногу назад руками та тулубом тягнутися вперед. Виконувати перемінно правою та лівою ногою
14.	В. п. о. с., руки на попереку. Ходьба.	1,5—2 хв.	На голові вантаж (мішочок з піском, медбол). Під час ходьби виконувати рухи руками: вперед, угору, в сторони. Йти на повних ступнях та на носках, слідкувати за ступнями

На наш погляд, приведені результати досліджень свідчать про ефективність експериментальних педагогічних розробок з коригуючої гімнастики та лікувальної фізкультури. На прикладі експериментальної групи видно, що активне застосування доцільно підібраних засобів коригуючої гімнастики та лікувальної фізкультури протягом тривалого періоду дають позитивні результати щодо корекції деформацій хребта. Вік дітей від 7—9 років є сприятливим у проведенні корекції сколіотичних деформацій хребта. Вважаємо, що припинення корекції в умовах санаторної школи-інтернату в період активного росту хребта веде до прогресування деформації, причому тим більшому, чим більш виражений сколіоз. Зазначимо, що корекцію при виражених формах деформації необхідно продовжувати до закінчення росту хребта.

У перспективі ми вбачаємо дослідження фізичних і функціональних змін у дітей із сколіозом на більш ранніх вікових етапах.

Результати роботи можуть бути використані як інноваційний матеріал спеціалістами в галузі лікувальної фізичної культури, фізичного виховання, а також студентами відділень дефектології і фізичної реабілітації педагогічних університетів.

В статье рассмотрены результаты физической реабилитации детей со сколиозом средствами лечебной физкультуры. Показано, что правильный подбор средств физического воспитания благоприятно воздействует на результаты коррекции и физического развития детей данного контингента.

Результаты исследования могут использоваться специалистами в области физического воспитания и реабилитации.

#### Література

1. Джури́нський П. Б. Фізична реабілітація дітей із сколіотичними вадами хребта в системі навчально-оздоровчої роботи школи-інтернату: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Одеса: Вид-во Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського, 2003. — 23 с.
2. Джури́нський П. Б. Нормативні вимоги з фізичного виховання для дітей початкової школи із сколіотичними вадами опорно-рухового апарату в системі фізичної реабілітації // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: Зб. наук. праць. — Вип. 3—4. — Одеса, 2003. — С. 134—143.
3. Жарди́новский М. А. Методические рекомендации по корректирующей гимнастике при сколиозе у детей. — К.: Либідь, 1982. — 118 с.
4. Ковальчук В. В., Мойсеев Л. М., Яцій О. М. Основы научных исследований: Навчальний посібник. — Одеса: ПНЦ АПН України, ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2002. — 218 с.
5. Круцевич Т. Ю. Методы исследования индивидуального здоровья детей и подростков в процессе физического воспитания. — К., 1999. — 232 с.
6. Ловейко И. Д., Фонарев М. И. Лечебная физическая культура при заболеваниях позвоночника у детей. — Л.: Медицина, 1988. — 142 с.
7. Судакова А. П. Сколиозы и кифосколиозы позвоночника. — Нижний Новгород, 1995. — 15 с.
8. Шеремет Б. Г. Оцінка рівня сформованості інтересу до систематичних занять фізичною культурою // Наука і освіта. — 1998. — № 3. — С. 49—53.
9. Щоденник зміцнення здоров'я / Під ред. проф. О. Д. Дубогай. — К.: Оріана, 2002. — 66 с.

The results of physical rehabilitation of children with scoliosis deformation by means of therapeutic training are considered in the work. It is found out that the selection of means of physical education has positive impact on correction and physical development of the contingent under experiment.

The results can be used by experts in physical education and rehabilitation.

**П. Б. ДЖУРИНСЬКИЙ,**

канд. педагогічних наук, старший викладач Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.

## ПИТАННЯ РАННЬОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ВАДАМИ СЛУХУ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Питання ранньої реабілітації дітей-інвалідів з вадами слуху на сучасному етапі є дуже актуальним і має соціальне, політичне й економічне значення.

Ситуація, яка склалася на сучасному етапі розвитку України, кризові явища у сфері економіки і фінансів зумовлюють необхідність посилити соціальний захист дітей-інвалідів, визначити пріоритетні напрямки цієї важливої роботи.

Дані державної статистики свідчать про стійку тенденцію до зростання дитячої інвалідності. За останні роки загальна кількість дітей-інвалідів зросла на 25,4%. Головні причини інвалідності — органічні ураження нервової системи, хвороби сенсорних органів, психічні розлади та вроджені вади розвитку.

Однією з найпоширеніших патологій новонароджених є порушення слуху. За даними 2-ї Міжнародної конференції по скринингу новонароджених, діагностиці і ранньому втручання (29.05—1.06.2002 р., Мілан) частота порушень слуху досягла 3 чоловік на 1000 новонароджених, що в два рази більше, ніж частота синдрому Дауна і в десять разів більше, ніж частота фенілкетонурії у новонароджених. З усіх дітей з порушенням слуху тільки 50% належать до групи ризику, останні 50% — це нормально народжені діти.

Велике значення має раннє втручання, яке повинно бути ефективним відразу після виявлення дитини з патологією слуху. На сьогодні в світі загальноновизнано той факт, що, якщо дитина з порушенням слуху отримує адекватну допомогу до 6 місяців, то її психодіагностичний мовний розвиток не відрізняється від розвитку однолітків без патології. За кордоном загальноприйнятою є практика ранньої реабілітації дитини з порушенням слуху — це протезування слуховим апаратом відразу після виявлення патології — до 4—5 тижнів після народження. Сучасні методи слухопротезування дозволяють протезувати дітей такого віку завушними слуховими апаратами. Усі разом взяті заходи по виявленню, ранньому втручання і повноцінній соціальній реабілітації дітей коштують наба-

гато дешевше, ніж спеціальне навчання і довічне державне утримання інваліда з дитинства. Поняття «рання реабілітація», як перший стан, включає в себе компенсацію втрати слуху різними методами. Це може бути оперативне втручання, слухопротезування, кохлеарна трансплантація і т. д. Сьогодні слухопротезування — це обов'язковий компенсаторний засіб для усіх дітей з порушенням слуху. При цьому практично не існує нижньої вікової межі для призначення підсилення слуху.

За останні роки все більшою увагою користується кохлеарна імплантація. Зростає число країн, де виконують цю операцію. Серед них, зокрема Росія і Литва. Значно знизився вік дітей, яким потрібна імплантація. Весь час удосконалюються імплантанти, вдосконалюються методики проведення операції. Сьогодні вже йде мова про бінауральні імплантації.

Наступним етапом реабілітації дитини з порушенням слуху є педагогічна корекція. У загальній системі досліджень розвитку дитини з вадами слуху вивчення особливостей мовленнєвого розвитку та мислячої діяльності займає одне з центральних місць, тому що мислення є провідною ланкою в структурі інтелектуальної діяльності в цілому (Л. С. Виготський, А. Г. Зіксов, К. Г. Коровін). Ці дослідження присвячені в основному розвитку дітей з вадами слуху шкільного віку і є передумовою для вивчення проблеми підготовки дітей даної категорії до навчання у школі, тобто реабілітації на ранньому етапі розвитку.

Дослідження закордонних вчених показують, що дитина має величезні можливості для розвитку і формування словарно-мовних і мовленнєвих навичок. При цьому мозок дитини надзвичайно гнучкий. Однак існує так званий критичний вік, по закінченні якого мозок значно втрачає можливість формувати відповідні зв'язки, які відповідають за комунікативні здібності людини, в тому числі й мовні. При цьому встановлено, що людський мозок не надає перевагу якомусь конкретному шляху мовної стимуляції. Практичне значення результатів цих досліджень може бути тільки одне —

використання усіх доступних для дитини сенсорних каналів для забезпечення доступу до мови якомога раніше.

Проведені масові обстеження (М. К. Шеремет) і наші багаторічні спостереження дітей підготовчих груп і підготовчих класів спеціальних шкіл показали, що майже третина з них не відвідували дошкільний заклад або не засвоїли в повному обсязі зміст програми дошкільної підготовки. Сучасні наукові дослідження в сурдопедагогіці та сурдопсихології ще не мають теоретично обґрунтованої і практично цілеспрямованої системи вивчення процесу підготовки дітей з вадами слуху до навчання в школі: відсутні дослідження особливостей мовленнєвого розвитку як одного з основних показників загального розвитку дітей з вадами слуху, наочно-образного мислення, саморегуляції як провідного компоненту інтелектуальної діяльності, порівняльні дані про можливості компенсації та корекції відхилень їх розвитку. Детальне вивчення даної проблеми необхідно для того, щоб створити найбільш сприятливі умови для ранньої реабілітації. Назріла гостра потреба в тому, щоб створити певні, адекватні дефекту і стану дитини, педагогічні умови — індивідуальний, диференційований підхід, обумовлений об'єктивними діагностичними даними.

Характер вторинних відхилень в розвитку дітей з вадами слуху залежить не лише від ступеня втрати слуху, але й від інших умов: від часу виникнення слухового дефекту, надання своєчасної кваліфікованої педагогічної допомоги, індивідуальних особливостей та ін. Аналіз мовлення дітей з порушенням слуху дає підстави характеризувати і особливості їх мовленнєвого мислення. Л. С. Виготський відмічав, що саме у значенні слова — зав'язаний вузол тієї єдності, яку ми називаємо мовленнєвим мисленням. Значення слова є не що інше, як узагальнення, акт думки. Слова, якими користуються слабочуючі діти, наповнені не понятійними узагальненнями, а уявними образами. Тому семантичні кордони слів бувають або непомірно широкими, або ж неймовірно вузькими. Звідси виникає і помилковість використання слів, труднощі розуміння мовлення оточуючих, розуміння прочитаного.

Через існуючі соціальні та економічні умови в країні організувати ранню реабілітацію дітей з вадами слуху у великому масштабі неможливо. Тому зростає відповідальність спеціальної школи, особливо сурдопедагогів, які займа-

ються розвитком слухового сприймання мови, формування вимови, за більш ранню і ефективну реабілітацію дітей, які приходять до школи. Їх завданням є:

— розвиток в учнів порушеної слухової функції і формування усної мови на сенсорній основі;

— вдосконалення ритміко-інтонаційної структури мови, її звукового складу, темпу, злитності, дотримання основних правил орфоєпії;

— наближення усної мови до природного звучання мови чуючих людей;

— формування і вдосконалення навичок сприймання усної мови оточуючих, музики і немовних звуків.

Формування виразної, розбірливої і природної мови учнів з порушенням слуху є обов'язковим завданням кожного працівника спеціальної школи, і повинно бути невід'ємною частиною кожного уроку. Розвиток слуху і мови може здійснюватись лише в умовах слухомовного середовища, що передбачає постійне сприймання мови оточуючих за допомогою звукопідсилюючого обладнання.

Педагогічна робота з маленькими дітьми не може проводитися у відриві від сім'ї. Тому дуже важливо надавати підтримку і допомогу сім'ям, в яких є діти з вадами слуху. Батьки повинні знати, що тільки раннє втягнення дитини в спілкування (будь-якими доступними методами, включаючи жестову мову, створену самою сім'єю для свого спілкування) робить усі подальші заходи по реабілітації дитини більш дієвими.

У національній програмі «Діти України» рання реабілітація хворих дітей та дітей-інвалідів розглядається як проблема національного значення, що потребує першочергового розв'язання.

Схвалена постановою Кабінету Міністрів України «Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів» покликана забезпечити дітям-інвалідам гарантії рівних можливостей з іншими громадянами для майбутньої участі в економічній, політичній і соціальній сферах, створити необхідні умови, які дадуть змогу вести повноцінний спосіб життя відповідно до індивідуальних здібностей та інтересів.

**А. А. ДЕМЧЕНКО,**

вчитель-дефектолог спеціальної школи-інтернату № 91 для глухих дітей, м. Одеса.

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІМІТАЦІЙНО-ДІЛОВИХ ІГОР ПРИ НАВЧАННІ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗІВ

Важливою проблемою навчання вчителів іноземних мов є формування умінь педагогічного спілкування.

Велику увагу цій проблемі в різні часи приділяли вітчизняні та зарубіжні педагоги, психологи, соціолінгвісти та методисти (Н. І. Гез, Є. А. Маслико, В. Л. Скалкін, V. Littlewood, D. Teather та ін.).

Актуальною ця проблема залишається й сьогодні. При існуючій за теперішнього часу практиці навчання в мовному педагогічному вузі студент набуває професійні уміння головним чином на лекціях і семінарських заняттях з педагогічних дисциплін та під час педагогічної практики в школі.

Професійні уміння і навички часто формуються стихійно: хтось копіює дії свого улюбленого шкільного вчителя, хтось — викладача вузу, а деякі підходять до цього процесу творчо, намагаючись відтворити узагальнений образ учителя, якого, можливо, не вистачало свого часу. Однак студентам дуже часто не вистачає педагогічного досвіду та майстерності, і вони не так швидко досягають бажаних результатів.

Під час педагогічної практики, виступаючи в ролі вчителя, тобто в умовах майбутньої професійної діяльності, студенти зазнають великі труднощі при використанні іноземної мови як засобу педагогічного спілкування і засобу впливу на учня. Дуже часто вони стають безпомічними в умовах реальної шкільної аудиторії, хоча рівень володіння іноземною мовою у більшості з них досить високий.

Правомірно в зв'язку з цим зробити висновок про необхідність навчання студентів мовних вузів педагогічного мовного спілкування іноземною мовою в процесі організації та проведення уроку.

Педагогічне мовне спілкування треба розуміти як взаємодію спілкуючих (навчаючих і тих, хто навчається) засобами іноземної мови з урахуванням завдань навчання, ситуацій спілкування, комунікативних намірів викладача та індивідуальних особливостей учнів.

Розвиток професійно-орієнтованих умінь є важливою соціально-психологічною проблемою навчання і виховання студентів у мовному вузі. Велика увага в педагогічному вузі приділяється формуванню таких умінь, як:

1. Уміння, які потрібні для здійснення соціального спілкування: уміння встановити кон-

такт між співрозмовниками, коректно перервати співрозмовника; слухати і чути співрозмовника; коректно висловити прохання, пропозицію, пораду в офіційній/неофіційній обстановці; коректно перепитати або уточнити що-небудь, втягнути співрозмовника в бесіду; проаналізувати точку зору співрозмовника і погодитись з нею або спростувати її; прокоментувати певний факт, думку і т. д.

2. Уміння, які забезпечують власне педагогічне мовне спілкування. Зокрема, слід виділити:

1) уміння вибирати і реалізовувати мовні формули адекватно комунікативним намірам і ситуації спілкування (аналізувати і визначати параметри ситуації педагогічного спілкування); визначати комунікативні наміри, адекватні ситуації педагогічного спілкування і комунікативним намірам; виразити комунікативні наміри різними мовними формулами в залежності від ситуації педагогічного спілкування і відносин між тими, які спілкуються, а також змінювати характер цих взаємовідносин, використовуючи відповідні мовні засоби; використовувати одну й ту ж мовну формулу для відбиття різних комунікативних намірів і т. д.);

2) уміння, які необхідні для організації і проведення уроку іноземної мови: вплинути на учнів(переконати, спонукати до дії, привернути увагу до роботи); оцінити мовну і немовну поведінку учнів, коректно обґрунтовуючи свою оцінку; повідомити про початок або завершення уроку чи окремого етапу; організувати роботу при переході від одного етапу уроку до іншого; активізувати розумову діяльність учнів; словесно спонукати їх до виконання дії або мовного висловлення.

Підготовка компетентного викладача іноземної мови потребує формування комплексу вищевказаних умінь.

Навчання педагогічного мовного спілкування передбачає вирішення питань щодо відбору та організації учбового матеріалу, професійно важливого для розвитку комунікативної компетенції майбутнього викладача іноземної мови, тобто відбору мовних намірів викладача і вербальних засобів для їх виразу.

До них відносяться мовні наміри, які виражають:

— спонукання до дії або мовного висловлення;

— емоційну оцінку дій та висловлювань учнів;

— відношення до дій та висловлювань учнів;

— дозвіл/заборону що-небудь зробити.

Визначені мовні наміри можуть бути використані майбутніми вчителями в ситуаціях, пов'язаних з:

— перевіркою присутніх і відсутніх;

— підготовкою класу до роботи;

— переходом від одного етапу уроку до іншого;

— усуненням причин, які заважають початку уроку або його проведенню;

— вимушеними зупинками в проведенні уроку.

За нашими спостереженнями формування професійної компетенції у майбутніх вчителів іноземної мови більш інтенсивно відбувається на основі системного і постійного розігрування професійних ситуацій аналогів реального спілкування в даній сфері (сфері навчання).

При використанні імітаційно-ділових ігор (ІмДІ) виробляється стереотип адекватного вербального реагування на події навчальної діяльності, тобто формується певний рівень професійної готовності.

Застосовуючи ІмДІ в процесі підготовки майбутніх вчителів, викладачі перш за все спрямовують і коригують процеси, які пов'язані з пошуком оптимального лінгвістичного «образу» професійної ролі.

Разом з тим, створюючи ігри, що сприяють формуванню і розвитку навичок непідготовленої іноземної мови, не слід зводити їх до простої імітації стандартів ролевої поведінки або до її критичного обговорення, хоч, безперечно, це повинно мати місце при навчанні іноземної мови.

Перш за все необхідно прагнути до активного особистісного відображення в ролевій поведінці настанов, інтересів, знань та життєвого досвіду слухачів [2].

Імітаційно-ділові ігри повинні відповідати певним вимогам, без урахування яких при підготовці та проведенні їх неможливо розраховувати на успіх: ігри мають бути цікавими для учнів, стимулювати мотивацію до навчання, викликати зацікавленість і бажання добре виконати завдання; вони повинні бути чітко організовані і ретельно підготовлені щодо змісту; відбуватися у доброзичливій творчій атмосфері, викликати в учасників гри почуття задоволення і впевненості в собі. ІмДІ слід будувати таким чином, щоб студенти мали можливість в активному мовному спілкуванні з максимальною ефективністю використати відпрацьований мовний матеріал; при цьому вчитель не повинен виконувати домінуючу роль у грі або взагалі не брати в ній участь.

Успіх імітаційно-ділової гри великою мірою залежить від викладача, який її готував, від його умінь організувати і провести гру, при

чому роль викладача в процесі підготовки і проведення гри постійно змінюється.

На початковій стадії проведення імітаційно-ділової гри викладач активно контролює діяльність учнів, слідкує за тим, щоб використовувався соціально прийнятний і правильний лексико-граматичний інвентар, але поступово активна участь і контроль викладача зменшуються (знижуються).

Викладач стає активним спостерігачем, який має визначити ті ситуації, де в майбутньому необхідна робота по виправленню можливих помилок. Акцент зміщується з активної діяльності викладача на уроці на активну діяльність учнів, тим самим підвищується роль викладача як організатора свідомої діяльності учнів по засвоєнню учбового матеріалу і формуванню мовних умінь і навичок.

У зв'язку з цим великого значення набуває вміння викладача будувати і зберігати правильні взаємовідносини із студентами, що сприяє створенню позитивної емоційної атмосфери на занятті. Тому викладачу потрібно мати особливий такт, вміння взаємодіяти зі студентами, вибирати адекватні мовні засоби для встановлення контакту з ними.

У процесі підготовки та проведення ІмДІ викладач у багатьох випадках виступає як джерело інформації, модель майбутньої професійної діяльності, творець сприятливого психологічного клімату в навчальній групі і керівник міжособистісних відносин.

Використання будь-якого складного методичного прийому, за допомогою якого можна залучити до роботи окремих студентів, а тим більше всю групу, передбачає володіння викладачем управлінською технікою, сутність якої частково впливає з опису ділових ігор.

Познайомимось із структурою імітаційно-ділової гри.

Як один з прийомів розвитку мовної компетенції її можна подати в двох планах: статичному і динамічному. Для адекватного опису її, як нам вважається, найбільш зручний інвентарно-статистичний підхід.

Структура імітаційно-ділової гри включає ряд блоків (в динаміці — етапів).

I етап — підготовка викладачем, який проводить гру, організаційно-методичних даних, в самій своїй суті він відображає попередню підготовку викладача до проведення ІмДІ і включає такі можливі компоненти, як: а) визначення мети; б) опис базової ситуації; в) підбір аксесуарів гри; г) відбір лексико-граматичного матеріалу.

II етап — а) ознайомлення студентів з мовними формулами, які використовуються у педагогічному спілкуванні; б) формування уявлень про комунікативні наміри викладача іноземної мови та засоби їх мовного оформлення, про ситуації педагогічного спілкування.

III етап — тренувальні вправи — розвиток умінь вибирати і реалізовувати мовні форму-

ли адекватно ситуації педагогічного спілкування та комунікативних намірів.

IV етап — практика студентів — вправляння в педагогічному спілкуванні іноземною мовою з використанням ІмДІ.

V етап — аналіз проведеної гри та висновки.

Проведення ІмДІ зі студентами педагогічних вузів є ефективним методом навчання іншомовного професійного спілкування. У студентів формуються уміння і навички щодо аналізу ситуації, визначення її параметрів і соціальної значущості.

Студенти навчаються усвідомлювати свою роль у комунікативній ситуації (вчитель доброзичливий, сердитий, задоволений, незадоволений і т. д.) і роль учнів (учні сумлінні, готові виконати завдання, неухважні, пустотливі і т. д.).

#### Література

1. Гез Н. И. К вопросу об обучении распознаванию речи при зрительном и слуховом восприятии // Ин. яз. в школе. — 1969. — № 2. — С. 27—39.
2. Котлярова Л. Б. // Наша школа. — 2001. — № 6.
3. Маслыко Е. А. Социально-бытовые и профессионально-деловые игры в активизации иноязычного общения на занятиях // Методика обучения иностранным языкам. — Минск, 1974. — Вып. 4. — С. 86—94.
4. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. — М., 1981. — 248 с.
5. Littlewood W. Role performance and language teaching // IRAL, 1975. — Vol XIII. — P. 199—208.
6. Teather D. Teaching Interpersonal Communication Skills Using Role-play // Adult Education. — 1973. — Vol. 45. — № 5. — P. 304—311.

**Л. Б. КОТЛЯРОВА,**

доцент, кандидат педагогічних наук,  
Одеський національний університет  
ім. І. І. Мечникова.

## ПРОФЕСІЙНІ КОНКУРСИ ЯК ЗАСІБ САМОВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-МУЗИКАНТІВ

Гуманізація освіти передбачає розвиток особистісно творчого потенціалу фахівців, який сприяє вираженню свого «Я» в процесі професійного становлення. Необхідне впровадження таких освітніх технологій, які здійснюють інтеграцію навчання і виховання студентів, зокрема майбутніх вчителів, у єдину систему, яка забезпечує формування потреб і можливостей їх професійного самовираження.

Самовираження в літературі розглядається як здатність людини до прояву своїх наявних і потенційних можливостей для якісної зміни не тільки своєї особистості, інших людей, а й навколишньої реальності [4]. Отже процес вираження «Я» можна вважати як такий, що відбувається, коли здійснюються позитивні зміни особистості при її активній участі у власних перетвореннях, саморозвитку. І як кожна «самість», вона потребує усвідомлення своєї значущості, віри у власні можливості. Виховання позитивного ставлення до свого «Я», потреби і готовності до самовираження має супроводжуватись ситуаціями успіху, при яких зовнішня позитивна оцінка результативності співпадає з внутрішньою, що втілюється в особистісно-професійному задоволенні. Успіх можна розглядати як механізм виявлення «самості» особистості, прагнення до найбільш повної реалізації своїх здібностей у певній діяльності. У зв'язку з цим стає важливим наявність вибору певного виду (або видів) професійної діяльності, в якому фахівець зможе досягнути успіху, що є стимулом для подальшого творчого пошуку і самовираження.

Щодо здійснення процесу саморозкриття внутрішнього потенціалу студентів доцільним є створення у вищому педагогічному закладі

середовища, яке б забезпечувало розмаїття видів професійної діяльності і можливість вільного особистісного їх вибору. Створення такого середовища надає можливість майбутнім фахівцям, зокрема вчителям музики, випробувати свої здібності і нахили в різних видах художньо-педагогічної діяльності: сольному, хоровому співі, ансамблевому, вокальному чи інструментальному виконавстві (або художньому керуванні), грі на музичних інструментах, у музикознавчій (риторично-просвітительській) діяльності, участі в постановці музично-театралізованих заходів та ін. Впровадження названих видів діяльності в шкільній практиці забезпечує різнобічний музично-естетичний розвиток школярів, виявлення і реалізацію їх творчих потенціалів засобами мистецтва.

Як показують спостереження діяльності вчителів музики в школі, високопрофесійне володіння всіма переліченими видами діяльності в однаковій мірі зустрічається досить рідко. Вчитель, у якого відмічається досить високий рівень розвитку співацької культури, реалізує завдання уроку здебільшого в процесі вокально-хорової діяльності школярів. І навпаки, якщо фахівець недостатньо володіє вокальними навичками, то в процесі музичного виховання учнів на уроці переважають слухання і художньо-вербальна інтерпретація музики, активно вводяться творчі завдання та ін., тобто фахівець інтуїтивно і усвідомлено віддає перевагу на уроці тим видам музичної діяльності, в яких почуває себе професійно впевненим, що надає йому особистісного задоволення у вираженні свого «Я». Ефективність діяльності таких вчителів забезпечується компенсацією провідних для даного вчителя видів музично-

педагогічної діяльності за рахунок інших, зовнішньо менш успішних.

Безумовно, метою вузівської професійної підготовки майбутніх фахівців є оволодіння в достатній мірі всіма видами музично-виконавської діяльності, але індивідуальні можливості студентів неоднакові і підхід до навчання має бути теж індивідуальним. Орієнтація навчального процесу на домінуючі професійні здібності і навички конкретної особистості, які сприяють переживанню ситуацій успіху, задоволення від якості вирішення художньо-педагогічних завдань, зумовлюють знаходження форм самовираження, «власних» педагогічних прийомів, засобів і видів діяльності.

Педагогічною наукою і практикою розроблено багато методичних прийомів і засобів, але створення власних педагогічних технологій ефективно здійснюється за С. Л. Рубінштейном лише в процесі «творчої самодіяльності», проте не всяка діяльність є самодіяльністю. Тому вибір методичних дій, які з часом стають «власністю», досвідом особистості, слід здійснювати на основі самостійно визначених пріоритетних для певного фахівця напрямків: засвоєння і поширення обсягу знань, репродукції соціального досвіду, активної участі у саморозвитку, потреби і готовності до самореалізації, самовираження тощо. Провідна освітня ідея визначає зміст власної педагогічної концепції і вибір відповідних до неї педагогічних технологій розвитку і саморозвитку учнів, а також позитивного перетворювання свого професійного «Я».

Студентський вік характеризується як соціалізація особистості, коли формуються установлені якості особистості. Установки, принципи, які сформувались у студентському віці, мають тенденцію переноситись у сферу трудової діяльності. Для того, щоб майбутній вчитель мав змогу успішно формувати здатність учнів до самовираження в середній школі, необхідно розвинути таку потребу у нього самого в процесі професійної підготовки у вищій школі.

Формування у майбутніх вчителів музики здатності і потреби до творчого самовираження зумовлює створення відповідної творчої атмосфери учіння. Така педагогічна реальність має передбачати ситуації проблематизації інформації, прояву і відстоювання власної точки зору, знаходження варіантів вирішення проблем та їх обґрунтування, наполегливість у досягненні мети, прояв активної особистісної позиції у розмаїтті творчих видів діяльності, зокрема музично-педагогічних, почуття задоволення, віри у власні можливості через переживання успіху в навчально-професійній діяльності. Серед нетрадиційних форм педагогічного процесу у вищій школі, які можуть реалізувати названі ситуації, слід виділити конкурси і олімпіади, які сприяють активізації особистісно-творчого потенціалу майбутніх вчителів, зокрема, вчителів-музикантів.

Конкурси і олімпіади як форма мистецького змагання, визначення нових обдарованих виконавців, тенденцій розвитку виконавського мистецтва займають особливе місце в системі вищої музично-педагогічної освіти і набули широкого розповсюдження у минулому столітті. Якщо звернутись до довідкової літератури, то конкурс визначено як «соискательство на награду, место» і як «состязанье, спорование, столкновение» і характеризується як змагання, яке надає можливість виявити найбільш гідних з числа його учасників. Слово «олімпіада» має грецьке походження (Olympias) і спочатку було пов'язано лише зі спортивними змаганнями. Але з часом це поняття набуло розширеного значення і тепер розглядається як змагання будь-якого роду, а також як огляд і конкурс [1]. Як бачимо, інтерпретації сутності конкурсу і олімпіади досить схожі — це змагання, яке має на меті визначення найбільш гідного і кращого серед учасників. Але якщо проаналізувати тлумачення слова «змагання», то знайдемо, що воно має багато значень: як метод мобілізації творчої активності людей, як прагнення до найвищих досягнень в діяльності, як бажання не відставати і переганяти інших, прагнення до найбільш повного прояву своїх здібностей і можливостей. При такому тлумаченні функції конкурсів і олімпіад розширюються. Оскільки ми розглядаємо конкурси в педагогічному, професійно орієнтованому контексті, то поряд із оцінною функцією нам важливо виділити мобілізаційно-творчу, стимулюючу, розвиваючу, реалізація яких має сприяти створенню професійного середовища для самовираження майбутнього вчителя-музиканта.

Сьогодні конкурси і олімпіади як музично-педагогічні змагання проводяться не тільки з окремих дисциплін (гра на музичних інструментах, вокальний клас, диригування, хоровий клас), але й комплексно по спеціальності «Музичне мистецтво» (яка відповідає кваліфікаційній характеристиці вчителя музики загальноосвітніх закладів). У більшості випадків конкурси мають суто виконавську спрямованість. Коло завдань конкурсів включає визначення кращих виконавців — студентів музичних факультетів педагогічних закладів, виявлення у них рівня виконавської культури, обмін досвідом з питань виконавської підготовки фахівців в умовах вищої педагогічної освіти. Підготовка до виконавського конкурсу здійснюється студентом при систематичному керівництві з боку викладача. Протягом тривалого часу вони спільно працюють над виконавським втіленням музичних образів. Така робота передбачає розкриття художнього задуму композитора, визначення художньо-естетичної концепції твору, музичної драматургії, аналіз і знаходження відповідних музично-виразних виконавських засобів, постійний слуховий контроль і коригування виконавської інтерпретації творів студентом на інструменті (або голосом). Згодом

вивчені музичні твори виконуються на конкурсі.

Спільна робота викладача і студента по створенню і виконавському втіленню художньо переконливої інтерпретації, безумовно, сприяє розкриттю внутрішніх потенціалів і тенденцій фахівця. Як засіб професійного самовираження, виконавський конкурс визначає рівень розвитку музично-виконавської культури студента, розкриває індивідуальні особливості виконавця, його стильові риси тощо. Але такий конкурс, на жаль, не дає змоги визначити ступінь особистісної активності, «вкладу» фахівця, прояву його власної творчої самостійності в розробці і впровадженні виконавських концепцій, художнього задуму. Як бачимо, суто виконавські музичні «змагання» розкривають здібності і відповідні можливості майбутніх вчителів, але не визначають ступінь «творчої самодіяльності», здатність і потребу до перетворення свого професійного «Я», тому що за умовами названого конкурсу все це залишається «за кадром».

Олімпіада як форма продовження навчального процесу фахівців по спеціальності «Музичне мистецтво» для студентів музичних факультетів була вперше започаткована на базі музично-педагогічного факультету Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського (2000 р.). Бажання відійти від суто виконавського конкурсного змісту і зробити змагання професійно спрямованим на подальшу педагогічну діяльність фахівця визначило провідною ідеєю створення змагального професійного простору, який є аналогічним реальним умовам діяльності вчителя музики в школі.

У перших двох олімпіадах (з музично-інструментальної і вокальної підготовки студентів) учасникам пропонувалось показати себе в якості вчителя-виконавця, вчителя-методиста, вчителя-дослідника, спроможного самостійно орієнтуватись в музичному матеріалі, в питаннях методики організації власної музично-педагогічної діяльності. За умовами олімпіади як обов'язкової форми продовження навчально-виховного процесу учасники не тільки демонструють свою майстерність у виконанні творів, вивчених заздалегідь з викладачем, а й здатність самостійно (без будь-якої допомоги викладача): «прочитати», осмислити і художньо переконливо виконати музичний твір, вміти підібрати акомпанемент і створити аранжировку пісенної мелодії, продемонструвати володіння навичками акомпанування співакам, визначити доцільні методичні прийоми розвитку голосу у дітей. Тобто огляд і оцінка творчої «самості» майбутніх вчителів здійснюються в процесі самого змагання, що посилює професійну спрямованість таких змагань. Студентські олімпіади проводяться з всіх дисциплін спочатку в «своєму» вищому навчальному закладі (перший етап). Переможцям першого

етапу надається право брати участь у II етапі, який проводиться в базових вищих навчальних закладах, визначених Міністерством освіти і науки України.

Особливо слід зупинитись на змісті і вимогах третьої олімпіади, яка передбачала проведення уроку музики (I тур) і театралізацію пісні для учнів середнього і старшого віку (II тур). Цінність конкурсу була в тому, що і урок, і театралізація були авторськими: вибір теми, ідеї, драматургії, репертуару і змісту, форм і методів було творчим проявом учасників, їх можливостей, певної професійної зрілості як на етапі підготовки, так і на етапі реалізації «конкурсного проекту». І хоч підготовку цих складних завдань студенти здійснювали спільно з викладачами, виступ на олімпіаді відбувався в реальних умовах школи, кожним учасником індивідуально (з учнями 5—8 класів гімназії № 4 м. Одеси). Студенти-конкурсанти опинились у більш скрутних обставинах, ніж реальні вчителі, тому що вони знайомились з класом протягом 30 хвилин (на відміну від вчителів школи, які добре обізнані про можливості і особливості учнів «своїх» класів, рівень їх музичної культури). Тому в процесі проведення уроків було багато непередбачених педагогічних ситуацій, які треба було вирішувати «тут і зараз».

Слід відзначити, що підготовка і проведення одного авторського уроку дає студентові набагато більше користі в плані становлення його індивідуального професійного досвіду, ніж проведення низки уроків, відтворених за календарними планами вчителів музики шкіл у період педагогічної практики. Такого висновку ми дійшли, спостерігаючи, як поступово відбувається професійне «зростання» конкурсантив у процесі підготовки до олімпіади. Якщо на початковому етапі роботи — вибору теми уроку, визначенні ведучої ідеї, концепції, розробки музичної драматургії уроку та методів реалізації завдань студенти «брали участь» у спільній роботі з викладачем, то поступово посилювалась рефлексія, активізувалась пошуково-дослідницька діяльність, зростала теоретико-методична компетентність, професійна зрілість, що приводило до зміни статусу учня на статус колеги, який пропонував, логічно обґрунтовував і відстоював певні методичні рішення. У процесі коригування і удосконалення задуму урок сприймався студентом як «власний художньо-педагогічний твір», який надає змогу не тільки виявити власне бачення процесу формування музичної культури школярів, а й продемонструвати свої здібності і можливості щодо реалізації «педагогічного проекту», який було запропоновано.

Вдали виступ на олімпіаді дає змогу пережити ситуацію успіху, відчутти професійне і особистісне задоволення, що формує впевненість у власних силах, віру в свої можливості. Почуття успіху є міцним стимулом подальшого

творчого пошуку, інтенсивного розвитку своїх здібностей, професійної культури і бажання виразити свій потенціал якомога яскравіше, тому успіх можна розглядати як механізм процесу вираження свого «Я», своїх потенціалів і тенденцій. Щоб закріпити позитивний вплив успіху на стимулювання потреби у професійному саморозвитку, самовираженні в художньо-педагогічній діяльності, підкреслити самоцінність кожного учасника, журі визначило досягнення у певній номінації в усіх конкурсантів.

За висловами учасників, подібні професійні конкурси і олімпіади є міцним стимулом для подальшого саморозвитку фахівців, прагнення до нових випробувань своїх сил і можливостей. Художньо-педагогічною ідеєю олімпіади були визначені строки: «Знайди у музиці життя, свою любов і почуття», які спрямовували пошук змісту, структури уроку і концепції на високе призначення музики для формування духовної особистості, потреби пізнавати і ви-

ражати свій внутрішній світ через осягнення музичного мистецтва.

#### Література

1. *Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка. — М.: Русский язык, 1979. — Т. II. — 779 с.
2. *Румянцева З. В.* Условия реализации принципа педагогики успеха в методической подготовке учителя музыки // Материалы VII международной научно-практической конференции «Методолого-методическая подготовка учителя музыки». — М., 2002. — С. 35—39.
3. *Сегеда Н.* Професійне самовдосконалення вчителя музики // Мистецтво і освіта. — 2003. — № 1. — С. 2—6.
4. *Чанилова Н. Г., Шкель В. Ф.* Індивідуальне самовираження як засіб інтеграції учнів у соціальний простір // Матеріали науково-практичної конференції. — Саратов, 2002.

#### Н. К. БІЛОВА,

канд. пед. наук, доцент, декан музично-педагогічного факультету Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського, Заслужений працівник освіти України.

---

## Дошкільне виховання. Початкове навчання

### ПІДГОТОВКА ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО ПИСЬМА

Кожного року з першим дзвоником тисячі малюків сідають за парти, щоб оволодіти знаннями. Протягом шкільних років вони засвоюють складну систему наукових відомостей, навчаються їх аналізувати, порівнювати, узагальнювати, застосовувати для виконання практичних завдань. Але школа має не тільки формувати в учнів основи знань, умінь і навичок, а й максимально розвивати їх розумову активність. Вона має навчити і виховати молоде покоління з максимальним урахуванням тих суспільних умов, в яких діти будуть жити й працювати.

Вирішення цих завдань у школі розпочинається з навчання грамоти — елементарного навчання читання та письма. Навчання письма — це одна із частин загальної програми навчання мови у першому класі, бо письмо — це комплексний вид навчальної діяльності учнів.

Формування навичок письма має велике значення для людини, а тому вчителю потрібно дбати про те, щоб «учні писали акуратним, розбірливим почерком (правильно і красиво), щоб швидкість письма задовольняла навчальну необхідність дітей з урахуванням їх індивідуальних особливостей» [1, 17]. Зазначимо, що каліграфічно правильне письмо:

— допомагає виховувати у першокласника акуратність під час виконання будь-якого завдання;

— виробляє координацію рухів руки, яка вимагає від учня вміння користуватися навчальними речами (ручкою, олівцем, зошитом...). Правильний рух руки, в свою чергу, сприяє правильному написанню елементів літер, самих літер, складів, слів тощо;

— розвиває орфографічну зіркість, а спотворення літер призводить до великої кількості помилок (дитина бачить, що бачить).

У ході навчання письма учні паралельно визначають звуки і букви, співвідносять їх між собою, порівнюють.

Щоб правильно писати, слід виконувати гігієнічні вимоги: правильно сидіти за партою, правильно тримати ручку, класти зошит на парту. Це начебто відомі істини, але, на жаль, наша школа ще до цих пір не зовсім їх виконує.

Звернемо увагу, як правильно сидіти. Треба, щоб спина учня торкалася спинки стільця, а відстань від грудей до парти була такою, щоб можна було вільно «вставити» дитячий кулачок між ними. Під час письма обидві руки дитини мають лежати на парті.

Правильно тримати зошит на парті — це так, щоб правий верхній куточок зошита був

приблизно на рівні лівого нижнього і напроти грудей (нахил 65%). За краї парти сторінки зошита не виходять.

Доцільно зупинитись на тому, як необхідно тримати ручку. Зауважимо, що саме гігієнічні вимоги забезпечують якість письма.

Якою ручкою писати — авторучкою чи кульковою — доцільно вирішувати на педагогічній чи методичній раді школи. Тримати ручку треба вільно. Вказівний палець має лежати рівно на ручці, не згинатися і не тиснути на неї. Він злегка притримує ручку зверху.

Часто у дітей рука не готова до письма, пальці не можуть тримати як слід ручку, дитина швидко втомлюється під час письма. Щоб цього уникнути, необхідно проводити:

— спеціальні підготовчі вправи для розвитку м'язів мускулатури пальців: пом'яти пальці руки, потерти їх, зігнути-розігнути і т. ін.;

— взявши ручку, потримати її двома пальцями, попрацювавши вказівним, а потім великим;

— потренуватися в штрихуванні предметів (можна вкласти додаткові аркуші нелінованого паперу з малюнками, якщо немає зошитів з друкованою основою) і обов'язково у написанні необхідних елементів літер.

Враховуючи фізіологічні особливості першокласників тривалість занять письмом має бути не більше 3—5 хвилин, після чого потрібно робити перерву — усну роботу: відгадування загадок, заучування напам'ять віршиків, скоромовок, проводити фізхвилинки: поставити голову у певне положення і, не повертаючи її, подивитися вгору, донизу, вліво, вправо.

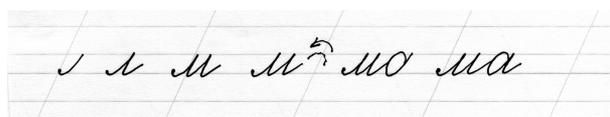
Як показує експериментальна робота, вчитель зобов'язаний знати, що дитина за урок має написати в підготовчий (добукварний) період 3—4 рядки, в основний (букварний) — 5—10 рядків, виконуючи завдання в середньому темпі. До того ж, на одному рядку має бути 9—11 окремих літер, складів — до 6—8, а слів не менше 4 (із 4—5 літер). Відстань між літерами, складами чи словами має бути на ширині лише однієї літери.

Для того, щоб учні правильно передавали конфігурацію літер, слід спочатку навчити їх правильно писати елементи, які є основою літер (див.: Трунова В. А. Вчимося правильно писати. — К.; Ізмаїл: Сміл, 2002. — С. 7—13, 97—99).

Радимо вчителю, виконуючи з першокласниками вправи в написанні елементів літер, згадати слова К. Д. Ушинського, який застерігав, що «треба не тягнути воза вперед, а оглядатися, чи не розгубили ми свою покляжу».

Після того, як першокласники навчилися писати елементи літер, вони пишуть самі літери, склади і речення. Як і при читанні, маємо навчити «пізнавати літеру в «лице» (рукописну), поєднувати її з іншими і читати чи писати текст рукописними літерами.

Зауважимо, що графічні навички письма вимагають виконання цілого ряду свідомих дій: розрізнити основні і додаткові елементи літер, ширину, відстань між ними, види поєднань (верхнє, нижнє, середнє; відривнє, безвідривнє). Наприклад, треба написати склад «ма». Дитина згадує, що літеру «м» пишемо знизу (передній плавний елемент), доводимо до верхньої рядкової і звідти пишемо першу похилу із закругленням вниз; не відриваючи руки, пишемо другу похилу із закругленням вниз, потім літеру «а» (відірвавши руку і відступивши на ширину літери, ставимо на середині робочого рядка ручку і пишемо овал, з'єднуювальну лінію до верхньої рядкової і знову похилу із закругленням вниз).



Всі ці дії дитина має усвідомити в процесі написання елементів літер і кожної літери, зокрема. Усвідомивши це, вона автоматично писатиме літери і лише буде думати про поєднання: м із а поєднуються в середині робочого рядка (середнє поєднання).

Оскільки письмо в своїй основі — це акт наслідування, то вчителю рекомендуємо знати вимоги щодо навчання письма першокласників:

1) знання вчителем теоретичного матеріалу та його висока майстерність у прописуванні зразків;

2) систематичність і послідовність у навчанні письма;

3) постійна вимога чіткого, правильного і красивого письма;

4) раціональне використання кожної сторінки зошита;

5) систематичний облік успішності учнів;

6) боротьба за збереження встановленого почерку в 2—4 класах і подальшому навчанні.

Але слід звернути увагу ще й на те, що ніколи не буде красивого письма і не можна навчити його дітей, якщо ми не подбаємо про те, щоб клас був добре освітлений, парти відповідали росту учнів. І саме головне — особистий приклад учителя — вчителю, перш ніж навчити дітей, необхідно самому навчитись правильно сидіти за партою, класти на неї зошит і тримати ручку під час письма. На цих питаннях слід зосередити особливу увагу.

Як писати на дошці. По-перше, дошка має бути темно-зеленою чи темно-коричневою кольору, обов'язково з тією розліновкою, яка в робочому зошиті дітей. По-друге, рекомендуємо звернути увагу ще й на техніку письма вчителя на класній дошці:

— писати так, щоб усім було видно написане;

— під час письма слідкувати за сприйманням дітьми нового матеріалу;

— писати в середньому темпі (в основний період 8—10 знаків за хвилину);

— при написанні зразків літер не допускати виправлень і не користуватися ганчіркою. Звертаємо увагу, чому? Так, спостерігаючи за вчителем, який підтирає невміло написаний зразок на дошці, учень витирає в зошиті чи то гумкою, чи то пальцем те, що погано написав, або зафарбовує штрихом. Отже, вчителеві слід пам'ятати, що письмо — це акт наслідування:

— при поясненні нової літери, письмо слід коментувати;

— задалегідь не прописувати зразки на дошці;

— запис на дошці — це зразок для того, як треба розташовувати те, що будемо писати в зошиті.

Доцільно зосередити увагу на тому, що правильне каліграфічне письмо в зошитах має відповідати таким нормам:

1) письмо має бути похилим, під кутом 65° справа наліво. Письмо з нахилом є більш природним, ніж пряме (вертикальне), воно відповідає спокійному положенню руки, тулуба і голови;

2) всі літери алфавіту повинні мати точно встановлену і завжди постійну форму написання [2]; деякі елементи літер пишуться з властивими їм каліграфічними особливостями: один елемент прямий, другий — овальний чи напівовальний, третій із закругленням угорі і т. ін.;

3) сполучні лінії між елементами пишуться на однаковій відстані;

4) необхідно рівномірно розміщувати букви в словах і слова в рядку;

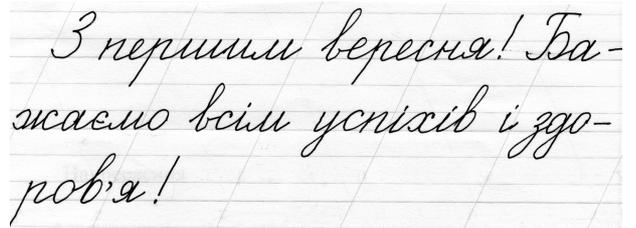
5) малі букви мають бути певної величини — торкатися верхньої і нижньої рядкових, великі надрядкової (у зошиті з графічною сіткою № 1); у зошиті в одну лінію (графічна сітка № 3) малі літери займають  $\frac{1}{3}$  ширини рядка, великі літери теж мають бути певної висоти — дві третини широкого рядка, тобто нижчими на третину від верхньої лінії;

6) слід робити рівномірний натиск пером під час руху його зверху вниз і навпаки;

7) треба дотримуватись правил безвідривного письма елементів, де можливо (природне поєднання), і поєднання букв між собою з метою формування прискореного письма;

8) виконувати правила гігієни письма, що дає можливість при меншій витраті фізичних сил написати більшу кількість літер.

Отже, якщо вчитель виконає викладені пропозиції, то його учні, по крайній мірі, будуть писати ось так:



Накреслення літер в Україні востаннє розглядалося у 2003 році і затверджено Міністерством освіти і науки як стандарт написання. Звичайно, зміст кроків письма і види діяльності учнів у процесі цієї роботи можуть бути різними. Вчителі початкових класів мають будувати урок в залежності від його теми, мети, матеріалу, яким вони можуть оперувати, від своїх творчих здібностей, але саме написання літер трансформації не підлягає [2]. Рекомендуємо лише, відповідно до можливостей учнів, вивчення письма деяких великих літер важкої конфігурації (Х, К, В, З, Е, Ф...) перенести на той час, коли діти сформуєть навички написання літер простої форми.

З метою стимулювання учнів до кращого письма слід організувати виставку дитячих робіт, але так, щоб на неї «попадали середняки».

Зрозуміло, що під час перевірки вчителем письма учнів 1—2 класів ще не можна брати до уваги швидкість виконання письмових робіт. Починаючи з 3-го класу, вчитель має враховувати під час оцінювання і швидкість письма учнів, яка якісно впливає на хід навчального процесу. Дотримання цих норм допоможе зробити письмо гарним, легким і швидким для сприймання й читання.

#### Література

1. Програми для середньої загальноосвітньої школи (1—2 кл.). — К.: Початкова школа, 2001.
2. Рішення колегії МОН України від 18 липня 2003 р. // Початкова школа. — 2004. — № 1; Інформаційний бюлетень МОН України. — 2003. — № 23.

**В. А. ТРУНОВА,**

канд. пед. наук, професор Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

## РОБОТА ІЗ СЛОВНИКАМИ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ

Закон України «Про загальну середню освіту» визначив нові завдання шкільної освіти: «Загальна середня освіта має забезпечити умови для інтелектуального, соціального, морального і фізичного розвитку і саморозвитку уч-

нів, виховання громадянина-патріота, а в стратегічному плані закласти фундамент для формування демократичного суспільства, яке визнає освіченість, вихованість, культуру найвищою цінністю...» Новий час ставить перед

учителями нові вимоги. І тому кожен учитель замислюється над виявленням резервів підвищення рівня навчання і виховання дітей.

Одним із таких резервів є робота із словниками на уроках рідної мови в початкових класах.

За висловом А. Франса «Словник — це книга книг, це цілий світ в алфавітному порядку». Максим Рильський писав: «Не бійтесь заглядати у словник: це чистий яр, а не сумне провалля». У Програмі для середньої загальноосвітньої школи зазначено: «Важливим навчальним умінням, яке підлягає обов'язковому контролю, є уміння застосовувати алфавіт при складанні алфавітних списків, користуванні навчальними словниками та іншою довідковою літературою».

Вчитель-класовод повинен навчити учнів працювати із словниками як на уроках, так і в позаурочний час, і зробити цей процес таким, щоб він сприяв розвитку розуму, допитливості, спостережливості. Перед учителем стоять чітко визначені завдання: збагачувати словниковий запас учнів, уточнювати його, активізувати; знайомити з лексичним значенням нових слів і тих, зміст яких вони не розуміють; засвоювати правильні граматичні форми, навчати правильної орфоепічної вимови, дотримуватись нормативного наголосу, а звідси підвищення орфографічної грамотності, виховання інтелектуальної особистості. Тут на допомогу вчителю приходять словники.

Щоб зацікавити учнів словниками, для кращого знайомства з ними можна використати гру-казку.

...Дуже давно жив-був Дідусь-Словознавець. У нього була онучка Лексика. Вона була дуже працювитою, зробила собі розкішне намисто із різноманітних слів-намистинок. Одного разу під час роботи намисто розірвалося. Слова-намистинки розсипалися. Дідусь-Словознавець розгнівався і наказав своїм братам взятися за роботу. Одному наказав збирати слова, які люди неправильно наголошують, іншому — які неправильно пишуть, ще один збирав слова-близнята, такі як «лисички», «лист», «ключ», «коса», інший шукав слова-друзі: «говорити, розмовляти, балакати», а той доганяв такі, як «байдики бити», «не в ті взувся», вони мали значення тільки тоді, коли були разом. Коли брати зібрали слова-намистинки, Дідусь-Словознавець сказав: «Як один із найстарших серед вас, заповідаю вам: бережіть свої слова-намистини, запам'ятовуйте їх, укладайте в алфавітному порядку, хай усі люди ними бережливо користуються!»

Так з'явилися орфоепічний словник (вчитель показує), орфографічний (про що зможемо там дізнатись?), словник омонімів (слова-близнята), словник синонімів (слова-друзі) і нерозлучних друзів (фразеологічний словник) і т. д. Учитель показує «Словник української мови в малюнках» М. П. Коломійця, де вміще-

но мінімум слів, що входять до лексики учнів початкових класів, показує ілюстровані сторінки, зачитує слова і підкреслює, що словник — помічник і порадник, якщо вдумливо його читати, намагатися зрозуміти і запам'ятати значення кожного слова, його будову, правильне написання.

Для ознайомлення учнів з орфографічним словником можна запропонувати такі вправи: учні відкривають словник на задану букву, читають 10—15 слів. Піднімають руку ті, кому не зрозуміло значення якого-небудь слова. Тоді вчитель пояснює, що є тлумачний словник, де можна знайти потрібне слово. Зачитують його, запам'ятовують етимологічне значення. Наприклад слова: «бавовник», «бавовна»:

1. Рослина з насінням, вкритим пухнастим волокном, з якого роблять пряжу.

2. Волокно цієї рослини, а також нитки з цього волокна.

Слово бавовна запозичене з німецької мови. Назва цієї рослини утворена з двох слів: баум — «дерево» і волле — «вовна». Така робота подобається учням, розвиває пізнавальну активність та самостійність. Важливо, щоб вона не була епізодичною, а впліталась в канву багатьох уроків рідної мови при вивченні граматичного матеріалу. Викликають інтерес в учнів «Хвилинки цікавих слів». Наприклад, учитель загадує загадку:

Маленький хлопчик  
Заліз на стовпчик,  
Одежі не носить,  
Їсти не просить,  
Личенько рябе,  
Що воно таке? (*Наперсток*).

У давні часи палець називався перст, звідси й слово «наперсток» — маленький ковпачок, який надівають на палець під час шиття, щоб не вколоти голкою; звідси і слово «перстень» — кільце з дорогого металу, часто оздоблене коштовним каменем, яке носять на пальці.

Для перевірки впливу етимологічних довідок на запам'ятовування правопису вивчених слів учитель може провести «Малюнковий диктант» (показує малюнки, діти записують назву предмета, під час перевірки можуть користуватися словником). Наприклад, слово «пенал» — його лексичне значення? Коробочка для зберігання ручок, олівців, слово прийшло до нас з німецької мови, а утворилося з латинського слова «перо».

Учні успішно оволодівають словниковим багатством, якщо на кожному уроці давати 2—3 нових слова з «Тематичного словника школяра» К. С. Прищепи, В. Г. Лук'яненко, який призначений для повсякденного користування на уроках і для самостійної роботи, де значення слів розкриваються за темами (всього 87 тем).

Під час вивчення теми «Головні члени речення» також можна збагатити словниковий запас за допомогою словників. Запис на дош-

ці: «На краю с...ла стоїть об...ліск». Завдання: прочитати речення, подумати, які букви вставити. Відкрити орфографічний словник на с. 118, переконатися, чи правильно ви думаєте. Речення учні записують в зошити, а потім зачитують тлумачення слова «обеліск», с. 231 у «Тематичному словнику школяра»: «Обеліск — архітектурна споруда, пам'ятник у вигляді гранчастого стовпа з пірамідною вершиною». Можна зачитати вірш Грицька Бойка:

Стоїть солдатський обеліск,  
На обеліску сонця блиск.  
Ти принеси сюди, як всі,  
Осінні айстри у росі.  
Під обеліском зупинись:  
Солдатській славі уклонись.

За словником синонімів учитель навчає добирати найбільш влучне слово для точного вираження думки (вправи підручників розраховані на таку роботу, але часто вчителі самі говорять потрібне слово, лишаячи дітей можливості проявити ініціативу, самостійність, не вчать користуватися словником).

Для переконання учнів у необхідності знати алфавіт, доцільно проводити такі вправи: на дошці записати слова: молоко, абетка, весло, кабак, півень, дерево, хребет, ялиця у дві колонки: в I — в алфавітному порядку, в II — ні. Учитель дає двом учням завдання знайти одне і те ж слово (і так декілька разів), учні переконуються, що потрібне слово швидше і легше знайти там, де слова записані в алфавітному порядку. Якщо серед слів є незрозуміле — пояснити за тлумачним словником.

Можна поєднувати вивчення правил на подовження приголосних із відгадуванням загадок, правопис слів-відгадок перевірити за словником. Наприклад, як називається:

— найпростіша математична дія? (додавання);

— подія, коли входять в новозбудовану хату? (новосілля);

— найдрібніша пшенична крупа? (манна).

Можна проводити ігри-вправи «Хто швидше знайде слово», а потім зачитати слова-сусіди згори і знизу; користуючись словником, визначити рід іменників: пюре, какао, меню, фойє; виписати із словника слова, де кількість букв і звуків різні; виписати слова з наголосом на I, II, III складі; поставити іменники чоловічого роду в родовому відмінку, перевірити за словником: учень, вальс, футбол, Київ, Буг; виписати слова-ознаки предметів, дібрати до них слова з протилежним значенням, вказавши сторінку; пояснити значення фразеологізмів, ввести їх в речення, — учитель повинен пам'ятати, що найуживаніші іскрометні вирази роблять мову виразною та експресивно багатою, переконувати в цьому учнів.

Реалії життя показують, що завдяки інформаційному вибуху все більше слів іншомовного походження входить і в лексику учнів початко-

вих класів, тому необхідно знайомити їх із словником іншомовних слів.

У нашій мові багато слів-паронімів, і учитель повинен звертати увагу на такі слова, тому що діти вживають їх у невластивому їм значенні. Наприклад, ялинка — рос. ель — хвойне вічнозелене дерево з короткою глицею, довгастими шишками і конусоподібною кроною. Ялиця — рос. пихта — хвойне дерево з м'якою плоскою хвоєю, з шишками, які ростуть угору (*Тлумачний словник школяра*. — С. 144).

Дуже добре, що в новому підручнику «Рідна мова» М. А. Білецької, М. С. Вашуленка для 2-го класу є такі таблиці: «Збагачуй свій словник»: увімкнути, вимкнути, вимикати, вимикач; «Правильно вимовляй і пиши»: глечик, шафа, стілець, диван. Але вчителю потрібно постійно звертатись до таких слів: виразно, читання, завдання, предмет, шофер, олень, санки, черговий, портфель і т. д., щоб учні правильно вимовляли і писали їх, постійно підвищувати мовну культуру учнів. Підручник для 2-го класу названих авторів допомагає в цьому: на с. 7 дано слово «виразно» для запам'ятовування, а на с. 31, вправа 65 таке завдання: у виділеному слові виразно познач наголос. Такі завдання потрібно давати і до інших слів, проводити «Орфоепічні хвилинки». У II частині підручника теж вміщені вправи до теми «Алфавіт».

Отже, система роботи із словниками допомагає розвивати пізнавальну активність, самостійність учнів, збагачує їхній словниковий запас, викликає інтерес, вчить придивлятися до слова, замислюватися над його лексичним значенням, виявляти суттєві особливості мовних явищ, порівнювати їх, знаходити між ними зв'язок, робити узагальнення, підвищувати орфографічну грамотність, результативність уроків рідної мови. Уроки стають засобом «трансформації одержаної учнем інформації в особистісну систему знань, умінь, переконань, засобом розвитку і самовираження особистості школяра, утвердження в суспільстві».

Готуючи студентів педучилища до майбутньої професії вчителя-класовода, вчимо їх активно використовувати словники в навчальному процесі, спочатку підвищуючи свій освітній рівень, а під час проведення пробних уроків, переддипломної практики урізноманітнювати роботу із словниками як одним із резервних засобів підвищення рівня навчання і виховання. Студенти практикують поряд із виконанням цілого ряду вправ бесіди, розповідають цікаві факти з історії слів, проводять «Хвилинки ерудитів».

#### Література

1. Білецька М. А., Вашуленко М. С. Рідна мова: Підручник для 2 кл. — К.: Освіта, 2002. — Ч. I. — 127 с.
2. Васильєва Л. А., Левченко Т. Г. Тлумачик. — Кременчук, 1998.

3. Головащук С. І. Орфографічний словник української мови. — К.: Освіта, 1994.
4. Головащук С. І. Складні випадки наголошування. Словник-довідник. — К.: Либідь, 1995.
5. Закон про загальну освіту. — К., 1999.
6. Кириченко І. М. Орфографічний словник для школи. — К., 1975.
7. Коломієць М. П. Словник української мови в малюнках. — К.: Освіта, 1995.
8. Концепція загальної середньої освіти // Початкова школа. — 2002. — № 3.
9. Полюга Л. М. Словник антонімів / За заг. ред. Л. С. Паламарчука. — К., 1987.
10. Прищепя К. С., Лук'яненко В. П. Тематичний словник школяра. — К.: Форум, 2001.
11. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Початкова школа. — 2001. — № 7.
12. Тлумачний словник української мови / За ред. Д. Г. Гринчишина. — 3-є вид., перероб. і допов. — К.: Освіта, 1999.
13. Ужченко В. Д., Ужченко Д. В. Фразеологічний словник української мови. — К.: Освіта, 1998.

**Л. М. КАПКІНА,**

викладач української мови та методики викладання в початкових класах. Балтське педагогічне училище ПДПУ ім. К. Д. Ушинського.

## ПРОВЕДЕННЯ СТУДЕНТАМИ ПРОБНИХ УРОКІВ З МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Вчитель початкових класів має бути людиною з новим педагогічним мисленням, гуманістом і оптимістом за переконанням. Він повинен бачити шкільне життя в усій його складності та різноманітності, розуміти характер дітей, вміти втілювати ідеї виховання і розвитку кожної конкретної дитини. Якщо вчитель вносить новизну у свою щоденну роботу, то його дії сприяють формуванню творчої особистості.

Саме такого учителя ми повинні підготувати на своїх уроках та при проведенні педагогічної практики.

При проведенні педагогічної практики слід дотримуватись таких принципів:

- науковість і ідейність;
- зв'язок з життям;
- зв'язок навчання і виховання;
- доступність, послідовність;
- емоційність;
- виховання потреби в знаннях;
- активний темп і ритм роботи;
- різноманітність видів діяльності;
- поєднання різних методів навчання.

Створення раціональної системи керівництва щодо проведення пробних уроків з математики в початкових класах сприяє удосконаленню професійної майстерності майбутнього вчителя. Тому ми звертаємо увагу на раціональне використання різних форм і методів організації роботи на уроках.

Перспективне планування, проведення пробних уроків сприяють не лише накопиченню практичних знань, формуванню умінь та навичок, а й організації творчої роботи з методичною літературою. Отже, чітко продумана система проведення пробних уроків формує особистість педагога. При проходженні практики студенти кожної робочої групи поділяються на 4 підгрупи і протягом VI та VII семестрів по кілька тижнів дають пробні уроки з математики. Так, на III курсі вони дають уроки по 3—4 тижні і на IV курсі — по 3 тижні.

Наприклад:

### III КУРС Класична форма організації пробних уроків

#### I тиждень (3—4 уроки)

Звернути увагу на:

- чіткість визначення теми уроку, відповідність мети темі та структурі уроку;
- використання дидактичних ігор, створення ігрових ситуацій та інших форм навчання;
- різноманітність форм перевірки домашніх завдань;
- різноманітність форм проведення усного рахунку;
- підготовку до сприймання нового матеріалу, мотивацію та наукове пояснення нового матеріалу;
- використання різних форм закріплення нового матеріалу;
- методику роботи над задачами, пропонуючи різні способи аналізу, розбору задач, різні форми запису розв'язання;
- продуманий підсумок уроку, завдання додому;
- різні форми оцінки знань, умінь та навичок учнів.

#### II тиждень (3—4 уроки)

Доповнити:

- математичні диктанти (різні способи проведення);
- введення елементів казок, ігор з ЕОМ;
- творча робота над задачами.

#### III тиждень (3—4 уроки)

Доповнити:

- уроки аналізу контрольних робіт;
- різні форми перевірки знань, умінь та навичок учнів.

## IV КУРС

### Включення педагогічних інновацій

- введення нетрадиційних форм роботи на уроках;
- робота в парах, четвірках;
- проведення нетрадиційних форм організації уроків:
- уроки-подорожі;
- уроки-казки;
- уроки-ігри (рольові);
- уроки-аукціони;
- інтегровані уроки;
- уроки-конкурси;
- контроль знань за допомогою елементів тестування;
- диференційована робота.

Щодо чіткого планування уроку та раціонального використання часу можна дати такі рекомендації:

- урок обов'язково розпочинати одразу після дзвоника;
- заздалегідь готувати записи на дошці і перевіряти обладнання;

- запитання до класу ставити чітко, «не провокувати» дітей на перепитування;
- уникати багатослівних інструкцій, стежити, щоб мовна активність практиканта не знижувала активності сприймання та мовлення учнів;
- динамічно переходити від одного завдання до іншого;
- вибирати найбільш економні форми відповідей учнів;
- проводити короткочасні (2—3 хв.) перевірки роботи за картками;
- намагатись працювати з різними групами дітей (скажімо, 4 учні працюють біля дошки, декілька — за індивідуальними завданнями, з іншими — фронтально);
- застосовувати комплексні вправи, які дають вихованцям змогу виконувати кілька завдань, що не тільки дозволяє економити час, а й сприяє різнобічності розгляду об'єкта.

**В. Г. КРЮЧКОВА,**

викладач Балтського педагогічного училища.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПОРНЫХ КОНСПЕКТОВ, ТАБЛИЦ И ПАМЯТОК В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ГРАМОТНОГО ПИСЬМА

Формирование навыков грамотного письма на уроках русского языка — одна из важнейших задач, которая стоит перед учителем начальных классов школы с русским языком обучения.

Решению этой задачи во многом способствует анализ, обобщение и систематизация языкового материала, создание на уроке такой ситуации, когда теоретические сведения предстают перед учащимися не как разрозненные факты, а в виде четкой системы.

Большую помощь в этом оказывают опорные конспекты, таблицы и памятки, которые используются на уроках русского языка, причем очень часто к их составлению привлекаются учащиеся.

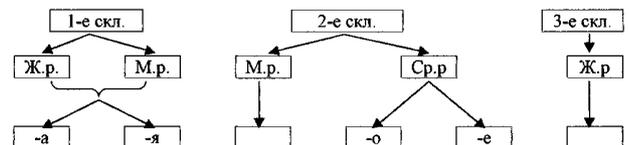
Сознание, что знания приобретаются самостоятельно, способствует качественному усвоению материала.

Так, изучение темы «Имя существительное» в третьем классе целесообразно начинать с обобщения полученных ранее знаний, используя опорный конспект, который составляется вместе с детьми во время урока.



Далее, приступая к изучению темы «Три типа склонения имен существительных», детям предлагается следующий опорный конспект, который записывается в тетрадь для правил.

### Типы склонений имен существительных



На следующем уроке дети получают памятку для определения типа склонения существительных.

1. Поставь имя существительное в именительном падеже единственного числа.
2. Найди окончание имени существительного.
3. Определи род.
4. По роду и окончанию определи склонение.

Приведенный выше опорный конспект находится перед глазами учащихся до тех пор, пока определение типа склонения имени существительного не доводится до автоматизма. В дальнейшем он используется при повторении.

Обучение умению определять падеж имени существительных следует начинать с ознакомления с таблицей.

Таблица падежей, вопросов

Падежи	Вопросы
Именительный	Кто? Что?
Родительный	Кого? Чего?
Дательный	Кому? Чему?
Винительный	Кого? Что?
Творительный	Чем? Кем?
Предложный	О ком? О чем?

На следующем уроке знакомим детей с памяткой «Определение падежа имени существительного». Чтобы определить падеж имени существительного, необходимо:

1. Найти слово, от которого зависит имя существительное.
2. Поставить вопрос от этого слова к имени существительному.
3. По вопросу определить падеж.

На последующих уроках при изучении каждого из падежей эта таблица постепенно дополняется и принимает следующий вид:

Таблица падежей, вопросов и предлогов

Падежи	Вопросы	Предлоги
Именительный	Кто? Что?	От, до, из, без, с, у, для, около, возле, подле, вокруг
Родительный	Кого? Чего? Откуда? Где?	
Дательный	Кому? Чему?	
Винительный	Кого? Что? Куда?	К, по
Творительный	Чем? Кем? Где?	В, на, за, через, про
Предложный	О ком? О чем? Где?	Над, под, с, за, перед, между
		О, об, в, на, при

В дальнейшем постоянно обращаемся к данной таблице до тех пор, пока определение падежа имени существительного будет вызывать хотя бы малейшее затруднение.

На каждом уроке учащиеся отвечают на вопросы:

- В чем сходство именительного падежа с винительным? (вопрос Что?)
- В чем различие?
- Почему предложный падеж имеет такое название?
- В чем сходство между винительным и предложным падежами?
- В чем различие?
- С какими предлогами употребляется дательный падеж?
- В каком случае дательный падеж можно перепутать с предложным? (поставить вопрос: По чем? Вместо: По чему?)
- В каком случае возникают затруднения в различении родительного и винительного падежей? (во 2-м склонении).
- Как их различать?

Таких вопросов может быть много. Их назначение в том, чтобы активизировать мышление и память учащихся, а значит способ-

ствовать глубокому усвоению учебного материала.

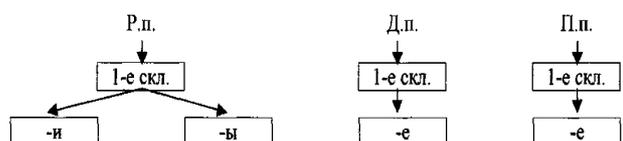
Особенно широко используются опорные конспекты при отработке навыков написания безударных окончаний имен существительных.

Приступая к работе над этим материалом, даю детям памятку: чтобы правильно написать безударные окончания имени существительного, нужно:

1. Определить его падеж.
2. Определить склонение.
3. Вспомнить окончание имени существительного данного склонения в данном падеже.

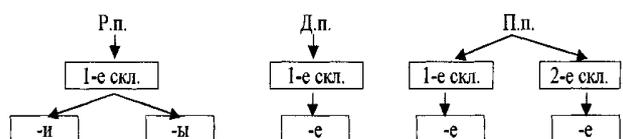
На следующем уроке начинаем составлять опорный конспект «Безударные окончания имен существительных родительного, дательного и предложного падежей единственного числа».

**Родительный, дательный, предложный падежи единственного числа**



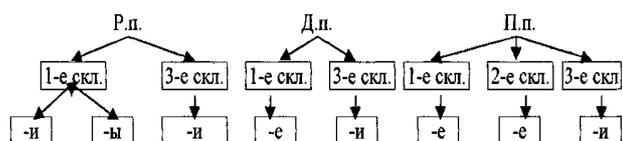
Далее конспект дополняется:

**Родительный, дательный, предложный падежи единственного числа**



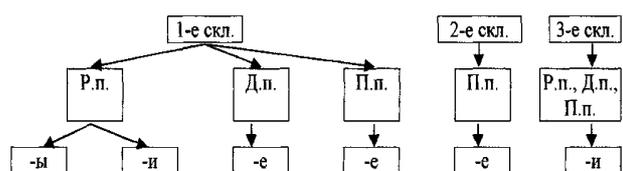
На третьем уроке работа над составлением опорного конспекта завершается:

**Родительный, дательный, предложный падежи единственного числа**



В зависимости от последовательности подачи материала на уроке опорный конспект может иметь иной вид.

**Родительный, дательный, предложный падежи единственного числа**



После завершения этой работы дети записывают правило: в предложном и дательном

падежах имена существительные первого склонения имеют окончание *-е*, в родительном *-ы*, *-и*. В третьем склонении во всех этих падежах окончание *-и*.

Имена существительные второго склонения в предложном падеже имеют окончание *-е*.

Работа по опорному конспекту сочетается с использованием таблицы:

**Окончания имен существительных в родительном, дательном и предложном падежах единственного числа**

Склонение/падеж	1-е скл.	2-е скл.	3-е скл.
И. (Кто? Что?)	Девочка	Мальчик	Тетрадь
Р. (Кого? Чего?)	Девочки	Мальчика	Тетради
Д. (Кому? Чему?)	Девочке	Мальчику	Тетради
П. (О ком? О чем?)	О девочке	О мальчике	О тетради

Изучение данной темы сопровождается различными видами тренировочных упражнений: работа с сигнальными карточками, различные диктанты и языковые игры.

При работе над темой «Творительный падеж имен существительных единственного числа» используется такая таблица.

**Окончания имен существительных в творительном падеже единственного числа**

1-е склонение	Кукло <u>й</u>	Туче <u>й</u>	Земле <u>й</u>
2-е склонение	Горохо <u>м</u> Ландыше <u>м</u>	Ячмене <u>м</u> Камышо <u>м</u>	Картофеле <u>м</u>
3-е склонение	Рождь <u>ю</u>	Степь <u>ю</u>	Ночь <u>ю</u>

Анализ таблицы сопровождается вопросами:

— Какие окончания имеют имена существительные первого склонения в творительном падеже? (*-ой*, *-ей*, *-ей*).

— Почему одни имена существительные первого склонения имеют окончания *-ой*, а другие *-ей* или *ей*? (После твердого согласного пишется *о*, а после мягкого — *е*, *ё*).

— Какие окончания имеют имена существительные второго склонения в творительном падеже? (*-ом*, *-ем*, *-ём*).

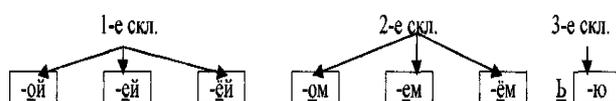
— Что общего в окончаниях имен существительных первого и второго склонения? (гласные буквы *о*, *е*, *ё* в окончаниях).

— Какое окончание имеют имена существительные третьего склонения в творительном падеже? (*-ю*).

— Какая буква стоит перед *ю*? (разделительный *ь*).

В результате проведенной работы составляется опорный конспект.

#### Творительный падеж имен существительных единственного числа

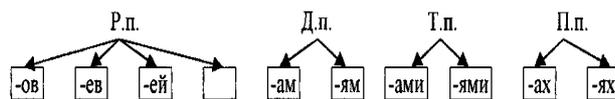


Аналогичную работу можно провести по составлению опорного конспекта для определения окончаний существительных во множественном числе.

#### Множественное число имен существительных

И. п.	Вагоны	Друзья	Деревья	Дачи
Р. п.	Вагоно <u>в</u>	Друзе <u>й</u>	Деревье <u>в</u>	Дач
Д. п.	Вагона <u>м</u>	Друзья <u>м</u>	Деревья <u>м</u>	Дача <u>м</u>
Т. п.	Вагона <u>ми</u>	Друзья <u>ми</u>	Деревья <u>ми</u>	Дача <u>ми</u>
П. п.	О вагона <u>х</u>	О друзья <u>х</u>	О деревь <u>ях</u>	О дача <u>х</u>

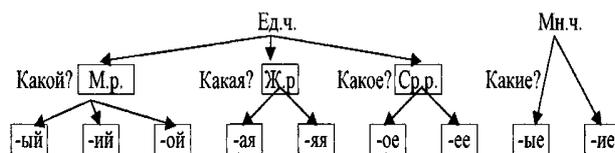
#### Окончания имен существительных во множественном числе



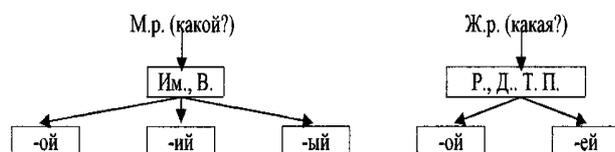
Попутно обращаем внимание учащихся на отсутствие *ь* в конце имен существительных множественного числа после шипящих (дач, задач, училищ, хранилищ).

Опорные конспекты и таблицы используются также и при изучении имени прилагательного. Особое внимание уделяется следующим.

#### Род и число имен прилагательных



Окончания имен прилагательных мужского и женского рода, которые отвечают на вопрос «какой?»



И в заключение хочется привести таблицу, которая помогает формированию навыков правильного написания безударных окончаний глаголов настоящего и будущего времени и суффиксов прошедшего времени перед *-л*.

Зависимость правописания глаголов настоящего, будущего и прошедшего времени от неопределенной формы.

Неопределенная форма глагола	Прошедшее время	Настоящее и будущее время
Строить	Строил	Строи <u>шь</u> II спр.
Верить	Верил	Вери <u>шь</u> II спр.
Таять	Таял	Тае <u>шь</u> II спр.
Закончить	Закончил	Закл <u>чишь</u> II спр.
Видеть	Видел	Вида <u>т</u> II спр. Исключение

Таблиця складається на уроках по мере вивчення матеріала.

Вывод:

— Зависит ли написание суффиксов глаголов прошедшего времени от неопределенной формы?

— Почему?

— Влияет ли неопределенная форма на правописание глаголов настоящего и будущего времени?

— Как именно?

Такая работа, если она проводится систематически, способствует не только формированию грамотного письма, но и развитию мышления и творческого подхода к изучению учебного материала по языку.

**А. А. ПАВЛИЕНКО,**

учитель высшей категории, учительница начальных классов СШ № 85 г. Одессы.

## ЕВОЛЮЦІЙНИЙ ПІДХІД У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ МАЛЮКІВ ЯК ПРОФІЛАКТИКА ПОРУШЕНЬ ПОСТАВИ

Як відомо, гарна і правильна постава має важливе значення в житті людини. Вона великою мірою впливає на її здоров'я, але, як свідчать статистичні дані, більш як 40% людей мають патологічні вигини хребта. Кожна друга людина у світі після 40 років страждає остеохондрозом хребта, у 60—70% дітей вже змалечку виявляються порушення постави. Як наслідок, спостерігаються негативні симптоми: косметичні дефекти, порушується кровообіг, робота нервової системи, страждають внутрішні органи. На цьому фоні в процесі життя зменшується рухова активність, з'являється швидка стомлюваність, погіршується самопочуття, дошкуляє головний біль, знижується працездатність, з'являються проблеми в сімейному житті. Загальновідомо, що основи гармонійного розвитку людини (і гарної постави як однієї із складових) закладаються у ранньому дитинстві. Негативний вплив на формування хребта і постави мають різні негаразди періоду вагітності і при пологах. На це вказують як ортопеди, так і невропатологи. Наприклад, О. Ю. Ратнер, професор Казанського університету, відомий невропатолог, у своїй монографії «Родовые повреждения нервной системы» (1985) пише: «искривление позвоночника может возникнуть при спинальном натальном повреждении и цервикального, и грудного, и люмбального уровней. В патогенезе играют роль и возникшие в результате травм длинных мышц спины с гипермобильностью позвоночника, и локальный парез отстающих в росте паравертебральных мышц, и некоторое смещение травмированных шейных позвонков с ответным изменением конфигураций соседних отделов позвоночника»; «родовые травмы нервной системы являются одной из очень частых причин искривлений позвоночника и нарушений осанки у детей...»

Неправильне фізичне виховання, нераціональний руховий режим також впливають на виникнення і розвиток дефектів постави. Вони часто можуть ускладнювати картину рухових

порушень у дитини, яка народилась при проблематичних пологах.

Отже, можна стверджувати, що гармонійний здоровий хребет, оптимальну фізіологічну поставу потрібно формувати у дитини з перших днів від її народження. Відомі вчені Л. О. Бадалян (1988, 1998), В. І. Садоф'єва (1990), К. А. Семольнова, Е. М. Мастюкова (1972), А. І. Казьмін (1981) та інші виділяють такі основні етапи формування постави у малюків:

А — від народження до трьох років. У цей період відбувається формування фізіологічних вигинів хребта (дитина народжується з крижано-куприковим кіфозом: у 2 місяці починає формуватися шийний лордоз, коли малюк, лежачи на животі, вчиться тримати голівку вертикально; до 6—8 місяців, при опануванні сидіння, виникає грудний кіфоз; з 10 до 12 місяців починає розвиватись поперековий лордоз, тому що дитина приймає стояче положення. У ранньому віці ці вигини згладжені і тільки в 3 роки набувають виразності;

Б — від 3 до 7 років фізіологічні вигини хребта продовжують свій розвиток, закладені в ранньому віці;

В — у 7 років основи постави мають бути закладені повністю.

Як бачимо, найбільшу увагу щодо формування постави слід приділяти в дошкільному віці, а ще краще в ранньому віці (від народження до трьох років). І тому найбільш ефективними слід вважати корекційно-профілактичні фізичні вправи, плавання, масаж, загартування, раціонально підібраний ортопедичний режим.

Авторська програма М. М. Єфименка «Театр фізичного виховання та оздоровлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку» (1997) надає змогу найбільш об'ємно та детально вирішити проблему профілактики порушень постави і формування правильної постави за допомогою фізичних вправ. Невипадково цю методику називають «еволюційною гімнастикою»

1



2



3



4



5



6



7



8



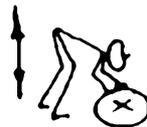
9



10



11



12



13



14



15



16



17



18



19



або «еволюційною системою фізичного виховання» — бо вона базується на законах природи, відповідає розвитку дитини на перших етапах його життя («принцип онтогенетичного розвитку»). Перша «золота формула» рухового розвитку дитини звучить так: «Фізичні вправи треба починати виконувати з горизонтальних вихідних положень, потім приймати положення на чотирьох, далі займатися сидячи, потім стоячи, далі ходити, лазити, бігати та стрибати. При плануванні (М. М. Єфименко, 1996) занять з фізичної культури потрібно враховувати, що у малюків переважне значення набувають лежачо-горизонтальні рухові режими (лежачий, повзальний, сидячий). І це природно: пози лежачи та рачки вважаються найбільш природними для перших років життя дітей; хребет не перевантажується, знаходиться у комфортному стані («Теорія гравітаційної вісі»); вагове навантаження рівномірно розповсюджується між плечовим і тазовим поясом, верхніми та нижніми кінцівками.

Також не визиває сумнівів те, що провідним у роботі з малюками має стати ігровий метод, коли заняття проводяться як маленькі театральні вистави, своєрідні фізкультурні казки.

Для малюків віком до 3 років ми пропонуємо такі тематичні ігри, як: «Лялькові казки», «Неслухняний одяг», «Капітошка», «Сонячні промінчики», «Лісові пригоди» «Пухнасті кошенята», «Цуцики» (або «Сміливі собачата»), «Пригоди хом'ячків», «Цукерочки», «Допитливі ведмежата», «Їжачки», «Пригоди сніговичків», «Підводне царство», «Павучки».

Однією з доступних форм фізичного виховання дітях є гімнастика пробудження після нічного та денного сну. Один із таких комплексів, де реалізовано еволюційний принцип пересування основних рухів, і пропонується вашій увазі.

### **Гімнастика пробудження (в умовах залу чи кімнати)**

ВТГ: «Допитливі ведмежата»

ГП: «У ведмедя в гаю»

Вік: діти 2—3 років

Профілактика порушень постави.

#### **1. «Де колода?»**

Вихідне положення (ВП) — лежачи на спині.

Максимально потягнути руки угору.

#### **2. «Почистимо кігті, почешемо лапи»**

ВП — лежачи на спині, руки підняті, ноги зігнуті.

Повороти з одного боку на іншій.

#### **3. «Улюблена колода»**

ВП — лежачи животом на валику.

Погойдування вперед — назад.

#### **4. «Горобчик»**

ВП — лежачи на животі, кісті на валику. Підняти голівку, подивитись один на одного, «прочирикати» привітання.

#### **5. «На сонечку»**

ВП — лежачи спиною на валику.

Послідовне згинання і розгинання різномісних рук і ніг.

#### **6. «Кругленькі ведмежата»**

Перевертання на валику з пози лежачи на животі в позу лежачи на спині і навпаки.

#### **7. «Медові лапки»**

ВП — на середніх чотирьох, спираючись на валик.

а) прогинання тулубу;

б) переставляти ноги назад до положення упору кистями.

#### **8. «Ведмедики у цирку»**

ВП — на середніх чотирьох, розташуватись поперек валика.

а) утримувати ВП;

б) підвести праву руку і ліву ногу; зафіксувати цю позу.

Те саме з лівою рукою і правою ногою.

#### **9. «Бурі спинки»**

Присідання в позі на високих рачках, спираючись руками на валик.

#### **10. «Мохнаті лапки»**

ВП — сидячи на валику, спираючись на нього руками.

Виконати декілька кроків вперед, підняти таз, повернутись у ВП.

#### **11. «Пузанчики»**

ВП — упор сидячи на полу, п'ятки на валику.

Максимально підняти живіт, повернутись у ВП.

#### **12. «Ведмежий потяг»**

Пересування вперед у позі сидячи на валику «вагончиками».

#### **13. «Силачі»**

ВП — стоячи на колінах.

а) діти разом перекочують валик, стоячи на колінах за допомогою дорослого;

б) штовхати один одному валик.

#### **14. «Березовий гай»**

ВП — на «високих колінах», руки вгорі.

Нахилитися вправо-вліво.

#### **15. «Мама-ведмедиця»**

Ходьба вздовж валика (валик поміж ніг), руки догори та напівзігнуті, імітуючи лапи тварини.

#### **16. «Дружно-весело за батьком»**

Ходьба за інструктором у колоні; різновиди ходьби.

**В. В. БЕСЕДА,**

інструктор з фізичного виховання дитячого закладу № 248 компенсуючого типу для дітей з фізичними вадами, м. Одеса.

## ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Подвижные игры как важнейшее средство физического воспитания сохраняют свое значение на протяжении всей жизни человека, меняется только их содержание и методика проведения.

Подвижные игры для младших школьников имеют преимущественно общую физическую направленность и для их проведения не требуется специальной подготовки играющих. Игры построены на основе выполнения разнообразных простых движений, отличаются большой эмоциональной насыщенностью, позволяют учащимся проявлять личностные качества, инициативу.

Игровая деятельность детей носит комплексный характер и включает в себя разнообразные двигательные действия — бег, прыжки, метание и др. В ходе игры у детей воспитываются морально-волевые качества, формируются и развиваются двигательные умения и навыки.

У младших школьников внимание еще недостаточно устойчиво, часто переключается с одного предмета на другой, поэтому наиболее приемлемым является фронтальный способ организации игры, так как он позволяет учителю наблюдать за всеми играющими и руководить двигательной деятельностью детей в соответствии с задачами занятия.

### Игры на прогулках (младшие школьники)

#### «Уголки»

Дети становятся возле деревьев, растущих недалеко друг от друга, или в местах, специально обозначенных флажками либо ветками. Водящий ходит между играющими и, подойдя к одному из них, говорит: «мышка, мышка уступи свой уголок». «Мышка» отказывается. Водящий подходит с теми же словами к другому игроку. В это время остальные дети меняются местами, а водящий старается занять место одного из перебегающих. Если это ему удалось, то оставшийся без уголка становится водящим, и игра продолжается.

#### «Сумей догнать»

Играющие делятся на две команды и строятся в две шеренги на противоположных сторонах полянки, лицом друг к другу. Расстояние между шеренгами 15—20 м. По сигналу руководителя ребята из одной шеренги, взявшись за руки, идут по направлению к ребятам из другой шеренги, которые стоят на месте. Когда первая шеренга приблизится ко второй на расстояние 3—4 шагов, подается сигнал. Подошедшие игроки расцепляют руки, поворачиваются кругом и бегом устремляются на свои места. Ребята из второй шерен-

ги преследуют убегающих и стараются их осалить, прежде чем они забегут в свою зону. Осаленные игроки подсчитываются. Затем команды меняются ролями, и игра продолжается. Побеждает команда, осалившая больше игроков.

#### «Горелки»

Ребята строятся в две колонны. На расстоянии 2—3 шагов перед колоннами проводится линия. Один из играющих — водящий — встает за линию. Дети хором говорят: «Гори, гори ясно, чтобы не погасло. Глянь на небо — птички летят, колокольчики звенят». После слова «звенят» двое играющих, стоящих в колоннах последними, бегут по направлению к линии вдоль своих колонн — один справа, другой слева, стремясь схватиться за руки. Водящий препятствует этому и старается поймать одного из пары, прежде чем дети успеют соединить руки. Если водящему удалось это сделать, то он образует с пойманным игроком главную пару, которая становится впереди колонны, а оставшийся без пары становится водящим. Игра заканчивается, когда все участники пробегут по одному разу.

#### «Быстро возьми»

На полянке по кругу раскладываются шишки (флажки, камешки). Количество шишек на 2—3 штуки меньше, чем играющих. Дети передвигаются по кругу между шишками. По сигналу «Бери!» они быстро останавливаются, берут шишку и поднимают ее вверх. Руководитель отмечает тех, кто остался без шишки. После этого все кладут шишки на место, и игра продолжается. Побеждают ребята, собравшие наибольшее количество шишек после нескольких повторений.

#### «Веселые тройки»

Дети разбиваются на тройки и строятся по кругу, становясь в затылок друг другу. Каждому играющему предлагается запомнить ребят из своей тройки. Стоящие первыми берутся за руки и образуют внутренний круг, а вторые и третьи номера, также взявшись за руки — внешний круг. По сигналу руководителя игроки внутреннего круга сначала идут, потом бегут в одну сторону, а игроки внешнего круга — в другую. По команде «В свои тройки!» дети останавливаются, расцепляют руки, находят свои тройки и снова строятся по кругу. Руководитель каждый раз отмечает лучшую (быструю) тройку.

#### «Бабочки и стрекозы»

Дети делятся на две равные по количеству команды — «бабочки» и «стрекозы». В 2—3 м от центральной линии площадки по обе сто-

роны параллельными линиями обозначаются «дома». В одном доме находятся бабочки, в другом — стрекозы. В 10—15 м от каждого дома по краям площадки ставятся флажки, за которые по ходу игры убегают участники. По сигналу руководителя дети резвятся в своих домах: прыгают, приседают. По команде «Бабочки!» игроки, получившие это название, убегают за свои флажки, а «стрекозы» стараются догнать и осалить их. Осаленных игроков пересчитывают. Побеждает команда, осалившая больше игроков.

#### «Найди камешек»

Играющие стоят по кругу лицом к центру и вплотную друг к другу, руки за спиной. В центре круга — водящий. По его сигналу дети передают друг другу за спиной камешек, а водящий старается догадаться, у кого в данный момент находится камешек, и предлагает этому игроку показать руки. Тот, к кому обратился водящий, протягивает руки и показывает ладони. Если водящий угадал, то игрок с камешком становится водящим, а водящий занимает его место в кругу.

#### «Белые медведи»

Играющие — «медвежата» — свободно располагаются на площадке, ограниченной флажками, находящейся посреди лужайки или поляны. За пределами поляны — «льдина», она обозначается флажками другого цвета. На льдине — два «медведя». По сигналу руководителя «медведи», взявшись за руки, начинают ловить «медвежат». Пойманным считается тот, кого удалось схватить свободными руками. Пойманного «медвежонка» отводят на льдину. Когда на льдине оказывается два «медвежонка», они также берутся за руки и начинают ловить остальных и т. д. Игра продолжается до тех пор, пока не будут пойманы все «медвежата».

#### «Снайперы»

На земле обозначают мишень — рисуют один в другом три концентрических круга. Расстояние между кругами 2—3 м. В центральном круге ставится корзина. У играющих в руках «шишки». Они встают за линию наружного круга и по команде руководителя бросают шишки в корзину. Попавшие в цель получают 3 очка. Затем все встают на линию среднего круга и снова бросают шишки в корзину. За удачный бросок начисляется 2 очка. Наконец броски проводятся из-за линии внутреннего круга. За попадание — 1 очко. Отмечаются самые меткие стрелки.

#### «Будь ловким!»

Руководитель вращает длинную веревку, один конец которой привязан к дереву. Дети стоят в затылок друг другу на одной стороне и поочередно, выждав момент, пробегают под

веревкой на другую сторону, стараясь избежать касания. Пробежать можно по одному, парами, держась за руки и т. д. Руководитель называет самых ловких ребят.

#### «Чуткий часовой»

Играющие становятся по кругу радиусом 5—6 м. В центре круга находится водящий с завязанными глазами. Около него разбросаны разные предметы (шишки, ветки, камешки, кубики и пр.). По сигналу руководителя 2—3 играющих, на которых он укажет, осторожно приближаются к предметам, чтобы схватить один из них. Водящий, услышав шаги или шорох, должен указать направление, откуда доносится звук. Если он указал направление верно, то игрок, не сумевший тихо прокрасться к предмету, становится водящим. В конце игры отмечают самых чутких часовых.

#### «Догони свою пару»

Дети стоят парами вдоль края поляны: один впереди, другой сзади, отступив на 2—3 м. По сигналу первые быстро перебегают поляну (15—20 м), а вторые их ловят (каждый свою пару). Затем играющие меняются ролями.

#### «Серые гуси»

В различных местах поляны обозначаются «дома» для «гусей» (раскладываются обручи или фанерки). Количество «домов» на 1—2 меньше, чем ребят. Дети образуют круг в центре поляны, ходят по кругу и имитируют движения крыльев со словами: «Гуси серые летели, на поляну тихо сели, походили, повернулись, а потом домой вернулись». По сигналу (3 хлопка в ладоши) все устремляются «домой», стараясь занять свободный кружок. Игра повторяется 3—4 раза, после чего отмечают «гуси», которые чаще успевали «прилететь» в дом.

#### «Репка»

Играющие делятся на 2—3 группы по 6 человек (дед, бабушка, внучка, Жучка, кошка, мышка) и строятся в колонны на расстоянии 5—6 м. Против каждой колонны ставится «репка» (городок, флажок, кегли). По команде «Беги!» вперед бегут дети, исполняющие роль деда. Оббежав каждый свою репку, возвращаются, берут за руку бабушку и бегут вдвоем, затем втроем (с внучкой) и т. д. Подбежав к репке в последний раз вшестером, ребята «вытаскивают» репку (последний игрок) и возвращаются на место. Кто быстрее, тот и победил. Игра повторяется со смежной ролей игроков.

#### «Поиск флажков»

Руководитель прячет между деревьями 15—20 флажков. Ребята отправляются на поиски флажков. Через 5—8 минут подается сигнал, и игра прекращается. Отмечаются дети,

успевшие собрать наибольшее количество флажков. Игра повторяется несколько раз.

## **Подвижные игры с элементами единоборств**

Подвижные игры с элементами единоборств — один из наиболее любимых видов занятий школьников. Предлагаемые игры рекомендуются проводить с учащимися 8—11 классов как на уроках физкультуры, так и на тренировочных занятиях.

### **1. «Перетягивание гимнастической палки (скакалки)»**

Играющие стоят в парах боком друг к другу, ухватившись руками за гимнастическую палку. Позади каждого из них на расстоянии 2—3 м установлена булава. По сигналу судьи игроки стремятся перетянуть на свою сторону соперника и, перемещаясь назад, сбить свободной рукой булаву, стоящую сзади.

Следить за тем, чтобы игроки умышленно не выпускали из рук гимнастическую палку.

### **2. «Эстафета на гимнастической скамейке»**

Играют 3—4 команды, каждая из которых становится в колонну по одному на расстоянии 3—5 м от гимнастической скамейки. По сигналу стоящие в колоннах первыми бегут к своей скамейке, ложатся на нее и, подтягиваясь в хвате руками за ее края, продвигаются вперед к дальнему концу. Затем, встав и оббежав скамейку, бегом возвращаются к своим командам и, передав касанием ладони эстафету очередным, встают в конец своих колонн. Выигрывает та команда, которая раньше других закончила эстафету.

Следить за тем, чтобы игроки не прыгали, а мягко ложились на скамейку.

### **3. «Помоги встать»**

Играют две равные по составу команды. Соревнование проводится в парах. Один игрок из команды, присев на пол, ступнями ног упирается в ступни ног стоящего боком к нему партнера. Руки игроков соединены в захвате. По сигналу стоящий тянет на себя руку сидящего, стремясь таким способом приподнять его над полом и помочь ему встать. То же самое проделывает пара игроков из другой команды. Кто первый поднимет партнера, тот и победил. Паре, умышленно разжавшей руки, засчитывается поражение.

### **4. «Достань мяч»**

Соперники стоят боком друг к другу; руки соединены в захвате. По сигналу игроки, перетягивая на свою сторону соперника, стараются коснуться свободной рукой мяча, лежащего сзади на расстоянии 1 м от каждого игрока.

Если игрок умышленно разжимает захват, ему засчитывается поражение.

### **5. «Перетягивание, сидя на полу»**

Игроки, разбившись на пары, садятся на пол лицом друг к другу. Ступни разведенных в стороны ног одного игрока упираются в ступни другого, руки соединены в захвате. По сигналу каждый игрок тянет на себя руки соперника, стремясь приподнять его над полом. Следить за тем, чтобы игроки не сгибали ноги в коленях. За умышленное разжимание захвата засчитывается поражение.

### **6. «Перетягивание каната»**

Для проведения игры необходимы канат, два мяча и цветная лента. В игре участвуют две команды, стоящие в колонне по одному, лицом друг к другу. Замыкающими в командах стоят капитаны, каждый из них держит конец каната, центр которого отмечен цветной лентой. В 3 м позади от каждого капитана на полу лежит мяч. По сигналу команды начинают тянуть канат, стараясь перетянуть его на свою половину площадки и дать таким образом капитану возможность произвести удар по мячу. Играющим предоставляются три попытки. Побеждает команда, выигравшая дважды.

### **7. «Передвижение на руках»**

Учащиеся делятся на две команды, которые выстраиваются в параллельные шеренги (ноги врозь), на расстоянии 6—8 м одна от другой. По сигналу первые номера в шеренгах принимают положение упора лежа, а вторые номера берут их за голени. Первый начинает передвижение на руках вдоль шеренги, а партнеры передают его ноги из рук в руки. Закончив передвижение, первый игрок, встав в конец шеренги, передает эстафету касанием ладони стоящему рядом игроку. Тот, в свою очередь, принимает положение упора лежа, и все повторяется сначала, пока передвижение на руках не выполнят все игроки команды. Кто раньше выполнил, тот победил.

### **8. «Борьба за палочки»**

Игроки стоят в парах на коленях лицом друг к другу и удерживают руками по одной эстафетной палочке. По сигналу игроки пытаются вырвать из рук соперника палочку и поднять ее над головой.

### **9. «Из круга в круг»**

Играющие делятся на две равные по силам команды. На полу обозначают круг диаметром 6—8 м. Одна команда располагается внутри круга, другая — снаружи. Игроки, находящиеся в кругу, стараются втащить в него участников другой команды, а те в свою очередь, вытащить соперника из круга. Тянуть можно соперника за руки. Втянутые в круг и вытянутые из него выбывают из игры. По-

беждает та команда, в которой останется больше игроков.

### 10. «Борьба в квадратах»

Для проведения игры необходимо иметь 4 палочки длиной 15—20 см и диаметром 2,5—3 см (можно использовать эстафетные палочки). На игровой площадке, на полу в спортивном зале или на борцовском ковре отмечают 3 квадрата: 3×3, 2×2, 1×1 м. В большой квадрат (3×3) встают примерно равные по весу 4 игрока и в парах берутся за концы двух палочек таким образом, чтобы одна рука держала палочку снизу, а другая сверху. По сигналу учителя играющие начинают выталкивать каждый своего соперника из квадрата, не выпуская палочек из рук. Два игрока, оставшиеся в большом квадрате, состязаются между собой, определяя победителя, который остается в большом квадрате. Трое же выбывших переходят в средний квадрат, где борьба продолжается по круговой схеме (каждый с каждым), двое выбывших из него переходят в маленький квадрат. Борьба заканчивается в малом квадрате. Победитель в большом квадрате приносит своей команде 4 очка, победитель в среднем — 3 очка и победитель в малом — 2 очка. А выбывший из игры из малого квадрата — 1 очко. Затем в единоборство вступают следующие 4 игрока и т. д.

### 11. «Борьба за мяч»

Играющие делятся на две равные команды. Первые номера каждой команды заходят в круг диаметром 2—3 м или квадрат 2×2 м. Игра начинается в положении стоя или на коленях (если она проводится на матах). Соперники берутся двумя руками за набивной мяч весом 1—3 кг. При захвате мяча положение рук должно быть одинаковым. По сигналу игроки стремятся отнять мяч друг у друга и, не выпуская из рук, опустить его на пол за ограничительной линией. Победу одерживает тот, кто сделает это большее число раз за 1—2 минуты. Затем в игру вступают вторые номера команд и т. д. При ведении борьбы за мяч стоя запрещается умышленно падать на пол.

### 12. «Овладение мячом»

Группа из 3—6 игроков стоит за стартовой линией в одну шеренгу. За ней на расстоянии 2—3 м расположен водящий с набивным мячом в руках (1—3 кг). По сигналу водящий из-за головы двумя руками бросает мяч вперед через головы играющих. Все участники бегут к месту падения мяча, пытаясь им овладеть (взять и прижать к себе). Игрок, овладевший мячом, бегом возвращается к месту старта и становится водящим. Игра повторяется. Победителем становится тот, кто большее число раз побывал в роли водящего. Во время борьбы за мяч запрещается сбивать игрока с ног, делать захваты за туловище и руки.

### 13. «Перетягивание каната в парах»

Для проведения игры необходимо иметь несколько канатов или толстых веревок длиной 1 м (концы канатов должны быть обмотаны тесьмой, обшиты плотной тканью или кожей). Посредине площадки чертят линию, параллельно ей, справа и слева, на расстоянии 2—3 м чертят еще две линии. Играющие делятся на две равные команды, которые строятся в шеренги вдоль средней линии лицом друг к другу. Игроки, стоящие друг против друга, берутся за концы каната двумя руками (захват каната произвольный). По сигналу игроки в парах начинают тянуть канат в свою сторону, стараясь перетянуть соперника за линии. Перетянутый игрок остается на стороне команды соперников до подсчета очков. Выигрывает та команда, игроки которой перетянули на свою сторону большее число соперников. Игру можно проводить в круге диаметром 2—3 м или в квадрате 2×2 м.

### 14. «Лебедь, рак и щука»

Канат или веревку длиной 5—6 м связывают концами и, образовав круг, кладут на середину спортивного зала. По кругу, на расстоянии 2 м от каната, равномерно устанавливают 3—4 теннисных мяча (кубики, булавы и пр.). Играющие образуют 3—4 команды. Первые номера входят в круг и становятся напротив мячей, поднимая канат с пола и удерживая его на поясе. По сигналу каждый игрок начинает тянуть канат в свою сторону, пытаясь преодолеть сопротивление соперников, подойти к своему мячу и поднять его с пола. Игрок, который первым поднял мяч, приносит своей команде одно очко. Затем в игру вступают вторые номера команд и т. д. В конце игры победители всех этапов встречаются между собой, определяя самого сильного участника.

### 15. «Поймай за хвост дракона»

В игре участвуют 8—20 учащихся. Они строятся в колонну, обхватив впереди стоящих двумя руками за пояс (руки соединять ключом). Направляющий колонны — «голова дракона», замыкающий — его «хвост». По сигналу «голова дракона» пытается поймать свой «хвост»: шеренга находится в постоянном движении, «тело» следует за «головой». Направляющий старается схватить руками за пояс замыкающего игрока. Однако игроки, стоящие в конце колонны, не дают «голове» ухватить «хвост». Если направляющему удастся захватить последнего в колонне игрока, замыкающий становится «головой», а «хвостом» — игрок, который был до этого предпоследним. Игрок, который в ходе игры отпустит захват и разъединит колонну, начинает выполнять роль «голова».

## 16. «Тяни в круг»

В середине площадки рисуют 2 concentрических круга диаметром 1 и 2 метра. Все играющие, крепко держась за руки, окружают большой круг и двигаются по кругу вправо или влево, не отпуская соединенных рук. По сигналу они останавливаются и стараются, не разъединяя рук, втянуть внутрь большого круга своих соседей. Играющим разрешается перепрыгивать большой круг, вставая в малый, при условии не разъединять рук. Оба игрока, разъединившие руки во время перетягивания, выбывают из игры. Заступивший в большой круг хотя бы одной ногой тоже выходит из игры. Играющие вновь берутся за руки и продолжают игру. Когда оставшиеся игроки не могут «окружить» большой круг, они становятся вокруг малого круга и затягивают в него своих соседей.

## 17. «Выведение из равновесия»

Участники образуют две команды. Подбираются пары соперников приблизительно одного веса. Игроки становятся боком друг к другу, выставив вперед правую ногу и выполнив обоюдный захват большого пальца правой руки. По сигналу каждый игрок пытается вывести соперника из равновесия. Запрещается выкручивать палец соперника, помогать себе второй рукой. Проигрывает тот, кто сошел с места; победитель получает одно очко. То же выполняют левой рукой. Побеждает команда, игроки которой наберут наибольшую сумму очков. Игру можно повторить 2—3 раза.

## 18. «Воробьи и кошка»

Игра проводится на матах или борцовском ковре одновременно в нескольких группах (по 5—6 человек), расположенных по очерченным кругам диаметром 3—4 м. По внешней стороне круга находятся «воробьи», сидящие на корточках, внутри круга — «кошка». По сигналу «воробьи» стремятся большее число раз прыгнуть в круг и выйти из него в другом месте неосаленными. «Кошка», передвигаясь на четвереньках, охотится за ними, стремясь их в этот момент осалить. Осаленный «воробей» получает одно штрафное очко. Выполнив кувырок вперед или назад, он встает на свое место и продолжает игру, но если «воробей» получит 2 штрафных очка, он выбывает из игры. «Воробьи» могут в ходе игры увертываться от «кошки», уходить от нее кувырком вперед или назад. Осаленным считается тот «воробей», которого «кошка» принудит, поймав его за туловище или руки, встать на колени и коснуться пола хотя бы одной рукой. Игра продолжается 1—2 мин., затем назначается новая «кошка». Побеждает «кошка», сумевшая осалить большее число «воробьев».

## 19. «Петушинный бой»

Играющие делятся на две команды и выстраиваются одна напротив другой по кругу диаметром 2—3 м. Таким кругом, например, может быть центр баскетбольной площадки. В каждой команде выбираются капитаны, которые посылают по одному игроку — «петуху» — в круг. Играющие стоят лицом друг к другу на правой ноге, заложив правую руку за спину, а левой рукой удерживают голень левой ноги. По сигналу начинается игра: прыгая на одной ноге, игроки пытаются вытолкнуть плечом соперника из круга или заставить его, потеряв равновесие, встать на обе ноги. Победитель приносит своей команде одно очко.

Варианты:

1. Во время поединка игроки приседают на обе ноги, при этом они держатся руками за голени.

2. Игру от каждой команды ведут по два игрока, которые берут друг друга под руки, прижав кисти согнутой руки к груди, сгибают одну ногу, а свободную руку закладывают за спину. Каждая пара пытается вывести из равновесия соперников, вынуждая хотя бы одного из них опустить ногу на пол или выйти за линию круга.

## 20. «Борьба за выгодное положение»

Партнеры стоят одним боком друг к другу, руки соединены обусловленным захватом. По сигналу каждый игрок стремится зайти своему сопернику за спину и свободной рукой обхватить его за туловище сзади 3—5—7 раз. Партнеры должны стоять боком по стойке «смирно». Не разрешается вырывать руку из обусловленного захвата. Игру можно провести стоя или на коленях.

## 21. «Наступи на носок»

Стоя лицом друг к другу и положив обе руки на плечи партнера, каждый игрок по сигналу, используя обманные движения ногами, старается своей ногой прижать ногу соперника к полу. Продолжительность игры 1,5—2 минуты.

Вариант: условия игры те же, но соперники держат руки у себя за спиной.

## 22. «Третий лишний»

Одному из трех участников игры дается задание: наклоняясь вперед, обхватить сзади туловище партнера, соединить руки в замок на его поясе и не дать возможности свободному третьему игроку коснуться своей спины. Игроки в паре маневрируют активными действиями — расставлением рук, перемещениями, захватами, т. е. мешают третьему игроку выполнить задачу. Если свободный игрок достигнет поставленной цели, впереди стоящий игрок становится лишним. Побеждает в игре тот, кто за время проведения игры был меньше ко-

личество раз запятым. Если сзади стоящий игрок распустил хват, то он проигрывает схватку.

### 23. «Бой кенгуру»

Каждый игрок располагает между ног пенопластовую дощечку размером со спичечный коробок и сжимает ее ногами, стараясь не уронить на пол. По сигналу, прыгая на обеих ногах, каждый игрок стремится толчками обеих ладоней в грудь или ладони противника вынудить его выронить дощечку. За каждое ее падение на пол победителю начисляется одно очко. Продолжительность игры 1—1,5 минуты. Игру можно проводить в круге, выталкивая противника из круга. Вместо дощечки можно использовать разные мячи.

### 24. «Борьба за ленточку»

Цветную ленточку длиной 15—20 см каждый участник располагает в различных местах своей одежды: за поясом спортивных брюк, в одном из карманов куртки или брюк, спортивной обуви, помещая ее так, чтобы конец ленточки выступал наружу не менее чем на 7—10 см. По сигналу игроки, используя перемещения, захваты, обманные движения, стремятся завладеть ленточкой соперника, и в то же время сохранить свою собственную. Продолжительность 1—1,5 минуты. Условия поединка можно разнообразить — помещать одновременно 2—3 ленточки в разных местах одежды. Во время игры не разрешается трогать свою ленточку руками.

### 25. «Кто сильнее»

Двое играющих, стоя в круге диаметром 1,5 м спиной друг к другу, надевают через голову лямку (толстую веревку или длинный ремень со связанными концами), которая должна пройти под мышками и крепко обтянуть грудь. По сигналу каждый игрок пытается перетянуть другого за линию круга. Количество попыток нечетное.

### 26. «Вынести из круга»

Оба игрока становятся в центр круга. По сигналу каждый старается, обхватив соперника, поднять его и вынести из круга, не давая возможности коснуться ногами пола. Продолжительность схватки 1,5—2 минуты. Запрещается упираться руками в шею или лицо соперника, хвататься ногами за ноги партнера, делать подножки.

### 27. «Борьба за выгодное положение»

Два игрока, стоя лицом друг к другу, пытаются зайти за спину соперника и руками обхватить его туловище сзади. Игроку, захватившему партнера таким способом, засчитывается победа или присуждается одно очко. Продолжительность игры 2 минуты.

Вариант: те же условия, но соперники стоят

на коленях. Захватывать соперника за одежду запрещается.

### 28. «Бычки»

На полу мелом рисуется квадрат размером 3х3 м, и каждая сторона обозначается цифрами: 1, 2, 3, 4. В квадрат входят 2 игрока, и по сигналу каждый из них стремится вытолкнуть бокон или грудью соперника за пределы квадрата. Если игроку удалось вытолкнуть соперника через сторону «4», ему начисляется 4 очка, если же через сторону «3» — 3, и т. д. Продолжительность поединка 2 минуты. Можно проводить эту игру между двумя командами. Игрок считается вытолкнутым из квадрата тогда, когда обеими ногами вышел за его пределы.

### 29. «Пленники»

Обе команды выстраиваются в шеренгу за линией на противоположных сторонах спортивного зала. Игроки одной команды по сигналу учителя должны перетянуть игроков другой команды на свою половину зала. Затем команды меняются ролями. Выигрывает команда, затратившая меньше времени на решение поставленной задачи.

### 30. «Всадники»

Участвуют 2 команды. По жребию игроки одной — всадники. Они садятся верхом на игроков второй команды и перебрасывают друг другу набивной мяч в разных направлениях. Игроки команды соперников поворотами, перебежками с места на место стараются затруднить ловлю мяча. Если мяч упадет на землю, команды меняются ролями. Игра продолжается 5 минут. Побеждает команда, игроки которой перебросят мяч друг другу большее число раз.

### 31. «Борьба за мяч на коленях»

Игра проводится с набивным мячом на борцовском ковре. Игроки обеих команд становятся на колени в разных концах ковра, на середине которого находится мяч. По сигналу играющий на коленях устремляется к мячу, чтобы завладеть им. Используя передвигания и передачи, игроки, владеющие мячом, стараются приблизиться к краю ковра на стороне соперников и коснуться мячом пола за чертой ковра. Задача другой команды перехватить мяч и сделать тоже самое. Побеждает команда, игроки которой сумеют за определенное время большее число раз коснуться мячом пола за ковром. Продолжительность игры 10 минут.

**Г. К. САВИЦКИЙ,**

зав. лабораторией проблем воспитания, физвоспитания и ДПО ООИУВ,

**В. И. ОСИПОВ,**

учитель-методист, учитель физкультуры Великодолинской СШ № 3.

## ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ (в помощь учителю-словеснику)

### Урок в 6-м классе

Тема. Этимологический словарь — помощник в работе над непроверяемыми написаниями.

Цель. Учить учащихся работать со словарями; содействовать в ходе урока обогащению словарного запаса учащихся, выработке орфографической зоркости; способствовать формированию устойчивого интереса к языку и поиску внутренней формы слова.

Оборудование: *Шанский Н. М., Иванов В. В., Шанская Т. В.* Краткий этимологический словарь русского языка. — М.: Просвещение, 1971, 1975; *Ожегов С. И.* Словарь русского языка; *Словарь иностранных слов.* — М.: Русский язык, 1988 (2); *Потиха З. А.* Школьный словарь строения слов (3), магнитная доска; таблицы, перекидные календари со всеми видами разбора (12).

#### Ход урока

1. Запись темы урока учителем на доске, учащимися — в тетрадях.

#### Слово учителя

Даже у людей, очень далеких от филологии, постоянно возникают вопросы, почему мы так говорим, чем объясняется тот факт, что какое-либо явление действительности называется этим, а не другим словом, каково происхождение данного слова в русском языке, есть у него родственники или нет, как оно пишется. На все эти вопросы дает ответы этимологический словарь. (Он на каждой парте). Удивительная книга! Каждая встреча с ним — шаг к раскрытию интереснейших тайн обычных на первый взгляд слов.

Сколько занимательных историй содержится в книге под скромным названием «Краткий этимологический словарь русского языка»!

Я вам помогу не сбиться с пути, несмотря на то, что вы не начинающие путешественники (вы уже не раз обращались к этимологическому словарю), помогу сделать правильные выводы, в том числе и орфографические.

Эпиграфом к уроку мы взяли стихотворение С. Острового «Первородство».

*(Учитель читает наизусть)*

К словам привыкаешь день ото дня,  
А они первородного смысла полны...

И когда я слышу

— Извини меня!

Это значит:

— Исключи меня из вины!

У слова цвет своего огня.

Свое первородство. Свои рубежи.

И когда я слышу:

— Береги меня!

Это значит:

— Берегами меня окружи!

У слова есть корни. И есть родня.

Оно не подкидывш под сирым кустом.

И когда я слышу:

— Защити меня!

Это значит:

— Спрячь меня за щитом!

Вслушайся. Вникни. Не позабудь.

У слова свой нор. Свое нутро.

И если ты в эту проникнешь суть —

Слово

тебе сотворит

добро.

*(На магнитной доске демонстрируется таблица)*

— Извини меня!

— Исключи меня из вины!

— Береги меня!

— Берегами меня окружи!

— Защити меня!

— Спрячь меня за щитом!

Нет сомнения, что вы не допустите орфографических ошибок в словах извини́ (пови́нен); обе́реги — ере — бе́рег, брег; защити́ — щит.

2. На доске 3 предложения. Спишите их. Согласны ли вы с написанием слов с подчеркнутыми буквами? Объясните их написание.

Красная гвоздика спутница тревог. Первые золотистые лучи солнца побежали по далинам и по взгорьям. В углу светлой комнаты приютился гордероб.

#### Ученик

Гвоздика. Пишу о, проверочное слово гвоздь, гвоздик.

#### Учитель

Да, возможно, цветок получил свое название благодаря сходству по форме с гвоздиком, гвоздем. У них один этимологический корень гвозд.

Учитель

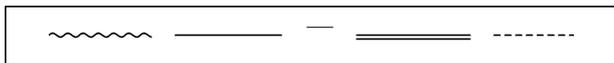
Нет ли пунктуационной ошибки?

Ученик

Красная гвоздика — спутница тревог.

— Сделать полный синтаксический разбор этого предложения.

Повеств., невоскл., простое, двусост., распр.



Второе предложение.

Ученик

В слове *долина* надо писать букву о. Проверочное слово *дол* (*глубина, низина*)

Там лес и дол видений полны

А. С. Пушкин

Найдите в словаре С. И. Ожегова лексическое значение слова. (*Учащиеся находят и читают* (с. 159).

Чтобы лучше запомнить написание слова, произведите морфемный разбор: Доли́н[а].

Учитель

Хорошо, если вы запомните, что *одоле́ть* (*победить, осилить, превозмочь*) потомок слова *дол*. Первоначально *одоле́ть* значило «заставить упасть на землю (на дол)». В память о своем предке слово *одоле́ть*, как и *долина*, пишется через *о*.

Рассказывая о слове *одоле́ть*, я употребила слова *потомок* и *предок*. Слово *потомок* образовалось от наречия *потом* и суффикса *-ок* (т. е. тот, кто остается жить потом), а *предок* — тот, кто жил до нас, наш предшественник. Это слово образовано от приставки *пред-* и суффикса лица *-ок*.

Ист. Одоле́[ть]. В современном русском языке (учащиеся находят в «Школьном словаре строения слов русского языка» — С. 160) произошло упрощение состава слова — одоле́[ть].

Учитель

Нет ли ошибок в 3-м предложении? *Г...рдероб*: о или а?

По словарю С. И. Ожегова выясняем лексическое значение слова.

*Гардероб* — заимствовано из французского языка. Образовано из двух французских слов: *garde* — «хранить», «охранять» и *robes* — «одежда». (Ученики находят это слово в «Кратком этимологическом словаре русского языка»).

Учитель

Подберите синоним к этому слову.

*Шифоньер* (*записываем на доске*). Учащиеся выясняют первоначальное значение слова по этимологическому словарю.

*Шифоньер* (франц.): *шифон* — «тряпка», «лоскут». *Шифоньер* буквально значит «шкаф для тряпок».

— А *шифоньерка*?

(Ученики находят значение слова по «Словарю иностранных слов» (с. 782).

3. На доске вывешивается таблица

Болград
Рени
Арциз
Гранвиль
Измаил

Учитель

Гранвиль — город во Франции. Название состоит из 2 французских слов: *grand* — «большой» и *ville* — «город».

Какие из этих названий городов являются тезками?

Ученик

Болград, Гранвиль. Они оба кальки. Болград (одна из трех версий) — большой город.

Согласно этимологии они — большие города, а по воле истории остались маленькими: один — французский город, а другой — наш родной, любимый — на юге Украины.

Учитель

Прочитайте слова, данные в таблице.

Порт
Импорт
Экспорт
Портмоне
Портсигар
Портативный
Портфель
Портьера
Транспорт
Португя

— Что общего у этих слов?

Ученик

(заранее подготовленный)

— Все они имеют общую часть *порт*, и все они потомки латинского слова *portus* («ворота», «дверь») или производного от него *portate* («возить», «носить»). *Порт* — место для стоянки судов — первоначально означало «во-

рота»; *импорт* — «ввоз», *экспорт* — «вывоз», *транспорт* — «перевоз», *портмоне* — это буквально «неси монеты»; *портупея* — «неси шпагу»; *портфель* — «неси листы бумаги, документы»; *портшез* — «стул, который носят».

Применение этимологического анализа объединит их в родственные группы.

В одном ряду оказались слова с латинским корнем «*porto*» — ношу, перемещаю.

Обо всем этом можно узнать в этимологическом словаре на с. 355, 356, в «Словаре иностранных слов», в 17-м издании, М., «Русский язык», 1988 на с. 190, 503, 576.

Этимология слова *портьера* сложнее: нужно знать, почему понятие «дверь», «вход», «ворота» тоже названо в латинском *porta*.

Это связано с таким древнеримским обычаем. При основании города римляне огораживали его стеной. Место, где должна была проходить стена, сначала вспахивали плугом. В стене было несколько ворот. При вспахивании плуг несли на руках в тех местах, где планировали ворота. *Porta*, буквально, — «то место, где плуг несли на руках, не давая ему бороздить землю». Отсюда *порта* — «дверь» (это слово до сих пор бытует в болгарском языке), а *портьера* — это занавес над дверью (с. 356). Такое же происхождение слова *порт*, буквально «выход из страны», «выход в море», а также *порттик*, *портал*. Все они разные по форме и по значению двери, ворота, входы, выходы.

Учитель

А знаете ли вы, что документ, удостоверяющий личность, — *паспорт* — их родственник? Убедитесь в этом, прочитав словарную статью на с. 328 этимологического словаря.

(Один из учеников читает)

Сейчас, я надеюсь, вы не допустите ошибок в написании безударной *о* в выше записанных словах. В современном русском языке произошло упрощение их состава.

(Учащиеся записывают слова, выделяя в них корень)

4. Запишите предложение на доске и в тетрадях.

Я вышел на террасу освежиться.

Выясните лексическое значение слова *терраса* по словарю С. И. Ожегова (с. 731).

— Нет ли у этого слова родственников?

— Есть. *Террикон*, *территория*. (Записываем).

Их лексическое значение? (на той же странице). У всех записанных нами слов пишется две буквы *р*.

Почему? Открываем «Словарь иностранных слов» на с. 686—687 и читаем словарные статьи самостоятельно.

Ученик

Все они (терраса, территория, террикон) произошли от лат. *terra* — «земля». Сейчас это слово употребляется в составе устойчивого выражения *terra incognita* («неизвестная земля»).

Учитель

И *терраса*, и *территория*, и *террикон*, *терриконик* получили в наследство от латинского предка *e* после *t* и *pp*.

Терраса
Территория
Террикон
Терриконик

5. Много интересного таит в себе слово!

Учитель

*Сметана* — какую безударную гласную писать в корне?

Откройте этимологический словарь на с. 417 и прочитайте словарную статью. Оказывается, у слова *сметана* есть дальние родственники: *метель*, *метелица*, *метла*.

Сама сметана поняла, почему после *м* надо писать *e* (от гл. *metti* > мести).

*Спасибо* — ну кто не знает этого волшебного слова? Оно собственно русское (с. 427). Представляет собой сокращение *спаси бог*, с выпадением конечного *г*.

Конечный гласный в слове *спасибо* проверяется с помощью слова *бог* (с. 50). Это же слово можно использовать для проверки первой гласной в словах *богатырь*, *богатый*, *богатство* (с. 50). Первоначальное значение слова *бог* — «податель», «достояние», «счастье», «доля», «участь»; религиозное значение является вторичным и развилось в славянском языке позднее (сродни с *убогий*) (с. 459), образовано с помощью *у* — в отрицательном значении от несохранившегося *богъ* — «богатство», первоначальное значение — «лишенный богатства, бедный»).

*Богатый* — общеслав. Образовано при помощи суффикса *-ат* от сущ. *богъ*.

*Богатырь* — древнерусское заимствование из тюркского языка. Возникло под влиянием прилагательного *богатый* и слов с *-ырь*.

Этимологически в словах выделялись такие морфемы: *богатырь*, *богатый*, *богатство*.

В современном русском языке произошло упрощение состава слов.

Учащиеся списывают с таблицы слова:

Спасибо
Богатырь.
Богатство
Богатый

После сегодняшнего урока и знакомства с этой удивительной книгой, которая называется

этимологический словарь, у вас обязательно появится желание совершить по полю чудес самостоятельные путешествия. Чтение этимологического словаря — увлекательное занятие.

## Урок — деловая игра в 9 классе

Скажи мне что-нибудь, чтоб я тебя увидел.

*Сократ*

**Тема.** Обобщение и систематизация изученного о сложном предложении.

**Цель.** Обобщить и систематизировать изученное о сложном предложении; продолжить работу по выработке навыков правильной интонации, умения безошибочно распознавать смысловые отношения между предложениями, входящими в состав сложных; содействовать развитию познавательных способностей учащихся, их речевой этики — нравственному воспитанию.

**Оборудование:** раздаточный материал, магнитофон, секундомер.

### Ход урока

#### Слово учителя

Повторение и обобщение изученного о сложном предложении проводим в форме деловой игры.

3 команды игроков, жюри. В каждой команде 5 учащихся.

На доске записаны слова Сократа «Скажи мне что-нибудь, чтоб я тебя увидел».

Сократ (ок. 470—399 до н. э.) — древнегреческий философ, мудрец, один из родоначальников диалектики как метода отыскания истины путем постановки наводящих вопросов.

Читаем эпиграф к уроку. Так понимали суть общения древние греки, определяя уровень образованности говорящего по его способности выражать мысли. Практически речевая (и общественная) культура каждого человека сводится к уровню интеллектуального развития и в первую очередь — к степени владения языком как на коммуникативном, так и на орфографическом уровне.

Все на уроке будет подчинено изречению Сократа, ставшему афоризмом.

Итак, о речевой этикете, определяющем уровень интеллектуального развития человека.

#### I тур

1. Разминка «Да» — «Нет» 1 балл.

Скажи мне что-нибудь, чтоб я тебя увидел. Это предложение сложносочиненное? (Нет)

Три орудия есть у врача: слово, растение и нож.

Это предложение простое? (Да)

Сказал слово ласковое, душевное — крылья выросли у меня.

Это предложение сложноподчиненное? (Нет)

Мельница мелет — мука будет, язык мелет — беда будет. (Пословица)

Это предложение сложноподчиненное? (Нет)

Чтобы добиться чистоты языка, нужно биться за чистоту человеческих чувств и мыслей. (К. Чуковский)

Это предложение сложносочиненное? (Нет)

Сидишь один — проверяй свои думы, среди многих — за своим словом следи. (Тувим)

Это предложение бессоюзное? (Да)

Истинное красноречие — это умение сказать все, что нужно. (Ф. Ларошфуко)

Это предложение простое? (Нет)

Слово не воробей: вылетит — не поймаешь. (Пословица)

Это предложение сложноподчиненное? (Нет)

Изящество и легкость — вот узда, чтоб речь была подтянута, тверда.

Это предложение сложноподчиненное? (Да)

2. Каждая из команд выбирает себе тему — 5 баллов — оценка, 2 минуты на подготовку.

<p>Простое предложение Сложносочиненное предложение Сложноподчиненное предложение Бессоюзное сложное предложение</p>
--

*Простое предложение.* Произвести пунктуационный и синтаксический разбор

Слово может и убить, и сделать зло хуже смерти.

*Сложносочиненное предложение*

Глубоко ранит острый меч, но много глубже — злая речь.

*Сложноподчиненное предложение*

Заговори, чтобы я тебя увидел.

*Бессоюзное сложное предложение*

А просьба моя состоит в следующем: берегите наш язык.

*Самый умный, знающий отвечает.*

15 вопросов — 1 балл за правильный ответ

1. Из чего состоит словосочетание?

2. Это словосочетание? Язык — друг.
3. Какие бывают предложения по цели высказывания?
4. Какие члены предложения образуют грамматическую основу?
5. Как называется сказуемое, которое обозначает действие предмета, отвечает на вопрос что делает? и выражается глаголом?
6. На какие вопросы отвечает дополнение?
7. Какое это односоставное предложение? Словом можно убить, (Безличные)  
Словом можно спасти.
8. Какие члены предложения отвечают на один и тот же вопрос и относятся к одному и тому же члену?
9. Как называются слова или сочетания слов, называющие того, к кому обращаются с речью?
10. Как называется речь одного лица? Монолог (гр.), *monos* — «один» + *logos* — «речь».
11. На какие две группы делятся сложные предложения?
12. Как называется предложение, которое состоит из главного и придаточного?
13. Как называется придаточное предложение, которое отвечает на вопрос какой?
14. Как называется связь в предложениях с несколькими придаточными, если придаточное I степени относится к главному, придаточное II степени — к придаточному I степени и т. д.?
15. В каком сложном предложении простые соединяются интонацией и по смыслу?

1. Как называется словосочетание, если главное слово выражено существительным? (Именное)
2. Это словосочетание? Мой язык.
3. Какие бывают предложения по строению? (Простые и сложные)
4. Назовите второстепенные члены предложения.
5. Как называется сказуемое, которое обозначает действие предмета, отвечает на вопрос что делает? и выражено вспомогательным глаголом и инфинитивом? (Сост. гл.)
6. На какие вопросы отвечает определение?
7. Какое это односоставное предложение? Скажи лучше слово одно, но с умом.
8. Какое слово может быть при однородных членах?
9. Какие слова грамматически не связаны с членами предложения?
10. Как называется разговор двух и более лиц?
11. Чем связываются предложения в составе сложноподчиненного?
12. Как называется придаточное, которое отвечает на вопросы падежей?
13. Как называется связь в предложении с несколькими придаточными, если придаточные относятся к одному главному предложению и являются одинаковыми по значению?

14. На какие 2 группы делятся союзные предложения?
15. В каких сложных предложениях смысловые отношения выражены менее четко?

1. Как называется словосочетание, если главное слово выражено глаголом?
2. Это словосочетание? Дамы и господа.
3. Какие бывают предложения по составу?
4. Где подлежащее? Слово — солома: загорится — не потушишь.
5. Как называется сказуемое, которое обозначает, что говорится о предмете, отвечает на вопросы каков предмет? что он такое? кто он такой? и выражается гл. — связкой и именной частью?
6. На какие вопросы отвечает обстоятельство?
7. Какое это односоставное предложение? Ножом убивают в безлюдном месте, словом убивают на людях.
8. Какими членами в предложении являются обобщающие слова?
9. Какие слова выражают отношение говорящего к тому, что он сообщает?
10. Как называется точно воспроизведенная чужая речь?
11. Какими союзами соединяются простые предложения в составе сложносочиненного?
12. Из каких предложений состоит сложноподчиненное?
13. Как называется придаточное, которое отвечает на вопросы обстоятельств?
14. Как называется связь в предложении с несколькими придаточными, если придаточные относятся к одному предложению, но являются разными по значению?
15. Какие знаки препинания ставятся в бессоюзном сложном предложении?

Музыкальная пауза. Подведение итогов I тура.

Команда, набравшая меньшее количество очков, выбывает из игры. Если одинаковое количество баллов, дается дополнительное задание:

*Почему тире ставится?*

Из всех орудий язык — самое удивительное и сложное, тонкое и совершенное.

Язык — кремень, слово — искры. Они могут сделать пожар — будь осторожен, разговаривающий!

## II тур (2 команды)

1. Каждой команде предлагается по три (3) задания (они выбирают), 3 минуты на подготовку, 5 баллов за каждый правильный ответ.

Эти три задания предлагаются команде-сопернице. Если команда, получившая вопрос, не может ответить, то отвечает команда, задавшая вопрос.

*Объясни знаки препинания:*

Человеку нужно два года, чтобы научиться говорить, и шестьдесят лет, чтобы научиться держать язык за зубами. (Л. Фейхтвангер).

Молчание — это лучший ответ, который можешь сделать дураку. (Пословица)

*Расставь знаки препинания:*

Длинный язык это лестница по которой в дом входит несчастье.

Источник утоляет жажду доброе слово оживляет сердце. (Пословица)

*Составьте из двух предложений возможные типы сложных (сложносоч., сложноподч., бессоюзные)*

Правдивый язык разбивает камень. Лживый язык разбивает голову.

Язык — самое опасное оружие. Рана от меча легче залечивается, чем от слова.

2. Одна команда задает вопрос другой и наоборот, 5 баллов за правильный ответ. В вопросе 3 ответа.

Команда выбирает правильный ответ. Музыкальная пауза. Подведение итогов II тура.

Если одинаковое количество очков, дается задание:

*Почему двоеточие?*

А. П. Чехов писал: «Я не знаю языка лучше, чем у Лермонтова».

*Расставь знаки препинания.*

Слово солома загорится не потушишь. (Записать на доске и объяснить)

**III тур (одна команда)**

**Слово учителя**

*Бессоюзное сложное предложение* — один из наиболее трудных разделов грамматики.

Трудность вызывается отсутствием между простыми предложениями союзов и союзных слов.

Вторая причина — большое разнообразие знаков препинания, употребляемых в этих конструкциях.

Смысловые отношения между частями сложного не так четко выражены, неопределенные. Интонация — основное средство связи между простыми. Отсюда и сфера их употребления.

В научном стиле бессоюзные из числа сложных — 19%, а сложноподчиненные — 69%. Бессоюзные сложные надо рассматривать в контексте, а если вне — различное пунктуационное оформление.

*Задание всем игрокам команды, 5 баллов за правильный ответ.*

Даны 2 предложения. Составьте одно бессоюзное, расставив знаки препинания.

Человек не скотина. Словом убить можно. (Пословица)

*Музыкальная пауза.*

**Заключительное слово учителя**

В заключение хочется сказать о том, как велико воздействие слова на человека.

Ножом убивают в безлюдном месте; словом убивают на людях. Слово способно вселить бодрость, успокоить, но способно и убить.

Помните, что уровень интеллектуального развития определяется по степени владения языком.

Вспомните «Мертвые души». Чичиков знакомится с Маниловым: «На взгляд он был человек видный; черты лица его были не лишены приятности... Он улыбался заманчиво, был белокур, с голубыми глазами. В первую минуту разговора с ним не можешь не сказать: «Какой приятный и добрый человек!» В следующую за тем минуту ничего не скажешь, а в третью скажешь: «Черт знает что такое!» — и отойдешь подальше; если же не отойдешь, почувствуешь скуку смертельную.

Так хочется, чтобы с вами было приятно общаться.

Слово жюри — итоги урока-игры.

**ОЦЕНКА ЖЮРИ**

Фамилия, имя учащегося	I тур				II тур			
	Разминка «да—нет» 1 балл	Темы выбирают 5 баллов	15 вопрос. 1 балл	Итоги	1-е задан. 5 бал.	2-е задан 5 бал.	3-е задан 5 бал.	задание с 3 ответами
I								
II								
III								

**А. Д. НИКОЛОВА,**  
учитель-методист, учительница русского языка Болградской гимназии им. Г. С. Раковского.

**SCIENCE ACROSS THE WORLD («НАУКА ПО ВСЬОМУ СВІТУ») — НОВІТНИЙ ЕЛЕКТРОННИЙ ПРОЕКТ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Як зробити так, щоб теми для вивчення на уроках англійської мови були пов'язані із сучасним життям?

Як поєднати в процесі вивчення англійської мови розвиток мовних, соціальних і інтелектуальних навичок наших учнів?

Як розвинути творчість учнів і бажання до адекватного самовираження?

Освітній електронний проект «Наука по всьому світу (SAW)» надає нові унікальні можливості для творчої роботи вчителів англійської мови. Він надає можливість для спілкування між учнями — представниками різних країн і культур у ході вивчення найважливіших соціальних та екологічних проблем. Проект сприяє формуванню в учнів уміння використовувати сучасну інформацію про повсякденне життя, приймати рішення та брати на себе відповідальність.

Гімназія № 2 м. Одеси звернулася до участі у проекті ще у 1999 році, разом з гімназією № 4 була однією з перших шкіл-учасниць проекту в Україні, і фактично першою в Україні довела участь у проекті до логічного завершення. За ці роки різні групи учнів брали участь у вивченні мови та спілкуванні із своїми зарубіжними ровесниками за темами «Побутові відходи», «Питна вода», «Безпека на дорогах». У 2002 році група учнів взяла участь у пілотуванні проектної проблеми «Навички здорового харчування у різних країнах» і успішно завершила її вивчення, обмінявшись результатами із ровесниками з Австрії, Болгарії, Англії, Італії.

Стаття має на меті опис досвіду гімназії у пілотуванні частини проекту про здорове хар-

чування, а також висвітлення переваг проекту, а саме:

— можливість звертатися до найсучасніших проблем повсякденного життя;

— просвітительський ефект від вивчення теми;

— можливість вивчення англійської мови пов'язати з проблемами, які мають значення для кожного учня особисто;

— використання міжпредметних зв'язків — поєднання вивчення іноземної мови з вивченням основ інших наук, таких, як фізика, біологія, географія, хімія, ОБЖ;

— розвиток інтелектуальних, мовних і соціальних навичок учнів;

— забезпечення природного характеру спілкування англійською мовою — обмін інформацією із ровесниками з інших країн;

— персоналізація процесу вивчення англійської мови — кожен учень виконує завдання відповідно до свого рівня, темпу навчання, обирає творчі завдання і самостійно виконує їх;

— забезпечення можливостей для розвитку учнів як членів групи, яка працює як єдине ціле над усім проектом у цілому, розвиток відповідальності за виконання своєї частини проекту та відчуття належності до групи однодумців;

— додатковий фактор мотивації у навчанні мови;

— залучення батьків та однокласників, які не беруть участі у проекті, до обговорення теми;

— розвиток упевненості в своїх силах, вміння відстоювати свою точку зору.

**Science Across the World — an electronic project to enhance EL learning on important modern issues**

**Why SAW?**

How to bring in the real life into our English classes and make our topics more relevant to it?

How to enhance our students' language, intellectual and social development?

How to encourage our students' creativity and self-expression?

All these needs can be catered for by project work, which stimulates learner independence on

the one hand, and cooperation in learning on the other.

**Science Across the World (SAW)** educational project presents new options for teachers who are looking for new possibilities to motivate their students' learning of English and science. It provides communication and shared learning between different societies and cultures on important environmental and social issues. It helps students to collect information, make decisions and take up the responsibility.

In 1999 on the initiative of the British Council Ukraine two Odessa schools launched into the project with the topics «Domestic Waste» (Gymnasium No 2) and «Keeping Healthy» (Gymnasium No 4).

### Expanding SAW participation in Ukraine

After sharing the experience of participating in the project at Odessa workshop on SAW in September 2001 there were already twenty teachers of English and science (Biology, Chemistry, Geography) from twelve South Ukraine secondary schools (Kirovograd, Izmail, Kherson, Odessa) who were willing to be involved in it. The ideas of the programme, expressed in its motto «Exploring science locally. Sharing insights globally» turn out to be more and more attractive for the teachers as they help them encourage their students to learn about the world, society and themselves incorporating a holistic approach.

The benefits of the project stimulated other teachers to participate in piloting the Young Learners' unit Eating and Drinking Around the World in spring of 2002. Out of 45 schools from all over the world, registered for the trials, 13 were Ukrainian!

Pupils aged from 8 to 12, found out about healthy eating habits, national diets, and learnt how to make their personal scientific discoveries, how to be cooperative in a group and responsible for their own learning.

### On Piloting the SAW unit «Eating and Drinking Around the World»

While piloting the SAW project on «Eating and Drinking Around the World», a group of eleven six-formers from Odessa Gymnasium No 2 spent 17 academic hours on the topic.

The topic fit perfectly into the curriculum as earlier the students had studied the topic of Health Care and Healthy Way of Life in their English class. Besides, students also study a separate course in their first language — Healthy Way of Life. No wonder, that the project provided a wealth of cross-subject connections.

While raising my students' awareness about the topic, I found out that many of them are unsure about what exactly food is supposed to be better and why. So the scientific concepts, such as «nutrients», «minerals», «additives», «a balanced diet» and the like, turned out to be quite new. Nevertheless, by the end of the work the students could operate them rather fluently.

The project gave a great number of opportunities for each individual child to participate and feel comfortable. Apart from the activities, when all the students worked as a whole class (presentation of some concepts, reading texts, language development, sharing ideas, etc.), every student could choose a task to their liking and

worked either with a partner/partners or individually. For example, those, who were willing, prepared crossword puzzles, or family (healthy food) recipes and then presented them in class. Actually all results were shared in class, whether it was a comparison of products, or a Favourite Food survey, or working on the exchange form, or «Healthy Food Alphabet» etc.

We found it productive to split our students into groups:

— «dietitians» — investigated the topic of nutrients and their effect on the body;

— «biochemists» — found out about the effect of vitamins and minerals, microelements and additives;

— «botanists» — searched for interesting information about plants;

— «linguists» — found interesting examples of «food» language — idioms, sayings, proverbs.

All the findings were presented to the whole class, but the climax was the presentation of all our results with posters, tables, students' texts, recipes, crosswords, etc. to our students' peers, other teachers and school administration.

We shared about all the things we had done: results of surveys, comparison of products, kitchen cupboard investigation, students' opinions, tips about a balanced diet, additives, interesting facts about food. We arranged it in the form of a TV talk show, where students-participants even interviewed those who were «outsiders» and then provided them with the information in healthy eating habits.

A great «hit» was a «live» demonstration of the preparation of the fruit salad by one of the participants with further tasting of it.

The students gained some knowledge of the scientific content, had lots of natural language practice, developed their presentation skills and built up their personal confidence.

We managed to contact several schools and received exchange forms and additional materials from Bulgaria, Italy, Austria and England.

We worked out our students' personal evaluation form so that each child could evaluate their own contribution and impression after completing the unit.

The feedback is highly positive as they feel they really had learnt a lot of new things and enjoyed working together on activities which gave them practical knowledge and skills.

Our plan is to create an opportunity for sharing the experiences of the teachers, whose students took part in the piloting. This was the main goal of the follow up event which took place in Odessa on June 4, 2002. It gave the teachers a chance to expand their horizons and develop a network of teachers and schools involved in the project.

**О. А. УРАЗОВА,**

вчителька англійської мови гімназії № 2 м. Одеси.

## К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ НЕОРГАНИЧЕСКИХ СОЕДИНЕНИЙ

Общеизвестно, что в любой науке, в любой учебной дисциплине крайне важно осуществлять классификацию объектов, явлений, структур и т. п.

Классификация — система соподчиненных понятий (классов объектов) какой-либо области знания, используемая для установления связей между этими понятиями или классами объектов. Различают естественные классификации, основание которых — существенные признаки объектов (в химии, например, Периодическая система химических элементов) и искусственные классификации, в которых используются несущественные признаки.

В общей и неорганической химии, кроме вышеуказанной, одной из базовых является классификация неорганических соединений, которая в значительной степени облегчает их изучение. Зная особенности классов соединений, можно дать характеристику отдельных их представителей.

В различных учебниках и учебных пособиях для средней школы (впрочем, и для высшей тоже) в большем или меньшем объеме приведена информация об основных классах неорганических соединений [1—12]. Однако, при этом не всегда, во всяком случае в учебных пособиях для средней школы, дается описание комплексных (координационных) соединений, в сравнительно небольшом объеме перечислены свойства представителей различных классов, способы их получения, некоторые из которых в той или иной степени упомянуты в разделах, посвященных изучению свойств отдельных элементов. Также далеко не всегда показана генетическая связь между изучаемыми классами, что является логически необходимым обобщающим моментом данной темы.

В настоящей работе мы постараемся дать более детализированную информацию о классификации неорганических соединений, которую могут использовать учащиеся при углубленном изучении химии, подготовке к конкурсам, турнирам, олимпиадам, а также — при подготовке к вступительным экзаменам в высшие учебные заведения.

### Оксиды

Оксиды — это сложные вещества, состоящие из атомов двух элементов, один из ко-

торых — кислород, и не содержащие кислород-кислородных связей.

Почти все химические элементы способны образовывать оксиды. До настоящего времени не получены оксиды трех элементов — благородных газов: He, Ne, Ar.

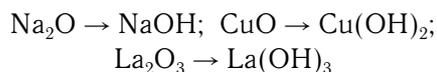
### Классификация и номенклатура оксидов

Оксиды делятся на *солеобразующие* и *несолеобразующие*. Несолеобразующими являются оксиды, не образующие гидратных соединений. Таких оксидов немного. К ним относятся: CO, N<sub>2</sub>O, NO и некоторые другие.

Солеобразующие оксиды подразделяют на *основные*, *кислотные* и *амфотерные*.

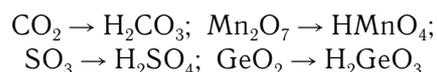
Основные оксиды — это оксиды, которым соответствуют основания. Образованы металлами с низкой степенью окисления: +1, +2, реже +3 (La<sub>2</sub>O<sub>3</sub>, U<sub>2</sub>O<sub>3</sub>).

Например,



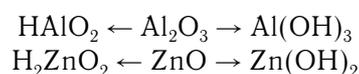
Кислотные оксиды — это оксиды, которым соответствуют кислоты. Образованы неметаллами и металлами с высокой степенью окисления: +5, +6, +7, реже +4 (GeO<sub>2</sub>).

Например,



Амфотерные оксиды — это оксиды, которым в зависимости от условий соответствуют либо основания, либо кислоты. Образованы металлами в промежуточных степенях окисления: +3, +4, реже +2 (BeO, ZnO).

Например,



Согласно международной номенклатуре название оксидов происходит от слова «оксид» и названия элемента в родительном падеже.

Например, Na<sub>2</sub>O — оксид натрия.

Если элемент образует несколько оксидов, то после названия элемента в скобках римскими цифрами указывается его степень окисления.

Например, FeO — оксид железа (II); Fe<sub>2</sub>O<sub>3</sub> — оксид железа (III).

Оксид может быть образован и элементом в нескольких степенях окисления. Это так на-

зываемые смешанные оксиды. Названия таких оксидов образуются аналогичным образом, только в скобках указываются несколько степеней окисления.

Например,  $\text{Fe}_3\text{O}_4$  (или  $\text{FeO} \cdot \text{Fe}_2\text{O}_3$ ) — оксид железа (II, III);  $\text{Mn}_3\text{O}_4$  (или  $2\text{MnO} \cdot \text{MnO}_2$ ) — оксид марганца (II, IV)

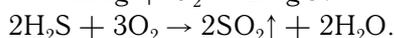
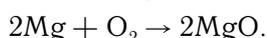
Иногда для названия оксидов используется устаревшая номенклатура, указывающая число элементов, входящих в состав данного оксида, греческими цифрами.

Например,  $\text{MnO}_2$  — диоксид марганца;  $\text{N}_2\text{O}_5$  — пентаоксид диазота.

Иногда используют тривиальные названия:  $\text{CO}_2$  — углекислый газ,  $\text{SO}_2$  — сернистый газ.

### Способы получения оксидов

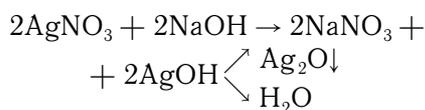
1. Взаимодействие простых веществ и сложных бинарных (соединения, состоящие из двух элементов) соединений с кислородом (кроме нитридов и галогенидов):



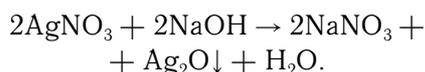
2. Разложение нерастворимых оснований при нагревании:



Такие реакции идут с разной степенью легкости. Например, при взаимодействии солей серебра и ртути с растворами щелочей промежуточные продукты —  $\text{AgOH}$  или  $\text{Hg}(\text{OH})_2$  разлагаются в момент образования:

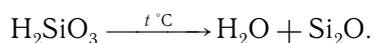


или:

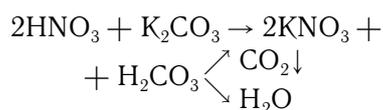


3. Получение из кислот.

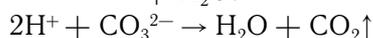
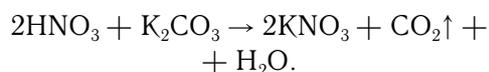
а) Разложение слабых или нерастворимых кислот:



Подобные реакции также протекают с различной степенью легкости. Если в процессе какой-либо реакции образуется сернистая или угольная кислота, то в достаточно концентрированных растворах они разлагаются в момент образования:



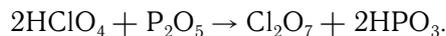
или:



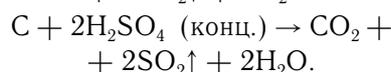
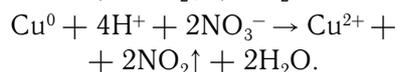
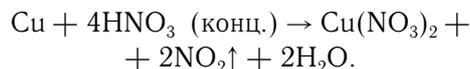
б) При разложении кислот, которые являются сильными окислителями:



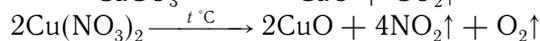
в) При действии на кислоты водоотнимающими веществами:



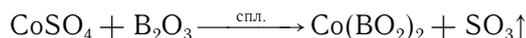
г) При взаимодействии металлов и неметаллов с кислотами, обладающими окислительными свойствами:



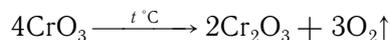
4. Разложение некоторых солей при нагревании:



5. Взаимодействие нелетучих оксидов с расплавами солей, образованных летучими оксидами:



6. Разложение оксидов: в случае, когда элемент имеет переменную степень окисления, оксиды с более низкой степенью окисления можно получить при разложении оксидов с более высокой степенью окисления элементов, их образующих:

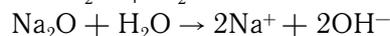


И наоборот, высшие оксиды можно получить при окислении низших:

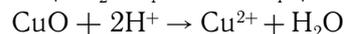


### Свойства основных оксидов

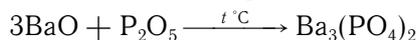
1. Оксиды щелочных и щелочноземельных металлов реагируют с водой, образуя щелочи:



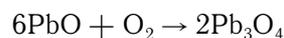
2. Основные оксиды реагируют с кислотами с образованием соли и воды:



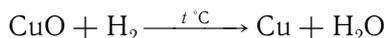
3. Большинство основных оксидов реагируют при высокой температуре или сплавлении с кислотными оксидами, образуя соли:



4. Многие основные оксиды могут подвергаться дальнейшему окислению:

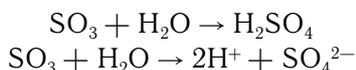


5. Основные оксиды, образованные малоактивными металлами, могут восстанавливаться водородом до металлов:

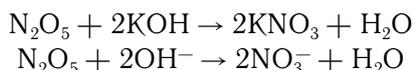


#### Свойства кислотных оксидов

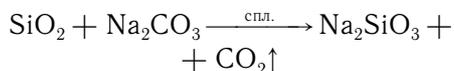
1. Кислотные оксиды (за исключением  $\text{SiO}_2$ ,  $\text{TeO}_2$ ,  $\text{TeO}_3$ ,  $\text{MoO}_3$ ,  $\text{WO}_3$ ) реагируют с водой, образуя кислоты:



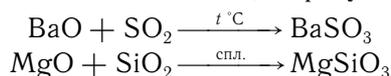
2. Практически все кислотные оксиды реагируют с растворами щелочей, с образованием соли и воды:



3. Нелетучие оксиды вытесняют летучие из расплавов их солей:



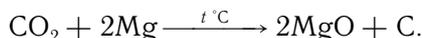
4. Большинство кислотных оксидов реагируют при высокой температуре или сплавлении с основными оксидами, образуя соли:



5. Некоторые кислотные оксиды способны к дальнейшему окислению:

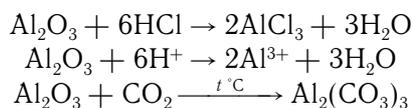


6. Некоторые кислотные оксиды могут восстанавливаться металлами:

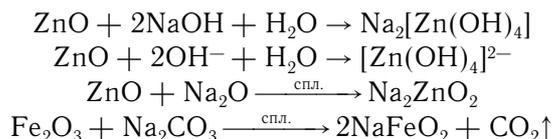


#### Свойства амфотерных оксидов

1. Амфотерные оксиды реагируют с кислотами и кислотными оксидами, проявляя при этом основные свойства:



2. Амфотерные оксиды проявляют кислотные свойства, реагируя со щелочами, основными оксидами и некоторыми солями:



Указанные реакции являются наиболее характерными для амфотерных оксидов.

Свойства оксидов можно представить в виде опорной схемы 1.

## Основания

*Основания* — это сложные вещества, состоящие из атомов металла или аммония ( $\text{NH}_4^+$ ) и одной или нескольких гидроксогрупп ( $\text{OH}^-$ ).

С точки зрения электролитической диссоциации:

Основания — это электролиты, при диссоциации которых образуется катион металла или аммония ( $\text{NH}_4^+$ ), а в качестве анионов — только анионы гидроксогрупп ( $\text{OH}^-$ ).



Согласно номенклатуре ИЮПАК название оснований состоит из слова гидроксид в именительном падеже и названия металла в родительном.

Например,  $\text{NaOH}$  — гидроксид натрия.

Если металл образует несколько оснований, то в названиях римской цифрой в скобках указывается степень окисления металла.

Например,  $\text{Fe}(\text{OH})_2$  — гидроксид железа (II),  $\text{Fe}(\text{OH})_3$  — гидроксид железа (III).

Для наиболее важных оснований иногда используют тривиальные названия.

Например,  $\text{NaOH}$  — едкий натр,  $\text{Ba}(\text{OH})_2$  — едкий барит.

Основания — это разновидность веществ, объединенных под общим названием гидроксиды, поэтому о них нужно сказать особо.

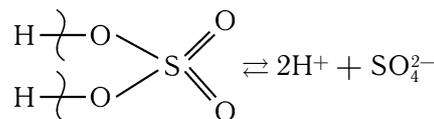
Гидроксиды — это сложные вещества, состоящие из атомов элемента и одной или нескольких гидроксогрупп.

Валентность гидроксогруппы постоянна и равна единице. Общая формула гидроксидов —  $\text{ЭOH}$ .

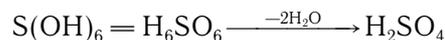
В зависимости от прочности связей  $\text{Э—O}$  и  $\text{O—H}$  гидроксиды делятся на три группы:

1) Если связь  $\text{O—H}$  в гидроксиде является менее прочной, чем  $\text{S—O}$ , то при диссоциации разрывается именно эта связь:

Например, Гидроксид серы (VI) —  $\text{H}_2\text{SO}_4$

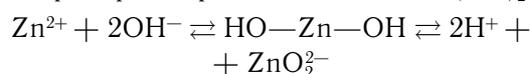


Такие гидроксиды называются *кислотными* или *кислотами*.

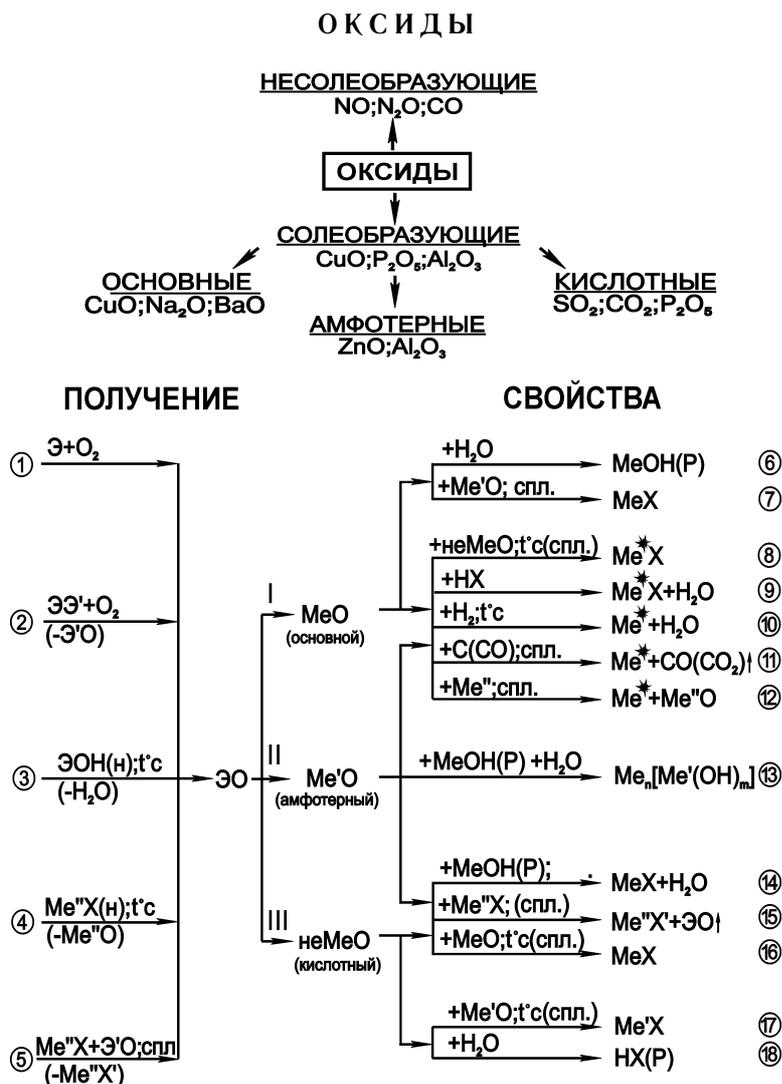


2) Если связи  $\text{O—H}$  и  $\text{Э—O}$  в гидроксиде приблизительно одинаковы по прочности, то при диссоциации может разрываться как связь  $\text{O—H}$ , так и  $\text{Э—O}$ :

Например, Гидроксид цинка —  $\text{Zn}(\text{OH})_2$



Такие гидроксиды называются *амфотерными*.



3) Гидроксиды, в которых связь Э—О менее прочна, чем связь О—Н, называются основными или основаниями.



**Физические свойства**

Растворы оснований мыльные на ощупь, изменяют окраску индикатора — бесцветный фенолфталин в малиновый, синий лакмус — в фиолетовый.

**Классификация оснований**

Основания делятся на растворимые (щелочи) и нерастворимые.

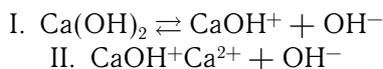
*Щелочи* — это растворимые в воде основания. К ним относятся гидроксиды щелочных и щелочноземельных металлов (Li, Na, K, Rb, Cs, Ca, Ba, Ra).

Гидроксиды остальных металлов нерастворимы.

По числу гидроксогрупп основания делятся на однокислотные (LiOH, KOH), двухкис-

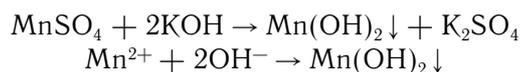
лотные (Ca(OH)<sub>2</sub>, Cu(OH)<sub>2</sub>) и трехкислотные (La(OH)<sub>3</sub>, Y(OH)<sub>3</sub>).

Многокислотные основания диссоциируют ступенчато:



**Общие способы получения оснований**

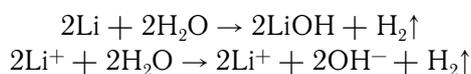
1. Основным способом получения нерастворимых оснований является взаимодействие раствора соли со щелочью:



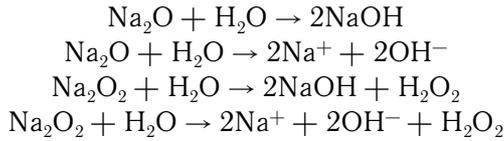
**Способы получения щелочей**

Лабораторные:

1. Взаимодействие щелочных или щелочноземельных металлов с водой:

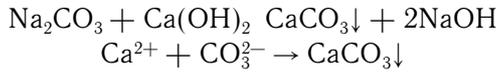


2. Взаимодействие оксидов и пероксидов щелочных и щелочно-земельных металлов с водой:

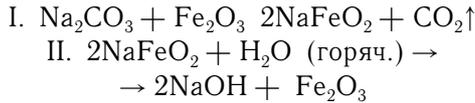


Промышленные:

1. Известковый способ (водный раствор соды нагревают с известью):

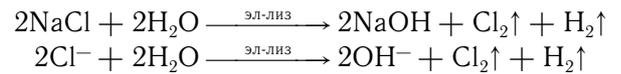


2. Ферритный способ:



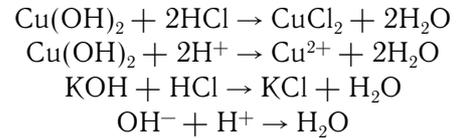
3. Электрохимический метод (при электролизе рассола — насыщенного раствора хлоридов натрия — образуется раствор щелочи, а также водород и хлор, поэтому этот метод считается экономически выгодным):

рида натрия — образуется раствор щелочи, а также водород и хлор, поэтому этот метод считается экономически выгодным):



### Химические свойства оснований

1. Для всех оснований характерны реакции нейтрализации:



2. Для щелочей характерна реакция с кислотными оксидами:

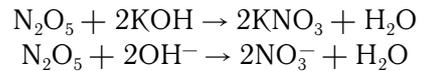
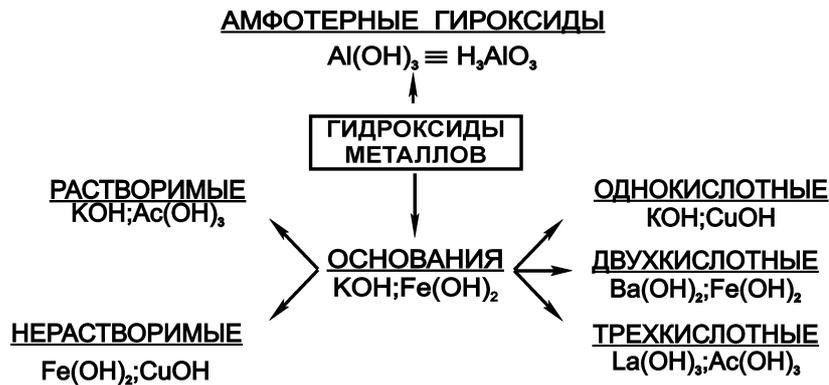
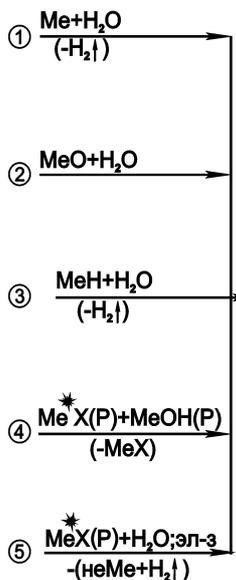


Схема 2

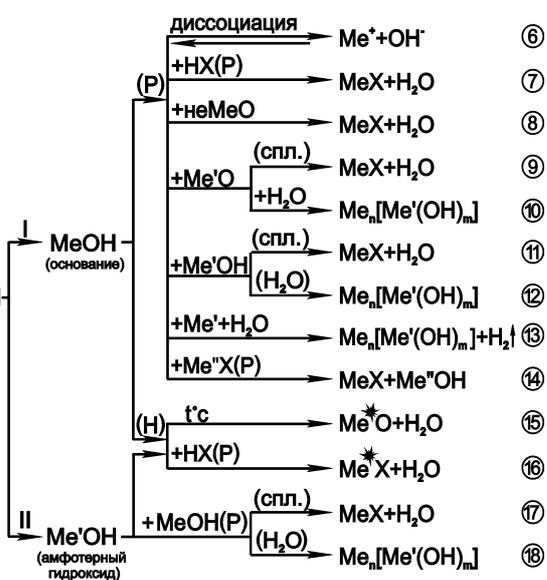
## ГИДРОКСИДЫ МЕТАЛЛОВ



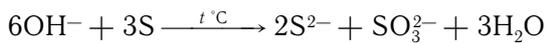
### ПОЛУЧЕНИЕ



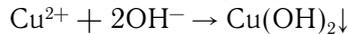
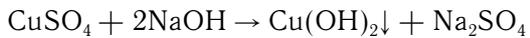
### СВОЙСТВА



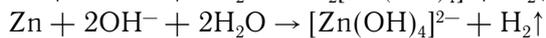
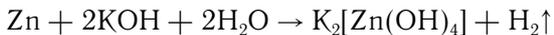
3. Растворы щелочей также реагируют с некоторыми неметаллами:



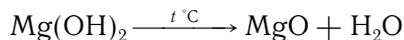
4. Щелочи реагируют с растворами солей:



5. Щелочи реагируют с металлами, оксиды и гидроксиды которых амфотерны:



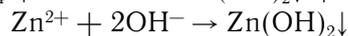
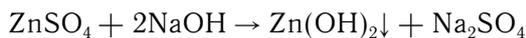
6. Нерастворимые основания при нагревании разлагаются на оксид соответствующего металла и воду:



### Амфотерные гидроксиды

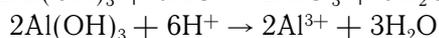
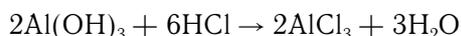
Способы получения.

Амфотерные гидроксиды нерастворимы, поэтому их получают так же, как и нерастворимые основания:

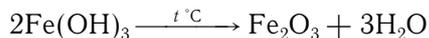


Свойства.

1. Как все нерастворимые основания, амфотерные гидроксиды реагируют с сильными кислотами:

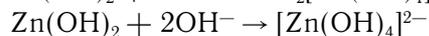


2. Разлагаются при нагревании:

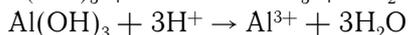
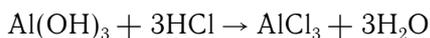


Химической особенностью амфотерных гидроксидов является то, что в различных условиях они способны проявлять свойства как оснований, так и кислот.

3. В избытке щелочи амфотерные гидроксиды проявляют свойства кислот:



4. В избытке кислоты амфотерные гидроксиды проявляют свойства оснований:



Свойства гидроксидов металлов можно представить в виде опорной схемы 2.

## Кислоты

*Кислоты* — это сложные вещества, состоящие из атома водорода и кислотного остатка.

С точки зрения электролитической диссоциации кислоты — это электролиты, диссоциирующие на катионы водорода и анионы кислотного остатка.

Валентность кислотного остатка определяется числом атомов водорода в кислоте.

### Классификация и номенклатура кислот

По числу атомов водорода, способных замещаться металлом, кислоты делятся на одноосновные:  $\text{HCl}$ ,  $\text{HPO}_3$ ; двухосновные:  $\text{H}_2\text{S}$ ,  $\text{H}_2\text{SiO}_3$ ; трехосновные:  $\text{H}_3\text{PO}_4$ ,  $\text{H}_3\text{BO}_3$ .

По наличию атомов кислорода в молекуле кислоты делятся на кислородосодержащие:  $\text{H}_3\text{PO}_4$ ,  $\text{H}_2\text{SiO}_3$  и бескислородные:  $\text{HCl}$ ,  $\text{H}_2\text{S}$ .

Названия кислородосодержащих кислот производятся от названия элемента, образующего кислоту с добавлением суффикса *-ная*, *-вая*, если его степень окисления соответствует номеру группы в ПС:

Например,  $\text{H}_2\text{SO}_4$  — серная;  $\text{H}_2\text{SiO}_3$  — кремниевая.

Если элемент, образующий кислоту, может находиться в различных степенях окисления, то по мере понижения степени окисления данного элемента суффиксы меняются в следующем порядке: *-ная*, *-оватая*, *-истая*, *-оватистая*.

Например,  $\text{HClO}_4$  — хлорная;  $\text{HClO}_3$  — хлорноватая;  $\text{HClO}_2$  — хлористая;  $\text{HClO}$  — хлорноватистая.

Если элемент в одной и той же степени окисления образует несколько кислот, то к названию кислоты с меньшим содержанием кислорода прибавляется приставка *мета-*, а с большим — *орто-*.

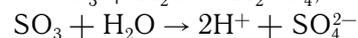
Например,  $\text{HPO}_3$  — метафосфорная;  $\text{H}_3\text{PO}_4$  — ортофосфорная.

Названия бескислородных кислот производятся от названия элемента, образующего кислоту, добавлением к нему слова водородная.

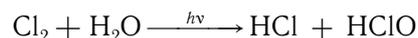
Например,  $\text{HCl}$  — хлороводородная;  $\text{H}_2\text{S}$  — сероводородная.

### Общие способы получения кислот

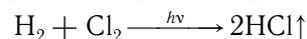
1. Взаимодействие кислотных оксидов с водой:



2. Взаимодействие некоторых неметаллов с водой:

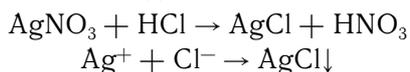


3. Взаимодействие водорода с некоторыми неметаллами VI—VII групп ПС с последующим растворением продукта реакции в воде:

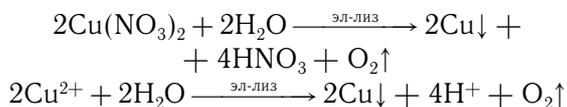


4. Взаимодействие солей с кислотами (реакция протекает в том случае, когда один из продуктов уходит из сферы реакции, либо в

том случае, когда  $K_D$  образующейся кислоты намного меньше  $K_D$  исходной):



5. Электролиз растворов кислородосодержащих солей, образованных металлом, стандартный электродный потенциал которых больше 1,63 В:

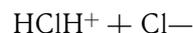


#### Физические свойства кислот

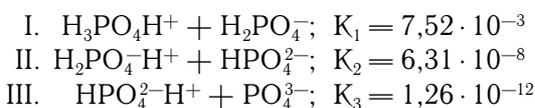
Неорганические кислоты, в основном, — это жидкие ( $\text{HCl}$ ,  $\text{H}_2\text{SO}_4$ ), реже — твердые ( $\text{H}_2\text{SiO}_3$ ,  $\text{H}_3\text{PO}_4$ ) вещества. Большинство кислот хорошо растворяются в воде. Их растворы кислые на вкус, разъедают растительные и животные ткани, изменяют окраску индикаторов: синий лакмус — в красный, метилоранж — в розовый.

#### Химические свойства кислот

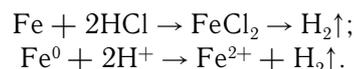
1. Кислоты, являющиеся электролитами, диссоциируют на ионы, причем многоосновные кислоты диссоциируют ступенчато:



или

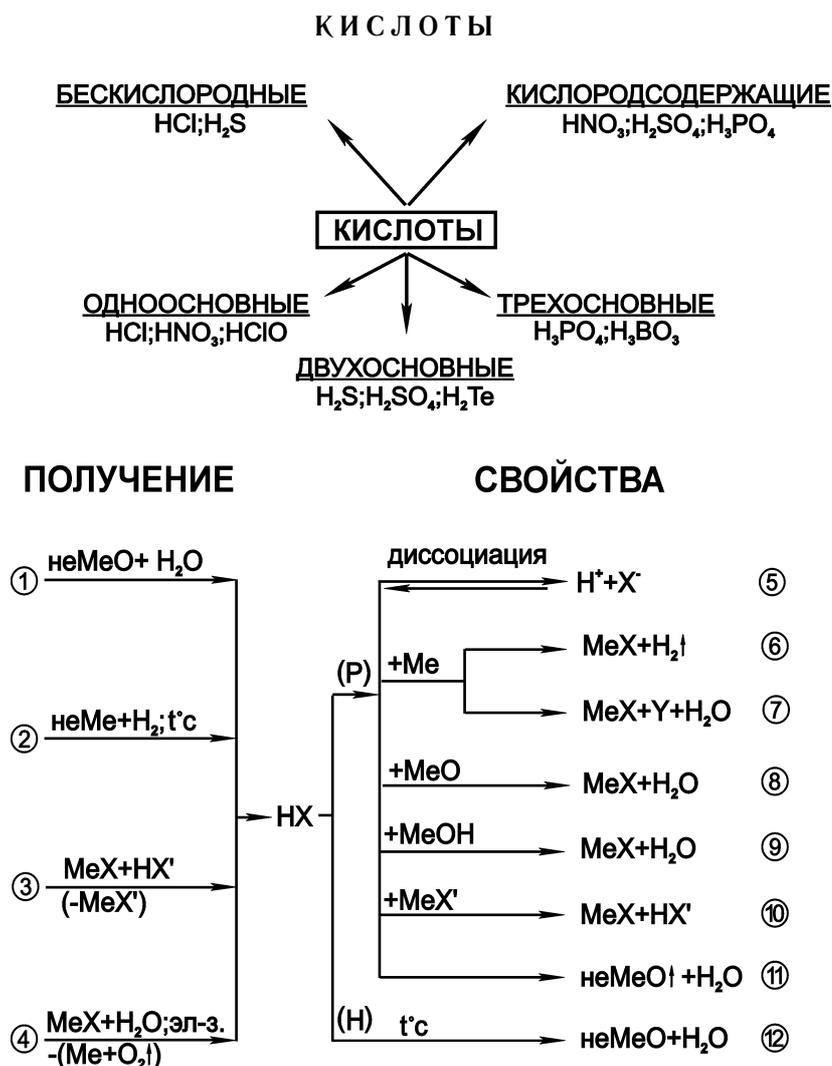


2. Кислоты, не проявляющие окислительных свойств, окисляют металлы, стоящие в ряду стандартных электродных потенциалов до водорода, восстанавливая при этом водород:

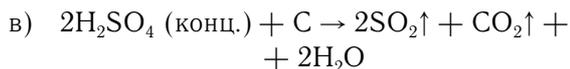
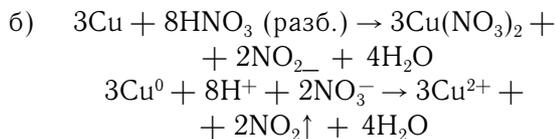
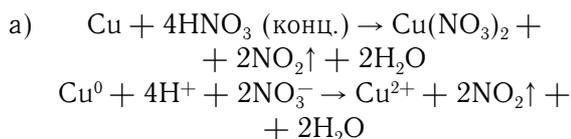


Кислоты, являющиеся окислителями, реагируют практически со всеми металлами, кроме золота и платиновых металлов, а также с некоторыми неметаллами, восстанавливая эле-

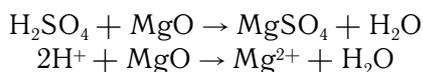
Схема 3



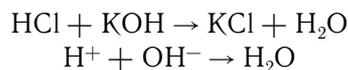
мент, образующий кислотный остаток. В зависимости от условий протекания реакции продукты могут быть различными:



3. Кислоты реагируют с большинством основных оксидов с образованием соли и воды:

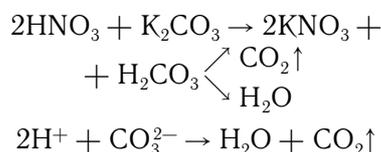


4. Кислоты реагируют с основаниями с образованием соли и воды:



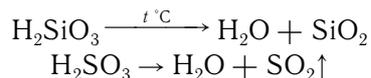
Вследствие того, что кислота нейтрализуется щелочью, эти реакции, а также все аналогичные, называются реакциями нейтрализации.

5. Кислоты реагируют с солями с образованием другой соли и другой кислоты (реакция протекает в том случае, когда один из продуктов уходит из сферы реакции, либо когда  $K_{\text{д}}$  образующейся кислоты намного меньше  $K_{\text{д}}$  исходной):



6. Некоторые кислоты при нагревании разлагаются или самопроизвольно распадаются в

концентрированных растворах (в том случае, если данная кислота образована летучим оксидом):



Свойства кислот можно представить в виде опорной схемы 3.

#### Литература

1. Величко Л. П., Ярошенко О. Г., Бондарчук О. Г. Дидактичний матеріал із загальної хімії. — К.: Рад. шк., 1990. — 80 с.
2. Григор'єва В. В., Самійленко І. М., Сич А. М. Загальна хімія. — К.: Вища шк., 1991. — 431 с.
3. Глинка Н. Г. Общая химия / Под ред. В. А. Рабиновича. — С.-Пб.: Химия, 1998. — 704 с.
4. Крестов Г. А., Березин Б. Д. Основные понятия современной химии. — Л.: Химия, 1986. — 104 с.
5. Оганесян Э. Т. Руководство по химии поступающим в вузы: Справ. пособие. — М.: Высшая шк., 1991. — 464 с.
6. Пилипенко А. Т., Починок В. Я., Середа Й. П., Шевченко Ф. Д. Справочник по элементарной химии. — К.: Наукова думка, 1985. — 560 с.
7. Романова Н. В. Загальна та неорганічна хімія. — К.: Вища шк., 1988. — 432 с.
8. Спицын В. И., Мартыненко Л. И. Неорганическая химия. — М.: Изд-во МГУ, 1991. — Ч. 1. — 480 с.
9. Угай Я. А. Неорганическая химия. — М.: Высшая шк., 1989. — 163 с.
10. Угай Я. А. Общая химия. — М.: Высш. шк., 1984. — 41 с.
11. Фримантл М. Химия в действии: В 2 ч. / Пер. с англ. — М.: Мир, 1991. — Ч. 1. — 528 с.; Ч. 2. — 622 с.
12. Хомченко Г. П. Хімія для вступників до вузів: Навч. посібник. — К.: Вища шк., 1991. — 423 с.

#### В. Г. СТРАХОВ,

доцент, зав. кафедрой методики преподавания естественно-математических дисциплин ООИУУ

#### А. А. ЗИЛЬБЕРМАН,

ст. преподаватель кафедры методики преподавания естественно-математических дисциплин ООИУУ.

## ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЕ

Разработка учебно-методического обеспечения процесса повышения квалификации учителей, в том числе — в дистанционной форме, предусматривает, прежде всего необходимость четко представлять, чего мы ждем от ученика, который получил от учителя определенный запас знаний по той или иной дисциплине: чтобы он был способен воспроизвести прослушанный курс, т. е. вспомнить и написать или чтобы он умел анализировать материал, пользоваться полученной информацией, применять свои знания в новых ситуациях, при решении практических задач? Иначе говоря, что предпочтительнее — голова, заполненная знаниями, или голова, которая умеет самостоятельно мыслить?

Процесс обучения обычно базируется на изложении общего курса определенной дисциплины. Разумеется, прослушивание информации на занятиях дает определенный эффект, но не менее очевидно и то, что такая форма преподавания недостаточно развивает способность к самостоятельному мышлению. Высокое качество и глубина знаний появляются только в результате тренировки в решении задач и упражнений, в разрешении нестандартных ситуаций. Такая практическая проверка совершенно необходима для выявления истинных пределов знаний предмета, порождающих иногда излишний оптимизм.

Конечно, усвоение учебного материала предполагает работу учеников на занятиях различных видов (уроки, семинары, кружки и т. д.) под руководством преподавателя, но ничто не может заменить самостоятельной работы, когда учащийся остается наедине с самим собой и не может рассчитывать на помощь со стороны; именно эти минуты и являются минутами истинного познания. Чтобы повысить их ценность и сделать по-настоящему плодотворными, необходимо дать учащимся хороший предмет для размышлений, что обусловит высокую эффективность самостоятельной деятельности.

Вполне естественно, что при этом учитель сам должен владеть навыками самостоятельной работы, навыками самообразования. И именно это должен учесть и обеспечить руководитель каждого конкретного учителя, составляя программу повышения его квалификации и разрабатывая соответствующее учебно-методическое обеспечение.

Кроме этого, необходимо учитывать следующее: для того, чтобы научно-методическая и воспитательная возможность учебных предметов была реализована в полной мере, современный учитель должен взять под контроль соблюдение целого ряда условий.

Первым условием формирования мировоззрения учащихся является глубокое усвоение знаний о закономерностях развития природы и общества. Поэтому при составлении планов и при подготовке к урокам каждый учитель должен уметь выделить из содержания изучаемого раздела (темы) мировоззренческие понятия, идеи, проблемы и дать четкое объяснение изучаемых явлений природы, событий общественной жизни, конкретных фактов науки, культуры.

Вторым условием является целенаправленное обучение учащихся умению грамотно подходить к объяснению изучаемых явлений.

Третьим не менее важным условием формирования у учащихся научного мировоззрения является развитие у них логического мышления. Поэтому каждому учителю на материале своего предмета необходимо вырабатывать у учащихся целый комплекс специальных умений:

— умение рассматривать изучаемое явление (событие) с разных точек зрения;

— умение рассматривать изучаемый предмет в условиях влияния различных факторов, воздействующих на него;

— умение рассматривать явления и события в развитии, видеть перспективу изменений;

— умение рассматривать изучаемое явление (событие) в конкретных условиях места и времени.

Для осуществления этой задачи учитель сам должен обладать данными умениями. Поэтому руководитель, осуществляющий повышение квалификации учителя в дистанционной форме, должен разработать такое учебно-методическое обеспечение, которое будет способствовать совершенствованию педагогического мастерства учителя в процессе самообразования.

На наш взгляд, одним из путей является использование проблемных ситуаций. Известно, что познавательные потребности возникают у человека в тех случаях, когда он не может достичь цели с помощью известных ему способов действия. Именно проблемные ситуации должны вызвать у учителя определенную познавательную потребность и тем самым создать внутренние условия для усвоения нового материала, обеспечив руководителю возможность управлять этим процессом.

Само собой разумеется, что проблемные ситуации должны разрешаться при контакте руководителя и учителя в диалоговом режиме.

Следует отметить, что при создании проблемных ситуаций должно учитываться несо-

ответствие между уже имеющимися у учителя знаниями, умениями и новыми требованиями.

Необходимо также учитывать, что ни слишком трудное, ни слишком легкое задание не способствуют созданию проблемной ситуации. Степень трудности предлагаемых учителю заданий должна быть такова, чтобы имеющихся знаний и умений было бы достаточно для самостоятельного анализа (понимания) содержания и условий выполнения задания. Только такие задания способствуют созданию проблемных ситуаций.

Руководитель должен также учитывать, обновляясь на анализе входного диагностирования (тестирования), что чем большими возможностями обладает учитель, тем более общие отношения могут быть представлены ему в неизвестном. И, соответственно, чем эти возможности меньше, тем менее общие отношения могут быть раскрыты учителем при поиске неизвестного в проблемной ситуации.

Именно этим объясняется необходимость создания при работе с учителем системы проблемных ситуаций, когда, помимо основной ситуации, намечаются более частные, постепенное разрешение которых подводит учителя к раскрытию сути общей проблемы, обуславливая при этом формирование навыков самостоятельной деятельности.

**В. Г. СТРАХОВ,**

доцент, зав. кафедрой методики преподавания естественно-математических дисциплин ООИУУ

**Л. И. ЯТВЕЦКАЯ,**

методист научно-методической лаборатории физики, математики, информатики ООИУУ

**Н. П. ШАПИРОВА,**

методист научно-методической лаборатории химии, биологии ООИУУ.

## РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

У наш час, коли обсяг знань постійно збільшується, вже неможливо головним завданням навчання вважати просте засвоєння деякої суми фактів. Гостро постає питання про розвиваюче навчання, тобто про таку організацію навчання, яка б максимально активізувала пізнавальну діяльність учнів, сприяла розвитку активного, самостійного та творчого мислення.

Тому практичні прийоми, які б допомагали вчителю здійснювати розвиток мислення під час уроку, є своєчасними і актуальними.

Аналіз літератури [1, 2, 3] показав, що більшість авторів мислення розуміють як складну діяльність, опосередкованій і узагальненій процес відображення в мозку людини предметів та явищ з їх суттєвими властивостями, зв'язками, відношеннями.

У залежності від ступеня опосередкованості та узагальненості в сучасній психології виділяють наступну класифікацію видів мислення:

1) за змістом: наочно-дійове, наочно-образне, словесно-логічне;

2) за характером завдань, що розв'язують: практичне (емпіричне), теоретичне;

3) за ступенем нового: репродуктивне, продуктивне (творче).

Зупинимося більш детально на класифікації за ступенем нового, оскільки в даній статті підмова про розвиток творчого мислення учнів.

За даними науковців (Є. С. Єрмаков, З. І. Калмикова, А. Н. Лук, А. Я. Пономарьов, І. Г. Пчелінцева, Л. М. Фрідман та ін.) продуктивне мислення характеризується високим ступенем нового, своєрідністю процесу його здо-

буття і суттєвим впливом на розумовий розвиток. Продуктивне мислення учнів забезпечує самостійне розв'язання нових для них проблем, більш швидке та глибоке оволодіння новим матеріалом.

Репродуктивне мислення характеризується меншою продуктивністю, але на його основі відбувається розв'язання задач за відомою системою. Воно забезпечує розуміння нового та застосування знань на практиці в тому випадку, якщо вже є необхідний мінімум знань, засвоєний алгоритм дії.

Вищим ступенем продуктивного мислення є творче мислення. Воно характеризується:

— оригінальністю думки;

— швидкістю виникнення асоціативних зв'язків;

— швидкістю, гнучкістю та лабільністю думки;

— здібністю знайти нові (незвичні) прийоми розв'язання проблеми.

На формування творчого мислення впливають:

— організація творчої пізнавальної діяльності учнів, збільшення ролі самоорганізації останніх;

— використання алгоритмічних та евристичних прийомів навчання;

— формування та розвиток мисленневих операцій аналізу, синтезу, порівняння.

Людина починає мислити, коли перед нею в процесі навчальної або практичної діяльності постають проблемні завдання чи питання, які необхідно розв'язати. На уроках математики

такі ситуації виникають повсякчасно. Тому саме на уроках математики, на наш погляд, має найбільш активно відбуватися розвиток мислення учнів. Останніх необхідно навчити не лише діяти за алгоритмом (репродуктивне мислення), а й розглядати завдання з усіх сторін, віднайти декілька способів розв'язання (продуктивне та творче мислення).

При цьому вчителю необхідно пам'ятати, що механізми мислення — індивідуальні у кожного учня. Це знаходить відображення в особливостях сприйняття, переробки та використання здобутих знань.

Саме для визначення особливостей мислення учнів ми на початку року у восьмому класі Балтської ЗОШ № 2 використали методику «Інтелектуальна лабільність» (запропонована Р. Р. Римським). Ця методика дозволила визначити уміння швидко переходити від розв'язання одних завдань на виконання інших, не допускаючи при цьому помилок.

На основі використання даної методики було визначено, що більшість учнів класу мають середню лабільність (64%), 22% — низьку лабільність і лише 14% — високу лабільність.

Протягом року ми широко застосовували проблемний (евристичний) метод, намагаючись сформувати в учнів уміння самостійно шукати та відкривати щось нове, долати перешкоди, тобто творчо підходити до розв'язання проблемних ситуацій.

З цією метою:

1. Пояснення нової теми доцільно розпочинати з логічного розбору складових слів теми. При цьому використовується життєвий досвід учнів.

Такий підхід, по-перше, активізує дітей до роботи, а по-друге, вносить елемент творчості.

У кінці уроку, щоб перевірити, наскільки діти зрозуміли матеріал, використовуються «квадрати розуміння». У кожного учня 4 квадрати червоного кольору та 4 — чорного (розмір квадратів 3 на 3 см). Червоний колір — зрозуміло, чорний — незрозуміло. Дітям пропонується викласти великий квадрат із чотирьох маленьких таким чином: всі червоні — якщо зрозумів тему на 100% (все), 3 червоних і 1 чорний — на 75% (більше половини), 2 червоних та 2 чорних — на 50% (половину), 1 червоний і 3 чорних — на 25% (менше половини), всі чорні — не зрозумів зовсім.

Така вправа дає вчителю можливість перевірити рівень сприйняття матеріалу та доступність його викладення.

За допомогою таких же квадратиків можна перевірити якість та повноту виконання домашнього завдання.

2. Для перевірки домашнього завдання, а також того, як учні вміють розв'язувати рівняння, використовується тестування.

Вчитель пропонує дітям 3—4 варіанти рішення (або 3—4 відповіді на завдання), а їм необхідно підняти картку з цифрою номера тієї

відповіді, яку вони вважають вірною (або невірною — якщо це спосіб розв'язання).

Цей вид діяльності дає змогу, по-перше, швидко перевірити правильність виконання учнями домашнього завдання або даної вправи, по-друге, сприяє навчанню дітей вмінно швидко переключати увагу, що в свою чергу впливає на швидкість мислення.

3. Для розвитку гнучкості мислення (яка є одним із компонентів творчого мислення) використовується розв'язання задач різними способами. Ця робота має проводитися постійно, а не епізодично.

Так, під час розв'язання задачі на уроці вчитель наголошує, що кожна задачу, як і кожна життєву ситуацію, можна розв'язати декількома способами. Головна умова — відсутність зовнішньої цензури з боку педагога, оскільки вона перешкоджає розвитку творчого мислення. Учні формулюють різні спроби розв'язання (відбувається генерація ідей) і поступово починають отримувати насолоду від самого пошуку. Разом з мисленнєвим процесом активізується емоційний, а результат, підкріплений позитивною емоцією (успіху, досягнення), стимулює на подальшу діяльність, розвиває зацікавленість. Тому навіть виконуючи домашнє завдання, учні використовують декілька способів розв'язання.

4. Використовуючи прийом «усе складне складається з простого», навчаємо учнів розбивати складну проблему (задачу) на декілька простих, розв'язання яких не викликає для них утруднень. Цей прийом дозволяє уникнути ситуації неуспіху, і тому навіть слабкі учні мають можливість проявити свої знання.

Даний прийом забезпечує формування умінь здійснювати операції аналізу і порівняння, які також сприятимуть розвитку творчого мислення. Важливо привчити дітей не боятися допустити помилку, не намагатися самому виправити помилки, адже це може скувати ініціативу учнів.

5. По закінченні вивчення теми, перед контрольною роботою, проводиться тематичний залік у формі конференції.

За місяць до заліку вчитель пропонує учням запитання. Кожен учень обирає запитання, на яке він буде детально відповідати. Необхідно слідкувати, щоб кожне питання готував один учень (хоча можна використати діаду: сильний — слабкий учень). Завдання учнів не лише підготувати відповідь на питання в такому ж обсязі, як викладав його вчитель, а й знайти додаткову літературу (за порадою педагога).

Під час тематичного заліку парти розставляються буквою «П» або квадратом, тобто так, щоб усі учні бачили один одного. Кожен відповідає на своє запитання, а всі інші можуть доповнювати відповідь, заперечувати, доводити власні погляди або твердження. Таким чином, вся тема детально розглядається і повторюється.

Конференція не лише забезпечує підготовку учнів до контрольної роботи, але й сприяє розвитку критичного мислення.

У кінці навчального року була повторно проведена перевірка знань за методикою «Інтелектуальна лабільність». Результати показали, що учні стали швидше справлятися із завданням, допустили менше помилок. Вже 25% (було 14%) учнів показали високий ступінь лабільності, 65% (було 64%) — середній та 10% (було 22%) — низький.

Крім того, було відмічено, що відповіді учнів стали більш повними, вони активніше працювали на уроках, в роботу включалися навіть слабкі учні.

Таким чином, цілеспрямована та систематична робота щодо розвитку зацікавленості до вивчення математики, створення ситуацій успіху забезпечує розвиток творчого мислення учнів.

1. *Брушлинский А. В.* Психология мышления и проблемное обучение. — М., 1983.
2. *Васильев И. А., Поплужный В. Л., Тихомиров О. К.* Эмоции и мышление. — М., 1980.
3. *Ермаков Е. С.* Генезис гибкости мыслительной деятельности в детском возрасте // Вопросы психологии. — 1997. — № 3. — С. 74—82.
4. *Калмыкова З. И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М., 1981.
5. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М., 1983.
6. *Пчелинцева И. Г.* Способы взаимодействия интеллектуальных и практических умений в процессе развития творческого мышления учащихся: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — Тобольск, 2000.
7. *Талызина Н. Ф.* Формирование познавательной деятельности учащихся. — М., 1983.

**Л. М. ЦИБУХ, Т. Ф. ЦИБУХ,**  
вчителі математики ЗОШ № 2,  
м. Балта.

## *Творчі підходи до вирішення освітянських проблем*

### **НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ — ЗАПОРУКА РОЗВИТКУ ПРИВАТНОЇ ШКОЛИ**

Новий час вимагає творчого підходу до пошуків найбільш раціональних шляхів розбудови сучасної школи.

Що повинно залишитися з минулого, що потрібно розвивати? Як якісно виконувати проекти державних стандартів освіти і які додаткові знання допоможуть учням розвинути свої здібності? Які шляхи вибирати приватній школі, де є не тільки соціальний заказ держави, але й існує заказ батьків на освіту своєї дитини? Чи допоможе багаторічний досвід роботи кожного педагогічного працівника школи працювати у нових умовах, адже успіх у знаннях повинен бути у кожного учня школи, бо це сучасний заказ держави та батьків. Як адаптувати до практики роботи школи наукові праці відомих українських учених — О. Я. Савченко, С. У. Гончаренко, О. М. Бугайова, Р. Ю. Мартинової, основні ідеї Національної доктрини розвитку освіти в Україні?

Основним підходом є науковий, який перш за все вказує на те, що головна фігура в школі — дитина.

Василь Олександрович Сухомлинський наголошував на необхідності йти від бачення того, що потрібно дитині для формування її громадянської позиції.

Юрій Костянтинівич Бабанський ставив у центр уваги психолого-педагогічне бачення кожного учня. Процес навчання має будуватися на основі глибинного розуміння особливостей кожної дитини. У масовій школі на той час, коли панувала поточна система навчання, це вже пропонувалося — будувати процес навчання виходячи з можливостей кожного учня.

Шалва Олександрович Амонашвілі запровадив у практику роботи гуманну педагогіку, головний тезис якої — кожна дитина талановита і потрібно вміти спрямовувати процес навчання на розуміння особливостей конкретної дитини.

Сучасна українська національна школа розбудовується на основі особистісно-орієнтованого підходу до навчання. Кожний вчитель спрямовує свою діяльність на використання основних ідей такого підходу.

Основною фігурою в школі є дитина!

Які учні приходять до приватної школи? Насамперед — це талановиті діти. Один пише вірші, другий любить малювати, третій постійно сидить вдома за комп'ютером. По-друге, — це діти, які не витримали навчання у масовій школі. Щось їм не сподобалося там. А що? Чому ці діти мають не дуже добрі знання?

Чому вони з перших своїх кроків у навчанні тримаються на відстані один від одного? Чому вони з недовірою дивляться на вчителя? Що їх турбує і що їм потрібно для того, щоб було щасливим дитинство? А може, завдяки батькам, воно в них є, а ми не розуміємо цього?

Тому перший крок наукового підходу — обстеження дітей, які прийшли навчатися.

По-перше, це обстеження стану фізичного розвитку дітей. Кожного року на перших уроках фізичного виховання здійснюються спостереження, вивчення можливостей кожної дитини виконувати завдання на витривалість, швидкість, міцність. Для цього розроблені відповідні вправи, які виконуються кожною дитиною. Після обстеження складається картка на кожного учня. Вчителі-предметники попереджаються про стан фізичного розвитку кожного учня. Тепер вже вчитель-предметник не буде вимагати від учнів неможливого — працювати в напруженому темпі на уроці, а вчитель фізичного виховання — виконувати встановлені норми, не буде витрачати сили на скарги та звинувачення учня у неспроможності виконати ту чи іншу фізичну вправу. Він розробляє для кожного учня цикл фізичних вправ і протягом року спостерігає за його успіхами.

По-друге, визначається рівень знань учнів з кожного навчального предмета. На перших уроках з фізики, математики, хімії, біології, російської, української та англійської мов виконуються перевірочні роботи, і вчителі знайомляться з рівнем знань учнів. Кожний вчитель створює тести для перевірки знань учнів. Після поелементного аналізу підсумків роботи вчитель проводить декілька занять щодо ліквідації прогалин у знаннях учнів і повторну перевірочну роботу. Аналіз знань учнів допомагає вчителю визначити можливості і темп роботи кожного.

На перший погляд, це рутинна робота для вчителя і не зовсім приємна для учнів. Але ж потрібно пам'ятати, що навчання — це не тільки велике задоволення від здобуття знань, а й велика праця розуму, серця і душі учня та вчителя.

Вивчаючи наукові праці В. Беспалька та Е. Кивирялга, ми дізнаємося про практику проведення педагогічних досліджень, методику обробки отриманих результатів та засоби аналізу, застосування яких допомагає простежити весь шлях навчання дитини у школі та побачити успіхи чи недоліки у підходах вчителя до своєї роботи. Протягом року ми маємо не тільки таблиці, де визначені показники навчання кожного учня, ми маємо не тільки відомості про тих, кому потрібна окрема допомога з кожного предмета, ми маємо також і графіки зміни стану навчання і рейтингові оцінки як кожного класу, так і кожного окремого учня.

Кожній дитині потрібна любов оточуючих її людей. Кожна дитина прагне, щоб до неї ставились з повагою. Кожен учень ображається

за те, що його не помітили, не виявили ніякого інтересу до його особи.

Тому другий крок наукового підходу у розбудові навчально-виховного процесу — створення психолого-педагогічного клімату у школі, який великою мірою залежить від учителя, його такту, професійної майстерності. Вчитель не має права спізнюватися на урок. Дзвоник — і вчитель у класі. Він має створити таку атмосферу на уроці, яка б сприяла актуалізації учнів до навчання. Вчитель повинен кожній дитині приділяти не тільки увагу, а й показати розуміння його особистості. Один учень дуже швидкий, дуже гучний, другий — розбещений батьками, третій — тихий. Але ж кожного любить вчитель! Кожного підтримує вчитель! Учень повинен це знати, учень повинен це відчувати.

Так, є капризні учні. Так, є шкідливі учні. Так, є учні, які бажають кожної миті привертати увагу до себе. Але ж ми дивимося на це, як на явище, котре виникає тому, що батьки недостатньо приділяють уваги своїй дитині.

Тому наша підтримка, наше терпіння, наш філософський погляд на цю сучасну проблему — неможливість кожної дитини відчувати любов батьків на собі — повинні стати основою наших взаємовідносин з дитиною.

Іноді кажуть, що особистісно-орієнтоване навчання — знайома всім індивідуалізація та диференціація навчання. Але це не так. Індивідуалізація і диференціація — це тільки інструментарій, завдяки якому крок за кроком йде навчання — від простого до складного. Головне — це врахування індивідуальних особливостей кожного учня: його емоційного настрою, його характеру, його відношення до навчання та до вчителя, стан його здоров'я, його світогляд. Тому особистісно-орієнтоване навчання — це ціла наука, яку спроможний засвоїти талановитий вчитель.

Враховуючи, що багато дітей страждають на вегето-судинну дистонію, ми переконуємося у справедливості наших гуманних підходів.

Кожна, навіть незначна, зміна в поведінці учнів повинна враховуватись вчителем. Ми намагаємось створити таку атмосферу на уроці, щоб усі учні відчували уважливе і поважливе ставлення до них, мали бажання вчитися, вірили у свої здібності, не боялися щось спитати у вчителя та попросити при необхідності у нього допомоги. Як сьогодні модно говорити, повинні бути прозорі стосунки між учнями та вчителем.

На наш погляд, учні прийшли до приватної школи тому, що їх не задовольняло відношення до них однокласників і вчителів масової школи. Для них дуже важливо знати, що їх поважають, враховують їх бажання. Проходять час, і такі учні заспокоюються і стають більш доброзичливими. Але щоб це сталося, від учителя вимагається велике терпіння, розуміння та уміння враховувати особливості таких учнів.

Психологічний клімат у школі має забезпечувати розвиток талантів і здібностей учнів, тому кожний урок повинен бути побудований на науковій основі. Якщо це урок формування знань, то він проводиться так, щоб кожен учень міг зрозуміти, які саме знання формуються на уроці. Якщо це урок закріплення знань, то використовується ланцюжок — опитування «сильних» учнів, потім «середніх», потім «слабких». Якщо це контрольна робота, то це не розправа над учнями, а перевірка рівня їх знань. При цьому учні повинні відчувати, що вони не створюють злочин, якщо не на всі запитання відповіли, завжди можна знайти час, щоб наздогнати втрачене.

Сьогодні у педагогічній науці йде мова про технології відносно повного засвоєння знань кожним учнем. Науковці підкреслюють, що у кожному класі знайдеться 15—20% учнів, які неспроможні засвоїти матеріал на рівні останніх 80 відсотків. Для таких учнів потрібно або надати додатковий час на засвоєння, або погодитися, що вони засвоюють матеріал тільки на репродуктивному рівні. Це потрібно знати і розуміти, бо дійсно у кожному класі є такі учні. Потрібно знати й те, що одна тема може стати цікавою для одних учнів, і вони її засвоюють повністю. Друга тема є цікавою для інших учнів. Крім того, потрібно розуміти, що немає дітей, які зовсім неспроможні засвоїти навчальний матеріал. Настає час, коли навіть дуже слабкі учні починають добре вчитися. Тому необхідно зберігати віру у таких учнів та допомагати їм.

Зараз велике значення надається розвиваючому навчанню, створенню на уроці проблемних ситуацій. Індивідуальна чи групова форма розв'язання проблемних ситуацій — це новий крок у пошуках змісту таких уроків. Ми творчо підходимо до впровадження в нашої школі досвіду харківської педагогічної школи з розвиваючого навчання, «Школи розуміння» — київського психолога З. Фурмана.

Над чим працюють сьогодні наші вчителі? Одна з головних проблем — створення гармонійно розвинутого навчального процесу: гармонія знань; гармонія відносин; знання як засіб пізнання гармонійно існуючого світу, природи та людства. Ці проблеми постійно розглядаються сучасною українською педагогічною наукою. Наші вчителі теж приділяють їм велику увагу.

Над чим працюють сьогодні наші учні? Протягом двох останніх років ми проводимо науково-практичні конференції з питань Мікрокосмосу та Макрокосмосу. Якщо у перший рік кожна дитина виготовляла макет за цією темою і готувала невелику доповідь про основну ідею макету, то наступного року діти старшого віку виконували інтегровану творчу роботу за обраною темою. Такими темами були: «Гармонія сфер та життя людини»; «Космос. Взаємозв'язок та взаємообумовленість»; «Глобальні

проблеми людства»; «Природні катаклізми»; «Аура людини і тварин. Наукові пояснення»; «Електромагнітна катастрофа Землі»; «Географія планет Сонячної системи»; «Легенди Космосу»; «Людина. Світ. Прогностика життя на планеті Земля» та інші.

У своїй роботі кожний учень зобов'язаний був не тільки висвітлити основне питання, але й пояснити його, користуючись знаннями з фізики, математики, історії, хімії, біології. Вступ до роботи учні писали російською (школа з російською мовою навчання), українською та англійською мовами. Кожна тема вимагала від учня знайти вірші, малюнки художників, висловлювання філософів, твори композиторів. Допомогали учням вчителі-консультанти. За кожним вчителем були закріплені два учні, консультації надавали ще й вчителі-предметники.

Захист наукових робіт учнів відбувався в кінці навчального року і проходив цікаво й урочисто. Кожен здобув задоволення: учні — від результатів роботи та свого виступу, вчителі — від гордості за успіхи своїх вихованців.

Інтегровані роботи учнів — це річна наукова робота, яка дозволяє розширити межі навчального предмета і надає можливості інтегрувати здобуті знання і побачити, як вони пов'язані у живій природі. Безумовно, наукова робота — це збір матеріалу, це його обробка, виявлення основної ідеї, оформлення, розташування матеріалу за змістом. Тому ми вважаємо, що на даному етапі розвитку сучасної школи наукові дослідження учнів — необхідна робота, яка дає можливість прилучитися до науки, пізнати більше, ніж при вивченні окремих обов'язкових предметів.

З метою спостереження за успіхами наших учнів ми розробили «Щоденник творчих успіхів учня», в якому протягом року він записує, над якими питаннями працює. Це цікаво не тільки для учнів, але й для педагогічного колективу.

Діти випереджають вчителів у інформаційному полі. Вони мають більше часу на вихід в ІНТЕРНЕТ, на огляд телевізійних програм, на відвідування сучасних клубів та гуртків.

Вчителі більш інертні. Але їх знання — це джерело мудрості, джерело досвіду. Сучасний вчитель — ентузіаст, творча особа, філософ, мислитель, глибоко порядна людина, людина, для якої не байдуже створення для дітей радощів пізнання. Справжній вчитель — науковець, який досліджує кожний крок дитини і вносить корективи у свою діяльність.

Приватна школа — це своєрідний полігон для наукових досліджень: невідомо, як працювати у малочисельних класах; як зробити, щоб дитина, яка не була у масовій школі активістом, взяла участь у житті школи, отримувала від цього задоволення; як надавати знання всім і досягати успіхів у навчанні кожної дитини.

Вчитель у приватній школі отримує результати від спостереження над поведінкою учнів, від результатів аналізу перевірочних робіт на початку року та при його закінченні, від створення умов розвитку творчих здібностей дітей — наукових конференцій, проведення олімпіад, від постійного спостереження за навчальними успіхами кожної дитини.

Отже приватна школа — це навчально-виховний заклад особливого типу, і наукові дослідження, які тут проводяться — це запорука її успішного розвитку.

**Є. В. ДЕНЧУК,**

проректор Одеського інституту підприємництва і права, кандидат педагогічних наук.