

«НАША ШКОЛА»

№ 3, 2012

Науково-методичний журнал

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

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

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

Редакційна колегія:

Л. К. Задорожна, канд. філос. наук, заступник головного редактора; **В. М. Руссол**, канд. пед. наук, відповідальний секретар; **А. Ю. Анісімов**, канд. пед. наук; **А. М. Богуш**, д-р пед. наук, професор, дійсний член АПН України; **В. В. Грінчук**; **Д. М. Демченко**, канд. пед. наук, доцент; **Н. М. Дзюба**; **Ю. І. Завалевський**, канд. пед. наук; **Є. Є. Карпова**, д-р пед. наук, професор; **Б. Г. Кремінський**, канд. пед. наук; **Н. В. Кічук**, д-р пед. наук; **З. Н. Курлянд**, д-р пед. наук, професор; **С. Л. Курочкін**, канд. біол. наук, доцент; **Т. О. Лазарева**, начальник управління освіти і науки облдержадміністрації; **О. І. Папач**, канд. пед. наук, зав. кафедри методики викладання природничо-математичних дисциплін; **Г. Б. Редько**, професор; **С. А. Свінтковська**; **В. М. Терзі**, канд. пед. наук, доцент; **А. Л. Ткачук**, канд. юрид. наук; **О. Г. Топчієв**, д-р геогр. наук, професор; **В. А. Трунова**, канд. пед. наук, доцент; **Л. І. Фурсенко**; **Т. Н. Чебикіна**, канд. психол. наук, зав. кафедри педагогіки і психології; **О. С. Цокур**, д-р пед. наук, професор.

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

Засновники:

Управління освіти Одеської обласної державної адміністрації

Одеський обласний інститут удосконалення вчителів

Міжгалузевий науково-технічний центр «Нормаль»

Обласне відділення Педагогічного товариства

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

Затверджено на засіданні вченої ради ООІУВ.
Протокол № 1 від 16.03.2012 р.

Здано у вироб. 15.05.12. Підп. до друку 27.06.12. Формат 60×84¹/₈. Папір друк. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 10,70. Обл.-вид. арк. 9,51. Тираж 700 прим. Зам. № 157.

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

З М І С Т

Визначні особи в історії української освіти

Л. І. Фурсенко. Міністри освіти в радянських урядах України..... 2

Педагогіка і психологія

О. А. Листопад. Розвиток творчих можливостей дітей третього року життя..... 14
Ю. П. Олексін. Підходи до класифікації різновидів диференціації навчання школярів..... 20
Г. К. Бріль, Е. А. Унтілова. Формування іміджу вчителя початкових класів..... 23
И. Н. Орленко. Определение системы взаимоотношений ребенка дошкольного и младшего школьного возраста со значимыми взрослыми, находящимися в конфликтной ситуации..... 28

Управління освітніми закладами

С. В. Воронова. Структура готовності менеджерів освіти до роботи з громадськими організаціями..... 35

ЗНО як елемент системи управління якістю освіти

А. Ю. Анісімов, Н. Д. Ремез. Формування мотиваційного компонента готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів..... 40
В. С. Сотніков. Система взаємодії вищих і загальноосвітніх навчальних закладів в процесі ЗНО..... 44

Дошкільне виховання. Початкове навчання

Н. Е. Георгиева, Н. Г. Луцишина. Дидактическая игра как средство умственного развития ребенка..... 47
Н. А. Ковтун. Интегрированное обучение как способ оптимизации учебного процесса..... 49

Позакласне та позашкільне виховання

Л. М. Надденная. Внеклассное мероприятие, посвященное одесскому поэту И. И. Рядченко..... 55

Дисципліни суспільно-гуманітарного циклу

В. В. Лавренюк, О. А. Коваленко. Труднощі та їх подолання при укладанні ділових паперів..... 58

Література рідного краю

С. А. Свінтковська, Г. А. Могильницька. Уроки з літератури рідного краю (11-й клас)..... 61

Дисципліни природничо-математичного циклу

О. Е. Вальє, О. П. Светной. Про використання деяких властивостей кола Ейлера у курсі геометрії основної школи..... 85

Інформаційні технології в освіті

С. П. Мельник. Застосування нейролінгвістичного програмування (НЛП) в роботі з переконаннями реципієнта для успішної взаємодії в навчальній комунікації..... 88

Л. І. ФУРСЕНКО,

ст. викладач кафедри менеджменту та розвитку освіти ООІУВ.

МІНІСТРИ ОСВІТИ В РАДЯНСЬКИХ УРЯДАХ УКРАЇНИ

Після Жовтневої революції 4 грудня 1917 року в Києві розпочав роботу Всеукраїнський з'їзд рад, на який з'їхалися 2500 делегатів з усієї України. На цьому з'їзді більшовики планували захопити владу демократичним шляхом, але кількість їх депутатів на з'їзді становила незначний відсоток і задумане втілити не вдалося.

Всеукраїнський з'їзд рад ухвалив резолюцію щодо підтримки Центральної Ради. Більшовики з цим не погодилися, залишили Всеукраїнський з'їзд і переїхали до Харкова. Разом з ними туди ж переїхали ліві есери, деякі соціал-демократи та декілька безпартійних.

Саме в Харкові 1–12 грудня 1917 року вони провели альтернативний з'їзд рад, що проголосив встановлення радянської влади в Українській Народній Республіці та обрав Центральний Виконавчий Комітет рад України (ЦВК України), який 17 грудня 1917 року утворив перший радянський уряд України — Народний секретаріат України на чолі з М.Скрипником.

До цього Уряду в якості народного секретаря народної освіти увійшов В.П.Затонський.

Радянські уряди розміщувалися в Харкові та інших містах паралельно з іншими урядами, місцем перебування яких був Київ. Цілком очевидно, що на території України до певного часу паралельно діяли й різні міністри освіти.

Другим радянським міністром освіти в Україні був Г.Ф.Гринько.

З 8 січня 1919 року Народний секретаріат освіти був перетворений в Народний комісаріат Республіки (з 5 травня 1938 року — Народний комісаріат освіти Української Радянської Соціалістичної Республіки). Відповідно вводилися й посади народних комісарів.

Пізніше народними комісарами освіти були О.Я.Шумський, М.О.Скрипник, Г.С.Хоменко, Ф.А.Редько, С.М.Бухало, П.Г.Тичина, якого 1 березня 1943 року було призначено народним секретарем освіти УРСР, з 15 березня 1946 року було перепризначено міністром освіти УРСР.

Міністрами освіти УРСР після П.Г.Тичини працювали М.П.Савчук, Г.П.Пінчук, І.К.Білодід, А.Г.Бондар, П.П.Удовиченко, О.М.Маринич, М.В.Фоменко та І.А.Зязюн.

У різний час міністри працювали в різних умовах і розв'язували різні за змістом завдання, але одне в їх роботі було спільним: всі вони докладали значних зусиль для удосконалення

системи освіти, значного покращення освітнього рівня населення України.

Про їх діяльність далі і піде мова.

ЗАТОНСЬКИЙ Володимир Петрович

Очоловав:

— Народне секретарство освіти з 5 грудня 1917 року до 15 березня 1918 року;

— відділ освіти Тимчасового робітничо-селянського уряду з 8 січня 1919 року та Народний комісаріат освіти УСРС з 28 січня 1919 року до 20 квітня 1920 року;

— Народний комісаріат освіти УСРС з 30 жовтня 1922 року до 14 березня 1924 року;

— Народний комісаріат освіти УСРР з 3 березня 1933 року до 22 грудня 1937 року.

Володимир Петрович очолював освітнє відомство України чотири рази. Такого в історії Міністерства освіти більше не було.

Народився В.П.Затонський 8 серпня (27 липня) 1888 року в селі Лисець Ушицького повіту Подільської губернії (нині Дунаєвецького району Хмельницької області) в сім'ї волосного писаря, який користувався великою повагою серед місцевого населення.

У 1906 році закінчив навчання у Кам'янець-Подільській класичній гімназії і в тому ж році вступив на фізико-математичний факультет Київського університету Святого Володимира, який закінчив у 1912 році, отримавши диплом I ступеня за спеціальністю «хімік». З 1905 року займався революційною діяльністю, за що ще в гімназичні роки був виключений з гімназії на три місяці, а в 1907 та 1911 роках виключався з університету і вислався «за місцем проживання» під нагляд поліції.

Активний учасник Жовтневої революції професор Я.С.Блудов пригадував...

«...В беседе со мной Владимир Петрович говорил, что после очередного ареста один из профессоров университета упрекал его: «Что вы делаете? Вы должны, молодой человек, оставить революционную деятельность. Вы сделаете преступление, если не сохраните себя для науки. Вы же природный естествоиспытатель...» А Затонский отвечал: «Но есть ведь и такая наука, как марксизм. И с моей стороны будет большим преступлением не изучать эту

науку в дійсності, не слідувати по шляху, ука-заному цій наукою».

Перебував у лавах меншовиків, а в листопаді 1917 року вже був членом Київського комітету РСДРП(б).

Після закінчення університету викладав у Київському політехнічному інституті, завідував хімічною лабораторією Товариства цукрозаводчиків, де займався і дослідною роботою. На останніх посадах пізнав смак викладацької та дослідної роботи.

У листопаді 1917 року був одним з керівників Київського збройного повстання. Після цього увійшов до складу першого радянського уряду. З цього часу він став відомим партійним і радянським діячем, якого Комуністична партія кидала на різні ділянки господарського і культурного будівництва і, взагалі, туди, де потрібно було втілювати в життя ідеї революції.

У першому радянському уряді України Володимир Петрович став секретарем у справах освіти Народного секретаріату і працював на цій посаді з 5 грудня 1917 року до 15 березня 1918 року. Однак за роки перебування на цій посаді практично нічого для освітньої справи не зробив, тому що займався революційною агітацією серед солдат військових частин Центральної Ради, входив до складу делегації Радянського уряду України, що направлялася на мирну конференцію до Брест-Литовська, був представником Радянської України в уряді Радянської Росії, близько місяця працював поруч з Леніним. Очолюючи з 25 березня 1918 року ЦВК Рад України, він провів 18 квітня в Таганрозі останнє засідання уряду, на якому в зв'язку з надзвичайними обставинами було вирішено розпустити ЦВК, Народний секретаріат реорганізувати у Всеукраїнське бюро з керівництва повстанською боротьбою в тилу ворога. До складу Бюро з дев'яти чоловік увійшов і Володимир Петрович. Це Бюро організувало і провело 5–12 липня 1918 року в Москві I з'їзд КП(б)У. Володимир Петрович був серед тих, хто стояв біля витоків створення Збройних Сил нашої країни, брав активну участь у формуванні восени 1918 року українських повстанських дивізій, в листопаді став членом Реввійськради групи військ Курського напрямку, згодом РВР Армії — Радянської України (військ Українського фронту).

Після визволення території України від інтервентів Володимир Петрович знову очолив освітнє відомство, ставши з 8 січня 1919 року завідувачим відділом освіти Тимчасового робітничо-селянського уряду України, який з 28 січня 1919 року було перейменовано в Народний комісаріат освіти УСРР. На цій посаді він працював до 20 квітня 1920 року, поряд з цим час від часу відряджався у війська. Так, у травні 1919 року за дорученням ЦККП(б)У він був одним із керівників боротьби проти григор'євського контрреволюційного заколоту, потім членом Революційної Військової Ради 12-ї

Армії та Південної групи, в складі якої пройшов шестисоткілометровий рейд тилами денікінців, петлюрівців, махновців з-під Одеси до Житомира.

У травні 1920 року Володимир Петрович знову стає воїном — членом РВР 13-ї та 1-ї армії, а у серпні-вересні ще й очолював Галицький революційний комітет — Тимчасовий найвищий орган Радянської влади на території Східної Галичини, визволеної радянськими військами від білопольських окупантів.

Під час другого періоду управління освітою Володимиру Петровичу вдалося зробити багато.

На засіданні уряду 28 січня 1919 року було прийнято Декларацію, в якій проголошувався план дій уряду. Стосовно освіти в цій Декларації зазначалося, що надаватиме «саму серйозну увагу організації шкіл та позашкільній освіті», проголошувалася ідея «створення єдиної трудової школи на протидію старшій шкільній організації», передбачалося «відкриття широкого доступу до університетської і спеціальної освіти для робітничих і селянських мас, організації народних університетів».

З метою реалізації цих завдань Наркомату освіти під керівництвом В.П.Затонського вдалося дещо зробити.

Так, з ініціативи Наркомату освіти урядом був прийнятий декрет «Про передачу всіх закладів освіти у підпорядкування відділу освіти». На одному з перших засідань колегії НКО було обговорено питання «Про організацію Наркомату освіти», дещо пізніше була видана постанова «Про вибори шкільних працівників», якою в закладах освіти ліквідовувалися посади «директорів, інспекторів, начальників, інспектрис та завідувачих». Замість них вводилися посади «голови педагогічної ради, товариша голови та секретаря, які обиралися педагогічною радою розширеного складу». Рішенням НКО в усіх загальноосвітніх закладах було скасовано перевідні і випускні екзамени, видачу атестатів про закінчення закладу освіти, бальну систему оцінювання знань учнів, домашні завдання, носіння учнівської форми, плату за навчання в усіх типах закладів освіти, вивчення латинської мови, вступні екзамени до вищої школи.

В цей час були розроблені та затверджені нормативні документи: «Про середню школу», «Положення про місцеві органи народної освіти», «Інструкція про організацію губернського відділу народної освіти «Органи народної освіти» та багато інших. На початку того ж 1919 року Наркомат освіти своєю постановою «надав право населенню на місцях визначати мову, на якій повинно вестись викладання в школах». Одночасно в цій же постанові стверджувалося, що через «насилницьку русифікацію в школах, через заборону української мови та придушення української преси ... спостерігається панування російської культури...»

і «у школах усіх типів як обов'язковий предмет вводилося вивчення однієї із місцевих мов».

Наркоматом освіти вживалися заходи щодо вирішення й багатьох інших освітніх питань.

Але 20 квітня 1920 року Володимир Петрович залишив посаду наркома освіти і став членом Революційної військової Ради 13-ї і 14-ї армій.

В цей період деякий час сім'я В.П.Затонського проживала в Одесі, на Французькому бульварі. Тут же народився і його син Дмитро.

Утретє наркомом освіти України В.П.Затонський був призначений 30 жовтня 1922 року, коли вже радянська влада міцно утвердилася в Україні і активно розбудовувалася освітня система, творцем якої був нарком освіти Григорій Федорович Гринько і його перший заступник Ян Петрович Ряппо.

Тепер основні зусилля Володимира Петровича були спрямовані на ліквідацію відмінностей, що встановилися на той час між освітніми системами України і Росії. За його активної участі 24 жовтня 1922 року на засіданні Ради народних комісарів УСРР було прийнято рішення про угоду між Наркомосами України і Росії, згідно з якою визнавалося за доцільне «узгоджувати основні принципи освітньої роботи». А у грудні 1923 року на нараді наркомів освіти республіки, що входили до складу СРСР, було прийнято резолюцію, в якій записали: «...Вважати, що в галузі дошкільного виховання розходжень в системах РСФСР та Української Соціалістичної Радянської Республіки немає, а школи I ступеня РСФСР та першого концерну семирічки УСРР є однотипними». На цій же нараді Володимир Петрович увійшов до складу комісії щодо узгодження існуючих систем освіти РСФСР та УСРР. За його ініціативою було запроваджено комплексі навчальні програми Державної наукової ради Наркомосу Росії, до яких вносилися деякі зміни.

Другим напрямом діяльності Володимира Петровича в цей час стала українізація освітньої системи. Виступаючи у 1922 році на X з'їзді РКП(б), В.П.Затонський заявив: «Революція пробудила культурний рух, розбудила широкий національний рух, ми прогавили його, і він пішов шляхом, яким повела його місцева дрібнобуржуазна інтелігенція і куркульство. Це треба прямо сказати. Це була величезна помилка. Залишилося спрямувати цей рух у наше русло...».

27 липня 1923 року Рада народних комісарів УСРР прийняла декрет «Про заходи в справі українізації шкільно-виховних і культурно-освітніх установ». Цим декретом передбачалося, що «переведення установ соціального виховання на українську мову повинно бути закінчено протягом двох ближчих шкільних років». Передбачалося також, що з 1923/24 навчального року викладання української мови і українознавства буде введено в неукраїнізованих шко-

лах як обов'язкові предмети. Російська мова також залишалася як обов'язковий предмет в усіх шкільно-виховних установах, за винятком шкіл для національних меншин.

З метою виконання визначених завдань понад 30 тисяч учителів пройшли перепідготовку, в жовтні-грудні 1922 року було проведено 107 конференцій з методологічних питань, не враховуючи з'їздів.

Одночасно Наркомос направляв учителів української мови та літератури з Лівобережжя та Правобережжя в школи місцевостей, де компактно проживало російське населення. Значною мірою це стосувалося східних областей України, особливо Донбасу.

Особливого значення надавав В.П.Затонський роботі піонерських організацій. Лише за один тільки рік в школах було створено більше 600 гуртків «Юного Спартака».

Продовжував Володимир Петрович боротьбу з колишньою «буржуазною школою», очищував освітні заклади від шкідливих елементів, що призвело до зменшення кількості вчителів, а це, в свою чергу, до зменшення кількості дітей, охоплених школою. На 1 квітня 1923 року школами України було охоплено не більше 44,9% дітей шкільного віку від 8 до 11 років та 5% — від 12 до 15 років. Та й кількість шкіл зменшилася на 10,3%.

В.П.Затонський розпочав боротьбу проти того, щоб «шкідливі для радянської людини ідеї» не потрапляли до шкільних підручників. Для цього була введена система цензури книг для шкіл України. При ньому вперше за 1922/1923 навчальний рік було складено список з 122 книг, заборонених для використання в установах Соцвиху. У майбутньому ці списки видавалися систематично.

В період роботи Володимира Петровича на посаді наркома освіти України школи були переведені на фінансування з місцевих бюджетів, а це також стало причиною зменшення кількості шкіл в Україні. Грошей на освіту не вистачало. Тоді за пропозицією Наркомосу України була запропонована так звана «договірна система», згідно з якою школа укладала договори з батьками учнів на часткове фінансування освітнього закладу. У 1923 році за такими угодами працювали 8752 школи України із 17051...

З посади наркома освіти В.П.Затонського було звільнено 14 березня 1924 року і призначено начальником Політичного управління Українського військового округу... А з березня 1927 по лютий 1933 року В.П.Затонський очолював орган партійно-державного контролю Центральної Контрольної Комісії ЦККП(б)У — Народний комісаріат робітничо-селянської інспекції УСРР.

Виступаючи на Пленумі ЦК і ЦКК КП(б)У 1 березня 1927 року Г.І.Петровський сказав: «Ми довго радилися, кого поставити на цю роботу. Робота велика, потребує вмілого ке-

рівництва. Зупинилися на кандидатурі товариша Затонського. Пленум ЦКК, обговоривши кандидатуру товариша Затонського, його рішучість і відданість комунізму, вважає гідним затвердити на одному з найбільших постів нашої партії — голови Центральної Контрольної Комісії. І Затонський активно керував роботою щодо вдосконалення державного і партійного апарату...».

Четвертий раз крісло наркома освіти В. П. Затонський зайняв 3 березня 1933 року, змінивши на цій посаді свого попередника Скрипника Миколу Олексійовича, звільненого з посади 28 лютого 1933 року. Володимир Петрович на цей час працював заступником у Миколи Олексійовича.

Важкі то були роки. Вже шукали «ворогів» в усіх галузях народного господарства, в освіті, культурі, медицині. Ворогів народу викривали не тільки в учительському, а й в учнівському середовищі.

Володимир Петрович разом зі своїм заступником А. Хвилею підключився до цієї роботи.

Основне вістря боротьби Володимир Петрович направив проти свого попередника М. О. Скрипника. Очевидно, за командою зверху розпочалося цькування останнього. Вже 11 березня 1933 року Політбюро ЦКВКП(б) прийняло постанову, що її готував В. П. Затонський, «Про підручники для початкової і середньої школи», в якій було записано: «...Визнати лінію Наркомосу України... в справі виготовлення підручників за неправильну». З цієї постанови розпочалося справжнє переслідування М. О. Скрипника, масова компанія з його дискредитації, яка тривала й після його смерті й до якої залучилася верхівка політичної еліти України.

Після розправи з М. О. Скрипником настала черга не тільки його найближчих колег, а й величезної армії освітян України. Виступаючи на Червневому (1933 р.) Пленумі ЦК КП(б)У П. П. Постишев говорив: «Наркомосвіта і вся система органів освіти на Україні виявилися найбільш засміченими шкідницькими, контрреволюційними націоналістичними елементами».

Отримавши такі настанови, В. П. Затонський почав впровадження в освітній сфері справжнього геноциду.

Саме за його командою в обласних і районних відділах освіти почали складати списки «ворогів», яких виявляли в освітянських колективах. Ці дані направляли до ЦК КП(б)У. В усіх установах і закладах освіти «виявляли» петлюрівців, представників колишнього духовенства, білих офіцерів, куркулів, бандитів та інших.

Робота, яку проводив нарком освіти, досягла таких масштабів, що в учнівських організаціях виявляли «підпільні організації».

В обласних відділах освіти замінили всіх керівників, в районних — біля 90 %, з 29 директорів тодішніх педагогічних інститутів «во-

рогами» народу було визнано 18. Звільнено 268 професорів і викладачів науково-дослідних інститутів Всеукраїнської академії наук. Сумна доля спіткала відомих учених А. Ю. Кримського, М. П. Василенка, М. С. Грушевського та багатьох інших.

Практично повністю було розігнано всіх співробітників Інституту польської культури, майже всіх — Науково-дослідного інституту педагогіки. Зазнала розгрому педагогічна наука.

За часів роботи наркомом освіти Володимир Петрович у 1936—1937 роках провів атестацію педагогічних кадрів, результатом якої була небачена «чистка» учительських кадрів та в апаратах відділів освіти і в самому Наркомосі. Професійних кадрів на всіх ділянках освітньої галузі не вистачало, а кількість закладів освіти невпинно зростала. Це стало причиною збільшення прийому до педагогічних вузів, покращення матеріального стану вчителів. А. С. Макаренко писав: «...наші педагоги мають жалюгідний вигляд. У кращому випадку це люди, які «насобачились» в галузі свого предмета, які з раннього ранку до пізнього вечора ганяють із школи в школу, щоб заробити якомога більше. В інших випадках і здебільшого — це замучені злиднями, безсиллям та сімейними обставинами працівники, які, виконуючи свою роботу в класі, намагаються будь-як утриматись на своєму місці, більш або менш вдало обходячи небезпечні інтриги та підсиджування, які нічого не читають, які сьак-так одягнені і мають сьяку-таку квартиру. На селі становище вчителів особливо безправне. Учителю отримує зарплатню, яка дорівнює зарплатні міської прибиральниці або двірника, але двірник отримує одяг, а учитель нічого, крім 100—120 рублів, не отримує. Цілком природно, що на цю роботу йде людина, настільки слабенька за своїми особистісними даними, що на будь-яку іншу роботу влаштуватися не може».

У 1936—1937 роках зріс потяг учительства до підвищення кваліфікації і рівня грамотності, удосконалення методичної роботи, розповсюдження кращого педагогічного досвіду.

Характеризуючи кадрову політику Володимира Петровича не можна не зупинитися на роботі з керівниками закладів освіти. Їх робота була піддана жорсткій організації. Так, директори шкіл зобов'язані були приходити на роботу не пізніше як за 30 хвилин до початку занять та не менше 75 % свого робочого часу витрачати на відвідування уроків, перевірку підготовленості вчителів до уроку, наявності плану і конспекту уроку; перевірку того, наскільки вчителі дотримуються шкільного режиму і розпорядку; перевірку виконання вчителями програм НКО, методів їх роботи й якості знань учнів; перевірку успішності учнів; контроль за тим, як учителі перевіряють класні й домашні письмові роботи учнів і т. д.

Володимир Петрович встиг чимало «зробити» у сфері освіти національних меншин,

особливо в діяльності шкіл з польською та німецькою мовою навчання, більшість з яких були реорганізовані в українські чи злиті з українськими школами.

За час його роботи в Міністерстві розпочалися процеси централізації в освітній сфері: навчальні плани стали єдиними для всіх загальноосвітніх навчальних закладів і єдиними для всіх шкіл України, зникли можливості пристосування їх до конкретних умов роботи на місцях, підручники стали уніфікованими і також єдиними в українській школі.

Тим часом Наркомос, очолюваний В.П. Затонським, все гостріше почали критикувати: за низький рівень знань учнів, за недоліки в організації і проведенні іспитів, за недоліки в проведенні атестації, за безконтрольність у справі перевидання в Україні російських підручників. А окремі дії Наркомосу почали називати шкідливими...

Володимир Петрович з великою повагою ставився до одеситів і в міру своїх можливостей допомагав їм чим міг. Влітку 1936 року за його ініціативою на гастролі до Києва прибула група талановитих учнів відомої Одеської музичної школи. Володимир Петрович запросив їх до себе на бесіду, в кінці якої запропонував їм виступити в актовій залі Наркомосу. На цьому концерті були присутні й відомі державні діячі С.В. Косіор, Г.І. Петровський, П.П. Постишев, П.П. Любченко та інші.

На сцені був оркестр, діти 8–12 років, солісти. Диригував П.П. Столярський.

Зал зустрів їх оплесками. Всім учасникам цього концерту були вручені подарунки.

А ось другий приклад.

У червні 1937 року нарком освіти УРСР в черговий раз побував в Одесі. Відвідав дитяче містечко імені Комінтерну, декілька одеських шкіл, в тому числі й середню школу № 3, в якій ознайомився зі станом навчально-виховної роботи, побував на екзамені з української мови та літератури у випускному, десятому класі. Відповідями десятикласників на екзамені залишився задоволений. У щирій бесіді побажав, щоб «атестати зрілості» випускники підтверджували зрілою поведінкою в житті. Після екзамену й бесіди вчителі та учні вийшли на подвір'я школи й сфотографувалися на згадку з Володимиром Петровичем — про це повідомив листом газету «Радянська освіта» (5 серпня 1988 року) комсорг тодішнього десятого класу, а в 1988 році ветеран педагогічної праці Й.С. Столярський, який 40 років працював на ниві народної освіти вчителем історії, завучем, директором школи.

Останній раз Володимир Петрович виступав в Київському університеті 3 листопада 1937 року, а в ніч з 3 на 4 листопада його заарештували. За спогадами сина Дмитра сталося це за таких обставин: «...батько повернувся з роботи пізно, коли я вже спав. Він узяв матір, сестру, її чоловіка, й усі разом поїхали в кіно.

Під час сеансу його «терміново викликали в ЦК», а рідних відвезли додому. І вже приблизно о третій годині ночі прийшли з обшуком. Намагалися знайти докази шпигунства на користь буржуазної Польщі. Звинуватили в належності до антирадянського українського націоналістичного центру».

Дружину заарештували через дві ночі.

22 грудня 1937 року Політбюро ЦК КП(б)У прийняло рішення про звільнення Володимира Петровича з посади наркома освіти, а 22 січня 1938 року він був виключений із складу керівних органів ЦК КП(б)У як ворог народу, трохи пізніше — з членів ВКП(б) і відданий до суду. «Процес» під головуванням Ульріха 28 липня 1938 року тривав 20 хвилин. Вирок — 10 років тюремного ув'язнення без права листування. Але того ж дня 28 липня 1938 року, за 10 днів до 50-річчя, Володимира Петровича розстріляли.

Засуджена була до 8 років позбавлення волі «як дружина ворога народу» і дружина Володимира Петровича. Відсиділа всі вісім років, після цього їй дозволили перебраться ближче до доньки, під Харків, де та мешкала.

19 березня 1956 року Володимир Петрович був повністю реабілітований.

Реабілітована була також і дружина Володимира Петровича, яка померла в 1959 році.

Подружжя Затонських мало двох дітей, старшу Ніну, і молодшого — Дмитра.

Обоє вони отримали вищу освіту, стали вченими. Ніна Володимирівна, фізик, померла в 1977 році. Дмитро Володимирович після закінчення Київського університету працював шкільним вчителем, захистив дисертацію, став відомим літературознавцем і літературним критиком, членом-кореспондентом Академії наук УРСР (з 1969 року). Автор книг, присвячених історії і теорії роману, розвиткові зарубіжної літератури ХХ століття. Завідував відділом західних літератур Інституту літератури АН УРСР. Станом на 1988 рік проживав у Києві.

Література

1. Довідник з історії України (А–Я) : посіб. для серед. загальноосвіт. навч. закл. / за заг. ред. І.Підкови, Р.Шуста. — 2-ге вид., доопр. і допов. — К. : Генеза, 2001. — 136 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В.Г.Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
3. Лікарчук І.Л. Міністри освіти України. В 2 т. Т. 1 : (1917–1943 рр.) : [монографія] / І.Л.Лікарчук. — К. : Вид. Ешке О.М., 2002. — 323 с. — Бібліогр. : 327 с.
4. Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н.П.Калениченко. — М. : Педагогика, 1988. — 640 с. : ил.
5. Про минуле — заради майбутнього / упоряд. Ю.І.Шаповал ; редкол.: І.Ф.Курас [та ін.]. — К. : Вид-во при Київ. ун-ті, 1989. — 408 с. : ілюстр.
6. Тригубенко Вадим. Вони були першими... // Часопис «Управління освітою». — 2002. — № 22.
7. Жебеленко Н. Нарком просвещения Украины // Вечерняя Одесса. — 1988. — 6 авг.

8. Ігнатенко П. Затонський, батько Затонського // Радянська освіта. — 1988. — 5 серп.

9. Гриценко М. С. Полум'яний нарком (до 75-річчя з дня народження В.П.Затонського) // Радянська освіта. — 1963. — 7 серп.

10. Морозов В. А. Перший нарком освіти Української РСР // Педагогіка. — К., 1967. — Вип. 5.

ВРУБЛЕВСЬКИЙ Микола Євтихійович

Був народним секретарем освіти у першому Радянському уряді України з 19 березня 1918 по 18 квітня 1918 року.

Народився 16 лютого 1897 року в селі Рункошів Кам'янець-Подільського району Хмельницької області. У 1915 році, після отримання середньої освіти, поступив на навчання до Київського комерційного інституту, звідки в грудні 1916 року був призваний до царської армії, де на початку 1917 року вступив до Соціал-демократичної партії. В листопаді 1917 року звільнився з армії, був обраний головою Барського військово-революційного комітету. На Другому Всеукраїнському з'їзді Рад, який відбувся в Катеринославі 17–19 березня 1918 року, був обраний до Центрального Виконавчого Комітету Рад України. На першому після з'їзду засіданні ЦВК 19 березня 1918 року був утворений Уряд Української Радянської республіки, який зберіг попередню назву — Народний секретаріат. Головою Народного секретаріату було обрано М.О.Скрипника і 12 народних секретарів. Народним секретарем освіти був затверджений лівий український соціал-демократ Микола Євтихійович Врублевський. На цій посаді він перебував до 18 квітня 1918 року, і для освітньої галузі практично нічого не зробив.

З кінця квітня до початку травня 1918 року був членом Надзвичайного посольства ЦВК Рад України і Народного секретаріату в Москві. З кінця травня був членом бюро з керівництва повстанською боротьбою в тилу австро-німецьких окупантів.

У липні 1918 року став членом КП(б)У.

З червня 1918 року був членом підпільного Київського Губернського Комітету КП(б)У, а з серпня 1918 року одночасно був редактором газети «Киевский коммунист».

28 жовтня 1918 року заарештований гетьманським урядом у Києві, і 25 грудня цього ж року замордований петлюрівцями.

Похований у місті Києві.

Література

1. Варгатюк П. Л. Перший Український уряд України // Про минуле — заради майбутнього / упоряд. І.Шаповал; редкол.: І.Ф.Кураєв [та ін.]. — К.: Вид-во при Київ. ун-ті, 1989. — 408 с.: іл.

2. Українська Радянська енциклопедія. Т. 2 / Головна редакція УРЕ. — К., 1978. — 544 с.

3. Енциклопедія історії України. В 5 т. Т. 1. А–В / редкол.: В.А.Смолій (голова) [та ін.]. — К.: Наук. думка, 2003. — 688 с.: ілюстр.

ПАНЧЕНКО Михайло

Працював народним комісаром освіти України у червні-липні 1919 року.

Народився у 1885 році в Полтаві. Став відомим українським політиком і державним діячем. Належав до провідних діячів Української партії соціал-революціонерів. У 1917–1918 роках був членом Української Центральної Ради від Всеукраїнської Ради військових депутатів, входив до складу її Президії.

У березні 1919 року разом з М.Полозом, Г.Михайличенком, П.Любченком, Л.Ковалівим та ін. став засновником Української Партії Соціалістів-Революціонерів (комуністів), з серпня 1919 року реорганізованої в Українську комуністичну партію (боротьбистів). Був противником об'єднання з Комуністичною партією (більшовиків) України, і в ряди останньої не вступив.

У червні-липні був народним комісаром освіти УСРР. Про його роботу на цій посаді і внесок у розвиток освітньої галузі нічого невідомо.

У 1920 році працював літературним редактором. Став кіносценаристом і драматургом. Був автором кіносценарію фільму «Тарас Шевченко» (1925) та «Малий Тарас» (1926), п'єси «Коліївщина» (1927).

У 1930-х рр. репресований органами Народного комісаріату внутрішніх справ СРСР.

Література

1. Довідник з історії України (А–Я): посіб. для серед. загальноосвіт. навч. закл. / за заг. ред. І.З.Підкови, Р.Шуста. — 2-ге вид., доопр. і допов. — К.: Генеза, 2001. — 1136 с.

2. Інтернет. Сайт <http://history.franko.lviv.ua>.

МИХАЙЛИЧЕНКО Гнат Васильович

Очоловав Народний комісаріат освіти у Радянському уряді Х. Раковського з 12 травня по 3 липня 1919 року.

Народився Гнат Васильович 27 вересня 1892 року в селі Студенці Курської губернії (тепер село Миропілля Сумської області) в селянській сім'ї. У 1908–1912 роках навчався в сільськогосподарській школі села Лозовеньки, поблизу Харкова, пізніше у Московській сільськогосподарській школі та Московському народному університеті ім. Шанявського. У 1913 році був мобілізований до російської армії, але на початку I Світової війни дезертував та нелегально переховувався на території Галичини. На початку 1915 року за друкування листівок і відозв з нагоди десятої річниці Кривавої неділі (09.01.1905 р.) і розповсюдження їх у місті Харкові був заарештований і за вироком військового суду засуджений до 6 років

каторги та довічне заслання. Покарання відбувався в Іркутській губернії.

Під час перебування в Харківській в'язниці, Гнат Васильович в одній із листівок огризком олівця написав: «Царське самодержавство неминуче буде повалено, і вся влада перейде до рук робітників і селян. Але для цього революціонерам необхідна організованість і згуртованість, потрібна свідомо боротьба за ідеали соціалізму. Без навчання, без оволодіння теорією і практикою марксизму наша перемога неможлива. Вивчайте революційну літературу! Хай живе революція!». Ця листівка обійшла всі камери в'язниці, автора було виявлено і покарано.

Визначений йому термін каторги та довічне заслання Г.В. Михайличенко навряд чи витримав би через важкі хвороби, коли б не Лютнева революція 1917 року. Вона дала йому можливість повернутися із Сибіру і знову активно включитися в революційну боротьбу, а після Жовтневої революції, як представник лівого крила партії «боротьбистів», Г.В. Михайличенко виступив проти есерів та українських націоналістів, дедалі більше наближаючись до більшовиків.

Коли Гнат Васильович повернувся до Києва, тут як раз активізувалася охранка Центральної Ради, йшли повальні арешти і він не вберігся. Його знову заарештували і кинули в одиночну камеру Лук'янівської в'язниці. Після допитів і знущань оголосили вирок: розстріл. У камері смертників він провів найдраматичніші години свого життя...

А 26 січня 1918 року Центральну Раду вигнали з Києва, і Г.В. Михайличенка звільнили із в'язниці.

Під час гетьманщини та окупації Києва німецькими військами знову арешт. Але йому вдалося втекти й займатися революційною діяльністю у підпіллі.

На першому Всеукраїнському селянському з'їзді був обраний до Центрального Комітету Селянської спілки, а на Третньому з'їзді Української партії соціалістів-революціонерів — до складу ЦК. Налігав до лівого крила цієї партії, яке виступало за соціальну революцію в спілці з більшовиками та за мирний договір з більшовицькою Росією.

На IV нелегальному з'їзді УПСР 13-16 травня 1918 року ліве партійне крило заявило про свою солідарність з більшовиками. Вони прагнули національного суверенітету та вірили у непорушність ленінського «права націй на самовизначення», мріяли про власний уряд соціальної справедливості — Раду революційних комісарів.

Наприкінці 1918 — на початку 1919 року Г. Михайличенко був заступником голови Київської ради робітничих депутатів. Після захоплення Києва більшовицькими військами у лютому 1919 року увійшов до колегії Київської НК та виконкому Київради. А 12 травня цього ж року у віці 27 років став народним ко-

місаром освіти Української соціалістичної радянської республіки (УСРР).

У надзвичайно складних умовах доводилося молодому наркомові здійснювати свої функції, але діяльність його залишила помітний слід. Вже 16 травня 1919 року в інструкції Наркомосу «Про вивчення окремих навчальних дисциплін» було зазначено про необхідність приділяти більше уваги вивченню історії та літератури, творів видатних письменників. Особливого значення Наркомос надавав навчанню учнів у школах українською мовою, вивченню географії та історії України.

У червні 1919 року Всеукраїнський Центральний Виконавчий Комітет затвердив положення про Наркомос, яким визначав його структуру і завдання (колегія, нарком освіти, його заступники; відділи: соціальне виховання (шкільний), позашкільний, вища школа мистецтв, організаційно-інструкторський, загальний та постачання).

Свої функції Г.В. Михайличенку та його колегам з Наркомосу довелося здійснювати тоді, коли не було ні підручників, ні посібників українською мовою, коли не вистачало книг, особливо художньої літератури.

Одночасно з виконанням обов'язків міністра займався редагуванням часопису «Мистецтво», письменницькою діяльністю. Вже після його смерті Державне видавництво України в 1929 році видало окремим томом твори Г.В. Михайличенка «Блакитний роман», «Коли квітнуть айстри», «Кольорові аркушики», «Акварельні плями», «Діти», «Поцілунок», «Старчиха» та інші...

Його твори видавалися в Харкові, Києві та Одесі.

Знаходячись на посадах у Київському виконкомі та Наркоматі освіти Г.В. Михайличенко намагався не допустити припинення процесу українського національного відродження.

Під час денікінської окупації Києва з серпня 1919 року перебував на конспіративному становищі, виконував доручення Київського підпільного революційного комітету. Але денікінська контррозвідка у листопаді цього ж року його вистежила, заарештувала і 21 листопада 1919 року розстріляла в Києві.

Так трагічно закінчилося життя третього, одного з наймолодших наркомів освіти Радянської України.

Література

1. Литвин В. М. Історія України : навч. посіб. / В. М. Литвин, В. М. Мордвінцев, А. Г. Слюсаренко. — К. : Знання, 2008. — 957 с.
2. Довідник з історії України (А–Я) : посіб. для серед. загальноосв. навч. закл. / за заг. ред. І. Підкови, Р. Шуста. — 2-ге вид., доопр., і допов. — К. : Генеза, 2001. — 1136 с.
3. Верстюк В. Ф. Діячі Української Центральної Ради : біогр. довід. / В. Ф. Верстюк, Т. С. Осташко. — К., 1998. — 256 с.
4. Радянська освіта. — 1989. — 21 лип.

ШУМСЬКИЙ Олександр Якович

Працював народним комісаром освіти УСРР з 10 липня 1919 року до кінця серпня 1919 року та з 29 вересня 1924 до 2 лютого 1927 року.

Народився Олександр Якович 2 грудня 1890 року в селі Борова Рудня на Житомирщині (нині це село Київської області), у бідній селянській сім'ї. Систематичної освіти не отримав. Закінчив у 1906 році двокласну сільську школу, працював на лісопильних заводах, помічником землеміра в комісії з меліорації, де прилучився до робітничого руху. У своїй автобіографії писав: «На 16-му році життя скінчив двокласову школу сільську й поступив на лісопильний завод... В Москві я поступив в університет Шанявського на вечірній науково-популярний курс, але з того нічого не вийшло, бо я був малограмотний і мені було трудно вчитись.. Але учитись хотілось, і я почав готуватися на атестат зрілості екстерном. Довго я путавсь з цією підготовкою, заробляючи на життя, але хлопець був настійливий, і в 1915 році таки видержав цей іспит в Москві, хоча й підірвав на цьому здоров'я. Бажаючи уникнути військової мобілізації ратників, я записавсь до Ветеринарного інституту, але це не допомогло — мене скоро з інституту викинули й мені таки довелося піти на фронт як спеціаліст в інженерні війська».

На цьому університеті Олександра Яковича закінчилися й почалися фронтові та революційні будні.

У 1914 році він став членом московського гуртка українських есерів. У 1916 році за революційну агітацію заарештований і відправлений на фронт, де також не залишав політичної роботи.

Навесні 1917 року був делегатом корпусного, армійського та фронтового з'їздів солдатських комітетів. Влітку цього ж року працював в Київській губернській земельній управі. На II з'їзді Української партії соціалістів-революціонерів 21-24 листопада 1917 року був обраний членом ЦК цієї партії та Української Центральної Ради.

В Українській партії соціалістів-революціонерів належав до її лівого крила, яке виступало за співробітництво з більшовиками. Входив до групи членів Української Центральної Ради, яка підтримала Народний секретаріат і Раду народних комісарів.

З 12 червня 1919 року був членом Галицького бюро при ЦК КП(б)У, а з 10 липня 1919 року очолив Наркомат освіти України. Це був час, коли радянська влада в Україні швидко втрачала свої позиції. У своєму першому наказі з Наркомату освіти О.Я.Шумський писав: «Приступивши 10 липня до виконання обов'язків наркома освіти, згідно з Постановою Центрального Виконавчого Комітету, пропоную всім

завідуючим відділами подати мені короткі доклади про склад, діяльність і найближчі чергові завдання відділу в писаній чи усній формі». Поряд з цим вживав заходи щодо поліпшення трудової дисципліни в Наркоматі освіти. А 21 липня видав наказ «Про призначення комісії по чистці закладів НКО». Робота з виконання вимог цього наказу була розпочата негайно, але до логічного кінця не була доведена, тому що наприкінці серпня 1919 року радянська влада в Києві була повалена і урядові установи терміново залишили Київ. Фактично радянська влада в Україні була скинута, і Народний комісаріат освіти припинив свою діяльність.

У серпні 1919 року О. Шумський став одним із лідерів Української комуністичної партії (боротьбистів), а у березні 1920 року був прийнятий до КП(б)У. Очолював відділ ЦК КП(б)У з роботи на селі. Протягом 1920 року очолював Одеський і Київський губревкоми, входив до складу Реввійськради 12-ї Армії. У 1921—1923 роках був повноважним представником УСРР у Польщі. На початку 1924 року завідував агітаційно-пропагандистським відділом ЦК КП(б)У, а 29 вересня 1924 року вдруге був призначений наркомом освіти України, змінивши на цій посаді Затонського Володимира Петровича.

Стан справ на той час в освіті був поганий. Багато учнів не були охоплені школою. Не вистачало шкіл, не вистачало вчителів. Чіткої програми виведення освіти з кризового стану на той час не було. Це повинен був зробити новопризначений нарком освіти.

Незабаром Олександр Якович підготував і опублікував у педагогічних виданнях статтю «На третьому фронті». В ній він писав: «Діти належать державі, і права та обов'язки щодо їх виховання ми мусимо відібрати у родини і передати їх державі. Коли ми говоримо — освітній фронт, то ці слова, не зовсім звичайні, треба розуміти в дійсному їх змістові. Так от, за допомогою маси вчительства ми почнемо тепер наступ, перше стратегічне завдання якого полягає в обхваті дитинства. І ми виконаємо це завдання, як виконали його на фронтах військовому та господарчому; «Всенародне навчання» — друга ділянка освітнього фронту. План всенародного навчання вже розроблено і, треба одверто зазначити, його розраховано на максимальне напруження вчительства».

У цей же час О.Я.Шумський розпочав роботу з питань українізації. Критикуючи Генерального секретаря ЦК КП(б)У Л.М.Кагановича, який в своїй доповіді всю гостроту критики спрямував проти національних кадрів, О.Я.Шумський заявив, що «партія повинна заговорити по-українськи... Я ніяк не можу зрозуміти комуніста, який не хоче, не прагне вивчити мову і культуру народу, серед якого він буде соціалізм».

Протистояння між Л.М.Кагановичем і О.Я.Шумським зайшло далеко, і останній на-

віть вносив пропозиції щодо деяких перестановок у складі уряду України, а пізніше під час зустрічі з Й. Сталіним негативно оцінив діяльність Л. М. Кагановича на посаді Першого секретаря ЦК КП(б)У.

Наркомос під керівництвом О. Я. Шумського активно працював над удосконаленням системи звітності про діяльність закладів освіти. Але, якщо заклади освіти про свою діяльність у 1923 році звітували за 15 формами обліку, то в 1925 році їх вже стало 62, а в 1926 — 132. На одному із засідань Політбюро ЦК КП(б)У за таку роботу О. Я. Шумський був підданий гострій критиці. На цьому ж засіданні було заслухано звіт О. Я. Шумського про фінансування освітньої галузі, який зазначив, що у 1923/1924 навчальному році місто займало 47,5 % всіх асигнувань, а село — 52,5 %; у 1924/1925 році місто — 40 %, а село — 59 %. У 1925/1926 навчальному році місто — 34 %, а село — 66 %.

Такі «перекося» у фінансуванні згодом доводилося вирішувати.

Значну роботу провів Олександр Якович щодо забезпечення загального навчання учнів. За його пропозицією урядом було прийнято декілька нормативних документів з цього питання.

Особливо опікувався О. Я. Шумський становищем вчителя у тодішньому суспільстві. А воно було жахливим. Інтелігенція не хотіла йти працювати в школу на посаду вчителя через те, що його матеріальне становище й соціальний статус, особливо на селі, були гіршими, ніж інших верств населення. Кореспондент журналу «Радянська освіта», відвідавши одну з районних учительських конференцій в Херсонській губернії, писав: «З 56 вчителів району на конференцію з'їхалося біля 40 чоловік. Перше враження моє було таке, що переді мною сидять селяни, в їх типовій одежі. Зовнішнє наш учитель не має змоги ні зодягатися, ні взутися як слід».

Селяни деяких сіл дивилися на вчителя косо, деякі вороже, вважаючи їх за контрреволюціонерів та петлюрівців. Порівняно з 1923 роком, у 1924 році кількість вчителів в Україні скоротилася на 10,2 %, а кількість учнів збільшилася на 3,5 %. На початку 1925 року тільки 52 % вчителів підтримували радянську владу.

Ці та інші обставини змусили Олександра Яковича гостро поставити питання про повернення вчительства до школи, підготовку вчителів шляхом складання екзаменів за екстернатною формою навчання і в кінці-кінців провести на початку 1925 року Перший вчительський з'їзд України.

Значне місце в роботі наркома посідали проблеми реформування самого Наркомосу. Суть його була викладена в Постанові ВУЦВК і РНК УСРР «Про організацію Комісаріату освіти УСРР», прийнятій 13 травня 1925 року. З метою організації роботи щодо виконання ви-

мог цієї постанови у травні цього ж року була проведена Всеукраїнська нарада губернських та окружних інспекторів. Головним у діяльності Наркомосу і його структурних підрозділів на місцях стали контроль та інспектування. При обстеженні роботи шкіл виявлялися в основному недоліки і давалися вказівки з метою їх ліквідування. Покращенню роботи шкіл повинна була слугувати і методична робота.

При О. Я. Шумському система освіти ставала все більше і більше централізованою, при ньому ж стали очевидними різні підходи до організації системи освіти в Росії і Україні, не дивлячись на активні переговори процеси обох комісаріатів.

Значу роль відіграв Олександр Якович в розвитку професійної освіти.

Одним із складних аспектів діяльності наркома освіти була його робота з питань українізації освіти. На засіданні Політбюро ЦК КП(б)У 7 лютого 1927 року, де розглядалося питання про роботу Наркомосу, О. Я. Шумський говорив: «Українізація у нас ішла швидким темпом, коли його можна так назвати. В освіті приблизно з 1924/25 року почався цей процес, але в основному певно пішла українізація в 1925/26 учб. році».

На доказ того, як у нас стояло це питання в справі освіти, я можу привести ці таблиці, які є перед товаришами. Це динаміка українізації трудшкіл. Треба сказати, що ці таблиці не дають картини стану через те, що вони в нинішньому році, в залежності від того настрою, який існує щодо українізації, об'являють школу українізовану таку, яка має лише одну групу. В тих округах, де діло з українізацією стоїть кепсько, оскільки була постановена українізувати школу там, де була одна-дві групи, вони рахували українізованими школами. Взагалі треба сказати, що українізація йшла стихійно, починаючи з перших днів радянської влади. Ціла низка шкіл на Україні перейшла на українську мову протягом всіх перипетій радянської влади. В основному пройшов натиск після 12-го з'їзду партії й після наших постанов.

Наприклад, в Донбасі 1924/25 рік дав 33 % українських шкіл і знизив до 45 % шкіл російських, дав 12 % змішаних. В 1925/26 році 44 % укр., 28 рос., 17 зміш., які є кандидатами в українізування. Загалом це є груба ілюстрація основної динаміки українізації шкіл. Таким чином, цифри нам дають те, що ми мали в 1922/23 р. — 66 % укр. шкіл, в 1923/24 — 77 %, в 1924/25 р. — 79 %, себто дійшли майже до краю в минулому році.

Тепер щодо українізації по основних групах. Як ішла українізація по основних складних елементах і в якому стані вона виявляється? Тут треба сказати, що наші міста ще не дуже перешагнули, не зробили рішучих заходів щодо українізації, хоч про це вже багато йде розмов, що діла у нас погані. Візьміть Одесу, про яку

було багато балачок... Я читав постанову нашого ЦК КП(б)У в газеті по доповіді т. Маркитана, де ЦК вважає за необхідне вказати, що в проведенні українізації треба бути полегше. Зміст цілком ясний, що, мовляв, тим вражено національні меншинства. Мені декілька товаришів цю постанову показали з трактовкою щодо українізації Одеси.

Чубар. Тракувати все можна.

Шумський. Щодо забезпечення національних меншостей, таких як поляків, німців, євреїв, то не може йти мова про те, що хтось їх не забезпечує. Справа йде про те, що деякі російські школи відмінили.

Чубар. Росіяни теж нацменшинство.

Шумський. Одмінили їх в тих містах, де далеко більше є російських шкіл, ніж російської дітвори. Тому не можна говорити про євреїв, поляків чи німців, а думати про російські школи. Говорити, що євреїв чи німців ущемляють, а фактично йде мова про російські школи.

Чубар. Наприклад, в Проскурові,

Шумський. В основному йде завоювання тої кількості культурних закладів, що потрібні для обслуговування української маси населення, про забезпечення цих закладів засобами матеріальними. У відношенні до російської школи, яка не в міру розвинута, ліквідація повного панування, введення її в ті рамки, в які вона повинна піти, як школа нацменів.

Тому говорити, що ми ось там і там натискаємо, невірно. Про це говорять цифри. Хоч би взяти Одесу: 14% дітвори укр., яких рідна мова є українською, а шкіл лише 8–9% укр. Отже, 5% учнів вчиться в російській школі. Я ж думаю, що вони не в євр. учаться школі, а, очевидно, в російській. Ці 5% учнів укр., що говорять українською мовою, треба забезпечити школами, тому що там діло погано з українізацією. Це є наслідки перепису, що 14% живих дітей говорить укр. мовою, цей перепис проведений в минулому році ЦСУ. Так що всякі балачки, які були на комісії Політбюро про те, що ці цифри невірні, треба відкинути, тому що є цифри дитячого перепису.

Радченко. Ти і сам в них не віриш.

Шумський. Я рахую їх абсолютно вірними, я вважаю, що цей перепис дає дійсну картину. Це є той спосіб одержання даних, що в наших руках є найвірніший, тому що вражіння, розкази — це є суб'єктивний показчик, а цифри — об'єктивний. Це підтверджується національним складом населення взагалі і робочого зокрема...

Шумський. У нас існує такий підхід, коли дитина розмовляє на одній мові, чи то укр., чи то рос., чи на німецькій, чи на євр., то чи хочуть батьки, чи ні, ми посилаємо дитину тільки в ту школу, на якій мові вона розмовляє. Коли ви будете вчителем, може, ви будете брати дітей туди, куди хочуть батьки, а вчитель не може інакше робити, тому що не можна зобов'язати вчителя розмовляти на різних мовах,

й дитину треба вчити на такій мові, на якій вона розмовляє. Про це постанова ПБ.

Цю директиву категоричну ще до минулого року я повинен сказати ПБ, що НКО не виконав, і як раз в напрямку тому, що великий відсоток укр. дітей, в основному, учаться ще в російських школах. В цьому розумінні директива ПБ не виконана. Однак в деяких місцях, в глухих містечках, як це ви бачите з цифр, що подають округи, є й те, що ще невелика кількість населення російського, як, наприклад, в Проскурові, не має школи, а там є 2% росіян. Такі випадки є, але в основному і в більшому відсотку в містах українське населення не забезпечено школами».

А точка зору спеціальної комісії ЦК з проблем українізації була дещо іншою. Ця комісія записала: «Признати, що Народний Комісаріат освіти не проводив твердого керівництва справою українізації шкіл».

Відомий знавець освітньої історії України Степан Сірополко подає ще інші цифри. Він писав: «...вже в 1921 році 63% шкіл та інших установ соціального виховання з українською викладовою мовою, при чому деякі губернії стояли значно вище пересічного відсотка. Так, наприклад, Поділля, Полтавщина, Київщина мали більш 90% установ з українською мовою, тоді як Харківщина і Донеччина — біля 20%».

Але які б цифри не подавалися різними джерелами, зрозуміло одне — після призначення О.Я.Шумського наркомом освіти в Україні значно активізувалася робота щодо утвердження панівного становища україномовної шкільної системи.

О.Я.Шумський активно займався й вирішенням інших проблем освіти.

За його ініціативи українська влада прийняла ряд важливих документів, спрямованих на покращання матеріально-технічної бази закладів освіти. Серед них постанови ВУЦВК і Ради Народних комісарів «Про податкові пільги допоміжним майстерням при установах соціальних», «Про звільнення від державних податків та зборів допоміжних майстерень дитячих установ соціального виховання», «Про майнові права установ Народного Комісаріату Освіти» та інші.

При ньому почали створювати опорні районні школи соціального виховання і чітко було окреслено їх завдання. Ця ініціатива О.Я.Шумського поживила стан методичної роботи в Україні, пробудила ініціативу педагогічної громадськості.

Перелік ініціатив Олександра Яковича можна було б продовжити.

Але на тому ж засіданні Політбюро ЦК КП(б)У від 2 лютого 1927 року жодного доброго слова про його діяльність не було сказано. І, вислухавши зливу звинувачень на свою адресу, вступаючи в палку дискусію з тими, хто їх висував, Олександр Якович у заключному слові заявив: «Закінчую я тим, що в основному

я з лінією партії і ЦК погоджуюсь. Але в цій низці практичних питань є розходження... Щодо Наркомосвіти, то я рік тому назад просив зняти мене і протягом півроку повторював це не один раз, а це відхиляли. Нащо мене держати, коли при цій атмосфері, яка утворюється в партії, я буду лише шкодити справі. Я ставив це питання, щоб мене зняли, й зараз настоюю на цьому. Щодо справи, то ніхто не повірить, хто знає діяльність НКОсу, що діло зіпсовано. Справа добре стоїть, треба лише усунути політичні труднощі разом з персоною, яка може шкодити. Та декламація, яка тут розведена, це шелуха».

На цю заяву М.Скрипник у відповідь сказав: «Дозвольте заявити, що цілком неправильна заява т. Шумського, вона без всякої підстави. Ми в перший раз зустрічаємо факт такої заяви на Політбюро ЦК КП (б) У, перший раз в Політбюро є заява з боку члена ЦК, що партія складає йому якусь атмосферу».

У заключному слові нарком ще раз заявив: «Я прохаю те, що не однократно просив на протязі цілого року, звільнити мене від обов'язків НКОсу і відкомандирувати мене в розпорядження ЦК ВКП(б)». За звільнення О.Я.Шумського з посади наркома освіти проголосували всі присутні на засіданні члени Політбюро, а щодо «відкомандирувати в розпорядження ЦК ВКП(б)», то Каганович запропонував відхилити до того часу, поки зберуться всі члени Політбюро. І тільки після повторного виступу О.Я.Шумського була прийнята резолюція, в якій наркома звинувачували в семи головних помилках і відправили в розпорядження ЦК ВКП(б).

У подальшому Олександр Якович працював ректором Ленінградського інституту народного господарства (вересень 1927 — липень 1929 рр.), ректором Ленінградського політехнічного інституту (липень 1929 — лютий 1930), заступником завідуючого агітмасовим відділом ЦК ВКП(б) (лютий 1930 — лютий 1931), головою Центрального комітету профспілки працівників освіти (лютий 1931 — травень 1933) і 13 травня 1933 був заарештований.

Його звинуватили в тому, що він займався контрреволюційною діяльністю і належав до «Української військової організації» (УВО). Постановою колегії ОДПУ СРСР від 5 серпня 1933 року він був засуджений до позбавлення волі на 10 років, а постановою особливої наради при НКВС СРСР від 10.12.1935 року позбавлення волі замінено засланням в місто Красноярськ на строк, що залишився.

У жовтні 1937 року О.В.Шумський, знаходячись на засланні, знову був арештований. Цього разу його звинувачували в тому, що будучи одним із лідерів українських соціалреволюціонерів (боротьбистів), у 1920 році з дворушницькою метою увійшов до ВКП(б) для її підриву з середини, готував збройне повстання в Україні, чим хотів полегшити ка-

піталістичним державам інтервенцію проти СРСР.

Олександр Якович і на цей раз винуватим себе не визнав.

У листопаді 1939 року справа у звинуваченнях, висунутих у 1937 році, була припинена за відсутністю доказів.

13 травня 1943 року, відбувши повний термін покарання, Олександр Якович був звільнений із заслання, але до 1946 року тривалий час знаходився на лікуванні в Єнісейській та Красноярській лікарнях як такий, що страждав паралічем обох ніг.

8 липня 1946 року він у супроводі співробітника лікарні виїхав до Саратова, де в той час проживала його колишня домашня робітниця Зінаїда Анатоліївна. Від неї він хотів дізнатися про долю своєї дружини і сина. 18 вересня 1946 року він виїхав із Саратова до Києва і в дорозі помер на станції Кірсанов. Така офіційна точка зору про смерть Олександра Яковича. Деякі інші версії можна зустріти в інших документах.

Так, в збірнику «Про минуле заради майбутнього» (випущений у 1989 році, рекомендованому до видання вченою радою інституту партії при ЦК Компартії України) на сторінці 331 написано: «...18 вересня 1946 року Олександр заподіяв собі смерть».

А ось як описує, опираючись на листи О.Я.Шумського до Й.В.Сталіна та на ЦДАГО України (Фонд 39, опис 4, спр. 26), Лікарчук Ігор Леонідович в монографії «Міністри освіти урядів Української Радянської Соціалістичної Республіки» (на стор. 198—200) трагічні сторінки останніх днів життя О.Я.Шумського: «...відоми кілька листів О.Я.Шумського до Й.Сталіна, що були написані ним уже після закінчення строку заслання. З їх сторінок перед нами постає мужня людина, яка не скорилася, яка мала свою думку і не боялася її висловлювати. Більше того, навіть після багатьох років ув'язнення й заслання він продовжував боротьбу. Наведемо кілька витягів з листів О.Я.Шумського до Й.Сталіна.

«Я протестую проти розправи наді мною. Розправи без денного світла, без висунення мені будь-яких звинувачень, без можливості захищатися. Скільки я не писав у всі інстанції! Просив! Переконавав! Доводив! І все дарма. Чому?»

Один із поплічників Ягоди сказав мені вже у Красноярську: «Вам не відповідають тому, що голодуванням займаєтесь. Це контрреволюція». Чорт забирай! Саме голодування я розпочав тому, що мені ніхто не відповідав на мої прохання та заяви. Я вже оголошував голодування після двох із половиною років слідчого знущання наді мною, після незчисленних прохань випустити мене по-людському, тому що ні в чому я не винуватий перед партією...

Мене схопили та посадили в тюрму. Я вважав, що мені буде висунуте якесь звинувачен-

ня. Але проходить рік, другий: мене возять по тюрмах Союзу — із Ленінграда в Москву, з Москви до Харкова, з Харкова — в Київ, з Києва — знову до Москви в пошуках матеріалу; відбувається шулерна фабрикація дурниць, час іде, а жодного звинувачувального акту мені не висувають. Та й висунути його мені не могли. Він міг бути висмоктаним лише із брудних лап Балицько-Ягодинської зграї бандитів, а не з моєї громадсько-революційної діяльності. Що мені було робити в такій ситуації?

Що мені було робити, коли нахабність цієї зграї, яка провокувала мене на ексцеси, носила такий зухвалий характер, що в мене вже не було сумнівів в тому, що мої звернення в ЦК та до вождів партії не виходять із стін тюрми. А після того, коли згряя Ягоди-Балицького викрита та розстріляна, хто може сумніватися в її чорних, брудних справах?

Тоді у мене не було іншого виходу, окрім протесту голодуванням, життям. Реабілітація або смерть! Коли згряя ягодинських бандитів переконалася, що питання стоїть саме так, ці підступні шантажисти в критичний момент пішли на підлість: вони привезли до мене дружину.

Чи міг я відмовити в проханні дружини, найближчої та найдорожчої мені людини, перервати голодування, щоб дати їй можливість поїхати до Москви та домогтися моєї реабілітації? Вона не лише просила, вона вимагала, щоб я не позбавляв її можливості врятувати життя людини, що гине без вини, її чоловіка, батька її дитини.

Людина благородної душі, глибокої чесності та правдивості, вона вірила, що правда переможе, що вона доб'ється моєї реабілітації. Вона вірила, що в Москві вислухають, повірять правді і правда переможе. За це вона поплатилася життям. Підступні провокатори. Вони двічі привозили дружину до мене у Красноярськ за своїм командировочним посвідченням та літерами, щоб вона зірвала моє голодування, а потім кинули до тюрми «за співучасть» як дружину «державного злочинця».

Вона загинула в тюрмі. А мені, «державному злочинцю», в грудні 1939 року після шестирічного слідства видали довідку, що моя справа «припинена слідством через відсутність складу злочину», та перевезли із тюрми в нервову лікарню «на лікування», де знаходжусь і зараз.

Після загибелі дружини залишився син-підліток. Він потребував моєї підтримки. Це зв'язало мене на час, поки він виросте. Війна застала його студентом, і в перший же її день він пішов добровільно на фронт рядовим. А наприкінці 1942 року мене повідомили, що мій син убитий під Москвою, маючи звання старшого лейтенанта гвардії.

З початком війни я знову запропонував свої послуги бути корисним, як зможу. Але і це моє звернення залишилося без відповіді.

А після закінчення війни я знову звернувся з проханням про реабілітацію. Я написав у всі інстанції і всім, хто до цього має будь-яке відношення. Але дарма. Ніхто мені не повірив.

Я протестую проти цього бойкоту моїх звернень та прохань; проти спаплюження мого імені; проти свавілля, здійсненого наді мною; проти келійності, в якій наді мною була вчинена розправа; проти позбавлення мене можливості захищатися.

Я протестую проти режиму дискримінації щодо мене. Якщо хтось мене і звинувачує в чомусь, то нехай це робить відкрито, для того, щоб я міг захищатися. Якщо це буде здійснюватися гласно, вся брудна ягодинська мазанина розлетиться, як дим за вітром. А якщо немає ніяких звинувачень (а їх і не могло бути), то я вимагаю реабілітації публічної.

23 серпня 1945 року. Красноярська міська лікарня.

Ні. Стіну лобом не проламати. Час кінчати».

Навряд чи читав Й.Сталін цього листа О.Я.Шумського. Він був підштитий у його справу, де і зберігався без руху понад 50 років.

У цій же справі залишилися від О.Я.Шумського і кілька записок, які він написав перед самогубством, пояснюючи своє фатальне рішення так: «Цей акт є завершенням протесту проти дискримінації та насилля наді мною, який я розпочав десять років тому назад...»

Рішення про самогубство, цю останню форму протесту, я прийняв після того, коли вичерпав усі засоби боротьби за реабілітацію.

Я прийняв рішення «кінчати» ще восени 1945 року, однак помирати в Сибіру я не хотів. Надто його ненавиджу.

Вирішив заїхати в Саратов, щоб дізнатися від Зінаїди Анатоліївни (хатньої робітниці. — *І.Л.*) про життя моїх близьких та подякувати їй за допомогу їм у тяжкий час.

Але тут відчув, що зовсім ослаб, і щоб добратися до рідних місць у теперішніх умовах, у мене просто не вистачить сил. Доведеться закінчувати з життям тут».

З болем у душі читаємо останні записки О.Я.Шумського, які, до речі, написані на відміну від інших, українською мовою: «Прийшов час розстатися з тіннями моїх близьких, дорогих, рідних. Сумні дні й безсонні ночі провів я тут в спогадах про вас, мої любі. Та в цьому й полягала мета моєї далекої й останньої подорожі. Тепер удар блискучого клиночка в серце обірве й мої поневіряння. Це разом позбавить мене від гніту потрійного тягара — дискримінації, самотності, хвороби.

Шум.

17 липня 46 р.»

І завершальне послання, написане наступного дня: «Кепсько, схибив. Зав'яз клиночок між ребрами і не дістав серця. Рука не схибила, та сили мало. Зовсім ослаб. В такому разі доведеться ужити іншого способу сьогодні».

18 липня 46 р.»

Чи вдалося цій мужній людині реалізувати свій задум 18 липня, невідомо. За даними Комітету державної безпеки УРСР О.Я.Шумський покинув цей жорстокий світ 18 вересня 1946 року.

Зовсім по-іншому описує трагічні сторінки життя Павло Судоплатов в книжці «Спецоперації. Лубянка и Кремль. 1930—1950 годы» на сторінках 408—409. З його опису випливає, що влітку 1946 року в ЦК ВКП(б) на Старій площі в кабінеті Секретаря ЦК Кузнецова відбулася нарада, на якій були присутні Хрущов, Каганович, Абакумов і Судоплатов. Кузнецов повідомив, що ЦК ВКП(б) погодився з пропозицією Хрущова і Кагановича про те, щоб таємно ліквідувати «керівника українського націоналізму» Шумського О. Я., який встановив контакти з емігрантськими колами на Заході з метою формування на Заході Української Головної визвольної Ради. Він хоче із Саратова повернутися до Києва. Погрожує Сталіну, що якщо не дозволить повернутися, то покінчить життя самогубством.

Абакумов на цій нараді сказав, що направити в Саратов спецгрупу, а Судоплатов повинен зробити так, щоб прибічники Шумського не здогадалися, що його ліквідували.

З цією метою до лікарні, де лежав Шумський, був терміново направлений начальник токсикологічної лабораторії НКВД СРСР Майрановський. Отрута з його лабораторії зробила свою чорну справу, а офіційно вважалось, що Шумський помер від серцевого нападу. Версії різні, а офіційно вважається, що Шумський залишив цей світ 18 вересня 1946 року.

В останньому листі до Сталіна О.Я.Шумський писав: «Таким чином, я перебрав у па-

м'яті своє минуле, його головні моменти і ще раз переконався, що ні мої погляди, ні вчинки не суперечили ні програмі, ні етиці Комуністичної партії».

Олександр Якович залишився чесним перед своєю партією і народом.

19 жовтня 1988 року Комітет Партійного контролю при ЦК КПРС посмертно його реабілітував.

У квітні 2011 року в Житомирі на будинку, в якому деякий час жив і працював громадський діяч Олександр Шумський, відкрито меморіальну дошку.

Література

1. Про минуле — заради майбутнього / упоряд. Ю.І.Шаповал; редкол.: І.Ф.Курас [та ін.]. — К.: Вид-во при Київ. ун-ті, 1989. — 408 с.: ілюстр.
2. Довідник з історії України (А—Я): посіб. для серед. загальноосвіт. навч. закл. / за заг. ред. І.Підкови, Р.Шуста. — 2-ге вид., доопр. і допов. — К.: Генеза, 2001. — 1136 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В.Г.Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
4. Лікарчук І. Л. Міністри освіти України. В 2 т. Т. 1. (1917—1943 рр.): [монографія] / І.Л.Лікарчук. — К.: Вид. Ешке О.М., 2002. — 323 с.
5. Тригубенко Вадим. Вони були першими... // Часопис «Управління освітою». — 2002. — № 19.
6. Верстюк В. Ф. Діячі Української Центральної Ради: біогр. довід. / В.Ф.Верстюк, Т.С.Осташко. — К., 1998. — 256 с.
7. Судоплатов П. Спецоперації. Лубянка и Кремль. 1930—1950 годы / П.Судоплатов. — М.: ОЛМА-ПРЕСС, 1998. — 688 с.: ил. — 32 (Досье) — с. 408-409.
8. Український історичний журнал. — 1993. — № 4—6. — С. 56—57.
9. Нариси історії українського шкільництва, 1905—1933: навч. посіб. / О.В.Сухомлинська [та ін.]; за ред. О. В. Сухомлинської. — К.: Заповіт, 1996. — 304 с.
10. Голос України. — 2011. — № 73, 31 квіт.

Педагогіка і психологія

УДК: 378.013+370.113+370.2

О. А. ЛИСТОПАД,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ

Розкрито особливості розвитку творчих можливостей дітей третього року життя. Проаналізовано шляхи розвитку творчих можливостей дітей третього року життя. Запропоновано правила обладнання ігрових куточків для розвитку творчих можливостей дитини. Визначено умови ефективного розвитку творчих можливостей дітей третього року життя.

Ключові слова: творчість, творчі можливості, розвиток творчих можливостей дітей третього року життя.

Творчість — одна із змістовних форм психічної активності людини. Творчість можна розглядати як універсальний засіб розвитку індивідуальності, що забезпечує стійку адаптацію до нових умов життя і активне відношення до дійсності. Творчі можливості розкриваються в процесі виникання і реалізації нових оригінальних ідей не лише в зрілому віці, але й в дитинстві. Тому однією з ведучих та інтенсивно досліджуваних проблем теорії і практики освіти та виховання є становлення творчої особистості і створення належних умов для її розвитку, а саме формування творчих можливостей дитини. Творчо розвинена дитина сприймає навколишній світ більш об'ємно за інших дітей, дитяче творче сприйняття не знає умовних кордонів. Саме в дитинстві за допомогою творчості в свідомості дитини легко переплітаються фантазія і реальність.

Психологічні та педагогічні дослідження (Л.Артемова, А.Богуш, О.Брежнева, Л.Буркова, О.Васильєва, Д.Годовікова, Т.Дуткевич, Ю.Косенко, О.Кононко, С.Ладивір, М.Лісіна, Л.Маневцева, Л.Проколієнко, О.Проскура, Г.Стадник, К.Щербакова та інші) і практична діяльність закордонних та вітчизняних дошкільних навчальних закладів доводять, що початок розвитку творчих можливостей припадає на ранній дитячий вік, коли характер діяльності дитини змінюється у порівнянні з віком немовлят.

Як відзначає відомий український педагог А.Богуш [3], ранній дитячий вік (від одного до трьох років) — період істотних змін в анатомо-фізіологічному і психічному розвитку дитини, спілкуванні дитини з дорослими. У ранньому віці закладаються основи творчої діяльності дитини, які яскраво простежуються в розвитку творчих здібностей, в умінні комбінувати свої знання, в ширій передачі своїх відчуттів. Одним з найважливіших чинників творчого розвитку дітей раннього віку є створення необхідних умов, які сприяють формуванню творчих можливостей.

Розвиток творчих можливостей дітей раннього віку, як зазначається у «Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі»» (наук. ред. та упоряд. О.Кононко) [1], є важливим завданням процесу навчання і виховання дитини, оскільки сприяє прояву її ініціативи і пізнавальної активності, стимулює інтерес до творчого пошуку, відкриває можливості активного пізнання світу і себе в цьому світі. Саме в дитячій творчості закладається основа майбутніх творчих досягнень і відкриттів дорослої людини.

Спираючись на сучасні дослідження (Л.Артемова, А.Богуш, О.Богиніч, Г.Беленька, Г.Гавриш, Н.Глухова, Н.Денисенко, О.Долинна, О.Кононко, Н.Кудикіна, В.Кузьменко, О.Павленко, Т.Піроженко, З.Плохій, Т.Поніманська, Г.Раратюк, О.Терещенко, В.Тименко, О.Хорошковська, Т.Шкваріна, Л.Якименко та інші),

ми можемо стверджувати, що творчі можливості дітей з'являються тоді, коли вони виявляють особисту зацікавленість в діяльності, коли відчувають творчі поривання. Метою даної статті було обрано дослідження особливостей розвитку творчих можливостей дітей третього року життя.

Ефективність аналізу проблеми розвитку творчих можливостей дітей третього року життя багато в чому залежить від змісту, який ми будемо вкладати в поняття «творчі можливості». Як відзначають дослідники (В.Андрєєв, Н.Кічук, В.Моляко, М.Нікандров, Я.Пономарьов, М.Поташник, К.Роджерс, В.Семиченко, С.Сисоева та інші), дуже часто творчі можливості ототожнюються із здібностями до різних видів художньої діяльності, з умінням гарно малювати, складати вірші, писати музику і тому подібне. Так що ж таке творчі можливості людини насправді?

Вочевидь поняття «творчі можливості» (що розглядається нами) тісно пов'язане з поняттям «творчість», «творча діяльність». Творчість — складне і водночас комплексне явище, зумовлене всім розмаїттям соціально-психологічних і психолого-фізіологічних передумов. Вона є умовою становлення, самопізнання і розвитку особистості. Творчість як особливий вид людської діяльності слід відрізнити від інших нетворчих проявів діяльності. Так, творчість можна розуміти як творчу діяльність, що протистоїть нетворчій діяльності. Виявляючи незвичні властивості речей і їх поєднання, творчість забезпечує певний приріст, здобуття нових творчих результатів.

Відомий дослідник проблем творчості С.Сисоева підкреслює, що творчі можливості розглядаються як такі, що відображають індивідуальні особливості розвитку і прояву творчих якостей особистості і зумовлюють здатність людини до творчості [7, 134]. Творчі можливості, на думку С.Сисоевої, — це відносно самостійна, динамічна система творчих якостей особистості, пов'язана з інтелектом, умовами розвитку, яка формується, розвивається та виявляється у творчій діяльності і забезпечує розвивальну взаємодію особистості з оточуючою дійсністю [7, 134].

Як зазначає С.Сисоева, творчі можливості реалізуються не тільки в предметній діяльності, а й у процесі життя, самореалізації людини як її засобу самоствердження, самовираження та саморозвитку. При цьому творче самовираження, на думку С.Сисоевої, розуміється як здатність дитини будувати свій внутрішній світ, своє світовідчуття, самого себе в цьому світі [7, 134–135].

Розвиток творчих можливостей дітей третього року життя має свої відмінні особливості. На третьому році життя у дитини вдосконалюється діяльність всіх органів, внаслідок чого вона стає фізично більш витривалою, підвищується працездатність нервової системи. Про-

те діти цього віку, як і на другому році життя, легко збуджуються, втомлюються від одноманітної (монотонної) діяльності. Психічний розвиток дитини на третьому році життя характеризується розвитком самостійності, проявом елементарних суджень про навколишній світ, виникненням нових форм взаємовідносин між дітьми, ускладненням ігрової діяльності.

У цьому віці у дітей зростає цілеспрямованість рухів, удосконалюється ходьба, збільшується довжина кроку, але рухи рук і ніг не завжди узгоджені. Дитина третього року життя майже самостійно може одягатися, роздягатися і вмиватися. Вона починає володіти олівцем, самостійно зав'язувати шнурки черевиків на вузлик, застібати гудзики.

Якщо для дітей другого року життя характерним було те, що вони головним чином думали про речі, які ними сприймалися на даний момент і з якими вони діяли в даний час, то на третьому році життя під впливом накопиченого досвіду відбувається подальший розвиток мислення. У дітей в цьому віці активно розвивається пам'ять, але малюк третього року життя запам'ятовує лише те, що його зацікавило і справило яскраве враження.

Дитина цього віку починає орієнтуватися в таких поняттях, як простір і час, кількість предметів (один, два, багато), починає активно мріяти. На основі розвитку життєвого досвіду у дитини формується уява, виникають своєрідні елементи судження. Розвиваючи творчі можливості дітей третього року життя потрібно враховувати, що маючи недостатній практичний досвід, вони змішують і плутають уявне з дійсним.

На третьому році життя удосконалюються навички розуміння мови дорослих, які оточують дитину. Дитина цього віку вже розуміє розповідь, яка супроводжується показом предмета або ілюстраціями, що дає додаткові можливості щодо розвитку творчості у дітей за допомогою творчих завдань. Ці завдання повинні бути різноманітними і цікавими для дитини. Вони можуть бути різних рівнів. Кожен рівень має бути своєрідною сходинкою на шляху просування дитини до опанування досвіду творчої діяльності. Завдання першого рівня складності — це відкриті завдання з різних областей знань, що містять приховані протиріччя. Завдання такого типу спрямовані на розвиток основ мислення, керованої уяви, усвідомленого вживання алгоритмічних і евристичних методів творчості. Творчі завдання представлені у вигляді розпливчатої проблемної ситуації або містять протиріччя в явній формі і передбачають використання евристичних і алгоритмічних методів. Завдання третього рівня складності містять проблемне питання або проблемну ситуацію і призначені для розвитку творчої інтуїції, просторової, продуктивної уяви дитини. Виконання дитиною творчих завдань обов'язково здійснюється разом з дорослим на основі ви-

бору варіантів і накопичення у дитини творчого досвіду.

За умови ефективної діяльності вихователя дитина до кінця другого та початку третього року життя достатньо добре орієнтується у найближчому оточенні. Однак рівень розуміння нею мови оточуючих ще недостатній. Речі, які дорослим здаються дуже простими, ще достатньо складні для малюків. Отже, розвиваючи творчі можливості дітей третього року життя необхідно враховувати, що їм потрібно давати прості вказівки, які передбачають два-три рухи, а в складних проханнях слід відпрацьовувати кожну ланку з усього ланцюга дій.

Широкі перспективи для розвитку творчих можливостей забезпечує досить стрімке зростання запасу слів, який у кожної дитини різний: у три роки одні діти володіють словником в 2346 слів, інші — лише 598 (у дітей другого року максимальний словник у середньому складає 1227 слів). У мові дитини третього року життя з'являються такі граматичні форми, які допомагають їй орієнтуватись у своєму відношенні до предметів, простору і часу. З'являються багатослівні фрази. Більшість звуків діти вимовляють правильно, іноді за винятком «р», «л», але вимова звуків ще повністю не закріплена.

Діти цього віку дуже часто замінюють важкі назви предметів на співзвучні, більш легкі для артикуляції. Прислухаючись до мови дорослого, дитина намагається її наслідувати, але дуже часто робить це з помилками. Іноді хлопчики говорять про себе в жіночому роді: «я пішла», що буває, коли дитина виховується в основному в оточенні жінок (мати, бабуся, сестра). Діти часто роблять помилки в родових закінченнях іменників. У цьому ж віці у словнику дітей з'являються неологізми (новостворений термін, слово або фраза), часто вони вигадують слова.

У роботі щодо розвитку творчих можливостей дітей третього року життя потрібно враховувати, що провідними в цьому віці визначено сюжетні ігри, в процесі яких діти відображають дії дорослих людей, зміст їх діяльності, а також і соціальні відносини: обережно, ласкаво поводяться з лялькою або сердяться на неї, карають; «ходять на роботу», як батьки.

У цьому віці дитина бере на себе рольові функції, тобто, починається розвиток нового етапу гри — рольової, яка будується на достатньому досвіді, на здатності узагальнювати, встановлювати зв'язки між окремими ознаками, властивостями предметів і явищ. У рольовій грі у дітей виявляється певна творча артистичність, вони задовольняють своє прагнення до спільного життя з дорослими, тобто задовольняють свою основну соціальну потребу. Зміст гри постійно ускладнюється, діти починають зображувати дії людей певної професії — шофера, продавця. За нашими спостереженнями

в грі діти дуже часто використовують один і той самий предмет для різних цілей.

У дитини на третьому році життя вже добре розвинені рухи пальців руки, вона може досить акуратно одягати і роздягати ляльку, називаючи предмети одягу. Приблизно з середини третього року діти починають брати активну участь у спільній грі з іншими дітьми свого віку, при цьому одна дитина виконує активну роль, а інша пасивну. Діти в цьому віці дуже піддаються навіюванню. Гра стає більш тривалою, зосередженою, і діти можуть безперервно гратися 20–30 хвилин.

У характері дитини цього віку все більш чітко накреслюються певні риси: акуратність, доброзичливість, чесність, сміливість, але при неправильному вихованні можуть з'явитися егоїзм, упертість, жадібність. У дитинстві переживання особливо гострі, а свідомість ще недостатньо підготовлена для того, щоб правильно оцінювати все, що навколо відбувається. У цьому віці діти дуже вразливі. Дрібниця для дорослого може виявитися важкою подією для дитини, зіграти свою позитивну або негативну роль в розвитку її творчих можливостей. Дуже важливо так виховувати дітей, формувати їх стереотипи, щоб це не порушувало, не ламало розвинені в них звички, навички і творчий потенціал.

У дитини в процесі розвитку під впливом навколишнього середовища і виховання зміцнюється воля. Зазвичай у дітей вже з раннього віку відбувається боротьба мотивів «хочу» і «не можна», і якщо дитина першого року життя тягнеться до яскравого предмета і не може зупинитися при слові «не можна», то в три роки при правильному вихованні малюк не тільки слухається дорослого, але й сам свідомо уникає негативних дій, якщо його переконали, що цього робити не можна. Дитина в цьому віці вже трохи вміє оцінювати власні і чужі вчинки. Все частіше виникають позитивні взаємовідносини між дітьми. Вони діляться іграшками, турботливо повідомляють вихователів про те, що хтось з них впав або потребує допомоги дорослого, з радістю грають, бігаючи один за одним.

На третьому році життя у дітей з'являється вибіркове ставлення один до одного. Одні частіше грають з одним і тим же товаришем, інші помічають, що хтось з дітей не прийшов сьогодні в дошкільний навчальний заклад, багато з них знають родичів (батьків, дідуся, бабусю, братика або сестричку) дітей даної групи з радістю повідомляють, за ким прийшли батьки. До старших дітей малюки відносяться з великою повагою, дуже радіють, якщо ті запрошують їх пограти з ними. Трирічні діти доброзичливо ставляться до молодших дітей, опікують їх, піклуються про них. У цьому віці діти люблять, щоб їх вважали вже дорослими.

На жаль, відносини між дітьми можуть бути й негативними. Якщо в сім'ї народилася малень-

ка дитина, а старшу (трирічну) не підпускають до неї або менше приділяють їй уваги, це викликає в неї ревності та негативне ставлення до батьків і маленького братика або сестрички. Дитина починає протестувати, демонстративно ображатися на батьків або стає замкненою, самотньою. Якщо ж трирічна дитина є молодшою в сім'ї і її балують, вона по відношенню до старшого брата або сестри виявляє егоїзм. Якщо діти третього року життя посварились, то при правильному поясненні вони вже можуть зрозуміти свої помилки. Дитина третього року життя вже по-своєму може оцінювати вчинки дорослого. У цьому віці діти вже знають і виконують правила поведінки, із задоволенням наслідують дорослих та інших дітей.

Третій рік життя — це період інтенсивного розвитку самостійності: удосконалюються навички самообслуговування, виконання певних дій під час проведення спеціальних занять. У цьому віці у дитини виявляється здатність до взаємодопомоги: вона може допомогти товаришу застібнути гудзик, передати йому який-небудь предмет, допомогти піднятися, якщо той впав тощо.

На третьому році життя дитина не тільки помічає красу в природі, одязі, іграшках, але й прагне брати участь у створенні прекрасного. Малює, ліпить з глини або пластиліну, танцює, прикрашає ялинку, дбайливо ставиться до одягу, іграшок та ін. Сприйняття літературних творів викликає уявлення про художні образи, які виражені словом. Велику радість дітям третього року життя доставляють свята, музичні заняття, малювання, твори народного мистецтва. Вони сприяють розвитку їх емоційної активності, мови, творчих можливостей.

Дитина трьох років вже правильно орієнтується у визначенні форми та розміру предметів, безпомилково відрізняє кульку від кружечка, великий предмет від маленького. Називає основні чотири кольори: зелений, червоний, синій, жовтий.

Процес малювання, ліплення повинен в цьому віці мати характер гри і розвиватися за її законами. Спочатку потрібно познайомити дитину з олівцем, папером, глиною (дитина водить олівцем по паперу, натискає на нього, рве папір, ламає олівець, мне в руках глину), наступний етап — навчити маніпулювати (повторні рухи олівцем, розриває глину на дрібні шматочки), відображати дії дорослого («малює» те, що показав педагог дошкільної освіти). У малюнках в процесі ліплення виникають найпростіші зображення, які діти трьох років сприймають як предмет і дають йому назву. Ці елементи творчості обов'язково потрібно підтримувати. Педагоги дошкільної освіти можуть використовувати творчі завдання для розвитку у дітей третього року життя творчих можливостей.

Особливі вимоги висуваються до одягу дітей, тому що їх організм дуже уразливий. По-пер-

ше, це пов'язано з ростом і розвитком дитини, по-друге, у дітей площа шкіри по відношенню до маси тіла більша, отже з її поверхні виділяється більше продуктів. Одяг дитини повинен не тільки відповідати зростанню дитини, а й бути зручним для формування самостійних навичок, тому застібки мають бути спереду, петлі чітко відповідати розмірам гудзиків, щоб дитина могла самостійно застібнути або розстібнути їх. Не рекомендується використовувати на одязі зайві прикраси і деталі.

Велике значення має якість тканини для одягу малюків. Діти дуже рухливі, а тому під час руху, а також при високій температурі повітря, збільшується виділення вологи і віддача тепла, що оберігає організм від перегрівання, саме тому одяг повинен легко пропускати повітря і водяні пари.

З невеликою допомогою дорослого дитина до трьох років вже може навчитися досить правильно і послідовно одягатися і роздягатися, розстібати і застібати гудзики, розв'язувати і зав'язувати шнурки на черевиках. Навчити дитину виконувати такі дії можна шляхом демонстрації їх безпосередньо на ній або на інших дітях, а також під час проведення гри з лялькою, для чого потрібно мати ляльковий комплект одягу, який відповідає дитячому одягу. У цьому віці діти мають вибіркове відношення до одягу, тому дуже важливо, щоб одяг подобався дитині, інакше формується негативне ставлення до нього.

На третьому році удосконалюються навички умивання. Під контролем дорослого діти самостійно миють руки, а потім також самостійно витираються рушником. Дитину потрібно привчати користуватися носовою хусткою, інакше вона звикне до неохайності носа і буде забувати витирати його. Неохайність носа заважає дитині не тільки дихати, але й викликає відразу інших дітей та небажання грати з нею, що також негативно впливає на розвиток творчих можливостей. До трьох років у дітей вже сформовані навички користування горщиком, але дорослий обов'язково повинен стежити за акуратністю цього процесу і не залишати дітей одних в туалетній кімнаті. На розвиток творчих можливостей дитини впливають процеси годування, сну, виконання гігієнічних правил.

Методично правильно організоване розвивальне середовище сприяє розвитку творчих можливостей дитини, впливає на всі аспекти її розвитку. Тому створення в дошкільному навчальному закладі сприятливого розвивального середовища та забезпечення відповідної позиції вихователя в організації творчої діяльності дітей — провідний засіб розвитку творчих можливостей дитини. Середовище дошкільного навчального закладу має бути джерелом збагачення творчої діяльності дитини.

Творче розвивальне середовище — це сукупність умов, які забезпечують різнобічний розвиток дітей; це система матеріальних об'єк-

тів їхньої діяльності. Творче розвивальне середовище має бути динамічним і мобільним, щоб діти вчилися активно ним користуватися, а також щоб забезпечувало їм свободу дій. Усе обладнання має постійно поновлюватися, змінюватися і легко переноситися з одного місця на інше. Одна з важливих умов створення в дошкільних навчальних закладах творчого розвивального довкілля для дітей дошкільного віку є опора на творчо орієнтовану модель взаємодії між педагогом і дітьми.

Організація творчого розвивального середовища для дітей дошкільного віку має свою специфіку, зумовлену насамперед особливостями дітей. Усі іграшки, матеріали, атрибути, предмети-замінники об'єднуються за функціональними ознаками відповідно до різних видів ігрової діяльності дітей. Більшість дидактичних матеріалів, іграшок та картинок мають бути поліфункціональними, тобто використовуватися по-різному залежно від мети діяльності. При обладнанні ігрових куточків для розвитку творчих можливостей дітей враховується їх специфіка: в одних організовуються галасливі ігри, в інших — спокійні.

Для правильної організації діяльності дитини необхідні іграшки та інші предмети і посібники, які треба розміщувати у відповідних зонах ігрової кімнати. У зоні лялькового куточка меблі повинні бути міцними, але вже не такі примітивні як для дітей другого року життя. Дітям можна зшити фартухи, косинки, ковпаки, халати для гри в доктора і кухаря, зробити сумки і кошики для ходіння в магазин за покупками. Ляльки, мишки, зайці та інші мешканці лялькового куточка повинні бути трьох розмірів (великі, середні та малі), щоб їх зручно було загортати, укладати спати, годувати. Вони можуть бути одягнені так само, як і діти: в сукнях (дівчата), в штанцях і сорочечках (хлопчики). Одяг для ляльок потрібно розмістити в шафі так, щоб діти при бажанні могли брати його. Взимку на ляльок, зайців, ведмедиків та інших надягають пальто, шапки, штани, додають у куточок лялькові санки.

У зоні ігрового куточка, де знаходиться будівельний матеріал, повинен бути килим і низькі полиці, до яких можуть дотягнутися діти. На полицях розташовуються не тільки кубики, а й невеликі іграшки (ведмедик, собачка, півник, маленькі автомобілі та ін.), для яких діти будують будинок, гараж тощо. Будівельний матеріал може мати різні форми, зрозумілі для дітей цього віку: куб, брусок. Розмір матеріалу має бути зручним для дитини трьох років, забарвлення не повинно втомлювати зір, до одноколірного матеріалу рекомендується додавати одиничні кубики інших (основних) кольорів.

Необхідно виділити зону, де будуть знаходитися іграшки для тематичних і сюжетних ігор: м'ячі, обручі, кеглі, автомашини і т. д. Автомобілі можуть бути вантажні і легкові, виготовлені з легких синтетичних матеріалів, але не ме-

талеві, тому що в процесі гри вони створюють зайвий шум. М'ячі можуть мати діаметр від 5—6 до 40 см і одноколірне та різноколірне (краще основних кольорів) забарвлення.

Трирічні діти можуть самостійно розглядати картинки і книжки, що позитивно впливає на розвиток творчих можливостей. Тому в ігровій кімнаті обов'язково потрібно виділити місце для книжкового куточка. Зазвичай в ігровій кімнаті ставлять невеликий стіл, два-три стільці. Над столом розміщують книжкову полицку на такій висоті, щоб дитина її добре бачила, але книжку потрібно діставати за допомогою дорослого. Книжки на полиці слід ставити так, щоб дитина бачила обкладинку або відкриту сторінку книжки повністю. У книжках для дітей цього віку повинно бути багато картинок і мало тексту. Контури картинок мають бути чіткими, зображення на картинках зрозумілими для дітей. Текст книжки повинен відповідати вимогам до літературної мови, тому що діти багато слів чують вперше і можуть запам'ятати їх у невірній вимові.

Для розвитку творчих можливостей з дітьми третього року життя вже проводяться ігри з малювання та ліплення з глини або пластиліну. Тому рекомендується обладнати і спеціальне місце, де можна було б проводити ці ігри, а саме: невеликий стіл, два стільці, шафа, де зберігаються папір, пензлики та фарби, глина і дощечки для роботи з нею.

Творче розвивальне середовище має містити як відомі дитині компоненти, так і нові, незнайомі, які забезпечують її творчий розвиток. Поповнюючи в куточку обладнання, вихователь має дотримуватися принципу поступового ускладнення, тобто вносити в групу нові іграшки та ігри згідно з вимогами програми та тими знаннями, яких діти набувають в процесі ігрової діяльності. Кожну нову іграшку слід обов'язково обіграти, зробити дітям сюрприз.

Одним з найважливіших чинників розвитку творчих можливостей дітей третього року життя є створення комфортної психологічної обстановки та забезпечення творчого середовища і взаємодії дошкільного навчального закладу і родини. Дорослі повинні створювати безпечну психологічну базу для повернення дитини з творчого пошуку і власних творчих відкриттів до реальної діяльності, постійно стимулювати дитину до творчості, проявляти співчуття до невдач дитини, терпляче ставитися навіть до найдивовижніших ідей, які невластиві реальному світу.

Таким чином, першою умовою для ефективного розвитку творчих можливостей дітей третього року є створення такого середовища і такої системи відносин, які б стимулювали най-

різноманітнішу творчу діяльність і виховували в дитині саме те, що у відповідний момент здатне найефективніше розвиватися. Необхідно створити обстановку, що випереджає розвиток дітей: найрізноманітніші книжки і карти, спортивні снаряди, іграшки, що спонукають дитину до вирішення творчих завдань, тобто створити творче розвиваюче середовище.

Друга надзвичайно важлива умова для ефективного розвитку творчих можливостей дітей третього року життя — це надання дитині свободи у виборі способів діяльності, її тривалості. Бажання дитини, її інтерес, емоційний настрій служать надійною гарантією того, що навіть велике розумове напруження буде корисним. Надана дитині свобода творчої діяльності не лише не виключає, а, навпаки, передбачає не нав'язливу, розумну, доброзичливу допомогу з боку батьків і педагогів.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / наук. ред. та упоряд. О.Л.Кононко. — 2-ге вид., випр. — К.: Світик, 2008. — 430 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні: проект. — К., 1998. — 47 с.
3. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія / А.М.Богуш. — К.: Вид. дім «Слово», 2004. — 374 с.
4. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук [та ін.]. — К.: Просвіта, 2001. — С. 3—40.
5. Запорожец И. Ю. Самоутверждение в дошкольном возрасте как начальная форма самореализации растущего человека // Мир психологии. — 2010. — № 3. — С. 231—240.
6. Кузнецова А. Е. Лучшие развивающие игры для детей от года до трех лет / А.Е.Кузнецова. — М.: ООО РИПОЛ классик, ООО Издательство Дом XXI век, 2007. — 189 с.
7. Сисоева С. О. Основы педагогической творчости вчителя: навч. посіб. / С.О.Сисоева. — К.: ІСДОУ, 1994. — 112 с.

Раскрыты особенности развития творческих возможностей детей третьего года жизни. Проанализированы пути развития творческих возможностей детей третьего года жизни. Предложены правила оформления игровых уголков для развития творческих возможностей ребенка. Определены условия эффективного развития творческих возможностей детей третьего года жизни.

Ключевые слова: творчество, творческие возможности, развитие творческих возможностей детей третьего года жизни.

The features of development of creative possibilities of children of the third year of life are exposed. The ways of development of creative possibilities of children of the third year of life are analysed. Rules are offered location of playing corners for development of creative possibilities of child. The terms of effective development of creative possibilities of children of the third year of life are certain.

Keywords: creation, creative possibilities, development of creative possibilities of children of the third year of life.

Ю. П. ОЛЕКСІН,

канд. пед. наук, доцент, проректор Рівненського ОіППО.

ПІДХОДИ ДО КЛАСИФІКАЦІЇ РІЗНОВИДІВ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ

Організація процесу навчання старшокласників в сучасній школі вимагає застосування різних видів диференційованого навчання.

Проблеми диференціації навчання в загальноосвітніх навчальних закладах активно вивчалися в середині ХХ століття. Суттєвий внесок у розвиток цих проблем внесли О. Бугайов, А. Бударний, М. Бурда, Н. Буринська, І. Бутузов, С. Гончаренко, В. Забранський, М. Мельников, Є. Рабунський, А. Сбруєва, П. Сікорський, З. Слєпкань, І. Унт, І. Чередов та ін. Інформативними у контексті зазначеної тематики є захищені останнім часом в Україні дисертації з проблем диференціації навчання С. Борисової, М. Гузика, П. Гусака, Т. Дейніченко, О. Кузьміної, П. Сікорського, Н. Шиян та ін.).

Однак потребують уточнення підходи до класифікації різновидів диференціації навчання школярів. Вирішенню цього завдання і присвячена наша стаття.

Основними підставами для забезпечення диференційованого навчання є індивідуально-типологічні особливості учнів. Реалізація внутрішньої диференціації потребує врахування загальних і спеціальних здібностей учнів, зовнішньої — врахування інтересів, схильностей та професійної спрямованості.

Ще в радянській педагогіці сформувалися і закріпилися два похідних поняття: «внутрішня диференціація» і «зовнішня диференціація». М. Шахмаєв у відомому підручнику з дидактики середини 70-х рр. ХХ ст. зауважував, що внутрішня диференціація розуміється як організація навчального процесу, коли облік індивідуальних особливостей учнів здійснюється за умов роботи вчителів у звичайних класах [4, 270]. Він наголошував, що це ні що інше, як індивідуалізація навчання. А зовнішня диференціація означає таку організацію навчального процесу, за якої для обліку індивідуальних особливостей учнів останні повинні об'єднуватися в спеціальні навчальні групи.

Г. Коджаспірова внутрішню диференціацію навчання визначає як підбір на основі врахування індивідуальних особливостей найбільш раціонального характеру роботи на уроці для кожного учня в межах звичайного класу [2, 78—79]. Навчаючись в одному звичайному класі, школярі для засвоєння знань користуються завданнями різного рівня складності та різною допомогою вчителя.

Зазвичай внутрішньою диференціацією називають таку організацію навчання у звичайному гетерогенному класі, коли учні користуються

завданнями різного рівня складності та різною мірою допомоги з боку вчителя. До внутрішньої диференціації іноді відносять і розподіл класу на будь-які, навіть різнорідні групи, для яких застосовується інтегративна модель диференційованого навчання. Прикладами може бути поділ учнів при групових способах навчання, використання ігрових методик, бригадно-лабораторного методу, методу проектів і т. п.

Внутрішня диференціація навчання виявляється у підборі завдань різного рівня складності, дозуванні допомоги вчителя, груповій роботі учнів. Формою внутрішньої диференціації є і групова робота учнів за моделлю повного засвоєння знань. Це означає, що після вивчення теми на рівні базового змісту матеріалу і підведення підсумків виявляються дві групи учнів: ті, які засвоїли зміст — з ними організується робота щодо поглибленого вивчення матеріалу, і ті, хто не засвоїв — їх підтягують до відповідного рівня.

Характерною ознакою внутрішньої диференціації є право і можливість учня обирати той рівень вивчення будь-якого предмета (але не нижче базового), який він вважає для себе необхідним і достатнім. При цьому вчитель чітко визначає зміст навчального матеріалу, який учні повинні засвоїти, навчаючись на тому чи іншому рівні, і перед початком вивчення чергової теми знайомить учнів з результатами, яких вони повинні досягти. Значимо, що в основі цієї форми диференціації лежать не тільки загальні здібності учнів, а й їхні інтереси. Учень може вибрати мінімальний рівень вивчення предмета не тому, що не здатний вивчати його глибше, а тому, що його інтереси виявляються в іншій пізнавальній області.

Внутрішня диференціація за індивідуально-фізіологічними особливостями передбачає врахування цих особливостей в навчальному процесі. Учитель може враховувати швидкість протікання нервових процесів в учня і не квапити тугодума, враховувати переважаючий вид пам'яті учнів і виклад матеріалу будувати з орієнтацією на нього. Можна враховувати силу нервової системи учня, і для учня зі слабкою нервовою системою передбачати заходи, що попереджають стомлення, яке за інтенсивної розумової діяльності настає дуже швидко.

Диференціація за інтересами та проєктованою професією в допрофільній школі за внутрішньої диференціації передбачає виконання

учнями на уроках і в позаурочній діяльності творчих дослідницьких завдань, пов'язаних з інтересами, проєктованою професією учнів. Це може бути групова робота над дослідницькими проєктами, виготовлення моделей, макетів, постановка дослідів, експериментів.

Зовнішня диференціація — це організація спеціальних шкіл, класів, факультативів і курсів за вибором. Характерною ознакою зовнішньої диференціації є те, що на підставі виявлення інтересів, навчальних можливостей, рівня навченості, урахування регіональних особливостей організовують навчання учнів у спеціально створених для цього класах (класи вирівнювання, вікової норми, прискореного навчання, класи з поглибленим вивченням окремих навчальних предметів, профільні класи). Навчання в таких класах відбувається за програмами, що суттєво відрізняються від звичайних програм обсягом та складністю навчального матеріалу.

У свою чергу, зовнішню диференціацію дослідники поділяють на *рівневу* і *профільну*. Рівнева — це диференціація за здібностями та успішністю в навчанні, профільна — за інтересами та пізнавальними нахилами до майбутньої професії.

Різне тлумачення терміна «рівень» у контексті диференціації навчання не забезпечує обґрунтованої підстави вживати цей термін у значенні «рівнева диференціація» як різновид зовнішньої. Наприклад, Рональд де Гроот виділяв три рівні диференціації.

1-й (мікрорівень), коли різний підхід здійснюється до окремих груп дітей всередині класу. Цей рівень традиційно називається внутрішньою диференціацією.

2-й (мезорівень) — рівень школи, коли диференціація здійснюється всередині школи між окремими класами, профілями, напрямками.

3-й (макрорівень) — диференціація між школами, створення різних типів шкіл. За його класифікацією 2-й і 3-й рівні визначаються як диференціація зовнішня.

На нашу думку, *рівнева диференціація* — це не різновид зовнішньої, а спосіб організації диференційованого навчання як в умовах зовнішньої диференціації, так і в умовах внутрішньої, оскільки в гетерогенному класі за умов внутрішньої диференціації учні поділяються вчителем на гомогенні умовні групи з різним рівнем типових індивідуальних ознак.

Сутність рівневої внутрішньої диференціації полягає в тому, що, навчаючись в школі за єдиною програмою в гетерогенному колективі, діти можуть засвоювати матеріал на різному рівні. Визначальним при цьому є рівень обов'язкової підготовки. Його досягнення свідчать про виконання учнем необхідних вимог до засвоєння змісту предметів і курсів, що викладаються. На його основі формується більш ґрунтовне оволодіння навчальним матеріалом. При цьому

учні мають можливість протягом навчального року здійснювати багаторазову зміну рівня засвоєння навчального матеріалу.

За висновками А. Матвеева, базовий рівень визначає і задає так звані обов'язкові результати навчання, які повинні бути досягнуті всіма учнями. Тому значна частина часу приділяється їх відпрацюванню на основі блокової подачі матеріалу. Розподіл його на частини здійснюється вчителем подумки, який ставить при цьому мету сформувати в учнів систему знань з урахуванням їх індивідуально-психологічних рис, єдність і послідовність якої при цьому не порушується. Критерієм поділу є доступність змісту навчального матеріалу.

Введення базового рівня спричинено такими міркуваннями:

— необхідністю гарантованого досягнення кожним школярем освітнього мінімуму, що забезпечує еквівалентність освіти, отриманої в різних класах, школах;

— необхідністю встановлення нижньої межі повноцінної і якісної шкільної освіти. Можливість обмежитися цим рівнем забезпечує достатні межі засвоєння шкільного предмета;

— необхідністю ліквідації перевантаження школярів [1].

Те, що зазвичай називають рівневою зовнішньою диференціацією, ми пропонуємо називати *селективною зовнішньою диференціацією* (*селективний* — *вибірковий, обраний*) — диференціацією за здібностями та успішністю в навчанні. Селективна диференціація, в свою чергу, так само як і внутрішня, може передбачати для кожної групи учнів відносний рівневий поділ. Селективна диференціація (диференціація за загальними здібностями учнів) передбачає створення гімназійних, загальноосвітніх, корекційно-розвивальних класів, а також класів різного рівня навчання: підвищеного, середнього і низького.

Слід зазначити, що Г. Коджаспірова наголошує на існуванні ще так званої *елективної зовнішньої диференціації* — що дозволяє учням обирати на власний розсуд додаткову до обов'язкових низку предметів. Елективна диференціація передбачає врахування відмінностей учнів за здібностями і схильністю до тих чи інших предметів (гуманітарних, суспільних, природничих тощо) [2].

Профільна диференціація (диференціація за інтересами та майбутньою професією) передбачає створення класів з поглибленим вивченням окремих предметів і профільних класів, які від перших відрізняються тим, що в них поглиблено вивчається низка взаємопов'язаних предметів (наприклад, в математичному класі математика, інформатика), вводяться спецпредмети, спецкурси, що відповідають профілю. Але слід зазначити, що спроба орієнтуватися виключно на інтереси учнів призводить до неможливості поглибленого вивчення профілюючих предметів у профільних класах.

Зовнішня диференціація передбачає існування певних її моделей. У світовій практиці існують наступні моделі зовнішньої диференціації.

1. Модель потоків. Основна характеристика моделі: кілька класів, чітко поділених на різні потоки, працюють в одній школі. Класи поділяються за рівнем складності викладання предмета — високий, середній, низький. Всі предмети викладаються в класі на одному рівні. Розподіл учнів здійснюється відповідно до рівня їх інтелектуальних здібностей, що визначаються на основі тестів та спостережень. У цій моделі норми відбору учнів чітко визначені, а можливості переходу з одного рівня на інший обмежені. Особливо складно дітям переходити на вищий рівень. Класи групуються на навчальний рік, а іноді і на весь період навчання в школі.

2. Модель гнучкого складу класів. У такій моделі низку предметів учні вивчають в однорівневих класах (просунутий, середній, низький), а інші предмети — в гетерогенних групах. Відбір в різні класи може бути довільним. Віднесення учня до певного рівня здійснюється так само, як і в першій моделі. Вимоги та норми знань з предметів фіксовані, і учень може переходити з одного рівня на інший на основі оцінки успішності.

3. Модель різнорідних класів. У цій моделі учень з усіх предметів навчається у різнорідному класі. Навчальний матеріал при цьому згруповано в модулі, тривалістю близько п'яти тижнів. Після закінчення вивчення модуля оцінюються знання й уміння учнів, на основі якого одним учням надається матеріал для поглибленого вивчення, іншим — корекційні завдання.

4. Інтегративна модель. Учні з різними здібностями формують різнорівневий клас. Завдання вчителя — врахувати під час роботи з класом особливості всіх учнів і підібрати кожному власну програму навчання та швидкість вивчення матеріалу [1].

Як зазначає О. Ярошенко, «методологічною основою сучасного диференційованого навчання в школі є не зниження вимог до навчання учнів, а забезпечення максимальних сприятливих умов для реалізації навчальних можливостей кожного школяра: у початковій школі за рахунок внутрішньої диференціації, в основній — за рахунок внутрішньої диференціації та створення класів з поглибленим вивченням окремих предметів, в старшій — шляхом профільного навчання» [5].

Вчені розрізняють *диференціацію* навчання і його *фуркацію (елективну диференціацію)* та *спеціалізацію (профілізацію)*.

Фуркація (від пізнюлат. *furco* — поділяю) — це побудова навчальних планів для старших класів шкіл, за якої з метою обліку індивідуальних нахилів учнів розробляються особливі навчальні цикли і розділи з переважною увагою до профільюючої групи предметів [2, 78].

Як зазначає А. Темербекова, спочатку поняття «диференційоване навчання» асоціювалося з розподілом навчальних планів і програм, тобто фуркацією. Щодо школи, то це означало розгалуження навчальних планів в старших класах за циклами знань. Іноді до фуркації відносили деякі спеціалізації у формі спрямованостей («нахилів»), таких як сільськогосподарський, індустріальний тощо. Часто фуркацію розуміли як різновиди середніх шкіл: граматичні, технічні тощо. В системі російської освіти першою спробою фуркації стало створення за формою 1864 р. двох типів гімназій (семикласних і реальних). Фуркація розглядалася, насамперед, як спосіб реалізації соціального замовлення суспільства [3, 96].

При виокремленні двох циклів чи розділів фуркація називається «біфуркацією», при виокремленні трьох і більше циклів — «поліфуркацією». Фуркація поширена шляхом надання учням права вибору одного з напрямків (гуманітарного, класично-мовного, фізико-математичного тощо), встановлених у зазначеній школі, чи факультативних курсів. У РРСФР були спроби здійснити фуркацію в 20-х роках шляхом введення так званих нахилів в старших класах загальноосвітніх шкіл. Однак у межах 9-річної школи це призводило до зниження рівня загальної освіти і одночасно не забезпечувало підготовки до професійної діяльності. У 50-х роках фуркація здійснювалася переважно в межах диференційованого навчання. З 1966 року в середніх загальноосвітніх навчальних закладах поряд з основними вводилися факультативні заняття. Створювалися також школи і класи з поглибленим вивченням окремих предметів.

У сучасній педагогічній літературі часто зустрічається поняття *варіативності*, яке іноді замінюють поняттям диференціації. Варіативне навчання — розгалужена система різноманітних видів диференціації навчального процесу, яка надає дитині максимальні можливості для вибору і задоволення інтересів та розвитку здібностей.

На нашу думку, якщо зміни змісту обумовлено індивідуально-типологічними особливостями учнів, правомірно говорити про диференційоване навчання. У даному випадку кожна група учнів засвоює інваріантний зміст, збагачений фрагментами, які необхідні саме для цієї групи.

Якщо зміни змісту освіти пов'язані з уподобаннями вчителя, методиста, їх поглядами на навчальний предмет, то мова йде про варіативність в освіті, але не про диференціацію.

Дослідники спектру проблем диференціації навчання наголошують на необхідності диференціації цілей, завдань, змісту, методів, форм і засобів навчання.

Розглядаючи внутрішню диференціацію (табл. 1) можна сказати, що навчальні цілі, завдання і зміст, як правило, складові незмінні.

Таблиця 1

Потенціал диференціації

| | Внутрішня диференціація | Зовнішня диференціація |
|-------------------|-------------------------|------------------------|
| Цілі навчання | — | — |
| Завдання навчання | — | — |
| Зміст навчання | — ~ | ~ |
| Методи навчання | ~ | ~ |
| Форми навчання | ~ | ~ |
| Засоби навчання | ~ | ~ |

— незмінна складова, ~ змінна складова

А от методами, формами і засобами навчання можливо варіювати для забезпечення найбільшої ефективності диференційованого навчання.

Зовнішня диференціація передбачає варіативність у більшості вище названих складових навчання.

Отже, вивчення психолого-педагогічної літератури дозволило підійти до диференціації навчання як до способу організації навчального процесу, в якому елементи дидактичної системи різняться відповідно до індивідуально-типологічних особливостей окремих груп учнів. Підставою диференціації навчання виступає сукупність особистісних і соціальних характеристик учнів: навченість, здатність до навчання, предметна спрямованість, проєктована професія в дорослому житті, національна і релігійна приналежність, соціально-майнове становище. Основними видами диференціації є зовнішня (елективна і селективна) і внутрішня (поділ учнів, які навчаються за єдиною програмою, всередині класу).

Ми вважаємо, що конкретні способи диференціації можна визначати як **форми** ди-

ференційованого навчання, котрі можуть бути об'єднані у **види** і реалізуватися в різних **типах** диференціації.

На нашу думку, найбільш відомими в історії вітчизняної освіти **типами диференціації** навчання в закладах середньої освіти були диференціація **соціальна** (урахування соціального статусу, майнового доходу, професійної спрямованості, стану здоров'я (в тому числі психічного), **етнокультурна**, **релігійна**, **гендерна** (чоловічі, жіночі та змішані школи).

Виходячи з організаційних підстав навчання **види** диференціації визначаються як **внутрішня** (внутрикласна) і **зовнішня**.

Література

1. Дифференцированное обучение (по материалам Т. В. Машаровой, А. В. Матвеева, Л. В. Байбородовой) [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://cito-web.usru.org/link1/metod/met49/node16.html>
2. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Изд. центр «МарТ», 2005. — 448 с.
3. Темербекова А. А. История возникновения и развития идей дифференцированного обучения в России // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия: Естественные и точные науки. — 2002. — Вып. 2 (30). — С. 96—99.
4. Шахмаев Н. М. Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе // Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразовательных школ и в качестве учебного пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / под ред. М. Н. Скаткина. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1982. — 319 с.
5. Ярошенко О. Г. Дифференциация навчання // Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кременя. — К. : Юрінком-Інтер, 2008. — С. 210—211.

Г. К. БРИЛЬ,

канд. пед. наук, доцент кафедри інноваційних технологій початкової освіти
Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського,

Е. А. УНТІЛОВА,

канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки і психології ООІУВ.

ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглядаються питання формування іміджу вчителя початкових класів; уточнено поняття «імідж вчителя початкових класів», описуються складові й принципи формування іміджу вчителя, визначено критерії, типологію іміджу вчителя початкових класів та рівні продуктивності професійної діяльності щодо створення іміджу.

Ключові слова: імідж, педагогічна іміджологія, імідж вчителя початкових класів, педагогічна діяльність.

Актуальність дослідження: виховна робота сучасних педагогів має протистояти натиску масової «культури» низького гатунку, а фактично — безкультура. Відтак, саме вчителі мають бути своєрідним еталоном, взірцем для молоді, тому вчителю потрібно бути не тільки фахівцем високого рівня, а й вишуканою і вихованою людиною, тобто дотримуватись пев-

ного іміджу. Особливо це стосується вчителів початкових класів, адже молодші школярі часто переносять своє ставлення до вчителя, його іміджу, поведінки, манер на всю школу, або й систему навчання загалом.

Освіта покликана сприяти розкриттю того образу людини, що міститься в ній самій, виховувати й навчати її з урахуванням як її влас-

них цілей і внутрішніх потенцій, так і всієї сукупності можливих наслідків, які спричиняють її включення у педагогічний процес. Як зазначає Т.Б.Кулакова, унікальність і незамінність вчителя в навчальному процесі пояснюється наявністю позитивного іміджу. Ставлення до навчання, той образ вчителя й школи, що залишається в учнів на все життя, впливає на наступний розвиток і формування особистості учня [5, 98]. У наш час процес формування професійного іміджу як презентації й ствердження унікальності суб'єкта забезпечує не тільки професійну ідентифікацію й саморозвиток особистості, але й, визначаючи становлення культури педагогічної діяльності вчителя, стає однією з актуальних проблем.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально апробувати дослідження щодо формування іміджу вчителя початкових класів та його сприйняття учнями.

Об'єкт дослідження: імідж вчителя початкових класів.

Предмет дослідження: процес формування іміджу вчителя початкових класів.

Відповідно до мети дослідження було визначено **завдання:**

— уточнити поняття «імідж вчителя початкових класів», визначити складові й принципи формування іміджу вчителя;

— розкрити структурні компоненти імідж-характеристики вчителя початкових класів;

— визначити критерії, типологію іміджу вчителя початкових класів та рівні продуктивності професійної діяльності щодо створення іміджу.

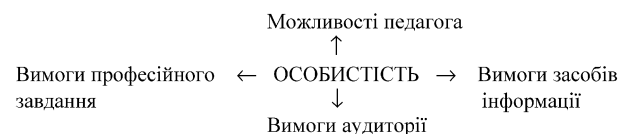
Аналіз наукової літератури останніх років, присвяченої питанням формування професійного іміджу, дозволив говорити про появу нової галузі іміджелогії — педагогічної іміджелогії. У загальноновизнаному уявленні імідж вчителя — експресивно зафарбований стереотип сприйняття образу педагога в уявленні колективу учнів, колег, соціуму, в масовій свідомості. При формуванні іміджу педагога наявні якості органічно переплітаються з тими властивостями, які приписуються навколишніми людьми. Однак педагогічна іміджелогія — принципово нова галузь психологічної науки, яка працює на аудиторію. Педагогічна іміджелогія дозволяє подивитися на образ вчителя, як на продукт особливої діяльності щодо створення або перетворення іміджу, як результат докладання цілеспрямованих професійних зусиль [4].

Імідж — це спеціально сконструйований образ для потенційних учнів і всіх учасників цілісного педагогічного процесу, що має відповідати їхнім очікуванням й потребам [3, 27]. В іміджі насамперед задається схематичність і неповнота, а також позитивна спрямованість емоційного оцінювання. Позитивна оцінка, властива іміджу, вкрай важлива, тому що є запорукою стійкості в кризових ситуаціях, а також гарантією успіху. Імідж відіграє важливу роль при опо-

середкованому спілкуванні великих груп людей, коли основним джерелом інформації про освітню установу, школу або конкретного педагога є засоби масової комунікації [6].

З урахуванням вищесказаного можна висунути наступне соціально-психологічне визначення. *Імідж вчителя початкових класів — це символічний образ суб'єкта, що створюється в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога з учасниками цілісного педагогічного процесу, учнями початкових класів.*

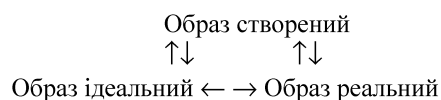
Г. П. Максимова визначає основні характеристики процесу формування іміджу педагога. Їх можна представити у вигляді наступної схеми.



Основні принципи технології побудови іміджу. **Відповідно до першого принципу** думка про вас у будь-якої людини може сформуватися на основі прямої іміджеформуючої інформації. В узагальненому виді його можна сформулювати в такий спосіб: *впливаючи на людей з метою створення в них потрібної думки, необхідно впливати не тільки на їхню свідомість, але й на їхню підсвідомість, щоб у них поза їхньої волі виникло б приємне почуття, пов'язане з вашим ім'ям* [2, 214–215].

Другий принцип можна представити так: *формуючи свій імідж, треба більше впливати на підсвідомість людей, аніж на їхню свідомість. Думка, що виникла в людини під впливом підсвідомої інформації, ніби її власна, тому що неочевидно джерело цього почуття.* Оскільки люди зазвичай довіряють собі більше, ніж іншим, то й підсвідомій думці вони будуть довіряти більше, ніж думці свідомій [2, 213].

Основним етапом створення іміджу є конструювання образу з урахуванням певної інертності й консервативності масової свідомості, що не допускає різких змін і намагається дотримуватись раз і назавжди створеного образу. З цієї причини вихідний варіант образу є досить важливим. Співвідношення цих варіантів образу можна умовно представити в наступній схемі [7, 197]:



При цьому кожна точка цієї схеми відповідає різним точкам свідомості. Образ ідеальний представляє точку зору аудиторії на ідеал педагога. Образ реальний відповідає наявним в об'єкта характеристикам з його сильними й слабкими сторонами. Створений образ відно-

ситься до точки масової свідомості після проведеної іміджевої характеристики [7, 198].

Спираючись на наявні визначення іміджу, визначимо його основні, найбільш значущі складові.

1. Зовнішній вигляд. Він допомагає людині повернути до себе увагу, задати позитивний настрій, викликати прихильність, створити враження не тільки симпатичної людини, але й прекрасного вчителя. Вчитель всім своїм зовнішнім виглядом має прихилити до себе учнів та дорослих. В образі вчителя, зовнішньому вигляді мають відбиватися його багатий внутрішній світ, любов до дітей і турбота про них. Варто завжди пам'ятати, що діти вчаться у дорослих людей, і насамперед в улюбленого вчителя, правильно і доречно одягатися, поводитись тощо. У манері одягатися проявляється одне з головних правил: гарно виглядати — значить проявляти повагу до людей, що тебе оточують. Це означає, що вимоги, які висуваються до зовнішнього вигляду людини, допомагають педагогові покращити свій професійний імідж. Правильний вибір одягу сприяє професійному успіху. Уникаючи недовірливого ставлення колеги до своїх професійних якостей, не слід з'являтися на роботу в ультрамодному одязі, з надто яскравим макіяжем тощо [2, 214–217].

2. Використання вербальних і невербальних засобів спілкування. Вербальні й невербальні засоби спілкування — важливі складові іміджу педагога. Що і як вчитель говорить, чи вміє словом повернути до себе увагу учнів, які жести й пози при цьому використовує, що відбувається з його мімікою, як сидить, стоїть й ходить — все це впливає на сприйняття молодшими школярами образу вчителя. Для підвищення свого професіоналізму вчителю необхідно звернути увагу й на вміння представити себе у найбільш вигідному ракурсі. Доведено, що 35 % інформації школяр отримує при словесному (вербальному) спілкуванні й 65 % — при невербальному. Внутрішня відповідність образу професії — внутрішнє «Я», на наш погляд, провідна складова педагогічного іміджу, оскільки вміння подібатися й приваблювати до себе інших людей виступає необхідною якістю в професійних і особистісних контактах [9, 43].

3. Внутрішня відповідність образу професії — внутрішнє «Я». Важливо, щоб імідж не суперечив внутрішнім настановам вчителя, а відповідав його характеру й поглядам. Створюючи свій образ, вчитель тим самим самовдосконалюється. Особистісне як щось внутрішнє проявляється через діяльність, у конкретних продуктах творчості, при цьому діяльність виступає ніби межею переходу особистісного внутрішнього в зовнішнє — продуктивне. Це найчастіше — оригінальність, несхожість, зовнішнє самооформлення, експресія, уміння транслювати свою неповторну особистість, робити її оригінальною в кожному компоненті пе-

дагогічного процесу — від мети й завдань до добору змісту, засобів, способів і прийомів їхньої презентації, а також в стилі спілкування з усіма учасниками цілісного педагогічного процесу, в кожній емоційній реакції на поведінку школярів, у дозволеному собі ступені вільної імпровізації на уроці.

Внутрішній образ — це, насамперед, культура вчителя, безпосередність і воля, чарівність, емоційність, гра уяви, вишуканість й добірність, шляхи постановки й вирішення проблем, асоціативне бачення, несподівані яскраві ходи в сценарії уроку, внутрішня налаштованість на творчість, самовладання в умовах публічності й багато інших складових [9].

Зовнішній образ — це техніка гри й ігрова презентація, особливі форми вираження свого відношення до матеріалу, передача свого емоційного ставлення до дійсності, володіння вмінням самопрезентації, виведення учнів на ігровий рівень, уміла режисура всього ходу уроку [2, 217].

Імідж педагога — це, в багатьох випадках, його соціально-бажаний образ. Як відзначав Е. Фромм, для знаходження позитивного іміджу людина повинна мати високі професійні якості й приємні особистісні властивості. «Духовне багатство особистості, — вважає К.М.Гуревич, — емоційне наповнення особистості проявляється через зовнішню поведінку, зовнішній вигляд» [1].

Таким чином, імідж вчителя розглядається нами як важливий аспект його професіоналізму й засіб педагогічного впливу на школярів. Він розкривається у двох планах: по-перше, з погляду вимог до вчителя з боку суспільства (яким воно собі уявляє педагога як просвітителя й носія морального досвіду); по-друге, з позицій вчителя — яким він прагне представити себе дітям, що він хоче про себе заявити суспільству.

Формування іміджу педагога є активною цілеспрямованою діяльністю, орієнтованою на інформування вчителя про сильні сторони й власні особистісні якості і відносини, які мають об'єктивне значення для успішної роботи з дітьми. При правильному розумінні й втіленні імідж вчителя відіграє важливу роль в розвитку підрастаючого покоління, формує його відповідальне ставлення до моделювання своєї індивідуальності. Практичне оволодіння вчителем основними принципами педагогічної етики, розвиток його професійної культури й наукової організації праці є важливим аспектом формування іміджу. Успішно спроектований педагогічний імідж впливає на самоствердження вчителя і його подальше професійне самовдосконалення.

Професійний саморозвиток вчителя вимагає від нього здатності змінювати форми й методи, структуру й зміст програми навчального матеріалу, індивідуалізовані освітні програми, розробку інтегративного курсу. Основа готовності

до цього — розвиток самостійності, творчої ініціативи вчителя. Формування індивідуального іміджу є невід'ємною частиною саморозвитку вчителя.

Характер педагогічної діяльності постійно ставить вчителя в комунікативні ситуації, вимагаючи прояву якостей, що сприяють ефективній міжособистісній взаємодії. До таких якостей ми віднесли емпатію, гнучкість, товариськість, здатність до рефлексії і співробітництва. Саме ці якості іміджевої поведінки, на наш погляд, стимулюють стан емоційного комфорту, інтелектуальної активності, творчого пошуку, сприяють взаєморозумінню й співпереживанню. Водночас ці якості становлять гуманістичний потенціал вчителя й сприяють розвиткові особистості кожної дитини, забезпечуючи доцільність й ефективність педагогічної взаємодії.

Зміст виявлених сутнісних характеристик іміджу вчителя початкових класів дозволив конкретизувати спрямованість подальшого дослідження іміджу, визначивши його як дослідження закономірного поступального розвитку імідж-створювальної діяльності в напрямку її професіоналізації й підвищення продуктивності.

Започатковуючи експериментальне дослідження з метою вивчення іміджу вчителя початкових класів та його сприйняття учнями, насамперед, ми відзначили критерії, показники й рівні оцінки іміджу вчителя, виявили три рівні професіоналізму діяльності щодо створення іміджу:

- низький (життєдіяльнісний) рівень;
- середній рівень, що характеризується наявністю зв'язку діяльності щодо створення іміджу з професійною діяльністю суб'єкта, її усвідомленим і цілеспрямованим характером;
- високий рівень професіоналізму діяльності щодо створення іміджу, при якому продуктивність основної професійної діяльності вчителя істотно, а часом і прямо, залежить від продуктивності діяльності щодо створення іміджу. Остання здійснюється суб'єктом систематично, у спеціально для цього створених організаційних формах, з використанням спеціальної системи знань, стратегій, методів, прийомів, засобів, технологій.

Дослідження здійснювалося в загальноосвітніх середніх школах м. Одеси (№ 24, 50, 122) серед вчителів початкових класів. На констатувальному етапі було проаналізовано зміст стереотипних уявлень про особистість і професійну діяльність сучасного вчителя початкових класів, сформованих у свідомості учнів і батьків як компонент іміджу вчителя. Нами використовувалися такі методи педагогічного дослідження: педагогічне спостереження; інтерв'ювання, тестування педагогів, батьків, школярів; соціальне опитування; порівняльний аналіз; методи математичної обробки.

Для виявлення профілю стереотипного сучасного вчителя, що відповідає уявленням й

очікуванням школярів різного віку початкової школи (1—4-х класів), було проведено психолого-педагогічне обстеження, що дозволило оцінити стан іміджу практикуючих вчителів.

Імідж-характеристики, відтворені респондентами (школярами), відповідають отриманим структурним компонентам (за Е. А. Петровою):

- індивідуально-особистісні якості;
- комунікативні особливості;
- особливості професійної діяльності;
- зовнішній вигляд.

Було визначено три рівні продуктивності професійної діяльності щодо створення іміджу: прийнятний, середній і оптимальний. З метою оцінки професійної діяльності щодо створення іміджу за її продуктивністю були визначені критерії й показники продуктивності професійної діяльності щодо створення іміджу, які, у свою чергу, визначають критерії, показники й рівні оцінки самого іміджу. Визначення оптимальності іміджу, системи критеріїв з його оцінки дозволили виділити три рівні оцінки іміджу: соціально неприйнятний, соціально прийнятний і оптимальний.

Імідж учителя як образ-уявлення про типового представника професії існує в індивідуальній свідомості школяра. Особливості змісту цього іміджу можна виявити шляхом вивчення оцінок за трьома виявленими раніше факторами іміджу професії вчителя — «Особливості професійної діяльності й спілкування», «Учитель як особистість», «Психологічна близькість професії вчителя».

Таким чином, побудова типології іміджу професії вчителя здійснювалася на основі групування респондентів за визначеними факторами сприйняття. Респонденти кожної групи мали подібні особливості сприйняття й характеризувалися сприйняттям певного типу іміджу професії вчителя. Виявлення особливостей сприйняття в кожній групі шляхом порівняння середніх значень за кожним з виділених факторів дають можливість визначити типи іміджу: професійно привабливий імідж, негативний імідж, імідж вчителя як викладача предмета, імідж вчителя — сильної особистості, освіченої і культурної.

Співвідношення різних типів іміджу професії вчителя, сформованих у груповій свідомості школярів, представлено на рис. 1.

Як видно із запропонованої діаграми, поширеність різних типів іміджу неоднакова, у груповій свідомості школярів переважає імідж вчителя як сильної особистості, освіченої й культурної. Дослідження виявило й негативний тип іміджу вчителя, що сформований в 23 % школярів, серед яких переважають молодші школярі до 12 років. Зауважимо, що для 19 % учнів властивий «Професійно привабливий тип іміджу професії вчителя»; серед таких респондентів значно більше дівчаток у віці 11—12 років, що вчать в 3—4-х класах.

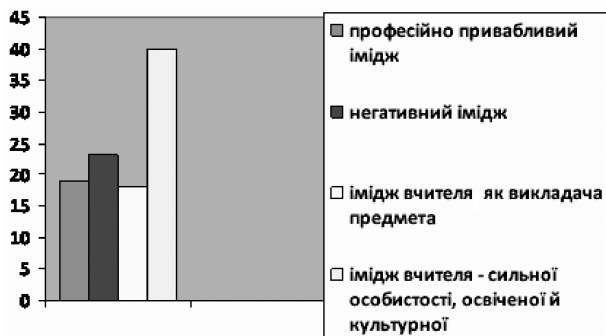


Рис. 1. Співвідношення різних типів іміджу професії вчителя, сформованих у груповій свідомості сучасних школярів

На основі теоретичного аналізу й експериментального дослідження виявлено закономірності формування іміджу, в тому числі психологічні, соціально-перцептивні, комунікативні, пізнавальні, організаційно-управлінські й акмеологічні. В результаті дослідження знайшли теоретико-методологічне підтвердження наші припущення щодо того, що імідж педагога початкових класів впливає на процес становлення особистості молодшого школяра, а також формування іміджу відбувається завдяки активній, усвідомленій і цілеспрямованій діяльності суб'єкта іміджу, спрямованій на самопізнання, самовираження й самовдосконалення в індивідуальному, особистісному й професійно-діяльнісному аспектах, визначено, яку важливу роль у свідомості школярів відіграє стереотип сприйняття іміджу вчителя. Висновки й результати дослідження визначають і перспективи подальших досліджень іміджу вчителя початкових класів як особистісного феномена. У першу чергу вони пов'язані з поглибленим вивченням конкретних сфер іміджестворювальної діяльності в контексті практики, пов'язаної з формуванням найбільш соціально затребуваних іміджів і створенням науково-практичних рекомендацій стосовно конкретних типів професійного іміджу, тобто іміджу вчителя початкових класів.

Література

1. Гуревич К. М. Образовательная среда интегративного комплекса «общеобразовательная школа — школа искусств» как условие эффективного развития личности младшего школьника [Электронный ресурс] / К.М.Гуревич. — Режим доступа : <http://zexy-999.ru/item/items711395.html>.
2. Журавлев Д. Имидж учителя — необходимость или дань моде // Народное образование. — 2003. — № 7. — С. 213—217.
3. Калюжный А. А. Содержание профессиональной подготовки учителя к нравственному воспитанию школьников : учеб. пособие / А. А.Калюжный. — Алма-Ата : Изд-во АГУ им. Абая, 1994. — 69 с.
4. Квиллиам С. Тайный язык жеста и взгляда / С.Квиллиам. — М. : Ниола-Пресс, 1998.
5. Кулакова Т. Б. Коммуникативный имидж как основа профессиональной деятельности будущего педагога // Наука і освіта. — 2010. — № 2. — С. 98—102.
6. Максимова Г. П. Коммуникативная культура преподавателя и ее развитие в профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / Г.П.Максимова. — Ростов н/Д, 2000. — 179 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С.Л.Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1972.
8. Смирнова Е. О. Психология ребёнка от рождения до семи лет / Е.О.Смирнова. — М. : Школа-Пресс, 1997.

А. К. Брыль, Е. А. Унтилова. ФОРМИРОВАНИЕ ИМИДЖА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье рассматриваются вопросы формирования имиджа учителя начальных классов; уточнено понятие «имидж учителя начальных классов», описываются составляющие и принципы формирования имиджа учителя, определены критерии, типология имиджа учителя начальных классов и уровни производительности профессиональной деятельности по созданию имиджа.

Ключевые слова: имидж, педагогическая имиджелогия, имидж учителя начальных классов, педагогическая деятельность.

A. K. Brill, E. A. Untilova. FORMATION OF IMAGE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article deals with the formation of image of the teacher of initial classes, clarified the concept of «image of a primary school teacher, describes the components and principles of image formation of teachers, the criteria, the typology of the image of a primary school teacher and professional levels of performance to create the image.

Keywords: image, pedagogical imageology, the image of a primary school teacher, teaching activities.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО ЗНАЧИМЫМИ ВЗРОСЛЫМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

В настоящее время особенно актуальной является проблема своевременной диагностической и психокоррекционной помощи детям, родители которых находятся в состоянии устойчивого конфликта. Ту степень близости и честности, которая может проявиться во взаимоотношениях с нашими родителями, больше нигде не встретишь. Опыт этих первых отношений является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка и во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, его поведение и самочувствие. Одна из важнейших функций родителей — обеспечить ребенку право быть самим собой, но это оказывается маловероятным в семьях, где отношения между родителями окончательно нарушились.

Количество разводов неуклонно растет с тех пор, как ощущение святости брака потеряло силу. Ребенок является в данной ситуации пострадавшей стороной. Особенно ребенок-дошкольник, который в силу возрастных особенностей не может оценить свои ощущения и хочет быть одинаково хорошим для обоих родителей! Для него не существует разницы между папой и мамой: для него оба родителя хороши, любимы и близки, даже если один из них скандалист и пьяница... Для маленького ребёнка семья — это целый мир, в котором он живёт, действует, делает открытия, учится любить, ненавидеть, радоваться, сочувствовать. Будучи её членом, ребёнок вступает в определённые отношения с родителями, которые могут оказывать на него как положительное, так и отрицательное влияние. Вследствие этого ребёнок растёт либо доброжелательным, открытым, общительным, либо тревожным, грубым, лицемерным, лживым.

Именно по отношению родителей к своему ребёнку, как считает Е.М.Волкова, можно предполагать, каким он станет в будущем. Психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным контактом и особенностями взаимодействия с родителями. Позитивное общение с родителями — важнейший фактор нормального психического развития ребенка.

В период развода дети наиболее остро переживают нарушение отношений с родителями, отсутствие родительского внимания, заботы и любви. Они особенно чувствительны к оценке взрослого, его позиции по отношению к себе, к состояниям обоих родителей, к изменениям в повседневной семейной жизни. Усугубляя со-

стояние внутреннего конфликта, жестоко манипулируя чувствами ребенка, ему задают вопросы: «Кого ты больше любишь?», «Кого меньше?», «С кем бы хотел остаться?».

Это один из факторов, влияющих на увеличение числа детей с различными нарушениями в эмоциональной, поведенческой и личностной сферах, в межличностных отношениях. Очень часто в бракоразводный период либо после него родители обращаются к психологу за помощью, замечая у детей непривычные, неадекватные психоэмоциональные состояния. На протяжении 2010—2011 гг. в КУ «ООПМПК» за помощью обратились более 80 родителей, находящихся в предразводном или постразводном периоде, имеющих детей дошкольного и младшего школьного возраста. Основанием для обращения родителей к психологу было появление у детей таких деструктивных чувств, как чувство вины, тревожности, неуверенности в себе, что становится причиной многих личностных проблем в будущем.

С целью их профилактики и оказания помощи детям, нами была составлена психодиагностическая программа, позволяющая наиболее точно определить состояние ребенка и разработать план последующей психокоррекционной работы.

Практический психолог должен знать, как строится межличностное общение родителей и детей. С помощью методик диагностики детско-родительских отношений он сможет получить сведения о причинах супружеских ссор и конфликтов, которые вызывают отклонения в психическом развитии ребенка.

У дошкольников, в силу возрастных особенностей, не развита способность к интроспекции, они не обладают богатым словарным запасом, не могут четко оперировать понятиями, не могут описать как свое внутреннее состояние, так и отношение к значимым взрослым, не могут вербализировать свои переживания. И чем младше ребенок, тем сложнее определить его действительное отношение к окружающим людям. Для проведения полной всесторонней диагностики системы отношений ребенка дошкольного возраста мы использовали преимущественно проективные методы, направленные на выявление круга значимого общения детей и особенностей восприятия и переживания ребенком внутрисемейных отношений. Они достаточно информативны, просты в проведении, ребенок легко понимает тестовую

инструкцию, для их выполнения не требуется высокого уровня развития речи и, вместе с тем, проективные методики являются частью психокоррекционной работы, позволяющей не только уменьшить напряжение и установить позитивный эмоциональный контакт с ребенком, создать атмосферу доверия, а и выплеснуть наружу накопившиеся проблемы.

Для диагностики психологических особенностей личности ребенка дошкольного и младшего школьного возраста использовался тест «Несуществующее животное» (О. Романовой), модифицированный вариант тематического апперцептивного теста (ТАТ) Г. Мюррея — рисованный апперцептивный тест РАТ (Л. Н. Собчик) для детей младшего школьного возраста и детский апперцептивный тест САТ — Л. и С. Беллак для дошкольников от 3 лет, для диагностики внутрисемейных отношений — тест «Три дерева» Э. Клессманн, модифицированный детский вариант ЦТО — методика «Цветик-восьмицветик» (авторы А. О. Прохоров и С. В. Велиева), для изучения особенностей жизни ребенка в семье — Шкала привязанности ребенка к членам своей семьи (автор — А. Баркан), для выявления наиболее глубоких, неосознаваемых представлений ребенка о самом себе, членах своей семьи, его значимых переживаний и проблем, характера отношения к окружающим применяется метод песочной терапии «Построение мира» и тест «Сказка» Луизы Дюсс.

Одной из методик, которая позволяет выявить внутрисемейные отношения и представления ребенка о различных аспектах семейной ситуации, является «Три дерева» Э. Клессманн. Она позволяет исследовать контекст семейных отношений в целом, прояснить отношение ребенка к членам своей семьи, то, как он воспринимает их и свою роль в семье, а также те характеристики отношений, которые вызывают в нем тревожные и конфликтные чувства.

И. М. Марковская говорит о том, что рисунок ребенка можно рассматривать как своеобразное интервью, данное при помощи изобразительных средств, а отличием этого интервью служит его проективный характер, так как в рисунке нередко проявляются такие эмоциональные переживания детей, которые ими полностью не осознаются или о которых дети предпочитают не рассказывать.

Дети избегают разговоров о своих проблемах, потому что стыдятся, боятся нежелательной реакции взрослых или потому, что у них не хватает слов и понятий для описания своих чувств и эмоций.

Рисуночный апперцептивный тест РАТ (Л. Н. Собчик) — один из наиболее глубоких личностных тестов. Отсутствие жестко структурированного стимульного материала позволяет ребенку свободно трактовать сюжет, используя собственный жизненный опыт и субъективные представления. Ребенку предлагается по каж-

дой картине сочинить рассказ. Проекция личных переживаний и идентификация с кем-либо из героев рассказа позволяет определить сферу конфликта, фон настроения, позицию личности, уровень невротизации, суицидальные тенденции, трудности социальной адаптации и многое другое.

Детский апперцептивный тест САТ — Л. и С. Беллак относится к классу интерпретационных методик, где проецируется значимое содержание потребностей, конфликтов, установок личности. САТ создан, чтобы облегчить понимание детского отношения к наиболее значимым фигурам и стимулам. Данная методика позволяет выявить ведущие потребности и мотивы; особенности восприятия и отношения ребенка к родителям; особенности взаимоотношений ребенка; содержание внутриличностных конфликтов; особенности защитных механизмов; агрессивные страхи, фобии, тревоги, связанные с ситуациями фрустрации; динамические и структурные особенности поведения ребенка среди сверстников. В тесте представлено определенное количество основных ситуаций, которые могут отражать проявление текущих проблем ребенка. Ребенку предлагается поиграть в игру, рассказывая истории о картинках: что происходит с животными сейчас, что они делают и что случится после. Все ответы, комментарии и действия ребенка, имеющие отношение к рассказу, записываются буквально и потом анализируются.

Для выявления особенностей жизни ребенка в семье используется Шкала привязанности ребенка к членам своей семьи (автор — А. Баркан):

1. Я бы никогда не расставался(лась) с (мамой, папой, братом, сестрой, бабушкой, дедушкой).

2. Я бы ходила по пятам невидимкой за (мамой, папой, братом, сестрой, бабушкой, дедушкой) и т. д.

3. Я бы придумывал(а) сны, где всегда был(а) бы (мама, папа, брат, сестра, бабушка, дедушка).

4. Я бы поделился(лась) своим волшебством с (мамой, папой, братом, сестрой, бабушкой, дедушкой).

5. Я бы подарил(а) необычный подарок (маме, папе, брату, сестре, бабушке, дедушке).

6. Я бы создал(а) сказочную машину для (мамы, папы, брата, сестры, бабушки, дедушки).

7. Я бы построил(а) самый красивый дворец для (мамы, папы, брата, сестры, бабушки, дедушки).

8. Я бы взял(а) с собой на необитаемый сказочный остров (мamu, папу, брата, сестру, бабушку, дедушку).

9. Я бы испек(ла) самый вкусный пирог для (мамы, папы, брата, сестры, бабушки, дедушки).

10. Я бы одел(а) в самый лучший наряд (маму, папу, брата, сестру, дедушку, бабушку).

С точки зрения автора, методика должна использоваться в комплексе с анализом рисунков «Моя семья», «Семья, которую хочу». При выборе ответов на пункты шкалы, ребенку необходимо выбрать только один ответ на каждый вопрос. После того, как ребенок ответит на все 10 пунктов, подсчитывается общее количество выборов каждого члена семьи. Как правило, член семьи, набравший наибольшее количество баллов, является тем, к кому больше всего привязан ребенок. Член семьи, набравший наименьшее количество баллов, чаще всего является источником дискомфорта ребенка в семье.

Психодиагностические методики, используемые в сказкотерапии, хороши тем, что дают психологу дополнительную информацию, зашифрованную в образах, которую в дальнейшем нужно использовать при написании коррекционных сказок, изготовлении кукол, сказочном путешествии — для составления коррекционной программы. Игрушки, находящиеся в кабинете психолога, дают возможность получить дополнительную диагностическую информацию, предложив ребенку выбрать из них ту, которая вызывает наибольшую симпатию или антипатию и др. Эти образы являются проекцией человека, его проблематики, настроения и эмоционального состояния. Достаточно большое количество информации можно получить и при анализе любимой сказки ребенка. В Транзактном анализе любимая сказка рассматривается как жизненный сценарий.

Тест «Сказка» был составлен детским психологом Луизой Дюсс для работы с детьми младшего дошкольного возраста, которые пользуются простым языком для выражения своих чувств. Все сказки объединяет общий фактор — персонаж, с которым ребенок будет стараться идентифицировать себя и которому приходится делать выбор. В зависимости от расположения духа ребенок будет реагировать на ситуацию, изложенную в сказке, спокойно или тревожно, и такое состояние, которое он захочет приписать действию сказки, будет сохранять до конца. Все сказки заканчиваются вопросительной фразой, ответ на которую должен дать ребенок.

Цель теста: выяснить, не возникнут ли спонтанно эмоциональные явления, которые обычно не проявляются в поведении ребенка, но в то же время присутствуют в нем.

Ребенок должен почувствовать, что тест — такая же игра, как и все остальные, поэтому надо выбрать удобный момент, пытаться, может быть, даже стимулировать его, чтобы он сам попросил рассказать сказку.

Желательно не комментировать его ответы и не торопиться. Если ребенок проявляет тревогу или излишнюю возбудимость, слушая рас-

сказ, прервите сказку и попробуйте рассказать ее в другой раз.

Согласно Дюсс, если ребенок прерывает рассказ и предлагает неожиданное окончание, отвечает торопливо, понизив голос, с признаками волнения на лице (излишнее покраснение или бледность, потливость, небольшие тики), отказывается отвечать на вопрос, если у него проявляется настойчивое желание опережать события или повторить сказку — всё это признаки патологической реакции на тест и, следовательно, проявления психологического неблагополучия, которое в дальнейшем, при проведении других тестов, вам придется учитывать.

Ребенок, слушая, повторяя или выдумывая рассказы и сказки, дает волю чувствам, изливает приличную дозу природной агрессивности. Некоторые рассказы вызывают у него страх, но это страх, замешанный на удовольствии и возбуждении. Не совершайте ошибку, не думайте, что ребенок защищен от подобных эмоций. Напротив, желание эпизодически вспоминать мрачные и будоражащие воображение ситуации — признак хорошего психологического здоровья. Как правило, именно излишества должны вызывать у вас подозрение. Уход от сложных ситуаций в жизни — часто признак неуверенности и страха, и если страх не является следствием реальной угрозы, то здесь можно говорить об определенном негативно окрашенном эмоциональном состоянии.

Тест не так легко поддается интерпретации, как кажется на первый взгляд. Необходимо будет вооружиться хорошо отточенными техническими средствами для проведения глубокого анализа результатов теста. Следует помнить, что из теста следует отбирать как положительные, так и отрицательные результаты и пользоваться ими в качестве ориентира для применения в процессе прямого наблюдения за развитием личности ребенка и во время проведения других тестов.

Первая сказка ПТЕНЕЦ

Цель: выявить степень зависимости ребенка от одного из родителей или обоих.

«В гнездышке на дереве спят птички: папа, мама и маленький птенец. Вдруг налетел сильный ветер, ветка ломается, и гнездышко падает вниз: все оказываются на земле. Папа летит и садится на одну ветку, мама садится на другую. Что делать птенцу?»

Типичные нормальные ответы: «Он тоже полетит и сядет на какую-нибудь ветку», «Полетит к маме, потому что испугался», «Полетит к папе, потому что не умеет летать, но будет звать на помощь, и папа (или мама) прилетит и заберет его».

Типичные патологические ответы: «Не умеет летать, поэтому останется на земле», «Пытается лететь, но не сумеет»; «Умрет во время падения», «Умрет от голода (или от дождя,

холода и т. д.); «О нем все забудут, и кто-нибудь на него наступит» и так далее.

Вторая сказка ГОДОВЩИНА СВАДЬБЫ РОДИТЕЛЕЙ

Цель сказки: понять, ревнует ли ребенок к союзу своих родителей, иными словами, чувствует ли себя обделенным вниманием со стороны обоих родителей из-за проявления ими своих чувств друг к другу. Допускается задавать некоторые вопросы, приведенные после сказки.

«Празднуется годовщина свадьбы родителей. Мама и папа очень любят друг друга и хотят весело отметить праздник, пригласив друзей и своих родителей. Во время праздника ребенок встает и один идет в сад. Что произошло, почему он ушел?»

Типичные нормальные ответы: «Пошел за цветами для мамы», «Пошел немного поиграть», «Со взрослыми скучно, поэтому он решил развлекаться один», «Ему надоело находиться на празднике», «Ему сделали замечание по поводу того, как он ест (сидит, ходит в школу и т. д.)». Другие ответы о возможной скуке на празднике также могут рассматриваться как нормальные и встречаются довольно часто.

Типичные патологические ответы: «Ушел, потому что разозлился», «Хотел остаться один», «Загрустил», «Никто на него не обращал внимания, и он решил уйти».

К такого рода ответам необходимо поставить уточняющие вопросы, попросив ребенка дать более подробное объяснение. Может случиться, что ребенок не захочет продолжать разговор или объяснять свои ответы, или же может сказать: «Это праздник папы и мамы, поэтому на ребенка никто не обращал внимания», «Было слишком шумно», «Ему не давали играть в игры», «Папа (или мама) ни разу с ним не поиграл», «Ему не дали конфетку», «Другие дети на празднике были ему неприятны (или наоборот)», «На праздниках он всегда хочет играть один, ему не нравятся праздники» и т. д.

Третья сказка ЯГНЕНОК

Здесь проводится контроль за тем, как ребенок перенес отлучение от груди. Второй вариант этой сказки дает возможность проконтролировать проявление или отсутствие чувства ревности к младшему брату, которого еще кормят грудью.

Первый вариант. Жила была овца со своим ягненком. Ягненок был большой и даже ел травку. Вечером мама давала ему немного молока, которое он очень любил. Но однажды мама осталась без молока и не смогла покормить его. Что делать ягненку?

Типичные нормальные ответы: «Будет есть больше травки», «Заплачет, а потом станет

есть больше травки», «Пойдет к другой овце и попросит у нее молока».

Типичные патологические ответы: «Умрет от голода», «Пойдет к другой овце и не вернется к своей маме», «Не будет больше обращать внимания на маму, потому что она оставила его без молока», «Будет так сильно страдать и плакать, что мама достанет где-нибудь молока и принесет ему».

Второй вариант. Рассказывается та же сказка до фразы о том, что ягненку очень нравится молоко, хотя он уже ест травку. Далее следует такое продолжение: «Однажды маме принесят другого, совсем маленького ягненка, который пьет только молоко, потому что еще не умеет есть травку. Тогда мама говорит старшему ягненку, что ему придется обойтись без молока, потому что у нее не хватит молока на обоих ягнят, и с этого дня он должен будет есть только травку. Как поступит ягненок?»

Типичные нормальные ответы: те же, что и в предыдущем варианте, плюс некоторые другие: «Постарается есть меньше молока и больше травки», «Немного покапризничает, но полюбит маленького ягненка, поэтому будет есть только травку» и т. д. Типичные патологические ответы: те же, что и в первом варианте сказки, плюс некоторые другие: «Пойдет есть травку, но будет очень злиться на маленького ягненка», «Притворится послушным, а потом тайком унесет маленького ягненка и снова сможет пить молоко», «Найдет другую маму для маленького ягненка», «Будет бить маленького ягненка» и т. д.

Четвертая сказка ПОХОРОНЫ

(Хочу обратить внимание практикующих психологов на важный момент в проведении тестирования с помощью данной сказки. Перед началом рассказывания сказки «Похороны» обязательно, в корректной форме, поинтересуйтесь у ребенка, готов ли он услышать сказку о похоронах, знает ли он, что это такое. Учитывайте не только ответ ребенка, а и его поведенческие реакции. При отказе ребенка от этой сказки, скажите что вы понимаете его чувства и предложите сказку «Отъезд».)

Эта сказка выявляет отношение ребенка к смерти, а значит — к агрессивности, разрушительности и взаимосвязанным чувству вины и самобичеванию.

«По улице идет похоронная процессия, и все спрашивают, кто умер. Кто-то показывает на один дом и говорит: «Умер тот человек, который жил в этом доме. Кто же умер?»

Типичные нормальные ответы: «Неизвестный человек», «Дедушка (бабушка) какого-то ребенка», «Человек, который был очень болен», «Очень важный человек», «Старик (старушка)» и т. д.

Типичные патологические ответы: «Мальчик (девочка)», «Папа одного мальчика», «Мама од-

ного мальчика», «Младший (старший брат одной девочки)» и т. д.

Вариант ОТЪЕЗД

Содержание сказки можно немного изменить для детей, которые вследствие маленького возраста не совсем точно понимают идею смерти.

«Однажды родители, бабушка с бабушкой, тети, дяди и все дети пошли на станцию, и один из них сел в поезд и уехал далеко-далеко и, может быть, никогда не вернется. Кто это был?»

Типичные нормальные ответы: «Кто-то из них», «Дедушка (бабушка)», «Неизвестно кто» и т. д. Возможно будет назван человек, не являющийся членом семьи, что указывает на игнорирование основного сюжета рассказа, т.е. что на поезд сел кто-то из членов семьи. Типичные патологические ответы: те же, что и в первом варианте, либо относящиеся к какому-нибудь лицу из семьи, не названного в рассказе и выбранного ребенком в качестве мишени для своей агрессивности.

Пятая сказка СТРАХ

Это не настоящая сказка, смысл в прямом вопросе, замаскированном и имеющем очевидную познавательную цель.

Один мальчик (девочка) говорит себе тихо-тихо: «Как страшно!» Чего он боится?

Типичные нормальные ответы: «Вел себя плохо и теперь боится наказания», «Пропускал занятия в школе, поэтому боится, что мама будет его ругать», «Боится темноты», «Боится какого-то животного», «Ничего не боится, просто пошутил» и т. д.

Типичные патологические ответы (на все эти ответы необходимо просить ребенка давать более детальные объяснения и уточнения, используя наводящие вопросы и задавая их спокойным, ободряющим тоном): «Боится, что его украдут», «Чудовище хочет украсть его и съесть», «Чудовище хочет съесть его, потому что он плохой мальчик», «Боится остаться один», «Боится дьявола», «Боится, что какой-нибудь зверь залезет в кровать», «Боится, что придет вор и ударит его ножом», «Боится, что умрет мама (папа)» и т. д.

Подобные патологические идеи выражают скрытую агрессивность по отношению к родителям, а следовательно, вызывают у него чувство вины и самобичевание. Этот тест тесно связан с предыдущими (сказка о похоронах и о поезде).

Шестая сказка СЛОНЕНОК

Цель: выявить трудности, возникающие у мальчика в связи с развитием сексуальности, в частности, его отношение к кастрационному комплексу.

«У одного мальчика есть слоненок, очень приятный, с хорошеньким хоботком. Однажды, войдя в свою комнату, мальчик увидел, что у слоненка что-то изменилось. Что у него изменилось и почему?»

Типичные нормальные ответы: «Слоненок в шутку перекрасился в другой цвет», «Слоненок не изменился, он только вырос», «Слоненок намочил в постель», «Он ушел, потому что ему надоело оставаться все время в закрытой комнате», «Он сломал игрушку мальчика, который побьет его за это» и т. д.

Типичные патологические ответы: «У слоненка нет больше хобота, потому что у него его отрезали», «Слоненок вел себя плохо, поэтому у него отвалился хобот», «Хобот ему мешает, и он не знает, что делать», «Слоненок плачет, потому что ему плохо и никто ему не помогает», «Слоненок умер», «Вместо слоненка было другое животное» и т. д.

Если затем вы попросите уточнить ответы, возможно, мальчик объяснит окончания рассказов, придуманные им самим.

Седьмая сказка ПЕСОЧНЫЙ ДОМИК

Цель: контроль за тем, как ребенок привязан к вещам, которые воспринимает как свою собственность. Предлагается проводить с детьми от двух до четырех лет. Ребенок старшего возраста может оказаться более гибким в ответах, допуская возможность обмена или дарения вещей как признак любви и привязанности к кому-то.

«Один мальчик построил из песка красивый домик, довольно просторный, чтобы можно было ему играть внутри. Он построил его сам и очень гордился этим. Мама попросила подарить ей домик, потому что он ей понравился. Как поступит мальчик: оставит домик себе или подарит маме?»

Типичные нормальные ответы: «Немного поиграет, а потом подарит домик маме», «Прежде чем подарить домик маме, покажет его папе (здесь ребенок может называть бесконечное число лиц, которых сможет вспомнить)», «Поделит его с мамой», «Отдаст маме, но иногда будет просить обратно, чтобы поиграть» и т. д.

Типичные патологические ответы: «Захочет оставить себе, потому что домик очень красивый», «Никому его не отдаст», «Поиграет, а потом разрушит его», «Будет жить в домике всю жизнь», «Почему он должен отдавать домик маме?» и т. д.

Восьмая сказка ПРОГУЛКА

Этот тест надо проводить дифференцированно, в зависимости от пола ребенка.

Цель: контроль за уровнем так называемых «эдиповых» отношений, то есть выявление степени привязанности ребенка к родителю противоположного пола и соперничества с родителями своего пола.

Лучше всего, если тест с ребенком проведет человек противоположного пола.

«Один мальчик идет с мамой в лес погулять, и они оба очень довольны. Когда они возвращаются домой, то видят, что у папы изменилось выражение лица. Какое новое выражение лица у него появилось и почему?» (девочке рассказывает, что одна девочка пошла гулять с отцом и т. д.).

Типичные нормальные ответы: «У него довольное лицо, потому что они вернулись домой», «У него усталое лицо, потому что он работал», «У него было сердитое лицо, потому что они долго отсутствовали, и он беспокоился за них», «Пока они отсутствовали, ему принесли плохую новость», «Пока они отсутствовали, разбилось стекло (телевизор, стиральная машина, ваза и т. д.)».

Типичные патологические ответы: «Он болеет», «Он заболел, пока они отсутствовали», «У него озабоченное лицо, потому что он увидел, что мальчик простудился во время прогулки, и у него поднялась температура», «Он раздражен, потому что тоже хотел пойти на прогулку, но мальчик был против», «Он плакал, потому что боялся, что они больше не вернуться, что они потерялись» и т. д.

Девятая сказка НОВОСТЬ

Как и сказка о страхе, она проводится для выявления у ребенка чувства неоправданной тревожности или страха, а также невысказанных желаний и ожиданий, о существовании которых могут даже и не подозревать.

«Один мальчик возвращается с прогулки (или из школы, со двора, где он играл в футбол; из дома друзей или родственников — выберите наиболее подходящую ситуацию для вашего ребенка), и мама ему говорит: «Наконец-то ты пришел. Я должна сообщить тебе одну новость». Какую новость хочет сообщить ему мама?».

Типичные нормальные ответы: «К обеду придет гость», «Придут гости», «Кто-то позвонил и сообщил приятную новость (приглашение в гости, выздоровление, рождение ребенка и т. д.)», «Мама хочет, чтобы мальчик сел заниматься или принял ванну», «Мама узнала что-то важное по радио или по телевизору» и т. д.

Типичные патологические ответы: «Кто-то в семье умер», «Мама хочет отругать мальчика за...», «Мама хочет запретить что-то мальчику», «Мама сердится, потому что мальчик опоздал, и она хочет сказать ему, что больше не выпустит на улицу» и т. д.

Десятая сказка ДУРНОЙ СОН

Осуществляется контроль по всем предыдущим сказкам. Вам необходимо выявить взаимосвязь ответов по этой сказке с ответами, полученными в предыдущих сказках.

«Однажды утром один мальчик резко просыпается и говорит: «Я видел очень плохой сон». Какой сон увидел мальчик?»

Типичные нормальные ответы: «Я не знаю», «Ничего на ум не приходит», «Ему приснился страшный фильм», «Ему приснилось плохое животное», «Ему приснилось, что он заблудился» и т. д.

Типичные патологические ответы: «Ему приснилось, что мама (папа) умерла», «Ему приснилось, что он умер», «Ему приснилось, что пришли забрать его», «Ему приснилось, что его хотят бросить под машину» и т. д.

При этом нет ничего патологического в том, что иногда ребенку снится, что его забрали, что его переехала машина и т. п. Изредка дурные сны снятся всем. Здесь речь идет о том, указывает ли один из патологических ответов на состояние тревожности и беспокойства, идентичные с уже выраженными, прямо или косвенно, в предыдущих сказках.

Протокол ответов тест «Сказка»

Дата Ф. И. О.

| | Название | Ответы ребенка | Невербальное поведение | Интерпретация |
|----|-----------------------------|----------------|------------------------|---------------|
| 1 | Птенец | | | |
| 2 | Годовщина свадьбы родителей | | | |
| 3 | Ягненок | | | |
| 4 | Похороны / Отъезд | | | |
| 5 | Страх | | | |
| 6 | Слоненок | | | |
| 7 | Песочный домик | | | |
| 8 | Прогулка | | | |
| 9 | Новость | | | |
| 10 | Дурной сон | | | |

Для исследования отношения ребенка к членам семьи, их отношения к ребенку мы использовали модифицированный детский вариант ЦТО — методика «Цветик-восьмицветик» (авторы А. О. Прохоров и С. В. Велиева), позволяющий работать с дошкольниками, начиная с трехлетнего возраста. Диагностика проводится в форме игры-беседы. Ребенку предлагаются разноцветные лепестки (красного, желтого, зеленого, голубого, фиолетового, коричневого, серого и черного цветов), сердцевина цветка — белого цвета. Психолог предлагает ребенку выбрать лепесток, который он отдаст маме, папе и т. д. При анализе результатов необходимо учитывать расположение лепестка,

выбранного ребенком для себя, по отношению к другим членам семьи, его цвет.

Для выявления наиболее глубоких, неосознаваемых представлений ребенка о самом себе, членах своей семьи, для выявления потребностей ребенка, его значимых переживаний и проблем, характера отношения к окружающим можно применять метод песочной терапии «Построение мира». Ребенку предлагается представить себя волшебником, который путешествует по миру в поисках того места, где не ступала еще нога человека. И вот, наконец-то, ты нашел это место! Построй свой мир... Данная методика является удобным средством установления контакта с ребенком, позволяя ему пережить в игре многие значимые для него моменты. Основой интерпретации данных в значительной степени являются ответы ребенка на вопросы «почему», «зачем», поскольку в них дети говорят о своих потребностях, значимых переживаниях. Другой основой интерпретации является содержательный анализ ответов, который позволяет углубить представление о переживаниях ребенка и о реальной житейской ситуации. Невербальные проявления также дают много информации для психолога. Именно по ним можно судить о глубине переживаний ребенка, субъективной значимости тех или иных проблем, о которых он упоминает.

Общение с родителями показывает, что дети очень редко, или вообще не делятся с ними своими переживаниями, связанными с разводом. Дети очень восприимчивы к перемене настроений родителей. Они чувствуют, когда один из родителей несчастен и страдает. Нередко дети возлагают на себя роль, так сказать, парламентариев брака, пытаются утешать родителей или одного из них, или предпринимают попытки примирить их.

Условия жизни ребенка в постразводный период родителей серьезно меняются: ребенку приходится отдельно переживать свое отношение к отцу и матери. Во-первых, оба отношения разделены местом; во-вторых, ребенок проводит основное время с одним и только определенное время с другим родителем, и, в-третьих, разделение предполагает исключение, что называется, ребенок находится или с одним родителем, или с другим. После развода отношения в одно и то же время и в одном и том же месте с двумя родителями невозможны, даже если родители не ведут борьбу и частично делят друг с другом ответственность за воспитание. Родители должны стремиться как можно быстрее отойти от своих личных страданий и интенсивных переживаний и в кратчайший срок вернуться к своей родительской ответственности. Они должны предпринять все возможное, чтобы помочь детям пережить всю боль и тяжесть разлуки. Прежде всего, дети должны быть вовремя и подробно проинформированы о предстоящих событиях, им должно быть позволено проявлять тревогу и другие

эмоции. К тому же родители должны приложить все усилия, чтобы ребенок почувствовал, что его любовь к обоим родителям остается такой, как и раньше. По словам Карла Витакера, семья сильнее психотерапии, опыт важнее обучения, и так оно и должно быть. Семья — это группа с огромным опытом совместной жизни, с культурными особенностями, передававшимися ей через множество поколений, система, крайне чувствительная к стрессу.

Объяснить родителям необходимость чуткого и бережного отношения к психике ребенка в период бракоразводного процесса невозможно, но можно и нужно рассуждать и о том, что в жизни всегда возможно новое начало, и отношения между мужчиной и женщиной вполне могут быть счастливыми. А у счастливых родителей, как известно, растут счастливые и здоровые дети.

Работа с каждым человеком, будь то взрослый или ребенок, очень индивидуальна, ведь недаром говорят, что все люди разные. Компонентами моей работы с детьми являются: искусство задавать вопросы, искусство рассказывания сказок, искусство арттерапии, искусство песочной терапии, в процессе использования их что-то создается, и это что-то — душа. Всякий раз, когда мы даем ей возможность насытить свои базовые потребности, сбросить тяжесть непосильных проблем — она обязательно растет, наполняя жизнь новым смыслом...

Литература

1. Валлон А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. — СПб., 2001.
2. Велиева С. В. Психические состояния детей дошкольного возраста : дис. ... канд. психол. наук / С. В. Велиева. — Казань, 2001. — 231 с.
3. Видра Д. Помощь разведенным родителям и их детям: от трагедии к надежде. По страницам научных трудов Гельмута Фигдора / Д. Видра. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2000. — 224 с.
4. Витакер К. Полночные размышления семейного терапевта / К. Витакер ; пер. с англ. М. И. Завалова. — М. : Независимая фирма «Класс», 1998. — 208 с.
5. Волкова Е. М. Трудные дети или трудные родители? / Е. М. Волкова. — М. : Профиздат, 1992.
6. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская. — СПб. : Речь, 2005. — 150 с.
7. Орехова О. А. Цветовая диагностика эмоций ребёнка : практикум по психодиагностике / О. А. Орехова. — СПб. : Речь, 2002. — 112 с.
8. Прохоров А. О. Психические состояния детей дошкольного возраста / А. О. Прохоров, С. В. Велиева // Вопросы психологии. — 2003. — № 5. — С. 57–69.
9. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е. И. Рогов. — М., 1995.
10. Руденко І. М. Вплив розлучення батьків на життєдіяльність дитини молодшого шкільного віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук / І. М. Руденко. — К., 2009.
11. Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика / Г. Фигдор. — М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2000. — 288 с.
12. Фигдор Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой (психоаналитическое исследование) / Г. Фигдор. — М. : Наука, 1995. — 376 с.

С. В. ВОРОНОВА,

аспірант кафедри управління освітніми закладами та державної служби
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ГРОМАДСЬКИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ

У статті описана структура готовності менеджерів освіти до роботи з громадськими організаціями. Визначено критерії цієї готовності: мотиваційний, когнітивний, процесуально-діяльнісний. Розкрито показники цих критеріїв.

Ключові слова: менеджер освіти, структура готовності, громадські організації.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Одним із шляхів реалізації державно-громадського управління в освіті є партнерство освітніх закладів та громадських організацій. Таке партнерство відкриває можливості для залучення інвестицій у розвиток школи, активізації людських ресурсів, покращення іміджу освітнього закладу, зміцнення соціальної стабільності та реалізації інтересів всіх суб'єктів місцевого соціуму. Тому на ґрунті нових методичних підходів щодо професійної підготовки менеджерів освіти до роботи з громадськими організаціями в системі післядипломної освіти виникла необхідність визначити та науково обґрунтувати структуру готовності менеджерів освіти до роботи з громадськими організаціями відповідно до її критеріїв: мотиваційного, когнітивного, процесуально-діяльнісного.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що перші дослідження проблеми готовності особистості до діяльності проводили такі видатні психологи, як Д. Узнадзе, А. Прангшвілі, Н. Левітов, М. Дьяченко, Л. Кандибович. Загальнотеоретичні проблеми підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ досліджували такі вчені: І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кічук, Н. Кузьміна, А. Ліненко, Л. Міщик, Г. Нагорна, Л. Хомич. Становлення і розвиток готовності студентів до певного виду педагогічної діяльності досліджували І. Вужина, Н. Волкова, Т. Жаровцева, С. Литвиненко, Г. Троцько, О. Шпак. Ряд науковців розглядали проблему формування готовності, спрямованої на особистісне і професійне удосконалення майбутніх педагогів: морально-психологічної готовності (Л. Кондрашова), готовності до професійного саморозвитку (О. Пехота), готовності до інноваційної професійної діяльності (І. Богданова, І. Гавриш), готовності до саморегуляції педагогічної діяльності (В. Чайка). Однак проблему готовності менеджерів освіти до роботи з громадськими організаціями висвітлено недостатньо, тому вона є нагальною потребою часу.

Мета статті полягає в розкритті змісту поняття «готовність менеджера освіти до роботи з громадськими організаціями», визначенні структури такої готовності та її критеріїв.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел засвідчив відсутність єдиного підходу до трактування змісту поняття «готовність». Узагальнивши результати наукових пошуків вчених (М. Дьяченко, Л. Кандибович, К. Платонов, Д. Узнадзе, В. Ширинський, В. Моляко, В. Сластьонін, І. Кондакова, Л. Кадченко, П. Рудик, К. Дурай-Новакова), можна констатувати, що готовність — це особистісна форма інтерпретації змісту освіти, система інтегративних властивостей, якостей і досвіду особистості, що володіє ознаками загальної теоретичної й методичної готовності до певної діяльності. У той же час готовність має специфіку — це професійні вміння й навички, індивідуальний стиль їхньої реалізації, практико орієнтований досвід діяльності, рефлексія діяльності.

У межах нашого дослідження готовність менеджерів освіти до роботи з громадськими організаціями ми розуміємо як інтеграцію мотиваційної, когнітивної, процесуально-діяльнісної складових для вирішення професійних знань, які потребують застосування спеціальних підходів, технологій, методів.

На основі теоретичного аналізу наукової та спеціальної літератури вважаємо за можливе визначити структуру готовності менеджерів освіти до роботи з громадськими організаціями у вигляді мотиваційного, когнітивного, процесуально-діяльнісного критеріїв (табл. 1). Критерії готовності складають цілісну систему, оскільки їхня єдність дає можливість сформувати нову якість особистості. Зупинимося детальніше на характеристиці критеріїв готовності менеджерів освіти до роботи з громадськими організаціями.

Мотиваційний критерій передбачає наявність таких показників: усвідомлення ролі громадських організацій у розв'язанні актуальних проблем навчального закладу; розуміння по-

Таблиця 1

Структура готовності менеджерів освіти до роботи з громадськими організаціями

| Критерії | Показники |
|--------------------------|---|
| Мотиваційний | — усвідомлення ролі громадських організацій у розв'язанні актуальних проблем навчального закладу; — розуміння потреби запровадження в роботу загальноосвітнього навчального закладу спільних проектів з громадськими організаціями; — усвідомлення перспектив розвитку навчального закладу через реалізацію спільних проектів з громадськими організаціями. |
| Когнітивний | — термінологічна обізнаність з сутністю базових понять, що покладені в основу роботи менеджера освіти з громадськими організаціями; — обізнаність з видами громадських організацій та їх структурно-функціональними моделями; — обізнаність з методами і формами роботи з громадськими організаціями. |
| Процесуально-діяльнісний | — вміння запроваджувати організаційно-правові, інформаційні та морально-етичні механізми в роботі з громадськими організаціями; — вміння планувати діяльність навчального закладу щодо роботи з громадськими організаціями; — вміння здійснювати проектувальну діяльність спільно з громадськими організаціями. |

треби запровадження в роботу загальноосвітнього навчального закладу спільних проектів з громадськими організаціями; усвідомлення перспектив розвитку навчального закладу через реалізацію спільних проектів з громадськими організаціями.

Аналізуючи мотиваційний критерій готовності менеджерів освіти до роботи з громадськими організаціями, потрібно з'ясувати, що являє собою мотивація. У тлумачному словнику термін «мотивація», по-перше, визначено як сукупність мотивів, доказів для обґрунтування чогось; по-друге, як доведення необхідності скоєння певних вчинків [3]. Визначенню мотивації приділялася увага таких зарубіжних і вітчизняних науковців, як К. Мадсен, Ж. Годфруа (сукупність чинників, що підтримують та направляють (мається на увазі визначальна поведінка та діяльність)) [6], К. Платонов (сукупність мотивів) [6], Дж. Аткинсон (єдність особових детермінант, тобто стійких мотивів особи і характеристик безпосередньої ситуації) [7], К. Левін (актуальний процес, який направляє і спонукає цілеспрямовану поведінку) [2].

Усвідомлення ролі громадських організацій у розв'язанні актуальних проблем навчального закладу є першим показником мотиваційного критерію готовності менеджерів освіти до роботи з громадськими організаціями. Слід зазначити, що мотивація менеджера освіти обумовлена його професійними інтересами до громад-

ських організацій через впровадження в освітньому закладі державно-громадського управління. Функціонування державно-громадської системи управління освітою неможливе без добровільної активної участі в управлінні представників широкої громадськості: громадських лідерів (депутатів, членів освітніх громадських організацій, бізнесменів, духовенства), батьків, педагогів. Залучення представників усіх категорій учасників навчально-виховного процесу (батьків, педагогів, учнів), а також представників громадських організацій до управління діяльністю освітнього закладу дозволить забезпечити підвищення якості освітніх послуг, громадянської позиції дорослого населення; виховання громадянської позиції в середовищі підростаючого покоління; розвиток спільної відповідальності всіх суб'єктів навчально-виховного процесу.

Важливим також є розуміння менеджерами освіти потреби запровадження в роботу загальноосвітнього навчального закладу спільних з громадськими організаціями проектів. Суттєвий пласт знань щодо управління проектами міститься в дослідженнях міжнародних фінансових організацій (Світовий банк, Європейський банк реконструкції та розвитку), спеціалізованих професійних організацій, що об'єднують фахівців з даного питання (Міжнародна асоціація з управління проектами, професійні національні асоціації з управління проектами різних країн).

Поняття проекту в різних дослідженнях, моделях та стандартах може трактуватись по-різному. У широкому сенсі проекти розуміються як будь-яка діяльність, що призводить до певних змін. І. Мазур, В. Шапіро, Н. Ольдерогге зазначають, що поняття проекту може мінятись залежно від визначених завдань, запланованих результатів, секторів економіки [10, 13]. За Британським стандартом BS 6079-1:2000 «проект» — це унікальна сукупність скоординованих дій (робіт) з певним початком та закінченням, що здійснюється певною особою або організацією для досягнення певної мети у заздалегідь визначені терміни, витрати та параметри виконання [13]. Австралійський інститут з управління проектами зазначає, що проект — це унікальна сукупність взаємопов'язаних дій (робіт) з визначеними датами початку та закінчення, необхідними для успішного досягнення загальної мети [12]. Американський інститут з управління проектами визначає проект як тимчасове підприємство, утворене для створення унікального продукту або послуги [11]. На думку А. Товби, Г. Цинес, проект — це особлива форма здійснення цілеспрямованих змін, яка передбачає, що ці зміни повинні бути реалізовані в рамках певних обмежень за строками, вартістю та характеристиками очікуваних результатів [9]. Завдяки активному використанню потенціалу проектних технологій саме керівники освітніх закладів — менеджери освіти мають стати іні-

ціаторами модернізації всіх сторін життя школи. У руках кваліфікованого управлінця — це потужний ресурс, здатний забезпечити якісну зміну освітнього процесу, створити для школи конкурентні переваги, забезпечити умови для залучення нових вчителів та учнів. Результати проектної діяльності та успішності навчання кожного учасника проекту залежать від розуміння менеджерами освіти необхідності участі в цій діяльності. Одним з напрямків мотивації є прагнення учасника проекту до особистісного зростання, самовдосконалення, що сприяє розвитку педагогічного колективу та всього освітнього закладу.

Наступним показником мотиваційного критерію готовності менеджерів освіти до роботи з громадськими організаціями є усвідомлення перспектив розвитку навчального закладу через реалізацію спільних проектів з громадськими організаціями. Реалізація спільних проектів з громадськими організаціями створює умови для формування у менеджерів освіти всіх необхідних життєвих компетенцій, які міжнародною комісією Ради Європи були визначені як основні у XXI столітті: полікультурні, мовленнєві, інформаційні, політичні та соціальні [14]. Самостійне здобування знань, їх систематизація, можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити проблему і приймати рішення відбувається саме через проектну діяльність. Мотивацією для менеджерів освіти також може слугувати створення позитивного іміджу освітнього закладу; робота, яка дозволяє виявляти свої можливості та реалізовувати свої ідеї; лідерство, можливість вести за собою інших; відчуття успіху, досягнення, визнання; підвищення статусу закладу освіти; підтримка існуючих традицій. Співпраця менеджерів освіти з громадськими організаціями дає можливість брати участь у тренінгах, спрямованих на безпосередню діяльність керівників, організовувати обмін досвідом, стажування за кордоном, матеріальну підтримку найбільш активних, професійних, компетентних і креативних керівників освітніх закладів [4, с. 178].

Когнітивний критерій готовності менеджерів освіти до роботи з громадськими організаціями містить термінологічну обізнаність з сутністю базових понять, що покладено в основу роботи менеджера освіти з громадськими організаціями; з видами громадських організацій та їх структурно-функціональними моделями; з методами і формами роботи з громадськими організаціями. Знання термінології базових понять (перша група відображає протиставлення громадських організацій першому сектору, тобто державі; друга група понять відображає антикомерційний статус громадських організацій), класифікації видів громадських організацій (за організаційно-правовими властивостями (С. Лисенков, М. Кравчук); за спрямованістю (Л. Лойко); залежно від критеріїв, взятих за основу (І. Дзюбко, К. Левківський, В. Ан-

друщенко); напрямками діяльності (Т. Слинко, О. Кушнарєнко); в суспільних сферах діяльності (Л. Корміч, Д. Шелест); залежно від характеру спрямованості діяльності на правозахист (М. Новіков); залежно від масштабів проблем, на вирішення яких спрямована діяльність (В. Редюхін) та функції (опозиційна, творча, захисна, допоміжна) громадських організацій, що дозволить менеджеру освіти на більш професійному рівні спілкуватися з представниками цих організацій.

Для успішної роботи з громадськими організаціями ми вважаємо за необхідне прищеплення менеджерам освіти навичок фандрайзингової та волонтерської діяльності. Проведення фандрайзингу в освітніх закладах передбачає пошуки потенційних джерел фінансування, обґрунтування потреб в коштах та співвідношення з інтересами фінансових донорів, формування, підтримку та розвиток зв'язків з громадськими організаціями як з фінансовими донорами, формування суспільної думки на користь підтримки діяльності освітніх закладів. Фандрайзинг (з англ. *Fundraising* — збір фондів) — процес залучення коштів та інших ресурсів (людських, матеріальних, інформаційних), які організація не може забезпечити самостійно і які є необхідними для реалізації певного проекту або своєї діяльності в цілому [3].

Згідно із Загальною декларацією волонтерів, яку було прийнято на II Конгресі Міжнародної Асоціації Волонтерів 14 вересня 1990 року в Парижі, волонтерська діяльність розглядається як інструмент соціального, культурного та економічного розвитку. Волонтер (від лат. «voluntarius» — воля, бажання, від англ. «voluntary» — добровільний, доброволець, йти добровільно) — це особа, яка за власним бажанням допомагає іншим [3]. У Законі України «Про соціальні послуги» зазначається, що волонтер — це фізична особа, яка добровільно здійснює благодійну, неприбуткову та вмотивовану діяльність, що має суспільно корисний характер [1]. Зростає кількість громадських організацій, діяльність яких спрямована на надання соціальної допомоги різним верствам населення. Сьогодні у державі функціонують такі, досить потужні, центри волонтерського руху як: Координаційна рада з питань розвитку та підтримки волонтерського руху при Міністерстві праці та соціальної політики; Всеукраїнський громадський центр «Волонтер»; Ресурсний центр розвитку громадських організацій «Гурт»; Український державний центр соціальних служб для молоді; Волонтерський центр «Пенсіонер» ради Організації ветеранів війни; Коаліція громадських організацій та ініціатив за вільну від тютюнового диму Україну.

Робота з добровільними помічниками потребує від менеджера освіти гнучкості і відповідальності, вміння взаємодіяти і довіряти людям. Волонтер — це, як правило, не чудо-людина, яка все розуміє і сприймає кожне сло-

во. Це може бути й людина 80-ти років з не-легким характером, але водночас, незамінний працівник у роботі з такими ж людьми, як і сам, що знаходяться в організації на патронажі, і 17-літня молода людина з невеликим життєвим досвідом, але якій легко дається навчання [5, 8]. Досвід свідчить про те, що одну і ту ж роботу повинні виконувати волонтери з різним рівнем підготовленості. При цьому одна людина може навчатися, інша — безпосередньо виконувати роботу, а третя — виступати в ролі наставника. Важливе значення в роботі з волонтерами має оцінка їх діяльності. Під час аналізу виконаного завдання необхідно відзначити сильні сторони волонтера і запропонувати можливість використання їх у майбутній безкоштовній діяльності.

Процесуально-діяльнісний критерій готовності менеджерів освіти до роботи з громадськими організаціями передбачає наявність сформованих професійних умінь та навичок. Серед професійних умінь, якими має володіти менеджер освіти, ми виділяємо: вміння запроваджувати організаційно-правові, інформаційні та морально-етичні механізми в роботу з громадськими організаціями; вміння планувати діяльність навчального закладу щодо роботи з громадськими організаціями; вміння здійснювати проектувальну діяльність спільно з громадськими організаціями.

Володіння нормативно-правовими актами, які регламентують діяльність громадських організацій, впровадження державно-громадського управління в освітньому закладі, підтримку та розвиток волонтерського руху в Україні, забезпечення діяльності закладів освіти та громадських організацій забезпечує менеджера освіти можливість запроваджувати організаційно-правові механізми в роботу з громадськими організаціями.

Менеджер освіти повинен володіти вміннями запроваджувати інформаційні механізми в роботу з громадськими організаціями. Ми вважаємо, що дієвими інформаційними механізмами в роботі менеджера освіти з громадськими організаціями є засоби масової інформації (ЗМІ), PR-кампанії, мережа Internet. Співпраця зі ЗМІ — необхідна складова роботи менеджера освіти. ЗМІ — радіо, телебачення, преса — забезпечують формування та передачу інформації великим за чисельністю й розосередженим у просторі аудиторіям, тому менеджеру освіти необхідно перетворити журналістів на своїх партнерів, і успіх — гарантовано. У нашому випадку PR розглядається (Public Relations) як мистецтво досягнення гармонії за допомогою взаєморозуміння, заснованого на правді й повній поінформованості. PR ставить за мету досягнення згоди, чесного діалогу і віддає перевагу методам, що припускають максимальну відкритість у взаєминах, насамперед зі «своєю громадськістю» — персоналом (педагогічними працівниками), партнерами (громадськими ор-

ганізаціями, іншими освітніми закладами), споживачами (учнями, батьками).

Сьогодні освітній заклад, який прагне бути конкурентоспроможним та мати привабливий імідж, йде в ногу з часом, і рано чи пізно починає користуватися Internet — необмеженим інформаційним джерелом та ресурсом для діяльності. Ми дотримуємося думки, що Internet є тим механізмом, який допоможе залучити до освітнього закладу додаткові ресурси (фінансові, волонтерські). Успіх навчального закладу великою мірою залежить від наявності та якості реалізації веб-сайту. Веб-сайт — це унікальний засіб пошуку партнерів. За його допомогою про освітній заклад зможуть дізнатися інші освітні заклади, представники різних громадських організацій і навіть інших країн. Цей спосіб є більш дешевим, ніж заявляти про своє існування у ЗМІ. Також, у порівнянні із співпрацею зі ЗМІ, наповнення контролює сам навчальний заклад, і відвідувач веб-сайту отримує достовірну інформацію про школу без посередників.

Наступні професійні вміння, якими має володіти менеджер освіти, це вміння запроваджувати морально-етичні механізми і планувати діяльність навчального закладу щодо роботи з громадськими організаціями. Морально-етичні механізми в роботі менеджера освіти з громадськими організаціями регулюють поведінку людей і створюють умови для їх гармонійного буття в суспільстві за допомогою таких категорій, як гуманність, відповідальність, сумлінність, порядність, справедливість, повага до себе та інших людей, тактовність, культура поведінки та мовлення.

На нашу думку, планування роботи менеджера освіти з громадськими організаціями повинно базуватись на такій системі принципів: а) соціальна спрямованість плану роботи (відповідність законодавчій, галузево-нормативній базі); б) гуманізація управління; в) системність планування (системний, скоординований характер, оптимальне співвідношення перспективного і поточного планування); г) перспективність (моделювання, прогнозування шляхів розвитку школи); ґ) демократизація (опора на творчий потенціал керівника, педагогічного колективу); д) динамічність (внесення необхідної корекції у діяльність дирекції і колективу протягом навчального року); е) конкретність планування (чіткість завдань, заходів; визначення найбільш актуальних проблем, чітких термінів, виконавців, передбачення системи контролю); є) контроль (чітка технологія зворотного зв'язку: коли, хто, де і як його здійснюватиме, види інформації за наслідками контролю). Успіх у плануванні та реалізації накресленого досягається перш за все при дотриманні таких умов: знання того рівня, на якому перебуває колектив до початку планування діяльності з громадськими організаціями; чітке уявлення про бажаний рівень, якого необхідно досягти в кінці

запланованого періоду; вибір ефективних шляхів і засобів реалізації запланованого.

Наступні професійні уміння, якими має володіти менеджер освіти, це вміння здійснювати проектувальну діяльність спільно з громадськими організаціями. Аналіз сучасної педагогічної практики переконливо свідчить, що проектна діяльність формує особливий стиль управління освітнім закладом, вчить не тільки планувати, а й підводити підсумки, оцінювати виконання того чи іншого завдання, виховує активну, гнучку, творчу особистість, яка готова до співробітництва, а також може стати засобом соціального й інтелектуально-творчого саморозвитку всіх суб'єктів освіти. Діяльність менеджера освіти і громадської організації в спільних проектах — це потужний ресурс, здатний забезпечити якісну зміну освітнього процесу, створити для школи конкурентні переваги, забезпечити умови для залучення нових вчителів та учнів.

Спільна проектувальна діяльність менеджера освіти з громадськими організаціями забезпечує зростання престижу освітнього закладу; активізацію пізнавальної й творчої діяльності педагогів та учнів; впровадження ідей та планів у практичну діяльність; розв'язання конкретними діями однієї або цілої низки проблем; розв'язання актуальних проблем виховання; впровадження нових моделей в управлінській та організаційній діяльності; стимулювання і заохочення навчальної та позаурочної діяльності учнів; залучення учнів до суспільно-громадської діяльності, розширення досвіду самоврядування, соціальної організації, партнерства і взаємодії між освітнім закладом і громадськими організаціями, активізацію волонтерського руху.

Таким чином, підґрунтям формування готовності менеджерів освіти до роботи з громадськими організаціями є фундаментальні розробки проблеми готовності особистості до діяльності у педагогіці. Готовність менеджерів освіти до роботи з громадськими організаціями має складну структуру, містить низку взаємопов'язаних критеріїв, зміст яких розкривають певні показники. Зазначена готовність є необхідною умовою успішної професійної діяльності менеджера освіти, яка містить в собі мотиваційний, когнітивний, процесуально-діяльнісний критерії і передбачає володіння низкою специфічних знань і умінь.

При визначенні показників мотиваційного критерію готовності менеджерів освіти до роботи з громадськими організаціями слід акцентувати увагу на тому, що прагнення до самоствердження, до підвищення власного формального та неформального статусу, до позитивної оцінки власної особистості — істотний мотиваційний фактор, який спонукає менеджерів освіти шукати шляхи співпраці з громадськими організаціями. Когнітивний критерій готовності менеджерів освіти до роботи з громадськими організаціями є результатом

пізнавальної діяльності. Його характеризують обсяг знань (ширина, глибина, системність), стиль мислення, сформованість умінь і навичок менеджера освіти до роботи з громадськими організаціями.

Процесуально-діяльнісний критерій готовності менеджерів освіти до роботи з громадськими організаціями базується, в першу чергу, на зв'язках з громадськістю та морально-етичних механізмах. Зв'язки з громадськістю в освіті — це спроба задовільнити інтерес до освітньої установи та її освітніх послуг шляхом передачі наявної інформації через різні канали, в основному на безкоштовній основі. Кінцева мета таких зв'язків — різні вигоди, що одержить освітній заклад. Морально-етичні механізми в роботі менеджера освіти з громадськими організаціями дозволяють всім учасникам навчально-виховного процесу дотримуватись суспільно-моральних норм і принципів співпраці.

Перспектива подальших досліджень полягає в розробці моделі побудови педагогічних умов, які сприятимуть успішному формуванню готовності менеджерів освіти до роботи з громадськими організаціями.

Література

1. Про соціальні послуги : Закон України від 19 черв. 2003 р. № 966-IV // Відомості Верховної Ради України. — 2003. — № 45. — Ст. 358.
2. Васильєв І. А. Мотивація і контроль за дією / І. А. Васильєв, М. Ш. Магомед-Емінов. — М. : Вид-во МГУ, 1991. — 144 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. — К. ; Ірпін'я : ВТФ «Перун», 2007. — 1736 с.
4. Гончарук Н. Планування й розвиток професійної кар'єри керівного персоналу у сфері державної служби // Актуальні проблеми державного управління : зб. наук. пр. — Д. : ДРІДУ НАДУ, 2006. — Вип. 3 (25). — С. 167—180.
5. Заверико Н. В. Основи управління діяльністю волонтерів: посібник для керівників волонтерських груп та програм / Н. В. Заверико. — Запоріжжя, 2004. — 25 с.
6. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2002. — 512 с.
7. Кравченко А. И. История менеджмента : учеб. пособие для студентов вузов / А. И. Кравченко. — М. : Академический Проект, 2000. — 352 с.
8. Підготовка волонтерів до роботи з дітьми обмежених функціональних можливостей : метод. рекомендації до проведення тренінгових занять / О. В. Безпалько, С. В. Едель. — К. : Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2001. — 32 с.
9. Управление проектами: стандарты, методы, опыт / А. С. Товб, Г. Л. Цинес. — М. : ЗАО «Олимп-Бизнес», 2003. — 240 с.
10. Управление проектами : учеб. пособие / И. И. Мазур, В. Д. Шапиро, Н. Г. Ольдерогге ; под общ. ред. И. И. Мазура. — 2-е изд. — М. : Омега-Л, 2004. — С. 664.
11. A Guide to the Project management Body Knowledge. Project Management Institute Standards Committee. — 2000. — 224 p.
12. Australian Institute for Project management, National Competence Standard for Project management. — Guidelines, 1996. — 162 p.
13. British Standard BS 6079-1:2000. Project management. Part 1. Guide to Project management. — 182 p.
14. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on

В статті описана структура готовності менеджерів освіти к роботі з громадськими організаціями. Определены критерии этой готовности: мотивационный, когнитивный, процесуально-деятельностный. Раскрыты показатели этих критериев.

The structure of the educational willingness of managers to work with public organizations is described in the article. The criteria of willingness is defined: motivational, cognitive, protsesualno-activity. Indicators of these criteria is disclosed.

Keywords: manager of education, the structure of willingness, public organizations.

ЗНО як елемент системи управління якістю освіти

УДК 378

А. Ю. АНІСІМОВ,

директор Одеського регіонального центру оцінювання якості освіти, канд. пед. наук, доцент,

Н. Д. РЕМЕЗ,

заст. директора Одеського регіонального центру оцінювання якості освіти.

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ТЕСТОВОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

У статті висвітлено питання формування мотиваційного компонента готовності вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. Автори подають результати констатувального експерименту та обґрунтовують необхідність формування мотиваційної готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у системі післядипломної освіти.

Ключові слова: тестове оцінювання, мотиваційна готовність, функції оцінювання, професійно-педагогічна мотивація.

Стрімке зростання потоків інформації та впровадження в навчальний процес різноманітних інформаційних технологій зумовило структурні, функціональні й змістові зміни в сфері оцінювання навчальних досягнень учнів. Традиційні методи перевірки й оцінювання знань у поєднанні з новими технологіями відкривають перед учителями широкі можливості. Нині, перш за все в контексті залучення України до Болонського процесу, найбільш оптимальним є контроль знань за допомогою тестування. У цьому контексті особливе значення має педагогічне тестування як ефективний метод педагогічної діагностики.

Проблеми тестового оцінювання навчальних досягнень учнів є предметом досліджень багатьох вчених, як зарубіжних (Л. Айкен, П. Айразіан, А. Анастасі, Г. Віггінс, Дж. Вітт, Ф. Грешем, Р. Ібел, Дж. Канінгем, Дж. Крамер, Л. Кронбах, В. Пофем, Р. Торндайк, С. Урбіна, Р. Ювелл, С. Елліотт, С. Камінські, Т. Краточвілл, Т. Крол, Дж. Кук, Г. Лефрансуа, Д. Поделл, Б. Такман, Дж. Траверс та ін.), так і вітчизняних (В. Аванесов, М. Акімова, В. Беспалько, Н. Бібік, Л. Бурлачук, С. Воскр'ян, К. Гуревич, В. Максимов, О. Масалітіна, С. Мо-

розов, В. Скребець, Н. Талізіна, О. Шмельов та ін.). В останні десятиріччя об'єктом наукових інтересів виступають: державна політика щодо удосконалення системи оцінювання якості шкільної освіти (І. Вакарчук, М. Зубрицька, Л. Гриневич, В. Кремень, І. Лікарчук, С. Ніколаєнко, Л. Олександрова, Р. Пастушенко, О. Процак та ін.); контроль та оцінювання в освіті (Н. Буханевич, В. Грубінко, Г. Машталер, А. Полякова, В. Сценко та ін.); методи оцінки якості освіти (Л. Войтенко, М. Кисіль, О. Ляшенко, М. Мруга, Е. Рубін, Л. Середа та ін.); нові методи педагогічної діагностики, зокрема процесуальні тести, автентичні тести, портфоліо (Ш. Бек, Р. Берк, Д. Ламбадин, К. Меер, К. Пірсон, Г. Сайзек, Р. Стіггенс та ін.); можливості імплементації зарубіжного досвіду щодо оцінювання навчальних досягнень учнів (І. Булах, Р. Брандт, Н. Бريدжфорд, Дж. Гілберт, Н. Чорна та ін.). На думку науковців, особливу увагу слід приділяти системі оцінювання й шкалювання результатів національних стандартизованих вступних іспитів до ВНЗ (С. Раков та ін.), процедурам прийому до університетів (Р. Гелмс), моніторингу в управлінні закладами освіти (О. Касьянова),

моніторингу якості освіти (І. Іванюк, Л. Гриневиц, О. Локшина, Т. Лукіна та ін.).

Відбулося оновлення завдань щодо професійного розвитку вчителів у системі післядипломної освіти, технологій розробки педагогічних тестових завдань і методів створення дидактичних тестів для оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл у межах дисциплін гуманітарного циклу, що зумовило необхідність визначити та науково обґрунтувати структуру готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів відповідно до трьох ключових компонентів: мотиваційного, змістового, процесуального.

Під час визначення рівня готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів на основі даних дослідження виникла потреба визначити коефіцієнти показників кожного з трьох критеріїв готовності, виокремивши мотиваційний, змістовий та процесуальний компоненти готовності, а також вихідні рівні готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, що зробило можливим при застосуванні медіанного критерію як статистичного методу обробки даних підтвердити достовірність отриманих результатів.

Зупинимося на дослідженнях щодо сформованості мотиваційного компонента готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів.

Мета статті: проаналізувати рівень мотиваційного компонента готовності педагогічних працівників до оцінювання навчальних досягнень учнів та визначити шляхи підвищення мотиваційного рівня готовності педагогічних працівників до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів.

Мотиваційний компонент готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів визначався за допомогою розробленої нами анкети та цілеспрямованого спостереження за проведенням уроків. Вчителям гуманітарних дисциплін пропонувалося, застосовуючи шкалу семантичної диференціації (від 1 (найнижчий) до 10 (найвищий)), визначити значущість 4 тверджень і, у вигляді есе, прокоментувати значущість та рівень впливу оцінювальної діяльності на результати навчально-виховного процесу в школі. Після цього слід було визначити ступінь необхідності вдосконалення власних знань та вмінь щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, зокрема уточнити, які саме знання та навички слід удосконалити. Розрахунки здійснювалися таким чином: якщо респондент набрав від 41 до 50 балів, то рівень мотиваційного компонента його готовності до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів визначався як високий; від 31 до 40 балів — достатній; від

16 до 30 балів — низький; від 5 до 15 балів — незадовільний.

Експериментальне дослідження проводилось протягом 2006–2010 рр. на базі Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені В.Сухомлинського, Одеського обласного інституту удосконалення вчителів, Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського».

Кількісні дані відносно коефіцієнтів показників мотиваційного компонента готовності вчителів гуманітарних дисциплін щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів подано в табл. 1.

Як свідчать дані табл. 1, високий коефіцієнт усвідомлення професійної і суспільної значущості оцінювальної діяльності та її впливу на навчально-виховний процес в загальноосвітній школі було виявлено у 9% вчителів гуманітарних дисциплін ЕГ і 7% КГ, ролі вчителя в процесі оцінювання навчальних досягнень учнів — у 5% ЕГ і 4% КГ, необхідності вдосконалення власних знань та вмінь щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів — у 16% респондентів як ЕГ, так і КГ. Достатній коефіцієнт за першим показником було виявлено у 21% вчителів гуманітарних дисциплін ЕГ і 29% КГ, за другим — у 23% ЕГ і 22% КГ, за третім — у 29% ЕГ і 30% КГ. Низький коефіцієнт за першим показником було виявлено у 43% ЕГ і 39% КГ, за другим — у 44% ЕГ і 45% КГ, за третім — у 43% ЕГ і 41% КГ. Незадовільний за першим показником — у 27% ЕГ і 25% КГ, за другим — у 28% ЕГ і 29% КГ, за третім — у 12% ЕГ і 13% КГ.

Зазначимо, більшість з опитаних вчителів гуманітарних дисциплін вважає, що оцінювання навчальних досягнень учнів є головним методом мотивації учнів до навчання. На шкалі семантичної диференціації це відзначалося у межах від 8 до 10 балів. Слід відзначити низьку оцінку (від 2 до 5 балів) твердження про те, що оцінювання навчальних досягнень учнів є одним з головних механізмів організації та управління навчально-виховним процесом в школі. У своїх коментарях деякі вчителі гуманітарних дисциплін зазначали, наприклад, що «головна функція оцінювання навчальних досягнень учнів — це мотивація до навчання. Саме мотивація дає можливість учню досягати якісних результатів у навчанні, все інше можна вважати другорядним» або «...враховуючи те, що сьогодні у суспільстві наявна девальвація шкільної оцінки, вона не впливає на статусно-рольову поведінку школяра (непрестигно бути відмінником навчання), тому зусилля вчителів у сфері оцінювання марні».

Діагностика рівня усвідомлення особистісної ролі вчителя в процесі оцінювання навчальних досягнень учнів здійснювалася шляхом ран-

Коефіцієнти показників мотиваційного компонента готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів (%)

| Показники | Коефіцієнти | | | | | | | |
|---|-----------------|----|---------------------|----|-------------------|----|-----------------------------|----|
| | Високий (0,8-1) | | Достатній (0,5-0,7) | | Низький (0,2-0,4) | | Незадовільний (0,1 і нижче) | |
| | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ |
| усвідомлення професійної і суспільної значущості оцінювальної діяльності та її впливу на навчально-виховний процес в загальноосвітній школі | 9 | 7 | 21 | 29 | 43 | 39 | 27 | 25 |
| усвідомлення особистісної ролі вчителя в процесі оцінювання навчальних досягнень учнів | 5 | 4 | 23 | 22 | 44 | 45 | 28 | 29 |
| усвідомлення необхідності вдосконалення власних знань, умінь та навичок щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів | 16 | 16 | 29 | 30 | 43 | 41 | 12 | 13 |

жування основних функцій (контролююча, діагностична, навчальна, виховна, коригуюча, розвиваюча, стимулююча, прогностична) за ступенем їх важливості, що дозволяє констатувати домінуючість реалізації конкретних функцій оцінювання у власній професійній діяльності. Переважна більшість респондентів підкреслює значущість контролюючої та виховної функції оцінювання. Однак надання їм абсолютної переваги стає причиною диспропорції в організації процесу навчання школярів. Виявлена тенденція усвідомлення оцінювання тільки як засобу контролюючого та виховного впливу (до речі, досить часто цей вплив має негативну спрямованість оцінки-покарання) вказує на відсутність системного бачення вчителями гуманітарних дисциплін функції оцінювання та можливостей їх комплексної реалізації в процесі навчання школярів.

Опитування також показало, що більшість вчителів гуманітарних дисциплін вважає, що результати навчальних досягнень учнів не залежать від якості оцінювання результатів навчання, а здебільшого залежать від таких чинників, як особисті здібності учня, якість викладання матеріалу на уроці, зацікавленість у предметі вивчення тощо. На думку більшості респондентів, тестове оцінювання в рамках гуманітарних дисциплін неефективне. Підтверджує цю позицію і те, що більшість респондентів при оцінюванні навчальних досягнень учнів з гуманітарних дисциплін тестування застосовує в «...окремих випадках», «...за вимогою керівництва», «...якщо є готові тести з дисципліни» тощо. Деякі з респондентів зазначали, що тестування негативно впливає на психіку учня, тому що для нього це завжди стрес. Кількісний та якісний аналіз результатів дає підстави зробити висновок, що певна частина вчителів гуманітарних дисциплін виявляє байдуже ставлення до оцінювання навчальних досягнень учнів. Проявом цього є низький рівень усвідомлення ними сутності процесу оцінювання

як самостійного структурного компонента педагогічної діяльності, особистісної та суспільної значущості ефективної реалізації оцінювання навчальних досягнень учнів, нестійкий ситуативний інтерес та відсутність прагнення оволодіти методикою оцінювання.

Кількісна перевага байдужого та пасивно-позитивного ставлення вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів виявлялася також і під час цілеспрямованого спостереження за проведенням уроків. Вчителі не звертають належної уваги на реалізацію цього етапу, уникають ситуації оцінювання. Відсутність стійкої внутрішньої професійно-педагогічної мотивації веде до того, що під час оцінювальної діяльності вчителі відтворюють її традиційні зразки.

На запитання «Які саме, на Ваш погляд, знання і вміння щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів Вам необхідно терміново удосконалити?» більшість респондентів зазначила, що це знання дистракторів, за якими визначається якість тестових завдань, а також умінь самостійно розробляти тестові завдання. Це підтверджує наше передбачення, що вчителі гуманітарних дисциплін не віддають перевагу тестовому оцінюванню навчальних досягнень учнів, бо не володіють технологією його застосування в навчально-виховному процесі.

Рівні мотиваційного компонента готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів було обчислено шляхом визначення середнього арифметичного коефіцієнтів кожного з визначених показників: $B_c = \frac{B_1 + B_2 + B_3}{3}$, де B_c — середній показник високого рівня мотиваційного компонента готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл; B_1 — високий результат за першим показником — усвідомлення професійної і суспільної значущості оцінювальної діяльності та її вплив на навчаль-

но-виховний процес; B_2 — високий результат за другим показником — усвідомлення ролі вчителя в процесі оцінювання навчальних досягнень учнів; B_3 — високий результат за третім показником — усвідомлення необхідності удосконалення власних знань, вмінь та навичок щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. Аналогічно було визначено середнє арифметичне для достатнього, низького та незадовільного рівнів. Результати рівнів мотиваційного компонента готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів подано на рис. 1.

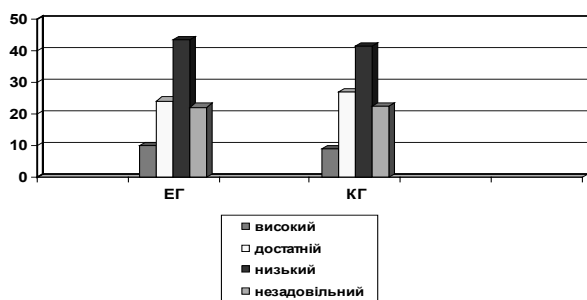


Рис. 1. Рівні мотиваційного компонента готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів

Як свідчать дані (рис. 1), більшість учасників опитування має низький рівень мотиваційного компонента готовності до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів — 43,4% ЕГ і 41,6% КГ, тоді як високий рівень зазначеної готовності виявлено лише у 10% вчителів гуманітарних дисциплін ЕГ і 9% КГ; достатній — у 24,3% ЕГ і 27% КГ, незадовільний — у 22,3% ЕГ і 22,4% КГ. Слід констатувати залежність показників сформованості мотиваційного компонента готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів від їхнього загального рівня знань та умінь (з тестування) та досвіду практичної діяльності. Ця залежність, виявлена в процесі дослідження, є підтвердженням єдності функціонування та формування всіх її структурних компонентів — мотиваційного, змістового і процесуального.

Таким чином, комплекс діагностичних заходів, проведених у межах програми констатувального експерименту, виявив загальний низький рівень мотиваційної готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. Професійно-педагогічна спрямованість вчителів на якість оцінювальної діяльності не має стійкого характеру і спостерігається тенденція до її зниження.

Отже, результати тривалих спостережень навчального процесу в школі, дані констатувального експерименту показали, що в су-

часному процесі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів гуманітарних дисциплін відсутня цілеспрямована система заходів щодо формування їх мотиваційної готовності до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, внаслідок чого як один із шляхів підвищення професійного розвитку вчителів у системі післядипломної освіти нами було розроблено елективний курс підготовки вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл.

Література

1. Аванесов В. С. Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме / В.С.Аванесов. — М., 1995. — 327 с.
2. Алексеенко Т. Ф. Технологии социально-педагогической работы в территориальной громаде // Социальная педагогика: теория та практика. — 2004. — № 2. — С. 19–24.
3. Бабенко Т. Формування особистості менеджера // Директор школи. — 2007. — № 21–22. — С. 3–36.
4. Барановська О. Сучасна модель оцінювання навчальних досягнень учнів: переваги і недоліки // Рідна школа. — 2000. — № 7. — С. 48–50.
5. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения : учеб. пособие / В.П.Беспалько. — М., 1995.
6. Болюбаш Я. Я. Педагогічне оцінювання і тестування : правила, стандарти, відповідальність : наук. вид. / Я.Я.Болюбаш, І.Є.Булах, М.Р.Мруга, І.В.Філончук. — К. : Майстер-клас, 2007. — 272 с.
7. Булах І. Є. Мотивація учасників і валідація оцінювання рівня знань / І.Є.Булах, І.М.Шило // Педагогіка і психологія. Вісник АПН. — 1996. — № 3. — С. 125–129.
8. Булах І. Є. Вимоги до рейтингової системи оцінювання підсумкових знань / І.Є.Булах, Л.М.Артемчук // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 1998. — № 3. — С. 79–83.
9. Вержицкий Г. А. Диагностика качества обучения в системе дополнительного профессионального образования / Г.А.Вержицкий, И.В.Кулакова. — М., 2000. — 117 с.
10. Сучасні інноваційні технології навчання дорослих : [інформ.-метод. матеріали для учасників літньої школи] / за ред. М.М.Іжі, С.К.Хаджирадєвої]. — О. : ОРІДУ НАДУ, 2004. — 176 с.

В статье освещается вопрос формирования мотивационного компонента готовности учителей гуманитарных дисциплин в последипломном образовании к тестовому оцениванию учебных достижений учеников. Авторы представляют результаты констатирующего эксперимента и обосновывают необходимость формирования мотивационной готовности учителей гуманитарных дисциплин к тестовому оцениванию учебных достижений учеников в системе последипломного образования.

Ключевые слова: тестовое оценивание, мотивационная готовность, функции оценивания, профессионально-педагогическая мотивация.

At the article is analyzed the question of forming the motivation component of humanities teacher's readiness for academic achievement testing. Authors give results of the stating experiment and prove the necessity of humanities teacher's motivation readiness for academic achievements testing at the postgraduate education.

Keywords: independent testing, motivation readiness, testing functions, professional-pedagogic motivation.

В. С. СОТНІКОВ,

доцент, канд. техн. наук Кіровоградського національного технічного університету.

СИСТЕМА ВЗАЄМОДІЇ ВИЩИХ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В ПРОЦЕСІ ЗНО

Розглядаються особливості структури та функціонування зовнішнього незалежного оцінювання з позиції системного аналізу. З цієї точки зору здійснюється оцінка взаємодії вищих і загальноосвітніх навчальних закладів. Підкреслюється необхідність та доцільність запровадження тестів на здібності (ТЗНК), що, зокрема, дозволить підвищити рівень співпраці ВНЗ та середньої школи.

Ключові слова: зовнішнє незалежне оцінювання, системний аналіз, тести на здібності, взаємодія.

Лише чотири роки тому проходження ЗНО стало обов'язковою умовою вступу до вищих навчальних закладів випускників шкіл України поточних років (принаймні, згідно з діючими правилами). Запровадження обов'язкового ЗНО виявилось серйозним соціальним здобутком, адже ця процедура перш за все повинна забезпечувати рівні можливості доступу до вищої освіти. У той же час за ці роки відбулася суттєва переорієнтація цілей ЗНО: якщо у 2008 році його результати використовувалися як для оцінки якості оволодіння шкільною програмою, так і для зарахування до ВНЗ, то зараз основною метою ЗНО є остання. Безперечно, це досить суттєвий позитив — ще з року запровадження обов'язкового ЗНО в Україні зарубіжні експерти зі значним досвідом проведення аналогічних тестувань наводили серйозні аргументи проти подвійного використання результатів ЗНО (див., наприклад, [1; 2]). Однак зміна кінцевої мети системи ЗНО породжує ряд проблем.

Для вирішення цих проблем та дослідження сучасного стану і перспектив розвитку ЗНО необхідно використовувати цілісні, комплексні та всебічні підходи, що акцентують увагу не лише на самому об'єкті, але й на навколишньому середовищі, в якому він функціонує. Одним з таких методів є системний підхід, що розглядає ЗНО як цілісну систему в різних аспектах: як сукупність підсистем різних рівнів (організаційно-методична підсистема, підсистема технологій тестування тощо), з точки зору цілей та функцій підсистем та надсистем, до яких входить ЗНО.

ЗНО як функціональна система має всі властивості, притаманні системам, зокрема цілісність та подільність, емерджентність, ієрархічність, взаємозалежність між системою та зовнішнім середовищем, цілеспрямованість та відповідає загальним принципам системного підходу (зокрема, принципу системності, принципу кінцевої мети, принципу ієрархії). При цьому систему ЗНО ні в якому разі не можна розглядати як закриту систему, оскільки вона в процесі свого функціонування взаємодіє з іншими системами. Виходячи з сучасного стану речей, систему ЗНО доцільно представити як підсистему, що входить до надсистеми підготовки кадрів вищої кваліфікації (рис. 1).



Використання системного підходу дає змогу також дослідити і процес взаємодії вищих і загальноосвітніх навчальних закладів в процесі підготовки до ЗНО. Наприклад, оскільки мета підсистеми профорієнтації найбільш повно відповідає меті надсистеми, до якої входить і ЗНО (системи підготовки кадрів вищої кваліфікації), то їй в лінійній структурі надсистеми відводиться чільне місце, що створює широкі передумови для взаємодії між ВНЗ та середньою школою саме на основі профорієнтаційної роботи. Це забезпечує випускникам шкіл можливість зробити свідомий вибір майбутньої професії, а, отже, і предметів для ЗНО — досить часто тут виникає велика кількість непорозумінь.

Досить інтенсивно впливають на процес підготовки кадрів і цільові установки. Так, кінцевою метою системи підготовки кадрів вищої кваліфікації (надсистема) може бути:

а) найбільш повне забезпечення потреб людини у саморозвитку шляхом здобуття вищої освіти;

б) забезпечення потреб економіки у фахівцях з вищою освітою певних напрямів підготовки.

Зрозуміло, що ці дві цілі багато в чому протилежні, проте вони досить часто замінюють одна одну, як це і відбувається за час нетривалої історії нашої держави. У свою чергу, така ситуація приводить до значних змін як у профорієнтаційній роботі, правилах прийому до ВНЗ, а, отже, і в системі ЗНО, так і в обсягах замовлень на підготовку фахівців в структурах і змісті навчальних планів.

Значний вплив на систему підготовки кадрів вищої кваліфікації має також зовнішнє середовище, особливо економіка та політична система. Зокрема, вільна економіка в якості кінцевої мети системи підготовки кадрів висуває ту, що відповідає пункту а), регульована економіка — ту, що відповідає пункту б). В остан-

ньому випадку, як правило, вступає в дію велика кількість зв'язків, наприклад, між підсистемою виробництва (що входить до системи економіки) і системою профорієнтації. Це створює додаткові можливості для взаємодії між ВНЗ та ЗНЗ. Наприклад, у Кіровограді провідні підприємства міста ВАТ «Гідросила» та ВАТ «Червона Зірка», відчуваючи дефіцит в інженерних кадрах, активно включилися у профорієнтаційну роботу, вкладаючи кошти в рекламу та просування інженерних спеціальностей серед школярів міста та їх батьків, і при цьому активно співпрацювали з технічним університетом.

Інший напрямок взаємодії ВНЗ та середньої школи — це підготовка учнів до складання ЗНО. Коли кінцевою метою проведення ЗНО є відбір до вищих навчальних закладів (як це зараз де-факто і є), то кількість предметів не має особливого значення (менше — краще). Згадаємо, що за радянських часів вищий навчальний заклад СРСР з найбільш серйозною методикою відбору (Московський фізико-технічний інститут) використовував для цієї мети два предмети: математику та фізику. Дійсно, на відміну від школи, вищі навчальні заклади зацікавлені у тому, щоб взяти на навчання перш за все таких студентів, які зможуть успішно його закінчити і стати кваліфікованими фахівцями (на протипагу: школа повинна охопити всіх). Тому для ВНЗ важливіше визначити можливості студента щодо навчання, ніж обсяги його знань, тобто, в принципі можна взагалі обійтися без предметів, запровадивши тест на здібності (існуючі предметні тести оцінюють знання). Тест на здібності здебільшого містить всього дві частини (кількісне мислення та мовне мислення), їх можна розглядати як два окремі тести і проводити у два етапи. Але ж це не оцінювання з десятка предметів, зі складною процедурою і часто не зовсім достовірними результатами. У той же час предметні тести доцільно використовувати саме для оцінки якості оволодіння шкільною програмою і проводити їх в школах як випускні. З точки зору системності впровадження тестів на здібності означатиме, що ЗНО набуде ознак цілісності, адже тестові завдання будуть однакові для всіх абітурієнтів.

В Україні розроблена концепція тесту загальної навчальної компетентності (ТЗНК) випускників загальноосвітніх навчальних закладів (це і є, власне, тест на здібності) і проведено педагогічний експеримент щодо його впровадження [5]. Загалом цей тест нагадує відповідні американські (SAT) чи ізраїльські (PET) тести і щодо його змісту особливих заперечень не виникає. Проте, місце ТЗНК у системі вибору до ВНЗ, яке відводиться йому за цією концепцією, не відповідає ні можливостям самого тесту, ні цілям вищої освіти.

Що стосується світового досвіду, то використання тесту на здібності при зарахуванні до університетів є характерним для країн з ефек-

тивною вищою освітою [2–4]. У багатьох країнах, наприклад, Швеції, вступ до ВНЗ здійснюється або за середнім балом атестата, або за результатами тесту SweSAT. Досить привабливою виглядає процедура прийому до університетів Ізраїлю, яка здійснюється за допомогою середнього показника бала атестата та бала з психометричного вступного тесту (PET). Причому, середній бал атестата можна суттєво поліпшити, склавши більшу кількість зовнішніх випускних іспитів з певних предметів. Звичайно, якщо поставити за мету запровадження в Україні тесту на здібності, то це означає надання йому статусу не нижчого, ніж предметним тестом разом з оцінкою атестата, що є дещо незвичним для нашої практики. Проте, вдосконалення системи відбору до вищих навчальних закладів є перманентним процесом, що відображає розвиток суспільства та його стан (у тому числі і демографічну ситуацію). Загалом, як показує світовий досвід, використання тесту на здібності має такі переваги:

- відповідає цілям вищої освіти;
- здешевлюється та пришвидшується процедура оцінювання;
- результати не залежать від специфічних умов і якості навчання в різних школах;
- зводяться до мінімуму можливості штучного підвищення результатів за рахунок спеціальної підготовки;
- забезпечуються рівні можливості для всіх випускників, незалежно від соціального статусу, віку, статі, національності, матеріального становища тощо;
- забезпечується можливість відібрати до університетів найбільш креативну молодь;
- збільшується кількість абітурієнтів вищих навчальних закладів;
- строки проведення напряму не прив'язані до термінів закінчення школи.

Звичайно, для впровадження тесту на здібності в систему відбору студентів до ВНЗ України потрібен час, проте зволікати у цьому питанні — означає далі сприяти стагнації вищої освіти. Врешті-решт можна запозичити досвід інших країн щодо створення системи відбору до університетів (наприклад, Ізраїлю) і не проводити власних досліджень щодо валідності та надійності тесту на здібності, а використати результати, отримані в інших країнах (США, Швеції, Ізраїлі). Тим більше, що критерієм валідності вступних іспитів (або тестів) можуть бути лише результати закінчення вищого навчального закладу (а ніяк не успішність на першому чи другому курсах) — такого очікування дозволити собі ми вже не можемо. Економічна та демографічна ситуація в Україні також є аргументом на користь впровадження тесту на здібності. Ще одним аргументом можуть бути такі міркування. В Україні існує нагальна необхідність у побудові системи виявлення інтелектуально обдарованої молоді і створення для неї мотивацій щодо навчання. Адже си-

туацію, коли найбільш інтелектуально розвинена молодь опиняється поза суспільством, допускати ні в якому разі не можна — це шлях до руйнації нації і держави. У нас існують спеціалізовані спортивні школи, школи для дітей з особливими потребами, проте шкіл для дітей з високим рівнем інтелекту, м'яко кажучи, не дуже багато. Тест на здібності можна легко використати і для оцінки рівня інтелекту учнів шкіл, і це вкрай необхідно зробити хоча б, на початку, для дев'ятих класів. Виявлення дев'ятикласників з високим рівнем інтелекту і створення для них мотивацій для навчання (спеціальні школи, школи-інтернати, ліцеї тощо, призначення стипендій, забезпечення кращих умов життя) є тими першими кроками, які мають бути зроблені на цьому шляху. Тестування на здібності необхідно проводити також і в більш ранньому віці. Тоді відбір до ВНЗ не буде разовим заходом з усіма ознаками авралу і численними стресовими ситуаціями для всіх учасників цього процесу, як це відбувається зараз. До речі, одна з суттєвих переваг тесту на здібності — це можливість його проведення ще до закінчення школи, що безумовно робить процес відбору до ВНЗ більш системним. Власне, все вищезазначене означає, що впровадження тестів на здібності створює унікальні можливості щодо співпраці ВНЗ та середньої школи, стимулює цю співпрацю, робить її неформальною.

Таким чином:

— система ЗНО, безумовно, створює досить суттєві позитиви як для абітурієнтів, так і суспільства в цілому при використанні його результатів для зарахування до ВНЗ;

— зміна кінцевої мети в системі ЗНО вимагає змін і у структурі та процедурах його проведення;

— у подальшому для підвищення якості конкурсного відбору до ВНЗ більш доцільним ви-

являється застосування для цієї мети тесту на здібності;

— однією з переваг застосування цього тесту є можливість створення на його основі саме системи відбору до ВНЗ найбільш інтелектуально розвинутої та креативної молоді;

— впровадження тесту на здібності забезпечує унікальні можливості щодо налагодження дієвої, різнобічної та неформальної співпраці ВНЗ і середньої школи.

Література

1. Бажал А. Найкращий вступний іспит — за півроку вивчити мову тумба-юмба. Але навіщо тоді школа? / А.Бажал, А.Забулоніс // Дзеркало тижня (людина). — 2008. — № 19, 24—30 трав.
2. Бажал А., Зельман М. Університетам важливо не те, скільки формул або дат запам'ятала людина, а те, наскільки вона здатна навчатися / А.Бажал, М.Зельман // Дзеркало тижня (людина). — 2008. — № 31, 23—29 серп.
3. Stavel C. Entrance to Higher Education in Sweden. — EM #51, 2004. — Umea University, 26 pp.
4. Зельман М. Використання тесту на академічні здібності при вступі до університетів // Вісник ТІМО. — 2008. — № 10. — С. 45—48.
5. Вісник ТІМО. — 2010. — № 7.
6. Шарапов О.Д. Системний аналіз: навч.-метод. посіб. / О.Д.Шарапов, В.Д.Дербенцев, О.Д.Семьонов. — К.: КНЕУ, 2003. — 154 с.

Рассматриваются особенности структуры и функционирования внешнего независимого оценивания с позиции системного анализа. С этой точки зрения осуществляется оценка взаимодействия высших и общеобразовательных учебных заведений. Подчеркивается необходимость и целесообразность внедрения тестов на способности (ТЗНК), что, в частности, позволит поднять уровень сотрудничества вузов и средней школы.

The features of the structure and functioning of the external evaluation from the perspective of system analysis. From this perspective, evaluates the interaction between higher and secondary schools. The necessity and feasibility of introducing tests abilities (TZNK), in particular, will raise the level of cooperation between universities and secondary schools.

Н. Е. ГЕОРГИЕВА,

учитель-методист, учитель начальных классов общеобразовательной частной школы I–III ст. художественно-эстетического профиля «Констанди» г. Одессы,

Н. Г. ЛУЦИШИНА,

зав. научно-методической лаборатории дошкольного и начального обучения ООИУУ.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

К. Д. Ушинский советовал включать в серьезный учебный труд учащихся элементы занимательности, игровые моменты для того, чтобы процесс познания был более продуктивным. Игра для детей является одной из самых привлекательных форм деятельности, а **дидактическая игра**, наряду с другими методами и приемами, которые используются на уроках, средством развития умственной деятельности.

В процессе игры учащиеся незаметно для себя выполняют различные логические операции, сравнивают, обобщают, делают умозаключения, открывают новое.

Примеры игр и игровых ситуаций, развивающих и мышление, и учебные умения младшего школьника

Первый пример из серии логических игр: игра «И-ИЛИ», целью которой является раскрытие смысла логических связей «И» и «ИЛИ». Для ее проведения каждый играющий должен иметь набор фигур, представленных ниже (рис. 1), и таблицу из двух кругов, изображенных на бумаге, или 2 круга (большой и маленький), образованных с помощью веревочек (рис. 2):

| | Круг | Квадрат | Треуголь- ник | прямо- угольник |
|---------|------|---------|------------------|--------------------|
| Красный | ○ | □ | △ | ▭ |
| Синий | ○ | □ | △ | ▭ |
| Желтый | ○ | □ | △ | ▭ |
| Белый | ○ | □ | △ | ▭ |

Рис. 1

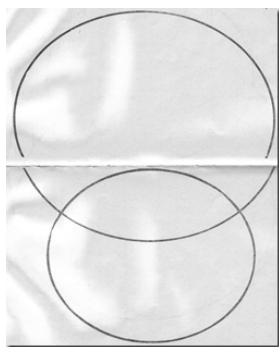


Рис. 2

1 задание: расположить фигуры так, чтобы в большом круге были все фигуры одной формы, например квадраты, в меньшем — все фигуры одного цвета, например красные, а вне кругов — все остальные фигуры.

2 задание: ответить на вопросы, какие фигуры расположены:

1. в двух кругах одновременно;
2. в большем круге, но вне меньшего;
3. в меньшем круге, но вне большего;
4. вне кругов?

Ответы выбираются из следующего перечня:

- не красные квадраты;
- не красные не квадраты;
- красные квадраты;
- красные не квадраты.

Например, для вопроса № 1 правильным будет ответ — красные квадраты; для вопроса № 2 правильным будет ответ — не красные квадраты.

Организация игры.

1. Для данного расположения фигур дается перечень ответов, из которых следует указать номер ответа на каждый из заданных вопросов.

2. Для иного расположения фигур ребенку самому надо составить ответы.

В первом и втором случае вопросы одинаковые. Играть могут двое. Один размещает фигуры, второй отвечает. Делается это поочередно. Правильный ответ — 1 балл, неправильный ответ — 0 баллов. Выигрывает тот, кто наберет больше баллов.

Эту игру можно проводить со всеми учащимися класса. Ведущий располагает фигуры. Дети отвечают на те же четыре вопроса, записывая ответы. Затем ведущий может фронтально анализировать ответы или собирает ответы и оценивает их. Выигрывает тот, кто наберет больше баллов.

Второй пример дидактической игры, в основе которой лежит так называемый «**Магический квадрат**». В методических пособиях и учебниках предлагаются различные виды работ с занимательными квадратами. К сожалению, чаще всего учителя, экономя время урока, не учат детей работать с ними. Между тем, **магические квадраты помогают** обучать детей различным вычислительным алгоритмам. Задания каждый учитель может придумать в зависимости от цели урока, например:

Задание № 1. Подберите числа, чтобы квадрат стал магическим:

| | | | |
|---|---|---|--|
| | 8 | 7 | |
| | 6 | | |
| 5 | | | |

правильный ответ:

| | | | |
|----|---|---|--|
| 3 | 8 | 7 | |
| 10 | 6 | 2 | |
| 5 | 4 | 9 | |

Задание № 2. Используя числа квадрата, составьте из них произведения, один из множителей которых равен 2: ($4 \cdot 2 = 8$, $2 \cdot 2 = 4$, $3 \cdot 2 = 6$, $5 \cdot 2 = 10$).

Задание № 3. Какие числа второго квадрата можно представить в виде произведения двух множителей, один из которых равен 2?: ($8 = 4 \cdot 2$, $10 = 2 \cdot 5$, $6 = 2 \cdot 3$, $4 = 2 \cdot 2$, $2 = 2 \cdot 1$).

Задание № 4. При делении каких чисел можно получить второе число верхнего ряда?: ($16 : 2 = 8$, $24 : 3 = 8$, $32 : 4 = 8$ и т. д.); при делении каких чисел можно получить третье число нижнего ряда?: ($18 : 2 = 9$, $81 : 9 = 9$ и т. д.)

Третий пример игровой ситуации — решение «Круговых примеров». В данном случае надо подбирать примеры так, чтобы число, получаемое в результате одного из них, являлось началом другого. Примеры следует писать вперемешку. Ответ последнего совпадает с началом первого, например: $41 - 33$, $72 - 9$, $63 : 7$, $71 - 15$, $54 + 17$, $9 \cdot 6$, $8 \cdot 9$, $56 : 8$, $7 + 34$. При самостоятельном решении учащимися круговых примеров, необходимо их предостеречь от ошибочных результатов, так как не получив верного ответа, дети не найдут начало следующего примера. Для обеспечения большей самостоятельности при выполнении задания эффективнее проводить работу по вариантам:

1 вариант
 $57 : 19 \cdot 26$
 $91 - 38 + 15$
 $60 : 5 \cdot 6$
 $78 : 6 \cdot 7$
 $68 : 17 \cdot 15$
 $72 - 15 \cdot 1$

Ответ последнего (57) совпадает с началом первого примера.

2 вариант
 $72 : 24 \cdot 19$
 $75 : 5 + 69$
 $98 : 2 + 23$
 $57 + 27 : 12$
 $84 : 6 \cdot 7$
 $7 \cdot 13 - 19$

Ответ последнего (72) совпадает с началом первого примера.

Четвертый пример игровой ситуации — «Задание для товарища», стимулирующее познавательную и творческую активность учащихся. Учитель проецирует на доску задания общего характера.

- Увеличить: в несколько раз, на несколько единиц.
- Уменьшить: в несколько раз, на несколько единиц.
- Во сколько раз число больше или меньше?

• На сколько единиц число больше или меньше?

- Делимое, делитель, частное.
- Уменьшаемое, вычитаемое, разность.
- Слагаемое, сумма.
- Множители, произведение.

Ниже записаны числа:

| | | |
|---|----|----|
| 6 | 12 | 36 |
| 7 | 15 | 33 |
| 8 | 60 | 66 |
| 9 | 48 | 99 |

Используя задания — подсказки и числа, учащиеся самостоятельно составляют задание, а затем предлагают его товарищам, например:

- число 6 увеличить в 9 раз;
- во сколько раз 66 больше 33?
- уменьшаемое 48, разность 12. Найдите вычитаемое и т. д.

Пятый пример игровой ситуации — организация самостоятельной работы по решению задач в виде игры. Например, каждый ученик получает карточку с заданием — задачей. Задача у всех может быть одной и той же, но или степень помощи для ее решения разная (хорошо подготовленный ученик составляет и решает задачу по краткой записи, менее подготовленный ученик — составляет задачу по краткой записи и заканчивает ее решение), или задания по одной и той же задаче разные.

Карточка № 1. Вставь пропущенные в тексте задачи слова и числа, если данное выражение является её решением: $360 + 360 : 2$. «Фермер отправил в магазин ... кг малины, вишни ..., а смородины Сколько килограммов смородины отправил фермер в магазин?» Запиши решение задачи по действиям с пояснением.

Карточка № 2. Вставь пропущенные в тексте задачи слова и числа, если данное выражение является её решением: $360 + 360 : 2$. «Фермер отправил в магазин ... кг малины, вишни ..., а смородины Сколько килограммов смородины отправил фермер в магазин?». Запиши другие вопросы, на которые можно ответить, используя условие задачи. Покажи решение.

Карточка № 3. Вставь пропущенные в тексте задачи слова и числа, если данное выражение является её решением: $360 + 360 : 2$. «Фермер отправил в магазин ... кг малины, вишни ..., а смородины Сколько килограммов смородины отправил фермер в магазин?». Начерти схему, соответствующую условию задачи. Запиши, пользуясь схемой, пояснение к выражению: $360 \cdot 2 + 180 \cdot 2$.

Дидактические игры, кроме решения учебных задач, способствуют воспитанию людей, способных думать, умеющих найти правильное решение в ситуации выбора, при этом духовно богатых и нравственных. Игры важны и для развития мышления. Например, математическое мышление — это не только цифры, это еще и абстрактное мышление, это умение про-

считывать ситуацию. («Математика. Считаю уверенно». А. Е. Соболева, Е. Е. Печак).

Однако игра не должна быть самоцелью, а служить средством развития и обучения. Поэтому при проведении дидактических игр на уроке необходимо продумывать следующие вопросы.

1. Цели игры: **дидактическая** (какие умения и навыки формируются в процессе игры по предмету); **развивающая** (развитие логического и математического мышления, развитие качеств ума); **воспитательная** (воспитание волевых качеств, взаимопомощи, доверия друг другу, дружды, чувства товарищества, умения подчинять свои личные интересы интересам группы).

2. Материал игры должен быть посилен для всех детей.

3. Дидактический материал прост и по изготовлению, и по использованию.

4. Знакомство с правилами игры в минимально короткий срок, при чем, правила должны быть простыми и четко сформулированными.

5. Игра интересна только в том случае, если в ней принимает активное участие каждый ребенок. Длительное ожидание своей очереди снижает интерес к игре.

6. Организация детей (соревнование отдельных учеников, команд, участие всего класса).

7. Подведение итогов игры должно быть четким и справедливым.

«Хорошая игра похожа на хорошую работу», — писал А. С. Макаренко.

УДК 371.315.1:371.233:725.16

Н. А. КОВТУН,

методист Одесской общеобразовательной частной I–III ступеней художественно-эстетического профиля школы «Костанди».

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

С каждым годом в силу объективных причин урок в современной школе становится сложнее в структурном плане, объемнее в подаче материала, эмоциональнее с воспитательной точки зрения. Поэтому перед учителем возникает проблема: как сделать так, чтобы сочетание основных методов и приемов обучения на уроке не было навязчивым и неинтересным для детей?

Творчески используя опыт лучших учителей, переосмысливая и корректируя собственный опыт, накопленный в течение ряда лет, учителя нашей школы пришли к тому, что в решении этой проблемы положительную роль могут сыграть межпредметные связи. Так в коллективе используют интегрированный метод в обучении учащихся начальных классов, что значительно повысило интерес учащихся к обучению.

Интегрированные уроки способствуют всестороннему развитию ребенка, приучают его самостоятельно подбирать материал, работать с книгами и журналами на заданную тему, узнавая новые факты (стремясь вникнуть в сущность вопроса, идти вглубь еще не решенных проблем), развивают любознательность. И главное — интегрированные уроки очень нравятся детям, особенно уроки-путешествия с элементами игры, где присутствуют соревновательные моменты. Игра — естественный для ребенка вид деятельности. С одной сторо-

ны, она представляет сиюминутную радость, служит удовлетворению актуальных потребностей, а с другой стороны, направлена в будущее, так как в ней либо прогнозируются или моделируются жизненные ситуации, либо закрепляются свойства, качества, умения, способности, необходимые для выполнения социальных, профессиональных и творческих функций, адаптации в незнакомых ситуациях. По мнению Л. Выготского, «игра ребенка — это не просто воспоминание о том, что было, а творческое переосмысление пережитых представлений, формирование из них новой действительности...», т. е. он рассматривал игру как творческую деятельность, возможность проверить и развить свои способности. Учитывая, что игра — один из приемов преодоления пассивности учащихся, можно стимулировать умственную деятельность, развивать внимание, настойчивость, стремление к успеху, самоутверждению и пробуждать познавательный интерес к предмету. Ответственность за весь коллектив несет каждый в составе команды, группы (пары). Желание добиться лучшего результата для своей группы, где каждый стремится как можно быстрее и успешнее справиться с заданием, способствует повышению работоспособности всего классного коллектива и дает возможность каждому ученику развивать свои способности. Чтобы такой урок прошел

на высоком уровне, целесообразно привлекать учеников к его планированию и провести предварительную экскурсию. Она создаст такой положительный эмоциональный фон, при котором все процессы будут протекать более активно. Использование игровых приемов и методов, их последовательность, взаимосвязь способствуют более эффективному проведению последующих уроков. Причем это нужно сделать так, чтобы дети были уверены: идея этого урока принадлежит им, и только им! Ведь они пришли просто посмотреть на оригинальное здание рядом со школой и познакомиться с профессией почтальона. Можно сказать, что этот метод познания действительности будет направляться внутренними силами учащегося и позволит в короткие сроки овладеть первоначальными, но весьма обширными основами человеческой культуры. Экскурсия, проведенная до урока, даст возможность объединить учебный процесс с реальной жизнью, развивать поисковый интерес, научить учащихся самостоятельно применять новые знания в практической деятельности, а полученные впечатления использовать на последующих уроках для формирования конкретных знаний по основным предметам и изобразительному искусству.

Наиболее распространенными формами нестандартных уроков являются уроки-экскурсии и уроки-путешествия. Они помогают реализовать принцип наглядности обучения, расширяют технологический кругозор, повышают научность образования, продуктивность урока, играют важную роль в профориентации учеников нашей школы как будущих художников. Очень важно развивать наблюдательность как ценнейшее качество личности, научить выделять и сравнивать признаки предметов, постепенно их расширяя и углубляя, обеспечив необходимую полноту и последовательность всего процесса, что является основой умственного развития учащегося. Овладение школьниками такими приемами умственной деятельности не только обеспечивает новый уровень усвоения, но и способствует гармоничному развитию. Овладев этими приемами, учащиеся становятся более самостоятельными в решении различных учебных заданий, могут рационально строить свою деятельность по усвоению новых знаний, включая действия по планированию, прогнозированию, определению шансов на успех. После урока-экскурсии продумываются теоретические вопросы и практические задания для учащихся, которые сочетают в себе информацию по нескольким учебным дисциплинам, будут использованы во время игровых ситуаций на последующих уроках и системном повторении. Речь пойдет об экскурсии наших учащихся на Главпочтамт. Ребята уже имеют некоторые представления о том месте, куда они направляются и, как правило, поют одесские песни, рассказывают в парах стихи о городе. Это не просто развлечение, а особый метод вовлече-

ния в творческую деятельность. А во время экскурсии они становятся не пассивными, а заинтересованными слушателями, что повышает внимание, улучшает процесс запоминания. Восприятие красоты, с которой они соприкоснутся, ощущение ее гармонии, будет влиять на развитие эстетических чувств, позитивных эмоций, доброты, отзывчивого отношения ко всему живому и друг к другу. Развитие творческих способностей возможно при условии реализации в процессе обучения не только информационной (знания, умения, навыки), но и развивающей функции научного знания (обучение), связанной с развитием мышления учащегося. Главным методом познания на уроке-экскурсии является наблюдение за предметами и явлениями природы и видимыми взаимосвязями и закономерностями между ними.

Во время экскурсии ученики должны получить необходимую информацию об истории почты (чтобы учащиеся на уроке математики четко осознали путь, по которому движется любая корреспонденция) и об архитектуре здания, чтобы вызвать у учащихся художественно-эстетической школы профессиональный интерес и желание изобразить его. Обязательно надо дать свободное время после экскурсии, чтобы ученики могли хорошо осмыслить полученную информацию, обсудить увиденное, высказать личное мнение и при необходимости задать вопросы для уяснения непонятного. Результаты наблюдений лучше обсудить коллективно, т. к. живой обмен мнениями, направляемый учителем, поможет обобщить полученные представления, сделать выводы.

Тема экскурсии. В мир одесской почты

Цель. Сформировать представление учащихся об уникальной неповторимости родного города, показать ценность архитектурных объектов как памятников истории и культуры; ознакомить учеников с работой почтовых сотрудников; развивать память, мышление, умение наблюдать, активизировать познавательную деятельность учащихся; воспитывать любовь к родному городу, уважение к его жителям и гостям, умение работать в коллективе, в малой группе, развивать письменную деловую речь, повысить интерес к изобразительному искусству.

Оборудование. Репродукции и фотографии зданий старой Одессы, Главпочтамта и его внутренних помещений, формы почтальонов, конверты, марки, открытки, ручки.

Тип урока. Урок-экскурсия.

Ход экскурсии

1. Организация класса, создание эмоционального фона

Слово учителя. Ребята, звонка на урок сегодня не будет. И урок будет необычным — это будет урок-экскурсия. Мы уже побывали с вами на многих экскурсиях. Давайте повторим правила поведения на экскурсии. (Ученики

вспоминают правила поведения на экскурсии и дорожного движения, т. к. часть пути необходимо преодолеть пешком от школы до Главпочтамта.)

Во время экскурсии нас незримо будет сопровождать домашнее задание по русскому языку. Это стихотворение Самуила Яковлевича Маршака, которое будет подсказывать и напоминать тему нашей экскурсии сегодня.

Письмо
Само
Никуда не пойдёт,
Но в ящик его опустит —
Оно пробежит,
Пролетит,
Проплывёт
Тысячи вёрст пути.
Нетрудно письму
Увидеть свет...

II. Вступительное слово учителя

Наш город не похож ни на один из городов мира. Одессу строили многие талантливые зодчие. Они и соперничали друг с другом, и учились друг у друга, и творили архитектурные чудеса. Поэтому Одесса неповторима, своеобразна, оригинальна! Фрагменты убранства зданий, храмов, улиц, лепнина и железнаяковка оград передают особый колорит нашего города. Широкие проспекты и площади, украшенные цветами, буйство красок и разнообразие архитектурных стилей различных эпох — все это дает возможность гордиться городом, в котором мы живем, и тем, что мы одесситы.

III. Основная часть экскурсии

Рассказ учителя

Яркой, запоминающейся архитектурой отличаются многие улицы Одессы. На каждой из них имеется главный архитектурный объект. Так на улице Садовой таковым является здание Главного почтамта, построенного в 1898 году по проекту архитектора В. Ф. Харламова. По проекту оно представляет собой единый и цельный объект, а по великолепию и целесообразности своих помещений было первым в России.



Так как это здание было построено в XIX веке, характерным для него является использование стиля эклектики — это характерный признак, когда в архитектуре одного здания присутствуют элементы разных стилей: классицизма, ренессанса и барокко. Все основано на чувстве меры, вкуса, красоты. Фасад здания очень красив и оживляется разнообразными башнями, выступами, портиками, арками, колоннами, лоджиями, карнизами, балконом. Этим достигается эффект монументальности. Его с полным правом можно назвать одесским феноменом. Деление фасада по горизонтали четко подчеркивает трехэтажность этого здания. Оно соответствовало малоэтажной застройке этой части города. Крупные пропорции и отдельные детали фасада центральной части здания подчеркивают общую значимость этого сооружения, ответственность перед процессами, происходящими в нем. Первый этаж здания утяжеляет массивная рустовка (грубо отесанный камень или с выпуклой лицевой стороной) с большими арочными окнами, обрамленными профилированными архивольтами. Второй этаж и центральный вход здания оформлены арочными проемами. Декор второго этажа более спокойный и более легкий. Прямоугольные окна оформлены наличниками и треугольными сандриками, что помогает установить гармоничную связь с портиком на антаблементе. Центральную часть здания украшает аркада дорических колонн и нависающий над ними балкон, который является центром. Это подчеркивается большой аркой, увенчанной портиком, что придает торжественность и парадность. Вы-



ступающая часть третьего этажа (ризалит) декорирована скульптурным рельефным панно, что вносит разнообразие в пространственную организацию фасада. Венчает здание изысканный карниз со сложным профилем, где использованы профилированные и орнаментированные тяги карниза. Все это дает возможность ощутить строгую помпезность, импозантность, величавость и грандиозность.

Несмотря на то, что улица Садовая относительно узкая (по одесским меркам), здание, при всей его респектабельности и торжественности, выглядит очень уютным. В данном случае архитектор не поспешил на площадь (450 м²) и сделал входные арки не замкнутыми дверями, а свободными в пространстве. Это создает эффект расширения улицы и привлекательности входа в представительное здание не только деловой публике, но и свободно фланирующей.

К числу достоинств здания относится обширность помещений, обилие воздуха и света, усовершенствованное отопление, хорошая вентиляция, электрическое освещение, мраморные лестницы, мозаичные полы и внешние украшения.

Заглянем внутрь. Вход в почтамт через пять высоких арок, под которыми несколько гранитных ступенек приводят в высокий открытый вестибюль — лоджию, откуда ведут пять громадных дверей, каждая из которых разделена на 2 части — отдельно для входа и выхода. Из вестибюля двое ворот-арок ведут в операционный зал, высота которого равняется высоте всего здания. Эта часть здания перекрыта потолком из матового стекла на железных конструкциях, через которую зал хорошо освещается. В зал выходят окна различных внутренних помещений почтамта, расположенных вокруг огромного зала. Внизу с обеих сторон зала располагаются красивые киоски-кассы, где производятся различные операции. С каждой стороны находится 26 таких касс.

Современное представление о почте немного отличается от того, которое было у людей в прошлом. Русское слово «почта» произошло от иностранных слов, значение которых на русский язык условно можно перевести как — остановка, станция. Представьте себе кареты, запряженные лошадьми. Если в почтовой кибитке ехал один пассажир, то впрягалось 2 лошади, а в четырехместную карету с двумя чемоданами или одним сундуком положено было впрягать 9 лошадей! Расстояния были огромными, и чтобы люди могли отдохнуть, существовали почтовые станции, где и меняли почтовых лошадей. Поначалу почта служила для доставки сообщений и приказов, а со временем стала обслуживать и людей.

Ежедневно с помощью почтовой связи людям доставляются десятки тысяч писем, посылок, бандеролей. Почта помогает общаться с людьми, живущими в разных странах мира. В настоящее время, в эпоху Интернета и ка-

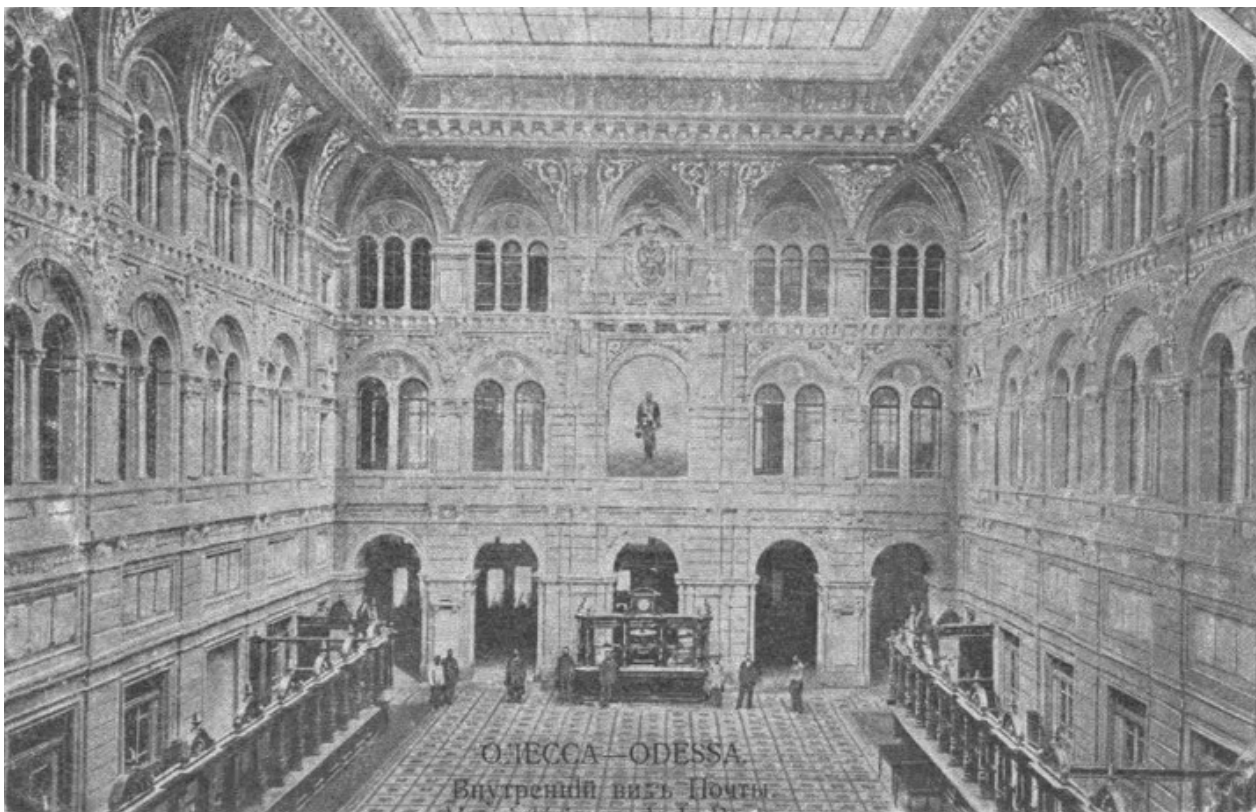
чественной телефонной связи, почта теряет свою актуальность, но все еще остается главным способом общения людей, а также выполняет главную роль в пересылке посылок.

Слово «почта» имеет два значения. Оно обозначает и вид связи, и название учреждения, осуществляющее передачу информации в виде почтовых отправлений (письменной корреспонденции, периодических изданий, денежных переводов, бандеролей, посылок) при помощи транспортных средств (железнодорожным, автомобильным, морским, авиационным транспортом).

Почта в Одессе появилась одновременно с городом.



Ещё в 1794 году в Хаджибее, так тогда называлась Одесса, была организована почтовая экспедиция. Приём и получение писем производились всего лишь 2 раза в неделю. Первая почтовая контора в Одессе была открыта в 1816 году и называлась Одесская пограничная почтовая контора. 17 апреля 1869 года в Одессе была открыта городская почта, а по городу были размещены первые 12 почтовых ящиков. Это было большим событием для города, о чем и сообщали объявления в одесских газетах на день раньше. Для жителей города не сразу стало понятным назначение почтовых ящиков. Пришлось размещать возле каждого ящика печатное объявление с объяснением его



назначения. А для нас с вами почтовые ящики — жизненная потребность, которыми мы можем воспользоваться на каждом квартале. На сегодняшний день их в городе — 315.

К концу XIX века наш город насчитывал 450 тысяч жителей и занимал 4-е место в России. Помещение старой почтовой конторы становится тесным для растущего города. В Одессе построили новое специальное здание для почтово-телеграфных учреждений. Почта работала с 8 утра до 8 вечера без выходных, но в разных окнах было своё расписание. При входе публику встречали швейцары в ливреях почтово-телеграфного ведомства. Да и потом еще долго почтовые работники носили красивую форменную одежду.

В главном зале действовало 26 красивых оконных киосков-касс для приёма различной корреспонденции (в настоящее время функци-

онируют 32 окна). Отдельно было выделено окно для приёма иногородней корреспонденции от дам.

Также было ещё особое окно для приёма денежных и ценных пакетов и узлов со звонкой монетой, тоже для дам.

В здании почтамта размещались, кроме почты, ещё телеграф (26 мая 1855 г. в Одес-



се основан электротелеграф) и центральный междугородний и международный телефонный переговорный пункт. С самых первых дней открытия почтамта для удобства публики при почтовой конторе были введены самокаты. Здесь можно было поработать и студентам. Они писали за неграмотных письма родным и близким красивым и витиеватым почерком, и таким образом зарабатывали. Адрес на письмах за границу должен был быть написан обязательно на французском языке.

В XIX веке были придуманы бандероли, конверт и почтовая марка. Марки гасились специальными штемпелями. В Одессе штемпель выглядел в виде овала из трех рядов точек с цифрой «6» в центре, а рядом ставился штемпель с датой.

Почтовые марки со временем стали рассматриваться как произведения искусства. А уж наклеив ее сейчас на купленную открытку, вроде «Привет из Одессы», посетитель Главпочтамта получит оригинальный сувенир.

IV. Обзор технологии пересылки почтовых отправлений

Город без людей и предприятий мало что значит, поэтому мы и познакомимся с людьми, которые работают на главной почте и обслуживают нас и гостей нашего славного города. Сегодня на Главпочтамте можно произвести множество почтовых операций. Начальник почтового отделения Шаталова Любовь Петровна проведет вас по залам главной почты города. Гордейчук Елена Викторовна, оператор почтовой связи, покажет процесс работы по приему заказных писем, посылок и бандеролей. А также вы узнаете, как письмо совершает путешествие из нашего города в любую страну мира, поймете, насколько важно писать правильно, аккуратно, разборчиво и грамотно, чтобы письмо не вернулось к адресату, т. к. даже умные машины не смогут прочесть адрес получателя.

V. Практическая работа. Итог экскурсии

В данный момент у вас тоже появилась возможность отправить письмо другу. Помните о том, как важно подписать конверт верно (можно использовать инструкцию в левом окошке). Пишите грамотно, четко и разборчиво. Выберите себе напарника, которому будете писать письмо. Подберите открытку и конверт. Напи-

шите письмо и подпишите открытку, вложив их в конверт. Наклейте марку, заклейте конверт и опустите письмо в почтовый ящик. Тот, кто сделает все операции правильно, через два-три дня получит письмо от друга и принесет его в школу. А мы по штемпелю определим, сколько времени письмо было в пути. Это и будет итогом экскурсии и вашей самостоятельной работой. Вы можете проявить собственную инициативу с учетом личных вкусов, взглядов и симпатий. К содержанию письма необходимо относиться внимательно. Объектом осмысления должна быть как бумага, ее цвет, запах, фактура, так и компоновка текста с иллюстрациями и выбранной каллиграфией. Выбирайте открытки, конверты и определите друзей, которым отправите свою корреспонденцию. Удачи вам!

И только на основе полученных знаний после экскурсии проводится урок-путешествие по математике с любимым мультипликационным героем Печкиным «Путешествие письма» («Наша школа», 2010, № 5-6) и внеклассное мероприятие «Однажды зимой», которое будет опубликовано в одном из номеров журнала.

Литература

1. Байбара Т. Урок-екскурсія. Методика його організації і проведення // Початкова школа. — 1998. — № 11.
2. Васьченко В. Инновационность и инновационное образование // Вестник высшей школы. — 2000. — № 6.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — СПб.: Союз, 1997. — 341 с.
4. Кириллова Г. Д. Процесс развивающего обучения как целостная система / Г. Д. Кириллова. — СПб.: Образование, 1996. — С. 6–7.
5. Моргун Е. Л. Проблемы теории и истории архитектуры Украины // Сборник научных трудов. — О.: Астропринт, 2009. — № 9.
6. Пидкасистый П. И. Искусство преподавания. Первая книга учителя / П. И. Пидкасистый, М. Л. Портнов. — М.: Рос. пед. о-во, 1998.
7. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. — М.: Педагогика, 1975. — 301 с.
8. Тимофієнко В. І. Відродження Одеси. Архітектура повоєнного десятиріччя / В. І. Тимофієнко. — К.: Муз. Україна, 2006. — 484 с.: ілюстр.
9. Художественное творчество и ребенок / под ред. Н. А. Ветлугиной. — М., 1972.
10. Эльконин Д. Б. Психологическое развитие в детском возрасте / Д. Б. Эльконин. — М.: НПО «Модекс», 1995. — 416 с.

Л. М. НАДДЕННАЯ,
зав. бібліотекою школи № 62 г. Одесси.

ВНЕКЛАССНОЕ МЕРОПРИЯТИЕ, ПОСВЯЩЁННОЕ ОДЕССКОМУ ПОЭТУ И. И. РЯДЧЕНКО

Что я такое? Чем я заслужил
Большое право чувствовать планету,
Глядеть на звёзды, словно старожил,
Тянуться к их таинственному свету?
Кто дал мне в дар осенний плач лелек
И мастером изваянную вазу?
Что значит эта должность — человек,
С которой не снимают по приказу?

Иван Иванович Рядченко всю жизнь был на должности Человека с большой буквы. Он при всех политиках и при сменах власти оставался самим собой. Это был человек чести и совести, непримиримый борец за справедливость и правду.

Иван Иванович — поэт от Бога, это глыба таланта, всё, что он писал — он писал сердцем, пропускал через свою душу. Любовь к Одессе, к людям, к морю проходит через всё его творчество. Плачешь, когда читаешь стихи о войне, радуешься о Победе, восторгаешься словами любви и благодарности Ивана Ивановича к своей жене.

Родился поэт 25 января 1924 года в Одессе, «за спиной у Дюка», на Приморском бульваре, в семье моряка. В Одессе он рос и учился, и на всю жизнь остался верен причалу, шумным одесским улицам, синему небу, морю.

Одесса для поэта — любовь и надежда, гордость и вера, боль и забота, без которых нет ни жизни, ни поэзии. Город им воспет во многих стихотворениях: «Улица Приморская», «О каменных львах», «Южный базар», «Морской вокзал» и др.

* * *

Я вижу — посреди земного шара
Есть силуэт Приморского бульвара.
Там бегают одесские прелестницы
И ежедневно бронзовеет Дюк —
Начальник самой знаменитой лестницы,
Свидетель всех свиданий и разлук.
Там столько солнца каждому отпущено,
Что ни в какой карман не уложить,
И хоть на север смотрят очи Пушкина,
Поэт на юге остаётся жить,
Когда ж, Одессу за морем прославивши,
Шагает по ступеням капитан,
Они звучат волшебным, словно клавиши,
И улицы впадают в океан!

Пушкинский платан

Мне сказали, платан,
Вы живёте до тысячи лет...

Простучали дожди.
Два столетья уже пролетели.

Слишком рано ушел
Подаривший вам славу поэт.
Жизнь у них коротка,
Даже если не будет дуэли...

Вы могучи ещё,
Хоть стоите слегка набекрень.
Под размашистой кроной
Туристы толпятся часами.

Вы курчавы, платан,
Как поэт великая тень,
Хоть стихов гениальных.
Конечно, не пишите сами.

Вы до самой зимы,
Как светильник на тысячу свеч,
Вы весной опять,
Как всегда молодой и кудрявый.

Что ж вы спите, платан?
Научитесь поэтов беречь —
Ну, хотя бы уж тех,
Что с деревьями делятся славой...

Староконный рынок

Что с нами делать — мы южане,
И каждый тайно — чародей.
В названье рынка слышно ржанье
Давно ушедших лошадей.

Но и теперь на этом рынке
Щебечут весело щеглы,
И в ящиках морские свинки
Вовсю обследуют угли.

Мужчина курит папироски
И предлагает океан,
Где за стеклом вуалехвости
Плывут как розовый туман.

А рядом — не пройти и шага! —
Натягивая ремешки,
От возбуждения и страха
Визжат и тявкают щенки.

Но вижу я — щенки ли, рыбы ль —
Здесь нет бесчувственных сердец.
И не одним понятием «прибыль»
Тут существует продавец.

Тут, обратясь лицом к природе,
Птенца в руке согреть готов,
Теплеет и мягчеет вроде
Жестокий камень городов.

Иван Иванович Рядченко был на Великой

Отечественной войне: сначала солдатом, затем офицером, начальником штаба батальона. Он дважды попадал после ранений в госпиталь и дважды возвращался в свою часть.

Поэтому тема войны, ратного подвига солдата не могли не стать в его творчестве ведущими. О войне написано много, но, как говорит одесский поэт Игорь Неверов, я не могу припомнить ни одного стихотворения, посвященного первому победному дню, со столь пронзительной концовкой:

«...Ещё стояла тьма немая,
В тумане плакала трава,
Девятый день большого мая
Уже вступал в свои права.
Не рокотали стайки «Яков»
Над запыхавшею зарей.
И кто-то пел, и кто-то плакал,
И кто-то спал в земле сырой.

* * *

Так страшно молотили землю пушки,
Что осыпались маки на лугу.
И он упал, рассыпавши веснушки
На громовую Курскую дугу.

Свет гас не сразу. Грудь ещё дышала.
Он глянул в небо, прежде чем затих.
Но стрелка на часах его бежала,
Отсчитывая время для других...

Хранит лишь память отзвуки сраженья.
А мысль неумолима, как беда:
Тот паренёк земное притяженье
Уже не переборет никогда.

Медсестра

На землю падали грома
Железного оскала.
А как же, хрупкая сама,
Ты раненых спасала?

Ты нам была сестра и друг,
Всем унимала боли.
От пуль, как от осенних мух,
Отмахивалась в поле.

И как-то мы не брали в толк
По молодости ранней,
Что ты спасла, наверно, полк,
Хоть не имела званий.

Но за Днепром железный гром
Упал с тобою рядом.
Звезда над маленьким холмом
Пришла к твоим наградам.

Нет, мы не плакали в тот год,
И был нам страх неведом.
Мы вновь отправились вперёд —
К раненьям и победам.

Солдатское

Весна.
Черешен теплый иней.
Но что ни год яснее мне:
Война окончилась в Берлине,
А я остался на войне.

Я стёр с лица и кровь, и копать.
Воронки канули во тьму.
Но все могилы и окопы
Прошли по сердцу моему.

И потому, хоть я, как прежде,
Не лысый дед, не инвалид,
Оно зудит, щемит и режет,
И просто-напросто болит.

Раздвоен мир. Расколот атом.
Любовь гуляет при луне.
А я, как был, умру солдатом
На той, законченной войне.

После войны Иван Иванович учился во Львовском университете. Там же в 1949 году вышла первая книга его стихов «Знамя над Ратушей». Но во Львове он не остался, а вернулся в Одессу.

В Одессе Иван Рядченко сотрудничает в различных газетах, плавает первым помощником капитана на судах Черноморского пароходства. Из каждого рейса поэт привозил новые стихи, пропахшие морскими ветрами.

Здесь

Не раз уходил я отсюда.
Сто штормов качало суда.
И не было большего чуда,
Чем снова вернуться сюда.

Сюда — на обычную сушу,
Где радость, и боль, и обман,
Но где наплывает на душу
Акаций медовый туман.

И чтоб там внутри не звучало,
Душе на винты наплевать:
Здесь борт оторвёшь от причала,
А душу нельзя оторвать.

Прибой

Уже голубоватый и весенний,
Как прежде бесшабашный и рябой,
Рождая очаги землетрясений,
О стенку мола бухает прибой.

Ему для нас и радуги не жалко!
Здесь начинаешь верить в чудеса:
Сейчас из пены явится русалка,
Блеснет жемчужно мокрая коса.

А может быть, походкою упругой,
Из глубины тенистой на простор.
Волну, взмучив чешуйчатой кольчугой.
Шагнёт с дружиной дядька Черномор.

О чем еще его стихи? О любимой женщине, о празднике разнообразия жизни.

* * *

Однажды меня поразила,
Не требуя вздохов и фраз,
Какая-то странная сила
Твоих непрочитанных глаз.

И кажется мне не впервые,
Что я через годы пронёс
И эти глаза зоревые,
И этих волос перекося.

Хоть опыта вроде излишек
И солнце летит к седине —
Спасибо тебе за мальчишек,
Что снова проснулись во мне.

Они хулиганят и дразнят,
Ревнуют, краснеют, дерзят...
И это воистину праздник,
Как тысячи весен назад!

* * *

Не плачь, когда на сердце вьюга,
Тоски колючая пурга,
И заметают имя друга
Необозримые снега.

Не плачь, когда кромсает тело
Болячка и бессилён врач,
Когда на мели то и дело
Швыряет ветер неудач.

В какую бы не впал ошибку,
Не уставай дразнить гусей —
Храни для недругов — улыбку,
Слезу для истинных друзей.

Прикосновение

Прикосновенье ветра, как свиданья,
Ждет одуванчик посреди травы —
Веселый и седой от ожидания,
Что он вот-вот не сносит головы.
Зерно ждет грома, что разбудит дали,
Ждет приобщенья к пламени руда.
Ждут чьих-то поцелуев на вокзале,
Чтоб застучать по стыкам поезда.

О вечная волшебность этой тайны.
Миг сопричастья противосторон:
С губами — губ,
Пчелиных лап — с цветами,
Лучей и мрака,
Песен и времен.
Чтоб жил я, становился выше ростом,
Да будут до конца в моей судьбе
Прикосновенья к неизвестным звездам,
К словам и травам.
К зорям и тебе.

Издано около 50 сборников стихотворений Ивана Ивановича. Самые популярные «Еще гремит во мне война», «Капля меда», «Когда уходят корабли», «Винные погребя», «Короткий праздник жизни» и другие.

Иван Иванович Рядченко награжден орденами и медалями, избирался председателем Одесского отделения Союза писателей Украины, членом правления Союза писателей СССР, Украины.

Кроме стихотворений, Иван Иванович писал сценарии к кинофильмам: «Координаты неизвестны», «Если есть паруса», романтические драмы в стихах «Город красивых», «Обещанная звезда», «На улице Жанны весна», работал над прозаическими произведениями.

Иван Иванович мог бы, конечно, жить и работать в Киеве, Москве, Ленинграде, но он остался одесситом. Он много и часто ездил по стране, бывал за рубежом. По характеру он был непоседа, путешественник. И его стихи,

написанные в поездах, — это путевые зарисовки, этюды, картины.

* * *

Я плавал много, ездил много,
Но прославляю этот миг:
Передо мной опять дорога,
Как будто лучшая из книг.
Она и сладко, и тревожно
Зовет себя перелистать...
Ее оставить невозможно
И невозможно дочитать!

Иван Иванович много видел, многое испытал, ему было что рассказать, и он умел рассказывать.

...Мы никогда о чувствах не кричали.
Мы никогда часов не замечали,
Сердца звучали в нас, как соловьи.
Отдай мне раны, боли и печали,
Возьми себе лишь радости мои.
Вулканы грозны. Провода нервозны.
Но посреди планетной суеты
Толпою за тобою ходят вёсны.
На небо глянешь — вспыхивают звёзды,
Дохнёшь — и раскрываются цветы.

По решению Областной государственной администрации с 1997 года присуждается литературная премия имени Ивана Ивановича Рядченко в двух номинациях: за творческие достижения в области литературы и за популяризацию литературных произведений. Лауреатами стали: поэт Мурат Базоев, писатель Владимир Гетьман, писатель-публицист Григорий Зленко и многие другие.

Ивана Ивановича уже нет с нами. Его имя, литературное наследие и сегодня помогает людям становиться лучше, добрее. Мурат Базоев посвятил следующее стихотворение своему другу:

* * *

Кто сказал: его нет,
Отзвенел, улетел,
Он в угасший рассвет
Свою песню допел?
Кто сказал: он и теперь
В глубине своих книг,
И захлопнута дверь
В песни трепетный миг?
Кто сказал, что моря
Все забыли его
И угасший маяк
Далеко, далеко?

Он — живой!
Он — живой!
По бульварам идет,
Он с тобой и со мной
Свою думу ведет,
Прикоснется легко,
Пожелает добра,
И улыбка его
И светла, и мудра.
И несут моряки
Его песню-строку,
И горят маяки
На его берегу.

В. В. ЛАВРЕНЮК,

доцент кафедри документознавства та інформаційної діяльності ОНПУ, канд. філол. наук,

О. А. КОВАЛЕНКО,

в. о. доцента кафедри української та іноземної мов ОДАУ, канд. філол. наук.

ТРУДНОЩІ ТА ЇХ ПОДОЛАННЯ ПРИ УКЛАДАННІ ДІЛОВИХ ПАПЕРІВ

Нерідко укладачі службових документів припускаються багатьох помилок, що є причиною різноманітних мовних труднощів, серед яких структурні, граматичні, семантичні, синтаксичні і стилістичні.

Джерелом структурних труднощів є неправильна побудова тексту документа, непропорційне розміщення його частин. Надзвичайно важливо, щоб кожен аспект змісту службового документа посідав певне місце в логічній структурі документа і не збігався з іншим його аспектом. Тому виклад кожного аспекту змісту, кожної нової думки, теми чи повороту теми рекомендується починати з абзацу.

Інформація, що не може подаватися в тому чи іншому жанрі, надається в додатку до документа.

Орфографія і пунктуація службових документів мають відповідати чинним нормам українського правопису. А отже, незнання чи нехтування цих норм є причиною чималих труднощів укладання службових документів і правильного розуміння їх змісту.

Серед найбільших труднощів у службових документах — семантичні, тобто неправильне використання термінів, неточне застосування іншомовних слів, плеоназми, тавтологія, незнання синонімів тощо.

Часто укладачі ділових паперів неправильно добирають терміни (слова чи словосполучення, які називають явища, предмети спеціальних галузей людської діяльності) або використовують специфічну термінологічну лексику та професіоналізми, значення яких зрозуміло лише вузькому колу представників тієї чи іншої професії, спеціальності. За необхідності вживання вузькоспеціального терміна слід обов'язково пояснити його значення в тексті. Як правило вони однозначні і їх використання повинно прямо співвідноситися з певним контекстом.

Це стосується й багатозначних термінів, які в різних галузях мають інше значення. Наприклад, *редуктор* — у машинобудуванні означає «пристрій, що знижує швидкість обертів валів», а в хімічній промисловості — «пристрій для зниження тиску газу». Пильно слід

ставитися також і до так званих міжгалузевих слів-термінів, які використовуються в різних сферах людських знань: *аргумент, апробація, гіпотеза, рахунок, дослідження, теорія, парадокс, визначення, фактор, справа, сти- мул* тощо.

Найчастіше терміни закріплені за певною сферою і використовуються в ній, характеризуючись в її межах однозначністю, прямим значенням, відсутністю синонімії, омонімії в певній сфері мовлення. Наприклад, в адміністративно-діловій доволі поширені: *циркуляр, заява, протокол, автобіографія, ухвала, особовий листок, акт, формуляр, бюджет, доручення* тощо. У справочинстві не рекомендується використовувати нестандартні терміни, оскільки вони ускладнюють укладання й розуміння ділових паперів.

У будь-якій галузі людських знань загалом і в справочинстві, зокрема, висуваються такі вимоги:

а) фіксованість форми у словнику;

б) однозначність;

в) при утворенні від термінологічних похідних слід дотримуватися літературних норм і не використовувати власні новотвори;

г) якщо значення терміна викликає сумніви, слід звернутися до тлумачного словника.

Часто в ділових паперах без потреби вживають слова іншомовного походження. Одна з вимог, що висуваються при укладанні документів, — іншомовні слова можна вживати лише в тому випадку, коли вони не мають українських відповідників з таким самим значенням, а також такі, що мають міжнародне визнання — фінансові терміни, терміни бухгалтерського обліку, поштово-телеграфних зв'язків, діловодства, зовнішньої торгівлі: *віза, гриф, бланк, акредитив, кредит, штраф* тощо. Так, нічим не виправдано, що замість *свідчити* вживають *констатувати*, замість *зосереджувати* — *концентрувати*, *скасовувати* — *анулювати*, замість *погоджувати, наголошувати, відшкодовувати, рівнозначний* вживають *кординувати, акцентувати, компенсація, адекватний* чи *ідентичний*. Надмірне вжи-

вання іншомовних слів засмічує мову, робить її громіздкою, важкою для відповідного сприйняття.

У разі потреби іншомовні слова в тексті бажано замінити українськими відповідниками; вживати їх у тому значенні, яке зафіксовано в словнику; не слід в одному і тому самому документі використовувати іншомовне слово і власне українське, бо в цьому випадку перевага надається останньому. Щоб полегшити сприйняття й оформлення документів, слід пам'ятати, що в більшості випадків легко знайти відповідники:

апелювати — звертатися;

домінація — панування;

інцидент — випадок, пригода, непорозуміння, неприємна подія;

прерогатива — перевага, привілей;

пріоритет — перевага, першість, переважне право;

рентабельний — вигідний, доцільний, прибутковий тощо.

Отже, вживання іншомовної лексики зумовлено такими обставинами, як необхідність, логічність, доречність і точність слововживання.

Явище синонімії в офіційно-діловому мовленні посідає чільне місце, оскільки сприяє якнайточнішому відтворенню відтінків людської думки. Невміння вибрати потрібне слово із синонімічного ряду — це є ще однією з причин появи помилок у текстах документів. Так, на перший погляд слова *коливання*, *хитання*, *вагання* означають одне поняття. Насправді ж *коливання* — фізичний термін, *хитання* — непослідовність дій людини, *вагання* — нерішучість.

Вживання синонімів сприяє поглибленню точності, конкретності, досконалості мовлення. Тому при доборі слів із синонімічного ряду слід враховувати відтінок у значенні, лексичну сполучуваність і стилістичне навантаження:

документи — ділові папери, папери, джерела, першоджерела;

думка — твердження, ідея, задум;

перерва — інтервал, проміжок, антракт, пауза, простій і перерва — рекреація, пауза, антракт;

переселенець — іммігрант, емігрант, виходець;

реалізація — виконання, здійснення, втілення, проведення;

період — етап, епоха, ера, час, пора, вік, проміжок часу;

пильний — зіркий, зіркатий, невсипущий, невсипний;

рішення — вирішення, розв'язання, розв'язок, ухвала, постанова, вирок, присуд.

Надзвичайно багато слів-синонімів легко розрізняються за значенням:

юрист — *правознавець*;

робітник — *працівник* — *співробітник*.

Але наявні також слова типу *замісник* і *заступник*, що містять у своїй структурі не-

тотожні значення: *замісник* — це людина, яка тимчасово виконує чийсь обов'язки; *заступник* — офіційна назва постійної посади. *Заступник* працює одночасно з керівником, а *замісник* — у певний період відсутності керівника.

Під час укладання ділової документації певні труднощі викликають пароніми (спільнокореневі слова, схожі за вимовою і будовою, але різні за значенням). Саме ця «підступна» близькість, незначна звукова різниця в мовленні спричиняє труднощі у засвоєнні і призводить до помилок. Проте паронімія — явище, поширене в усіх сферах мовної діяльності й також допомагає увіразнити думку.

Розрізняють пароніми:

а) різнокореневі (*абонент* — *абонемент*, *ступінь* — *ступінь*, *компанія* — *кампанія*);

б) спільнокореневі, що відрізняються префіксами, суфіксами, закінченнями (*людський* — *людний*, *дружний* — *дружній*, *професійний* — *професіональний*, *нагода* — *пригода*, *вдача* — *удача*, *ефективний* — *ефектний*, *фамільний* — *фамільярний*, *дефективний* — *дефектний*, *корінний* — *докорінний*, *лавровий* — *лаврський*, *листопадний* — *листопадовий*, *лікарський* — *лікарняний*, *натуралістичний* — *натуралістський*, *музикальний* — *музичний*, *комфортабельний* — *комфортний*, *ополонка* — *ополоник*, *особовий* — *особистий*, *пам'ятник* — *пам'ятка*, *погідний* — *погодний*, *дипломант* — *дипломат* — *дипломник*, *упроваджувати* — *запроваджувати*, *споживний* — *споживчий* — *споживацький*, *оснований* — *заснований*).

Більшість паронімів близькі за походженням, наприклад:

— *підслідний* («який перебуває під слідством») і

— *підслідчий* («який призначений для тих, хто перебуває під слідством»).

Деякі пароніми в окремих значеннях можуть вживатися як синоніми. Дієслова *відзначати* і *зазначати* об'єднуються значенням «виділяти позначками» або «звертати увагу на щось»:

— *відзначати* / *зазначати* на полях;

— *промовець відзначив* / *зазначив щось*.

В офіційно-діловому мовленні виокремлюють пароніми, що об'єднані антонімічними зв'язками, наприклад:

— *персона грата* — *персона нон грата*.

Надзвичайно важливо привчити студентів до точного добору слів під час укладання ділових паперів, а отже й до грамотного використання різноманітних словників.

Наслідком неохайного ставлення до добору слів постає *тавтологія* (невиправдане повторення спільнокореневих слів) та *плеоназм* (вживання зайвих слів), що використовуються без певної стилістичної мети. В документах вони характеризуються значним поширенням.

Надмірне захоплення «зайвими словами» значною мірою затемнює зміст висловленого,

розвиває значущість викладеного і лише підкреслює звичайний, буденний, іноді й убогий зміст. Так само й тавтологічні повтори ускладнюють сприйняття фрази і роблять її немілозвучною:

- *вільна вакансія;*
- *прейскурант цін;*
- *надкоротке резюме;*
- *моя автобіографія;*
- *свій авторитет;*
- *передовий авангард науки;*
- *власноручний підпис руки;*
- *пам'ятний сувенір;*
- *спільне співробітництво;*
- *форсувати прискореними темпами.*

Так само часто в ділових паперах трапляються й слова-паразити, що зайві в усному спілкуванні, а тим більше в писемному:

- *власне кажучи;*
- *значить;*
- *це саме;*
- *так сказати;*
- *так би мовити;*
- *розумієте тощо.*

Головна причина вживання таких слів — у відсутності навичок чітко і логічно викладати думки, швидко орієнтуватися в доборі потрібних слів. Так, у документи потрапляють такі звороти, що містять зайві слова:

- *абсолютно новий;*
- *зібрані разом;*
- *надсилаємо Вам;*
- *повідомляємо дані за станом на...;*
- *з одержанням цього пропонується;*
- *вважаємо за можливе просити;*
- *дійсно працює (мешкає, навчається, перебуває тощо);*
- *Вам дійсно допоможуть... тощо.*

Часто спостерігаємо в документах і порушення синтаксичної норми літературної мови, зокрема специфіки вживання дієприслівникових зворотів, за допомогою яких можна передати різноманітні етичні моменти (увага до питання, що розглядається; зацікавленість у швидкому завершенні роботи; причини, що стали підставою для прийняття того чи іншого рішення). Слід враховувати, що дієприслівниковий зворот розпочинає, а не завершує речення.

Помилки при використанні дієприслівникових зворотів можна виправити таким чином:

а) замінити речення з дієприслівниковим зворотом реченням з обставиною, що виражена сполученням слів;

б) замінити речення з дієприслівниковим

зворотом складнопідрядним реченням з підрядною обставинною частиною;

в) вжити активний зворот мови.

Наприклад: замість

«Вивчаючи проблеми викладання ділового мовлення, викладачами були отримані цікаві результати» слід вжити

«Вивчаючи проблеми викладання ділового мовлення, викладачі отримали цікаві результати».

Складнопідрядні речення у службових документах використовують для вираження причинно-наслідкових зв'язків. Найбільш поширеними є речення з підрядними сполучниками *що, який, якщо, внаслідок чого, щоб, де.*

Часто укладачі документів невиправдано ускладнюють текст, використовуючи багато складнопідрядних речень з однотипними підрядними частинами, складними вставними конструкціями. Такі ускладнені речення мають спрощуватися шляхом скорочення тексту, шляхом поділу на окремі, прості фрази. Підрядні речення можуть замінюватися синонімічними дієприкметниковими і дієприслівниковими зворотами, за допомогою яких досягається стислість тексту, конструкціями з віддієслівними іменниками типу:

- *після встановлення;*
- *відповідно до вказівки;*
- *у зв'язку з поширенням тощо.*

Синтаксичною перешкодою до розуміння тексту документа є неправильний порядок слів у реченні. Укладаючи документ, слід пам'ятати про те, що інформаційна роль порядку слів підвищується в кінці речення.

Для того, щоб уникнути стилістичних помилок, укладач має знати конструкції, фрази, словосполучення, що перевірені тривалою практикою. Так, листи-нагадування, листи-повідомлення та інші листи інформаційного характеру можна розпочати, використавши такі моделі синтаксичних конструкцій:

- *Доводимо до Вашого відома, що ...;*
- *Повідомляємо, що ...;*
- *Нагадуємо Вам, що ...;*
- *Підтверджуємо*

Пояснюючи мотиви здійснення тієї чи іншої дії, рекомендується використовувати такі моделі:

- *У зв'язку зі складним становищем ...;*
- *Відповідно до попередньої домовленості...*

Для того, щоб документи мали діловий характер, необхідно враховувати вищезазначені поради, зауваження, а отже, писати просто, лаконічно, об'єктивно.

С. А. СВІТКОВСЬКА,
зав. НМЦ української мови і літератури, українознавства ООІУВ,

Г. А. МОГИЛЬНИЦЬКА,
ст. викладач ООІУВ.

УРОКИ З ЛІТЕРАТУРИ РІДНОГО КРАЮ (11-Й КЛАС)

Українська історична проза

В. Жученко,
Комінтернівська ЗОШ,
Комінтернівський р-н
В. Бойко,
Савранська ЗОШ,
Савранський р-н

Київська Русь у творах письменників Одещини

Тема. Галина Могильницька. «Рогніда». Ліро-епічна історична поема. Історична основа твору, проблематика, образи головних героїв. «Віків крамольна перезва» в поемі.

Мета: розглянути поему, висвітлити основні морально-етичні, історичні і філософські проблеми твору; розвивати навички художнього аналізу та виразного читання поетичного твору; виховувати в учнів інтерес до історичного минулого, формувати почуття справедливості, особистої гідності, любові та вірності.

Обладнання: портрет письменниці, ілюстрації до поеми.

Зміст уроку

На клас виходить учень, який читає пролог до поеми:

І письменна, і імена
Тьмяніють на скрижалях долі.
Минає день, і вік минає,
І ми минаємо поволі.
А слідом новий день гряде —
Куди? В минуле чи в майбутнє?
Хто вникне в слів навиклих сутність?
Хто грань між ними прокладе?
Хто спинить пtiцю в небесах?
Хто здожене стрілу в польоті?
Трикрило мчить неспинний птах —
Минуле, нинішнє і «потім».
Летить у Вічність...
Зупини!
Збагни цих крил шлях і бентежність!
А вічність — як не поверни —
В обидві сторони безмежність.
І ми, минаючи в ночах,
Зникаючи у безгомінні, —
Живі,
Покіль в душі єдиній
Жевріє пам'яті свіча.
...І безмір крила напина,
І — оживають імена...

Г. Могильницька «Рогніда». — Одеса : Альфа і омега, 2000. (Далі сторінки вказуються за цим виданням).

Учитель. Сьогодні перед вашим внутрішнім зором пройдуть постаті наших давніх пращурів, оживлених талановитою рукою нашої землячки-поетеси в її ліро-епічній історичній поемі «Рогніда».

Нашим завданням буде вникнути в суть історичних, філософських і моральних проблем, порушених у поемі, розкрити основні риси образів головних героїв, відчуті їх гнів і любов, біль і печаль і, може, трохи повчитися у них тій висоті духу, яка прощення ставить вище за помсту, а чистоту душі — вище за щастя. Але поки що ми послухаємо повідомлення наших біографів про саму письменницю.

Учень, який досліджував біографію поетеси. В 60-ті роки їх було дві. На всю велику Одесу — дві жінки, що запекло, зятято демонстрували й відстоювали своє українство, свій виклик репресивній системі. Ніна Строката й Галина Могильницька. Одна — старша, досвідченіша, мудріша. Друга — переповнена піснями й поезією, юначим гумором і неюними смутками. Потім, у 70-ті, коли Галина вже була закинена в село, а Ніна Антонівна — в табір суворого режиму, в українському русі, що ніколи не завмирав остаточно в нашому місті, з'явилися інші представниці жіноцтва. А в 60-ті їх було дві.

Я хочу розповісти про Галину Могильницьку, талановиту поетесу, публіцистку, науковця.

Народилась Галина 8 травня 1937 року в м. Одесі в учительській родині. Дитинство пройшло на Кривоозерщині (нині Миколаївська область).

Вірші, невеличкі п'єски для самодіяльності почала писати ще в школі, іноді читала їх зі сцени, але нікому не признавалась, що то її власні твори.

Під час навчання в Одеському університеті прилучилася до гурту юнаків, що писали вірші українською мовою, цікавились українською культурою та проблемами національного відродження. Разом з ними була членом обласного літературного об'єднання, організовувала новорічні колядування.

Першим, кому Галина показала свої вірші,

був один із трьох «апостолів шістдесятництва» Іван Світличний. Завдячуючи йому з'явилася найперша публікація — в щорічнику «Український календар» за 1966 рік, що виходив у Варшаві.

На 1966-й рік видавництвом «Маяк» було заплановано й вихід першої книжки молодої поетеси.

Та ще до виходу книжки її рукопис, вилучений під час обшуку на квартирі Н. А. Строкатої-Караванської, потрапив до надто «зацікавлених» тодішньою молодією поезією «читачів», тобто в КДБ.

Численні допити, погрози і зваби не примусили юну поетесу засудити свою поведінку й погляди, зректися друзів, припинити стосунки з Караванською, яка допомагала своєму ув'язненому чоловікові.

Так Галина потрапила до розряду «українських буржуазних націоналістів».

Про видання книжки чи захист дисертації, над якою дівчина працювала під керівництвом проф. А. В. Недзвідського, не могло бути й мови. Книжка була вилучена з видавничого плану як «ідейно невизначена й художньо незріла».

2-й біограф. «Галину Могильницьку, — пише про поетесу письменник Георгій Горст, — заховали в якоесь далеке село. Там працювала вчителькою. Ї писала... перебуваючи фактично в засланні, не маючи практично жодної можливості надрукувати свої нескорені рядки. Я про це гаразд відаю, бо працював тоді в книжковому видавництві... Уміють у нас отак на саму глибину опустити людину, щоб вона й не жила, і не вмирала, а помучилась...»

Ось як сама поетеса говорить про цей період свого життя.

Учень читає вірш «Не убито, не закатовано» (Г. Могильницька. «З непам'яті прикликана судьбою». — Бровари: Укр. ідея, 2007. — С. 67).

2-й біограф (продовжує). Більше 20 років, живучи у цілковитому творчому вакуумі та жахливих матеріальних умовах (8 років жила з двома малими дітьми в конюшні, переобладнаній під житло), Галина Могильницька все ж не перестає писати. У 1986 році, коли розпочалась перебудова, виходить її перша книжечка віршів для дорослих читачів «Берег радості», а в 2000-му вона видає свою ліро-епічну історичну поему «Рогніда», яку рецензенти називають романом у віршах. Ще протягом кількох років виходить ряд праць, присвячених адекватному прочитанню української класики, методичних посібників з української мови тощо.

Відомими в світі стали її дослідження з історії Української Православної Церкви та російсько-українських міжцерковних взаємин — «Літос» та «Хроніка великого ошуканства», перекладені англійською мовою в Канаді. У 2007 році виходить нова книга поетеси під назвою «З непам'яті прикликана судьбою»,

яка, як сказано в анотації, «є своєрідним підсумком великого і значного періоду непростого життя поетеси і громадського діяча Галини Могильницької». Нині Галина Анатоліївна працює викладачем в Одеському інституті удосконалення вчителів.

Назва останньої книги надзвичайно промовиста. Адже непокірну шістдесятницю, й справді, було «поховано у самій собі», огорнуто непам'яттю й безвісністю.

Та «судьба», яка відродила до життя Українську державу, приликала із безвісності й непам'яті й тих, хто своїми долями платив за її відродження.

Мене в поезії Галини Могильницької вражає те, що, проживши таке складне життя, бачивши стільки лиха, вона не втратила любові до світу.

Більшість її віршів прозорі й світлі, вони дихають ніжністю, добротою, любов'ю.

Учні читають вірші «Тиша в Занках» та «Такі погожі вечори» («З непам'яті приликана судьбою». — С. 106, 151).

Учитель. Любов як найвища моральна цінність утверджується поетесою і в поемі «Рогніда».

Почнемо її розгляд з визначення жанру. Це ліро-епічна історична поема. Що це означає?

(Повинна мати ознаки епосу і лірики та висвітлювати історичні події)

Учитель. Чи відповідає твір визначеному жанру?

(Так. Твір написаний на основі історичного матеріалу; епос — бо є розповіддю, має сюжет; лірика присутня у вигляді діалогів з персонажами та у формі ліричних відступів)

Учитель. А зараз надаємо слово «історикам» для з'ясування історичної основи твору.

Учні, які працювали над цим питанням, висвітлюють основні події, що лягли в основу твору.

Сватання Володимира (сина Святослава й ключниці Малуші (рабині) та відмова Рогніди.

Похід Володимира з варягами на Полоцьк і знищення його.

Взяття Києва, вбивство Ярополка та відправка варязької дружини в Царгород.

Похід на Корсунь, взяття його з допомогою корсунського священика Анастаса Корсунянина, хрещення князя та одруження його з візантійською царівною Анною.

Пири Володимирові.

Будівництво Десятинної церкви на честь Богородиці та оборонної лінії городів довкіл Києва.

Повідомлення про смерть Рогніди.

Бунт сина Ярослава Новгородського (Мудрого). Хвороба і смерть Володимира.

З'ясовується також співвідношення фактів і вимислу в поемі.

Пункти 1, 2 — відправка варягів, Володимирові пири детально відтворені, збагачені подробицями, що відповідають духу історичної дійсності. Похід на Корсунь, одруження з Ан-

ною подано крізь призму сприйняття Рогніди. Вимисел в поемі історично та психологічно мотивований.

Учитель. Текстолога запрошую з'ясувати принцип побудови та структуру поеми.

(Хронологічний принцип. 5 розділів, кожен має по кілька частин (називаються). До твору додано коментар).

Учитель. Розглянемо I розділ поеми: його зміст, роль у композиції, проблеми.

(Відповідають 4 учні, перший з яких коротко переказує зміст та зачитує окремі уривки)

2-й учень групи, який працював над I розділом. Я хочу звернути увагу на ставлення письменниці до історичних подій. Як правило, у нас воно не дуже справедливе. Як на нас хтось напав — це погано. А як ми когось завоювали, підкорили — то це добре. Літописець Нестор теж грішить таким «патріотизмом». Його симпатії цілком на боці Володимира, а Рогніда ніби як абсолютно справедливо поплатилась за свою гординю. У Могилянської є почуття історичної справедливості — для неї нападник є агресором, хоч «наш» він, а хоч чужий. Вона співчуває полочанам (кривичам), а не Володимирі і його найманцям-варягам.

3-й учень цієї групи. Я хочу звернути увагу на те, що наскрізною темою поеми є тема гордості людини, народу. Поему поетеса почала писати ще в 60-х роках. Ми чули, що на всю Одесу було тоді лише 2 жінки, які гордо демонстрували свою належність до української нації. А інші? Євреї записувались «руськими», відмовляючись від своєї нації, українці соромилися своєї мови й свого походження. Мабуть, оця відсутність гордості в людях і примусила поетесу шукати якийсь образ в історії, щоб порушити питання про право людини бути гордою, а не прикидатися сірою мишкою, покірною овечкою.

Бо ще й понині, — пише поетеса, —
(Тавро проклять чи благодаті знак?)
Карається людина за гординю,
А все ж цілком не скориться ніяк.
Бо певно знає: доки гордість в світі
Ще є,
То десь і чесність має бути...

І в епілозі поеми читаємо те саме:

Гордині духу кланяюсь до ніг.
Стократно вбитий і стократ воскреслий,
Що понад нею — тільки честь і чесність,
І гордий рід мій, що її зберіг.

4-й учень групи. Про те, що над цією темою авторка поеми багато думала, свідчить хоч би й те, що вона вибирала приклади, коли «карається людина за гординю» навіть із давньогрецької міфології, сюжети якої ніби переповідає Рогніді, при чому переповідає їх дуже приземлено, що створює трохи комічний ефект, наче вона говорить від імені якоїсь людини, яка вважає, що має право повчати інших.

Бувають такі дуже «правильні», самовпевнені й дуже нудні люди, які «все знають», всіх «повчають». (Зачитує уривок з поеми від слів: «А ... заводять річ, як і годиться...» (с. 14) — до «А сильний — то простий хоч по кістках» (с. 17)). Так вже в першому розділі поеми накреслюється тема протистояння «свавільній силі» людської гідності, яку ця сила неспроможна зламати.

3-й учень групи. Бій між кривичами й Володимировим військом у поемі подано як зіткнення грубої, продажної, свавільної сили і людської гідності. Тут кожне слово сповнене протестом, бунтом проти «свавільної сили» і гіркою від того, що так багато людей, втрапивши гордість, зі страху чи за гроші раді служити цій «свавільній силі», продаючи, зраджуючи не тільки друзів, а й рідних.

(Читає уривок від слів: «Буде в літопис вписано...» (с. 20) — до «Летиться, летиться перша кров» (с. 23))

Учитель. Ми прослухали уривок, який можна було б назвати «Перед боем». Про що пише авторка? Про приготування до бою, підготовку зброї, засобів захисту? Які проблеми вона порушує?

(Моральні. Проблеми вибору позиції, які особливо гостро стають перед людиною в небезпечних (екстремальних) ситуаціях. Вибору між життям на колінах і гідною смертю, вибору між збереженням фізичного існування і збереженням душі, незаплямованої зрадництвом, між боротьбою за честь і гідність і прислужництвом «свавільній силі»).

Учитель. Чи тільки в описувані в поемі часи стояли такі проблеми перед людиною?

(Ні, це вічні проблеми. І найважче вони вирішуються в часи панування «свавільної сили», коли «закон мовчить». Ці проблеми стояли перед Ліною Костенко, коли доводилось вирішувати: скоритись і здобути славу чи приректи себе на творче мовчання, невідомість, але зберегти гідність; перед Василем Симоненком, Стусом та іншими шістдесятниками, як і перед самою авторкою. Про цю проблему вибору пише В. Стус у листі до Івана Дзюби: «Довічною ганьбою цієї країни буде те, що нас розпинали не за якусь радикальну громадянську позицію, а за саме наше бажання мати почуття самоповаги, людської й національної гідності.

...Зупинившись на перехресті, ти пустився навтьоки сам від себе, ми рушили далі. Зробили новий крок — як у прірву...» То дуже нелегко — задля збереження честі і гідності зробити крок у прірву, вступити в бій зі свавільною силою, знаючи, що ти її не здолаєш).

Учитель. Опис бою між Володимировим військом та кривичами на чолі з Рогволодом належить до кращих описів у поемі, а може й у нашій літературі. Я хочу прочитати його сама, а ви зверніть увагу, якими художніми засобами авторка досягає такої яскравості зображення й такого емоційного впливу на читача.

Читає уривок від слів «То не хмари груди в груди...» (с. 23) до кінця розділу.

(Учні відзначають динамізм опису, алітерації, звуконаслідування, неповні речення. В самому описі бою не видно людей — дійові особи коні, що бісяться від крові, рвуть повід, стріли, що зойкають і свищуть, щити, шоломи, що, як луска, вкрили землю, — а людей немає. Лише мигцем із юрмиська смерті виникає постать «сивого кречета Рогволода», що мчить на допомогу синам, та його сива голова піднята на спис як короґва. У кривавій січі, в жорстокому побоїську людина втрачає свою людську цінність, стає ніби додатком до коня, меча, списа, бо війна — це заперечення людини та її життя).

Учитель. Надаємо слово учням, що детально опрацьовували II розділ поеми.

1-й учень другої групи коротко переказує зміст розділу, зачитує окремі уривки.

Учитель. Які ж проблеми порушено в цій частині поеми?

(Проблема ненависті й любові; гордості й прощення, проблема материнства, проблема любові як чинника ушляхетнення душі; проблема державного поступу й долі «маленької» людини; проблема пристосуванства...)

Учитель. Хто готовий з'ясувати, як вирішується в поемі проблема ненависті й любові.

2-й учень групи. На це питання можна було б відповісти одним реченням: авторка поеми взагалі не сприймає ненависті як способу розв'язання життєвих проблем і ситуацій, як тривалого стану людської душі. Нормальна людина (так я зрозумів думку автора) не може (й не повинна) жити ненавистю.

А її Рогніда — не просто «нормальна» людина, а ще й жінка, та ще й висока духом, сильна жінка.

У передмові до книжки Галини Могильницької «Літос» є слова: «Єдине, чого б я не хотіла, це щоб у когось із вас (читачів) у серці ворухнулося почуття злоби чи ненависті...»

То — погані почуття. Вони притаманні слабким і безпорадним. Ми — не такі. Ми можемо бути сильними й мудрими». Мабуть, Рогніда теж саме тому не може жити ненавистю, що вона «сильна і мудра».

Звичайно, принижена, осиротіла й знеславлена Рогніда ненавидить свого ворога, гвалтівника, вбивцю рідних, завойовника краю.

Невільниця-княгиня таки змушена була роззурити «робичича — насильника свого», та не скорилась внутрішньо. Але йде час.

...І пада лист. І тихо дощ спадає,
Неначе в безвість скрапує життя...

І щодня біля неї князь — молодий, гарний, ласкавий, люблячий — її чоловік. Нічого іншого немає.

(Зачитує уривок від слів: «Князю мудра дума...» (с. 38) до «Як тебе любить?! Простити як?!» (с. 39).

Отже, маючи на вибір або ненависть, або любов, княгиня-полонянка обирає ненависть. Вона затято відганяє від себе почуття, що прокльовуються в її душі, що просяться в її серце:

І нічні видіння, як юрба
Жебраків, занадто знахабнілих,
Пріч біжать. І надає ганьба
На кохання пагінець несмілий.

Все! Рогніда зробила вибір на користь ненависті. Але тут же, навіть попадаючи в ту саму риму, звучить коротенький, як зойк, ліричний відступ:

Світе, світе! Світоньку мій білий!
Світе, від насилля звироднілий!
Чи ж рятуюк — помста і злоба?!

Учитель. А зараз ми повинні підключити до нашої розмови всіх учнів, разом з тими, що працювали вдома над проблемним аналізом останніх розділів поеми, бо питання, про які ми будемо говорити не концентруються тільки в розділі «Княгиня київська».

Подумаймо, яку проблему порушує поетеса оцим, щойно прочитаним ліричним відступом:

Світе від насилля звироднілий!
Чи ж рятуюк — помста і злоба?

(Проблема боротьби зі злом, рятунку звироднілого від насилля світу).

Учитель. Чи пов'язана ця проблема з проблемою любові?

Учень 4-ї групи. Так. Вже наприкінці поеми, переживши багато горя, Рогніда, повертаючись до Полоцька, думає про свого сина-первістка, якому Володимир таки віддав Полоцьке князівство, вибудувавши для нього нове місто Ізяславль. Згадуючи великого князя — непересічну людину, що задля піднесення держави пожертвувала власним і її щастям, а також і те зло, яке він приніс народу й окремим людям, вона молиться:

Тож нехай напутить сина
На шляху його труднім
Не злоба, не мста, не гнів,
А любов,
Що лиш єдина
Зло спроможна подолати,
Не примножуючи зла.

Учитель. Як ви розумієте слова: «не злоба, не мста... а любов... зло спроможна подолати, не примножуючи зла?»

(Бо коли людина мстить, вона теж робить зло. Хай то навіть справедлива відплата, але сума зла в світі збільшується, зло «примножується»...)

Дискусія. Чи здатна любов подолати зло, чи добро має бути «з кулаками»?

Мета дискусії — примусити учнів замислитись над проблемою, яка й сьогодні не вирішена наймудрішими філософами, показати, що є питання, на які не існує однозначних від-

повідей, але точка зору Рогніди свідчить все-таки про висоту її душі та зливається з християнськими постулатами.

Учитель. Коли ж і як Рогніда впускає в своє серце любов до свого колишнього ворога? Що її примирило з Володимиром?

Учень 2-ї групи. Материнство. Жінка, сповнена материнською любов'ю, радістю материнства, не може ненавидіти. Материнство і ненависть, вважає Г. Могильницька, несумісні речі. Тим більше, не може жінка ненавидіти батька своєї дитини, бо ця ненависть і на дитину має переходити. Тому своєю безмежною радістю материнства Рогніда обдаровує й Володимира.

Читається III частина II розділу «Кохання» — с. 41–43.

Учитель. Чи мала ця любов якийсь благодатний вплив на князя?

Учень 2-ї групи. Безперечно. Поетеса говорить про переродження його душі:

І чолом прислонившись к узголів'ю,
Годинам щастя загубився лік,
Людській душі, освяченій любов'ю,
Молився учорашній гвалтівник,

який «збагнув, нарешті, що людина — не тільки плоть, а втілена душа».

Саме з цієї миттю, а не з прийняттям християнства, пов'язує поетеса вихід «із варварства».

Саме тут оновлення початок
І перший крок із варварства — отут!
Тут, а не там, де князеве всеможжя
Перуна й Хорса змінить на Христа,
Бо варварство — зовсім не многобожжя,
А вбогість духу й серця глухота.

Учитель. Як же ж в такому випадку Володимир, людина з оновленою душею, міг зрадити Рогніду, матір його 6 дітей, кохану й люблячу жінку?

(Відповіді, як правило, бувають різні. Одні учні посилаються на слова автора:

Часів поганських буесний нащадок,
Він ще не раз забуде мить святу...,

бо й Анну він теж присилював до шлюбу, завоювавши Корсунь, хоч і не знав, і не любив її, і вона його не любила.

Інші вважають, що він Рогніду не зраджував, а одружився з візантійською царівною, пожертвувавши власним щастям заради піднесення держави, що КНЯЗЬ у ньому взяв гору над люблячою ЛЮДИНОЮ, обов'язок — над серцем.

Ні-ні, мовчи!.. — каже він Рогніді, прискакавши до неї дощовою ніччю, —

Міняють русла ріки
В часи стихій. І я на крутизні
Помислив був забути тебе навіки.
Я мислив — зможу.
Зараз бачу — ні!

Учень 4-ї групи. Так само помилявся князь у своїй душі, коли помислив, що йому легко вдасться змінити віру: охрестився, охрестив люд, покидав кумирів — і все гаразд! А виявилось все складніше, болючіше: чужа віра не приживається навіть у його власному серці. Він, пристрасний, розкутий русич, язичник, не вміє сприйняти візантійської «регламентованої» віри, яка однаково осуджує і надмірну радість, і надмірні страждання, і справжню, безоглядну любов, і ненависть.

Грецькі священики одразу повели боротьбу з язичницькими звичаями, обрядами, Русь на його очах, як і Рогніда, перетворюється в «мовчазну черницю». Він не сприймає Русі, де «замість ігрищ давніх — тягучі співи молитов». Звична, люба давнина обступає князя з усіх сторін, не відпускає від себе:

Ходить поза плечима Мокша-Рожаниця,
В ушу бринять піснями Лада і Коляда,
І зазирає в душу Русь — мовчазна черниця,
Та, для якої й щастя,
Й серце своє віддав.

Учитель. Як же оцінюється в поемі державотворча й реформаторська діяльність князя?

Учень 4-ї групи. Володимир у поемі — непересічна, багатогранна особистість, яка розуміє потреби держави і задля них здатна пожертвувати власним щастям. Ним була створена велика централізована держава, ним було введено християнство. Ця велика християнська держава дістала визнання у світі, «князі окольні, раді чи не раді, скорилися його могутній владі!» Але ця велика християнська держава одразу після його смерті запалала усобицями, які не припинялися аж до ординського нашестя. Після смерті Володимирового наступника Ярослава Мудрого Русь як централізована держава перестає фактично існувати, що ми знаємо з інших історичних творів.

Галина Могильницька стверджує, що імперії, засновані на насильстві, а вони всі тільки на насильстві й засновуються, — недовговічні. Бо зло не зникає безслідно. Воно оживає і відгукується, якщо не відразу, то в наступних поколіннях. І нащадки двох рідних братів Ізяслава Полоцького та Ярослава Київського віками будуть проливати братню кров, аж доки Київ не підпаде під ординське ярмо.

Бо із болю та зла
Не родить зерно золоте,
Бо з княжої наруги і сваволі
Чортополох усобиць проросте...

...І вже гряде, гряде розплата
Час колотнеч і ворожнеч,
І стануть діти брат на брата,
І внук на внука здіме меч.

Все, побудоване на насиллі, якою б високою метою воно не обумовлювалось, — недовговічне. Воно приречене на загибель.

Учитель. Зупинимось на висвітленні в по-

емі прийняття християнства — тобто кардинальної ідеологічної реформи Володимира.

Учень 2-ї групи. Глава «Віра» з розділу «Вінценосець», на мою думку, є однією з найсильніших частин поеми.

Вона починається картиною літнього світанку на язичницькій землі. Тут присутні всі мешканці язичницького пантеону й демонології: Веселка, що «відчинила браму в літо і ген в Дніпро закинула ключі», «Жайвір — вісник щедрого Дажбога», Русалка, що десь коротко «реготнула у ріці», Лісовичок, що «вовтузиться в дуплі» — все таке ж реальне, як і дідок, що йде «трусити вершу», чи вершник, що промчав десь там, далеко, аж «на Кожум'яцькому кінці», якого ми не бачимо, але чітко чуємо відлуння цокоту копит його коня. А над Дніпром стояв Перун.

«Іще стояв Перун», — каже поетеса, й оце «іще стояв» якимось вдаряє відчуттям причетеності цього звичного, наївно-поетичного, дивовижного світу. Ще мить — і його не стане!.. І ось уже:

...Над безглагольною юрбою
Князь длань простер,
Зашурхотів пісок.
...І довго-довго
Падав сторч главою
В праруські води,
Древній руський бог...

У цьому довгому-довгому (як в уповільнених зйомках...) падінні древнього руського бога в праруські води — вся трагедія народу, в якого віднімають його святині, його душу, його минуле. І хай навіть на зміну цьому минулому прийде щось краще («Гряде велика християнська Русь...»), але втрата минулого, відмова (добровільна чи вимушена) від власної дотеперішньої історії — це велика трагедія народу. Трагедія, яку наш народ кількаразово пережив у новіших часах. Недарма авторка поеми називає Володимира «першим боговержцем і першим реформатором Русі», проводячи паралель між ним і новітніми «боговержцями» й «реформаторами»:

Бо аще лъзя глумитись над Перуном,
То чом не можна іншим — над Христом?

Учитель. Мені б хотілося почути вашу думку з цього приводу: чи можна прирівнювати руйнування язичницьких капищ із руйнуванням християнських храмів, а глумління над язичницьким кумиром із глумлінням над Богом, в якого вірить наш народ? Виходить, що поетеса зрівнює Христа й Перуна? Чи так не виходить?

(Так не виходить! Бо зрівнюється не Христос і Перун, а ті почуття, той жах, який мали відчувати русичі, коли руйнували їхні язичницькі святині й глумилися над їхніми богами, і те, що відчували віруючі люди, коли комуністи ру-

бали ікони, скидали з церков хрести чи підривали храми.

Адже й Перун для тих давніх людей був богом, в якого вони вірили! Це були їхні святині, від яких вони чекали допомоги, добра, яких вони любили, яким молилися.)

Учитель. Але ж ми знаємо з історії, що християнство було введено мирним шляхом, навіть без масових протестів.

Учень. А хіба при комуністах були протести, як підривали храми, як забороняли вінчатися, дітей хрестити? Так і тоді: сказав князь, що хто не прийде хреститися — буде моїм ворогом, і всі пішли. Добровільно й без протестів, бо кому хотілось бути ворогом всемогутнього князя? Але як мізерніють, спідліються душі від таких «добровільних» дій! Ось іде якийсь давній русич «добровільно» хреститися й міркує собі... (Зачитує уривок з глави «Віра» від слів: «Воно б сказати, либонь, неправе діло...» до «...то все б децицю прожила іще» — с. 61). Так під дією страху формуються пристосуванці, лицеміри, для яких нема нічого святого: «бог там — де влада й сила». Йде велике реформування — «Русь крокує в Рай!» І нікого не цікавить, що робиться з людськими душами, і скільки життів буде знищено на цьому «великому» шляху. І скільки горя й сліз проллється на ньому.

Таким чином, в поемі порушується ще одна проблема: **ціна прогресу.** Навіть розуміючи, що за постатями розгублених, переляканих новоохрещених піднімається «велика християнська Русь», авторка не приймає «поступу будь-якою ціною». На шальки «терезів вічності» вона кладе такі, начебто неспівмірні величини, як ціна прогресу й ціна людської сльозини.

І я не вгамонюсь ні на хвилину,
Аж доки між брехні і тріскотні
Людській сльозини номінальну ціну
Історія не викладе мені.
Щоб я серед елейних ювілеїв
На цій землі, хитавій і крихкій,
Навчилася вимірювати нею
І славу, й поступ, й звернення людські.

Учитель. То як ви вважаєте, позитивним чи негативним героєм є князь Володимир у поемі Галини Могильницької?

(Думки учнів, як правило, бувають різні. Завдання вчителя спрямувати розмову так, щоб учні збагнули, як Володимир, син свого часу, — переростає цей час: спершу як державний діяч, політик, а далі — як людина: духовно, морально).

На початку поеми він діє, як всі владоможці його часу, підступом, силою зброї, жорстокістю. Його помисли не сягають далі прагнення «взяти собі». «Я і моє бажання» — головна спонука його дій. Далі такою спонукою стають інтереси держави, які вимагають від князя вже не «взяти», а віддати, пожертвувати: щастям, любов'ю, давньою рідною вірою. Як ми бачили, він ще не до кінця усвідомлював вагу і біль

цих жертв: «Я мислив — зможу. Зараз бачу — ні», — каже він Рогніді вже після «грецького шлюбу», прискакавши в подароване їй село над Либіддю та благаючи її продовжувати їхні подружні стосунки таємно:

...Це ж просто —
Лиш осідлав коня — і знову вдох!
І вже над нами ані час, ні простір,
Ні грецький шлюб не владен, ані Бог.
І знову — щастя. І твоє обличчя...
І це чоло — у мене на плечі...

Та горда в своїй безмежній любові Рогніда сумно відповідає князеві:

— О князю мій!
Помисли, а чи ж личить
Тобі по щастя крастися вночі?
Та ти ж не тать нічний,
Не гридь безусний...
Опам'ятайся, княже!
Це мене.
У тебе Русь і стіл, а значить мусиш
Хоч задля них забуть тепер мене.

Бо для неї, високої духом княгині, «любов свою дільбою, ганьбою і брехнею осквернить» —

Се все одно, що власною рукою
У власнім серці сонце погасить.

Вона залишає йому пам'ять про їхнє щастя, свою любов («й моєю невмирущою любов'ю свій кожен час і день благослови»), але навіки уступається з його життєвого шляху.

Так само не сподівався князь, що так боляче прощатиметься з давньою вірою та з рідною язичницькою Руссю: «Як легко сказати: «зрікаюсь всього, що любив одвіку», як важко заставить серце зрестись і забути навек». Важко — бо він уже не та людина, яка була на початку поеми. Він, просвітлений благодаттю любові, духовна особистість, і цією духовністю також переростає свій жорстокий час, де основним способом правління була жорстока свавільна сила. Моральний аспект діянь ще нікого не бентежить. Інший би, здійснивши те, що здійснив він, втішався славою і владою, оточив би себе пишнотою й був би щасливим. Володимир ж тривожить питання, чому нова віра «не стала сходнем з небеса» для його соратців, для народу? Чому на Русі «ярмаркують підлість і брехня», чому вона «на дух і честь убога»? Чому його боярам треба «не неба, а кусня ковбаси, чи то пак, кишки з начинкою»? Він не може забути Рогніду та їхнього кохання, без якого у нього в серці «пустеля залягла», і своєї провини перед нею.

Він починає розуміти, що будь-які найпрогресивніші діяння є результативними лише тоді, коли в їх основі лежить любов.

Бог (істина) — любов, а не форма. Відкинувши Любов як суть і зміст усіх князівських діянь, князь не зумів досягнути духовного онов-

лення своєї держави, її внутрішньої величі, яка базується на внутрішній величі її громадян.

Велич князя не тільки в його реформах, в діяннях, спрямованих на піднесення держави, в його самозреченні. Велич його в розумінні духовної неповноцінності його діянь, в його умінні досягнути істину, в його стражданні.

Учитель. Чи можна назвати Рогніду в зображенні Г. Могильницької великою жінкою свого часу?

(Якщо дивитись з точки зору якихось історичних діянь, то, звичайно, ні. Але поетеса пише не про історичну діячку, а про жінку, про Людину зі складною долею, про її душу і вчинки в найважчих ситуаціях. І з цього погляду ми можемо говорити про її моральну велич. Вона велика як особистість, що не скорилась долі, що з усіх випробувань винесла свою душу високою і чистою («душі не сплямувала ні перед ким, ніколи і ніде»), що своєю любов'ю сприяла оновленню душі гвалтівника-князя, а відтак і відродженню свого краю. З «гірким іменням Горислава» вона стала національною героїнею білоруського народу.)

Учитель. Ми в загальних рисах розглянули ліро-епічну історичну поему нашої землячки Галини Могильницької. Спробуймо сформулювати, що нам дав цей розгляд, що ми взяли для себе з цього твору?

(Стратегія «Мікрофон»).

Домашнє завдання: написати коротке есе: Що найбільше привернуло мою увагу в поемі Г. Могильницької «Рогніда».

*Г. Димидас,
Крижанівський НВК
«ЗОШ І–ІІІ ст. — ліцей»,
Комінтернівський р-н
В. Бойко,
Савранська ЗОШ,
Савранський р-н*

**Прийміть моє щире слово вдячності, мамо!
(Образ матері в творах письменників
Одещини)**

Сценарій позакласного заходу

Мета: ознайомити учнів з поетичними творами письменників-земляків, присвячених найріднішій людині на землі — матері; прищеплювати любов до рідного слова, краю, повагу і пошану до рідної неньки.

Обладнання: виставка книг письменників, українські рушники, що прикрашають зал, квіти, магнітофон.

Хід роботи

І. Вступне слово вчителя.

Вже стало традицією в другу неділю травня святкувати одне з найкращих свят — День Матері. День Матері відзначається у травні, бо це місяць Пречистої Діви Марії, яка благословила у хресну путь свого Сина — Спасителя люд-

ства. До Матері Божої звертаються християни, просячи заступництва і допомоги.

У травні, коли природа-мати виряджає свою доню Землю в пишному уборі весняних квітів у дорогу життя, праці й радості, люди висловлюють подяку материнській самопожертві і відзначають День Матері.

Сьогодні, в цей день, ми будемо славити Матір, висловлювати свою любов, щирю вдячність, використовуючи художнє поетичне слово наших земляків — творців літератури рідного краю.

На сцену виходить 1-й читець:

Вставала в світі сила проти сили,
Шаблі дзвеніли і ревли гармати...
А Жінка — просто народила сина,
Щоб на синів Земля була багата.

Не в затишнімпологовім будинку —
Родила важко в полі під копою.
Земля шепнула: «Я поможу, Жінко!»
І спрагли губи збризнула росюю.

І оселилась радості краплинка
В убогій хаті в липовій колісці.
Земля всміхалась: «Ну журися, Жінко!»
Отак і дочекаємось невістки!»

Як в хаті не лишилось ні скоринки,
Й голодний жах дивився з віч дитини,
Земля втішала: «Я поможу, Жінко!» —
Й родила лободою попід тином.

І виріс син.
І землю боронити
Супроти зла підвівся чесно й прямо.
І впав на землю, кулею пробитий,
Востанне скрикнувши коротке й ніжне:
«Ма-мо!»

А Матері в ту ніч весілля снилось,
На шлюбнім ложі подушки веселі...
Земля сказала: «Жінко, ти спізналась,
Я вже постелила синові постелю».

І стала Жінка, як недоля, сива,
Й закліяла Землю чорною клятьбою!
Земля зітхнула: «Ти ж для мене сина
У полі спородила під копою...».

І не роса — гірка сльоза розлуки
Ї обличчя, зрите болем, змила.
І Жінка стихла. Й вузлуваті руки
Землі поклала на чоло зболіле.

Відтоді разом тужать над могилами,
І чує в світі кожна бадилінка,
Як ревно просять миру в світі білому
Дві вічні Матері — Земля і Жінка.

Учитель. Цей вірш зветься «Балада про двох Матерів». Його написала моя колишня вчителька, а нині відома поетеса, авторка багатьох поетичних, науково-популярних книг, лауреат літературної премії ім. Василя Стуса Галина Могильницька. В її поезії образ Матері-Жінки й образ Матері-Землі зливаються воедино, бо всі ми, відриваючись від маминих грудей, від теплих маминих рук, стаємо дітьми рідної землі, рідної Вітчизни, і якими шляхами-дорогами нам не довелось би іти, за нами за-

вжди мандрують материнські очі, материнське болюче і ніжне серце.

Виконується пісня на слова В. Симоненка «Виростеш ти, сину...».

На сцену виходять двоє ведучих та три читці — 1-й, 2-й, 3-й.

1-й ведучий. Мабуть тому, що всім нам, дітям своїх матерів, рано чи пізно доводиться проходити свій власний життєвий шлях, а матерям нашим чекати нас із наших радісних і сумних доріг, мабуть тому так багато віршів написано про їх святе благословення, з яким вони відпускають дітей своїх у широкий світ, щоб потім довго чекати їхнього повернення на рідний поріг.

2-й читець.

Мамо, о мамо! — во ім'я Марії, —
Мамо, ти звешся Марією теж, —
Мамо моя, як я схоплений мрією,
Як я лечу —
Ти за мною простеж...
Мамо, лечу я і в далеч, і вгору,
Щоб долетіти до тебе колись.
Мамо, за мене крізь радість і горе
В імені, мамо, своєму святись!
Щоб долетіти, вітрами зітертий,
Усміхом — бачиш — неуспіхом зміг
Співом шемлюсь Робертіно Лоретті —
Щемом своїм пробиваюся за віх.
Мамо моя, доторкнутися мрію
До високосної до висоти.
Аве Марія...
Аве Марія...
— Сину, на рідний поріг прилети!

3-й читець.

Лечу над Україною,
Лечу!
Лелечий шлях літак долає легко.
Ти чуєш, мамо, я тобі кричу!
Ти бачиш, нене, я вже недалеко!
Ще сто річок — і тінь моя впаде,
Ще сто лісів — і знов запахнуть трави,
Ще сто думок... — тонесенького краму
Для парашута висота спряде.
Я приземлюсь в осінньому саду,
Махну рукою білосрібній птасі,
До школи обережно увійду
І стану на порозі в першій класі.
І зрозумію — світ не постарів,
Бо гаму азбуки читає першокласник,
Пильнуючи, як мамина указка
Торкається позначок в букварі.
То я змужнів від змушених розлук,
Від гіркоти нещедрого кохання,
І від трасуючих удач і мук,
Від звиклості до світу й невизнання.
А жінка гляне, строга і свята,
Як стихне реактивний гул у небі...
Скажу їй: — Мамо, я летів до тебе!
Прости, що довго, — так ішли літа...

1-й читець.

Літера до літери,
Слово до слова —
Так починається
Наша мова.

Рідна мова —
Моя країна.

Так починається
Україна.

Так починається
Білий світ —
З моєї матері
Край воріт.

Читці залишають сцену.

2-й ведучий. Які вони різні ці поети: Андрій Ярмольський, чий вірш «Аве, Маріє» прочитав (ім'я, прізвище читця); Анатолій Глушак, що написав вірш «Повернення», прочитаний (ім'я, прізвище читця) та знаний усіма нами Валерій Виходцев — наш земляк-савранчанин, що нині живе в місті Кілії, вірш якого читав (ім'я, прізвище читця). Але які схожі їхні почуття до матерів, з якою любов'ю і ніжністю вони говорять про них! Бо для кожної людини світ починається з теплового погляду материнських очей, з першого слова, що навчила вимовляти матуся, з рушника чи сорочки, вишитих дбайливими маминими руками.

На сцену виходить соліст, який виконує пісню на слова Д. Павличка «Два кольори».

1-й ведучий. Мама наша!.. Від неї — добро, від неї — ніжність, від неї — турбота... Спасибі Тобі, рідна, що ти в нас є, що любиш нас — добрих і неслухняних, працюючих і лінкуватих, розумних і... не дуже...

2-й ведучий. Мамо наша!.. Берегине доли нашої, берегине роду нашого, берегине всього сушого на землі!..

Виходить 5-й читець.

5-й читець.

В'ячеслав Друзяка «Берегиня»

Під Різдво у печі напекла пирогів,
Що чекають в холодній світлиці,
Наварила куті, запасла чорнослив,
Подарунками вкрита полиця.

В мами мудра, ясна й молода голова,
Серце — сонечко, руки — проміння.
Материнські прості, наче зерно, слова
І поради надійні й безцінні.

Рідна ненька, мов бджілка газдує одна.
Мов земля, щедра й лагідна мати.
Оберіг і продовження роду вона,
Не посміймо про це забувати.

Берегиня життя, берегиня житла,
Захисниця родини і роду,
Берегиня добра, щастя, миру й тепла,
Берегиня Землі і Народу.

1-й ведучий. В німецькій мові є таке цікаве слово «гроссмуттер» — тобто Велика мама, а по-нашому — просто Бабуся, мама наших батьків.

2-й ведучий. Це вони, наші бабусі, колисали наших татка й маму, коли вони були маленькі, а потім колисали ще й нас, забавляли, співали нам про котика чи Сон-Дрімоту коло плоту, розповідали казку...

1-й ведучий. А чи часто задумувались ми про те, який тягар винесли на своїх, колись

ще молодих, плечах наші бабусі й прабабусі, які біди й лиха повимальовували на їхніх обличчях ті глибокі зморшки й спечалили їхні лагідні очі.

2-й ведучий. Про них, наших бабусь і прабабусь, Великих Матерів наших родин, розповідає наш земляк, колишній учитель нашої Савранської школи, поет Володимир Власович Вдовиченко. Його вірш «Мати» прочитає (*прізвище й ім'я учня*).

Учень читає вірш «Мати».

Лежить вона на ліжку хвора:
У серці — біль різкий, ниття...
Розсуну днів минулих штори,
Щоб глянуть на її життя.

Жахкий голодомор... розлука...
Війни потворна нависна...
З людьми коханими розлука...
Це все пережила вона.

Та на незгоди не зважала.
Покірливо свій хрест несла.
Раненько кожний день вставала,
Косила... орачем була.

Та й вдома, подолавши втому,
Полола допізна грядки.
І прала, і мені малому
Тулила до штанців латки.

І так щодня-щодня: то в полі,
То в хаті клопоти її,
А дні ж такі не на прикол —
Пливли в невідані краї.

І ось її життя — вже осінь.
Покрила осінь сивина.
Не чула серця свого досі,
А це почувала вже сповна.

Ще б пак! Їшла ж усю дорогу
З важкою ношею буття.
І я молюсь! Молюся Богу,
Аби продовжив їй життя.

1-й ведучий. Та чи завжди ми вчинками своїми тишимо наших матерів? Чи любимо їх так, щоб не ранили їхні душі? Щоб не образити гіркими словами?

Це тільки материнська самопожертва прощає нам усі образи. А чи простимо ми самі собі, коли прийде до нас те запізніле каяття, про яке говорить поет Віктор Дзюба у своєму вірші.

Один із читців читає:

Каяття

Повернувся я додому — вересніє.
Поміж листям горобина червоніє,
Дуже рясно горобина уродила,
Та, що мати біля хати посадила.
Мамо-матінко, — моя рідненька мати!
Ви не вийдете з покинутої хати,
Не зустрінете цілунком на порозі —
Дуже довго я барився у дорозі.
Я не буду горобину смакувати —
В неї присмак і терпкий, і гіркуватий.
Мені гірко і без присмаку гіркого,
Бо у мене не лишилось тут нікого.
Мамо-матінко, — моя рідненька мати!

Мені розпачу свого не приховати.
Прихилюся я щокую до одвірка —
Посумую і поплачу гірко-гірко.

Ансамбль виконує пісню «Мамина вишня». Ведучі залишають сцену. По закінченні пісні на сцену виходить учитель.

Учитель. Невимовний біль, невиплакані сльози за найріднішою людиною звучать у цих поезіях наших поетів-земляків, закликаючи нас шанувати, любити, берегти матір, бо скільки б вам не було років, п'ять чи п'ятдесят, завжди потрібна мати, її ласка, її погляд. І чим більша любов до матері, тим світліше й радісніше життя і її, і ваше.

На сцену виходять усі учасники заходу з квітами в руках.

1-й ведучий.

Мати йде!
Із усмішкою доброю
До землі, до сонця, до людей.
Понад нею із-за синьообрію
Сходить сонце.
Мати!
Мати йде!

2-й ведучий.

Мамо! Хай Твоє імення сяє
В кожному серці сина і доньки,
Хай Господь щедротно засіває
Ясним цвітом всі Твої стежки!

Ансамбль виконує «Пісню про рушник» на сл. А. Малишка. Всі інші учасники заходу спускаються зі сцени і вручають квіти матеріям, присутнім у залі.

Л. Пазенко,
ЗОШ № 55 м. Одеси.

Зустрічі з письменниками як потужний засіб морального виховання учнів, прилучення до рідного слова

Ми, вчителі української літератури міста Одеси, маємо щасливу можливість познайомити своїх учнів не тільки з самобутньою й глибокою творчістю письменників нашого краю, а й із самими її творцями.

При всій своїй зайнятості творчими чи громадськими справами наші письменники радо відгукуються на запрошення завітати до школи, поспілкуватися з учнями, розкрити їм секрети творчості.

Чи слід говорити про те, яке значення для школярів має таке спілкування? Адже письменник для школяра — особистість мало не напівлегендарна, наділена особливими якостями, тим Божим даром, що зветься Талант. Мабуть, кожному доводилось спостерігати, яким захопленням і цікавістю сяють дитячі очі, коли діти слухають розповідь письменників про їх дитинство, шкільні роки.

І як часто саме після цих зустрічей наші вихованці підходять до нас і несміло протягу-

ють аркушки зі своїми першими несмілими пробами пера, що свідчать, нехай не про пробудження таланту, але про пробудження любові до слова, до творчості, яка в майбутньому може виявитись у будь-якій галузі практичної чи наукової діяльності.

Зрозуміло, що такі зустрічі проводити надто часто немає змоги. Тим більш важливо забезпечити кожній з них найвищу ефективність.

На жаль, дуже часто буває так, що вся підготовка до зустрічі з письменником зводиться лише до того, що учитель телефонуює письменнику та на призначений час збирає учнів до зали чи до класу.

Сама зустріч іде самопливом, що призводить до зайвих затрат часу, а часто й до того, що якісь важливі питання залишаються нез'ясованими, а іноді й взагалі непоставленими.

Досвід показує, що найкращий результат дають ті зустрічі, при підготовці до яких учитель попередньо зустрічається з письменником, обговорює з ним мету зустрічі та питання, які мають бути порушені в процесі розмови з учнями. Учитель має прислухатись до думки письменника щодо того, які саме твори чи уривки з них мають прозвучати під час зустрічі, та, в разі потреби, підготувати учнів, які їх прочитають. Зрозуміло, що в ході живого спілкування з дітьми завжди виникають якісь ситуації, які потребують імпровізацій і від гостя, і від учителя, але основні пункти все-таки мають бути визначені й обдумані.

Для ілюстрації сказаного хочу запропонувати колегам зовсім простий, але досить чіткий і підпорядкований одній провідній меті сценарій, підготовлений мною разом із поетом Миколою Олександровичем Палієнком перед проведенням його зустрічі з учнями 5-6-х класів нашої школи.

При підготовці сценарію визначалися лише питання, на які має бути звернена увага під час розмови з учнями. Всі висловлювання письменника включено в сценарій уже після зустрічі й не є дослівними — в них збережений лише основний їх зміст.

Зустріч з поетом Миколою Палієнком, яка присвячена ознайомленню учнів з поетичною збіркою «Маленька книжечка Тарасика»

Зустріч проводиться як один із заходів щорічного Шевченківського тижня.

Мета заходу: на основі ознайомлення учнів з творами М. Палієнка, присвячених Т. Г. Шевченку, наблизити образ великого Кобзаря до учнівських сердець; формувати в учнів почуття любові до рідної землі й народу, інтерес до творчості.

Обладнання: святково прикрашений портрет Т. Г. Шевченка, грамзапис «Заповіту», плакат:

І мене в сім'ї великій,
В сім'ї вольній, новій,
Не забудьте, пом'яніте
Незлим, тихим словом.

Т. Шевченко

Вступне слово вчителя (коротко й емоційно говорить про Тараса Григоровича Шевченка, значення його творів у житті української нації):

...Шевченкове слово люблять і шанують у кожній українській родині та називають його Пророком, Батьком українського народу.

Вчені й досі досліджують щонайменші деталі його життя і творчості, а письменники присвячують йому книги, в яких розповідають про любов поета до України, його боротьбу за волю і щастя рідного народу.

Значне місце займають твори, присвячені Тарасу Григоровичу й у літературі нашого рідного краю.

До образу Шевченка звертались у своїй творчості Євген Бандуренко, Василь Барладяну-Берладник, Григорій Зленко, Станіслав Стриженюк та багато інших письменників Одещини.

Сьогодні ми запросили до нас у гості поета, члена Національної спілки письменників України, лауреата літературних премій ім. Павла Тичини, ім. Степана Олійника, ім. Макара Посмітного, «Твої імена, Одесо», заслуженого працівника культури України Миколу Олександровича Палієнка.

Розкажіть, будь ласка, Миколо Олександровичу, де ви навчалися, як стали поетом? Чому так багато творів присвятили Великому Кобзарю?

Поет розповідає про себе, про те, як Шевченко увійшов в його життя. Читає вірші зі збірок «Зоря Шевченка», «Послання Чернечої гори».

Учитель. Нещодавно Микола Олександрович видав нову збірку віршів, присвячених нашому геніальному поету, художнику, академіку Тарасу Григоровичу Шевченку. Вона цілком відрізняється від збірок інших поетів. І знаєте чому?

Поети у своїх творах здебільшого розповідають про Шевченка, а вірші Миколи Палієнка написані як би від його, Шевченкового імені. До того ж від імені не дорослого Тараса Григоровича, а того, яким він був у дитинстві. Тому ця нова збірка Миколи Олександровича так і зветься: «Маленька книжечка Тарасика». У цих віршиках, написаних дуже простою, дохідливою мовою, маленький Тарасик ніби розповідає сам про себе, про свої вчинки й думки, про те, що його оточує, дивує, що він любить і що йому не подобається.

Миколо Олександровичу, а чому Ви обрали саме такий спосіб написання віршів про Шевченка?

Поет (пояснює, що такий підхід дає змогу розкрити саму душу малого Тарасика,

показати, як формувався його світогляд тощо): Першими уроками, про які розповідає маленький Тарасик у моїх віршах, — були уроки любові до землі, уроки нелегкої хліборобської праці. Ось як розповідає про це малий Тарас Шевченко у моїх віршах «Сівач», «Мамин сніг».

(Читає вірші)

А ось вразливий до краси світу хлопчик уперше побачив Дніпро — ріку, про яку так багато розповідав йому дідусь. А ви подумайте і скажіть мені, чому таке враження на маленького Тарасика справила ця річка.

(Читає вірш «Уперше на Дніпрі»)

Запитання до учнів:

— Яким здався Дніпро малому хлопчику?

(Величним, безмежним, могутнім і добрим, як батько)

— А як ви думаєте, чому Тарасик відчув, що «не буде сиротою, коли у нього є така ріка»? Чи кожна річка викликала б нього таке відчуття?

(Ні, не кожна. Дніпро — головна ріка України. Вона уособлює і красу, і силу нашої землі. Мабуть, Тарасик зрозумів тоді, що він є сином цієї землі. Тому й сказав, що не буде сиротою, бо він — син Дніпра, син України).

Поет. Я прочитаю вам ще кілька віршиків із книжечки малого Тарасика й буду дуже задоволений, якщо ви, прослухавши їх, скажете мені, що й кого ще любив хлопчик, що запало в його серце з самого дитинства.

Читає вірші «Цвіркуни», «Серед легенд», «Осанці», «Кобзарик», «Малий гайдамака», «У Києві».

(Учні роблять висновок про любов малого Тарасика до природи, до людей, до давнини, про яку розповідали літні люди тощо).

Учитель. Миколо Олександровичу, я ось слухала Ваші вірші й подумала, що написати книжечку від імені Шевченка, хай навіть і малого хлопчика, — це надзвичайно відповідальна справа. Адже такі вірші не можна писати лише на основі власної фантазії. Розкажіть, як ви працювали над цією книжечкою?

Поет. Фантазія у будь-якому разі завжди присутня у творчості. Людина, в якій відсутня чи нерозвинена фантазія, не може бути письменником. Люди без фантазії — взагалі скучні й нецікаві. Але в даному випадку, дійсно, самої лише фантазії замало. На основі власної фантазії можна створити образ будь-якого (абстрактного) хлопчика. А я поставив своїм завданням показати не будь-якого, а саме ТОГО хлопчика, яким був Шевченко в дитячі роки. Будувати такі вірші треба було на основі конкретних фактів. *(Розповідає, які джерела використував, щоб здобути ці факти, читає відповідні вірші).*

Іноді джерелом вірша, написаного від імені малого Тарасика, була сама творчість Кобзаря.

Так, наприклад, ми знаємо, що Тарас Григо-

рович ніколи не був на нашому Чорному морі. Але Чорне море для Шевченка — це Козацьке море, вздовж і впоперек поборожене козацькими чайками. А найяскравіші враження про козаків та їхні морські походи Шевченко виніс саме з дитинства, із розповідей діда Івана, це біографічний факт. Додамо до нього трохи письменницької уяви і яскраво побачимо малого Тарасика, що із сільського ставка веслує в далеке, овіяне козацькою славою, Чорне море. (*Читає вірш «Чорноморець»*).

Учитель. Ви зробили велику й цікаву справу. Ваші вірші з інтересом сприймаються не тільки дітьми, а й дорослими. А скажіть, яку Ви мету ставили перед собою, обравши саме такий спосіб висвітлення образу Шевченка?

Поет. Я відповім на Ваше запитання, але перед цим хотів би, щоб наші слухачі відповіли на моє. Скажіть, мої юні друзі, що для вас цікавіше: **коли хтось розповідає** про Шевченка, яким він був малим, чи **коли б він сам**, отой малий хлопчик, прийшов і **розповів про себе?**

(*Відповідь учнів явно передбачувана*).

Поет. Оце і є відповідь на поставлене мені запитання. Я хотів, щоб Шевченко став ближчим, зрозумілим для кожного, щоб діти побачили свого ровесника, часом, як і вони, неслухняного, необачного, але доброго, допитливого, наділеного бажанням все знати, зрозуміти, до всього докопатися. Хлопчика, що з дитинства любив світ, рідну землю, умів співчувати людям і вболівати за їх важку долю. І якого саме оця любов до рідної землі, до народу, оця прага все зрозуміти й збагнути зробила генія, шанованого в цілому світі.

Учитель. Сердечно дякуємо Вам, шановний Миколо Олександровичу, за те, що завітали до нас і подарували нам таку світлу зустріч з малим Тарасиком, повели нас у світ дитинства великого українського генія.

Наші учні теж підготували подарунок для Вас. Але нам цікаво було б почути, що було б для Вас найдорожчим подарунком від Ваших читачів?

Поет відповідає, що *найдорожчий дарунок — це коли читачі люблять і розуміють його твори, охоче читають їх.*

Учитель. Ми так і думали! І тому зараз проведемо невеличкий конкурс на краще різне читання Ваших віршів під назвою «Дарунок поету». А Вас попросимо бути суддею цього конкурсу.

Учні читають вірші М. Палієнка, присвячені Т. Г. Шевченку, — ті, які не звучали в ході зустрічі.

Поет підводить підсумки конкурсу. Всі добре підготувалися, гарно читали. Зуміли передати настрій віршів. І переможця одразу можна впізнати: в конкурсі перемогла наша пошана до великого Кобзаря, наша любов до українського слова, що звучала у ваших виступах. Тому призи отримують усі читці. (*Да-*

рує кожному, хто виступав, «Маленьку книжечку Тарасика» з автографом).

Учні дякують поетові, дарують квіти (які М. О. Палієнко шанобливо поклав до портрета Т. Г. Шевченка).

Звучить в грампластинці «Заповіт».

З. Омельченко,
ЗОШ № 1, м. Южне

Михайло Циба «Колоквіум» (Матеріал для вчителя)

Тема. Михайло Циба «Колоквіум».

Мета: ознайомити учнів з життям та творчістю прозаїка, кінодраматурга Михайла Євгеновича Циби. Викликати в учнів інтерес до творчої особистості справжнього українця шляхом заглиблення у художній світ талановитого митця, перейнятися його душевними болями за долю людини; формувати навички аналізу прозового твору, прищеплювати почуття людської гідності, доброти, взаємоповаги, вчити поважати справжніх людей, засуджувати підлабузництво та нищість.

Обладнання: портрет М. Циби, збірка «Письменники Одещини — на межі тисячоліть», запис на дошці, картки.

Епіграф уроку:

Усі люди красиві, як добрі...

Г. Тютюнник

Хід уроку

I. Оголошення теми та мети уроку

II. Сприйняття й засвоєння учнями навчального матеріалу

1. Вступне слово вчителя.

Дорогі діти! Даний епіграф повністю відповідає життєвому кредо Михайла Циби, бо він ніколи не був байдужим фіксатором життєвих явищ, він завжди щось стверджує або заперечує. Він завжди в творчому горінні, завжди в пошуках нового, що й приводить його до творчих знахідок, надає його творам гостроти і ніжності, актуальності й самобутності. Приходять і минають роки, та старість не торкається душі митця.

Сьогодні ми будемо говорити про життєвий та творчий шлях нашого земляка, сина степу і моря — Михайла Циби, про його творчість. Цей урок мені допоможуть провести біографи, лінгвіст та експерти.

2. Доповіді учнів.

1) Доповідь біографа.

Михайло Євгенович Циба народився в 1928 році на Луганщині. У 1943 році почав працювати в тракторній бригаді колгоспу причіплювачем, трактористом, обліковцем.

З 1948 року перебував у лавах Радянської Армії. Закінчив Ленінградське військове училище зв'язку ім. Ленсовета, до 1955 служив

офіцером повітряно-десантних військ. Цього ж року, перемігши у творчому конкурсі, поступив до Всесоюзного державного інституту кінематографії на сценарний факультет, який закінчив у 1960 році.

Працював старшим редактором на Ялтинській кіностудії, згодом — штатним сценаристом і членом редакційної колегії на Одеській кіностудії художніх фільмів.

Оскільки тематичні плани художніх фільмів затверджувала Москва, то й плани ті поверталися з Москви більше московськими, ніж українськими. Кінодраматургові за освітою, зі своїми творами, в себе дома пробитися до екрану було майже неможливо. Це змусило Цибу спробувати свої сили у прозі.

Окремими книжками та в часописах України з'явилося до півтора десятка романів і повістей Михайла Циби. Серед них повість «Бесстыжая» та романи «Вільний диплом», «Солдатки», «На зламі». За мотивами останніх двох Циба написав літературні сценарії, а Одеська кіностудія поставила повнометражні художні фільми. Незважаючи на свій поважний вік, Циба продовжує плідно працювати. В 1997 році в журналі «Літературна Одеса» надруковано повість «Помилка трибуналу», а газета «Чорноморські новини» подавала з продовженням гумористичну повість «А на екрані — я!». У творчому портфелі письменника кілька завершених творів чекають кращих часів та спонсорів.

2) Виступ лінгвіста.

Сьогодні ми будемо обговорювати уривок з роману М. Циби «Вільний диплом», який називається «Колоквіум». А чи знаєте ви, що означає це слово? Ні? То запишіть.

Колоквіум (від лат. colloquium — співбесіда).

1) Одна з форм навчання.

2) Вид екзамену.

3) Збори, на яких заслуховують і обговорюють наукові доповіді (*учні записують визначення у зошиті*).

III. «Мозкова атака»

Де відбуваються події, зображені в романі?

Хто є їхніми учасниками?

Що найбільше вразило вас у творі?

Чи сподобався вам головний герой?

Чому Дмитро Слободян нікому не сказав, що поїхав поступати в інститут кінематографії?

Звідки він приїхав до Москви?

Що говорив Туркін, наближаючись до абітурієнтів?

Чому всі засміялися зі слів Туркіна, а Дмитро — ні?

Яке враження викликав у вас професор Туркін?

Чому відлюдкуватий селяк Слободян на мить став центром уваги після привітання з професором Туркіним?

Як ви розумієте слова: «А в цьому інституті думаєш всі, хто вчиться, займає свої місця? Ні, любий! Багацько таких, що йдуть не туди! ...

Як поведився Дмитро під час колоквіуму?

Хто, на вашу думку, є прекрасною людиною, а хто заслуговує на осуд?

Як ви думаєте, яких людей більше на землі — добрих чи злих?

IV. Групова робота над змістом уривка

1 група: скласти та записати план змісту.

2 група: виразно прочитати діалог між Дмитром Слободяном та лисим екзаменатором.

3 група: проаналізувати внутрішній стан абітурієнта Дмитра Слободяна та професора Туркіна.

4 група: підготувати літературний диктант.

Орієнтовний план змісту:

1) Інститут кінематографії.

2) Дмитро Слободян — абітурієнт.

3) Перший у світі кінодраматург зі званням — професор.

4) Життя — матеріал для комедії.

5) Зустріч Слободяна з родичем Туркіним.

6) Успішні екзамени.

7) Колоквіум.

8) Метушливий молодик та репродукції.

9) Правдива відповідь Слободяна.

10) Сумний погляд професора.

11) Зухвалий погляд і байдужість Дмитра.

12) Гнівний монолог Слободяна.

13) Туркін — прекрасна людина.

14) Світ не без добрих людей.

Орієнтовний літературний диктант

1) Хто сказав: «Творчість — річ складна і примхлива?» (Туркін)

2) В який інститут поступав Дмитро Слободян? (Кінематографічний)

3) Звідки приїхав головний герой? (з Далекого Сходу)

4) Що він там робив? (служив)

5) Скільки чоловік набирали на сценарний факультет? (13 із 15 республік)

6) Хто був головою екзаменаційної комісії? (Туркін)

7) Ким доводився Д. Слободян професору? (родичем)

8) Хто намагався «завалити» Дмитра на колоквіумі? (лисий молодик)

9) Хто був автором репродукції «На миру»? (Коровін)

10) Хто сказав: «Ви справді нічого не знаєте, чи удаєте з себе дурника?» (лисий молодик)

11) Кому належать слова: «Того й приїхав, що не знаю... Аби я все знав, то чого б мені їхати? Я ж приїхав чого? Щоб все це взнати» (Д. Слободян)

12) Хто сказав: «...Цьо-цьо-го чоловіка я беру. Я з нього зроблю комедіографа! У нього своєрідна логіка! Логіка людини з гумором» (Туркін)

13) Чи став студентом Дмитро Слободян? (так)

Пошук інформації

1 група експертів: виписати вивчені художні засоби (епітети, порівняння, метафори).

2 група експертів: знайти у творі місце, яке підтверджує думку, що цей уривок — твір про красу людської душі та підлабузництво, цинізм, заздрість.

V. Рефлексія та оцінювання діяльності учнів

Скласти кодекс неписаних моральних законів, які висвітлено в уривку.

Вправа «Очікування»

Чи є серед вас ті, хто прийшов на урок з однією думкою, а йде з іншою? (*учні обгрунтовують свої очікування*).

VI. Підсумок уроку

— Отже, яку людину ми можемо назвати справжньою?

— Які моральні якості ви цінуєте в людях?

VII. Заключне слово вчителя

Кожна людина — неповторна особистість. Ось як про це писав В. Симоненко:

Ти знаєш, що ти — людина?
Ти знаєш про це чи ні?
Усмішка твоя — єдина,
Мука твоя — єдина,
Очі твої — одні.

Не втрачайте людської гідності, не принижуйте інших. Станьте на захист скривдженого.

Хай ніколи люди не осудять вас і не скажуть: «Тіло твоє в золоті, а душа в болоті». Будьте красивими душею, і хай у ваших грудах б'ється велике серце.

VIII. Домашнє завдання

Написати твір-мініатюру «Не будь переможений злом, але перемагай зло добром!»

Посл. Св. Апостола Павла до римлян, 12, 21.

*Г. Могильницька,
Одеський ОІУВ.*

Як світиться його душа у слові!..

**Лірика Сергія Мефодовського
зі збірки «Дякую долі»**

Про автора

Уявлення про автора дає вірш-присвята Сергію Мефодовському з приводу виходу збірки «Дякую долі», написаний одним із його щирих друзів.

Найбільше долі дякують не ті,
Кого життя вгорнуло в щастя шати,
А ті, хто біди й злигодні в житті
Спізнав, але зумів їх подолати.

Крізь темні ночі вгледівши на мить
Ясної зірки промінець тремтливий,
Вони, немов неждано стрівши диво,
Відчують вмиг, як серце защемить.

Стрункий юнак з південного села,
Із тих, що з долею живуть у добрій згоді,
Щасливий тим, що вишня зацвіла,
Що пахне кріп у мами на городі.

Що сонце світить; що лапятий сніг
Ляга на плечі; й голубіють роси;
І щовесни торкаються до ніг
Шовки яскраві трав зеленокосих...

І хай олжа, невдача і злоба
Іноді обступають звідусюди,
Нехай біда, підступність і журба,
І часом зрадять щонайближчі люди,

А він шоніч до рук бере перо
І відпливає в чар краси й любові.
...Як хлюпотить в рядках його добро!
Як світиться душа його у слові!

Вродив твій серпень колос не пустий.
А ще жнивими виповниться літо...
За кожен день, завітлий словоквітом,
Вклонімося низько долі нелегкій.

Він поет, учитель, а ще — просто трохи іронічна, але добра, щиросерда людина.

Як і кожен справжній українець, Сергій Іванович володіє почуттям здорового гумору, тому не любить сваритися — краще пожартує. Але пожартує іноді так, що... краще б висварив!

Народився С. І. Мефодовський 9 січня 1947 року в селі Шершенцях Кодимського району. Батьки були колгоспниками, тож і хлоп'я, допомагаючи батькам, змалку пізнавало і труднощі сільської праці, й красу південно-українського степу.

В Шершеницькій середній школі, в якій навчався Сергій, працював творчий, злагоджений колектив педагогів, очолюваний Дмитром Мироновичем Ткачуком, який був не тільки талановитим організатором, а й закоханим у слово вчителем української мови та літератури.

«Саме уроки рідної мови мого улюбленого вчителя, — каже Сергій Іванович Мефодовський, — відкрили мені таїну слова й визначили мій життєвий шлях».

Отож, ще задовго до закінчення школи Сергій вже знав: учитиметься на філологічному факультеті Одеського державного університету ім. І. І. Мечникова. Вступив. Учився. Як і всі чудувався глибиною розуму й людяності Василя Васильовича Фащенко, як і всі щиро сміявся на просякнутих гумором лекціях Івана Михайловича Дузя, як, мабуть, і всі тодішні філологи, писав потихеньку вірші. От тільки для багатьох це так і залишилось юначим захопленням, а для Сергія стало часткою його долі.

З 1970 року, від часу закінчення університету, Сергій Іванович працює вчителем української мови та літератури в Ульяновській середній школі Миколаївського району. Має безліч грамот за сумлінну працю, звання «учитель-методист» та Відмінник освіти України. Пише вірші: ліричні й публіцистичні, сумні й веселі, римовані й неримовані.

У 2000 році став переможцем конкурсу «Ярмарок сміху», заснованого Громадським благодійним фондом ім. Степана Олійника та Національною спілкою письменників України, а в 2008 році вийшли книги Сергія Мефодовського «Дякую долі» та «Вперше живу», які засвідчили появу в літературі рідного краю нового талановитого поета, з творчістю якого ми радо знайомимо вчителів-словесників.

**Із циклу
«ЛЮБІМО, ПЛЕКАЙМО СВОЮ ВКРАЇНУ!»**

* * *

Україно! Небо синє-синє.
Жовте поле без країв і меж...
Чи дждусь, коли мене ти сином
Щиро й незрадливо назовеш?
...В серці розвітте верба й калина.
Озоветься тронки щемний звук.
Стану перед тебе на коліна
І побожно ненькою назву.

* * *

На літньому сонці чи серед зими —
Хто ми?
І що життя наше значить?
Ми, українці, подібні росинці:
Спробуй її розпізнати,
Сміється вона чи плаче.

* * *

Краплини сонця і роси —
То крихти щастя незабутні.
Якщо вони для тебе сутні,
Усе життя в душі неси.
Й нічого більше не проси.
Погодься: лиш убогий просить
Якщо для тебе їх задосить —
То ти — еси.
І хай твої дочка чи син,
Йдучи батькам своїм на зміну,
Безмежно люблять Україну
Й цінують скарб отих краплин.

* * *

Хочеться жити і жити,
Слухати пісню дібров.
Рідній Вкраїні служити,
Людям робити добро.
Де ви, роки молодії?
Часто насняться мені
Коні, ой коні гнідії —
Все в даліні — даліні.
Жайвір мене ще покличе
У висоту чарівну
...Копія мого обличчя
Буде у тебе, онук!

МОЯ УКРАЇНА

Моя Україна — то пісня чаїна,
Що за горизонтом печально зника.
Моя Україна — як матір, єдина,
Ні в чому не винна. А ваша яка?

Моя Україна — сльоза удовина,
Що душу і серце вогнем обпіка.

Моя Україна — як матір єдина,
Ні в чому не винна. А ваша яка?

Моя Україна — любов лебедина,
Щораз помирає і раз виника...
Моя Україна — як матір, єдина,
Ні в чому не винна. А ваша яка?

Моя Україна — то пам'ять про сина,
Що в Афганістані був за вояка.
Моя Україна — як матір, єдина,
Ні в чому не винна. А ваша яка?

Моя Україна — то хата вдовина,
Стеля якої у дощ протіка.
Моя Україна — мов матір, єдина,
Ні в чому не винна. А ваша яка?

* * *

Федору Вдовіну

Ти — у лютому.
Я — у січні.
Народилися, козаки.
Не безсмертні ми.
І не вічні.
Але слід після нас —
Людський.
Ми ніколи не вили по-вовчому,
А жили, як із братом брат.
І хотіли, і зараз хочемо
Україні нашій добра.
Хай нам важко бува і гірко.
І, здається, нема вже сил...
Для людини найвища мірка —
Хто вона у скрутні часи.
...Я — у січні.
А ти — у лютому.
Та яка різниця — коли.
В нас батьки хохлами були.
Ми ж нащадки — вкраїнцями будемо.

* * *

А для тих, хто ще того
Не зна,
Прокажу, мов рядок
«Отче наша...»:
Батьківщина і справді
Одна —
Україна. Невільниця наша.
Бережимо її, як гілку
Із Тарасової верби.
Як кохання. Як чудо-сопілку,
Що Лукаш для Мавки зробив.
І при всякій життєвій негоді
Серце мудрості хай навча.
А сопілки тієї мелодії
Не мовчать.
А звучать — ячать.

СЕСТРА ТИЛІГУЛУ

Юрію Сисіну

Не дорікай, ріка,
не дорікай.
Не винен я,
що дно твоє міліє,
Що ти, колись могутня Чичиклія,
Тепер із карти
змушена зникать.
Не дорікай, ріка,
не дорікай.
Я й сам

караюсь думкою: безсилий!
І в молоді роки,
й тепер ось, сивий, —
Твого не можу
збільшити віка.
А пригадай-но
молодості весни:
була ти
повноводна і стрімка.
Пили тут воду
запорозькі весла,
І йшла по колу
шапка козака.
Та й ті часи згадать
тобі не сором,
Коли,
узявши сили від води,
На яничарів ньєчниних
Суворов
Не раз — не два
полки свої водив.
...А риба йшла!
Які співали птиці!
І крає серце
щербленим ножем.
І знає тільки Бог,
які ще таємниці
Дно Чичиклії
пильно береже.
Жорстокий час
руйнує все нещадно.
«Екологічна» —
модно зветься ця біда.
...Прости мені,
мій дорогий нащадку,
Що з Чичиклії —
тільки назву передам.

* * *

Бабине літо. Дідова осінь.
Боже, давно як усе це було.
Та пам'ятаю вдячно і досі
Завжди прекрасне рідне село.
Бабине літо. Дідова осінь.
Щедрі і щирі дари віддає.
Річка Білочі (куди там тій Росі!)
В Дністер тече через серце моє.
Бабине літо. Дідова осінь.
З'явтесь іноді тільки у сні.
Коники в м'яті кричать стоголосі
Не переслухати їхні пісні.
Бабине літо. Дідова осінь.
Друзі дитинства, лицем до лица.
Я пам'ятаю, як бігали босі —
Бігові тому немає кінця.
Батькові зими. Мамині весни.
Мов одержимі, прожиті чесно.
Через діброви, ліси і гаї —
І не зоглянувсь — майнули й мої.

Із циклу
«ЗНАЙДИ МЕНЕ»

Пробач за красиві слова,
Сказані не тобі,
Сказані не мною,
Не сказані тобі,
Не сказані мною.

* * *

Згоріло все, що займистим було.
І зерном не наповнилось колосся.

І править бал, і торжествує зло.
Мовляв, не сіяли, а я вродилось — ось я...
Те вогнище гасити не ходи.
Даремні з ним всілякі змагання.
Не вистачить ні сили, ні води.
Бо вогнище оте — кохання.

* * *

Перебираю пам'ять-досьє:
— Де ти кохана?
— Десь є.
Перегортаю пам'ять-альбом:
— Як ти, кохана?
— Важко обом...
Перепитаю пам'ять-бїду:
— Що тепер скажеш?
— Більш не прийду.

* * *

Плекаю думку.
Лелію мрію:
Твоїм коханням
...В пустелі-полі —
Фонтани дужі.
Криниця спраглим —
Спасіння Боже.
Ще буде радість?
Можливо.
Може.

* * *

Знайди мене.
Знайди і не втрачай.
Заглянь в душі самісїнькеє денце.
І як найбільше свято відзначай
Оцю подію. Дату. День цей.
Бо я — то ти. Лиш краще придивись.
Побачиш риси, дорогі до болю.
Я — дзеркало холодне, що колись
Було розбите — знищене тобою.

* * *

Пари закохані,
Хмари непрохані,
Сумнівів щем.
Небо зоряне,
Поле зоране,
Чого ж іще?

*Р. Ліпатова,
ЗОШ № 90 м. Одеси*

**Злет у вічність.
Урок милосердя й добра за творчістю
одеської поетеси Інги Фортіната-Сарло**

Тема уроку. «Злет у вічність».

*«Мені ж, о Господи, подай
любити правду на землі...»*

*Лине мелодія пісні «Думи мої, думи...» на
слова Т. Г. Шевченка у виконанні бандуриста...*

Учень.

*— Возвеличу малих отих
рабів німих.*

А на сторожі коло їх
Поставлю слово...

— Спочатку було Слово...

Учитель.

— І світ постав із слова...

І з слів «Злет у вічність» починаємо урок милосердя, добра, віри, волі, краси, любові, надії за творчістю юної одеської поетеси Інги Фотінато-Сарло. Такий урок проводиться вперше, і хочеться, щоб після цього, вийшовши з цього кабінету, ніхто не залишився байдужим до поезії і самої поетеси, щоб кожен зміг в своїй душі відкрити ще більше добра, тепла і милосердя.

З творчістю Інги ми знайомі ще з минулого року, а сьогодні хочемо з вами поділитися тим, що ми про неї знаємо...

...Велика, чарівна та країна, з якої приходять усі люди. З неї виходять, а назад не повертаються. Називається вона країною Дитинства.

Так починається людина, її почуття: Любов, Співчуття, Милосердя, Добро, Віра, Надія...

Учениця.

Вірш «Дивлюсь на світ дитячими очима»

Дивлюсь на світ дитячими очима
І бачу, як дитина, білий світ,
Хоча роками старша за дитину
І вже мені дорослішати слід...

Учень.

Слово рідної мови — це те невичерпне, животворне джерело, з якого дитина черпає уявлення про навколишній світ, про свою родину, місто, село, край... Через рідне слово вона вчиться розпізнавати добро і зло.

Вірш «Казкарія»

Пливе років розливчастий ручай,
А ми ще довго, хоч уже не діти,
В минуле прагнемо одчасно полетіти,
Потрапити в казковий дивокрай...

Учитель.

«Неповторний світ дитинства» — так назвала цикл поезій з першої своєї збірки «Казкарія» Інга Фотінато-Сарло.

Моя первая книжка — как первый ребенок,
Словно опыт ошибок моих и трудов,
Он еще по-младенчески нежен и тонок
И забыть не успел своих первых шагов...

Відкриття Інги почалося для мене через газету «Вечірня Одеса», коли, гортаючи її сторінки, під рубрикою «Білий парус» мою увагу привернула поезія, від якої повіяло чимось рідним, близьким, до болю знайомим. Читаю підпис: «Інга Фотінато-Сарло».

Мене зацікавила ця ще зовсім юна поетеса. І я вирішила будь-що дізнатися про неї, познайомитися з нею. І ось зустріч відбулася.

Хто ж вона, ця дівчина?

(На уроці присутня подруга Інги, яка з задоволенням нам про неї розповіла).

З Інгою ми познайомилися випадково. В лікарні. Вона вразила мене своєю надзвичайною людяністю і винятковою силою волі. З того часу ми з Інгою подружились. А дружба, яка народжується у важкі хвилини — то вже назавжди.

Я намагатимуся вам трохи розповісти про Інгу, але про таких людей, як вона, можна говорити безперестанку.

Від народження приречена на фізичну нерухомість, Інга сподвижницьки опановує світ, що її оточує, сприймаючи його з тими біблійними критеріями, які вона визначила для себе в поглибленому пізнанні Святого Писання.

За що б не бралася Інга, вона завжди добивається успіху. Середню школу № 81 в 1993 році закінчила з золотою медаллю.

Про її успіхи як студентки факультету романо-германської філології ОДУ свідчить той факт, що на другому курсі вона вже достатньо професійно перекладала вірші з англійської і на англійську, а на третьому — англійська стала мовою її поетичних оригіналів.

Поки багато з тих одеситів, які видавали себе за інтелігентів, влаштовували в пресі і в побуті істерики з приводу того, чи потрібна їх діткам українська мова, Інга, котра не чула її ні в середовищі, ні вдома, захопилася нею настільки, що незабаром почала писати вірші, драми, казки українською мовою.

Перший її вірш був надрукований у газеті «Сільські вісті» в 1990 р., коли вона вчилася у 8 класі. Потім з поезіями Інги знайомилися читачі «Вечірньої Одеси» та інших регіональних видань, слухачі республіканського радіо і телебачення. Уже двічі, в 1991 і 1992 роках, вона ставала лауреатом конкурсу «Таланти твої, Україно», завойовуючи золоті медалі. Протягом років Інга отримувала іменну стипендію Одеського відділу Дитячого фонду.

В 1994 р. у видавництві «Чорномор'я» (Одеса) побачила світ її перша поетична збірка «Восхождение к себе».

Поети знають, що найважча книжка — друга. Саме за нею не тільки читачі, але й сам автор має визначити для себе: відбувся він як поет, чи ні. В 1996 році вийшло дві збірки: «Путь к вечности» і «Казкарія».

Щоб писати поезії для дітей, потрібно мати особливий талант і душу особливої величі.

І як відтворення неповторного світу дитинства — збірка «Казкарія».

Інга, досконало володіючи англійською мовою, наполегливо вивчає французьку та іспанську, пише поезії цими мовами. І зараз готується до друку збірка англійською та українською мовами.

Учитель. У кожного читача може сформуватися своє особисте ставлення до окремих віршів і поетеси взагалі. Але хочеться вірити, що ці збірки («Казкарія» та «Путь к вечности»)

стануть початком її довгої творчої біографії в багатомовному українському мистецтві слова. Так давайте ж благословимо її на цю творчу Голгофу.

Учениця. На долю 23-річної поетеси випали такі випробування, яких вистачило б на сто життів її ровесників.

Коли читаєш вірші Інги, мимоволі згадуєш Лесю Українку. Можливо, саме в її творах черпає юна поетеса наснагу, силу, волю до життя.

Вірш «Натхнення»

В душі моїй крилатий птах живе.
Як він, бува, до мене прилітає,
То щось зі мною коїться нове,
І я вірші писати починаю.

Учитель. Що допомагає поетесі бути спрочною упевнено йти по життю? Гадаю, що це, у першу чергу, велика любов до людей. По-друге, уміння в усьому, що її оточує, бачити красу. А про себе вона скаже: (*Запис на магнітофонній плівці*).

«Все моє життя, хоча половина його пройшла в лікарнях, сповнене багато чим цікавим. Почалося все цікаве для мене десь років так з одинадцяти, коли я несподівано, напевно, для себе самої, написала першого вірша. З того часу все так іде, навіть серед ночі: прилетить натхнення, нашепоче мені щось цікаве, а вранці я бачу його розповідь і на папері.

Оскільки я людина емоційна, то пишу про все, що вражає, хвилює, збуджує. Намагаюся привернути увагу інших до нашого сьогодення, примусити замислитися над тим, що нині відбувається в світі. Можливо дехто з моїх читачів під впливом моїх віршів змінить своє ставлення до життя.

До речі, кожен свій вірш я намагаюся відчути, пропустити через серце, прожити неначе ще одне маленьке життя, бо інакше люди просто не повірять мені, не прислухаються до того, що, на мій погляд, є найважливішим і буде ним завжди. А це, насамперед, «вічні цінності»: любов до матері, Вітчизни, дітей, шанування старих людей, добро та зло, боротьба, що повік існує поміж них. Любов, Віра, Надія — ось основні теми для моїх поетичних роздумів.

Найголовніше, найперше, що допомагає мені у скрутні та сумні хвилини — це те, що я маю у своєму серці велику Віру і несучу її крізь усе життя. Вона надихає мене.

Сама я завжди вважаю так: якщо людина живе на світі, вона повинна бути корисною настільки, наскільки їй під силу, а тому намагаюся завжди якось допомагати тим, хто цього потребує.

Я дуже вдячна Вам, що Ви зацікавилися мною, моєю поезією. Для мене це великий дар долі — бути присутньою у Вас на уроці. Бажаю Вам берегти в своїх душах найцінніші людські якості і завжди залишатися людьми...

І, вклоняючись Вам, я кажу: спасибі Вам, Вашим добрим душам і серцям!

І як дарунок Вам — мій вірш, котрий я щойно написала:

Україно моя! Я твоя недокохана доня,
Наче квітка, яка не росте без води.
Простягни мені лагідні, ненько, долони
І мене захисти від журби та біди.
Я до тебе прийду із своїми сльозами,
Кожну радість життєву тобі розповім.
Я вклоняюся низько тобі, моя Мамо!
Ти коліска дитинства, мій батьківський дім.
І коли білий сніг мою голову вкриє,
Не втомлюся любити твою я красу,
Вже ніхто загасити любов не зуміє,
Я її до кінця крізь життя пронесу...»

Учитель. Відомо, що більшість поетів звертається до музи поезії, як до живої істоти. Вірші на замовлення не пишуться. Поезія — це пісня, що лється з душі, це радість і печаль...

Учениця.

Вірш «Душа моя втрачає знову спокій»

Душа моя втрачає знову спокій:
У простоті вишукуючи див,
Вклоняюся низько Музі синьоокої
За сонячне намисто ширих слів.

Учень. Рідна мова — це те неоціненне духовне багатство, в якому народ живе, передає з покоління в покоління свою мудрість і славу, культуру і традиції. У рідному слові народ усвідомлює себе. Слово рідної мови — могутній скарб, могутній засіб передачі від покоління до покоління історичного, морального, естетичного і духовного досвіду.

Вірш «Рідна мова»

Українська рідна мова —
Найцінніший спільний скарб:
Це Шевченка вічне слово,
Тиха пісня, добрий жарт...

Учень. Любов до Батьківщини неможлива без любові до рідного слова. Тільки той може осягти своїм розумом і серцем красу, велич, могутність Батьківщини, хто збагнув відтінки й пахощі рідного слова, хто дорожить ним як честю рідної матері, як коліскою, як добрим ім'ям своєї родини.

Звучить пісня «Україна», слова і музика Т. Петриненка.

Учениця. Образ України як єдиної, безмежної, дорогої для кожного, такої синьоокої, схожої на пісню, без якої життя втрачає сенс, проходить через усю творчість поетеси. Вона пишеться тим, що українкою себе може звати. І в той час, коли українська мова принижувалась, вона писала вірші українською мовою.

Вірш «Україно моя синьоока»

Україно моя синьоока,
Наче мати, ти рідна мені.
Як люблю я простори широкі,
Золотаві, мов сонце, лани...

Учитель. Відомо, що співчувати іншій людині може лише той, хто сам багато страждав.

У кожного з нас є найрідніша людина — мати. Це вона береже, пестить, ростить дитя. Її любов має початок, але не має кінця. Мати Інги — Вікторія Іванівна. Важко віднайти ті слова, якими можна було б передати все, що доводиться їй переживати!..

Учениця. Але, на жаль, діти не завжди говорять матері про свою любов до неї.

Вірш «Цінують матерів»

Кажіть частіше вдячності слова,
Адже усі старі — це вдруде діти...
Тож поспішайте матір ви любити
І цінувати, коли вона жива.

Учитель. Навіть дорослі діти залишаються для батьків дітьми. Тож завжди пам'ятайте, діти, про своє коріння, про те, що постійно за вами «будуть мандрувати очі материнські і білява хата». Нехай ніколи не перестає звучати у ваших душах материнська колискова і пісня про матір.

Пам'ятаймо її слова, її руки, її ласку, усмішку, доброту.

(Пісня «Мамина вишня», сл. Д. Луценка, муз. А. Пашкевича)

Учитель. Жорстокість, зло... — то слова, які юна поетеса оминає навіть у словниках. Добра, щедра душею, вона не може осягнути, що, на превеликий жаль, жорстокість ще існує в світі.

Учениця.

Вірш «Жестокое и злое время...»

Жестокое и злое время
Стоит сегодня на дворе,
Немилосердное со всеми,
Неласковое к детворе...
Но верю — есть добро на свете,
Я говорю ему: «Живи!
Пусть твой огонь горит и светит.
В ладонях мира и любви».

Учитель. «Не оскверни» — заповідь Божа, що порушується нелюдями без душі, без совісті...

Учень. Неоціненним скарбом духовності для кожного з нас є сьогодні слово Кобзаря. Ось де справді оживає душа народу. Бережимо, цінуймо, любимо Шевченка, його дух витає над нашою землею.

(Лунає мелодія пісні на сл. Т. Шевченка «Реве та стогне Дніпр широкий...»)

Учениця.

Вірш «Згоріла Кобзарева хата»

...Понад усе на світі мила,
Любив її всім серцем ти...
За те, що так вона згоріла,
Своїх нащадків, нас, прости!

В основу вірша покладено реальний факт

вандалізму — спалення у вересні 1992 року хати, в якій народився Т. Г. Шевченко.

Учениця. У важкий час живемо ми нині, багато горя і біди є довкола, а такі поняття, як Добррозичливість, Чуйність, Милосердя, Добро, Любов стали дефіцитом. Одначе мусимо жити, сіяти добро, любов в людській душі, бо любов — то основа вчення Христа, найбільша моральна сила у світі.

Учениця. І добрих людей більше, ніж тих звірів в людській подобі. Добрі люди чинять свої благородні справи мовчки, не афішують їх.

Учитель. Інга — справжня людина, та, яка має добру душу, якій «чужії болі обпікують власну душу», не має вона спокою, спішить словом своїм робити добрі діла, щоб залишити на землі слід. Вона боїться, що чогось ще не встигне зробити.

Учениця.

Вірш «Спешите делать добрые дела»

Не думайте о том, что много лет
Отпущено судьбой вам жить на свете,
Но не теряйте даром годы эти,
Спешите на земле оставить след.

Учитель. Інтимна лірика... Чи є на світі такий поет, який би не оспівував кохання — одне з найсильніших людських почуттів. Прекрасна у Інги інтимна лірика. І тут, я думаю, коментарі зайві. Хай звучить таємна поезія кохання.

Учениця.

Вірш «Так хочется горннуться до когось»

Так хочется горннуться до когось,
Хоча минув вже біль кохання мук.
Знов поцілунків хочеться гарячих,
Поринути у ті рожеві дні,
Коли душа лише від щастя плаче...
Чому так швидко сплинули вони?

Учитель. Серед усіх, хто знає Інгу, немає байдужих людей. Про неї піклуються рідні, друзі, вчителі школи № 81, де вона навчалась. До неї приходять, допомагають видавати твори. Голос її душі був почутий людьми.

Одного разу, завітавши до Інги, я зустріла там беззвідому нам, одеситам, людину — Євгенію Михайлівну Дембську. Фото — на згадку... і — декілька слів про Інгу:

«...Какой величайший талант, огромная сила воли и мужество, сильнейшая любовь к людям, неуспокоенность соединились в этой юной душе...»

Учениця. Дві тисячі років тому Платон сказав: «Ми маємо прийти від красивої думки до красивого життя, а від красивого життя — до краси». Нехай же це стане дійсністю!

Учитель. Інга якось зізналася мені: «Як хочеться встати і піти! Піти, не питаючи ні доріг, ні стежок! Але це неможливо. Хіба тільки в моїй уяві...»

Учениця. Живе в мільйонному місті велика,

світла і страдницька душа, яку тримає на білім світі безмежна і безкорисна любов до людей, воля до життя і надія на добро. Живе, творить, вірить, любить, сподівається.

Вірш «Надія»

У мить зневіри геть в усьому,
Коли тече з-під ніг земля,
Надія, як стара знайома,
До нас всміхається здала.

Учень. Кожного разу, коли перечитуєш збірки віршів Інги, знаходиш щось нове. Якась могутня енергія б'є, мов з джерела, з душі цієї фізично кволої дівчини. І ця енергія, що несе в собі любов, милосердя, добро, так необхідна для нас зараз.

(Лунає мелодія пісні «Думи мої, думи»).

Учитель. Остання сторінка дочитана... Земний уклін тобі, доню, за творчий неспокій, щедрість душі, невтомну працю. Високого тобі злету у вічність!

Учениця. Бути людиною — не дуже просто. Бути людиною — героїство в наші дні. Встати й крикнути з помосту: «О люди, залишайтеся людьми!..»

Учениця. Ми дуже вдячні Вам за те, що вислухали нас. Будемо безмежно раді, якщо нам вдалося зацікавити Вас творчістю Інги. А якщо ні, то даруйте нам. Спасибі.

Звучить у виконанні бандуристів улюблена пісня Інги «Розпрягайте, хлопці, коні!».

Г. Могильницька,
ст. викладач ООІУВ.

ОПРОМІНЕНИЙ ПРАВДОЮ
(сценарій позакласного заходу,
присвяченого творчості Володимира
Вдовиченка)

Обладнання: портрет поета в юнацькому віці, ілюстрації до його байок та ліричних віршів, виконані учнями.

Учитель. Доброго дня, дорогі друзі!

Сьогодні ми зібралися в цій залі, щоб ще раз (вже вкотре!..) зустрітися з його Величністю Поетичним Словом, яке приходить до нас то в шатах замисленого мудреця-філософа, то в сяйві ясної і мрійної юності, то в латах мужнього воїна — борця за народ і правду, а то і в шатах та колокольцях блазня-пустуна, чие призначення смішити людей, і який несподівано виявляється і мудрішим за філософа, і яснішим за юнака, і мужнішим за воїна в латах.

Сьогодні ми зустрічаємось з поетичним словом нашого земляка Вдовиченка Володимира Власовича.

Учитель іде зі сцени. На сцену виходять ведучі.

1-й ведучий. Я часто замислююся: як народжується поетичне слово, що примушує кожного, хто читає його, думати над ним, спів-

переживати, мріяти, сміятись чи плакати... Як з'являється поезія? Звідки вона береться.

2-й ведучий. Ліна Костенко — одна із найталановитіших і найчесніших представниць українського «поетичного цеху» — писала:

Поезія — це завжди неповторність,
Якийсь безсмертний дотик до душі...

Але якою має бути душа, щоб до неї «захотіла» доторкнутись поезія? Чому не кожної душі вона торкається? Чому серед безлічі прекрасних, чесних і чуйних людей лиш вряди-годи з'являються поети? Хто вони? Які вони? Звідки беруть свій хист і вміння?

1-й ведучий. Володимир Вдовиченко — наш земляк, чие поетичне слово збило нас в цій залі, привідкриває цю таємницю у вірші «Моя поезія», яку прочитає для вас (називає читця).

Читець читає вірш.

МОЯ ПОЕЗІЯ

Вона настояна на травах
із наших благодатних піль —
аби при всіх недугах-травмах
в людей вгамовувався біль.

Вона настояна на мові,
що нам дали батьки й діди, —
щоб наша пісня, наше слово
рубіном сяяли завжди.

Вона настояна на зброї,
на зброї, що долає зло, —
аби порядності людської
добротне дерево зросло.

Аби до злагоди дорога
стелилась людям у житті
та щоб незгасна віра в Бога
єднала їх на цім путі.

Вона настояна любовно
на зернах моєї доброти —
аби фізично і духовно
всьому народу допомогти.

1-й ведучий. Тепер, наче, все стало ясніше... Джерелом поезії нашого земляка є рідна природа, рідна мова, любов до них, любов до народу, бажання долати зло заради людяності й добра.

2-й ведучий. Все це так! Але я хочу запитати, чи є в нашій залі хоч одна-єдина людина, яка не любить рідної природи, рідної мови, яка не хоче добра рідному народові?! Якщо є такі — нехай піднімуть руку, щоб ми на них подивилися! Бо я ні в нашому селі, ні в нашій школі таких не зустрічала! (Уважно придивляється до зали, мов би шукаючи піднятих рук) Ось бачите! Немає таких! Усі ми любимо те саме, що й Володимир Вдовиченко, усі прагнемо того самого... То чому ж не всі ми — поети?!

На сцену вибігає учень — 2-й читець.

Читець 2. Я знаю! Я цю таємницю розкрив!

Йому всі вірші підказують зорі! Він сам про це пише! Ось послухайте!

ЗОРЕПАД

Люди кажуть: як зірка-жарина
пада ніччю із неба коша —
це на той світ якоїсь людини
в таку мить відлітає душа.

Хтось умер від хвороби тяжкої,
а когось змордували кати...
У зірок нескінченім розвоі
можна правду про все віднайти.

Я ці зорі у серці збираю
і по них, мов по книгах святих,
людські долі ретельно вивчаю
і складаю історію з них.

І ніхто хай мене не діймає,
що, мовляв, щось говорю невлад.
Все, про що я повідати маю,
оповів мені тут зорепад.

1-й ведучий. І справді... Поет зізнається нам, що все, написане ним — це не його витвори, а теми та образи, підказані зорями, які літньої ночі щедро сяють з неба. Але ж для цього треба розуміти мову тих зір... (*Несподівано звертається до залу, тоді до когось із присутніх конкретно*) Ви — розумієте мову зір? Ось ти, (*Іванко чи Марійко...*), розумієш, про що розповідає падуца зоря? (*Ніби засмучено*). Я також не дуже розумію...

2-й ведучий. Мабуть, у цьому й полягає секрет! Поети, мабуть, просто вміють розуміти мову зір, вітру, трави... Бо хіба ж не розумів мову трави великий американець Волт Вітмен? Хіба не вітерець навівав думи литовцю Яну Райнісу? А великий Шевченко хіба не кликав зорю вечірню до себе на розмову?

На сцену виходить солістка, яка виконує пісню на слова Т. Г. Шевченка «Зоре моя вечірняя».

1-й ведучий. Невід'ємною частиною поетичного обдарування є вміння дослухатися до голосу природи, зрозуміти його. Володимир Благович володіє цим умінням з юних років.

2-й ведучий. Гляньте (*показує на портрет*) на це світле, відкрите юначе обличчя! Скільки чистоти, щирості, скільки юної допитливості в цьому високому чолі, в цих уважних, вдумливих очах!..

Сьогодні це обличчя вже помережане відбитками років, а на чолі залягли глибокі карби життя, і очі не такі проникливо ясні та чисті.

Та ясною і чистою залишається душа поета, бо душа не старіє. Молодість душі — це також одна із таємниць поетичної творчості. Ось як говорить про це наш земляк у вірші «На схилі літ», який прочитає (*називає 4-го читця*).

Читець читає вірш «НА СХИЛІ ЛІТ».

Доріжка... луки... ставу деко...
І міст над плесом голубим...
Все як тоді, у дні далекі,
коли я був ще молодим.

Їду по звивистій стежині.
І любо бачити мені
і неба парасольку синю,
і фару сонця в вишині.

Голублю поглядом волошки,
що так і просяться до рук, —
вони немов блакитні брошки
на оксамитних грудях лук.

Любовно оглядаю явір,
в обіймах віт якого йду.
Вслухаюсь, як співає жайвір,
цвіркун сюркоче у дуду.

Ох, ці пісні! Вони, здається,
мене несуть, підносять ввись.
Вбираю їх у соти серця,
як це й давно робив колись.

І хай роки стекли, як води.
Та радість маю, що й тепер
я не зачерствів до природи,
що відчуттів цих час не стер.

1-й ведучий. Чи відкриває нам у своїх пейзажних віршах Володимир Вдовиченко щось таке, чого ми не бачили, не знали раніше? Може розповідає про екзотичну природу незнайомих країв? Про високі айсберги й снігові пустелі? Про непрохідні джунглі, кокосові пальми? Ні!

2-й ведучий. Він пише про те, що кожен з нас сотні разів бачив, про те, що оточує нас щодня. Але ми бачили просто волошку в житі. А він — синю брошку «на оксамитних грудях лук». Ми — просто звичне сонце в небі, а він — велетенську жовту фару. Для нас небо — це просто небо, а для нього — велетенська синя парасолька, що укриває світ.

1-й ведучий. Нині частенько можна почути: «Ет! Що дають оті книжки, оті вірші!.. Гроші заробляти треба, а не вірші читати!..». В цьому є часткова правда: адже ми, дійсно, повинні вміти заробляти гроші, а не сподіватись, що хтось їх для нас заробить чи подарує... Але вийдіть у поле сапати той же буряк чи соняшник — тобто «заробляти гроші», й, почувши сюрчання цвіркуна, уявіть собі того «шелихвоста» з дудочкою в лапках, уявіть, як він хитренько прижмурює очко, намагаючись розвеселити вас... О! Ось ви й усміхнулись! І у всіх нас посвітлішало на серці! А це значить, що на якусь мить свого життя ми стали щасливіші.

2-й ведучий. Отже, таємниця поезії ще й у тому, що вона робить людину світлішою, радіснішою, а значить — щасливішою.

1-й ведучий. Володимир Вдовиченку 25 березня цього року виповнилося вже 77. Це вік, коли вже можна робити деякі підсумки та висновки. Й, напевне, кожному з нас було б цікаво дізнатися, як склалося життя нашого земляка-поета? Чи можна назвати його щасливою людиною?

2-й ведучий. Для відповіді на це питання ми передаємо слово (*називають 3-го та 4-го ведучих*).

1-й та 2-й ведучі залишають сцену. Виходять 3-й та 4-й ведучі.

3-й ведучий. Володимир Власович Вдовиченко народився 25 березня 1929 року в селі Кричунове Любашівського району Одеської області в селянській родині. Отже, найперші й найнезабутніші життєві враження дитини, яка щойно почала осмислено дивитись на світ, пов'язані з тим страшним лихом українського села, яке увійшло в історію під назвою «Голодомор».

4-й ведучий. Ті страшні спогади назавжди проорали чутливе серце Володимира Вдовиченка болем, що вилився у цикл віршів «Голодомор», окремі з яких прочитають вам учні (називає клас і прізвища учнів).

На сцену виходить група читців. Один стає трохи збоку від них, він ніби уособлює Автора.

1-й читець (Автор) читає вірш «ГІРКА ПАМ'ЯТЬ».

Я тридцять третій пам'ятаю.
Село... дорога... вохра гаю...
І всюди, всюди — людські трупи.
Подекуди — кісток вже купи.

Над ними — хмари синьо-чорні...
А поміж них — круки проворні.
Шукають там поживи, вперті,
Чекають і моєї смерті.

Що ж, голод — то не рідна тітка.
Тож їв я все — згадати гидко.
І вижив я — така вже доля.
Мабуть, була то Божа воля.

То потім ті кістки — ті трупи
знесли до однієї купи.
І ось — могила біля гаю...
Я тридцять третій пам'ятаю.

2-й читець читає вірш «ГНАТ».

Дядьки везуть мерців ховати.
Везуть із ними й дядька Гната.
А він спроквола: Я ж живий ще...
А ви мене... на кладовище!..

І хоч було сердегу шкода,
та не спинялася підвода.
Таки везли на цвинтар Гната,
щоб коней другий раз не гнати.

І кинули його до ями.
А він сказати знов щось хоче.
Та тільки плямкає губами.
«Я ж ще живий!..» — говорять очі.

Читці 3, 4, 5 та 1-й (Автор) інсценізують вірш «КОМНЕЗАМИ».

До хати вдерлись вовкулаки:
не люди — Боже! — смерть сама!
У Ганни ж — діточок мов маку,
і в хаті — й зернятка нема!

— А в тебе ще нівроку личко! —
комбідець хтиво кинув їй. —
То, певне, водиться й пшеничка?
Неси сюди її мерщій!

— Їй-Богу, ні зернини в хаті! —
у серці жінки — біль і шем...
— Бреши, бреши! — гукнули кляті. —
Та ми й самі її знайдем!

І — по кутках, оскаженілі...
— Знайшов! Дивіться — сухарі!..
— Оті три скибочки зацвілі!..
— Це також хліб о цій порі!..

За мить у торбі комнезама
сховався останній сухарець.
Метнулася до торби Ганна,
та впав на голову дубець.

Упала... Вийшли бусурмани...
А дітки, сплакані украй,
благали, горнучись до Ганни:
— Вставай, матусю! Не вмирай!

1-й читець (автор) читає вірш «УБИВЦІ».

Не закликаю в них стріляти —
на душу не беру цей гріх.
Але потрібно розказати
про страхітливі вчинки їх.

Вони, немов чіпкі горили,
із гаслом ленінських ідей
свободу нашу задушили...
на муки прирекли людей.

Репресії... голодомори...
і розстрілів жажлива мить...
Усе страшне народне горе
На їхній совісті лежить.

На їх руках — це не сховають —
невисохла ще людська кров.
Вони ж бо, бачте, піднімають
червонокровний прапор знов.

Що мали б, на коліна ставши,
прощення у людей просить,
вони натомість знов, як завше,
погром готуються вершити!..

Ні-ні, не станем їх вбивати —
Не слід на душу брати гріх.
Про них лиш мусим розказати —
Хай світ увесь осудить їх!

3-й ведучий. Оцю правдиву місію, розказати світу про злочини проти народу, взяв на себе Володимир Власович Вдовиченко. Можливо, саме тому він і став учителем-істориком і все своє життя присвятив роботі з дітьми, навчаючи їх добру і правді.

4-й ведучий. Він був учителем і директором школи, інспектором районного відділу освіти й вихователем інтернату для дітей-сиріт... Та найголовніше — був Людиною, яка щиро відгукувалась на людські болі та радощі, ставала в обороні несправедно скривдженого, в обороні добра і правди.

3-й ведучий. Іван Карпович Карпенко-Карий колись казав, що навіть найнахабніша людина, яка вже нічого в світі не боїться — ні гріха, ні суду, ні осуду — боїться сміху. Саме сатиру, сміх узяв собі в помічники Володимир Власович у боротьбі з тими, хто не боїться ні гріха, ні

осуду, ні суду. З-під його пера з'являються до-тепні байки, які таврують пліткарів, злодіїв, ха-пуг, п'яниць, які засуджують подружню зраду і зраду інтересів народу.

Ось перед вами декілька таких персонажів. А ви вже самі відгадуйте, хто вони, їх «озву-чують» учні (*клас, прізвища*).

На сцену виходить група учнів.

1-й читець.

Є хист у них зчинять скандали,
є хист викрикувати прокльони.
Якби вони ще й вміння мали
Творити до пуття закони.

2-й читець.

Під час голосування — бачить Бог! —
він трудиться до поту часто-густо,
натискуючи кнопки за п'ятьох,
коли у залі напівпусто.

3-й читець.

Від мови нашої його кидає в жар,
в розмові про «Просвіту» хмурить лоба.
Ото ж бо! Перед нами екземпляр
зашореного українофоба.

4-й читець.

В депутатському його доробку
можна рису визначить таку:
він охоче натискає кнопку —
от нехай підкажуть лиш, яку.

5-й читець.

Його б оце судити строго,
бо ласий він до взяток, не секрет.
Та як це зробиш, як у нього
є депутатський, знай, імунітет?

6-й читець.

Він очі тре, він позіхає
та на парламент нарікає:
у залі — шум... гучні дебати...
Нема тут змоги й подрімати!

7-й читець.

Від мови нашої сахаються —
ім кісткою у горлі стала.
Проте ніколи не цураються
ні хліба нашого, ні сала.

8-й читець.

Він перед виборами обіцяв
усім нам бублика смачного.
Та сам же того бублика й зжував,
а нам — лиш дірочка від нього.

Група залишає сцену.

4-й ведучий. Ну що? Впізнали? Ну звісно — це наші «слуги», наші народні обранці. Таких ми неодноразово по телевізору бачили.

3-й ведучий. А ось таких, про яких розкажуть учні (*клас, прізвища*), ми досить частенько бачимо поруч.

Виходить група учнів. Читають сатиричні мініатюри.

1-й читець.

Давно він в керівництві — не секрет.
Були падіння в нього, був і злет.
Лише в одному він стабільність мав:
хабар постійно брав і добре крав.

2-й читець.

Не той, у кого в руках кларнет,
чи збірка віршів, чи палітра... —
для Кліма тільки той авторитет,
у кого в руках — півлітра.

3-й читець.

Це б гнати із роботи ледаря Хому!
Та дав начальник премію йому.
За що ж прихильність до Хоми така?
Бо у столиці в нього є «рука».

4-й читець.

У багнюці, де свиня вмостила,
п'яна в дим Палажка простелилась.
І тепер, ей-ей, збагнути важко,
де ото свиня, а де... Палажка.

5-й читець.

— Ти, Цапе, мусиш Вепрові сказати,
щоб він у тебе не косив трави...
— О ні!. Так лиш трави не буду мати,
якщо ж скажу — позбудусь голови.

Група залишає сцену. На сцену виходять Вовк, Коза та Автор.

Автор.

Вовку докоря Коза,
плачучи із горя:

Коза.

— Нашо всіх моїх дітей
ти загриз учора?
Хто ж тепер мене, стару,
немічну, догляне?
Краще з'їв би ти мене,
клятий бусурмане!..

Вовк.

— О, то зараз я мерщій
це поправлю діло...

(кидається на Козу, тягне її за куліси)

Автор.

Й миттю зуби запустив
у козине тіло...

(пройшов по сцені, розповідає).

Було це біля моря,
у п'ятницю в обід.
До рибки золотої
прийшов похмурий дід.

Входить Дід, з протилежної куліси — Золота рибка.

Дід.

— Ой рибко, люте горе
у мене у сім'ї!
Ну, словом... маю бабку...
І я люблю її.

Шаную, доглядаю,
щоб добре їй було.
Вона ж мені, невдячна,
вчиняє тільки зло.

Бо де ж! Бува, на ліжку
не встигнеш прилягти,
як шмиг вона... із хати...
Ох, Господи, прости!

І десь аж до світанку
гуляє, сатана.
А це кудись вже зовсім
повіялась вона.

Отож зроби, щоб бабуся
прийшла до мене знов.
Щоб злагода була в нас,
і вірність, і любов...

Рибка.

Дозвольте запитати:
Вам, діду, скільки літ?

Дід.

Та вже ось... сім десятків,
як я з'явивсь на світ.

Рибка.

А скільки вашій бабці?

Дід.

Та десь до тридцяти...

Рибка.

Ой-ой! Не знаю, діду,
як вам допомогти.
Хіба що, може, зробим
давайте навпаки:
дамо вам вік дружини,
а ваші — їй роки.
Тоді вам буде тридцять,
а бабці сімдесят.
Відтак, вона у дім ваш
Повернеться назад...

Дід.

Здуріла ти! Навіщо
Така стара мені?!

Рибка.

Отож то...

Автор.

Їй рибка зникла у моря глибині...

На сцену виходить учениця, вбрана Молодицею.

Читає байку «ШПАК-ЗАЛЬОТНИК».

Як весна у зелень
пишно землю вбрала,
у Шпаковім серці
молодість заграла.

Кинув дома жінку,
Кинув діток купку
і знайшов у лісі
чарівну Голубку.

В'ється біля неї,
в очі зазирає:
— Я ще не жонатий...
Ще сім'ї не маю...

В'ється Шпак, гуляє
і не знає лиха.
А його тим часом
вже шука Шпачиха.

В хату до Голубки
згодом завітала:
— Нащо в моїх діток
батька ти забрала?..

— Що? — в очах Голубки
подиву відбиток. —
У Шпака є діти?..
— Троє... троє діток!..

Вже хотів зальотник
дати з хати драла.
Та його пташки
тут за полу впіймали.

І йому вдвох разом
так утерли маку,
мало не вхопив був
дідько гультіпаку.

Відтепер Шпакові
при сім'ї сидиться...
...Може, у пташок тих
і жінкам повчиться?..

4-й ведучий. Байку Володимира Вдовиченка «Шпак-Зальотник» прочитала (ім'я, прізвище учениці). А зараз прослухайте байку «Звіриний суд» у виконанні (ім'я, прізвище виконавця).

ЗВІРИНИЙ СУД

Між звірів, що зібралися під липою,
Лосиха плаче аж відхлипує:
— Сьогодні, — мовить з бодем-тугою, —
хтось мого Лося вбив під лісосмугою...
— Ганьба-а-а!!!
Ліс загудів від покрику звіриного.
— Негайно треба виявити винного!
— Умгу... — промимрив Лев, що тут за старшого.
— Чекаю слова вашого.
— Убивця, мабуть, лисиця!
— Або куниця. На м'ясе тварюка ласа ця...
— А може, Тхір? Чи Борсукові виводки?!
Тут вставив слово і Осел:
— Усе це — вигадки!
Я маю дані, що трагедія покійника —
на совісті сильнішого розбійника.
— Ти? Маєш дані?! — ікла Лев вишкірює...
Осла від жаху струм протяв під шкірою...
— Я... я... О тій годині... в лісосмузі...
— Ти?! — Лев ревнув. — Ви чули, друзі?
Зізнався він! Пишіть до протоколу!..
В осла усі копита похололи:
— Та я... Та я... — і мову відібрало...
— Все ясно! Одведіть до криміналу!..
Так виявили звірі «винуватого»...
А вже на другий день з Осла вухатого
лише кістки валялись на узбіччі.
Мораль: проти сильнішого — не свідчи.

На сцену виходить Автор, читає вірш «ПРО МУСІЯ ТА БАЙКУ».

Горлопанить, лається,
затіває бійку...

Хтось укоськує його:
— Годі вже, Мусійку!..

Умовляють горлана
подинці й хором.
Хтось лякає вже
його навіть прокурором.

Хтось міліцію уже
викликать благає...
А воно, мов навісне,
й далі не вгаває.

А воно пускає вхід
кулачища-глеки...
Коли раптом хтось мене
вздрів біля аптеки.

Та до нього: — Припиняй
цей розбій і лайку!
Он, дивись, стоїть байкар —
миттю втрапиш в байку...

Став Мусій. Очима — луп!
І — давати драла.
Мов корова язиком
вмить його злизала!

А моє сумне лице
радість освітила:
«Значить, є таки іще
в нашій байці сила!»

І відтоді я берусь
впевнено за байку,
якщо треба десь комусь
підкрутити гайку.

На сцені усі чотири ведучі.

1-й ведучий. Ось такий дотепний і ніжний чоловік на ім'я Володимир Власович Вдовиченко живе далеко від обласного центру, в невеличкому містечку Саврані.

2-й ведучий. Пише ніжні вірші про давно відбриніле кохання, яке залишилося в серці чистим спомином, оспівує рідну природу, серед якої прожив свій вік, та створює дотепні байки, яких так бояться забіяки Мусії та крадії Охріми.

3-й ведучий. У 2005 році він став лауреатом премії імені Степана Олійника та видав нову книжку віршів «Відлуння серця».

4-й ведучий. У тому ж 2005 році від нього в Божі засвіти пішла його вірна супутниця, порадиця й розрадиця — Людмила Василівна Вдовиченко, залишивши йому заповіт — намалювати в її пам'ять ікону для місцевої церкви.

1-й ведучий. І Володимир Власович довгими самотніми вечорами малює, бо він не тільки поет, а й обдарований художник-самоук.

2-й ведучий. Його картини прикрашають оселі багатьох людей, але тільки тих, кого він вважає своїми однодумцями, друзями.

3-й ведучий. Незабаром іконою «Різдво Христове» прикраситься церква, до якої любила ходити його дружина, і пам'ять про неї збережеться в цьому полотні.

4-й ведучий. А він, літній чоловік з юною душею, сидить посеред чарівного нев'янучого світу рідної природи і пише. Пише картини, вірші, байки. Пише для тих, хто не забув про правду, совість і честь, для кого слова «Батьківщина», «кохання», «мова», «народ» не стали пустими звуками.

1-й ведучий. То ж тепер самі судіть, чи щаслива доля випала нашому земляку-поетові, і що, власне, зветься щастям.

Дисципліни природничо-математичного циклу

О. Е. ВАЛЛЬЄ,
викладач математики,

О. П. СВЕТНОЙ,
зав. кафедри математики та методики її навчання Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.

ПРО ВИКОРИСТАННЯ ДЕЯКИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ КОЛА ЕЙЛЕРА У КУРСІ ГЕОМЕТРІЇ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Шкільний курс математики — це спосіб пізнання дійсності, засіб практичної діяльності, це сукупність прийомів та методів розв'язання різноманітних задач. Суттєвим у вивченні учнями математики є не стільки накопичення знань, скільки розвиток здатності бачити в матема-

тичних формулах джерело формування нових знань та наукового світогляду. Шкільний курс геометрії безумовно може бути використаний вчителем саме для цієї мети.

Так, практично в усіх діючих підручниках з геометрії широко застосовується алгебраїчний

апарат доведення теорем, а також при розв'язуванні деяких задач. Ясно, що використання алгебраїчного апарата дозволяє спростити доведення теорем, однак у той же час формування геометричних уявлень учнів при цьому певною мірою стримується. На наш погляд, слід більше уваги приділяти розв'язку суто геометричних задач, в яких геометричні поняття використовуються для вивчення взаємного розташування фігур, встановлення зв'язку між властивостями різних фігур. Алгебраїчні міркування мають бути доповненням до геометричних розв'язків, служити для закріплення геометричного мислення. Відомий педагог — математик Д. Пойа зазначав: «Що значить володіти математикою? Це є вміння розв'язувати задачі, причому не тільки стандартні, але і ті, які вимагають незалежності мислення, здорового глузду, оригінальності».

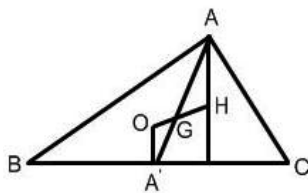
Тобто, зміст навчання створює сприятливі умови і можливості для формування мислення учнів.

Одним із цікавих питань, якому майже не приділяється увага в курсі планіметрії, є вивчення властивостей прямої Ейлера, кола Ейлера, який з успіхом може бути використаний вчителем на уроках (у позакласній роботі).

Якщо центроїд G (точка перетину медіан трикутника) та центр описаного кола O у деякого трикутника співпадають, то кожна медіана перпендикулярна до сторони, яку вона поділяє навпіл, й трикутник рівносторонній. Тому, якщо трикутник ABC не рівносторонній, то його центроїд G та центр описаного кола визначають єдину пряму OG .

Розглянемо таку точку H цієї прямої, яку називають прямою Ейлера, що $OH = 3OG$, або $GH = 2OG$. Крім того, $GA = 2A'G$, то $AH \parallel A'O$, яка перпендикулярна до відрізка BC у його середині — точці A' .

Таким чином, $AH \perp BC$. Точно так $BH \perp CA$, $CH \perp AB$. Тобто, три висоти трикутника перетинаються у деякій точці H прямої Ейлера. Ця спільна точка трьох висот називається ортоцентром трикутника.



Так ортоцентр тупокутного трикутника лежить поза трикутником, а прямокутного трикутника у вершині прямого кута. Зауважимо, що якщо пряма Ейлера проходить через вершину, то трикутник рівнобедрений або прямокутний (або і перше, і друге одночасно).

Якщо пряма Ейлера проходить через вершину A та кут при вершині A не прямий, то висота AH є медіаною. Задачу про пряму

Ейлера можна сформулювати таким чином: у будь-якому трикутнику ABC точка перетину медіан G лежить між центром O описаного кола та також точкою H перетину висот і поділяє відрізок так, що $OG : GH = 1:2$.

Основи висот (точки перетину висот з протилежними сторонами) утворюють ортоцентричний трикутник трикутника ABC . Коло, що описане навколо ортоцентричного трикутника, називається колом дев'яти точок початкового трикутника.

Такому колу належать не тільки основи трьох висот, але також й шість інших чудових точок, а саме:

- середини трьох сторін,
- середини відрізків, що сполучають ортоцентр з трьома вершинами.

Доведення цього факту є, наприклад, у [3]. Коло дев'яти точок (або коло Ейлера) прямокутного трикутника ABC проходить через вершину C прямого кута. Дійсно, вершина C є основою висоти AC (або ж BC) трикутника ABC . Тоді коло Ейлера проходить через C . Ясно, що CC_1 і A_1B_1 , де A_1, B_1, C_1 — середини сторін трикутника ABC є діаметрами кола Ейлера цього трикутника.

Якщо трикутник рівнобедрений, то одна пара точок з дев'яти точок кола Ейлера співпадають, а якщо трикутник рівносторонній — то три пари. Основи висот поділяють коло Ейлера на три дуги. Якщо трикутник не рівносторонній, решта шість точок розташована так: одна дуга вміщує рівно одну з шести точок, друга — дві, а третя — три.

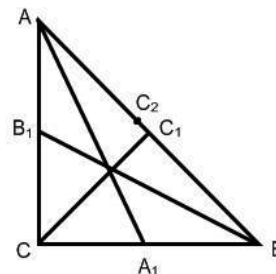
При вивченні перетворення подібності, використовуючи коло Ейлера, можна отримати доведення відомих учням теорем. Далі нам будуть потрібні нескладні лема.

Лема 1. З точки A , що лежить поза колом, проведемо дві січні, які перетинають коло у точках B_1, C_1 та B_2, C_2 (B_1 лежить між A та C_1 , а B_2 — між A та C_2).

Тоді $AB_1 \cdot AC_1 = AB_2 \cdot AC_2$.

Лема 2. Діагоналі чотирикутника $ABCD$ перетинаються в точці M . Якщо $AM \cdot CM = BM \cdot MD$, то навколо чотирикутника можна описати коло.

1. Теорема Піфагора.



Коло Ейлера проходить через точки A_1, C, B_1, C_2, C_1 . Застосовуючи Лему 1, маємо: $AB_1 \cdot AC = AC_2 \cdot AC_1$ та $BA_1 \cdot BC = BC_1 \cdot BC_2$.

Враховуючи, що $AB_1 = \frac{1}{2}BC$, $AC_1 = C_1B = \frac{1}{2}AB$,
 $AB = \frac{1}{2}BC$, отримаємо $\frac{1}{2}AC^2 = AC_2 \cdot AC_1$,
 $\frac{1}{2}BC^2 = BC_2 \cdot BC_2$. Залишилось лише додати ці
 рівності.

2. Теорема косинусів.

Розглянемо гострокутний трикутник ABC .
 Позначимо $AB = c$, $BC = a$, $AC = b$. Основи
 висот трикутника позначимо через A_1 , B_1 , C_1
 відповідно. $AB_1 = b_1$, $AC_1 = c_1$, $BA_1 = a_1$. Знов
 скористаємося лемою 1, отримаємо:

$$bb_1 = cc_1 \quad (1)$$

$$aa_1 = c(c - c_1) \quad (2)$$

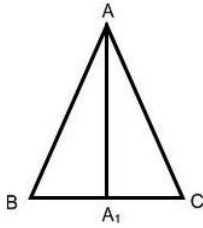
$$b(b - b_1) = a(a - a_1) \quad (3)$$

Підставляємо у вираз (2) значення cc_1 з ви-
 разу (1). Отриману рівність додаємо з виразом
 (3).

Маємо $b^2 = a^2 + c^2 - 2aa_1$. Враховуючи, що
 $a_1 = c \cdot \cos B$, маємо: $b^2 = a^2 + c^2 - 2ac \cdot \cos B$.

Зауваження: якщо трикутник тупокутний,
 то разом з лемою 1 треба ще застосувати
 лему 2.

3. Формула Герона.



Нехай у трикутнику ABC : $AB = c$, $AC = b$,
 $BC = a$. Площа трикутника ABC :

$$S = \frac{1}{2}AA_1 \cdot BC, \quad S = \frac{1}{2}a \cdot AA_1.$$

З трикутника ABA_1 : $AA_1 = \sqrt{c^2 - a_1^2}$, де
 $A_1B = a_1$.

$$S = \frac{1}{2}a\sqrt{c^2 - a_1^2} = \frac{1}{2}\sqrt{a^2c^2 - a^2a_1^2}.$$

З теореми косинусів:

$$b^2 = a^2 + c^2 - 2aa_1,$$

$$\text{тобто } aa_1 = \frac{1}{2}(a^2 - b^2 + c^2).$$

Тоді

$$S = \frac{1}{2}\sqrt{(ac)^2 - \frac{1}{4}(a^2 - b^2 + c^2)^2} =$$

$$= \frac{1}{4}\sqrt{(2ac + a^2 - b^2 + c^2)(2ac - a^2 - b^2 + c^2)} =$$

$$= \frac{1}{4}\sqrt{((a+c)^2 - b^2)(b^2 - (a-c)^2)} =$$

$$= \frac{1}{4}\sqrt{(a+c+b)(a+c-b)(b+a-c)(b-a+c)}.$$

Враховуючи, що $p = \frac{1}{2}(a+b+c)$,

$$p-a = \frac{1}{2}(b+c-a), \quad p-b = \frac{1}{2}(a-b+c),$$

отри-
 маємо $p-c = \frac{1}{2}(a+b-c)$, формулу Герона

$$S = \sqrt{p(p-a)(p-b)(p-c)}.$$

Література

1. Геометрія: підруч. для 9 кл. / А. Г. Мерзляк,
 В. Б. Полонський, М. С. Якір. — Х.: Гімназія, 2009. —
 285 с.

2. Моденов П. С. Задачи по геометрии / П. С. Моде-
 нов. — М.: Наука, 1979. — 368 с.

3. Шклярский Д. О. Избранные задачи и теоремы
 планиметрии / Д. О. Шклярский, Н. Н. Ченцов, И. М. Яг-
 лом. — М.: Наука, 1966. — 455 с.

С. П. МЕЛЬНИК,

канд. наук із соціальних комунікацій Одеського національного політехнічного університету

ЗАСТОСУВАННЯ НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНОГО ПРОГРАМУВАННЯ (НЛП) В РОБОТІ З ПЕРЕКОНАННЯМИ РЕЦИПІЄНТА ДЛЯ УСПІШНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В НАВЧАЛЬНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

У статті аналізуються деякі приклади застосування НЛП у педагогічному спілкуванні та розглядаються практичні аспекти навчальної комунікації на прикладі застосування нейролінгвістичних моделей у педагогіці.

Проблема навчальної комунікації як взаємодії викладача й учнів незважаючи на інтенсивні розробки як вітчизняних, так і зарубіжних учених (О. О. Бодальов, Н. П. Волкова, В. А. Кан-Калік, В. М. Кухаренко, О. О. Леонтьєв, М. Тален, Н. Фландерс та ін.), залишається актуальною через те, що більшість дослідницьких робіт з цієї проблеми присвячені сфері виховання та виховних взаємодій «педагог-учень» [1, 299]. При цьому вербальна взаємодія розглядається як взаємодія суб'єкта з об'єктом з традиційних позицій і більшою мірою носить досить узагальнений характер у той час, коли необхідні чіткі рекомендації й методики щодо розв'язання конкретних проблем, які пов'язані з поняттям «комунікативний бар'єр», тобто фактора, що перешкоджає адекватному розумінню один одного учасниками процесу спілкування. Вже через когнітивні та соціокультурні особливості як учнів, так і самих педагогів, можуть виникати семантичні, внутрішні, психологічні бар'єри, які будуть перешкоджати досягненню передбачуваного позитивного результату, що в свою чергу може привести до суттєвих труднощів: відсутність взаєморозуміння, «суб'єктивне» сприйняття один одного й навіть конфлікт.

Таким чином, виникає питання щодо відповідних рекомендацій і методик, які можна використовувати як вербальний інструментарій з розв'язання завдань, що пов'язані з бар'єрами комунікації в навчальному процесі.

Одним з альтернативних варіантів розв'язання цього завдання є особлива комунікативна технологія в навчальній комунікації, що може наочно продемонструвати, наскільки можливо ефективно зробити організацію навчального заняття за допомогою використання спеціального арсеналу вербальних засобів [2, 8].

Ця технологія одержала назву «нейролінгвістичне програмування» (НЛП). Її розроблявачами були американські вчені Дж. Гріндер і Р. Бендлер, які на основі відкриття американського лінгвіста Н. Хомського щодо того, що оволодіння мовою й мовний розвиток підкорюються певним правилам, зуміли з'ясувати, як слова функціонують на рівні нервової системи людини, формуючи при цьому його «особистість», навички та когнітивно-емоційний досвід.

Один з головних принципів, на якому базується НЛП, виражений в ідеї мапи (моделі світу) реципієнта, що формується вже в ранньому віці за трьома процесами, які називаються узагальнення, опущення та перекручування [3, 51]. Всі ці три процеси взаємозалежні й абсолютно необхідні, у противному випадку буде неможливим сприймати навколишній світ. Щоб мати можливість структурувати явища, які оточують людину, необхідно якусь частину інформації опускати, деякі явища узагальнювати, інші — спотворювати, щоб вони вписувалися у шаблони про існуючий світ, які вже сформувалися всередині нього, інакше світ стане нестабільним, непередбаченим і небезпечним [3, 100].

Зазначені засновниками НЛП структури були відповідним чином оброблені й зведені до конкретних моделей, які можна передавати для використання від комунікатора до комуніканта. З ними пов'язані поняття «метамодель» та «мілтон-модель». Мілтон-модель базується на принципах гіпнозу, який застосовував американський терапевт Мілтон Еріксон. Використання цієї моделі дозволяє досягти того, щоб комунікатора «зрозуміли» відразу всі, при тому що він не дав жодної конкретної інформації, крім узагальнень, які можуть трактуватися кожним по-своєму. Метамоделі дозволяє відновлювати важливу інформацію, яка була загублена в результаті створення поверхневої структури й лінгвістичного опису ситуації, що в остаточному підсумку допомагає зрозуміти те, що хотів виразити комунікант. Крім того, вона може вказувати, де саме реципієнт обмежує себе і яким чином він здатний звільнитися від встановлених обмежень, які були накладені на його власне мислення. Іншими словами, метамодель виявляє обмеження мови й мислення реципієнта там, де ясність думок і дій обмежується через перекручування, опущення й узагальнення, сприяючи розширенню сфер тих ресурсів, які цей реципієнт має [4, 233]. Тому метамодель може використовуватися у двох напрямках: з її допомогою можна одержати подання про те, як улаштована мапа реципієнта, це з одного боку. З іншого боку, впливати на лінгвістичну модель комуніканта, змінюючи його мислення й перебудовуючи поведінку. Стосовно навчальної комунікації: вона корисна в роботі

з переконаннями з «важкими» учнями, а також у часи для консультацій, оскільки призначена для кращого розуміння комунікатора щодо реципієнта й навпаки, а тому можливо з успіхом застосовувати в процесі бесіди, коли викладач може задавати навідні запитання і, залежно від відповідей, які він одержав від учня, «модельовати» мислення останнього, змінювати його поведінковий патерн тощо. Таким чином, процес метамоделювання стає процесом перетворення структур мілтон-моделі у вербальні символи, більш придатні для розуміння відносно реципієнта та комунікатора.

Застосування спеціальних лінгвістичних прийомів (метамоделювання) стає особливо необхідним тоді, коли виникають серйозні «збої» в моделі світу комунікатора, які проявляються в його мові на рівні стійких узагальнень, опущень і перекручувань та виконують функції «комунікативного бар'єра» в процесі спілкування, й починають реально перешкоджати йому в досягненні своїх цілей і позбавляти психологічного комфортного стану, що часто приводить до явних конфліктних ситуацій [3, 99, 101]. Це може виявлятися в таких фразах: «Я знаю, що ви мене ненавидіте», «Відмінник — значить підлизується до викладачів», «Мій викладач мене постійно ображає», «Наші вчителі — найзліші» тощо. Небезпека таких ускладнень полягає в тому, що наведені як приклад фрази стають сильним самонавіюванням. Якщо вони будуть часто повторюватися, то їхній мовець починає твердо вірити, що все так і є. Тому не дивно, коли говорять фразу: «У нас з вами будуть проблеми», незабаром з'являються «проблеми». Якщо учень буде повторювати фразу: «Я тупуватий, мені цього не зрозуміти», згодом йому дійсно буде досить важко засвоїти навчальний матеріал, тому що він несвідомо відмовляється розуміти, оскільки вважає себе дуже дурним.

Розглянемо застосування метамоделювання стосовно переконань реципієнта, чия мова містить метамоделльні порушення.

1. Порушення за принципом «Причина — наслідок». *Формула:* «*X змушує мене робити (переживати) У*». Прикладом цієї формули може послужити фраза «*Заняття з фізики наводять на мене нудьгу*». Зважаючи на це, «правильним» формулюванням проблеми була б приблизно така фраза: «*Я нудьгую на заняттях з фізики*». Тоді відповідальність за свої переживання людина бере на себе: «*Я випробую У*», а не «*X змушує мене відчувати У*». Поки людина вважає, що винятково зовнішні стимули управляють його почуттями та діями, в його світі саме так і відбувається. Коли ж він говорить: «*Я відчуваю У, коли відбувається Х*», він сам приймає для себе рішення, чи влаштовує його те, що він відчуває ці переживання у зв'язку з цими обставинами. Якщо його це влаштовує, він може цілком усвідомлено залишити все так, як воно є, а якщо не влаштовує — він може щось з цим зробити й свідомо змінити ситуацію. Наприклад, у цьому випадку наш учень може пе-

рейти в спеціалізований навчальний заклад з гуманітарним ухилом, де особливої уваги фізиці не приділяється, або може знайти цікаву навчальну літературу з фізики й змінити своє ставлення до предмета тощо. Варіантів може бути безліч, коли людина бере на себе відповідальність за свій стан і за свої дії, а не переносить її зовні. Завдання педагога як досвідченого комунікатора полягають у тому, щоб зруйнувати тверді причинно-наслідкові зв'язки між зовнішніми обставинами та поведінкою учня. Для цього необхідно застосовувати спеціальні **метамоделльні питання** такого характеру:

1. *Чи завжди заняття з фізики наводять на тебе нудьгу?*

2. *Не міг би ти згадати хоча б один випадок, коли, незважаючи на заняття з фізики, ти відчував якісь інші почуття?*

3. *Як конкретно заняття з фізики змушують тебе нудьгувати?*

Звичайно, після першого та другого питання учень може пригадати, що на декількох заняттях йому було цікаво спостерігати за експериментами, які демонстрував викладач. Після третього питання він починає розповідати про те, як відчуває почуття дискомфорту тому, що не вивчив параграф, що був заданий додому, як йому лінгвістично важко розв'язувати задачі з неї, тому що він погано розбирається в цій дисципліні. На що педагог може зауважити: «*Але ти зараз говориш про свої переживання у зв'язку з нерозумінням. А до чого тут сам предмет, щоб змушувати тебе нудьгувати?*». На цьому етапі, як правило, учень входить у стан когнітивного дисонансу, в нього починається серйозна внутрішня робота щодо переосмислення причинно-наслідкових зв'язків.

Далі комунікатором повинно будуватися прямо протилежне твердження у вигляді питання, щоб змусити респондента серйозно задуматися: «*Якби у твоєму житті взагалі були відсутні заняття з фізики, ти б ніколи не відчував нудьги?*».

Завдання комунікатора в цьому випадку не «лікувати» комунікатора, а розім'яти твердий причинно-наслідковий взаємозв'язок. Тоді в реципієнта з'явиться вибір, як йому думати або вважати зручніше, влаштовує його повне зняття із себе відповідальності чи ні, чи влаштовують його власні поведінка та переживання в конкретних обставинах.

2. Порушення «Комплексна еквівалентність». *Формула:* «*X = Y*», або «*X — значить Y*». Прикладом цієї формули можуть бути фрази такого характеру: «Відмінник — значить підлизується до викладачів», «Товстий — значить добрий», «Очкарик — значить розумний», «Балакуча — значить дурна» тощо.

За допомогою метамоделльних питань комунікатор ставить знак рівності під сумнів між двома частинами твердження. Принцип роботи з метамоделльними порушеннями в цьому випадку той самий, що й з порушеннями за принципом «Причина — наслідок». Комунікатору слід ста-

вити питання за аналогією з попередньою ситуацією.

Наведемо приклад:

Фраза: «Відверто висловити свою думку викладачеві — значить зіпсувати стосунки з ним».

Метамоделльні питання, які слід ставити:

1. Чи завжди відверте висловлення своєї думки псує стосунки між людьми?

2. Не міг би ти згадати хоча б один випадок, коли прямо висловлена думка не зіпсувала, а якимось по-іншому відбилася на твоїх стосунках з викладачем?

3. Якби ніхто ніколи відверто не висловлював іншим своєї думки, це означало б, що між усіма складаються винятково дружні й безхмарні стосунки?

3. Порушення за принципом «Читання думок». Формула: «Я знаю, про що Ви зараз думаете!» або «Я знаю, як ти насправді до мене ставишся!». Прикладом цієї формули можуть послужити фрази: «Вона вважає мене повним дурнем», «Вона постійно мною незадоволена», «Я знаю, що Ви мене ненавидіте» тощо.

У цьому випадку йдеться про висловлення в стверджувальній формі щодо думок та почуттів іншої людини, коли в мовця немає достатньої інформації з цього приводу або ж прямого повідомлення з боку самої людини, з приводу думок якого виноситься судження. Щоб поставити під сумнів цю фразу, необхідно поставити таке метамоделльне питання: «За якими ознаками ти це визначаєш?».

Приклад:

Учень. «Я знаю, що Ви мною незадоволені».

Постановка цієї фрази під сумнів:

Викладач. «За якими ознаками ти це визначаєш?».

Учень. «Ви так суворо на мене дивитесь, коли запитуєте на заняттях».

Тут комунікатор в результаті питання-протироту одержує відповідь у вигляді комплексної еквівалентності: **суворо дивитися на іншу людину — виходить, що вона незадоволена.** Це твердження можна «знешкодити» за вже знайомою нам схемою:

1. Чи завжди, коли хтось суворо дивиться на іншу людину, це означає, що той «хтось» незадоволений?

2. Не міг би ти згадати хоча б один випадок, коли хтось суворо дивився на тебе й при цьому ставився задовільно?

3. Якби люди не дивилися суворо на інших людей, то означало б це повне схвалення одними людьми поведінки інших людей?

Поставлені питання роблять висловлене раніше твердження смішним і абсурдним настільки, що учень розуміє, що його умовивід поставлений під серйозний сумнів.

4. Метамоделльне порушення «Неконкретні іменники». Формула: «Неконкретний іменник у множині + епітет або приписувана узагальнена здатність». Приклади: «Хлопчись-

ка — хулігани», «Дівчиська — дурепи», «Учителі — злюки» тощо.

Метамоделльні питання, які ставлять під сумнів ці твердження:

1. Які конкретно?

2. Не міг би ти згадати хоча б один випадок, коли це було не зовсім так?

5. Метамоделльне порушення «Надузагальнення». Формула: «Слова: всі, всякий, будь-який, завжди, іноді + епітет або приписувана узагальнена здатність». Приклади: «Я завжди маю рацію», «Всі хлопчиська — грубіяни», «Всі дівчиська — плакси», «Всі відмінники — зануди», «Всі вчителі — злюки».

Наведемо приклад роботи з цим метамоделльним порушенням:

Фраза. «Всі відмінники — зануди».

Викладач (погоджується й повторює): Так, дуже цікаво. Якщо я правильно розумію, всі відмінники — зануди?

Учень. Так.

Викладач (підсилює висловлення реципієнта): Якщо я правильно розумію, усі-усі-усі відмінники — зануди?

Учень. Ну, так. Майже...

Викладач. Не міг би ти згадати хоча б один випадок, коли хоча б один знайомий тобі відмінник був веселим, бешкетним і цікавим?..

Таким чином, комунікатор «розгинає» тверду структуру, що обмежує переконання реципієнта, надаючи йому можливість подивитись на світ ширше.

6. Метамоделльне порушення «Порівняння з умовчанням». Формула: «X плюс порівняльний ступінь без вказівки що до чого». Приклади: «Жити стало краще, жити стало веселіше», «Він краще грає в шахи», «Наші викладачі — найзліші», «Іваненко вчиться краще всіх», «Петренко — найдужчий у нашому класі», «У нашій школі найстрашніші дівчата», «У нашому класі найпротивніші хлопчики», «Це кращий варіант з усіх можливих» тощо.

При роботі з метамоделльними порушеннями такого типу комунікатору необхідно ставити питання: У порівнянні з чим? У порівнянні з ким? З чийого погляду?

7. Метамоделльне порушення «Номіналізація». Номіналізації — це неконкретні іменники, які виражають досить загальні поняття, що розуміються та тлумачаться кожною людиною по-своєму. Прикладом у цьому випадку може послужити використання таких понять, як *справедливість, воля, щастя, турбота, любов, доброта* тощо.

Можна почути від учня таку репліку: «Я хочу справедливості та демократії, але мої викладачі не поділяють моїх широких поглядів». З'ясування змісту слова «демократія» і «справедливість» для цього учня вилилося в таку історію: «Розумієте, мої викладачі порушують мої права й не дозволяють користуватися моїм айфоном під час написання контрольних і самостійних робіт. Я про такий мобільний давно мріяв. Мені його батьки подарували на день

народження, це для мене дуже коштовна й необхідна річ, особливо в школі. Адже в айфона стільки можливостей для написання контрольної. У нього можна запитати електронні книги. А можна просто сфотографувати потрібні сторінки конспектів та таблиці. Ще можна використовувати мобільний Інтернет... А коли його відбирають, я це вважаю свавіллям й вкрай несправедливим, адже не завжди вдається добре вивчити й підготувати весь навчальний матеріал. Але коли викладачі відбирають айфон, всім цим скористатися неможливо й відчуваєш себе таким безпорадним. Як тут напишеш контрольну на задовільну оцінку, якщо тебе позбавляють можливості списати? Хіба це не свавілля? Адже це несправедливо...».

Робота з номіналізаціями досить проста. Якщо реципієнт заявляє, як у випадку, описаному вище, що йому необхідна «справедливість» і відносини, що базуються на принципах «демократії», то комунікатору слід поставити запитання: «У чому конкретно для тебе полягає справедливість і демократія?». Респондент замислюється (тут треба бути готовим, що такі питання спочатку заганяють його у глухий кут), а потім говорить: «Напевно, це коли все почесному, коли все по-справедливому». Вже при такій відповіді дещо прояснюється. Надалі комунікатору залишається уточнити, що значить для учня «по-чесному» та «по-справедливому», наскільки він справедливий і чесний не тільки щодо інших, але й стосовно самого себе. Далі комунікатору важливо донести до свідомості учня, що самостійні та контрольні роботи є однією з форм перевірки рівня знань учнів, а оцінка — це не просто цифра, а показник цього рівня знань з конкретного предмета й має юридичну чинність. Потім комунікатору не потрібно великих зусиль, щоб переконати реципієнта в абсурдності його тверджень, адже справедливість і чесність припускають неупередженість і об'єктивність. Списана самостійна або контрольна робота не дозволяє виявити об'єктивний рівень знань учня, а оцінку за таку роботу наряд можна вважати справедливою, тому що була отримана в результаті обману, тобто нечесним способом.

Отже, метод роботи з метамоделним порушенням такого типу полягає в тому, щоб спочатку ставилося питання: «У чому конкретно для тебе полягає Х», а потім — ставилися питання з уточненнями — як, де, коли, з ким, скільки тощо.

8. Метамоделне порушення «Неконкретні дієслова». У цьому випадку йдеться про дієслова, які можуть бути зрозумілі й проінтерпретовані по-різному — залежно від настрою й моделі світу комуніканта. Приклади: «Моя викладачка регулярно мене ображає», «Мій викладач мене не любить», «Вона мене зневажає», «Він мене останнім часом лякає» тощо.

Розглянемо приклад із фразою «Моя викладачка регулярно мене ображає». Насамперед, тут варто звернути увагу на те, що кожний з

нас має своє власне припущення про те, як можна образити іншу людину. Для когось — регулярно дражнити й називати ідіотом, для іншого — критикувати за недбало виконану роботу, як з нашим випадком. Викладачка критикує учня за те, що він несумлінно виконує завдання й халатно ставиться до навчання. У вигляді реферативних робіт він приносить матеріали з Інтернету, в яких є неперевірені дані та орфографічні помилки. Роботи недбало оформлені, в них відсутній аналіз. Аналогічним чином цей учень виконує й індивідуальні завдання, які повинен самостійно робити вдома. Однак всі зауваження викладачки щодо цього він сприймає як смертельну образу, вважаючи критику на свою адресу незаслуженою.

У цьому випадку комунікатору слід ставити питання, наприклад, «Як конкретно вона тебе ображає?», «Що саме вона при цьому робить?», які дозволять «пробити стіну» у твердій структурі респондента, допомагаючи йому подивитися на світ інакше, а також — усвідомити сумнівність і абсурдність власних тверджень.

9. Метамоделне порушення «Використання додаткової форми “зрозуміло”, “очевидно”, “нормально”». Приклад: «Зрозуміло, що ми з вами ніколи не дійдемо згоди», «Зрозуміло, що він — ваш мазунчик», «Очевидно, Ви все вирішили за мене», «Очевидно, в 2012 році буде кінець світу», «Це нормально, що він ненавидить ваш предмет» тощо. У цьому випадку педагогові необхідно поставити такі питання: *Зрозуміло кому? Очевидно для кого? З точки зору кого?*

Розглянемо роботу з метамоделним порушенням такого типу на прикладі висловлення: «Очевидно, в 2012 році буде кінець світу».

Викладач. *Я перепрошую, очевидно для кого?*

Учень. *Я чув це в телепередачі про непізнане.*

Викладач. *Тобто, якщо я тебе правильно розумію, ти одного разу почув з телепередачі про непізнане, що цього року буде кінець світу?*

Далі комунікатор це висловлення перетворює в метамоделне порушення «Комплексна еквівалентність».

Викладач. *Чи завжди те, що повідомляють у телепередачах про непізнане, збувається? Згадай хоча б один випадок, коли повідомлене в такій телепередачі не мало до реальності ніякого відношення? Якби в телепередачах про непізнане ніколи не повідомляли про катастрофи, то їх взагалі не було б?*

10. Метамоделне порушення «Я не можу». Формула: «Я не можу зробити (бути) Х». Приклад: «Я не можу виконати це самостійне завдання просто зараз», «Ніяк не можу організувати своє життя таким чином, щоб встигати зробити все, що я хочу», «Я не можу вивчити параграф з підручника», «Я не можу сказати вам правду», «Я не можу вам довіряти» тощо.

Працювати з метамодельним порушенням такого типу необхідно в тому випадку, якщо мова комуніканта рясніє такими «не можу», або коли він «зациквився» на тому, що він не може зробити що-небудь важливе для себе. Є два способи роботи з порушеннями цього типу.

• Перший спосіб полягає в тому, що в першу чергу до реципієнта слід поставити запитання, чи можливо замінити його «не можу» на «не хочу». Якщо можливо, то замінюється запит. Наприклад, якщо у первісному твердженні «Я не можу сказати вам правду» респондент замінює «не можу» на «не хочу», то виходить твердження «Я не хочу сказати вам правду». Якщо людина чогось не хоче, то вона в праві чинити відповідно до своїх бажань, однак вся відповідальність за це лягає винятково на неї. Якщо все-таки в неї є необхідність сказати правду, але зовсім немає бажання, то «по-чесному» твердження буде звучати так: «Я не можу захотіти сказати вам правду». У первісному твердженні йшлося про дію, а в другому — вже про бажання такої дії. Як ми розуміємо, робота в цих двох пред'явленнях буде принципово різною, і зовсім даремно вишикувати кроки з примусу, коли особа тут і зараз не хоче говорити. Але допомогти їй для початку знайти таке бажання, звичайно, тільки в тому випадку, якщо вона дійсно має щире бажання знайти таке бажання, от це вже реально. І тоді досвідчений педагог може через свій авторитет і знання з галузі психології спілкування домогтися бажаного результату.

• Другий спосіб полягає в тому, що якщо все-таки респондент затверджує, що в його випадку зовсім неможливо замінити «не можу» на «не хочу», то до нього необхідно послідовно поставити два «магічних» питання, що моментально переводять проблему в ранг завдання: *Що тобі заважає робити (зробити) X? Що тобі потрібно для того, щоб зробити X?*

З наведених прикладів використання метамодельювання виявляється, що застосування метамоделі з відповідними питаннями необхідне для досягнення максимального розуміння, щоб уникнути непорозуміння. Метамодель може бути одним з допоміжних вербальних інструментів педагога в навчальній комунікації. Загалом, використання методів НЛП у педагогіці — дуже шляхетний та перспективний напрямок [4, 179].

Однак для того, щоб домогтися абсолютно повної успішної взаємодії в навчальній комунікації щодо роботи з переконаннями учнів, педагогові необхідно дотримуватися декількох правил.

Перше правило полягає в тому, що використання метамоделі без урахування сенсорних модальностей (так званої ВАК-системи) реципієнта не буде гарантувати високого ефекту. Іншими словами, спочатку викладачеві слід домогтися лінгвістичної гармонії (тобто встановлення рапорту) з учнями, використовуючи сенсорні предикати, що воліються ними [5, 79].

Далі педагогові слід пам'ятати, що всі запропоновані вище лінгвістичні схеми — це лише

каркас, що повинен бути елегантно запакований у лексику ввічливості таким чином, щоб метамодельні питання не сприймалися реципієнтом як агресивний напад і порушення етичних меж партнера з комунікації.

• Наступне правило пов'язане з поняттям «екологічності» та «техніки» безпеки роботи з метамоделями. Справа в тому, що деякі метамодельні питання можуть сприйматися респондентом як «причіпки» і знущання, адже наврод чи немає такої фрази, до якої не можна було б не застосувати метамодельного питання. Тому комунікатор повинен пам'ятати, що процес спілкування має моральні, етичні та соціокультурні межі, а сама метамодель є наймогутнішою зброєю, яка при невмілому використанні може обернутися проти самого непрофесійного комунікатора.

Однак грамотне застосування метамодельювання в педагогічному спілкуванні дозволяє «конструювати» мислення учнів таким чином, щоб було можливим досягти оптимального взаєморозуміння й при цьому — уникнути непорозуміння, що, безумовно, допоможе отримати позитивні результати в процесі навчання всіма партнерами з навчальної комунікації. З усього сказаного виявляється, що для здобуття максимальної користі зі спілкування між викладачем і учнем педагогові варто вдосконалювати свої комунікативні знання, використовуючи новітні комунікативні технології в сфері освіти провідних спеціалістів, у тому числі й НЛП (Гріндер, Холл, Якобсон, Махоні, Блекербі та ін.), оскільки застосування НЛП в навчальній комунікації в цілому може забезпечити дуже гарний результат, і від характеру використання цієї комунікативної технології в сфері педагогічного спілкування будуть залежати успіхи учнів.

Література

1. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А. А. Реан. — М. : АСТ ; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. — 407 с.
2. Гриндер М. НЛП в педагогике / М. Гриндер, Л. Лорд. — М. : Ин-т общегуманит. исслед., 2001. — 320 с.
3. Холл М. Магия коммуникации. Использование структуры и значения языка / М. Холл. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — 352 с.
4. Колета С. Моделирование бессознательного. Практика НЛП в российском контексте / С. Колета. — М. : Ин-т общегуманит. исслед., 2000. — 224 с.
5. Мельник С. П. Застосування нейролінгвістичного програмування (НЛП) у педагогічному спілкуванні для досягнення ефективної взаємодії // Наша школа. — 2011. — № 6. — С. 78–81.

В статье анализируются некоторые примеры применения НЛП в педагогическом общении и рассматриваются практические аспекты учебной коммуникации на примере применения нейролингвистических моделей в педагогике.

In article some examples of NLP appliance in pedagogical communication for achieving the effective intercourse are analyzed, practical aspects of educational communication are considered as examples of using neurolinguistic models in pedagogy.