

«НАША ШКОЛА»

№ 5, 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. Богомолва**,
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 № 3 від 20.06.2012 р.

Здано у вироб. 14.09.12. Підп. до друку 11.10.12. Формат 60×84¹/₈. Папір друк. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 9,30. Обл.-вид. арк. 8,27. Тираж 700 прим. Зам. № 278.

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 розвитку освіти

Л. І. Фурсенко. Міністри освіти Російської імперії початку ХХ століття 2

Педагогіка і психологія

Ю. П. Олексін. Методична система як поняття методики навчання історії 10
О. А. Листопад. Формування творчої особистості студента в процесі науково-дослідної роботи 14
Т. А. Соболь. Позакласна робота практичного психолога щодо формування орієнтирів у професійному самовизначенні старшокласників 20
Н. О. Федчишин. Аспекти педагогічної психології Ф.-В. Дьорпфельда в контексті гербартианства 25

Корекційна педагогіка

Т. І. Тулба. Індивідуальна, психологічна, реабілітаційна та правова допомога дітям-сиротам, дітям, позбавленим батьківського піклування, та дітям, які перебувають в складних життєвих обставинах... 28

Моніторинг якості освіти

Б. Г. Кремінський. Результати Всеукраїнських олімпіад як відображення досягнень, недоліків і перспективних напрямків роботи з обдарованою молоддю... 31

Вчити мислити, виховувати особистість

Н. Л. Листопад. Організація позааудиторної самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів 35

Професійна освіта — вимога сучасності

Л. В. Нестерова, І. Б. Дремова. Допрофільна підготовка технологічного напрямку в структурі профільного навчання 38

Дошкільне виховання. Початкове навчання

В. А. Трунова. Про культуру українського мовлення (запрошуємо освітян до дискусії) 42
О. В. Ларіонова. Зразки комплексних лінгвістичних вправ для використання на уроках української мови 45

Дисципліни суспільно-гуманітарного циклу

М. О. Кучма. Оптимізація навчального процесу з іноземних мов у медичному вузі шляхом використання навчального співробітництва 53
Е. І. Самонова. Проблеми методики обучения стилистике (в связи с изучением темы «Словосочетание») 57
Е. С. Полович. Методичні засади вивчення англійської мови (комунікативна та проектна методика) 59
О. А. Притульська. How to teach spoken interaction. 62

Дисципліни природничо-математичного циклу

З. Ю. Моїсєєва. Нестандартний підхід до вивчення фізики в школі художньо-естетичного профілю 63

Від здорової дитини — до здорової нації

Д. П. Сліпенко, В. М. Цуркан. Добре, міцне здоров'я — важлива умова життєрадісного світосприймання 73

Інформаційно-бібліографічний відділ

Ж. Ф. Гулько, В. І. Колеснікова, Е. Х. Пулатова. Проблема статевого виховання 77

Л. І. ФУРСЕНКО,
старший викладач кафедри менеджменту і розвитку освіти ООІУВ

МИНИСТРЫ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ НАЧАЛА XX ВЕКА

В начале XX века педагогическая общественность России отмечала столетний юбилей деятельности Министерства народного просвещения. К этой дате был выпущен «Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802—1902», в котором освещались достижения и недостатки в развитии образования России со времен Петра I, деятельность каждого из 16 министров просвещения, работавших в этот период.

И хотя Российская империя в области просвещения сделала огромный скачок, однако развитие промышленности все более требовало образованных специалистов, увеличения количества инженерно-технических работников. В связи с этим особое внимание уделялось вопросам качества образования, увеличения количества учебных заведений. Актуальными становились вопросы реформирования системы образования. Были попытки проведения реформ, но они потерпели неудачу.

Наряду с этим ухудшилось общественно-политическое положение России. Резко возросли революционные настроения, много материальных ресурсов забрала война с Японией 1904—1905 гг., другие военные конфликты и, конечно, Первая мировая война.

В этих условиях внимание к реформированию системы образования ослабло.

Между тем общественность требовала преобразований, и некоторые министры пытались их произвести.

В начале XX века министры просвещения на своих постах долго не задерживались. Если за период со дня образования Министерства народного просвещения в 1802 году до начала XX века в Российской империи сменилось 16 министров, то за последующие 17 лет — 12 министров. О деятельности первых шести из них мы и хотим рассказать.

Ванновский Петр Семенович

Во главе Министерства народного просвещения Российской империи был непродолжительное время, с 24 марта (6 апреля) 1901 года по 11 (24 апреля) 1902 года. Назначен на эту должность после убийства предшественника Боголепова Николая Павловича.

Петр Семенович родился 24 ноября 1822 года

в Киеве. В 1840 году окончил Первый московский кадетский корпус. Принимал участие в Крымской войне 1853—1854 гг., отличился в сражениях под Туртукаем и Силистрией. Находясь на военной службе, был командиром батальона, начальником офицерской стрелковой школы, директором Павловского кадетского корпуса, командовал пехотными дивизиями, армейским корпусом, а в 1881—1898 годы был военным министром Российской империи. Много сделал для усовершенствования военного управления, организации войск, их комплектования и обучения. Внес значительные изменения в специальных военных областях. Особенно заметные изменения при П. С. Ванновском произошли в обеспечении мобилизационной готовности.

1 января 1898 года, возможно в связи с пенсионным возрастом, был уволен с должности военного министра и назначен членом Государственного совета. С 20 февраля 1899 года Петр Семенович занимался расследованием причин студенческих беспорядков в стране, затем в марте 1901 года расследовал причины покушения на Н. П. Боголепова. После завершения всех расследований и доклада императору 24 марта 1901 года был назначен на должность министра народного просвещения «вероятно потому, что, — как писал граф С. Ю. Витте, — с одной стороны он по своей службе был известен как человек крайне консервативных воззрений, а с другой — потому, что ему было поручено расследование студенческих беспорядков».

Свою деятельность в качестве министра народного просвещения Ванновский начал с того, что издал «характерный» приказ, которым предписывалось всему учебному персоналу неуклонно и непременно вносить в дело воспитания юношества элементы разума, любви и сердечного попечения. Студентов, которые при Н. П. Боголепове были отданы в солдаты, освободили от военной службы, и эта мера больше никогда не практиковалась.

В конце 1901 года были опубликованы правила, разработанные Министерством народного просвещения под руководством Ванновского, на основании которых студентам предоставлялась возможность создавать корпоративные организации, легализовалась работа курсовых старост, разрешалось проводить курсовые сходки,

организовывать литературно-научные кружки, столовые, кассы взаимопомощи и т. д. Но все это требовало выполнения таких условий, что студенты не хотели принимать эти правила. В итоге П. С. Ванновский в области высшего образования цели примирения не достиг.

Несколько более успешной была его деятельность в области средней школы, где он устранил греческий язык из большей части классических гимназий и сделал его необязательным при поступлении в университеты, но и здесь начатые им перемены не были доведены до логического конца.

В области начального образования П. С. Ванновский не успел даже ничего спроектировать.

11 апреля 1902 года, через несколько дней после убийства 2 апреля 1902 года министра внутренних дел Сипягина (второго после Богомолова) и назначения на эту должность Плеве (убит эсером Е. С. Сазоновым), Петр Семенович оставил свой пост. Вместо него министром стал его заместитель Г. Э. Зенгер. Граф С. Ю. Витте в своих «Воспоминаниях» пишет так: «...Вскоре после назначения Плеве уволился от должности министра народного просвещения Ванновский. Оказалось, что Ванновский такой яркий консерватор, такой военный человек до мозга костей, что не мог ужиться с Плеве, так как Плеве представлял ему требования, которые Ванновский признал невозможными, так как он видел, что Его Величество сочувствует направлению Плеве, то он и уволился с должности министра народного просвещения... Ванновский представлял собою личность. Он был человек небольшого образования, небольшой культуры, но он был человек определительный, твердо преданный Государю, человек порядка, но несколько желчный. Во всяком случае, надо признать, что он держал военное министерство в порядке».

Узнав о предстоящем увольнении Ванновского, обер-прокурор Святейшего Синода К. П. Победоносцев в частном письме от 8 апреля 1902 года императору Николаю II писал: «...но в самом начале можно было предвидеть, что он не может справиться с делом, которое принял на себя. ...Новый министр, не прибегая к советам с лицами, ближе стоявшими к делу просвещения и школ, приступил к реформам, разрушившим все прежние учебные порядки, и к мерам, в сущности послужившим не к утверждению, а к новому колебанию потрясенной уже учебной дисциплины. Нечего распространяться о многих ошибках его политики, нельзя, по доброй совести, ставить все эти ошибки в предосуждение старцу, желавшему доброй цели».

А военный историк А. А. Керсновский в «Истории Русской армии», изданной в Белграде в 1938 году, пишет: «...П. С. Ванновский был человек в высшей степени грубый и придирчивый, он деспотически обращался с подчиненными. Служить с ним было очень

тяжело, и редко кто выносил это сколько-нибудь продолжительное время».

С 11 апреля 1902 года Ванновский находился в отставке, и 17 февраля (1 марта) 1904 года, на 83 году жизни, умер в Санкт-Петербурге, где и похоронен.

Литература

1. Граф С. Ю. Вите. Воспоминания. — М.: Книгоизд-во «Слово», 1923. — С. 201, 362, 365.
2. Керсновский А. А. История русской армии. Т. 3. (<http://militera.lib.ru/n/kersnovskj1/12.html>). — Белград, 1938.
3. Российский энциклопедический словарь. В 2 кн. Кн. 1 / гл. ред. А. М. Прохоров. — М.: Большая Рос. энцикл., 2001.
4. Русский биографический словарь в 25 т.
5. <http://ru.wikipedia.org/wiki>

Зенгер Григорий Эдуардович

Был министром народного просвещения Российской империи с 11 апреля 1902 года по 23 января 1904 года.

Родился 13 марта 1853 в селе Кречевицкие Казармы Новгородского уезда в семье дворян Новгородской губернии. Его отец служил в лейб-гвардии Драгунского полка, принимал участие в подавлении польского восстания в 1863 году, за что пожалован землями в различных губерниях Царства Польского. Вышел в отставку в звании генерал-майора. Григорий Эдуардович учился в Пажеском корпусе. Однако проучившись в нем 3 года и не чувствуя склонности к военной карьере, вышел оттуда и стал готовиться к поступлению в университет. Сдав экзамены на аттестат зрелости в Рижской гимназии, поступил на историко-филологический факультет Санкт-Петербургского университета, который окончил в 1874 году со степенью кандидата. С этого же года стал преподавателем древних языков в Пятой Петербургской гимназии. В 1875 году уволился в отпуск для подготовки к магистерскому экзамену, слушал лекции в Берлинском университете. С июля 1877 года становится исполняющим должность экстраординарного профессора на кафедре всеобщей истории Нежинского историко-филологического института князя Безбородко. Летом 1883 года уехал в научную командировку в Рим, где в Ватиканской и других библиотеках занимался сверкой списков сочинений некоторых древних авторов.

С августа 1885 года Григорий Эдуардович исполняет обязанности доцента Варшавского университета на кафедре всеобщей истории, а с мая 1886 года — кафедре римской словесности. В этом же году защитил магистерскую диссертацию на историко-филологическом факультете Киевского университета святого Владимира. Научная деятельность Г. Э. Зенгера в этот период в основном была посвящена анализу древнеримской поэзии.

С февраля 1887 года — экстраординарный профессор Варшавского университета, в августе этого же года принимал участие в работе археологического съезда в Ярославле. В январе 1894 года в Московском университете без защиты диссертации, так как приобрел почетную известность своими научными трудами, получил степень доктора римской словесности. В январе 1894 года стал ординарным профессором, а с января 1896 года — деканом историко-филологического факультета. В апреле 1897 года Григорий Эдуардович был назначен на должность ректора Варшавского университета, а в марте 1900 года — попечителя Варшавского учебного округа. С января этого же года участвовал в работе комиссии по реформе средней школы, которую собирался провести министр просвещения Н. П. Боголепов. В этой комиссии был председателем одной из подкомиссий, автором нескольких проектов.

С ноября 1901 года Григорий Эдуардович — товарищ (заместитель) министра народного просвещения (при министре генерал-адъютанте П. С. Ванновском), с апреля 1902 — управляющий Министерством, а с апреля 1903 года — министр народного просвещения Российской империи. Во время работы в Министерстве Зенгер собирался провести реформу как средней, так и высшей школы. В 1902 году на его имя был издан высочайший рескрипт, на основании которого определялись главные черты реформы. В конце 1902 года при Министерстве была организована комиссия по созданию нового университетского устава, результатом работы которой были пять больших томов. Под руководством Г. Э. Зенгера разработаны и внесены некоторые изменения в порядок приема учащихся в высшие учебные заведения. Зенгер был сторонником классической системы образования.

В целом реформа образования была подготовлена, но не осуществлена, поскольку Г. Э. Зенгер 23 января 1904 года был уволен с должности министра. Граф С. Ю. Витте характеризовал Зенгера как «...либеральнейшего, по специальности классика, а по натуре поэта и чистейшего человека... человека кристальной чистоты, но не от мира сего. Классик, до такой степени увлекавшийся классическими языками, что перевел, и очень хорошо, на латинский язык «Евгения Онегина» Пушкина. Зенгер вел Министерство народного просвещения в духе порядка, но не реакционном, потому в скором времени он должен был оставить свой пост... Зенгер по краткости времени ничего хорошего не мог сделать, но он сделал одну вещь непохвальную, это то, что он назначил товарищем к себе ... Лукьянова...».

После увольнения с поста министра сразу же был назначен сенатором. Не видя возможности совмещать государственную деятельность с научной работой, в ноябре 1905 года вышел в отставку и посвятил себя филологи-

ческим исследованиям. В декабре 1907 года избран членом-корреспондентом Императорской Санкт-Петербургской Академии наук по разряду классической филологии и археологии историко-филологического отделения. Имел чин тайного советника. Награжден многими орденами Российской империи.

Вместе со второй женой (первая умерла) Еленой Николаевной имели девять детей. Старшая дочь Мария Григорьевна (в замужестве Ашукина, 1894—1980 гг.) была литературоведом, написала книгу «Крылатые слова: К, литературные цитаты, образные выражения» (Изд. М., 1988. — 4-е изд.). Младшая дочь Татьяна Григорьевна (в замужестве Цявловская, 1897—1978 гг.) — литературовед-пушкинист, автор книги «Рисунки Пушкина» (Изд. М., 1983. — 3-е изд.). Сын Николай Григорьевич (1897—1938 гг.) был сотрудником Эрмитажа, расстрелян. Об остальных детях сведений нет.

Умер Григорий Эдуардович 7 (20) июля 1919 года в Петрограде, где и похоронен.

Литература

1. Господарик Ю. П. Министры предреволюционной эпохи: Григорий Эдуардович Зенгер // Высшее образование в России. — 2002. — № 4. — С. 148—152.
2. Граф С. Ю. Витте. Воспоминания. — М.: Книгоиздательство «Слово», 1923. — 366 с.
3. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности министерства народного просвещения 1802—1902 гг. / С. В. Рождественский. — СПб., 1902.
4. Федоренко В. И. Императорский дом. Выдающиеся славянофилы: энцикл. биографий. В 2 т. Т. 1 / В. И. Федоренко. — Красноярск: Бонус; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2001. — 602 с.: портр. — (Российская империя в лицах).

Глазов Владимир Гаврилович

Был министром народного просвещения Российской империи с 10 апреля (по некоторым другим сведениям с марта) 1904 года по 18 октября 1905 года.

Родился 12 сентября 1848 года в семье врача. Учился в Константиновском межевом институте в Москве и Третьем военном Александровском училище, по окончании которого в 1869 году начал службу подпоручиком во Втором грендерском Ростовском полку. В 1876 году окончил по первому разряду Николаевскую Академию Генерального штаба и назначен старшим адъютантом 9-й пехотной дивизии, а затем 8-го армейского корпуса. В дальнейшей службе был протежируем великим князем Николаем Николаевичем, вместе с которым учился в академии. Участвовал в русско-турецкой войне 1877—1878 годов в составе отряда генерала Радецкого. За боевые заслуги произведен в капитаны и подполковники. Награжден орденом Святого Станислава 3-й степени с мечами и Святого Владимира 4-й степени с мечами. О зимовке и боях на Шипке у В. Г. Глазова сохранилось

много интересных воспоминаний и рисунков. Художник Верещагин, хорошо знавший Глазова, избрал один из его рисунков сюжетом для своей известной картины «На Шипке все спокойно». В сентябре 1878 года назначен офицером для поручений при штабе 10-го армейского корпуса, в 1881—1888 был начальником штаба 10-й кавалерийской дивизии и одновременно преподавал в Чугуевском юнкерском училище. С 1888 по 1891 год был начальником штаба Кронштадтской крепости, в 1891—1893 годах — командир лейб-гвардии 1-го Стрелкового Его Императорского Величества батальона, в 1893—1895 гг. — командир лейб-гвардии Московского полка, а в 1895—1899 гг. — начальник штаба Гвардейского корпуса.

В 1899—1901 гг. был начальником штаба Финляндского военного округа. В этот период издал военно-статистическое обозрение Финляндии. В 1901 году назначен начальником Николаевской Академии Генерального штаба.

10 апреля 1904 г., вопреки собственному желанию, был назначен министром народного образования Российской империи. Граф С. Ю. Витте в своих мемуарах отмечал, что «...Глазов был плохим министром народного просвещения». А по словам известного военного деятеля того времени генерала В. Ф. Джунковского он попал «в министры по какому-то недоразумению и единственно обратил на себя внимание тем, что после посещения им женских гимназий на другой день воспитанницы получили от него конфетки... Владимир Гаврилович Глазов был человеком чрезвычайно инертным, лишенным всякой инициативы, иногда же проявлявшим совершенно неуместное упрямство...».

При Глазове разрабатывались проекты положений о частных и общественных школах, о женских курсах и женских учительских семинариях, но ни одно из них не было доведено до логического конца и не введено в действие. По его почину и под его председательством с 7 по 14 августа 1904 года состоялся съезд попечителей учебных округов, на котором обсуждался ряд вопросов о нуждах средней и высшей школы, были созданы новые проекты университетского устава и положения о гимназиях, но ни один из этих документов не был реализован. В июле 1905 года Глазов в одном из Циркулярных обращений к попечителям учебных округов, в котором изложил свое мнение относительно создания различных союзов в преподавательской среде. Он был категорически против их образования.

После полугодовой работы в качестве министра народного просвещения 18 октября 1905 года Глазов был освобожден от должности и назначен помощником командующего войсками Московского военного округа, а в апреле 1906 — командиром 17-го армейского корпуса. С апреля 1909 года — член Военного совета Московского округа.

Одновременно он являлся членом ряда комиссий и обществ. Был председателем Суворовской комиссии, где сыграл важную роль в открытии в Санкт-Петербурге музея-памятника А. С. Суворову; председателем комиссии по обсуждению вопросов, связанных с юбилейными торжествами в связи со 100-летием Отечественной войны 1812 года. Возглавлял Общество истории и древностей российских при Московском университете, был председателем Московского отделения Военно-исторического общества, принимал активное участие в работе Московского отделения общества Красного Креста.

В последние годы своей жизни подготовил и издал ряд работ по тактике, военной истории и археологии.

Награжден многими высшими российскими орденами, до ордена Святого Александра Невского (1911 г.) включительно.

После Октябрьского переворота, в марте 1918 года, по распоряжению Всероссийской Чрезвычайной Комиссии уволен из армии. Погиб предположительно в 1920 году. Место захоронения неизвестно.

Литература

1. Господарик Ю. Министры предреволюционной эпохи: Владимир Гаврилович Глазов // Высшее образование в России. — 2002. — № 4. — С. 152—155.
2. Граф С. Ю. Витте. Воспоминания. — М.: Книгоизд-во «Слово», 1923.
3. Русский биографический словарь. В 20 т. Т. 5. Г-Грибович. — М.: ТЕРРА — Книжный клуб, 1999. — 448 с.
4. Федоренко В. И. Императорский дом. Выдающиеся сановники: энцикл. биографий. В 2 т. Т. 1 / В. И. Федоренко. — Красноярск: БОНУС; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2001. — 672 с.: портр. — (Российская империя в лицах).

Толстой Иван Иванович

Был министром народного просвещения Российской империи с 18 октября 1905 года по 24 апреля 1906 года.

Иван Иванович выходец из древнего дворянского рода. Старший сын тайного советника, обер-гофмейстера, члена Государственного совета, сенатора, министра почт и телеграфов Ивана Матвеевича Толстого.

Родился 18 мая 1858 года в городе Луге Санкт-Петербургской губернии. После смерти отца и самоубийства матери его и младшего брата Дмитрия, впоследствии обер-церемониймейстера и директора Императорского Эрмитажа, воспитывала тетка Е. М. Толстая.

В 1873—1876 годах учился в Петербургской классической гимназии, а затем на юридическом факультете Петербургского университета. Трудовую деятельность начал в 1880 году в Министерстве иностранных дел, а в январе 1881 года перешел на работу в Министерство внутренних дел.

В качестве делопроизводителя принимал участие в работе Комиссии по питейному делу, был членом переселенческой конторы в Симбирске, в октябре 1886 года переведен в Императорскую Археологическую комиссию, был членом Археологического общества, его секретарем, а с 1899 года — помощником председателя. С 1900 года состоял председателем Русского общества печатного дела.

Иван Иванович был крупным ученым, археологом, нумизматом, автором многих научных работ, в том числе таких, как «Древнейшие русские монеты великого княжества Киевского», изданной в 1882 году в Санкт-Петербурге, за которую удостоен Уваровской премии Петербургской Академии наук; «Русская до-Петровская нумизматика» (1884 г.); «Знамя первых наших христианских великих князей», опубликованной в «Трудах VI археологического съезда в Одессе»; «О византийских печатях Херсонской фемы»; «О монете Константина Мономаха с изображением Влахернской Божией Матери»; «О русских амулетах, называемых змеевиками»; «Новая книга о Китае и китайцах»; «Поддельные ассирийские древности» и многих других.

С декабря 1889 года Иван Иванович — конференц-секретарь Императорской Академии художеств, с июля 1893 года — её вице-президент.

Участвовал в преобразовании академии, составлении её нового устава, в создании Русского музея императора Александра III. Сыграл огромную роль в борьбе за свободное творчество, в деле насаждения народного искусства в России. Во время его пребывания на посту вице-президента основано множество школ, субсидируемых Академией художеств, устраивались ежегодные отчетные выставки, отправлялись в провинциальные музеи многие художественные произведения.

В 1900 году Иван Иванович был главным уполномоченным по устройству русского художественного отдела на Всемирной выставке в Париже, в 1904 году занимался организацией в Санкт-Петербурге международной научно-промышленной выставки «Детский мир». В декабре 1897 года избран почетным членом Петербургской Академии наук, в апреле 1898 года стал гофмейстером двора Его Императорского величества.

Был страстным коллекционером. Его коллекция насчитывала до 40 тысяч византийских и российских экспонатов древности.

Иван Иванович в обществе имел репутацию прогрессивно мыслящего чиновника, в высших кругах Санкт-Петербурга его причисляли к либералам.

В правительстве С. Ю. Витте, образованном после издания Манифеста 17 октября 1905 года, около полугода, с октября 1905 по апрель 1906 года, занимал пост министра народного просвещения.

Находясь на посту министра Иван Иванович пытался предоставить широкую свободу общественной и частной инициативе в деле среднего образования. По вопросу о типах и учебных планах средней школы Министерство заявляло, что оно не будет стремиться к их подробной регламентации. Предполагалось для каждого типа учебных заведений установить лишь общий минимальный уровень образования. В школах для нерусского населения планировалось преподавать учащимся на родном языке все предметы, кроме русского языка и литературы, истории и географии России, при условии, что в таких школах ни учителя, ни учащиеся никакими правами не будут пользоваться.

Для упорядочения школьной жизни Иван Иванович расширил компетенцию педагогических советов, предоставив им право отступать, с разрешения попечителей учебных округов, от действующих правил для учеников, правил об испытаниях, инструкций для классных наставников, по своему усмотрению комплектовать ученические библиотеки. Одновременно с этим ввел в состав педагогического совета, с правом решающего голоса, уездного предводителя дворянства, председателя уездной управы, городского голову или его заместителя, разрешил образовывать при каждом учебном заведении родительские комитеты с предоставлением их председателям прав почетных попечителей.

В целях создания спокойной обстановки в школе разрешил временно освобождать нервно возбужденных учеников от посещения занятий в классах, отменил обязательное ношение верхней форменной одежды. Разрешил педсоветам ходатайствовать о продлении учебного года за счет каникул тем учебным учреждениям, где были большие перерывы в занятиях. Экстернам было разрешено самим выбирать учебное заведение, при котором они желали бы сдавать итоговые экзамены. Из числа обязательных экзаменов на аттестат зрелости с весны 1906 года был исключен греческий язык в тех учебных заведениях, где он преподавался как необязательный предмет. Учащимся, которые закончили курс гимназий или реальных училищ и пожелали повысить свои оценки для поступления в высшие специальные учебные заведения, прием в которые производился по конкурсу аттестатов, было разрешено повторно сдавать экзамены по всем, а не по отдельным предметам курса.

На основании Высочайшего повеления от 18 марта 1906 года учащимся, окончившим курс реальных училищ, было разрешено поступать в университеты по результатам экзаменов только по латинскому языку.

В то смутное революционное время меры, принятые И. И. Толстым, были абсолютно обоснованы и своевременны.

Граф Сергей Юльевич Витте, председатель Совета Министров в 1905—1906 гг., писал:

«...во время моего министерства почти все высшие учебные заведения были закрыты. Большинство профессоров либеральничало и многие выходили из рамок спокойного благоразумия, но я был уверен, что при таком уважении, которое сумел внушить к себе министр народного просвещения граф И. И. Толстой, все в непродолжительное время успокоится... Граф Толстой ввел так называемые родительские комитеты при гимназиях, которым давалось право следить за поведением учащихся и за общим порядком учебного заведения. Комитеты эти принесли большую пользу в смысле направления учебных заведений к спокойным занятиям... Граф Толстой входил в Совет с представлением об уничтожении ограничительных норм для приема евреев в учебные заведения... Совет Министров после продолжительного обсуждения этого вопроса склонился к принятию предложения министра народного просвещения... Граф Толстой себя держал во всех отношениях умно, уравновешено и благородно; я ему не могу поставить ни одного действия в упрек».

Либеральная политика, проводившаяся И. И. Толстым на посту министра народного просвещения, особенно по национальному вопросу, вызвала недовольство в консервативных кругах и после отставки правительства С. Ю. Витте уволенный 24 апреля 1906 года Иван Иванович не получил ни нового назначения, ни пенсии. И это в возрасте 48 лет. А на его место в тот же день был назначен новый министр образования Кауфман Петр Михайлович.

После увольнения Иван Иванович начал активно заниматься общественной деятельностью. В 1912 году потерпел неудачу на выборах в Государственную Думу, а в мае 1913 года был избран городским головой Санкт-Петербурга (с 1914 — Петрограда). На его плечи легла огромная работа, связанная с организацией городской жизни и городского хозяйства, особенно в условиях начавшейся Первой мировой войны. По словам В. Д. Кузьмина-Караваева, «граф И. И. Толстой за все время, что он был главою, ни разу и ни на минуту не вступал... в сделку со своей совестью. Он показал, что можно быть первым избранныком столицы, не склоняя головы ни перед верхами, ни перед низами, не заискивая ни вправо, ни влево. Он учил, как должно оберегать и внутри городской думы, и вне ее стен достоинство общественного избрания». Напряженная работа на посту городского головы в условиях военного времени отразилась на здоровье Толстого, и он вынужден был в январе 1916 года подать в отставку по состоянию здоровья и уехать на лечение в Крым. До конца своих дней он не оставлял занятий нумизматикой. В 1912—1914 годах опубликовал девять выпусков уникального издания «Византийские монеты», а десятый, последний, был опубликован уже после его смерти.

Умер Иван Иванович в Гаспре (Крым) 20 мая 1916 года в возрасте 58 лет. Похоронен на Никольском кладбище Александро-Невской лавры.

При жизни удостоен ряда высших российских орденов, до ордена Святого Владимира включительно.

От брака с Людмилой Платоновной Грязновой, умершей в 1913 году, бывшей актрисы Императорского Александринского театра, имел сына, тоже Ивана Ивановича (1880—1954), крупного советского ученого-филолога, академика АН СССР, и дочь Людмилу Ивановну (1884—1948).

Иван Иванович оставил воспоминания и дневник, в котором дал очень яркие характеристики императорских сановников и общественных деятелей. По общему направлению они близки к знаменитым мемуарам С. Ю. Витте. Кроме того, эти воспоминания и дневник содержат характеристики художников и ученых, с которыми Толстой близко общался и дружил.

Литература

1. Витте С. Ю. Воспоминания. — М.: Книгоизд-во «Слово», 1923.
2. Мемуары графа И. И. Толстого. — М.: Индрик, 2002. — 464 с.
3. Федоренко В. И. Императорский дом. Выдающиеся сановники: энцикл. биографий. В 2 т. Т. 2 / В. И. Федоренко. — Красноярск: БОНУС; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2001. — 640 с.: портр. — (Российская империя в лицах).
4. <http://ru.wikipedia.org/wiki>

Кауфман Петр Михайлович

Был министром народного просвещения Российской империи с 24 апреля 1906 года по 1 января 1908 года.

Выходец из древнего рода австрийского происхождения. Его дядя Константин Петрович фон Кауфман, генерал-адъютант, завершил покорение Туркестана, а отец Михаил Петрович фон Кауфман, инженер-генерал, генерал-адъютант, был членом Государственного Совета, председателем Общества Красного Креста.

Петр Михайлович родился 7 июня 1857 года в Тифлисе. Детство провел в штаб-квартирах частей, которыми командовал его отец во время Кавказской войны. Окончил с золотой медалью Императорский Александровский лицей. В 1877 году начал службу в канцелярии Комитета министров. Привлекался к ведению делопроизводства особой комиссией по формированию мер, направленных на сокращение государственных расходов. После учреждения в феврале 1880 года Верховной распорядительной комиссии работал в её составе, а затем был переведен в МВД, где в 1880—1881 гг. работал при сенаторе А. А. Половцеве, ревизовавшем Киевскую и Черниговскую губернии.

В 1883 году был приглашен в отделение законов Государственного Совета. В 1886—1892 гг. принимал участие в разработке важных законодательных актов. В 1891 году получил чин действительного статского советника. С февраля 1892 года — управляющий делами Собственной Её Величества Императрицы канцелярии по учреждениям императрицы Марии, осуществил ряд мер по совершенствованию деятельности этого ведомства. С 1895 года пребывал в должности гофмейстера, с июля 1898 года — гофмейстер Высочайшего Двора. В мае 1900 года назначен сенатором. С 1903 года присутствовал в Первом Департаменте Сената. В апреле 1906 года назначен на должность министра народного просвещения Российской империи.

В связи с этим назначением граф Сергей Юльевич Витте писал: «Почему он был назначен министром народного просвещения — догадаться трудно. Будучи сам лицеистом, Кауфман об университетской жизни понятия не имел: от всякой науки он был довольно далек... Впрочем, все-таки Кауфман человек не глупый и весьма порядочный».

При нем был разработан и внесен в Государственную Думу законопроект о введении в империи всеобщего начального образования, увеличен кредит на народное образование, учреждено попечительство при народных училищах, упрощен порядок их открытия, разрешен прием девочек в городские училища вместе с мальчиками, разработан и внесен в Совет Министров законопроект об улучшении пенсионного обеспечения народных учителей. При нем было разрешено открывать частные учебные заведения для евреев, школы для старообрядцев и сектантов, разрешено принимать в учительские семинарии детей старообрядцев.

По инициативе Кауфмана было открыто 139 новых гимназий, а 53 прогимназии, преобразованные в гимназии, получили разрешение на открытие 375 частных средних учебных заведений, упорядочена деятельность родительских комитетов.

Много сделал Кауфман для усовершенствования высшего образования в империи. При нем подготовлен проект создания Саратовского университета, открыт в Москве Археологический институт, а в Санкт-Петербурге — Психоневрологический институт, Педагогическая академия и курсы востоковедения, в Казани и Одессе — высшие женские курсы. При нем же разработан новый проект университетского устава.

Выступал Петр Михайлович за то, чтобы отдалить от Императорского двора Распутина. По его собственному признанию во время допроса в Париже: «...я всегда говорил царю все, что видел и слышал. Об отношениях государыни и Распутина ходят грязные сплетни. Я советовал царю убрать Распутина. Если этого не будет сделано, Распутин будет убит.

Государь не высказывал по этому вопросу никакого своего мнения».

...И 1 января 1908 года Кауфман был отправлен в отставку. После этого работал в Государственном Совете, в комиссиях по народному образованию по вопросам вероисповедания, порядка издания касающихся Великого княжества Финляндского законов и постановлений общегосударственного значения.

В декабре 1915 года был назначен главноуполномоченным Красного Креста при Верховном главнокомандующем. В периодических изданиях опубликовал ряд работ по отечественной истории, основанных преимущественно на материалах семейного архива. В сентябре 1914 года в увековечение памяти своего дяди генерал-губернатора Туркестана генерал-адъютанта Константина Петровича фон Кауфмана получил право именоваться фон Кауфманом-Туркестанским.

В период своей деятельности удостоен ряда высших российских орденов: Святого Станислава I степени, Святой Анны I степени, Святого Владимира II степени, Белого Орла, Святого Александра Невского.

После революции 1917 года некоторое время жил в Петербурге, а затем в Париже, где и умер 6 марта 1926 года в возрасте 69 лет.

Литература

1. Граф С. Ю. Витте. Воспоминания. — М.: Книгоизд-во «Слово», 1923.
2. Протокол допроса П. М. Кауфмана-Туркестанского, 16 апреля 1921 г. / Н. А. Соколов.
3. Федоренко В. И. Императорский дом. Выдающиеся сановники: энцикл. биографий. В 2 т. Т. 1 / В. И. Федоренко. — Красноярск: БОНУС; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2001. — 672 с.: портр. — (Российская империя в лицах).
4. <http://ru.wikipedia.org/wiki>.

Шварц Александр Николаевич

Возглавлял Министерство народного просвещения Российской империи с 1 января 1908 года по 25 сентября 1910 года.

Выходец из дворянского рода. Правнук известного просветителя XVIII века, профессора Московского университета мasonства Иоанна-Георга Шварца. Его отец, майор Корпуса инженерных путей сообщения Николай Павлович, умер в возрасте 32 лет.

Александр Николаевич родился 4 января 1848 года в городе Туле. С раннего детства увлекался изучением древних языков. Учился в пансионе в Петербурге. В 1864 году окончил с серебряной медалью Первую Московскую гимназию, в 1868 году — историко-филологический факультет Московского университета. Здесь же защитил кандидатскую работу «О синтаксическом употреблении родительного падежа в древних языках». В 1875 году стал магистром греческой словесности, в 1891 защитил докторскую диссертацию.

По окончании Московского университета в 1868 году работал учителем французского и немецкого языков в Александровском военном училище, с 1869 года — учителем латинского языка в Лазаревском институте восточных языков. С 1875 года Александр Николаевич — доцент Московского университета на кафедре греческой словесности. В 1877—1878 годах был в научной командировке в Лондоне и Берлине. С 1884 года — экстраординарный профессор Московского университета на кафедре теории и истории искусств, затем на кафедре классической философии, а с 1892 по 1900 год — ординарный профессор на этой же кафедре.

Читал лекции по истории греческой литературы, впоследствии вышедшие отдельной книгой, о Демосфене, Еврипиде и Лисии, комментировал их труды. Автор ряда статей, в основном посвящённых интерпретации Гиперида, Демосфена, Лисия, «Политики» Аристотеля и комедий Аристофана. Также публиковал работы по античному искусству.

Одновременно преподавал в средних учебных заведениях. Был инспектором Второй Московской прогимназии, затем Пятой Московской гимназии, в 1897—1900 годах был директором Константиновского межевого института.

В 1900 году представлял Россию на Всемирной выставке в Париже по народному образованию, в этом же году стал заслуженным ординарным профессором.

Принимал деятельное участие в работе по переустройству средней школы в Министерствах народного просвещения, возглавляемых Н. П. Боголеповым и П. С. Ванновским.

С 14 февраля 1900 года — попечитель Рижского учебного округа. В одном из частных писем так характеризовал свою деятельность в этот период: «Дел у меня здесь много. Приходится сражаться с немцами и с латышами». С 30 мая 1902 года — попечитель Варшавского учебного округа, а с 6 сентября 1905 года — попечитель Московского учебного округа. По натуре своей Александр Николаевич был консервативный попечитель, поэтому в условиях революционных событий смог продержаться на своём посту только два месяца. 16 ноября 1902 года вышел в отставку. В это же время назначен сенатором, а с 6 декабря 1906 года — член Государственного Совета.

Когда сформировалось правительство во главе с П. А. Столыпиным, Александр Николаевич вошел в его состав, и 1 января 1908 года был назначен министром народного просвещения с четкой задачей от Столыпина «нормализовать ситуацию в учебных заведениях» после революционных событий.

Александр Николаевич был убежденным сторонником классицизма в школьном образовании, его повсеместного насаждения без учета местных обычаев и особенностей. Он фактически добился отмены университетской автономии, установленной в августе 1905 года,

запретил прием женщин-вольнослушательниц в высшие учебные заведения. От директоров начальных и средних школ требовал составления политических характеристик на преподавателей, ограничил функции родительских комитетов. Считал, что университетский диплом не должен давать особых прав для получения должностей на государственной службе, так как, по его мнению, задачей высших учебных заведений должна была стать подготовка учёных, а не облегчение карьеры для выпускников. Был сторонником строгого соблюдения действовавших ограничительных законов, в том числе касающихся возможности получения женщинами высшего образования, «процентной нормы» для лиц иудейского вероисповедования и др. В связи с этим не был популярен среди общественности, с чем соглашался и сам. В одном частном письме он писал: «Ужасное это министерство. И всё делается для того, чтобы поскорее и решительнее меня столкнуть. Пресса, Дума, университеты — все против. Я, однако, не унываю. Будь что будет, а кое-что я всё-таки проведу».

Ему удалось провести через Думу закон об улучшении материального положения учителей государственных учебных заведений.

Выступал за отстранение нескольких преподавателей университетов, принадлежавших к крайне левым партиям. В этот период широкий резонанс среди общественности получило распоряжение Одесского градоначальника Толмачева об отстранении от преподавательской работы в Новороссийском университете четырех профессоров. В процесс разрешения данной ситуации вмешался сам Столыпин.

По отзывам С. Ю. Витте: «Шварц является недостаточно зараженным идеями «Союза русского народа»... Столыпин при всем своем либеральничании требовал от министра таких мер и такого игнорирования законов, на которые Шварц не пошел. Вследствие этого он и оставил свой пост».

25 сентября 1910 года Шварц был уволен в отставку, и при этом получил чин действительного тайного советника и оставался членом Государственного Совета, где входил во внепартийную группу, председательствовал в комиссиях, обсуждавших вопросы народного образования.

За заслуги перед отечеством удостоен ряда российских орденов, до ордена Святого Александра Невского включительно.

Был землевладельцем, в Тульской губернии имел 250 десятин земли.

Имел четырех дочерей — Анастасию, Ольгу, Наталию и Нину. В некоторых источниках говорится, что пятерых детей, но имя пятого ребенка не называется.

Умер 5 января 1915 года в Петрограде, в возрасте 67 лет. Оставил мемуары «Моя переписка со Столыпиным. Мои воспоминания о государе».

По отзывам современников Шварц был человеком внешне суровым, обладавшим ясным умом, благородством, твердостью, самостоятельностью в суждениях, правдивостью, прямотой, большой работоспособностью. Свободно владел французским, английским, немецким языками, знал итальянский. По словам историка А. А. Кизиветтера, слушавшего лекции в университете, он был «высокого роста, с надменной осанкой, держал себя с претензиями, которые, кажется, не соответствовали его научным заслугам. В сущности, он был хорошим преподавателем средней школы, но в области университетской науки не возвышался над уровнем посредственности. Докторскую диссертацию он защитил уже в старости, и это было настолько скромное произведение,

что защищать он предпочел где-то в провинции. Львиную долю своего времени он отдавал административной деятельности... Он не стяжал никаких лавров и являл собою типичного бюрократа, самоуверенного педанта, закрывающего глаза на живую действительность, но весьма много мнящего о собственной непогрешимости».

Литература

1. Граф С. Ю. Витте. Воспоминания. — М.: Книгоизд-во «Слово», 1923.
2. Федоренко В. И. Императорский дом. Выдающиеся сановники: энцикл. биографий. В 2 т. Т. 2 / В. И. Федоренко. — Красноярск: БОНУС; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2001. — 640 с.: портр. — (Российская империя в лицах).
3. <http://ru.wikipedia.org/wiki>.

Педагогіка і психологія

УДК 37.091.31-059.2

Ю. П. ОЛЕКСІН,

канд. пед. наук, доцент, проректор Рівненського ОіППО

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ЯК ПОНЯТТЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

Формуючи власну методичну систему диференціації навчання історії старшокласників, ми зіткнулися з необхідністю уточнення поняття «методична система», оскільки в літературі існує багато підходів до визначення його логічного змісту та до співвідношення цього змісту зі змістом понять «методика», «метод».

Метою нашої статті є спроба на основі аналізу наукових здобутків радянської і пострадянської педагогіки визначити логічний зміст поняття «методична система».

Як зазначає С. Гончаренко в «Українському педагогічному словнику» (1997), методика навчального предмета — поняття, яке має два основних значення: широке — галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності вивчення певного навчального предмета; вузьке — вчення про методи навчання [6, 206]. В «Енциклопедії освіти» (2008) С. Гончаренко уточнив, що «на основі вивчення різних форм взаємодії викладання і навчання конкретного предмета методика навчального предмета розробляє і пропонує вчителю певні системи навчальних впливів. Ці системи втілюються в зміст освіти, який розкривається в програмах і

підручниках; реалізуються в методах, засобах і організаційних формах навчання» [5, 495].

Так само і поняття «методична система навчання» розглядається в педагогічних дослідженнях у вузькому й широкому значенні:

— у вузькому значенні — як оптимальне сполучення методів і форм навчання, що обумовлено специфікою навчального предмета й віковими можливостями учнів;

— у широкому значенні — як педагогічна модель навчального процесу, що дозволяє аналізувати взаємозв'язки між найважливішими його компонентами (цілями, змістом, методами, формами й засобами навчання).

Розглянемо підходи до визначення методичної системи в обох значеннях.

Щодо вузького значення, то його вживання було характерним для радянської педагогіки. Ще в середині 50-х рр. ХХ століття була здійснена спроба групування методів навчання в залежності від дидактичних цілей. У детальному викладі таке групування наводиться в монографії П. Зайченка «Методи навчання і політехнізація школи» (1956). Автор окреслив шість груп методів: 1) передачі нових знань

учителем і сприйняття їх учнями; 2) глибокої розумової переробки сприйнятих знань, осмислення їх, засвоєння понять, законів, формул; 3) міцного закріплення і глибокого засвоєння знань; 4) вироблення вмінь і практичних навичок; 5) застосування отриманих знань на практиці; 6) контролю й оцінки знань учнів [8]. Подібну спробу робив і відомий радянський вчений Є. Перовський в статті «Проблема методу в навчанні», надрукованої в журналі «Радянська педагогіка», 1956 р. [12].

У широкому значенні поняття «методична система навчання» вживається з середини 70-х рр. XX століття, з того часу, коли радянський дослідник А. Пишкало у 1975 р. вперше ввів його в дослідженні з методики навчання геометрії в середній школі [13]. На його думку, методична система навчання — це сукупність п'яти ієрархічно підлеглих компонентів: цілей навчання, його змісту, методів, засобів, організаційних форм навчання [13, 7].

Функціонування методичної системи, зазначав автор, підпорядковане закономірностям, пов'язаним з внутрішньою будовою самої системи, коли зміна одного або кількох її компонентів призводить до зміни всієї системи, і закономірностям, пов'язаним із зовнішніми зв'язками системи, обумовленими тим, що «методична система функціонує на певному соціальному та культурному тлі» [13, 12].

Розробляючи методичну систему навчання геометрії, А. Пишкало визначив, що їй притаманна власна специфіка, яка виявляється під час аналізу змісту компонентів системи та їх взаємозв'язків, а провідним компонентом методичної системи є цілі навчання [13, 10].

А. Пишкало сформулював загальні педагогічні принципи, що характеризують розвиток методичної системи навчання школярів, а саме:

— *цілеспрямованості* (напрямки й результати вдосконалювання методичної системи навчання в цілому та її окремих складових повинні бути адекватні цілям навчання);

— *єдності* (в процесі вдосконалювання методичної системи навчання необхідно забезпечити єдність дидактичних і виховних напрямів навчання);

— *взаємозв'язку* (зміна окремих компонентів методичної системи навчання спричиняє певні наслідки для всіх інших компонентів);

— *повноти* (розвиток методичної системи навчання повинен повністю враховувати всі взаємозв'язки системи);

— *наступності* (розвиток методичної системи навчання повинен органічно відштовхуватися від чинної системи навчання) [13, 13–14].

Зрозуміло, що такий підхід до визначення поняття «методична система» був адекватним за умов повного управління й однаковості навчання в радянській школі, його строгої регламентації, а також стабільності навчальних предметів, їхньої повної методичної забезпеченості. Російський дослідник Г. Саранцев вважає,

що розроблена А. Пишкало методична система навчання математики в сучасних умовах не адекватна комплексу завдань навчання і виховання. Сьогодні «в центрі уваги — учень, його саморозвиток, тому нині до вихідних положень, що визначають специфіку методичної системи навчання математики, слід віднести структуру особистості, закономірності її розвитку» [15, 10]. Таким чином, автор до принципів, названих А. Пишкало, додає нові компоненти: результати навчання й індивідуальність учня.

Г. Левітас вказані компоненти розширює за рахунок приєднання до них нового — особистості вчителя [10].

Крім того, як зазначає Г. Саранцев, модель методичної системи А. Пишкало його послідовники доповнили поняттям зовнішнього середовища системи, тобто сукупності факторів, що впливають на її функціонування. Це середовище методичної системи навчання предмета утворюють цілі освіти, структура особистості і закономірності її розвитку, предмет спеціальної наукової галузі, її місце в науці, житті, виробництві, гуманітаризація і гуманізація освіти, результати досліджень в психології, дидактиці, логіці, інформатиці [14]. Як підкреслює Г. Саранцев, особливо значущим є вплив зовнішнього середовища на цілі навчання предмета, що обов'язково потрібно враховувати всім тим, хто моделює власні методичні системи.

У сучасній українській і російській педагогічній літературі поняття «методична система навчання школярів» використовується в різних значеннях: як професійно-особистісне утворення вчителя (Т. Буржинська), як освітня модель (В. Жучков), як сукупність взаємопов'язаних елементів (Н. Кузьміна, Т. Смиковська), як складне динамічне утворення (Г. Хамова), як педагогічна технологія (М. Рижаков).

Так, наприклад, Т. Буржинська, визначаючи логічний зміст поняття «методична система», наголошує, що це — професійно-особистісне утворення вчителя, спрямоване на реалізацію цілей конкретного предмета, та таке, що формується на основі професійного світогляду вчителя, індивідуального стилю діяльності і наявного педагогічного досвіду [4]. У зазначеному феномені дослідниця виокремлює ціннісно-цільовий, когнітивно-операціональний та рефлексивно-оцінний компоненти [4, 109].

Н. Чернікова системоутворювальними поняттями методичної системи навчання називає мету навчання, діяльність вчителя (викладання), діяльність учнів (навчання) і результат. Змінними складовими, на її думку, виступають засоби управління навчанням, що включають зміст, методи і форми його організації. «Володіючи відносною самостійністю, кожен з компонентів пов'язаний з іншими» [18].

Як зазначає в дисертації російська дослідниця Т. Степанова, методична система навчання поєднує в собі такі взаємозалежні компоненти:

— цільовий (усвідомлення педагогами й учнями цілей і завдань навчання);

— змістовний (визначений навчальним планом, навчальною програмою й навчальними посібниками);

— операційно-діяльнісний (вибір методів, форм навчання й відповідних їм засобів);

— контрольно-регульовальний (взаємодія педагогів й учнів, контроль вчителя й самоконтроль школярів);

— оцінно-результативний (аналіз ефективності навчання відповідно до мети навчання, корекція попередніх компонентів) [17, 14].

Російські вчені Т. Бороненко і Н. Рижова наголошують, що, крім «традиційних» компонентів, до складу методичних систем повинні також входити технології відбору змісту навчання; технології відбору методів, форм і засобів навчання; технології встановлення зв'язків між елементами [3, 117].

Є. Данільчук пропонує додати до складових методичної системи навчання управлінський компонент [7, 28].

Дослідниця М. Миронова, моделюючи методичну систему формування інтегрованого біологічного знання, виокремила такі її компоненти: структурування змісту на основі циклів навчання; оптимальні форми організації навчання; адекватні методи навчання; корекція навчання; діагностика навченості; моніторинг результативності навченості [11, 10].

За висновками Н. Кузьміної, методична система навчання складається з таких самих компонентів, що і педагогічна система (цілі, зміст, методи і засоби навчання, організаційні форми навчального процесу); відмінність полягає в тому, що кожен з компонентів набуває методичну функцію [9].

На її думку, мета — системоутворювальний компонент, який визначає функції всіх інших компонентів системи. Мета навчання стає носієм методичної функції в тому випадку, якщо:

— мова цілепокладання стає доступною і зрозумілою як вчителю, так і учневі, і батькам (точність і зрозумілість формулювань);

— при конструюванні формулювань цілей використовуються лише структурні елементи мови цілепокладання (основними структурними елементами мови цілепокладання є службові слова: «вміти», «знати», «застосовувати», «мати уявлення про», «вміти давати характеристику»;

— вимоги стандарту будуть представлені мовою цілей (чіткість і ясність бачення на мові цілей вимог освітнього стандарту);

— при формулюванні мети забезпечується її діагностованість шляхом простого встановлення факту досягнення учнем мети;

— при цілепокладанні буде зберігатися строга послідовність виконання технологічних процедур [9].

Т. Смиківська підкреслює такі ознаки методичної системи навчання: повнота компонентів,

причетних до досягнення мети; наявність зв'язків і залежностей між компонентами; наявність провідної ланки, провідної ідеї, необхідних для об'єднання компонентів (появи у компонентів системи спільних якостей) [16].

Отже, сьогодні в педагогічній науці є значна кількість робіт, в яких зроблено спробу визначити зміст поняття «методична система навчання» з позицій його широкого значення. Найповніше теорія методичних систем в сучасній вітчизняній педагогічній науці розроблена в працях академіка НАПН України В. Бикова [1, 2].

В. Биков у фундаментальному дослідженні «Моделі організаційних систем відкритої освіти» зазначає, що методичні системи навчання є відповідними складовими (підсистемами) педагогічних систем, в яких здійснюється навчально-виховний процес. Ці складові призначені для забезпечення умов формування змістового, технологічного та організаційного фундаменту навчально-виховного процесу, досягнення якості освіти [2, 309].

У навчально-пізнавальній діяльності, на думку В. Бикова, методичні системи розглядаються на модельному рівні (при проектуванні і дослідженні навчально-виховного процесу) і на рівні натуральних об'єктів і процесів (при його впровадженні і здійсненні) [2, 309].

Складовими методичних систем є методики навчання. В. Биков *методику навчання* розуміє як нормативну модель навчального процесу в межах однієї навчальної одиниці (навчального предмета), що відображає упорядкованість (поелементну в часі і просторі, відповідно до цілей навчання і з урахуванням обраної педагогічної технології) діяльності учня стосовно змісту навчання та елементів навчального середовища з певної навчальної одиниці [2, 310].

Методика в системі поглядів В. Бикова характеризується тим, що:

— спрямована на цілі навчання;

— ґрунтується на змісті навчання, який сформований для досягнення цілей даної навчальної одиниці;

— відбиває психолого-педагогічні методи навчання, які обрані для викладання даної навчальної одиниці;

— визначає діяльність учасників навчального процесу, організацію їх взаємодії, характер і структуру використання ними ресурсів (елементів) навчального середовища (засобів навчання), які застосовуються для забезпечення навчання [1].

Нормативна модель методики навчання (нормативна методика навчання, або просто, методика навчання), на думку вченого, відрізняється від *реальної методики* навчання, що здійснюється в реальному навчальному середовищі. *Реальна методика* навчання спирається на нормативну, проте в ній враховуються характеристики наявного навчального середовища та віддзеркалюється творчий аспект діяльності

учасників навчально-виховного процесу (наприклад, специфіка навчального середовища конкретного навчального закладу; майстерність вчителя, додаткові щодо нормативних, змістові елементи, які він використовує в процесі навчання і виховання) [2, 311].

Одним з важливих елементів, на які спираються методики навчання, є *навчальні одиниці*, що відображають та унормовують змістово-технологічний характер здійснення навчально-виховного процесу [2, 311].

Навчальна одиниця (НО) — це педагогічно самостійний і функціонально завершений змістово-технологічний елемент методики навчання, її логіко-дидактична складова, для якої можуть бути однозначно встановлені (унормовані) такі атрибути: ціль навчання (Ц), зміст навчання (З), педагогічна технологія (ПТ) і термін навчання (Т) [2, 311].

Ціль навчання, як правило, формулюється в термінах властивостей результату навчання за певною *навчальною одиницею* (наприклад, рівнів знань, умінь і навичок учнів, що повинні бути досягнуті учнями після опанування НО) [2, 311].

Атрибути З і ПТ визначають змістово-технологічні особливості здійснення навчально-виховного процесу в межах однієї НО. Атрибут Т визначає тривалість часу, який необхідний (передбачається) для опанування цією НО тими, хто її опановує. Тобто, *i*-ту НО характеризує четвірка: $HO_i = (Ci, Zi, PT_i, Ti)$, яка однозначно визначає *i*-й змістово-технологічний елемент методики навчання [2, 311].

Отже, інтегровані сукупності методик навчання утворюють *методичні системи*. Саме наявність системоутворювального фактора (факторів) інтегрує сукупність методик навчання і дозволяє говорити про цю інтегровану сукупність як про систему [2, 312].

Системоутворювальними факторами методичних систем можуть виступати спорідненість і/чи змістова близькість тих чи інших складових окремих методик навчання або їх комбінацій (повних і неповних): цілей навчання і виховання, змісту навчання, педагогічних технологій та елементів навчального середовища (зокрема і засобів навчання), на які спираються відповідні складові методичних систем [2, 312].

Наприклад, методичну систему може утворювати сукупність методик навчання з вивчення того чи іншого навчального предмета або опанування спеціальності, коли системоутворювальними факторами відповідних методичних систем виступають фактор спорідненості навчально-виховних цілей і наближеність будови навчального середовища (наприклад, методичні системи навчання предметів гуманітарного циклу) [2, 312].

Як методична система може розглядатися сукупність методик навчання, спрямованих на формування умінь і навичок з того або іншого

виду діяльності, коли системоутворювальними факторами виступають фактор спорідненості навчально-виховних цілей і фактор спрямованості на певний вид діяльності [2, 312].

У тих випадках, коли предметом вивчення в педагогічних системах виступають педагогічні методи і технології навчання і виховання (наприклад, в педагогічній освіті), єдність технологій для деякої сукупності методик навчання і виховання може виступати системоутворювальним фактором відповідних методичних систем (наприклад, методичні системи з опанування педагогічної техніки застосування в навчанні ситуаційних вправ, групових видів навчально-пізнавальної діяльності, засобів і прийомів індивідуалізації навчання і виховання, формування окремих або сукупності цінностей тощо). «Прикладом таких технологічно інтегрованих методичних систем можуть бути також сукупності методик навчання, які переважно і принципово базуються на інших (непедагогічних та освітніх) технологіях, в яких використовуються і суттєві особливості, і риси таких технологій. Ці технології виступають як системоутворювальні фактори технологічно інтегрованих методичних систем (методичні системи сучасних інформаційно-освітніх технологій, до різновиду яких належать, наприклад, е-дистанційні технології навчання та освіти є прикладом технологічно інтегрованих методичних систем, які переважно і принципово базуються на інформаційно-комунікаційних технологіях, відображають їх суттєві особливості і риси)» [2, 312].

Спираючись на висновки вчених, праці яких проаналізовано вище, зазначимо, що методична система навчання історії старшокласників є складним динамічним утворенням. Зміна одного або кількох її елементів спричиняє необхідність зміни всієї системи. Наприклад, поява нових електронних засобів навчання, використання яких розширює можливості організації навчального процесу, приводить до перегляду змісту, форм і методів навчання.

Будь-яка методична система функціонує на певному соціальному і культурному фоні (зовнішнє середовище за Г. Саранцевим), який справляє на неї визначний вплив. Найсильніше вказаний вплив спрямовується на основний елемент системи — цілі навчання. Суспільство формує соціальне замовлення школі, за допомогою якого визначаються цілі навчання будь-якого предмета, а історії, зокрема.

Зрозуміло, що ефективність вибору методичної системи навчання історії може бути досягнута, якщо буде визначена деяка початкова умова — фіксація певного системоутворювального елемента, відносно якого буде виявлена динаміка формування і взаємного розташування інших елементів. За такий фіксований елемент доцільно вибрати саме цілі навчання як найбільш конкретний і точний елемент.

Література

1. Биков В. Ю. Методичні системи сучасних інформаційно-освітніх технологій // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. — Х. : НТУ «ХПІ», 2002. — Вип. 3. — С. 73–83.
2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : [монографія] / В. Ю. Биков. — К. : Атіка, 2008. — 684 с.
3. Бороненко Т. А. Методика обучения информатике (специальная методика) : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Т. А. Бороненко, Н. И. Рыжова. — СПб. : РГПУ, 1997. — 134 с.
4. Буржинская Т. Г. Методическая система будущего учителя как профессионально-педагогический феномен // Фундаментальные исследования. — 2008. — № 6. — С. 108–110.
5. Гончаренко С. У. Методика навчального предмета // Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кременя. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — С. 494–497.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 374 с.
7. Данильчук Е. В. Методическая система формирования информационной культуры будущего педагога : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Е. В. Данильчук. — М., 2003. — 40 с.
8. Зайченко П. А. Методы обучения в советской политехнической школе / П. А. Зайченко. — Томск : Изд-во Том. ун-та, 1956. — 120 с.
9. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. — 183 с.
10. Левитас Г. Г. Технология учебных циклов — вариант реализации резервов классно-урочной системы [Электронный ресурс] / Г. Г. Левитас. — Режим доступа : <http://www.yandex.ru/yandbmt25>.
11. Миронова М. Н. Методическая система формирования интегрированного биологического знания : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. Н. Миронова. — М., 2004. — 19 с.
12. Перовский Е. И. Проблема метода в обучении // Советская педагогика. — 1956. — № 12. — С. 75–90.
13. Пышкало А. М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе : автор. докл. по моногр. «Методика обучения геометрии в начальных классах», предст. на соиск. уч. степени д-ра пед. наук / А. М. Пышкало. — М. : Акад. пед. наук СССР, 1975. — 60 с.
14. Саранцев Г. И. Методическая система обучения предмету как объект исследования // Педагогика. — 2005. — № 2. — С. 30–36.
15. Саранцев Г. И. Методология и методика обучения математике / Г. И. Саранцев. — Саранск : Красный Октябрь, 2001. — 144 с.
16. Смыковская Т. К. Методическая система дистанционного обучения предмету: структура, функции и характеристика компонентов [Электронный ресурс] // Интернет журнал СахГУ «Наука, образование, общество». — Режим доступа : <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=35>.
17. Степанова Т. А. Методическая система обучения курсу «Численные методы» в условиях информационно-коммуникативной среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. А. Степанова. — Красноярск, 2003. — 18 с.
18. Черникова Н. А. Система форм организации обучения в контексте методической системы обучения математике [Электронный ресурс] // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». — Вып. 2006. — Режим доступа : www.omsk.edu.

УДК 378.013+370.113+370.2+371.302.2

О. А. ЛИСТОПАД,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкільної педагогіки державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ

Досліджено проблему формування творчої особистості студентів засобами науково-дослідної роботи. Наведено та проаналізовано педагогічні умови ефективної організації науково-дослідної діяльності студентів. Визначено і розглянуто основні форми науково-дослідної роботи студентів.

Ключові слова: творча особистість, науково-дослідна робота студентів, напрямки та форми наукової роботи студентів.

Сучасний стан суспільного розвитку в Україні, динамічні зміни, які відбуваються у державі, зумовлюють нагальні потреби у формуванні творчої особистості майбутнього фахівця. Кожна особистість наділена від народження надзвичайно багатим творчим потенціалом, який в процесі навчання часто залишається нереалізованим у зв'язку з об'єктивними і суб'єктивними чинниками. Саме тому перед вищою школою постає завдання підготувати такого педагога, який буде приймати неординарні педагогічні рішення, генерувати творчі педагогічні ідеї. Сучасний педагог повинен бути творчою особистістю, вміти передавати свої знання дітям, робити все необхідне для того,

щоб творчість стала для вихованців життєво важливою і необхідною.

Проблемами творчості з давніх-давен цікавився Платон, Аристотель, Августин «Блаженный» Аврелій, Йоганн Генріх Песталоцці та ін. Більш глибоке дослідження питань творчості, особливостей творчої діяльності, умов формування творчої особистості розпочалося на межі XIX та XX століття. Вагомий внесок у дослідження проблем творчості внесли Г. Я. Буш, О. М. Леонтьев, К. С. Пігров, Я. О. Пономарьов, С. Л. Рубінштейн, О. К. Тихомиров, П. Я. Якобсон. Основною проблемою при дослідженні творчості є проблема носія творчого початку — особистості, яка творить. Визначен-

ню поняття творчої особистості у філософській, педагогічній та психологічній науковій літературі приділяється багато уваги (Б. Г. Ананьєв, В. І. Андреев, Ю. К. Бабанський, С. М. Бондаренко, Р. М. Грановська, В. А. Кан-Калік, Н. В. Кічук, Я. О. Пономарьов, С. О. Сисоева, Н. Ф. Тализіна, В. А. Цапок та ін.).

Значний внесок у розробку філософських і соціологічних аспектів теорії творчості зробили Г. С. Батищев, Г. А. Давидова, М. С. Каган, П. Ф. Кравчук, І. Т. Кучерявий, Л. В. Сохань, А. П. Шептулін, Є. А. Шумілін та ін. Психологічні аспекти творчості представлені в працях Л. С. Виготського, В. А. Крутецького, О. М. Леонтьєва, О. Н. Лука, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьова, В. В. Рибалки, С. Л. Рубінштейна та багатьох інших. Психолого-педагогічні проблеми формування творчої особистості, творчих здібностей, мотивів творчої діяльності досліджували І. С. Аверіна, В. І. Андреева, Д. Б. Богоявленська, Р. М. Грановська, В. А. Кан-Калік, О. І. Кульчицький, О. М. Матюшкін, А. Маслоу, К. Тейлор, Е. Торренс, Ю. А. Самарін, С. О. Сисоева, В. О. Сухомлинський, В. С. Шубінський та ін.

Дослідники вивчали різні аспекти проблеми розвитку творчої особистості: її природу, критерії та показники розвитку, методи і прийоми формування. Більшість з цих питань залишається дискусійними, що свідчить про складність та багатозначність досліджуваної проблеми. На думку С. О. Сисоевої, відомого дослідника творчості, доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України, творчу особистість визначають як таку, якій притаманні специфічні риси (інтелектуальні, характерологічні, особливості мотиваційної сфери тощо) [7]. Як зазначає С. О. Сисоева, поняття творчої особистості розглядається також через поняття творчого стилю діяльності або поняття творчої активності. Предметом дискусій залишається проблема переважного впливу на творчу активність особистості внутрішніх або зовнішніх факторів, які сприяють її розвитку [7].

Аналізуючи визначення поняття «творча особистість» в науковій літературі С. О. Сисоева підкреслює, що розуміння творчої особистості та її структури досить варіативне, оскільки творча особистість як феномен є категорією теорії особистості, теорії діяльності, теорії творчості. Єдиної концепції структури творчої особистості не існує. Це пов'язано з тим, що не існує загально визнаної структури особистості, а є лише різні (за К. К. Платоновим, А. Г. Ковальовим, В. С. Мерліним та ін.) підходи до її побудови та тлумачення [7].

Як показують дослідження в області педагогіки вищої школи, важлива роль у формуванні творчої особистості відводиться науково-дослідній роботі студентів. Разом з тим, аналіз публікацій з проблем підготовки майбутніх вчителів дозволяє стверджувати, що випускники вищих педагогічних навчальних закладів недостатньо

використовують в практичній діяльності досягнення сучасної педагогічної науки, зазнають значних труднощів в організації самостійної науково-дослідної роботи. Адже без розуміння особливостей наукового дослідження, володіння методами наукового пізнання неможливо бути здатним до творчості у майбутній професійній діяльності.

Тому цілком зрозуміло, що науково-дослідна робота повинна проводитися систематично і цілеспрямовано протягом всього періоду навчання студентів у вищому навчальному закладі, щоб забезпечити формування творчої особистості, здатної до творчої праці та професійного розвитку.

Науково-дослідну роботу студентів як елемент підготовки майбутніх фахівців розглядають Л. Ф. Авдеева, Ю. В. Васильєв, Ф. Н. Волков, Г. А. Засобіна, В. І. Мареев, О. М. Микитюк, Н. В. Пузирьова, Н. М. Яковлева та ін. Як зазначає О. М. Микитюк, наука у вищих навчальних закладах має свою специфіку. Зокрема, особливістю сучасних досліджень у вищих навчальних закладах, на відміну від академічної і галузевої, є: 1) відсутність, як правило, консервативної наукової структури (наукові школи порівняно невеликі і організаційно оформлені як кафедральні наукові колективи); 2) багатопрофільність, яка забезпечується широким підбором спеціалістів різної галузевої спрямованості; 3) відсутність відомчих амбіцій і пов'язана з цим свобода інтелектуальних уявлень; 4) висока ротація спеціалістів за рахунок припливу аспірантів, докторантів, пошукувачів — активної частини наукового колективу, що забезпечує виконання пошукових робіт з високим науково-практичним рівнем; 5) розширення і поглиблення творчих взаємозв'язків і співдружності вузівської та галузевої науки; 6) здатність задовольняти не тільки інтереси розвитку суспільства, але й приватні інтереси самої вузівської науки шляхом фундаментальних і прикладних досліджень теорії і практики вищої освіти щодо наукового забезпечення навчального процесу (розробка методичних, методологічних і дидактичних проблем) [5].

Аналіз офіційних документів і практики роботи вищих навчальних закладів дозволив О. М. Микитюку визначити наступні функції науково-дослідної роботи студентів: а) функція удосконалення навчального процесу та відображення сучасних наукових досягнень в навчальній діяльності вищої школи; б) функція виховання: наукові дослідження розкривають студентам широке коло різноманітних наукових проблем, що сприяють розширенню світогляду, виховують потяг до самоосвіти; в) функція розвитку у майбутніх фахівців мислення, вміння спостерігати, аналізувати та творчо розвиватися [5].

Аналіз наукових праць показує, що на сьогоднішній день накопичено значний теоретичний матеріал, що дозволяє розробляти й впровад-

жувати різні підходи до організації науково-дослідної роботи студентів, спрямованої на розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців. Однак є гостра потреба в цілісному уявленні про систему розвитку творчої особистості студента засобами науково-дослідної роботи.

У Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського накопичено позитивний досвід щодо формування і розвитку творчої особистості студента засобами науково-дослідної роботи, яка виступає органічною складовою частиною цілісної системи професійної підготовки фахівців з вищою педагогічною освітою та засобом розвитку творчої особистості. Вона є одним з найважливіших засобів підвищення якості підготовки фахівців у сфері освіти, здатних творчо вирішувати проблеми, що стоять перед дошкільною, середньою і вищою освітою.

Підвищення ролі і значення студентської науково-дослідної роботи на сучасному етапі розвитку України вимагає підвищення рівня керівництва нею. Тому під керівництвом ректора Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, доктора психологічних наук, академіка НАПН України О. Я. Чебикіна розроблена принципово нова авторська модель організації науково-дослідної роботи студентів, яка набагато краща за відомих у світовій практиці. Науково-дослідна робота студентів в університеті організована таким чином, щоб розвивати у студентів схильність до науково-дослідної діяльності та створювати передумови для виховання, формування і самореалізації творчих здібностей студентів, розширювати теоретичний кругозір і наукову ерудицію студентів, сприяти популяризації наукових знань і досягнень серед студентів і викладачів, забезпечувати найбільш ефективний професійний відбір обдарованої і талановитої молоді для подальшого навчання за педагогічними напрямками в магістратурі та аспірантурі університету.

Рада з науково-дослідної роботи студентів університету є головним координуючим органом, який безпосередньо здійснює організацію і забезпечує контроль за виконанням завдань студентами університету. До складу ради з науково-дослідної роботи студентів університету входять: О. Я. Чебикін, голова ради з науково-дослідної роботи студентів, ректор, доктор психологічних наук, академік НАПН України; Н. В. Яблонська, заступник голови ради з науково-дослідної роботи студентів, перший проректор з навчальної та науково-педагогічної роботи, професор; І. Г. Захарченко, заступник голови ради з науково-дослідної роботи студентів, проректор з наукової роботи, професор; О. А. Листопад, вчений секретар ради з науково-дослідної роботи студентів, кандидат педагогічних наук, доцент; голови наукових рад інститутів і факультетів університету; представники студентського самоврядування; викладачі, що

найактивніше займаються науково-дослідною роботою студентів на кафедрах. У кожному структурному підрозділі університету створені інститутські або факультетські ради з науково-дослідної роботи студентів, які очолюють провідні вчені.

Завданням ради з науково-дослідної роботи студентів університету є: 1) залучення студентів до науки на перших етапах навчання в університеті; 2) формування мотивації до науково-дослідної роботи, сприяння в опануванні наукового методу пізнання, поглибленому і творчому освоєнні навчального матеріалу; 3) пропаганда серед студентів різних форм наукової творчості у відповідності до принципу єдності науки і практики, розвиток інтересу до науково-педагогічних досліджень як основи для створення нових знань; 4) виховання творчого ставлення до педагогічної професії через дослідницьку діяльність; 5) навчання студентів методикам і засобам самостійного вирішення науково-педагогічних завдань; 6) залучення найбільш обдарованих студентів до цілеспрямованої науково-дослідної роботи в різних наукових колективах та школах університету, освоєння нових педагогічних технологій дослідження; 7) відбір і рекомендація найбільш перспективних студентів, що активно займаються науково-дослідною роботою для продовження освіти в аспірантурі, для формування резерву науково-педагогічних кадрів у рамках системи підготовки наукової зміни; 8) виховання патріотичного відношення молоді до досягнень вітчизняних наукових шкіл та наукових шкіл університету на основі спадкоємності між поколіннями; 9) здійснення співпраці з іншими вищими педагогічними закладами освіти та науковими установами, вивчення вітчизняного і зарубіжного досвіду організації науково-дослідної роботи з впровадженням в роботу університету передових форм і методів наукового дослідження; 10) організаційно-методична робота щодо підвищення ефективності діяльності студентських наукових гуртків та проблемних груп, що діють в університеті; 11) організація і проведення різних організаційно-масових і змагальних заходів щодо науково-дослідної роботи студентів (наукових семінарів і конференцій, конкурсів студентських наукових робіт, олімпіад з дисциплін та спеціальностей, оглядів-конкурсів курсових, дипломних, навчально-дослідницьких робіт, дискусійних клубів, симпозіумів, шкіл молодих дослідників та ін.); 12) реалізація результатів наукової творчості студентів через сприяння їх публікації та впровадження в науку і практику.

Залежно від змісту і порядку здійснення заходів науково-дослідна робота студентів в університеті поділяється на три основні види: науково-дослідна робота студентів, яка безпосередньо ввійшла в навчальний процес (роботи, які виконуються відповідно до навчальних планів і програм в обов'язковому порядку); науково-дослідна робота студентів, яка допов-

ное навчальний процес (поза рамками безпосередньої освітньої програми); науково-дослідна робота студентів, яка проводиться паралельно з навчальним процесом (головним чином — участь студентів у наукових дослідженнях, що виконуються викладачами і науковцями університету). Всі три види науково-дослідної роботи забезпечують повноцінний розвиток творчої особистості студента.

Основні форми науково-дослідної роботи студентів в університеті: 1) студентські науково-дослідні гуртки; 2) творчі проблемні групи, що виконують дослідження з проблем, пов'язаних з науковими інтересами як окремих викладачів, так і кафедр в цілому; 3) науково-дослідна робота студентів на базі навчально-виховних установ Одеської області; 4) участь в наукових конференціях і конкурсах різного рівня (внутрішньовузівських, регіональних, всеукраїнських та міжнародних); 5) участь в психолого-педагогічних дослідженнях, що проводяться кафедрами університету; 6) участь в студентських олімпіадах (внутрішньовузівських, регіональних, всеукраїнських та міжнародних); 7) проведення науково-дослідних робіт поза рамками університету; 8) співпраця з дитячими юнацькими центрами; 9) участь в міжнародних програмах і конкурсах грантів; 10) дослідницька робота, що проводиться за індивідуальним планом при виконанні курсових, дипломних та магістерських робіт.

Організація науково-дослідної роботи студентів в університеті базується на принципах науковості, системності, послідовності, демократичності, стимулюванні розвитку творчості. Дотримання цих принципів дозволяє забезпечувати: розвиток творчої особистості студента; інтеграцію навчально-виховного і науково-дослідного процесів; здійснення науково-дослідної роботи студентів на всіх етапах (курсах) і організаційних рівнях (кафедральному, факультетському, інститутському, університетському) навчального процесу; послідовність в освоєнні студентами різних принципів, методів і технологій виконання наукових досліджень по мірі їх ускладнення відповідно до стадій освітнього процесу; використання різноманітних форм організації науково-дослідної роботи студентів, як передбачених навчальними планами, так і тих, що виконуються поза навчальним процесом; широке використання змагальних заходів стимулюючого характеру різних рівнів (від кафедрального до міжнародного); використання різних форм морального і матеріального заохочення провідних науковців, які беруть участь в системі науково-дослідної роботи студентів.

Система науково-дослідної роботи студентів Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського сприяє самореалізації особистісних і творчих здібностей студентів, розширенню можливостей розвитку інтелектуального потенціалу професорсько-викладацького і наукового складу

університету. Кожен студент університету має можливість під час навчання перевірити свої творчі здібності до наукової роботи практично у будь-якому науково-педагогічному напрямі, що цікавить їх, оскільки університет здійснює підготовку фахівців за багатьма педагогічними спеціальностями.

Всім студентам університету надається допомога у виконанні наукових досліджень; у підготовці і представленні наукових робіт на різні конкурси і виставки; у впровадженні результатів наукових робіт в навчально-виховний процес; у підготовці і представленні наукових доповідей на різних міжнародних, всеукраїнських, регіональних та інших науково-практичних конференціях; у підготовці і публікації наукових статей; у підготовці і оформленні заявок на винаходи. В університеті постійно проводиться робота щодо забезпечення масової участі здібних студентів в науково-дослідній роботі і виявлення найбільш перспективних студентів для майбутньої наукової діяльності.

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського є базовим у проведенні другого туру Всеукраїнської студентської олімпіади за багатьма навчальними дисциплінами, спеціальностями (напрямами) та проведенні Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт з природничих, технічних і гуманітарних наук у деяких галузях, за якими здійснюється підготовка в університеті.

Щорічно в університеті до науково-дослідної роботи залучаються 100 % студентів, виконується більше 4000 студентських наукових робіт, публікується за участю студентів більше 800 наукових статей. Керівництво науковою роботою студентів в університеті здійснюють більше 400 науково-педагогічних працівників. Щорічно в університеті проводяться конкурси студентських наукових робіт, «Дні студентської науки», студентські наукові конференції, конкурси кращих наукових студентських доповідей, видаються збірники кращих студентських наукових робіт; кращі студентські наукові роботи відправляються на міжнародні, всеукраїнські і регіональні конкурси, виставки і конференції (більше 60 робіт на рік).

За останні 5 років студентами університету підготовлено більше 22 000 наукових робіт, представлено на різні наукові конференції біля 15 000 наукових доповідей, опубліковано в різних виданнях біля 5000 наукових статей, оформлені заявки на винаходи. Студенти отримали майже 8000 нагород різного рівня за перемоги та успіхи в науковій роботі, в т. ч. біля 50 медалей та гран-прі різних міжнародних конкурсів (які проходили в Канаді, Ізраїлі, США, Німеччині, Болгарії, Польщі, Литві, Китаї і т. д.) та понад 700 дипломів і 1500 почесних грамот Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України та інших відомств і установ.

Досвід організації науково-дослідної роботи студентів у Південноукраїнському національно-

му педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського засвідчує, що сучасні умови і економічна ситуація в країні потребують модернізації та динамічного вдосконалення системи науково-дослідної роботи студентів, включення в неї сучасних методичних підходів, організаційних форм, використання різних стимулів щодо накопичення, аналізу та впровадження практичного досвіду. Перетворення, які зараз відбуваються в системі організації науково-дослідної роботи студентів у Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського, здійснюються відповідно до нових умов діяльності вищих педагогічних закладів освіти, базуються на використанні багаторічного вітчизняного, а також зарубіжного досвіду, і спрямовані на забезпечення високого рівня підготовки фахівців в університеті у відповідності до вимог світових стандартів педагогічної освіти. Для перевірки ефективності організації науково-дослідної роботи студентів, спрямованої на формування творчої особистості, нами було проведено дослідження.

У процесі дослідження було визначено дві групи умов, що істотно впливають на ефективність формування творчої особистості студентів в процесі науково-дослідної роботи. Дослідження здійснювалося нами шляхом використання методів спостереження, проведення бесіди, анкетування викладачів і студентів інститутів і факультетів Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Результати проведеного дослідження оброблялися з використанням методів математичної статистики.

Перша група — це особистісні умови, обумовлені особливостями викладача, який організує науково-дослідну роботу студентів, а також особливості студентів, які беруть участь у науково-дослідній роботі. Як показує проведене дослідження, до особистісних умов, що впливають на ефективність формування творчої особистості студента в процесі науково-дослідної роботи, були віднесені: 1) творчий стиль роботи керівника науково-дослідної роботи студентів — 87,3 %; 2) високий професіоналізм керівника науково-дослідної роботи студентів — 63,7 %; 3) позитивна емоційна атмосфера — 54,3 %; 4) урахування індивідуальних і групових особливостей і можливостей студентів — 43,9 %; 5) заохочення студентів, які досягли кращих результатів при проведенні наукових досліджень — 43,9 %; 6) зацікавленість викладача і студентів в спільній дослідницькій роботі — 43,9 %; 7) відповідальне ставлення до виконання своїх наукових і педагогічних обов'язків — 33,2 %; 8) загальна культура наукової і творчої діяльності викладача і студентів — 33,2 %.

Друга група — управлінські умови, які характеризують організаторські або управлінські особливості організації науково-дослідної роботи студентів. До управлінських умов, що виз-

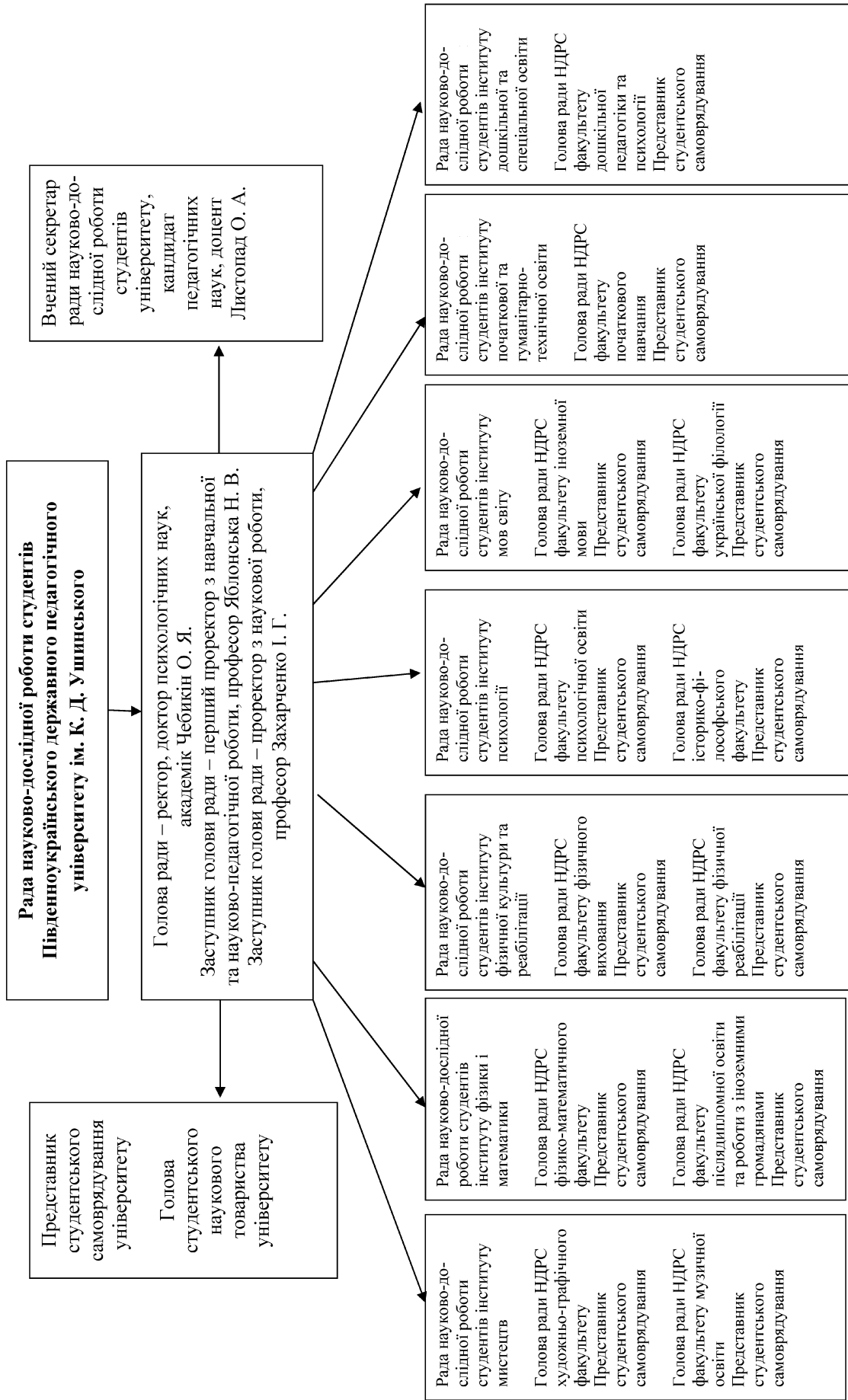
начають ефективність науково-дослідної роботи студентів, забезпечують формування і розвиток творчої активності студента, були віднесені: 1) творчий характер завдань, які виконувались у процесі науково-дослідної роботи — 87,3 %; 2) наукова і практична значущість завдань, які виконувались в ході науково-дослідної роботи студентів — 63,7 %; 3) чітко продумана система управління і самоврядування студентів при проведенні дослідницької роботи — 63,7 %; 4) наявність комплексної наукової проблеми — 55,6 %; 5) активне застосування комп'ютерної техніки в наукових дослідженнях — 55,6 %; 6) розширення самостійності студентських досліджень — 43,9 %; 7) активне впровадження новацій у підходах до організації науково-дослідної роботи студентів — 43,9 %; 8) гласність науково-дослідної роботи студентів — 33,2 %; 9) забезпечення спадкоємності в організації і проведенні науково-дослідної роботи студентів з поступовим її ускладненням від курсу до курсу — 33,2 %; 10) зміцнення міжфакультетської і міжвузівської співпраці при проведенні наукових досліджень — 33,2 %; 11) взаємозв'язок науково-дослідної і навчально-пізнавальної діяльності студентів — 33,2 %.

Як показало наше дослідження, в науково-дослідній роботі студентів закладено досить великі можливості формування творчої особистості студентів. Тому науково-дослідна робота студента на сучасному етапі в педагогічному вищому навчальному закладі є обов'язковою умовою підготовки фахівця. Участь студентів у науково-дослідній роботі під керівництвом найбільш досвідчених керівників дозволяє розвинути творче мислення, виховати у майбутніх учителів потребу і уміння застосовувати теоретичні знання у своїй майбутній практичній педагогічній діяльності. Науково-дослідна діяльність дозволяє розвивати вміння аналізувати і узагальнювати факти, приймати рішення, сприяє індивідуалізації навчання, забезпечує творчу співпрацю викладача і студента, вплив творчої особистості вченого-педагога на формування творчої особистості майбутнього фахівця.

Література

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. — М. : Академия, 2002. — 320 с.
2. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кічук. — К. : Либідь, 1991. — 96 с.
3. Князян М. О. Педагогічні засади формування дослідницької спрямованості особистості студента // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. — О., 2002. — Вип. 11–12. — С. 129–136.
4. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури / О. М. Куцевол. — Вінниця : Глобус-прес, 2006. — 348 с.
5. Микитюк О. М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект) : [монографія] / О. М. Микитюк. — 2-ге вид., випр. і допов. — Х. : ОВС, 2003. — 272 с.

Організаційна структура керівництва науково-дослідною роботою студентів Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського



6. Морозов А. В. Формирование креативности педагога в условиях непрерывного образования / А. В. Морозов. — М. : Изд-во ИГУМО, 2003. — 192 с.

7. Сисоева С. О. Основы педагогической творчости : [підручник] / С. О. Сисоева. — К. : Міленіум, 2006. — 344 с.

8. Чебыкин А. Я. Генезис эмоциональных особенностей у детей разного возраста и пола : [монография] / А. Я. Чебыкин, И. В. Мельничук. — О., 2004. — 147 с.

9. Шумилин А. Т. Проблемы теории творчества : [монография] / А. Т. Шумилин. — М. : Высш. шк., 1989. — 143 с.

Аннотация

Исследована проблема формирования творческой личности студентов средствами научно-исследовательской работы. Приведены и проанализированы педагогические

условия эффективной организации научно-исследовательской деятельности студентов. Определены и рассмотрены основные формы научно-исследовательской работы студентов.

Ключевые слова: творческая личность, научно-исследовательская работа студентов, направления и формы научной работы студентов.

Summary

The problem of forming of creative personality of students is investigated by facilities of research work. Pedagogical terms over of effective organization of research students' activity are brought and analysed. The basic forms of research students' work are certain and considered.

Keywords: creative personality, research students' work, direction and forms of students' advanced study.

УДК 372.14+372.15+374.5

Т. А. СОБОЛЬ,

практичний психолог Веселівської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів
Харківської районної ради Харківської області

ПОЗАКЛАСНА РОБОТА ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЩОДО ФОРМУВАННЯ ОРІЄНТИРІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ САМОВИЗНАЧЕННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті проаналізовано позакласну роботу практичного психолога та вплив її на формування орієнтирів у професійному самовизначенні старшокласників, окреслено особливості професійного самовизначення старшокласників.

Ключові слова: професійне самовизначення, правильний вибір професії, професійні інтереси, професійні здібності.

Життя — це ряд зусиль. Ми бачимо мету, але не завжди бачимо дорогу.

В. Шкловський

Вибір майбутньої професії — важливий крок кожної людини, від якого залежить все її подальше життя. Правильно обрана професія сприяє досягненню найбільш високих показників у трудовій та громадській діяльності, а задоволеність її результатами дає можливість максимально проявити творчість, забезпечити емоційний настрій, більш повно здійснити всі життєві плани як однієї людини, так і суспільства в цілому.

Проблема вибору професії часто вирішується на рівні здорового глузду, інтуїції, а то й під впливом настрою, поверхневих вражень, батьківської примхи, шляхом спроб і помилок. У той же час відомо, що професійний вибір, зроблений з урахуванням таких факторів, як запити ринку праці, вимоги професії до людини та її індивідуальних особливостей, стає найважливішою умовою успішного освоєння професії, гармонійного входження у трудову діяльність, формування конкурентоспроможного професіонала, в кінцевому рахунку — благополуччя сім'ї.

Проблема профорієнтаційної роботи з мо-

лоддю в сучасних умовах є однією з актуальних не тільки з точки зору вирішення власних виробничих завдань, але передусім як найповнішого розкриття творчого потенціалу кожної людини.

Гуманізація цілей навчання і виховання підрастаючого покоління, що становить собою магістральну лінію перебудови в сфері народної освіти, передбачає всебічний розвиток особистості вихованців, вияв ними творчості, ініціативи і самостійності, зокрема при виборі майбутньої професії. На цьому підґрунті загострюється потреба у вивченні обдарувань учнів, їх інтересів та схильностей, а також дослідження умов, за яких ці інтереси та схильності перетворюються на дієві мотиви професійного самовизначення.

Метою статті є аналіз позакласної роботи практичного психолога щодо формування орієнтирів у професійному самовизначенні старшокласників.

Для з'ясування суті і структури професійної орієнтації розглянемо спочатку історію виникнення необхідності профорієнтаційної роботи

з населенням. Початок профорієнтації нерідко відносять до 1908 р. — до моменту відкриття першого профконсультаційного бюро в м. Бостоні (США). Проте є дані, які свідчать, що профорієнтація з'явилася набагато раніше. У середині III тисячоліття до н. е. в Стародавньому Вавилоні проводили випробування випускників шкіл, що готували писарів. У давньому Єгипті мистецтву жерця навчали тільки тих, хто витримував систему певних випробувань. У Спарті була створена і успішно здійснювалася система виховання воїнів, в Римі — система відбору і навчання гладіаторів. Таких прикладів є багато, і всі вони свідчать про досить ранній період виникнення елементів того, що зараз прийнято називати профдіагностикою і профорієнтацією.

Слід зазначити, що приведені вище історичні дані потрібно розглядати як вказівку не на історію, а на передісторію виникнення профорієнтації. Історія почалася набагато пізніше, в період розвитку машинної індустрії, тобто в період розвиненого капіталізму з його неминучими супутниками: підвищенням інтенсивності виробничих процесів, зростанням ролі спеціалізації і професіоналізації праці, а також з вимушеною необхідністю здійснення професійної підготовки величезних мас робітників. Саме в цей час визначилась практична потреба в робочій силі, її навчання і розподіл на різні трудові операції відповідно до індивідуальних особливостей і здібностей людей. Інтенсивне технічне переозброєння промисловості провідних капіталістичних держав, розвиток нової техніки на початку ХХ століття, зокрема військової, актуалізували проблему «людина — техніка». Все гостріше стало усвідомлюватися, що не кожний може управляти складними технічними приладами: для цього необхідні знання, здібності і відповідні навички. В Україні профорієнтаційна робота почала розгортатися на початку ХХ століття. Було зроблено ряд обстежень, що стосуються вибору професії в різних школах. У процесі цієї роботи вирішено з'ясувати, які професії привертають найбільшу увагу, в чому причини. З цією метою в школах організували референдум учнів. У 60—70-х роках панувало визначення профорієнтаційної роботи як системи державних заходів, спрямованих на формування в учнівської молоді психологічної готовності до вибору професії на основі потреб суспільства і з урахуванням інтересів і схильностей учнів.

Професійне самовизначення в психології розглядається як значущий компонент професійного розвитку особистості. Свідомий вибір професії виступає показником сформованості професійного самовизначення і переходу його у нову фазу професійного розвитку. Професійне самовизначення — складний процес професійного вибору. На думку таких вітчизняних вчених, як А. Вихруща, О. Зайцев, Д. Закатов, Є. Павлютенков, В. Сидоренко, Т. Тура-

нов, Д. Тхоржевський, Б. Федоришин, М. Янцур — це процес самопізнання та об'єктивної оцінки школярами власних індивідуальних особливостей, зіставлення своїх професійно важливих якостей і можливостей з вимогами, необхідними для оволодіння конкретною професією.

У структурі профорієнтаційної роботи С. Чистякова виділяє чотири основні компоненти: надання учням інформації про професії, що цікавлять їх; глибоке і всебічне вивчення школярів; професійні консультації; допомога учням в оволодінні обраною професією [11, 284].

На даному етапі розвитку нашої держави профорієнтація являє собою систему соціально-економічних, психолого-педагогічних та методико-фізіологічних заходів, спрямованих на забезпечення активного і свідомого професійного самовизначення та трудового становлення особистості з урахуванням індивідуальних особливостей і кон'юнктури ринку праці для повноцінної реалізації в професійній діяльності.

Старшокласники знаходяться на порозі вступу в самостійне життя. Перед ними виникає необхідність самовизначення, свідомого вибору свого життєвого шляху, майбутньої професії.

Аналіз досліджень, проведених за останні роки (Л. Божович, І. Кон, С. Крягжде, Н. Морозова, З. Огороднійчук, Т. Шукіна), показує, що старшокласники вже виявляють усвідомлене фахове самовизначення, хоча, звичайно, можуть бути і коливання. Це спостерігається в тому випадку, коли декілька професій подобаються одночасно, тобто, мається на увазі протиріччя між схильностями і здібностями особистості, між ідеалом у виборі професії і реальними перспективами (учень бажає навчатися в вузі, а успішність низька). На вибір професії впливають і думки інших людей — батьків, товаришів. Головна мета профорієнтаційної роботи — формування у старшокласників усвідомленого професійного самовизначення на основі узгодженості особистих і суспільних потреб [3, 119].

Вибір професії — це не одномоментний акт, а процес, що складається з ряду етапів, тривалість яких залежить від зовнішніх умов та індивідуальних особливостей особистості.

Старшокласники переживають юнацький вік, який характеризується як перехідний, складний, важкий, критичний і має важливе значення у розвитку особистості людини: розширюється обсяг діяльності, якісно змінюється характер, закладаються основи поведінки, формуються моральні норми та цінності. А головне перед кожним випускником школи стоїть проблема: «Ким бути». І важливо вирішити її правильно, з урахуванням інтересів і схильностей особистості, інтересів держави, тобто потреб ринку праці у тих або інших фахівцях, оскільки, якщо не зважати на цей критерій, дуже легко можна виявитися «дипломованим» безробітним.

У Веселівській загальноосвітній школі I–III ступенів Харківської області практичним психологом приділяється велика увага професійному самовизначенню старшокласників. На початку минулого навчального року практичним психологом спільно з класними керівниками було проведено анкетування учнів 10–11-х класів, яке показало, що мало хто з них вже обрав свою майбутню професію. Лише 20% учнів точно знали, яку професію обрати, до якого навчального закладу вступати. Решта роздумувала: чи піти у ВНЗ та здобути корисні знання й розширити свій кругозір, піти у ПТУ та здобути практичні фахові навички та досвід, якого бракує іншим, чи відразу влаштуватись на роботу й відчути незалежність від батьківського гаманця.

В анкетах учні вказали, що їм цікаво дізнатися, до якої сфери діяльності вони схильні. На їх думку, це допоможе не помилитися у власному виборі майбутньої професії.

Проаналізувавши отримані результати, ми розпочали в позаурочний час роботу з учнями старших класів. Були проведені тренінгові заняття з метою надати допомогу учням здійснити професійне самовизначення.

Робота проводилася в три етапи.

Перший етап — інформаційний. Він спрямований на те, щоб учні отримали максимум інформації про професії, їх зміст, статус на ринку праці, рівні освіти, перспективи працевлаштування. Також на цьому етапі учні мають отримати інформацію щодо існуючих навчальних закладів, які б могли забезпечити навчання за обраною професією.

Проінформаційна робота проводилась на позакласних заходах, уроках-екскурсіях до ВНЗ та підприємств, де використовуються новітні інформаційні та управлінські технології. Учні мали змогу в шкільній бібліотеці з періодичних видань та спеціальної наукової літератури отримати інформацію про світ професій і ринок праці. Випускники школи, які стали успішними студентами ВНЗ України, на зустрічах, за доброю традицією, передають інформацію з перших вуст абітурієнтам — одинадцятикласникам.

Другий етап — діагностичний. На цьому етапі учням пропонуються діагностичні методики, завдяки яким вони усвідомлюють свої схильності, інтереси. До цього етапу ми віднесли також індивідуальне консультування за бажанням учнів.

Для урахування індивідуальних психофізіологічних особливостей проводиться тестування. На основі результатів тестування надаються рекомендації учням щодо вибору майбутнього фаху. Ми використовували такі тести та методики: методика «Мотиви вибору професії» (В. Семиченко); діагностика професійних уподобань; опитувальник професійної спрямованості Д. Голаанда; методика виявлення та оцінки структури інтелекту (ТІП); тест Равена; ме-

тодика виявлення адміністративних здібностей; тест на визначення схильності до підприємницької діяльності [6, 267].

Результати тестування допомагають учням самовизначитися у професійному виборі. Завдяки цій роботі учні дізнаються про рівень свого інтелекту, характер і здібності, а особливо про те, як використати власні індивідуальні можливості при виборі професії.

Третій етап — практична робота, який передбачав, що на цьому етапі кожен учень вже зробив свій вибір. Практична робота — це тренінгові заняття, які спрямовані на розвиток умінь правильно показати себе роботодавцю, володіти собою на співбесіді, порівнювати свої очікування з реальними умовами трудової діяльності; оцінювати свої можливості в обраній професії.

Пропонуємо деякі рольові ігри, які були використані нами при проведенні третього етапу профорієнтаційної роботи: рольова гра «Співбесіда при прийомі на роботу» та «Острів».

Рольова гра «Співбесіда при прийомі на роботу»

Мета: розвивати вміння правильно подати роботодавцю свої знання та навички.

Робота в малих групах. У кожного учасника повинно бути складене ним резюме та «імідж-зображення».

Ведучий. Ви вирішили взяти участь в конкурсі на цікаву для вас вакансію. У вас підготовлене резюме, зовнішній вигляд відповідає вашим уявленням про ідеал (імідж-картинка). Тепер необхідно підтвердити свої професійні претензії безпосередньо при співбесіді з роботодавцем.

Перед початком співбесіди ведучий обговорює з учасниками гри напрямок питань і критерії відбору, виділяючи параметри оцінки професійно важливих ділових і особистих якостей кандидата.

Кожен учасник гри проходить співбесіду в своїй малій групі, де інші члени групи виступають в ролі роботодавців. Після обговорення висувається один кандидат від групи, який був найбільш переконливим і повністю підтвердив свої претензії на вакантну посаду.

Учасники, які пройшли відбір у малих групах, продовжують участь в конкурсі між собою. Решта учасників на цьому етапі гри представляє колектив організації, яка набирає нових співробітників.

Можливі різні варіанти співбесіди, наприклад, вибирається «рада директорів», яка приймає остаточне рішення про прийом на роботу. Але в будь-якому випадку всі «члени колективу» мають можливість ставити запитання кандидатам, і їхня думка враховується.

Примітка: учасники гри захищають право займати заявлену ними посаду відповідно до своїх професійних уподобань. У фіналі можуть змагатися представники різних професій, тому що насамперед оцінюється психологічна під-

готовка до побудови професійної кар'єри, вміння переконливо обґрунтувати свій професійний вибір. В умовах гри зазначається, що «організація, що приймає співробітників на роботу, має вакансії за різними професійними напрямками, але кількість цих вакансій обмежена».

Після того, як співбесіди з претендентами закінчені, вони повинні вийти з класу, щоб не чути обговорення їх кандидатур «членами колективу».

Коли «роботодавці» зробили свій вибір, всі претенденти запрошуються до класу, і представник роботодавця (ведучий, голова ради директорів) урочисто оголошує, кого з них прийнято на роботу, пояснюючи умови цього вибору.

Примітка: зазвичай обговорення за вибором найгіднішого кандидата проходить досить бурхливо, надходять пропозиції щодо відзначення декількох претендентів, вибраних роботодавцем. Тому доцільно, крім одного учасника, прийнятого на роботу, обрати ще тих, хто «прийнятий з випробувальним терміном», «запрошений на стажування з перспективою подальшого працевлаштування» і т. п.

Обов'язкова умова: ведучий повинен контролювати, щоб при підведенні підсумків було проаналізовано причини вибору, відзначено типові помилки і головне — названо найкращих претендентів, відібраних на співбесіду.

Рольова гра «Острів»

Мета: знайомство з потребами народного господарства в кадрах, з проблемою непрестижних професій і усвідомлення учнями своєї громадянської зрілості.

Умови гри: класна дошка, де фіксуються висловлювання школярів, відображаються результати групового рішення.

Процедура (етапи) гри.

Оголошується назва гри — «Острів» і зачитується загальна інструкція. Уявіть, що всі ми «дивом» потрапили на безлюдний острів, десь в південних широтах. Коли нас врятують — невідомо. Перед нами стоять 2 завдання: 1 — вижити, 2 — залишитися при цьому цивілізованими людьми. За 40 хвилин ми повинні довести самим собі, що здатні вирішити ці завдання. Я, як старший з вас, буду керівником, але відразу хочу встановити в нашому співтоваристві демократію. Отже, ваші пропозиції...

Учні пропонують, що необхідно зробити, щоб вижити (зазвичай це будівництво житла, організація харчування і т. д.), а ведучий записує всі пропозиції на дошці. Далі всі пропозиції обговорюються, в результаті чого залишаються найбільш важливі. Все це відбивається на класній дошці.

Коли встановлено перелік «робіт», необхідних для забезпечення виживання, потрібно, виходячи із загальної кількості гравців (у тому числі і ведучого), визначити, скільки людей необхідно для кожної «роботи». Визначається це

в ході спільного обговорення, а ведучий виписує на дошці проти кожного виду «роботи» названу кількість «працівників».

Далі ведучий пропонує підняти руки тим, хто хотів би виконувати ту чи іншу роботу (відповідно до списку виділених робіт), незалежно від необхідної кількості, виписати на дошці кількість бажаючих. Як правило, завжди виникає деяка невідповідність необхідного і бажаного.

Ведучий оголошує, що «його вразила невідома хвороба, і через 3 хвилини він помре». За цей час необхідно терміново створити раду, яка буде організовувати подальшу роботу щодо виживання. Тут же вирішується питання про кількісний склад ради та про конкретні кандидатури.

«Вмираючи», ведучий заявляє, що перетворюється в «злого духа», який абсолютно невразливий, але може принести чимало бід та викликати труднощі при забезпеченні подальшого виживання групи. Сказавши це, ведучий пропонує раді організувати подальшу роботу щодо виживання, вирішити невирішені питання, а сам сідає на останню парту і деякий час не втручається в хід гри.

Рада учнів намагається забезпечити виживання (досягти відповідності необхідної й бажаної кількості працівників, організувати «роботу» в конкретних робочих групах у вигляді обговорення майбутніх справ і т. д.). В залежності від успішності діяльності ради ведучий може дещо ускладнювати її роботу: за допомогою тропічних хвороб нейтралізувати найбільш активних школярів, за допомогою вітрів, злив ускладнювати роботу деяких робочих груп; пригрозивши епідемією, підказати необхідність спорудження санітарно-гігієнічних об'єктів (вихід на непрестижні професії) і т. д.

Якщо рада погано справляється зі своїми обов'язками, втручання ведучого можуть і не знадобитися.

За 5–7 хвилин до кінця уроку ведучий оголошує про припинення гри.

Обговорення гри. Якщо обговорення не вдається організувати на даному уроці, можна перенести його на інше заняття. Починається обговорення з питання: «Чи вдалося нам вижити?», «Чи залишилися ми цивілізованими людьми?». Відповідаючи, учні повинні обґрунтувати свою думку. Ведучий також може і сам відповісти на ці питання.

Звертаючись до теми «Потреби народного господарства в кадрах», доцільно використовувати ту таблицю, яка виникла в ході гри. Наявність таблиці дозволяє ведучому майже не коментувати її. Через те, що в грі фактично моделюється суспільство, можна легко перейти до проблем, характерних для суспільства. Слід відзначити, що іноді в ході гри утворюються групи, що принципово не беруть участь ні в яких роботах.

Дану гру можна використовувати як еле-

мент діагностики для визначення професійних уподобань та рівня соціалізації старшокласників.

Третій етап роботи, який мав практичну спрямованість, був одним із найважливіших, адже на цьому етапі кожен з учнів мав остаточно визначитись з вибором майбутньої професії.

Повторне анкетування учнів школи засвідчило, що 98 % одинадцятикласників визначились з вибором майбутньої професії і обрали ті навчальні заклади, в яких хотіли б продовжити навчання.

Аналіз вихідного анкетування дає змогу стверджувати, що проведена робота з професійного визначення старшокласників не була марною, адже 70 % учнів зазначили, що тренінги, які проводились нами, допомогли їм у професійному самовизначенні, тому ми вважаємо доцільним продовжувати проведення з учнями позакласної роботи у формі профорієнтаційних тренінгів.

Також ми пропонуємо проводити системне психолого-педагогічне та профорієнтаційне тестування у три етапи: для 9-х, 10-х та 11-х класів. На першому етапі тестування виявляти сферу бажаної діяльності учнів, на другому етапі — уточнювати професійний вибір з урахуванням психофізіологічних можливостей, на заключному етапі — сформулювати перелік рекомендованих професій.

Проаналізувавши літературні джерела та процес проведення профорієнтаційної роботи в позаурочний час з учнями Веселівської загальноосвітньої школи можна стверджувати, що сучасне профорієнтування молоді — це перш за все виховання людини як суб'єкта вибору професії і суб'єкта праці, який володіє активністю і самостійністю в поведінці і діяльності, здатністю до ініціативного цілеспрямованого та планування свого майбутнього, а також створення умов, які сприяють розвитку внутрішніх засобів активного професійного самовизначення: самопізнання, самооцінювання і саморозвитку.

Підготовка старшокласників до вибору професії є невід'ємною частиною роботи психолога для забезпечення всебічного та гармонійного розвитку особистості, і її слід розглядати у взаємодії з моральним, трудовим, інтелектуальним, політичним, естетичним та фізичним удосконаленням особистості, тобто з усією системою навчально-виховної роботи.

Таким чином, профорієнтація є важливим моментом як у розвитку кожної людини, так і у функціонуванні суспільства в цілому.

Самостійний вибір професії — це «друге народження людини», оскільки від того, наскільки правильно обрано життєвий шлях, залежить суспільна цінність людини, її місце серед інших людей, задоволеність роботою, фізичне і нервово-психічне здоров'я, радість і щастя.

Література

1. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. — М. : Изд-во МГУ, 1990. — 288 с.
2. Захаров М. М. Профессиональная ориентация школьников / М. М. Захаров. — М. : Просвещение, 1989. — 164 с.
3. Кон И. С. Психология юношеского возраста / И. С. Кон. — М. : Просвещение, 1979. — 119 с.
4. Максимов В. Г. Профессиональная ориентация школьников / В. Г. Максимов. — Чебоксары : Школа, 1988. — 301 с.
5. Павлютенков О. М. Формування мотивів вибору професії / О. М. Павлютенков. — К. : Рад. шк., 1980. — 143 с.
6. Райгородский Д. Я. Практикум по психодиагностике / Д. Я. Райгородский. — Самара : Бахрах-М, 2007. — 667 с.
7. Пряжников Н. С. Активизируют опросники профессионального и личностного самоопределения / М. С. Пряжников. — М. : Ин-т практ. психологии, 1997. — 80 с.
8. Пряжников Н. С. Игровые профориентационные упражнения / Н. С. Пряжников. — М. : Ин-т практ. психологии, 1997. — 56 с.
9. Саруханов Е. Р. Проблемы управления профессиональной ориентацией / Е. Р. Саруханов. — Л. : Ленинград, 1991. — 274 с.
10. Чернявская А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А. П. Чернявская. — М. : Владос-Пресс, 2001. — 96 с.
11. Чистякова С. М. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи / С. М. Чистякова. — М. : Просвещение, 1997. — 284 с.
12. Шавир Л. Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / Л. Ф. Шавир. — М. : Педагогика, 1980. — 99 с.

Аннотация

В статье проанализирована внеклассная работа практического психолога и ее влияние на формирование ориентиров в профессиональном самоопределении старшеклассников, очерчены особенности профессионального самоопределения старшеклассников.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, правильный выбор профессии, профессиональные интересы, профессиональные способности.

Summary

The article gives a complex analysis of the out-of-school activity performed by a practical psychologist. Influence on the professional self-determination of senior pupils is highlighted.

Keywords: professional self-determination, choice of profession, professional interest, professional capabilities.

Н. О. ФЕДЧИШИН,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови
Тернопільського національного економічного університету

АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ Ф.-В. ДЬОРПФЕЛЬДА В КОНТЕКСТІ ГЕРБАРТІАНСТВА

У запропонованій статті аналізується модель педагогічної психології представника гербартіанського напрямку Ф.-В. Дьорпфельда, розкривається зміст основних ідей вченого: закони пам'яті (спроєктовані уявлення; уявлення, які слідують одні за одним; подібні уявлення; контрастні уявлення), закони мислення (порівняння, поняттєтворення, судження, висновки).

Ключові слова: Ф.-В. Дьорпфельд, гербартіанство, педагогічна психологія, закони пам'яті, закони мислення, формування уявлень.

Постановка проблеми. Основні орієнтири освіти, які формуються світовим співтовариством, конкретизуються в нашій країні з урахуванням вітчизняних традицій, умов та досвіду. З метою вирішення насущних проблем продовжується процес модернізації освіти, визначаються різні стратегічні напрями. При цьому підкреслюється необхідність відповідності освітньої політики держави гуманістичній, особистісно і соціально зорієнтованій парадигмі освіти. Сьогодні принципово важливо, щоб в умовах запланованих реформ зберігалася ідея прийнятності гуманістичних традицій світової та вітчизняної освіти. Саме тому в сучасних умовах особлива увага звертається на необхідність пошуку зарубіжного педагогічного досвіду, зокрема історико-педагогічного досвіду Німеччини другої половини ХІХ — початку ХХ ст., в якому найбільш яскраво виражені передові ідеї європейської педагогічної думки і які суттєво вплинули на становлення педагогічної науки.

Аналіз досліджень та публікацій. Комплекс сформованих у суспільстві ідей, поглядів, концепцій, теорій, які відображають основні тенденції і сутність освітнього процесу, принципи його реалізації та узагальнюють прогресивний педагогічний досвід, мають особливе науково-теоретичне значення. В працях класиків історії педагогіки М. Демкова, П. Каптерева, Л. Модзалевського, Ф. Паульсена, а також сучасних авторів Б. Бім-Бада, О. Джурина, О. Піскунова, зарубіжних (Ф. Авемарі (F. Avenarie), К.-Г. Беека (K.-H. Beeck), Ф. Блетнера (F. Blättner), В. Бютнера (V. Büttner), Т. Дітріха (T. Dietrich), К. Кнопа (K. Knoop), А. Ребле (A. Reble), Й. Трюпера (J. Trüper), М. Шваба (M. Schwab)) частково розглядаються окремі аспекти гербартіанства або дається загальна характеристика цієї течії, однак цілісного аналізу педагогічних ідей і думок, концепцій та теорії педагогів Німеччини другої половини ХІХ — початку ХХ ст. в контексті основних підходів до сучасної парадигми освіти [1—3; 7—9] до цього часу не здійснено.

Метою статті є аналіз педагогічної психології представника гербартіанського напрямку — Ф.-В. Дьорпфельда. Для досягнення по-

ставленої мети необхідно вирішити наступні завдання: проаналізувати окремі аспекти педагогічної психології Ф.-В. Дьорпфельда: закони пам'яті (спроєктовані уявлення; уявлення, які слідують одні за одним; подібні уявлення; контрастні уявлення), закони мислення (порівняння, поняттєтворення, судження, висновки).

Виклад основного матеріалу. У 1894 р. у Гутерслозі було видано працю «Вибрані твори Ф.-В. Дьорпфельда» (Т. 1), перша частина якої містила розділ «Мислення і пам'ять», де автор докладно пояснював ці психологічні явища як з точки зору психології, так і їх застосування у педагогічній практиці. Відносно законів мислення і пам'яті Ф.-В. Дьорпфельд звернувся до інтелігенції, оскільки вважав, що саме вона сприяє розумовому розвитку людини (важливе спостереження за розумом, етапами його розвитку). Він пояснив, що відчуття разом зі свідомістю складають «сирий» матеріал, з яких пізніше розум продукує нову структуру пізнання (поняття, уявлення, причини, висновки). Ф.-В. Дьорпфельд назвав такий процес — «мисленням» [5, 40]. Уявлення гербартіанець позначив як репродуктивне розумове спостереження з метою викликати зниклі почуття.

Педагогічний вислів «унаочнення» Ф.-В. Дьорпфельд вживав, коли мав на увазі не абстрактні поняття, а конкретне смислове уявлення чи розуміння на противагу уявленням фантазії. Виникнення поняття вчений пояснював поверненням до «природозростаючих» загальних уявлень, які спостерігав у дітей. Якщо вони (уявлення) часто повторювалися, то з конкретних уявлень виникали більші, менші, окремі, уточнюючі, конкретизуючі і т. п. [11, 156]. Ф.-В. Дьорпфельд підкреслював, що з психологічної точки зору ознаки, що рідко повторюються, поступово стираються в пам'яті, а, натомість, сильніше проявляються загальні [9, 165].

На думку Ф.-В. Дьорпфельда, коли непередбачуваний природний процес утворення поняття завершується, то слід виокремити окремі суттєві ознаки. Причинні умови між певними процесами не беруть початок з безпосереднього унаочнення, оскільки, на переконання Ф.-В. Дьорпфельда, в душі немає вроджених понять, які із зовні приходять у свідомість. Вче-

ний зазначав, що тут виникає нове уявлення, яке вказує на те, що конкретне фізичне явище має певний наслідок. Утворення суджень базується на уявленнях. Складні судження мають не більше двох груп уявлень, — пояснював гербартіанець.

При тлумаченні процесу пам'яті Ф.-В. Дьорпфельд сконцентрувався на репродуктивності уявлень, збережених у пам'яті. Він розрізняв, відповідно, передбачуване повторення, як, наприклад, вивчення напам'ять іншомовних слів чи відтворення географічного атласу, від передбачуваних, ненавмисних процесів репродукції (наочність). Читання вчителем вірша має одноразове сприйняття, яке не ґрунтується ні на навмисному, ні на ненавмисному відтворенні. Розуміння є менш очевидним, разюча репродукція попередніх уявлень, які при читанні чи письмі слідує із душі у свідомість, повертаються до учня й осідають як певне поняття. При утворенні понять репродукція не відсутня, оскільки вона допомагає при новому сприйнятті попередніх уявлень [5, 48]. Саме вони є основою для утворення нових. Тому неважливо, чи ці уявлення існували раніше, чи виникли лише зараз, чи оновилися за допомогою унаочнення, — аналізував Ф.-В. Дьорпфельд. Наскільки широко задіяна репродукція при утворенні суджень залежить від того, уточнив учений, чи два уявлення, через які проходить судження, виникають, чи продукуються з наочного сприйняття. Він з'ясував, що більшість суджень ґрунтується на репродуктивних уявленнях й тому утворення (побудова) суджень прив'язане до відтворення уявлень.

Ф.-В. Дьорпфельд увиразнив подібним чином процес висновків (умовиводів). Загальноприйнятним було розуміння того, що смислове сприйняття є виключно діяльністю розуму і безпосередньо психічним першопродуктом [4, 63]. Гербартіанець намагався показати, що діяльність розуму продукує у дорослих лише суб'єктивне відчуття, з якого виникає об'єктивне знання (розуміння). «Відомий» об'єкт викликає в душі певне відчуття. Якщо подібний процес відбувається вдруге, то репродукує нові відчуття, які передують. Обидва поєднуються у взаємодії і сильнішим є те, яке вийшло з першого. І чим частіше цей процес відбувається, тим більше розчиняються відчуття у свідомості. Акт свідомості від випадку до випадку стає сильнішим, інтенсивнішим й зрозумілішим. Ф.-В. Дьорпфельд зауважив, що це не слід сприймати буквально, бо нові відчуття і відновлені (репродуковані) уподібнюються один одному.

Послідовник Й.-Ф. Гербарта подав своє тлумачення законів пам'яті. Він виходив із запропонованих Аристотелем чотирьох видів зв'язків, в яких можуть виступати випадки репродукції: 1) одночасно спроектовані уявлення; 2) безпосередньо уявлення, які слідує одне за одним; 3) подібні уявлення;

4) контрастні уявлення. Ф.-В. Дьорпфельд пояснював, ці чотири правила репродукції у жодному випадку не є причинними, а показовими законами, оскільки вказують напрям, в якому рухаються оновлені (репродуктивні) думки, не пояснюючи, чому саме так повинно бути. Деккарт (1596—1650) досліджував цю проблематику і дійшов висновку, що перше та друге правила мають одну і ту ж саму причину. Власне в обох випадках у свідомість поступають обидва пов'язані між собою чи асоційовані уявлення і, до того ж, є причиною власної репродукції, не звертаючи увагу на зміст та тривалість. У чому вони різняться, то це у діяльності [4, 108]. Саме цей момент повернув Ф.-В. Дьорпфельда до розуміння того, що у першому випадку одночасно виступаючі уявлення є сильнішими, аніж безпосередньо слідує один за одним зв'язки другого.

Наступна група поєднує третій та четвертий випадки і різниться від попередньої змістом уявлень, в якому важливими є вирази «однотипний» та «контрастний». Контрастна ознака може скерувати психологію до неправильного сприйняття (трактування), коли відновлюються неоднорідні уявлення. Саме в такому випадку проявляється наслідок причинної репродукції подібних ознак.

Видозміна попередніх чотирьох правил репродукції ще не знайшла свого вирішення й зводиться власне до двох: одночасність та ідентичність (однорідність). Ф.-В. Дьорпфельд констатував, що обидва правила можуть бути зведені до одного. При спробі його віднайти, пояснив учений, що може означати «свідомість»? Слово «усвідомлювати» вказує, за його свідченням, на стан уявлень: світлий — темний, свідомий — несвідомий. «Світлий» і «темний» мають різні ступені світлості. На основі досвіду він засвідчив, що лише деякі уявлення можуть відразу залишатися у «свідомості» [5, 49]. Ще Дж. Локк говорив про «відповідну «обмеженість»» свідомості. Коли увага спрямована на окремі уявлення, то інші втрачають ясність і відходять на задній план. Свідомість концентрується чи обмежується на зрозумілих уявленнях. Ф.-В. Дьорпфельд пояснив, що душа оперує відповідними поняттями («уявлення — ясність») чи силою уявлень.

Затемнення не можна подолати ні суттю, ні змістом уявлень. Ф.-В. Дьорпфельд увиразнив свої думки на прикладі лежачого каменя, що відповідно силі гравітації притиснутий до землі. Те, що він «лежить спокійно», насправді є тиском, який придавлює камінь. Відповідно діє і сила душі на вироблені уявлення, й тоді, коли інші гальмують, — зазначав учений [10, 53]. Ф.-В. Дьорпфельд наголошував, що уявлення, які поступають у свідомість, можуть гальмуватися протилежними. Як наслідок вони стають сильнішими і долають перешкоди. У першому випадку репродукуються однакові та подібні уявлення за допомогою своєї здатності чи праг-

нення, які гербартіанець ототожнив із «силою уявлень» душі. Відповідно до цього вчений викремив закон репродукції, показово названий ним як одночасність «закон безпосередньої репродукції» чи «закон вільнопіднятих уявлень» [там само].

У другому випадку мова йде про репродукцію уповільнених уявлень через зв'язок. В основі лежить правило одночасності: два чи більше різних уявлень одночасно чи безпосередньо одне за одним поступають у свідомість. Зважаючи на затемнення виникає різний вплив, коли у свідомості зустрічаються подібні, несумісні чи протилежні уявлення, Ф.-В. Дьорпфельд вказав на різні зв'язки. Він встановив, що велика кількість подібних уявлень асимілюються і мова не йде в даному випадку ні про зв'язок, ні про асоціацію. Зв'язок є найдосконалішим, коли зустрічаються багато несумісних уявлень. Ф.-В. Дьорпфельд назвав два фактори, взаємодія яких посилює зв'язок. Це «внутрішня сила» як «несумісність» і «часте повторення» [5, 65]. Вони можуть впливати таким чином, що спричиняють виникнення комплексних уявлень (певних тварин, рослин, каміння, рідини і т. п.) і простих уявлень (стать, колір, особливості поверхні) й існувати як єдині неподільні «картини» в душі.

Коли у свідомості зустрічаються багато протилежних уявлень, то поруч із послабленням яскравості (через велику кількість одночасних уявлень у свідомості) додаються ще ті, які перебували досі в стані спокою. Так, наприклад, при вивченні іноземної мови, зокрема іншомовних слів, виникає зв'язок з відповідними словами у рідній мові. Гербартіанець це пояснив таким чином: те, що відповідає у несумісних уявленнях за природу, у протилежних слід замінити «мистецтвом частого повторення». Таким чином, несвідомі протилежні уявлення «піднімаються» разом з іншими, з котрими були пов'язані раніше, то Ф.-В. Дьорпфельд якраз і викремив правило «безпосередньої репродукції». Остання виникає за допомогою іншої сили, що спричиняє появу правила одночасності, а допоміжна сила, необхідна для «піднесення» загальномовних уявлень, має значення «проміжної причини» [4, 133]. Основну причину безпосередньої репродукції вчений вбачав у власному «прагненні» безпосередніх уявлень. Таким чином, гербартіанець намагався показати, що правило одночасності повертається до власного «прагнення» уявлень.

Закони мислення. Перш ніж подати свої пояснення щодо законів мислення Ф.-В. Дьорпфельд наголосив, що мова не йде про закони логіки, а виключно про психологію у науковому розумінні. Для спрощення трактування він пов'язав різносторонність і мислення в один процес, який проводять обидва послідовні акти суджень (висновків) та утворення понять. Цю зміну гербартіанець обґрунтував чотирма операціями мислення: порівняння, поняттєтворен-

ня, судження і висновки, останнє як особлива форма суджень; порівняння і судження виразів одного і того ж процесу. Саме поняття має об'єктивну і суб'єктивну сторони. Судження є суб'єктивною стороною, яка вказує на особливий вид уяви. Обидві сторони утворюють свій вид суджень. При порівнянні зосереджуємося на подібності, спільності, узагальненні чи неподібності відповідного об'єкту. В залежності від того, який напрям обирає процес мислення, виникає інший вид поняття [5, 144]. Ф.-В. Дьорпфельд зауважив, що незначний лексичний мінімум учня призводить до того, що проявляються правдиві першочергові форми суджень, за допомогою яких у мову приходять окремі ознаки й спричиняють утворення понять. Ця поверховість мислення, яку Ф.-В. Дьорпфельд виявив у дорослих, в його розумінні залежить від природи мови, в якій він побачив дзеркало душевних процесів [там само]. Гербартіанець акцентував увагу на тому, що поняття є лише частиною якого-небудь процесу і немає інформації про те, що судження слідує за поняттями. Цю помилку мислення він помітив тоді, коли є необхідність повідомляти свої думки іншим.

У питанні про рушійну силу чи засоби уяви, які ведуть до суджень чи творення понять, Ф.-В. Дьорпфельд сконцентрувався на передбачуваному природному мисленні, де відсутня воля як передбачуване наукове осмислення. Він пояснював, що за поняттями слідує судження. Різні ознаки «розчиняються» у процесі поняттєтворення, а порівняння стають у такому випадку неможливими.

Висновки. Послідовник Й.-Ф. Гербарта подав свої зауваження до педагогічної психології, зокрема пояснення законів пам'яті. Ф.-В. Дьорпфельд запропонував чотири види зв'язків, в яких виступають випадки репродукції: 1) одночасно спроектовані уявлення; 2) безпосередньо уявлення, які слідує одне за одним; 3) подібні уявлення; 4) контрастні уявлення. Щодо законів мислення, то гербартіанець пов'язав різносторонність і мислення в один процес й увиразнив цю зміну чотирма операціями: порівняння, поняттєтворення, судження і висновки. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в аналізі впливу ідей Й.-Ф. Гербарта та гербартіанської педагогіки на педагогічну думку Європи.

Література

1. Avemarie F. Friedrich Wilhelm Dörpfeld und seine pädagogischen Theorien / F. Avemarie. — Braunschweig, 1932. — 68 s.
2. Beeck K.-H. Friedrich Wilhelm Dörpfeld — Anwendung im Zwiespalt. Seine politisch-sozialen Anschauungen / K.-H. Beeck. — Neuwied ; Berlin, 1975. — 324 s.
3. Büttner V. Friedrich Wilhelm Dörpfeld. Ein thematisches Bestandsverzeichnis / V. Büttner. — Bearb. von Viola Büttner. Frankfurt am Main ; Berlin, 1994. — 238 s.
4. Dörpfeld F. W. Denken und Gedächtnis. Eine psychologische Monographie. Beiträge zur pädagogischen

Psychologie; 2. Aufl., Gütersloh : Bertelsmann, 1884. — 181 s.

5. Dörpfeld F. W. Gesammelte Schriften. Erster Band: Beiträge zur pädagogischen Psychologie. Erster Teil. Denken und Gedächtnis. Eine psychologische Monographie. Fünfte Auflage. Gütersloh, 1894. — 171 s.

6. Historische Kommission bei der bayrischen Akademie der Wissenschaften: Neue Deutsche Biographie. Band 4. — Berlin, 1957. — 536 s.

7. Killy W. Deutsche Biographische Enzyklopädie / W. Killy. — Band 2. — München, 1995. — 681 s.

8. Klafki W. Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung / W. Klafki. — Weinheim, 1964. — 160 s.

9. Müller E. Das Paradigma des Herbartonismus unter problemgeschichtlichem Aspekt. Pädagogische Hochschule / E. Müller. — Erfurt, 2000. — 216 s.

10. Trüper J. Friedrich Wilhelm Dörpfelds soziale Erziehung in Theorie und Praxis / J. Trüper. — Gütersloh, 1901. — 171 s.

Аннотация

В предлагаемой статье анализируются отдельные аспекты педагогической психологии представителя гербар-

тианского направления Ф.-В. Дьорпфельда, раскрывается содержание главных идей учёного: законы памяти (спроектированные представления; представления, которые следуют одни за другими; похожие представления; контрастные представления), законы мышления (сравнение, создание понятий, суждения, умывыводы).

Ключевые слова: Ф.-В. Дьорпфельд, гербартианство, педагогическая психология, законы памяти, законы мышления, формирование представлений.

Summary

The suggested article deals with the analysis of the aspects of pedagogical psychology representative of pedagogical herbartianism movement F. V. Dorpfeld. The content of the main ideas of the scientist is revealed: the laws of memory (designed idea, ideas that follow one after another, similar ideas, contrasting ideas), the laws of thought (comparison, the formation of notions, opinions, conclusions).

Keywords: F. V. Dorpfeld, herbartianism, pedagogical psychology, the laws of memory, the laws of thought, the formation of ideas.

Корекційна педагогіка

Т. І. ТУЛБА,

ст. викладач кафедри менеджменту та розвитку освіти ООІУВ

ІНДИВІДУАЛЬНА, ПСИХОЛОГІЧНА, РЕАБІЛІТАЦІЙНА ТА ПРАВОВА ДОПОМОГА ДІТЯМ-СИРОТАМ, ДІТЯМ, ПОЗБАВЛЕНИМ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, ТА ДІТЯМ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ В СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

Захист прав дітей, забезпечення їхнього повноцінного розвитку — проблема національного значення, яку необхідно вивчати й розв'язувати за різними напрямками.

Функція держави полягає в тому, щоб забезпечити реалізацію державної політики щодо особливої категорії людства, яка об'єднує населення України від народження до 18 років.

Складовою державної політики стосовно дітей є завдання щодо покращення законодавчої бази, приведення її у відповідність до основних положень Конвенції ООН про права дитини, закріплення певними законами та іншими нормативно-правовими актами чітко визначених правил, норм, стандартів і вимог до організації життєдіяльності дитини.

З правової точки зору дитина виступає самостійним суб'єктом права. Тому на неї поширюється весь комплекс громадянських, політичних, економічних, соціальних і культурних прав людини.

У лютому 1991 р. Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права дитини, підписала

Всесвітню декларацію про забезпечення виживання, захисту та розвитку дітей, а також план дій щодо її виконання.

27 вересня 1991 року Конвенція набула чинності на території України.

Згідно зі статтею 52 Конституції України всі діти рівні в своїх правах незалежно від походження, а також від того, народжені вони у шлюбі чи поза ним.

26 квітня 2001 року був прийнятий Закон України «Про охорону дитинства», в якому на підставі положень Конституції України та Конвенції ООН про права дитини визначено основні засади державної політики в цій сфері.

З 1 січня 2004 року одночасно з новим Цивільним кодексом набув чинності Сімейний кодекс України. Сімейний кодекс став першим законодавчим документом незалежної України, спрямованим передусім на зміцнення сім'ї як соціальної інституції і як конкретного союзу жінки та чоловіка. Назва кодексу (Сімейний) зумовила необхідність законодавчого визначення сім'ї. Відповідно до статті 3 Сімейного ко-

дексу «сім'ю складають особи, які спільно проживають, пов'язані спільним побутом, мають взаємні права і обов'язки».

З огляду на важливість для розвитку дитини сімейного оточення, діяльність держави спрямована на створення правових форм утримання та виховання дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей, які перебувають в складних життєвих обставинах, що здатні були б певною мірою замінити сім'ю. Не заперечуючи досвіду, досягнутого у справі вдосконалення умов утримання та виховання дітей в інтернатних закладах, в Україні розпочалися зрушення, які в майбутньому сприятимуть поширенню сімейних форм утримання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Згідно з чинним законодавством України сьогодні діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, мають можливість потрапити в сім'ю усиновителів, бути влаштованими під опіку, виховуватися у прийомній сім'ї, будинку дитини сімейного типу та в інтернатних закладах.

Захист дитини в період її духовного, морального і фізичного становлення як особистості, засвоєння національних та загальнолюдських цінностей, коли навіть тимчасові нестатки й помилки дорослих здатні заподіяти шкоду й деформувати її розвиток, має бути одним з основних завдань у формуванні стратегії розвитку держави.

Для будь-якого суспільства характерним є такий зв'язок: зі зниженням потенціалу загальнолюдських і духовних цінностей в суспільстві активної виявляється феномен соціального сирітства — зростає кількість дітей, які залишаються без батьківського піклування. Це явище, на жаль, не оминуло і наше суспільство. Помітною тенденцією останніх років є відокремлення сім'ї від батьків. Насамперед вона проявляється у значному збільшенні неповних сімей, часто в результаті свідомої відмови від реєстрації шлюбу, з метою отримання соціальної допомоги від держави. Соціальне сирітство — соціальне явище, спричинене ухиленням або відстороненням батьків від виконання батьківських обов'язків по відношенню до дитини. Соціальні сироти — це особлива соціально-демографічна група дітей, які внаслідок соціальних, економічних та морально-психологічних причин залишилися без батьківського піклування через відсутність можливостей, умов або бажання батьків виконувати свої батьківські обов'язки. До них належать також безпритульні та бездоглядні діти, тобто «діти вулиці». Крім того, через складність соціального життя зростає кількість дітей, соціальний статус яких невизначений, оскільки є невизначеним сам факт наявності чи відсутності батьківського піклування. Наприклад, такими є бездоглядні діти, які тривалий час знаходяться без батьківського піклування і перебувають сам на

сам з проблемами виживання. До цієї ж групи дітей можна віднести і тих, які тривалий час виховуються в інтернатних закладах і батьки яких, хоч і не позбавлені батьківських прав, але не цікавляться їхнім життям.

Недосконалість сьогоденного буття призводить до нових, не передбачених чинним законодавством причин поширення соціального сирітства. Так, наприклад, останнім часом все частіше трапляються випадки, коли батьки приводять своїх дітей до притулків, медичних закладів і залишають їх там, відмовляючись при цьому виконувати свої батьківські обов'язки.

Аналіз стану справ щодо захисту прав та інтересів дітей в Україні свідчить про наявність цілого ряду проблем.

В Одеській області проживають та виховуються 6,8 тис. дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, з них: 4,4 тис. влаштовано під опіку (піклування) громадян; 0,6 тис. — у прийомній сім'ї та будинку дитини сімейного типу; 1,8 тис. дітей утримуються, навчаються та виховуються в державних дитячих закладах.

Для досягнення конкретних результатів соціальної політики в інтересах дітей необхідна координація дій та зусиль всього суспільства на всіх рівнях. Стратегія розвитку сучасного українського суспільства в умовах соціально-економічних реформ об'єктивно потребує підвищення вимог до освітньої системи, професійної підготовки фахівців високої кваліфікації та вирішення багатьох соціальних проблем. Зміни обставин суспільного життя спричиняють подальше зростання гостроти і актуальності питань соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, посилення соціально-педагогічного супроводу і соціально-психологічної підтримки цієї категорії дітей. Дітям-сиротам та дітям, позбавленим батьківського піклування, потрібно забезпечувати максимально можливий рівень фізичного та психічного здоров'я, доступ до отримання якісної освіти, надавати можливість повністю реалізувати свій потенціал, розвивати почуття самоідентичності, навички міжособистісного спілкування і впевненості в різних ситуаціях суспільної взаємодії. Одним із сучасних напрямків соціальної роботи з вищезазначеною категорією дітей є соціальний супровід, який включає наступні компоненти:

- системний облік і догляд;
- систематичні та комплексні заходи, спрямовані на подолання життєвих труднощів, збереження та підвищення соціального статусу дітей цієї категорії;
- створення корегуючого і виховуючого середовища;
- урахування і захист інтересів та прав дитини.

Соціальний супровід дітей пільгових категорій повинен базуватися на таких принципах:

- поваги до людини, визнання її цінності

незалежно від реальних досягнень та поведінки особистості;

— реалізації першочергового права дитини на зростання та виховання в сім'ї;

— індивідуального та диференційованого підходу до кожної дитини;

— толерантності та гуманізму, відповідальності за дотримання норм професійної етики.

Прийнятий 13 січня 2005 року Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» визначає правові, організаційні, соціальні засади та гарантії державної підтримки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, і є складовою частиною законодавства про охорону дитинства.

Законом України «Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей» визначені основні напрямки діяльності служб у справах дітей, одним з яких є здійснення соціального захисту дітей. Під соціальним захистом дітей слід розуміти комплекс заходів і засобів соціально-економічного та правового характеру.

Статтею 4 зазначеного Закону визначені основні завдання служб у справах дітей:

— координація зусиль центральних і місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, підприємств, установ та організацій незалежно від форми власності у вирішенні питань соціального захисту дітей та організації роботи щодо запобігання дитячій бездоглядності;

— забезпечення виконання вимог законодавства щодо встановлення опіки та піклування над дітьми, їх усиновлення;

— здійснення контролю за умовами утримання і виховання дітей в закладах для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, спеціальних установах і закладах соціального захисту для дітей незалежно від форми власності;

— ведення обліку дітей, які опинились у складних життєвих обставинах, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, усиновлених, влаштованих до прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу та соціально-реабілітаційних центрів (дитячих містечок);

— надання органам виконавчої влади, органам місцевого самоврядування, підприємствам, установам та організаціям незалежно від форми власності, громадським організаціям, окремим громадянам практичної та методичної допомоги і консультацій з питань соціального захисту дітей.

Основною формою соціальної допомоги дітям-сиротам та дітям, які залишилися без піклування батьків, є соціальний патронаж — система заходів щодо підтримки умов, достатніх для забезпечення життєдіяльності дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків, з метою подолання життєвих труднощів, збе-

реження, підвищення їх соціального статусу. Соціальний патронаж передбачає організацію постійної роботи в дитячих будинках сімейного типу, інтернатах, підбір сімей, які беруть дітей-сиріт з дитячих будинків та інтернатів на вихідні і канікули до себе додому, постійну роботу фахівців Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з дітьми-сиротами в сім'ях опікунів. Спеціалісти таких центрів постійно надають психологічну, педагогічну, інформаційну та юридичну допомогу батькам-вихователям та дітям-сиротам, які перебувають у дитячих будинках сімейного типу. Завданнями соціального супроводу є створення позитивного психологічного клімату в сім'ї, умов для розвитку дітей з урахуванням їх індивідуальних потреб, формування партнерських відносин між прийомними батьками, державними і громадськими установами для забезпечення оптимальних умов життя та захисту прав дітей.

Основною метою діяльності центрів є створення соціальних умов для життєдіяльності, гармонійного та різнобічного розвитку дітей і молоді, захист їх конституційних прав, свобод і законних інтересів, задоволення культурних і духовних потреб.

Головним завданням центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з питань соціальної допомоги дітям-сиротам і дітям, які залишилися без піклування батьків, їх інтеграції у суспільство полягають у створенні сприятливих умов для поліпшення їхнього становища, нормалізації життя, всебічного розвитку інтелектуального і творчого потенціалу, соціальної адаптації.

Основними принципами діяльності центрів є законність, дотримання і захист прав людини, диференційність, системність, індивідуальний підхід, доступність, конфіденційність, відповідальність за дотримання етичних та правових норм, добровільність у прийнятті допомоги.

Відповідно до Конвенції ООН про права дитини головними завданнями соціально-педагогічної роботи, враховуючи індивідуальну, психологічну, реабілітаційну та правову допомогу дитині, є забезпечення виживання, захист та її розвиток. Реалізація змісту соціально-педагогічної роботи здійснюється шляхом виховної, навчальної, просвітницької та консультативної діяльності. Методика виховної роботи виходить із загальної теорії виховання як системи наукових знань про закономірності формування особистості. Зміст її — у побудові таких взаємозв'язків дитини з суспільством, що забезпечують формування її життєвого досвіду та залучають до системи соціальних взаємин. Виховний вплив діяльності соціально-педагогічної роботи визначає її специфіку і має велике значення у підготовці дитини до постійного самовиховання, самовдосконалення протягом усього життя.

У роботі з дітьми і молоддю необхідно використовувати принципи індивідуального підходу до виховання, що має застосовуватися до

всіх дітей і передбачати знання педагогом особливостей кожної дитини. Здійснюючи індивідуальний підхід у вихованні дітей, педагог включається в єдиний комплексний процес клініко-психологічної профілактики аномальних особистісних проявів, сприяє ранньому виявленню і своєчасній реабілітації дитини. Соціальний супровід полягає в створенні умов, які сприятимуть розвитку особистості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; формуванню у дитини самостійності, уміння орієнтуватися у складній соціальній реальності; вирішенню особистої кризової ситуації життя, пошуку особистих інтересів та власного місця у соціумі, відповідної соціальної ролі.

Розвиток державної політики щодо дітей, удосконалення національного механізму контролю за дотриманням чинного законодавства у сфері охорони дитинства істотно змінили основні тенденції щодо осмислення та реалізації прав дітей, визначених міжнародними нормами та вітчизняним законодавством.

Розбудова нових політичних та економічних державних засад вплинула не лише на переосмислення попереднього досвіду, але й на формування якісно нового підходу до забезпечення дітям нашої країни умов для повноцінного розвитку відповідно до положень Конвенції ООН про права дитини, що є доказом намірів нашої держави створити світ, сприятливий для дітей.

Моніторинг якості освіти

Б. Г. КРЕМІНСЬКИЙ,

кандидат педагогічних наук, доцент, заслужений вчитель України, старший науковий співробітник Інституту інноваційних технологій і змісту освіти

РЕЗУЛЬТАТИ ВСЕУКРАЇНСЬКИХ ОЛІМПІАД ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ДОСЯГНЕНЬ, НЕДОЛІКІВ І ПЕРСПЕКТИВНИХ НАПРЯМКІВ РОБОТИ З ОБДАРОВАНОЮ МОЛОДДЮ

Здійснено порівняльний аналіз узагальнених результатів, досягнутих учасниками Всеукраїнських учнівських олімпіад з різних предметів за регіонами. Визначено тенденції, що мають місце у роботі з обдарованою молоддю в окремих регіонах та розглянуто шляхи покращення цієї роботи.

Ключові слова: Всеукраїнські учнівські олімпіади, результати, рейтинг, педагогічні кадри, здібності, обдарована молодь.

Брак не грошей, а людей і дарувань, робить держави слабкими.

Вольтер

У 2010/2011 навчальному році в Україні було проведено 19 Всеукраїнських учнівських олімпіад та 10 турнірів. Кращі з числа переможців взяли участь у Міжнародних олімпіадах та Міжнародному турнірі юних фізиків.

Узагальнені за всіма предметами результати участі команд регіонів у IV етапі Всеукраїнських учнівських олімпіад 2010/2011 навчального року подано у табл. 1.

Аналіз результатів команд регіонів дозволяє зробити певні висновки щодо дієвості роботи з обдарованою молоддю, визначення напрямків і шляхів її удосконалення.

Аксіомою є той факт, що обдаровані діти є в усіх регіонах України. Водночас результати, які здобули учні різних регіонів на Всеукраїнських олімпіадах, відрізняються досить суттєво. Кращий і гірший рейтинги регіонів

відрізняються у чотири рази, а питома кількість нагород (кількість нагород, отриманих командами регіону, віднесена до загального числа учасників змагань від відповідного регіону) відрізняється втричі, тобто кожен 10 учасників змагань з регіону з найкращими результатами участі виборюють втричі більше нагород, ніж 10 учасників з регіону, що має найгірші показники участі в олімпіадах. Досить велика кількість учасників олімпіад, різноманітність предметів, з яких проводяться змагання, і тривалість їх проведення (схожі результати спостерігаються з року в рік і відображають певну тенденцію) не дозволяють пояснювати отримані результати випадковістю, негативним збігом обставин тощо.

Очевидно єдине адекватне пояснення означених суттєвих відмінностей у результатах, до-

**Загальний рейтинг команд регіонів за результатами участі у IV етапі
Всеукраїнських учнівських олімпіад 2010/2011 навчального року**

№ п/п	Регіон	Кількість одержаних дипломів за ступенями			Кількість учасників IV етапу у 2011 році	Рейтинг* за 2011 рік	Місце
		I ступінь	II ступінь	III ступінь			
1.	м. Київ	25	33	35	123	2,11	1
2.	УФМЛ	9	3	18	40	1,80	2
3.	Харківська	17	23	33	119	1,57	3
4.	Львівська	14	24	31	111	1,56	4
5.	Дніпропетровська	10	21	29	100	1,42	5
6.	Донецька	5	23	40	108	1,24	6
7.	Волинська	9	11	21	83	1,19	7
8.	Запорізька	8	12	23	86	1,15	8
9.	Івано-Франківська	2	18	30	85	1,11	9
10.	Одеська	6	12	19	78	1,09	10
11.	Рівненська	4	12	23	75	1,05	11–12
12.	Черкаська	5	13	25	85	1,05	11–12
13.	Чернівецька	5	10	18	70	1,04	13
14.	Херсонська	4	11	18	70	1,01	14
15.	АРК	3	10	18	63	1,00	15
16.	Вінницька	4	8	22	71	0,93	16–17
17.	Київська	5	10	20	81	0,93	16–17
18.	Закарпатська	6	9	14	77	0,92	18
19.	Луганська	2	13	21	79	0,89	19
20.	Миколаївська	4	8	23	76	0,88	20
21.	Кіровоградська	5	6	13	66	0,85	21
22.	Сумська	2	12	17	79	0,80	22
23.	Житомирська	3	8	15	69	0,78	23
24.	Хмельницька	0	13	14	71	0,75	24
25.	Полтавська	1	8	15	66	0,67	25
26.	м. Севастополь	3	5	10	63	0,63	26
27.	Тернопільська	2	5	9	57	0,60	27
28.	Чернігівська	2	5	8	61	0,54	28
	Всього	164	348	582	2212		

* Рейтинг визначався за правилами чинного Положення про олімпіади [1].

сягнутих учнями, полягає в тому, що рівень і спрямованість роботи з обдарованою молоддю в різних регіонах істотно відрізняються.

Здобутки деяких регіонів є досить однорідними щодо результатів, досягнутих учнями на різних олімпіадах. Зокрема, стабільно високими є досягнення команд Києва і Українського фізико-математичного лицю Київського університету імені Тараса Шевченка; стабільно низькими є результати команд Чернігівської, Тернопільської областей та м. Севастополя. Водночас на олімпіадах з різних предметів рівень досягнень учасників, представлених одним регіоном, досить часто суттєво відрізняється.

Зокрема, результати, досягнуті учнями з одного й того самого регіону, на IV етапі Всеукраїнських учнівських олімпіад 2010/2011 навчального року з різних предметів у деяких регіонах (в тому числі в регіонах, де в цілому традиційно робота з обдарованою молоддю знаходиться на високому рівні) істотно відрізняються. Наприклад, команди Дніпропетровщини маючи 23 рейтинг з екології, мають 1 (найкращий) рейтинг з астрономії, а команди з Кіровоградщини мають 25 (майже передостанній) рейтинг з математики і 3 (майже найкращий) рейтинг з інформатики. Причому, недоречно, на наш погляд, виділяти регіони, що мають здобутки лише переважно в олімпіадах з при-

Таблиця 2

Регіон (область)	Загальний рейтинг команд регіону (відповідно до табл. 1)	Предмет у IV етапі олімпіади, з якого досягнуто низькі показники і відповідне командне місце (рейтинг) на змаганнях		Предмет у IV етапі олімпіади, з якого досягнуто високі показники і відповідне командне місце (рейтинг) на змаганнях	
Харківська область	3	Історія	22	Математика	1
		Географія	18	Хімія	2
Львівська область	4	Укр. мова	21	Хімія	1
		Право	21	Фізика	2
Дніпропетровська область	5	Екологія	23	Астрономія	1
		Економіка	22	Інформатика	2
		Хімія	18	Укр. мова	3
Кіровоградська область	21	Математика	25	Інформатика	3
Сумська область	22	Математика	21	Історія	3
Житомирська область	23	Фізика	27	Історія	1
		Астрономія	24	Право	1
		Хімія	24	Укр. мова	4

родничо-математичних або ж переважно гуманітарних дисциплін, хоча частково така тенденція теж простежується і також потребує окремого аналізу. Зауважимо лише, не наполягаючи на вичерпності даного твердження, що загалом більш високі досягнення на олімпіадах з природничо-математичних дисциплін в основному мають учні з промислово розвинутих регіонів. З метою ілюстрації сказаного та якісного порівняння результатів у табл. 2 вибірково наводимо командні місця (рейтинг) деяких областей в IV етапі Всеукраїнських учнівських олімпіад 2010/2011 навчального року з відповідних предметів.

Як видно з даних, наведених у табл. 2, в деяких регіонах результати, досягнуті учнями на олімпіадах з різних предметів, кардинально відрізняються. Причини таких розбіжностей, вочевидь, зумовлено не браком здібних учнів, а різним рівнем роботи з обдарованою молоддю, тобто різним рівнем розвитку наявних здібностей та обдарувань учнів в процесі навчання окремих предметів та підготовки школярів до відповідних змагань.

Аналіз результатів IV етапу Всеукраїнських учнівських олімпіад попередніх років по предметах свідчить про те, що рівень досягнень областей з відповідних предметів з року в рік залишається досить стабільним. Результати участі школярів України у Міжнародних учнівських олімпіадах також свідчать про те, що переважна більшість переможців змагань з року в рік є представниками одних і тих самих регіонів, в яких склалися певні традиції, сформувалися на-

уково-методичні школи роботи з обдарованими учнями з певного предмета. З іншого боку, в регіонах, де такі предметні науково-методичні школи не сформувалися, рівень роботи з обдарованою молоддю залишається недостатнім. Очевидно не можна пояснювати суттєві і систематичні відмінності у досягненнях окремих команд, представлених одним регіоном, але з різних предметів, лише випадковостями або недоліками в організації змагань, оскільки форми і методи організації змагань в цілому є якщо не інваріантними щодо предмета олімпіади, то принаймні досить схожими. Причини окресленої проблеми лежать глибше і знаходяться у площині змісту і методів навчання, зокрема, безпосередньо визначаються рівнем підготовки педагогічних кадрів, які працюють з обдарованою молоддю, тобто все частішими є ситуації, коли молодих людей, які мають здібності і бажання навчатися, просто нікому навчати на рівні, що відповідав би пізнавальним потребам обдарованих учнів. Причому зазначена проблема вже стосується навіть навчальних закладів, що мають статус спеціалізованих і діяльність яких безпосередньо зорієнтована на роботу з обдарованою молоддю.

Наведені у таблицях дані, в їх порівнянні, чітко засвідчують місце і роль вчителя в процесі навчання та розвитку здібностей молоді людини, оскільки ключовою фігурою, яка визначає рівень роботи з обдарованою молоддю, безумовно, є вчитель у широкому розумінні цього слова. Роль вчителя може виконувати педагог, науковець, викладач вищого навчаль-

ного закладу, керівник гуртка, але головне, щоб така людина була, тобто був той центр тяжіння, навколо якого могли б гуртуватися молоді люди, які здатні і бажають розвивати свої здібності, пізнавати і створювати нове. Але тут виникає ще одна проблема. Далеко не всі науковці і навіть викладачі вищих навчальних закладів на належному рівні володіють методикою навчання школярів, тобто не всі висококваліфіковані спеціалісти здатні навчити, донести, передати свої знання учням. Методам роботи з обдарованою молоддю потрібно спеціально навчати, а така підготовка вже сама по собі визначає окремий напрям організації роботи з обдарованою молоддю.

Враховуючи неухильне зростання середнього віку найбільш кваліфікованої частини педагогічних кадрів, що результативно працюють з обдарованою молоддю, все більш актуально стає проблема підготовки наступного покоління науково-педагогічних кадрів, робота яких була б спрямована на навчання та розвиток здібностей обдарованої молоді. Отже, окрім вирішення вже традиційної проблеми пошуку, підтримки та розвитку здібностей обдарованої учнівської молоді, все більшого значення набуває проблема пошуку, відбору і заохочення молодих педагогів, інтелектуальний і творчий потенціал яких можна було б ефективно спрямувати на роботу з обдарованими учнями, що одночасно б забезпечувало молодим обдарованим педагогам більш повну самореалізацію.

Загалом вирішення проблеми підготовки педагогічних кадрів, здатних і бажаючих працювати з обдарованою молоддю, а тим більше створення науково-методичних шкіл, є процесом довготривалим і багатограним. Починаючи цю роботу потрібно з вивчення напрацьованого досвіду роботи та пошуку шляхів адаптування і використання вже існуючих форм і методів роботи в умовах конкретного регіону з урахуванням його специфіки. У цьому сенсі широкі можливості надає одна з порівняно нових форм організації інтелектуальних змагань — Інтернет-олімпіади з навчальних предметів. У розглядуваному аспекті Інтернет-олімпіади є цікавими не лише своєю циклічністю і доступністю для великої кількості учнів. У даному разі особливо важливою є виконувана Інтернет-олімпіадами роль своєрідного маяка, що виявляє рівень вимог і виконує функцію дороговказу, який визначає напрям змістової підготовки обдарованих учнів. Оскільки Інтернет-олімпіади проводяться на всеукраїнському рівні, то рівень вимог і змістова зорієнтованість завдань відповідають сучасним освітнім тенденціям, що безумовно сприяє дистанційному залученню до інтелектуальних змагань широкого загалу учнів (як об'єктів навчання), а також педагогічних працівників (вчителів, викладачів, науковців), які долучаючись до роботи з обдарованою мо-

лоддю, навчаючи їх, самі навчаються, опановують новітні підходи і методи зацікавлення обдарованих учнів, знайомляться з вимогами щодо створення умов для розвитку здібностей молодих людей, і таким чином опосередковано, через участь в інтелектуальних змаганнях всеукраїнського масштабу, беруть участь у створенні підґрунтя для покращення роботи з обдарованою молоддю у своєму регіоні.

Таким чином, на сучасному етапі, крім традиційної діяльності щодо навчання та розвитку здібностей обдарованих учнів, вбачається два нових важливих аспекти проблеми роботи з обдарованою молоддю.

Перший — цілеспрямована підготовка нового покоління педагогічних працівників для роботи з обдарованою молоддю.

Другий — залучення обдарованих учнів та їх вчителів до участі в інтелектуальних змаганнях, які проводяться з використанням Інтернет-ресурсів, що узгоджується з сучасними напрямками розвитку інноваційних технологій в освіті, сприяє формуванню дистанційної системи виявлення обдарованих учнів, налагодженню їх ефективного навчання шляхом використання електронного зв'язку з провідними викладачами та науковцями відповідного профілю, а також суттєво здешевлює процес навчання і підвищує його ефективність за рахунок розширення можливостей обміну інформацією, досвідом, розумного зростання конкуренції в змаганнях і можливостей прозорого порівняння досягнень учасників.

Використані джерела інформації

1. Положення про Всеукраїнські учнівські олімпіади, турніри, конкурси з навчальних предметів, конкурси-захисти науково-дослідних робіт, олімпіади зі спеціальних дисциплін та конкурси фахової майстерності, затверджене наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 22 вересня 2011 р. № 1099, зареєстроване в Міністерстві юстиції України 17 листопада 2011 року за № 1318/20056.
2. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 27 травня 2011 р. № 493 «Про результати Всеукраїнських учнівських олімпіад і турнірів 2010/2011 навчального року».
3. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 15 серпня 2011 р.у № 976 «Про проведення Всеукраїнських учнівських олімпіад і турнірів у 2011/2012 навчальному році».

Summary

The results of All-Ukrainian competitions as reflection of the achievements, defects and promising directions of work with gifted youth.

The comparative analysis of generalized results achieved by the participants of All-Ukrainian pupils' competitions on various subjects by regions has been done. The tendencies that take place in the work with gifted youth in certain regions have been determined and the ways of improvement of this work have been examined.

Keywords: All-Ukrainian pupils' competitions, results, rating, pedagogical staff, skills, gifted youth.

Н. Л. ЛИСТОПАД,

викладач дошкільних дисциплін вищого навчального комунального закладу «Одеське педагогічне училище»

ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗААУДИТОРНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Розкрито сутність поняття «позааудиторна самостійна робота». Наведено і проаналізовано основні методи та форми організації позааудиторної самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів. Визначено умови і етапи організації позааудиторної самостійної роботи студентів.

Ключові слова: позааудиторна самостійна робота, форми і методи позааудиторної самостійної роботи.

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку суспільства особливого значення набуває проблема підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, розвиток пізнавальних потреб та мотивів у систематичному поповненні знань. Для цього слід модернізувати організацію всього навчально-виховного процесу, удосконалити зміст, форми та методи навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів.

Головне завдання вищої освіти полягає у формуванні особистості фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти, творчої діяльності. Необхідно перетворити студента з пасивного споживача знань в активного творця, який вмє визначати проблему, аналізувати шляхи її вирішення, знаходити оптимальний результат і доводити його правильність.

Підготовка майбутніх фахівців у сучасних умовах неможлива без залучення студентів до позааудиторної самостійної роботи, яка визначається як цілеспрямована сукупність суб'єктивних дій студента на основі використання засобів супроводу навчально-виховного процесу.

Залучення студентів до різних видів позааудиторної самостійної роботи сприяє розвитку інтересу до майбутнього фаху, посиленню потреби у творчому пошуку, формуванню міцного колективу.

Перші спроби вирішення проблеми самостійного оволодіння знаннями можна знайти в працях Сократа, Демокрита, Я. А. Коменського і Ж.-Ж. Руссо. Пізніше цю проблему розглядали видатні українські педагоги — А. Макаренко, К. Ушинський, В. Сухомлинський, С. Русова.

На сучасному етапі більшість науковців розглядають позааудиторну самостійну роботу як основну складову частину, або підсистему виховної системи навчального закладу (А. Ушаков, В. Бондар, Г. Матукова, О. Медведєва, Р. Абдулов та ін.). Шляхи активізації позааудиторної самостійної роботи досліджували А. Алексюк, В. Буряк, Л. Григоренко, Л. Ону-

чак та ін. Проблеми організації науково-дослідної діяльності студентів як складової позааудиторної самостійної роботи вивчали О. Мартиненко, О. Чиж, Т. Мишковська, С. Щербина та ін. Мета даної статті — аналіз особливостей організації позааудиторної самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів.

Позааудиторна самостійна робота є найважливішим компонентом педагогічного процесу, що передбачає інтеграцію різних видів індивідуальної та колективної навчальної діяльності, яка здійснюється як під час аудиторних, так й позааудиторних занять без участі викладача, але під його безпосереднім керівництвом [2, 65].

Позааудиторна самостійна робота у вищому навчальному закладі освіти передбачає поетапне засвоєння нового матеріалу, його закріплення та застосування на практиці. Ефективність самостійної роботи залежить від її організації, змісту, характеру завдань та результативності їх виконання [3, 15].

Таке розуміння сутності позааудиторної самостійної роботи дозволяє враховувати зовнішню та внутрішню сторони цього поняття. З одного боку, позааудиторна самостійна робота розглядається як педагогічний засіб організації та управління самостійною діяльністю студента, а з іншого боку, — це специфічна форма навчально-наукового пізнання.

Для організації позааудиторної самостійної роботи потрібні наступні умови: а) готовність студентів до самостійної навчальної, навчально-дослідницької роботи; мотивація до самостійного отримання професійних знань; б) наявність і доступність необхідного навчально-методичного і довідкового матеріалу; в) система системного контролю і оцінки якості виконаної самостійної роботи; консультаційна допомога.

Питанням організації позааудиторної самостійної роботи, пошуку форм і методів її активізації в процесі навчання присвячені дослідження О. Дзене, О. Долженка, Л. Жарового, М. Зайкіна, Ю. Зотова, І. Кобиляцького,

В. Крупича, Н. Нікандрова, К. Осовського, Г. Саранцева, Н. Терешина, А. Усової, Т. Шамової, Є. Борткевича, М. Гарунова, В. Графа, В. Казакова. Роль та місце позааудиторної самостійної роботи в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу досліджували В. Буряк, Я. Гендлер, Т. Нечаєва, О. Нільсон, А. Петрівський та ін.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що форми організації позааудиторної самостійної роботи студентів визначаються змістом навчальної дисципліни та рівнем підготовленості студентів до самостійної роботи.

Використання різноманітних форм позааудиторної самостійної діяльності допомагає розкрити перед студентами значення самостійного набуття знань, дає можливість відчути важливість навчання як творчого процесу. Позааудиторна самостійна робота забезпечує можливість залучати значну кількість студентів (особливо з використанням Інтернет-мереж), що дозволяє більш ґрунтовно вирішувати проблеми професійного навчання та виховання.

Форми та методи організації позааудиторної самостійної роботи студентів тісно пов'язані між собою, але існують й відмінності. Так, форми організації позааудиторної самостійної роботи студентів відображають організаційний бік навчально-виховного процесу, а методи — процесуальні, методичні аспекти навчально-виховного процесу.

Форми позааудиторної самостійної роботи студентів: 1) підготовка і написання рефератів, доповідей на запропоновані теми; 2) самостійне вирішення фахових педагогічних ситуацій, складання завдань з представленням еталонів відповідей; 3) підбір і вивчення наукових літературних джерел, робота з періодикою, підготовка тематичних оглядів періодичних видань; виконання курсових, дипломних і магістерських робіт; 4) підготовка до участі в наукових конференціях; 5) оформлення мультимедійних презентацій, слайдового супроводу доповідей; 6) підготовка бесід-лекцій з фахових тем; 7) оформлення плакатів і буклетів з використанням комп'ютерних технологій; 8) підготовка графічних диктантів, кросвордів; 9) розробка сценаріїв ділових ігор; 10) виготовлення наочних посібників, макетів; 11) участь в предметних олімпіадах, наукових конкурсах.

Процес організації позааудиторної самостійної роботи студентів включає наступні етапи: підготовчий — визначення цілей, підготовка програми і методичного забезпечення; основний — реалізація програми, використання прийомів пошуку інформації, засвоєння, переробка, застосування і передача знань, фіксація результатів, самоорганізація процесу роботи; заключний — оцінка значущості і аналіз результатів, їх систематизація, оцінювання ефективності програми, висновки щодо напрямків оптимізації самостійної роботи.

Вирішальна роль в організації та контролі позааудиторної самостійної роботи студентів належить викладачеві, який повинен працювати не зі студентом «взагалі», а з конкретною особистістю. Завдання викладача — побачити і розвинути найкращі якості студента як майбутнього фахівця. Викладач визначає обсяг і зміст позааудиторної самостійної роботи, узгоджує її з іншими формами навчальної діяльності, розробляє методичні засоби проведення поточного і підсумкового контролю, аналізує та оцінює результати позааудиторної самостійної роботи кожного студента. Методичне забезпечення позааудиторної самостійної роботи студентів повинно передбачати й засоби самоконтролю (тести, пакет контрольних завдань тощо).

Для формування позитивного ставлення студентів до позааудиторної самостійної роботи слід на кожному її етапі роз'яснювати цілі, контролювати розуміння студентами цих цілей, поступово формувати в них уміння самостійно визначати завдання і мету.

Організація самостійної роботи студентів у позааудиторний час може здійснюватися за допомогою завдань-комплексів, пов'язаних з основними розділами програми. Завдання, які визначаються на навчальний рік, логічно взаємопов'язані. Так, кожний тематичний комплекс може складатися з 5-6 завдань, наприклад: скласти опорну схему або заповнити опорну таблицю; відповісти на питання самоперевірки; розв'язати ситуаційні задачі і вправи. До завдань додається список рекомендованої літератури.

Контроль за виконанням завдань здійснюється згідно з графіком у вигляді 20-хвилинної співбесіди з групами студентів по п'ять осіб в кожній. У кожному групу підбираються як сильні, так і слабкі студенти, що сприяє розвитку потреби в самоосвіті. Співбесіда розпочинається з розминки за матеріалом опорної таблиці та за питаннями для самоперевірки, потім настає етап розв'язання ситуаційних завдань, який проходить досить цікаво, кожен намагається знайти своє пояснення. Якщо завдання не можна вважати прийнятним, співбесіда проводиться повторно під час консультацій.

Однією з форм організації позааудиторної самостійної роботи студентів є індивідуальні завдання, розраховані на поглиблену розробку теоретичних аспектів навчального курсу. Такі завдання передбачають різні задачі та практичні запитання, пов'язані з профілем майбутньої спеціальності студентів. Позитивним у цьому є те, що в процесі засвоєння курсу студенти вчаться самостійно працювати з різними джерелами, що сприяє підвищенню рівня професійної підготовки та самостійного мислення.

Відповідно до організації позааудиторної самостійної роботи студентів виділяють наступні види завдань:

1. Для опанування знань: читання тексту (підручника, першоджерела, додаткової літе-

ратури); складання плану тексту; графічне зображення структури тексту; виписки з тексту; робота із словником і довідниками; ознайомлення з нормативними документами; навчально-дослідницька робота, використання аудіо- і відеозаписів, комп'ютерної техніки та Інтернету і т. ін.

2. Для закріплення і систематизації знань: робота з конспектом лекцій (обробка тексту); повторна робота з навчальним матеріалом; складання плану і тез відповіді; складання таблиць для систематизації навчального матеріалу; вивчення нормативних документів; відповіді на контрольні питання; аналітична обробка тексту (анотування, рецензування, реферування, та ін.); підготовка повідомлень для виступу на семінарі, конференції; підготовка рефератів, доповідей; складання бібліографії, тематичних кросвордів; тестування та ін.

3. Для формування умінь: рішення завдань і вправ за зразком; рішення варіативних завдань і вправ, виконання креслень, схем; виконання розрахунково-графічних робіт; рішення ситуаційних виробничих (професійних) завдань, підготовка до ділових ігор; проектування і моделювання різних видів і компонентів професійної діяльності; підготовка курсових і дипломних робіт (проектів); експериментальна робота; аналіз рефлексії професійних умінь з використанням аудіо- і відеотехніки та ін.

Для того, щоб студент міг успішно навчатися, необхідно, щоб він: 1) умів сам формулювати й утримувати свою мету до її реалізації; 2) навчився моделювати власну діяльність, тобто визначати умови, важливі для реалізації своєї мети; 3) розвивав увагу, пам'ять та процесі мислення; 4) умів оцінювати кінцеві та проміжні результати своїх дій; 5) мав необхідні навички та вміння для навчальної діяльності; 6) мав високий рівень особистої саморегуляції, високу самосвідомість, адекватну самооцінку, рефлексивність, організованість, самостійність, а також сформованість вольових якостей.

Якщо поглянути на результати навчання як на сукупність чотирьох складових: отримання знань, розвиток навичок і умінь, формування відношення до дійсності і процесів, що відбуваються в ній, формування реальної поведінки, то можна побачити, що кожна з цих складових в значній, якщо не сказати вирішальній, мірі залежить від позааудиторної самостійної роботи. Працюючи самостійно, студент отримує теоретичні знання, знайомиться з різними фактами, систематизованою інформацією. Позааудиторна самостійна робота дає знання про реальність. При цьому знання, отримані в процесі позааудиторної самостійної роботи — це безпосередньо власні знання студента. Позааудиторна самостійна робота, поза сумнівом, сприяє формуванню у студента навичок і умінь. У першу чергу, це ті уміння, які відносяться до організації власної діяльності. Це — планування своєї діяльності, реалістичне сприй-

няття своїх можливостей, уміння працювати з інформацією. Якщо спробувати виділити головне з того, що дає студенту позааудиторна самостійна робота, то виявиться, що вона розвиває у нього навички і уміння досягати результативності.

Самостійне виконання завдань, участь у групових заходах, створення кінцевого продукту у вигляді доповідей, проектів, тез і тому подібне забезпечують формування у студентів активної громадянської та професійної позиції, навичок самореалізації і самоосвіти. Ї головне, кінцевим результатом позааудиторної самостійної роботи є формування навчально-пізнавальної активності студентів і готовності їх до самостійного життя і праці.

При цьому у нього виробляється орієнтація на спільну діяльність і взаємовиручку. Нарешті, позааудиторна самостійна робота сприяє формуванню реальної поведінки. Студент реально стикається з людьми, він отримує реальний результат. При цьому дуже важливо, що цей результат був створений саме ним.

Література

1. Драч І. І. Самостійна робота студентів вищого навчального закладу як важливий елемент сучасної підготовки фахівців // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. — К., 2004. — Вип. 37. — С. 86–91.
2. Журавська Л. М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у ВНЗ // Освіта та управління. — 1999. — Т. 3, № 2.
3. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : [учеб. пособие] / В. А. Козаков. — К. : Вища шк., 1990. — 248 с.
4. Калачник Н. Г. Самостійна робота — потужний засіб сучасної освіти і виховання / Н. Г. Калачник, В. Л. Вертегал. — Запоріжжя, 2005. — 194 с.
5. Філіпенко А. С. Самостійна робота студентів в системі навчального процесу // Основи наукових досліджень : конспект лекцій. — К., 2004. — С. 139–153.
6. Цина В. Планування самостійної роботи студентів / В. Цина, А. Цина // Полтавський державний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка : зб. наук. пр. Сер. Педагогічні науки. — Полтава, 2005. — Вип. 5 (38). — С. 218–229.

Аннотація

Раскрыта сущность понятия «внеаудиторная самостоятельная работа». Наведены и проанализированы основные методы и формы организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов высших учебных заведений. Определены условия, этапы организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: внеаудиторная самостоятельная работа, формы и методы внеаудиторной самостоятельной работы.

Summary

Essence of concept “extracurricular independent work” exposed. Basic methods and forms of organization of students’ extracurricular independent work of higher educational establishments are pointed and analysed. Terms, stages of organization of students’ extracurricular independent work, are certain.

Keywords: extracurricular independent work, forms and methods of extracurricular independent work.

Л. В. НЕСТЕРОВА,

зав. лабораторії «Методика професійної освіти і навчання» ІПТО НАПН України, канд. пед. наук, доцент,

І. Б. ДРЕМОВА,

науковий співробітник лабораторії «Методика професійної освіти і навчання» ІПТО НАПН України

ДОПРОФІЛЬНА ПІДГОТОВКА ТЕХНОЛОГІЧНОГО НАПРЯМУ В СТРУКТУРІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У статті розкриваються особливості успішного професійного самовизначення майбутніх кваліфікованих робітників у структурі профільного навчання технологічного профілю.

Ключові слова: допрофільна підготовка, профільне навчання, професійне самовизначення, профілі профільного навчання, професійна орієнтація.

Актуальність питань, що розглядаються в статті, полягає в тому, що вони стосуються проблем дефіциту кваліфікованих робітничих кадрів на ринку праці в Україні.

Неодноразово, виступаючи на засіданнях Кабінету Міністрів України, Прем'єр-міністр Микола Азаров наголошував на дефіциті кадрів інженерно-технічних і робітничих спеціальностей на ринку праці в Україні: «...попри наявне безробіття, за даними Державної служби зайнятості в країні, підвищений попит роботодавців сьогодні мають професії слюсаря, токаря, електрогазозварювальника. Однак ТОП-лист безробітних очолюють бухгалтери, менеджери зі збуту, референти тощо...» [1, 7].

Навчальні заклади як один з найважливіших суспільних інститутів держави мають допомогти учням самовизначитися, тобто сформувати внутрішню готовність і потребу свідомого вибору майбутньої професії.

Виклад основного матеріалу.

Кожна людина на певному етапі свого життя стає перед проблемою вибору професії. У цей період професійне самовизначення набуває особливого значення. Професійне самовизначення тісно пов'язане з особистісним самовизначенням та життєвим. Процес професійного самовизначення учнів складний і багато в чому суперечливий. З одного боку, він має враховувати інтереси, нахили, здібності особистості, а з іншого, потреби суспільства у спеціалістах певних сфер діяльності. Професійне самовизначення — це усвідомлене прагнення особистості певною мірою реалізувати себе. Існує чимало таких факторів, що впливають на профільну і професійну підготовку молоді: особливості соціально-економічного розвитку країни і регіону, а також інноваційні процеси, що відбуваються в освіті.

Дослідженню проблем професійного самовизначення особистості в структурі профільного навчання, допрофесійної підготовки велику увагу приділяють такі вітчизняні вчені, як: А. Агамян, Н. Бондар, Л. Денисенко, І. Лі-

карчук, В. Романчук, В. Хільковець. Аналіз їх праць дозволяє зробити такий висновок: потрібно відрізнити профільну і професійну орієнтацію учнів старших класів. Профільна орієнтація тісно пов'язана з інформаційною роботою, спрямована на надання учням психолого-педагогічної підтримки в прийнятті рішення щодо вибору профілю навчання, координування їх подальшої освіти, можливості працевлаштування з урахуванням ситуацій на ринку праці. У свою чергу професійна орієнтація представляє собою комплекс заходів, спрямованих на надання допомоги людині у професійному самовизначенні й виборі оптимального виду своєї діяльності з урахуванням індивідуальних уподобань і можливостей, соціально-економічних вимог ринку праці. Як профільна, так і професійна орієнтація поєднують в собі орієнтацію у світі професій; усвідомлення того, що цікаво старшокласнику і що він здатен робити; орієнтацію на ринку праці, тобто які професії потрібні сьогодні регіону і країні в цілому; орієнтацію на ринку освітянських послуг, тобто де можна отримати цікаву для учня професію; мотивацію старшокласників до самовизначення, формування інтересів щодо надання переваг певним сферам діяльності, професіям.

Не викликає сумніву, що важливим засобом забезпечення свідомого вибору старшокласниками індивідуального навчального маршруту є профільне навчання, яке має на меті забезпечити більш глибоку підготовку їх у тій галузі знань і діяльності, до яких в них сформувались стійкі інтереси.

Перехід на профільне навчання в старшій школі відбувається завдяки регламентації наступних нормативних документів: Державна національна програма «Освіта» Україна XXI століття (1993); Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) (2001); Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002); Концепція профільного навчання в старшій школі (2009); Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2004),

Галузева програма впровадження профільного навчання на 2008–2010 роки.

У відповідності до «Галузевої програми впровадження профільного навчання на 2008–2010 роки» для організації допрофільної підготовки передбачено низку заходів, а саме:

1. Вивчення мотивів вибору школярами профілю навчання, забезпечення відстеження в освітніх запитах, коригування напрямів профілювання та профорієнтації (2008).

2. Вивчення шляхів інтеграції профільного та професійного навчання, організації спільної роботи зі службами зайнятості, НВК, ПТНЗ, ВНЗ регіону (2008).

3. Розроблення інформаційних матеріалів щодо потреб ринку праці. Створення банку професій, які найбільш поширені у регіоні. Створення «освітньої карти» регіону (2008–2009).

4. Забезпечення психолого-педагогічного супроводу допрофільної підготовки та профільного навчання (2009).

5. Підготовка методичних рекомендацій для практичних психологів, класних керівників з питань виявлення, вивчення та формування професійних інтересів школярів (2008).

6. Налагодження співпраці з місцевими центрами зайнятості щодо надання профконсультативних та профорієнтаційних послуг з метою виявлення професійно значущих якостей особистості учня (2008–2009).

7. Використання літніх таборів для реалізації завдань допрофільної підготовки школярів (2009) [3, 4].

Реалізація заходів на теоретичному і практичному терені освіти доводить, що підготовка учнів до ситуацій вибору профілю навчання здійснюється в три етапи: пропедевтичний, основний, завершальний.

На першому (пропедевтичному) етапі необхідно з'ясувати освітні запити учнів, які закінчують 7-й клас. Цей етап включає попередню діагностику освітніх запитів учнів з урахуванням думки їхніх батьків, основних мотивів подальшого вибору, інтересів і нахилів. У результаті такої роботи з'являється можливість диференціювати учнів відповідно до їхніх потреб у різних варіантах допрофільної підготовки.

Другий (основний) етап (для восьмикласників) включає навчання способів вибору профілю; організацію психолого-педагогічного діагностування нахилів до того чи іншого напрямку освітньої діяльності в умовах профільного навчання; виявлення основних проблем у виборі профілю навчання.

Третій (завершальний) етап (для дев'ятикласників) передбачає виявлення відповідності можливостей учня вимогам профілю навчання, що обирається; оцінку і самооцінку готовності учня до ухвалення рішення про вибір профілю навчання в старшій школі; співвіднесення аргументів «за і проти» зробленого вибору профілю навчання за участі самого учня, його батьків і вчителів.

Компетентна організація профільного навчання дозволяє реалізовувати принцип індивідуалізації навчання, здійснювати професійну орієнтацію старшокласників, використовувати стійкі інтереси учнів для визначення цілей навчання і виховання. Для того, щоб цей вибір був усвідомленим і обґрунтованим, необхідно надавати учням педагогічну підтримку, яка має бути спрямована на самопізнання, з'ясування істинних мотивів їх вибору, реальних можливостей і освітянських витрат.

Профіль навчання визначається з урахуванням освітніх потреб замовників освіти; кадрових, матеріально-технічних, інформаційних ресурсів школи; соціокультурної і виробничої інфраструктури району; регіону [2, 58].

Щоб стати у майбутньому кваліфікованим інженером-технологом або кваліфікованим робітником, молодій людині потрібно оволодіти знаннями щодо технологічних перетворень навколишнього середовища. Практичне засвоєння технологічних закономірностей перетворюючої діяльності, оволодіння способами, засобами і культурою праці, професійне самовизначення може здійснюватися тільки при наявності в структурі профільного навчання технологічного напрямку.

Навчання за технологічним профілем забезпечує підготовку учнів до різного роду професій: від масових низькокваліфікованих, які потребують значного фізичного навантаження, до більш престижних, які можна здобути, продовживши навчання у ВНЗ чи ПТНЗ.

З метою професійної орієнтації учнів, сприяння у виборі ними напрямку профільного навчання в старшій школі Концепцією профільного навчання передбачено допрофільну підготовку, яка здійснюється у 8–9-х класах. Допрофільна підготовка — це система психологічної, педагогічної, інформаційної й організаційної діяльності, яка сприяє самовизначенню учнів відносно профілів подальшого навчання і сфери професійної діяльності [2, 60]. Допрофільна підготовка передбачає актуалізацію потреби учнів у з'ясуванні своїх подальших навчальних і життєвих планів, створення умов для отримання ними мінімального особистого досвіду по відношенню до різних галузей професійної діяльності, забезпечення їх інформаційними ресурсами для побудови професійної кар'єри. Етап допрофільної підготовки для дитини не менш важливий ніж етап профільної підготовки.

Забезпечення ефективності допрофільної підготовки вимагає налагодження дієвої діагностики рівня навчальних досягнень учнів школи з метою професійної орієнтації для створення однорідних за підготовленістю та інтересами мікроколективів (класів, груп).

Формами реалізації допрофільної підготовки є: поглиблене вивчення окремих предметів на диференційованій основі, профільна орієнтація, введення курсів за вибором, інформаційна, по-

закласна, гурткова робота відповідного напрямку тощо [2, 60].

Поглиблене вивчення окремих предметів, крім розширення і поглиблення змісту, сприяє формуванню стійкого інтересу до предмета, розвитку відповідних здібностей і орієнтації на професійну діяльність з використанням одержаних знань. Поглиблене вивчення здійснюється або за спеціальними програмами і підручниками, або за модульним принципом — програма загальноосвітньої школи доповнюється набором модулів, які поглиблюють відповідні теми. Модулі обираються з урахуванням побажань учнів, матеріально-технічних ресурсів навчальних закладів, фахової підготовки педагогічного персоналу. Це дасть можливість учням, незалежно від профілю навчання, оволодіти практичними технологіями, які викликають зацікавленість.

Профільна орієнтація зорієнтована на виявлення психолого-педагогічної допомоги учням у прийнятті рішення щодо вибору профілю навчання та створення умов для готовності підлітків до соціального, професійного і культурного самовизначення в цілому.

Інформаційна робота передбачає розроблення «освітньої карти» міста, району та інформаційних носіїв (сайти, буклети, листівки, газети тощо). Інформаційна робота — це організоване ознайомлення учнів 8–9-х (особливо 9-х) класів, а також їхніх батьків з освітніми закладами регіону чи міста для можливого продовження освіти після закінчення основної школи, вивчення умов прийому, особливостей організації навчально-виховного процесу, відвідування «днів відкритих дверей» у вищих та професійно-технічних навчальних закладах. У кожній області, кожному районі слід створювати «освітню карту» з детальною інформацією про всі загальноосвітні навчальні заклади, установи додаткової освіти, інші організації на території району, мікрорайону, на базі яких буде здійснюватися допрофільна підготовка і профільне навчання.

Тенденція до впровадження курсів за вибором має враховувати, що основна їх функція — профорієнтаційна [2, 62]. Вони мають сприяти вибору учнями профілю навчання, реалізовувати індивідуалізацію навчання, допомагати учням, які вже зробили свій вибір у певній освітній галузі, для більш детального її вивчення, побачити багатогранність різновидів діяльності, що з нею пов'язані. Вимоги до організації вивчення курсів: достатня їх кількість для визначення напрямку профільного навчання; введення їх за рахунок годин варіативного освітнього компонента.

Допрофільні курси за вибором, як правило, є короткочасними і розраховані на 9, 18, рідше на 35 годин. Програми курсів друкуються на сторінках фахових видань [4, 45].

Міністерство освіти і науки України до переліку програм для ЗНЗ включило курси за

вибором «Людина і світ професій» для учнів 8–9-х класів і «Побудова кар'єри» для учнів 10–11-х класів (рекомендації МОН України за № 1/11-6441 від 16.08.2007 р.). Впровадження зазначених курсів передбачає ознайомлення учнів з різними напрямками технологічного профілю навчання.

За результатами вивчення цих курсів в учнів мають бути сформовані знання та уявлення про:

- вимоги сучасного суспільства до професійної діяльності людини;

- ринок професійної праці і освітніх послуг;

- можливості отримання освіти у відповідності до обраного профілю;

- а також вміння:

- знаходити вихід з проблемних ситуацій, які пов'язані з вибором профілю навчання й шляхів продовження освіти;

- об'єктивно оцінювати свої індивідуальні можливості у відповідності до обраної сфери діяльності;

- ставити цілі й планувати свою діяльність для їх досягнення;

- виконувати проби вибору профілю навчання для набуття відповідного практичного досвіду [5, 44].

Програма курсу «Людина і світ професій» розроблена відповідно до рішення наради з питань підвищення ролі профорієнтаційної роботи у формуванні конкурентоспроможного трудового потенціалу України, яка відбулася 22 грудня 2006 року.

Головними компонентами вищезазначеного матеріалу є три модулі:

- світ професій, що поєднує в собі знання про види професійної діяльності людини та напрями профільного навчання в старшій школі;

- образ «Я», що включає знання про індивідуальні особливості учня, його можливості і намагання, напрями самовдосконалення до рівня вимог бажаного профілю навчання в старшій школі;

- технологія вибору профілю навчання, який поєднує в собі знання правил вибору учнем профілю навчання, його умінь складати та коригувати індивідуальну освітню траєкторію, аналізувати суперечності та уникати усталених помилок.

Головними вимогами до організації занять з основ вибору учнями профілю навчання в старшій школі є забезпечення диференційованого підходу до учнів з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей, навчальних і особистісних досягнень, фізичного розвитку, стану здоров'я та статі; формування в учнів умінь самостійно знаходити та аналізувати інформацію, бути відповідальними за реалізацію власно обраних і обґрунтованих рішень [5, 45].

Обов'язковою умовою реалізації змісту курсу «Людина і світ професій» є активізація профорієнтаційної діяльності учнів, формування

в них прагнення до саморозвитку, самоорганізації, самовдосконалення. Для виконання цієї умови в програмі передбачено ведення кожним учнем «Щоденника вибору профілю навчання», в якому узагальнюються його навчальні та особистісні досягнення, результати профільних проб, індивідуальних та колективних творчих справ.

Ідея розвитку природних здібностей підлітка, розкриття його інтелектуальних і творчих здібностей відповідає водночас інтересам учня і суспільства. З цією метою створено відповідні навчальні заклади: для учнів 5–11-х класів — гімназії, 8–11-х класів — ліцеї, в яких підлягає засвоєнню зміст підвищеної складності для здібних і обдарованих дітей з метою їхнього розвитку і професійного самовизначення [6, 104].

Зазвичай загальноосвітній навчальний заклад може забезпечити 1–2 напрями технологічного профілю. Для ознайомлення з ними достатньо часу, який передбачено варіативною складовою навчальних планів. Великі можливості у вирішенні цього питання мають ПТНЗ, МНВК. Вони можуть забезпечувати понад 10 напрямів навчання.

Згідно з Концепцією профільного навчання в Україні допрофільна підготовка має здійснюватися також через такі уже відомі і перевірені на ефективність форми, як: факультативи, предметні гуртки, студії, секції, учнівські наукові товариства, МАН, предметні олімпіади, а для учнів з гнучким мисленням, окрім традиційних (предметні олімпіади, науково-практичні конференції), застосовуються ще й нові — турніри, конкурси, фестивалі тощо. Це сприяє розвитку природних здібностей, формуванню творчої особистості, орієнтації учнів на певний предметний профіль.

Важливим завданням допрофільної підготовки і профільного навчання є запобігання типових помилок при виборі випускниками основної школи напрямку і спеціалізації профільного технологічного навчання. До таких помилок можна віднести наступні:

— прагнення учнів навчатися за універсальним (безпрофільним) напрямом;

— поділ спеціалізацій профільного навчання на престижні і непрестижні, що характеризує несформованість в учнів своїх подальших планів;

— вибір спрямованості і спеціалізації профільного навчання під прямим або опосередкованим впливом батьків, знайомих, інших випадкових причин;

— захопленість зовнішньою або частковою стороною професії;

— ототожнення шкільного базового предмету «Трудове навчання» з напрямками і широкими спеціалізаціями технологічного профілю навчання;

— відсутність уявлень про сучасний характер праці за спеціалізаціями технологічного профілю;

— необізнаність у потребах ринку праці.

Література

1. Копиленко В. Нам конче потрібні робітничі кадри // Урядовий кур'єр. — 2011. — № 184. — С. 7.
2. Нова редакція Концепції профільного навчання в старшій школі // Інформаційний збірник наказів МОН. — 2009. — № 28–29. — С. 57–64.
3. Галузева програма впровадження профільного навчання на 2008–2010 роки // Інформаційний збірник наказів МОН. — 2009. — № 16–18. — С. 3–10.
4. Методичні рекомендації на 2011–2012 р. Трудове навчання (технології) та креслення // Інформаційний збірник наказів МОН. — 2011. — № 23–24. — С. 42–44.
5. Програма «Людина і світ професій» для загальноосвітніх навчальних закладів (8–9 класи) // Трудова підготовка в закладах освіти. — 2008. — № 1. — С. 43–56.
6. Положення про загальноосвітній навчальний заклад // Книга вчителя трудового навчання / упоряд.: Н. Б. Лосина, Б. М. Терешук. — Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. — С. 104–102.

Анотація

В статті розкриваються особливості успішного професійного самоопределення майбутніх кваліфікованих робітників в структурі профільного навчання технологічного напрямку.

Ключевые слова: допрофільна підготовка, профільне навчання, навчальний процес, профільне навчання, професійна орієнтація.

В. А. ТРУНОВА,

в. о. професора Одеського обласного інституту удосконалення вчителів

ПРО КУЛЬТУРУ УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ (ЗАПРОШУЄМО ОСВІТЯН ДО ДИСКУСІЇ)

Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті серед пріоритетних напрямків реформування національної системи освіти називають виховання духовної культури особистості: «створення умов для формування високої мовленнєвої культури, оволодіння українською мовою як засобом мислення, пізнання, інтелектуального розвитку і спілкування, виховання національної самовідданості й гідності» [1, 16]. Крім цього зазначено, що «освіта сприяє формуванню високої мовної культури та мовної компетентності громадян, поваги до державної мови». Тому формування культури мовлення має стати провідним завданням викладання мови як базової дисципліни в загальноосвітній школі, зокрема в її початковій ланці.

Визнання і висока оцінка практичної значущості даної проблеми спонукали нас порушити це питання у формі дискусії.

Отже, рівень володіння мовою вважається головним критерієм освіченості, інтелектуального розвитку людини, показником загальної культури, духовності та вихованості. Однак повністю реалізувати комунікативну, культурологічну і пізнавальну функції мови надто важко, навіть неможливо, якщо молоде покоління не буде свідомо вивчати мову, спілкуватися нею і правильно використовувати її в усіх сферах суспільного життя.

Помилкою є ототожнення двох понять — «мова» і «мовлення». Якщо мова — це суспільне явище, притаманне великій кількості людей, які використовують її (англійська, болгарська, російська, українська та ін. мови), то мовлення — це явище індивідуальне, що притаманне лише одній особі.

Культура мови — це розділ філологічної науки, яка «вивчає нормативність мови, її відповідність тим вимогам, що ставляться перед мовою в суспільстві» [2, 4], а культура мовлення — це, по-перше, володіння літературними нормами на всіх мовних рівнях, уміння користуватися мовленнєвими засобами; по-друге, упорядкована сукупність нормативних мовленнєвих якостей, сформованих практикою людського спілкування.

Варто зупинитись на обговоренні першослов мовленнєвої культури — це здатність мовців правильно, точно, логічно, виразно, об-

разно, доречно висловлювати свою думку, володіючи чистотою і багатством мовлення, дотримуючись мовленнєвої етикету.

Бажано б було, щоб освітяни, розкриваючи обраний напрям мовленнєвої культури, показали, як, яким чином, за допомогою яких методів і прийомів вони досягають результатів; які труднощі виникають на їх шляху, що, як вони вважають, є перешкодою до формування культури мовлення дітей.

Для сучасного підходу до формування культури мовлення вагомими є дослідження з психолінгвістики. В цій науці мовленнєва діяльність розглядається як суспільно-комунікативна діяльність мовця; формування мовлення відбувається відповідно до особистостей і під впливом мовленнєвого спілкування. Саме комунікативна функція є визначальною, бо це єдина суттєва характеристика мови. Не можна не погодитися з Г. В. Колшанським, що «ефективно вивчати мову у відриві від мовлення неможливо» [3, 7].

Даний погляд став актуальним в останні роки, коли українська мова набула статусу державної, бо в основу змісту неперервної мовної освіти покладена комунікативно-прагматична мета, тобто учні початкової школи мають засвоїти українську мову «не як суму лінгвістичних понять, граматичних і правописних правил, а як знаряддя самовираження і спілкування» [4, 33].

Щоб досягти позитивних результатів, слід повернутися до щоденного побутового спілкування, до україномовного середовища. Лише воно може вплинути на удосконалення літературного мовлення.

Загальновідомо, що у школярів зростає потреба формувати особисті комунікативні якості українського мовлення, бо все більше верств населення, спілкуючись, використовують словниковий склад української мови, граматичну конструкцію речень, розуміють одне одного, обмінюються думками по-українськи. Погоджуємося з думкою М. С. Вашуленка стосовно того, що провідним показником характеристики мовленнєвої особистості є не лише знання про мову, а й спроможність особи використовувати ці знання у мовленнєвій практиці.

Стимуляторами висловлювань дітей мають стати різноманітні мовленнєві ситуації із сфер людського життя, зразкові одиниці мовлення,

бо знання елементів побудови мовлення (словник, закони граматики, звуковимова тощо) школярі набувають практичним шляхом уже в дитячому садку чи в першому класі школи. Це можна перевірити при побудові мовленнєвих ситуацій або діалогів, де текст розглядається як реальна одиниця спілкування, що характеризується зв'язністю викладу думки, структурною організацією, змістовою завершеністю. Отже, школярі мають опанувати мовленнєву діяльність, яка здійснюється різними формами мовлення — діалогом, монологом — за допомогою слухання і говоріння.

У психології мовлення розглядається в системі вищих психологічних функцій людини, його взаємозв'язок з мисленням, свідомістю, пам'яттю. Мотивами можуть виступати спонукання до висловлювання, бажання спілкуватись, чиясь схвалення, почуття задоволення, позитивні емоції тощо. Для того, щоб відбувався розвиток мовлення, мовленнєва практика має бути активною. Тому останнім часом їй наголошується на необхідності діяльнісного підходу до мовної освіти школярів, особливо в умовах білінгвізму, коли дві мови знаходяться в певній взаємодії, впливають одна на одну як в позитивному (транспозиція), так і негативному (інтерференція) плані.

Досить чітко це видно на перших двох рівнях засвоєння мовного матеріалу, на рецептивному і репродуктивному, тобто на рівнях розуміння і відтворення почутого чи прочитаного. Так, дитина, прослухавши текст, має зрозуміти зміст, а потім, за допомогою методично правильно побудованих запитань, відтворити почуту низку лексичних одиниць.

Зазначимо, що педагогічний вплив, керівна роль вчителя-вихователя не набувають такого великого значення для дитячого мовлення й індивідуального розвитку, як у випадках двомовного та багатомовного спілкування. А відтак, мовлення педагога має бути бездоганним, якою б мовою він не говорив.

Навчаючись української мови, відпрацьовуючи основні ознаки мовленнєвої культури, школярі зустрічаються з багатьма труднощами, які пов'язані, в першу чергу, з мовленнєвим оточенням, з негативним переносом знань і вмінь внаслідок постійних міжмовних контактів. Доречно сказати, що лише організоване педагогічне втручання сприяє запобіганню помилок, дозволяє поповнювати лексичний склад, засвоювати орфоепічні та граматичні норми мови. Наприклад, навчаючись культурі українського мовлення, треба говорити: *відповідно* (до чого?) *до ...*; *знуцатися* (з кого?) *з ...*; *навчатися*, *вчитися* (чого?) *...*; *дякувати* (кому?) *...*

Оволодіння усним українським комунікативним мовленням, формування якісних ознак його культури неможливо відокремити від розвитку вмінь висловлювати думку засобами мови, бо особливо внутрішнє мовлення тісно пов'язане із здатністю мислити. Таку точку зору поділя-

ють багато вчених. Вони стверджують, що поряд з мовленнєвим розвитком відбувається розвиток мислення, оскільки матеріал, який треба запам'ятати, стає думками того, хто його хоче запам'ятовувати.

Отже для того, щоб виникло говоріння (мовлення), потрібен стимул, спонукання чи мотив. На основі цього починає оформлюватися внутрішнє висловлювання, а за допомогою вимовних та інтонаційних засобів людина висловлює думку, тобто говорить.

Як було сказано, однією із першооснов мовленнєвої культури є правильність мовлення. Правильність — це вміння людини (школяра, дорослого) при висловлюванні, тобто при побудові речень, вимовляти всі звуки будь-якого слова відповідно до норм літературної вимови та правильно ставити наголос в словах.

Зупинимось на основних орфоепічних нормах сучасної української мови — це правильність мовлення, яких набувають наші першокласники, вивчаючи українську як державну [5].

Для **вимови голосних звуків** можна зробити такі узагальнення:

1. Звуки [о], [а] вимовляються чітко, вимовляються різно: *молоко, капає, мороз, горобець*; якщо ненаголошений звук [о] стоїть перед наголошеним складом з [у], то звук [о] вимовляється наближено до [у]: *зоузуля, коужух, голюбка, тому*.

2. У процесі змінювання слів та при словотворенні звук [і], який стоїть у закритому складі, чергується з [о]: *кіт — ката, ніж — ножа*;

якщо [і] буде стояти у відкритому складі, то чергується з [е]: *лебідка — лебеда*.

3. Ненаголошений [е] вимовляється з більш помітним наближенням до [и]: *не"си, ве"сна, ве"чірній*;

ненаголошений [и] вимовляється наближено до [е]: *зи"мовий, си"дить, пи"сьмо*.

У вимові приголосних звуків існують свої вимоги:

1. **Дзвінки приголосні**, крім [г], не втрачають своєї дзвінкості, тобто ніколи не оглушаються ні в кінці слова, ні перед наступними глухими в середині слів (крім Г): *герб, похід, наказ, сторож; книжка, зубки, ніжка*;

дзвінкий [г] змінюється перед наступним глухим на [х]: ніготь — [ніхті], кіготь — [кіхті], легенький — [лехко];

дзвінкий [в], якщо він стоїть після голосного, вимовляється як нескладовий [ў]: *во[ў]к, пішо[ў], а[ў]тобус*.

2. **Глухі приголосні** перед шумними дзвінками у межах слова вимовляються дзвінко: просити — [проз'ба], боротися — [бород'ба].

3. Приголосні [г], [к], [х] при зміні слів чергуються з [з'], [ц'], [с']: *дорога — на дорозі, рука — у руці, вухо — у вуці*.

4. Твердий [ч] перед [і] пом'якшується: *чисто — ч'ітко*;

звуки [ж], [ш] — тверді, але перед [і] також

пом'якшуються: шити — [ш'ість], жити — [ж'інка];

м'який звук [ц'] вимовляється лише в кінці слів, коли після літери «це» стоїть м'який знак: *оливе[ц']*, *молоде[ц']*, *пале[ц']*, [ц']ого, *хлопе[ц']*.

5. Губні приголосні [б], [п], [в], [м], [ф] та [р] у кінці слів вимовляються твердо: *голуб*, *степ*, *кров*, *матеріалізм*, *комунізм*, *фотограф*, *маклер*, *мир*, *календар*.

6. Буква «ща» в українській мові позначає два твердих звука [шч]: [шч]ука, [шч]о, [шч]едрий, [шч]орічний, [шч]иглик.

7. У деяких словах української мови характерним є фонетичне подовження м'яких та пом'якшених звуків перед закінченням -я: *жи[тт]я*, *воло[сс]я*, *насі[нн]я*, *су[дд]я*, *веси[лл]я*; *збі[жж]я*, *обли[чч]я*.

8. Для української мови характерна вимова фрикативного звука [г]: *Галя*, *гарантія*, *генерал*, *гасло*;

у деяких словах іншомовного походження лише в українській мові вимовляється приголосний [г]: [г]уля, [г]анок, *дзи[г]а*, [г]ел[г]отати, [г]валт, [г]роно, [г]рунт, [г]удзик;

лише українській мові притаманні звуки [д̥з], [д̥ж], [дж]. Вимовляються вони зліто: *джміль* — [джм'іл'], *дзьоб* — [д̥з'об], *бджола*, *дзвінок*, *джаз*.

9. У словах української мови завжди після губних приголосних звуків [б, п, в, м] перед я, ю, є, ї з'являється звук [й']. У буквособлученнях б'я, в'я, п'я, м'я і т. ін. вимовляються три звуки: б'я, п'я, в'я, м'я: голуб'ята — [голуб'йата], п'ють — [п'йут'], в'ють, м'ясо, в'ючити, в'ялити.

Такі слова завжди пишуться з апострофом.

У групах приголосних впливають ще деякі орфоепічні норми на основі асимілятивних змін. Наприклад: заpor'із'ц'і, на нитці — (тц-і-ц':) — на [ниц':і], бореться — (тсья-ц':) — [боре'ц':а], сміється — (шсья-с':) — [с'м'ійес':а], студентський — (нтськ-н'с'к) — [студен'с'кий].

В основному їх вивчають в середній школі, бо конкретна реалізація цих норм вимови пов'язана з відповідними відмінковими формами іменників та дієслівними формами.

Отже, проблема формування першооснов культури українського мовлення вибирає не лише орфоепічні норми. Вона має багато скла-

дових (див. с. 1). Та оскільки одиницею мовлення є речення, то крім вимови голосних і приголосних звуків російськомовні школярі мають засвоїти українську лексику. Але є неможливим без засвоєння певної кількості лексичних одиниць, а також постійного уточнення, збагачення словникового запасу, його активізації на достатньому для окремого класу рівні оволодіти основними комунікативними ознаками культури мовлення, особливо точністю, багатством (різноманітністю), чистотою і логічністю.

Лексичну систему української мови у порівнянні з російською досліджували С. М. Каянюка, Л. О. Кутенко, В. А. Трунова та ін.

Про те, як допомогти дітям оволодіти лексичними нормами сучасної української мови, як уникнути лексичної інтерференції (негативного переносу знань), як формувати комунікативні ознаки мовленнєвої культури можна дізнатися із статті В. Трункової, журнал «Наша школа», 2009, № 4. В ній подано порівняльний аналіз лексики згідно з групами, розкрито методику вивчення цих груп лексики, а в № 5 за 2002 рік рекомендовано вправи для вивчення лексики у умовах білінгвізму.

На сьогодні висвітлено лише правильність вимови звуків у словах української мови. Запрошуємо вчителів початкової школи поділитися своїми методичними доробками з метою розповсюдження передового педагогічного досвіду з проблеми формування культури українського мовлення в російськомовному регіоні — в школах Одеської області, бо нам, освітянам, треба виховувати справжніх майстрів усного мовлення — тих, хто задовольнить **три основні вимоги**: говорити стримано і впевнено; послідовно і логічно; правильно, коротко й емоційно.

Література

1. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). — К.: Райдуга, 1994. — 61 с.
2. Пентиліук М. І. Культура мови і стилістика / М. І. Пентиліук. — К.: Вежа, 1994.
3. Колшанский Г. В. Проблемы коммуникативной лингвистики // Вопросы языкознания. — 1979. — № 6.
4. Ермоленко С. Я. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / С. Я. Ермоленко, Л. І. Мацько // Початкова школа. — 1995. — № 1.
5. Сучасна українська літературна мова / за ред. А. П. Грищенка. — К.: Вища шк., 1997.

ЗРАЗКИ КОМПЛЕКСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ВПРАВ ДЛЯ ВИКОРИСТАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

1. Встановлення смислового зв'язку між парами слів — Який є смисловий зв'язок між словами кожної пари?

<ul style="list-style-type: none"> • Бджола — мед Курка — яйце Корова — ... (молоко) • Вечір — сутінки Ніч — темрява Ранок — ... (світанок) • Вниз — вгору Вперед — назад Вліво — ... (вправо) • Гавкіт — собака Скрекіт — коник Іржання — кінь Мовлення — ... (людина) 	<ul style="list-style-type: none"> • Добрий — злий Північ — південь Чоловік — ... (жінка) • Збільшення — мікроскоп Коригування — окуляри Наближення — ... (бінокль) • Кінь — віз Трактор — плуг Локомотив — ... (вагон) 	<ul style="list-style-type: none"> • Тренування — сумка Поїздка — валіза Похід — ... (рюкзак) • Лікарня — пацієнт Перукар — клієнт Транспорт — ... (пасажир) • Вулик — бджола Гніздо — пташка Будка — ... (собака)
--	---	--

2. Об'єднання слів в пари на основі їх смислового зв'язку

— Встановіть, який є зв'язок між словами в лівій частині; відповідно до неї складіть пару в правій частині, вибравши одне з чотирьох слів, що знаходяться в дужках. Відповідь обгрунтуйте.

- Круть і Верть ледачі; Попелюшка ... (красива, добра, розумна, працююча)
- Береза молода; дуб ... (могутній, гіллястий, зелений, старий)
- Варення ароматне; квітка ... (пахуча, яскрава, весняна, польова)
- Ведмідь бурий; заєць ... (боязкий, білий, маленький, швидкий)
- Вобла в'ялена; оселедець ... (смачний, великий, копчений, свіжий)
- Літак — пілот; потяг ... (вагон, машиніст, провідник, купе)
- Малювання — фарби; ліплення ... (пластилін, картон, рука, стіл)
- Око — бачити; вухо ... (хворіти, чути, читати, чіпати)
- Осінь — вересень; зима ... (сніг, січень, лижі, мороз)
- Парасолька — дощ; шуба ... (зима, холод, січень, свято)
- Риба — луска; людина ... (скелет, череп, шкіра, серце)
- Сад — рослина; річка ... (берег, риба, вода)

3. Встановлення послідовності подій в ланцюжку слів

— Прочитайте. Запишіть слова в смисловій закономірності. Відповідь обгрунтуйте.

- Адресат, пошта, лист
- Бавовна, одяг, полотно
- Бджола, квітка, мед
- Береза, малюнок, олівець
- Болото, рослини, торф
- Борошно, зерно, колос, хліб
- Бруд, дощ, негода
- Будівельник, будівля, цеглина
- Смачний чай, солодкий цукор, урожай очерету
- Чарівна квітка, радісна бджола, смачний медок

4. «Розсіпані букви»

— Уважно розгляньте «розсіпані букви». Складіть з них відповіді на питання.

<p>Сиджу на дереві — Кругла, як куля, Червона, як кров, Солодка, як мед. п е в р и с ш и н к я (Вишня)</p>	<p>Я — зелений їжачок, Маю безліч колючок. Одяг трісне — не заплачу, Бо тоді я — просто м'ячик. т к р а ш в е т н а н ь (Каштан)</p>
<p>— Витягніть з оберемка садову і лісову квітку. к т о р о н я в а н л д а і я (Троянда, конвалія)</p>	<p>— Відокремте плід від дерева. с о ш и с н ш а к а (Сосна, шишка)</p>
<p>— Впізнайте в оберемку квітку. б м а у к л ь т в а (Букет, мальва)</p>	<p>— Звідки вигнали маленького хлопчика? ш н е к з о н л а й а к а (Школа)</p>
<p>— Які тут є родичі, скажіть? с п е л е м с і т н н р и а к (Сестра, племінник)</p>	<p>— Спробуйте відняти від місяця один день. с е к р е в і д т е а н ь (Квітень, середа)</p>
<p>— Хто з'їв увесь сир? с і м и р ш а к а (Сіра мишка)</p>	<p>— Що заважає неробі вчитися? л н і щ і о (Лінощі)</p>

5. «Добери і визнач»

На собі відчув я сам:

Жалить, хоч і не оса,

Хоч холодна, а пече,

Всяк від неї утече. (**Кропива**)

— Назвіть слово-відгадку. Виберіть 2 слова із загадки з такою ж орфограмою, як в слові «кропива».

(Пече, утече)

Хто це сплів химерні сіті,

Розіп'яв на верховітті?

Кажуть: «Майстер-самоук —

Звичайнісінький... (**павук**)

— Назвіть із загадки слова з орфограмою, якої немає в слові-відгадці, розкажіть про їх правопис.

(Химерні, розіп'яв, верховітті)

Дивний ключ у небі лине,

Не залізний, а пташиний.

Цим ключем в осінній млі

Відлітають... (**журавлі**)

— Знайдіть в загадці слово, яке має кілька значень.

Складіть словосполучення з ним в усіх можливих значеннях.

Всі його ногами б'ють,

Відпочити не дають.

Він не журиться, не плаче —

На зеленім полі скаче. (**М'яч**)

— Доберіть до слова-відгадки слова із загадки, в яких кількість букв дорівнює кількості звуків слова-відгадки. Поясніть ці розбіжності. Назвіть якомога більше відмінностей в цих словах.

Дуже тихою ходою

Йде та йде вона за мною.

Підбіжу — й вона біжить,

Стану я — й вона стоїть.

А як сонце спать лягає,

Отоді вона зникає. (**Тінь**)

— Доберіть слова, що римуються до слова-відгадки, визначте, скільки разів в цих словах зустрічається звук [н']. Назвіть усі орфограми в цих словах.

На сонечко я схожий,

І сонце я люблю.

До сонця повертаю

Головоньку свою. (**Соняшник**)

— Випишіть слово-відгадку, а поряд з ним — споріднені до нього слова із загадки. Продовжіть цей ланцюжок.

Без насіння виростає

І міцне коріння має.

Ним їмо і хліб, і суп.

Що це буде, дітки?.. (**Зуб**)

— Назвіть іменники із загадки, які не відповідають на питання «хто?» і не мають такої орфограми, як в слові-відгадці. (Насіння, коріння)

Він із казки, він із пісні,

В нього зубки, як залізни.

Капустину він гризе.

Зветься звір на букву «з». (**Заєць**)

— Для слова-відгадки з кожного рядка загадки підберіть по слову з іншими орфограмами, що не повторюються.

У земельку кину

Маленьку зернину.

Влітку під віконечком

Буде в мене сонечко. (**Соняшник**)

— Додайте до слова-відповіді слова із загадки з однаковою орфограмою, щоб утворився ланцюжок. Продовжіть ланцюжок, не використовуючи слів із загадки. (Зернина, земелька, соняшник...)

Мов знак запитання ожив,

Повільно озером поплив.

Умить піднявся — летить у небі

Ширококрилий білий... (**лебідь**)

— Доберіть до слова-відгадки якомога більшу кількість ознак не із загадки.

6. Знаходження спільної частини двох слів

— Вставте замість крапок слово, що складається з 2 (3, 4) букв так, щоб воно служило кінцівкою для слова перед дужками і початком слова, яке знаходиться за дужками. Знайдіть спільне і відмінне в складених словах.

Бал (...) валія (**кон**)

Бо (...) с (**лото**)

Бор (...) ня (**сук**)

Буль (...) овір (**дог**)

Вино (...) ус (**град**)

Го (...) цна (**род**)

За (...) ом (**раз**)

Зви (...) ка (**чай**)

Й (...) ждень (**ти**)

Ім (...) фель (**порт**)

Кар (...) кий (**тон**)

Ку (...) ей (**лак**)

Ма (...) орь (**як**)

Мі (...) олад (**шок**)

Пирі (...) ей (**жок**)

Пі (...) ира (**сок**)

По (...) ан (**ром**)

По (...) ець (**спів**)

Полу (...) ок (**день**)

Са (...) он (**рай**)

Сим (...) осся (**вол**)

У (...) унок (**дар**)

Уз (...) ерунок (**віз**)

Фа (...) ок (**сад**)

Ку (...) итися (**мир**)

Ку (...) лення (**мис**)

Ку (...) сім (**зов**)

Сюр (...) емлення (**приз**)

У (...) есо (**кол**)

Бан (...) пуста (**ка**)

7. Встановлення послідовності понять по мірі їх узагальнення

— Прочитайте. Розташуйте слова і словосполучення кожного рядка в таблиці відповідно до зразка. Вкажіть рід і число іменників. Вставте пропущені букви.

Широке поняття	Середнє поняття	Вузьке поняття
Іграшка	Лялька	Матр...шка

Будівля, во...зал, громад...ке місце

Бур...ян, кульба...ка, рослина

Головний убір, кашкет, ша...ка

До..., мряка, опади

Капуста, кольрабі, овоч

Ку..., малина, рослина

Ле...ковий автомобіль, «Таврія», транспорт

Лікар..., професія, хірур...

Пирі..., хлібний продукт, плацинда

Сірко, собака, звір...

8. Добір понять по мірі їх узагальнення

— Прочитайте. Порівняйте між собою дві пари слів в групі. Кожній парі підберіть точну назву, а потім для двох назв знайдіть одну загальну. Вставте пропущені букви.

• Барлі..., нора — ?	?	• Ю. Гагарін, П. Попович — ?	?
• Курінь, будинок — ?	?	• В. Кличко, А. Шевченко — ?	?
• В...ршки, см...тана — ?	?	• Літак, вертоліт — ?	?
• Ко...баса, котлета — ?	?	• Теплохі..., чов...н. — ?	?
• Пісок, ва...няк — ?	?	• [д], [б] — ?	?
• На...та, вугі...я — ?	?	• [п], [з] — ?	?
• Скри...ка, бандура — ?	?	• Мухомор, поганка — ?	?
• Флейта, саксофон — ?	?	• Л...сичка, п...чериця — ?	?
• Хмари, камі...я — ?	?	• Ука...ка, журнал — ?	?
• В...ноград, п...явка — ?	?	• ...оденник, портфель — ?	?

9. Встановлення причинно-наслідкових зв'язків у парах слів

— Прочитайте пари слів, встановіть закономірність, за якою вони створені, і за її допомогою доберіть слово, якого не вистачає.

? — пустеля	Борошно — зерно	? — фрукти
Лисиця — ліс	Варення — ягоди	Білок — молоко
Песець — тундра	Крохмаль — картопля	Вуглеводи — зерно
Ховрах — степ	Шоколад — ?	Жир — масло
Двірник — ?	Будинок — ?	Літак — повітря
Кухар — ложка	Курінь — гілка	Машина — ?
Лікар — градусник	Хата — дерево	Потяг — рейка
Тесляр — сокира	Яранга — шкура	Теплохід — вода
Комп'ютер — вірус	Будівля — архітектор	Зграя — горобець
Людина — ?	Вірш — поет	Колектив — людина
Метал — іржа	Картина — художник	Отара — вівця
Стекло — удар	Кінофільм — ?	Стадо — корова
Хліб — пліснява	Музика — композитор	Табун — ?
Вовк — зуби		
Іжак — голки		
Кішка — ?		
Лось — роги		
Слон — бивні		

10. Встановлення послідовності подій в ланцюжку речень

— Прочитайте перше і останнє речення кожного ланцюжка. Складіть для них дві проміжні ланки, яких не вистачає, що відбивають послідовність подій. Отримані ланцюжки речень запишіть.

1). Взимку у зайців мало їжі. 2). |_____. 3). |_____. 4). Вони хворіють і гинуть. (**Біляк обгризає в садах кору молодих яблунь. Стволи яблунь оголяються.**)

1). Жаби відкладають у воду ікру. 2). |_____. 3). |_____. 4). Жаби виходять з води і живуть на суші. (**З'являються пуголовки. Пуголовки стають жабами.**)

1). На небі згущувалися хмари. 2). |_____. 3). |_____. 4). Перехожі відкрили парасольки. (**Виблискувала блискавка. Почався дощ.**)

1). Почалася гроза. 2). |_____. 3). |_____. 4). Сім'я втратила дах над головою. (**Блискавка ударила в будинок. Будинок спалахнув.**)

1). Продзвенів дзвоник. 2). |_____. 3). |_____. 4). Учителю почав урок. (**Школярі увійшли до класу. Вони сіли на свої місця.**)

1). Прошло спекотне літо. 2). |_____. 3). |_____. 4). У лісі стало тихо. (**Наступила осінь. Птахи відлітають на південь.**)

1). Розцвіли квіти. 2). |_____. 3). |_____. 4). Вийшов смачний мед. (**Прилетіли бджоли. Бджоли зібрали нектар, віднесли його до вулика.**)

1). Сонце хилиться до заходу. 2). |_____. 3). |_____. 4). На місто опускається ніч. (**Стає темно. З'являються місяць і зірки.**)

1). Судно перевозило нафту. 2). |_____. 3). |_____. 4). Загибло багато риби. (**Сталася аварія. Нафта розтеклася поверхнею моря.**)

1). Через холоди птахам стало важче добувати їжу. 2). |_____. 3). |_____. 4). Весною птахи прилетять знову. (**Птахи зібралися в зграю. Вони відправилися в далекий переліт.**)

11. Встановлення причинно-наслідкових зв'язків в реченнях

— У кожній парі речень одне означає причину якого-небудь явища, а інше є наслідком (результатом) цієї причини. Визначте, в якій ролі виступає кожне речення, і напишіть їх в наступному порядку: спочатку причина, потім наслідок. При написанні речень, уникаючи повтору однакових слів, замінійте їх іншими, близькими за змістом.

- Ведмедики народжуються взимку і до весни сидять у барлозі. Ведмедиків, що тільки-но народилися, рідко хто може побачити.
- Ворони наносять величезну шкоду врожаю. Фермери виставляють опудала, що утримують ворон на відстані.

- З кропиви отримують фарбу, виробляють тканини, тасьму, вірówki, нитки. Кропива — корисна для людини рослина.
- Завдово до землетрусу змії та ящірки поспішають виповзти з нір. Усі змії та ящірки дуже чутливі до струсу землі.
- Звірі народжують дитинчат і вигодовують їх молоком. Цих звірів називають ссавцями.
- Кераміка — одне з найдавніших мистецтв на землі. Археологи під час розкопок знаходять глиняне череп'я, зроблене ще в доісторичні часи.
- Комарі погубили багатьох мандрівників. Комар — розповсюджувач малярії і жовтої лихоманки.
- Лотос росте в каламутній воді і мулі, але не забруднюється ними. З лотосом порівнюють людей, що нічим себе не заплямували, не підкорилися злу і долі.
- Павич розпускає пір'я і ходить з гордим видом. У народі з'явився вираз: «Пихатий, як павич».
- Сорока чорна, а з боків у неї крильця білі. Сороку називають білобокою.

12. Встановлення закономірності підбору слів

— Прочитайте. Згрупуйте пари слів відповідно до шифру. Для цього визначте смисловий зв'язок слів усередині кожного шифру. Підберіть до них з лівого стовпчика інші пари слів з таким самим смисловим зв'язком. Свій вибір слів обґрунтуйте. Утворені групи запишіть.

<p>Шифр Автомобіль — водій Лисиця — руда Прометей — міф Вихідні слова Автобус — шофер Баба-яга — казка Ведмідь — клишоногий Вовк — сірий Заець — косий Ілля Муромець — билина Каштанка — оповідання Літак — пілот Потяг — машиніст</p>	<p>Шифр Клавіша — піаніно Шапка — голова Яблуко — фрукт Вихідні слова Валянки — ноги Каструля — посуд Клапан — флейта Рукавички — руки Смичок — скрипка Струна — гітара Троянда — квітка Футбол — спорт Шарф — шия</p>	<p>Шифр Десять — одинадцять Магазин — покупець Машина — їхати Вихідні слова Бібліотека — читач Виставка — відвідувач Квартира — мешканець Корабель — плісти Ліжко — спати Літак — літати П'ятниця — субота Сніданок — обід Сьогодні — завтра</p>
<p>Шифр Палець — кільце Указка — учитель Хутро — собака Вихідні слова Волосся — шпилька Вухо — сережки Гребінець — перукар Луска — риба Пір'я — птах Рубанок — тесляр</p>	<p>Шифр Північ — схід Погано — добре Школа — учень Вихідні слова Город — овочі Згори — низу Квартира — кімната Колекція — картина Ліворуч — праворуч Овес — пшениця</p>	<p>Шифр Вогкість — пліснява Кішка — нявкання Сніг — білий Вихідні слова Борошно — хліб Жаба — квакання Комар — писк Лимон — жовтий Людина — мовлення Морква — помаранчева</p>
<p>Шия — намисто Шкіра — людина Шприц — медсестра Шифр «Чарівне слово» — Осеева Париж — Франція Пензель — малюнок Вихідні слова «Попелюшка» — Перро «Ясочина книжка» — Забіла Берлін — Німеччина Київ — Україна Олівець — креслення Рим — Італія Ручка — лист Токіо — Японія Кольоровий папір — аплікація</p>	<p>Осика — бузок Північ — схід Швидко — повільно Шифр Ніс — нежить Пацієнт — лікар Стілець — сидіти Вихідні слова Зуб — карієс Машина — їздити Пасажир — водій Плита — готувати Рука — перелом Телевізор — дивитися Учень — учитель Читач — бібліотекар Шлунок — гастрит</p>	<p>Сонце — загар Трава — зелений Руслан — Людмила Шифр Робітник — завод Рожевий — червоний Тканина — сукня Вихідні слова Злий — лютий Картопля — пюре Клоун — цирк Лікар — лікарня Нафта — бензин Теплий — жаркий Учитель — школа Ягоди — варення Яскравий — сліпучий</p>
<p>Шифр Вівця — шерсть Кінь — лоша Ніч — темрява Вихідні слова Бджола — мед Вечір — захід Кішка — котеня Корова — молоко Курка — яйце Людина — дитина Миша — тиша Ранок — світанок Собака — цуценя</p>		

13. Заміна словосполучень одним, близьким за змістом

— Прочитайте словосполучення. Визначте їх зміст. Підберіть до кожного словосполучення інше, близьке за змістом, але з іншим дієсловом або іншим дієсловом і іменником одночасно.

<ul style="list-style-type: none">• Вішати іграшки на ялинку — прикрашатиВішати картину — прикріплюватиВішати локшину на вуха — обманювати	<ul style="list-style-type: none">• Засипати до ями — завалюватиЗасипати банку — наповнюватиЗасипати питаннями — запитувати
<ul style="list-style-type: none">• Водити в школу — проводитиВодити за ніс — обманюватиВодити машину — управляти	<ul style="list-style-type: none">• Змести пил — витертиЗмести усе зі столу — з'їстиЗмести усе на своєму шляху — розгромити
<ul style="list-style-type: none">• Заглянути в душу — дізнатисяЗаглянути у вікно — подивитисяЗаглянути у гості — зайти	<ul style="list-style-type: none">• Кинути м'яч — метнутиКинути репліку — сказатиКинути тінь — зганьбити
<ul style="list-style-type: none">• Заливає бак — наповнюєЗаливає луги — затопляєЗаливає горло — п'є	<ul style="list-style-type: none">• Підставити друга — зрадитиПідставити стілець — присунутиПідставити число у вираження — замінити
<ul style="list-style-type: none">• Залишитися без грошей — зубожітиЗалишитися без їжі — голодуватиЗалишитися з носом — програти	<ul style="list-style-type: none">• Потрапити в будинок — зайтиПотрапити в яблучко — вгадатиПотрапити по руці — ударити

14. Вправи на угруповання за принципом заперечення

<ul style="list-style-type: none">• Запишіть пари слів у такому порядку: а) в яких немає іменників жіночого і середнього роду і дієслів в минулому і майбутньому часі; б) в яких немає іменників чоловічого і середнього роду і дієслів в теперішньому і майбутньому часі; в) в яких немає іменників чоловічого і жіночого роду і дієслів в теперішньому і минулому часі. <i>Квітка росте, сосна виросла, вікно відкриють, папа читає, слон стоїть, весна наступила, сонце зійде, море розіллється, дівчинка заспівала, поле засіють, бабуся заснула, світло горить.</i>
<ul style="list-style-type: none">• Запишіть речення в наступному порядку: а) в яких немає доповнень і обставин; б) в яких немає означень і доповнень; в) в яких немає означень і обставин. <i>Навесні прилітають птахи. Пролунав різкий свист. Ліс потону в замети.</i>
<ul style="list-style-type: none">• Запишіть слова у такому порядку: а) в яких наголос не падає на перший і другий склад; б) в яких наголос не падає на другий і третій склад; в) в яких наголос не падає на перший і третій склад. <i>Весло, буквар, медаль, касета, дзеркало, ручка, трактори, лампочка, перехід, телефон, календар, солома, субота, машина.</i>
<ul style="list-style-type: none">• Запишіть слова у такому порядку: а) в яких немає суфікса і префікса; б) в яких немає префікса і закінчення, позначеного буквами; в) в яких немає суфікса і закінчення, позначеного буквами. <i>Столи, будівельник, захист, відхід, мешканець, книга, обкладинка, розклад, мішок, стручок, країна, картина.</i>
<ul style="list-style-type: none">• Запишіть словосполучення в наступному порядку: а) в яких немає прикметників чоловічого роду і неживих іменників; б) в яких немає прикметників жіночого роду та іменників, що позначають назви істот (живі); в) в яких немає прикметників жіночого роду і неживих іменників; г) в яких немає прикметників чоловічого роду і живих іменників. <i>Класна кімната, дивна історія, охайний хлопчик, хороший апетит, круглий бісер, доросла сестра, дивний гість, відповідальна учениця, високий бал, український письменник, зелена алея, упевнена подруга.</i>
<ul style="list-style-type: none">• Запишіть словосполучення в наступному порядку: а) в якому немає прикметника жіночого роду і іменника I і III відміни; б) в якому немає прикметника середнього роду і іменника III відміни; в) в якому немає прикметника середнього роду і іменника I відміни. <i>Блакитне небо, гаряча кров, добра мама.</i>
<ul style="list-style-type: none">• Запишіть словосполучення в такому порядку: а) в яких немає дієслів I і III особи і іменника в місцевому відмінку; б) в яких немає дієслів II і III особи і іменника в знахідному відмінку. <i>Відкриваєш вікно, думаю про волю, розмовляю про сім'ю, читаєш книгу, гладíš кішку, розмірковуєш про долю, мрію про ляльку, малюєш пейзаж, чистиш посуд, говорю про друга.</i>
<ul style="list-style-type: none">• Запишіть словосполучення, в яких іменники не можна переносити, а в прикметниках немає ненаголошеної голосної, що не перевіряється. <i>Тепла осінь, хитра лисиця, їстівний гриб, весела гра, колючий їжак, молода оса, стрункий ясен, зелений куц, отруйна змія, листовий чай, лісовий олень.</i>
<ul style="list-style-type: none">• Запишіть словосполучення, дотримуючись наступної послідовності: а) в яких немає іменників і прикметників чоловічого і середнього роду; б) в яких немає іменників і прикметників жіночого і середнього роду; в) в яких немає іменників і прикметників жіночого і чоловічого роду. <i>Корисний мед, про нічну вулицю, великим селом, яскравим сонцем, про білу березу, високий будинок, широкий килим, про холодну погоду, горбистим полем, про нову газету, осінній ліс, свіжим молоком.</i>
<ul style="list-style-type: none">• Запишіть словосполучення, орієнтуючись на частини слова, в такому порядку: а) в прикметнику немає префікса і суфікса; б) в прикметнику немає префікса, але є суфікс; в) в прикметнику є префікс і суфікс. <i>Підземне місто, лютий мороз, заляканий звір, біла береза, гола земля, корисний сир, сіра дорога, прекрасний день, новенький портфель.</i>

15. Вправи на знаходження рівнозначних понять

— Прочитайте. З'єднайте між собою рівнозначні поняття.

• Балакуча людина →	• «велике цабе»
• Нікчемна людина →	• «довгий язик»
• Поважна людина →	• «золоті руки»
• Розумна людина →	• «мильна бульбашка»
• Стійка людина →	• «світла голова»
• Уміла людина →	• «твердий горішок»
• Безлісний, вкритий трав'янистою рослинністю простір →	• верф
• Гуркіт і тріск під час грози →	• грім
• Людина, яка надає медичну допомогу хворим →	• дощ
• Оподи у вигляді водяних крапель →	• лікар
• Пишний будинок, в якому живе знатна особа →	• палац
• Підприємство, де будують і ремонтують кораблі →	• степ
• Безхребетна тварина з довгим, м'яким, в'юнким тілом →	• бульйон
• Відвар з м'яса без овочів і приправ →	• бур'ян
• Група близьких родичів, які живуть разом →	• ім'я
• Невисока гора →	• сім'я
• Особиста назва людини →	• узгір'я
• Рослини, що ростуть на необроблених землях →	• черв'як
• Велика кровососна муха →	• ательє
• Людина, яка відвідує кого-небудь з візитом →	• вересень
• Майстерня, що надає деякі побутові послуги →	• гедзь
• Метал червонуватого кольору →	• гість
• Місяць початку навчання в школі →	• мідь
• Супутник Землі →	• Місяць
• Виоране поле →	• весілля
• Обряд одруження →	• вугілля
• Передня частина голови →	• зілля
• Почуття відповідальності за свою поведінку →	• обличчя
• Різноманітні запашні трав'янисті рослини →	• рілля
• Тверда горюча речовина рослинного походження →	• сумління
• Відважний, мужній, героїчний →	• доблесний
• Небесне світило →	• серце
• Незвичайний, дивовижний →	• Сонце
• Повний задоволення і радості →	• чесний
• Правдивий, відвертий →	• чудесний
• Центральний орган кровоносної системи →	• щасливий
• Візерункова плетена сітчаста тканина →	• гудзик
• Головний убір з чужого або штучного волосся →	• каблучка
• Кругла прикраса для носіння на пальці →	• краватка
• Невеликий круглий предмет для застіжки одягу →	• мереживо
• Прикраса на шию з перлів, коралів, кольорових камінців →	• намисто
• Смушка тканини, зав'язана вузлом під коміром сорочки →	• перука
• Дятел →	• лісовий доктор
• Заєць →	• лісова пліткарка
• Зебра →	• руда шахрайка
• Лев →	• сіренький боягуз
• Лисиця →	• смугастий кінь
• Сорока →	• цар звірів
• Подовжена загострена ротова частина у птахів →	• дзьоб
• Прикраса у вигляді футляра, що носять на шиї →	• йогурт
• Прісноводна риба з колючими плавцями →	• йорж
• Продукт зі скислого особливим чином молока →	• льох
• Спеціальна яма для зберігання продуктів →	• медальйон
• Частина території →	• район
• Суп з солоними огірками →	• підсніжник
• Білий пролісок →	• розсольник
• Невідоме для інших місце →	• схованка
• Частина верхнього одягу для захисту голови від дощу →	• відлога
• Нерозумний вчинок →	• безглуздя
• Людина у віці між дитинством та юнацтвом →	• підліток

16. Розподіл загальних і одиничних понять

— Прочитайте. Розділіть іменники на групи. У першу напишіть одиничні поняття, в другу — загальні поняття. (**Одиничним** називається поняття, яке означає тільки один, унікальний і неповторний предмет. **Загальним** називається поняття, яке означає цілий ряд однотипних, споріднених предметів).

- «Перший учитель» (книга), Голландія, драматичний театр, Ока, перший учитель, Південний полюс, потяг, тюльпан, учитель.
- «Три мушкетери», батько, Велика Вітчизняна війна, Ельбрус, Земля, ім'я, квітка, материк, Онезьке озеро, тварина, Юрій Гагарін.

- Австралія, Антарктида, Болгарія, будинок, Італія, картина, космос, малюнок, Німеччина, пейзаж, розповідь, Тихий океан, Юпітер.
- Альпи, Білгород-Дністровський, висячі сади Семираміди, квіток, кішка, крейсер «Аврора», пасажир, піраміда Хеопса, хвилина, церква.
- Андріївський узвіз, батьки, Ермітаж, Індійський океан, місто, музей, Новий рік, Париж, річка, фотографія.
- Астероїд, Василь Сухомлинський, дуб, Іллічівськ, компас, листопад, Луцьк, Олександр Пушкін, Північний полюс, президент, Станіслав.
- Атлантичний океан, броненосець «Потьомкін», вулиця, дитина, Києво-Печерська лавра, Колобок, композитор, Леся Українка, мама, озеро, Третьяковська галерея, Чорне море.
- Африка, будинок, Європа, іграшка, Лондон, Місяць, Орел (місто), орел, радіо, Сатурн, Ярослав Мудрий.
- Баба-яга, Байкал, вагон, Дніпро, зошит, Івано-Франківськ, кошик, собака, сонце, яблуко.
- Батько, бібліотека, Всесвіт, Єгипет, Кремль, Лувр, перемога, площа, Україна, шосе.

17. Складання і коригування визначень

— Прочитайте визначення. Знайдіть помилки або явні пробіли, неповноту в їхньому формулюванні. Виправте їх. Правильно сформульовані визначення запишіть.

- Аромат — (приємний) запах.
- Вовк — (хижа) тварина, споріднена собаці.
- Галявина — невеликий рівний простір (серед лісу).
- Ініціали — (початкові) букви імені і по батькові.
- Каструля — (металевий) посуд для (приготування) їжі.
- Каша — страва з (звареної) крупи.
- Лабіринт — (залуптана) мережа доріжок, ходів, приміщень, що сполучаються одне з одним.
- Оголошення — (сповіщення) про що-небудь, надруковане в газеті, журналі або вивішене де-небудь.
- Сонце — це гігантська (розжарена) куля.
- Шторм — сильна буря (на морі).

18. Складання висновків

— Прочитайте. Знайдіть правильні і неправильні міркування. Обґрунтуйте свій вибір. Напишіть правильне міркування.

<ul style="list-style-type: none"> • Птахи мають хребет. Людина має хребет. Значить людина — птах. 	<ul style="list-style-type: none"> • Вчителі виховані. Моя сестра не педагог. Значить вона не вихована.
<ul style="list-style-type: none"> • Громадяни України мають право на освіту. Я — громадянин України. Значить я маю право на освіту. 	<ul style="list-style-type: none"> • Гусинь їсть капусту. Я їм капусту. Значить я — гусинь.
<ul style="list-style-type: none"> • Деякі рослини отруйні. Черешні — це рослини. Значить черешні отруйні. 	<ul style="list-style-type: none"> • Душевне занепокоєння виснажує. Сучасне життя повне занепокоєння. Значить сучасне життя виснажує.
<ul style="list-style-type: none"> • Життя — це боротьба. Карате — боротьба. Значить життя — це карате. 	<ul style="list-style-type: none"> • Немає диму без вогню. Показався дим. Значить має бути вогонь.
<ul style="list-style-type: none"> • Риби дихають зябрами. Кит не дихає зябрами. Значить кит не риба. 	<ul style="list-style-type: none"> • Рух вічний. Ходіння в школу — рух. Значить ходіння в школу — вічне.
<ul style="list-style-type: none"> • Тигри люблять м'ясо. Тигри мають вуса. Значить усі, хто має вуса, люблять м'ясо. 	<ul style="list-style-type: none"> • Усі поети — письменники. Шевченко — поет. Значить Шевченко — письменник.
<ul style="list-style-type: none"> • Гриби не утворюють квіток і насіння і розмножуються спорами. Маслюки — гриби. Маслюки не утворюють квіток і насіння і розмножуються спорами. 	<ul style="list-style-type: none"> • Громадянин, що скоїв злочин, притягується до карної відповідальності. Романенко скоїв злочин. Значить Романенко буде притягнутий до карної відповідальності.
<ul style="list-style-type: none"> • Злакові рослини мають суцвіття у вигляді колосу. Пшениця — злакова рослина. Значить пшениця має суцвіття у вигляді колосу. 	<ul style="list-style-type: none"> • Іменники змінюються за відмінками і числами. Слово «урок» — іменник. Значить слово «урок» змінюється за відмінками і числами.
<ul style="list-style-type: none"> • Назви міст — імена власні. Імена власні пишуться з великої букви. Значить назви міст пишуться з великої букви. 	<ul style="list-style-type: none"> • Піонер — людина, яка поклала початок чому-небудь новому в галузі науки, мистецтва, культури. Ю. О. Гагарін проклав дорогу в космос. Значить Ю. О. Гагарін — піонер космосу.
<ul style="list-style-type: none"> • Усі птахи мають дзьоб. Свійські птиці — різновид птахів. Індик — свійська птиця. 	<ul style="list-style-type: none"> • Усі різновиди риб плавають. Річкові риби — різновиди риб. Форель — річкова риба.

19. Складання речення-наслідка до речення-причини

— Прочитайте міркування. Доповніть друге міркування частиною, якої бракує.

- Дерева захищають будинки від вітру. (Люди часто саджають дерева біля своїх будинків)
- Дівчинка не утримала банку. (Банка розбилася)
- Канарка не любить протягів. (Клітину з канаркою не слід вішати біля вікна)

- Навесні лід на річці швидко розтанув. (**Річка вийшла з берегів**)
- Поранений ведмідь дуже небезпечний. (**Мисливці спочатку випускають на нього собак, після цього наближаються самі**)
- На вулиці сильна ожеледь. (**Збільшилася кількість дорожньо-транспортних пригод**)
- У ведмедя особлива довжина ніг. (**Незграбний на вигляд ведмідь бігає дуже швидко**)
- Дельфіни мають високорозвинений мозок. (**Дельфіни здатні до навчання**)
- У новорічну ніч Санта-Клаус залишає подарунки в дитячих черевичках. (**Діти виставляють свої черевички в новорічну ніч за двері**)
- Школярка навчається тільки на «дванадцять». (**Школярка — відмінниця**)

20. Складання речення-причини до речення-наслідка

— Прочитайте другі речення кожної пари. Допишіть до них перші речення, в яких би вказувалася причина описаних ситуацій.

- (**Відключили електрику**). У будинках згасло світло.
- (**Дитина промокла під дощем**). У дитини піднялася температура.
- (**Книга дуже цікава**). Не можна відірватися від книги.
- (**Корабель зіткнувся з айсбергом**). Судно потерпіло крах.
- (**На горобині мало ягід**). Птахам голодно.
- (**На Новий рік зазвичай дарують подарунки**). Люди чекають на новорічне свято.
- (**Пробіг заєць**). На снігу з'явилися свіжі сліди.
- (**Спортсмени мало тренувалися**). Команда програла.
- (**У автобус зайшли контролери**). Пасажири приготували квитки на перевірку.
- (**У кімнату внесли ялинку**). У приміщенні запахло смолою.

21. Складання двох речень, що означають дві різні причини до одного речення-наслідка

— Прочитайте речення. До кожного з них складіть по два нових, в яких би вказувалися дві різні причини того, про що говориться в цьому реченні.

• а) Будівлі були дуже старими. б) Стався землетрус. Будівлі зруйнувалися.	• а) Настав літній сезон. б) Сталася аварія в тепломережі. Опалювання відключили.
• а) Собака побачив чужу людину. б) Собака почув шурхіт. Собака заавкав.	• а) Стара сукня стала малою. б) В Оленки був день народження. Оленці купили нову сукню.
• а) У програмі не було цікавих передач. б) Усі втомилися від телевізора. Телевізор вимкнули.	• а) Дітей розбудила вихователька. б) Розплакався Василько. Малюки прокинулися в дитячому саду.
• а) Квартира була незручною. б) Мешканці переїхали в новий район. Мешканці поміняли квартиру.	• а) Учень довго хворів. б) Учень пропустив багато уроків без причини. Учень став неуспішним.
• а) Мама випрала Сашкову куртку. б) Сашко потрапив під дощ. Сашкова куртка сушиться на балконі.	• а) Юрко застряг в ліфті. б) Юрко проспав. Юрко запізнився на урок.

22. Складання двох речень-наслідків до одного речення-причини

• Білка знайшла горіх. а) Білка зробила запас на зиму. б) Білка поснідала.	• На сороці з'явилася пляма. а) Доведеться одягнути іншу сорочку. б) Маму чекає прання.
• Всю ніч йшов сніг. а) З'явилися величезні замети. б) У двірників багато роботи.	• Настала весна. а) З півдня прилітають птахи. б) Усе навкруги зазеленіло.
• Закінчується день. а) Коники і цвіркуни затягують в траві скрипучу музику. б) Ріка ховається в синяві вечора.	• У лісі почали рубати дерева. а) Птахи стривожилися і відлетіли. б) Спокій і тиша порушилися.
• Марійка позичила Іванкові кольорові олівці. а) Іванко намалював красивий малюнок. б) Іванко сказав: «Спасибі».	• У серпні був сильний зорепад. а) Мрійники загадали бажання. б) Учені зробили багато спостережень.
• Мурчик вчепився кігтями у ворону. а) Ворона вирвалася і відлетіла. б) Мурчик не утримався і впав на сніг.	• Хвойне повітря корисне для здоров'я. а) В хвойному бору часто будують санаторії. б) Люди ходять на прогулянки у хвойний ліс.

М. О. КУЧМА,
доцент кафедри іноземних мов Тернопільського державного
медичного університету імені І. Я. Горбачевського

ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ІНОЗЕМНИХ МОВ У МЕДИЧНОМУ ВУЗІ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА

У статті проаналізовано особливості організації навчального співробітництва на заняттях з іноземної мови у медичному вузі, розкрито стан проблеми у психологічній, педагогічній та методичній літературі й розглянуто можливість введення елементів навчального співробітництва в навчальний процес в медичному вузі.

Ключові слова: навчальне співробітництво, навчальний процес, медичний вуз, комунікативні навички та вміння, навчальна діяльність.

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні реалізується освітня реформа, яка має глобальний характер, оскільки в основу її покладена нова філософія освіти, що привела до зміни її парадигми: змінюється мета, завдання, зміст освіти, підходи, педагогічне мислення й навчально-методичне забезпечення. Найважливішим засобом для практичної реалізації цієї доктрини освіти слід визнати навчання у співпраці. Саме воно здатне створювати умови для забезпечення нового підходу до діяльності педагога і для максимального розвитку студентства.

Аналіз досліджень та публікацій. Питання навчального співробітництва розглядалося у працях видатних педагогів і психологів (Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.). Особливо активно і всебічно ця проблема досліджувалася у нашій країні й за рубіжем в останні десятиріччя (Б. Ананьєв, В. Вихрущ, В. Дойз, Т. Матіз, О. Савченко, Г. Цукерман, І. Якиманська). Проте, на нашу думку, проблема реалізації навчального співробітництва на заняттях з іноземної мови у медичному вузі недостатньо розроблена. Основні причини ми вбачаємо у:

- 1) неоднорідності груп, що викликає сумніви у викладачів щодо можливості їх співпраці;
- 2) прагненні студентів до індивідуалізму, що зумовлено самою організацією навчального процесу;
- 3) небажанні більшості студентів взяти на себе відповідальність (напр., за успіхи іншого студента);
- 4) недостатності у педагогів спеціальних знань в галузі організації навчального співробітництва і вміння застосовувати їх на практиці;
- 5) приділенні викладачами недостатньої уваги мотивам, які спонукають групу працювати.

Метою статті є дослідження особливостей організації навчального співробітництва на за-

няттях з іноземної мови у медичному вузі. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання: проаналізувати стан проблеми у психологічній, педагогічній та методичній літературі й розглянути можливість введення елементів навчального співробітництва в навчальний процес у медичному вузі.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що для взаємодії студентів у групі важливу роль відіграють способи організації їх навчальної діяльності. Для формування іншомовних комунікативних навичок та умінь найбільш дієвою, на нашу думку, є кооперативна організація навчання. Кооперативний характер навчальної діяльності сприяє створенню відчуття приналежності до групи, атмосфери взаємної довіри, співпереживання, розуміння та підтримки; узгодженості дій, впевненості учнів групи у своїх можливостях, співпраці при виконанні завдань. Результативності роботи сприяє:

- вмиле формування груп (в якій один студент уміє планувати, інший — аналізувати, третій — залагоджувати суперечки, четвертий — робити висновки);
- оптимальна кількість студентів (4–5 осіб, бажано непарне число, оскільки в групах з парною кількістю важко досягти згоди, в них частіше виникають конфлікти);
- створення змішаних груп (студенти з високими, середніми та низькими навчальними можливостями). Не варто залишати склад груп стабільним, він повинен постійно змінюватися згідно з досягненнями окремих студентів;
- створення гомогенних груп, тобто груп з однаковим рівнем знань, умінь і навичок — доцільно за умови, що розподілення на групи супроводжується диференціацією за рівнем складності навчальної задачі для кожної групи.

При формуванні груп обов'язково слід враховувати взаємостосунки між студентами, попередньо дослідивши їх за допомогою соціометричних методик (в одну групу не варто за-

лучати студентів, які не сприймають один одного). Пропонуємо використати методику «референтометрії». *Мета* — виявити референтну групу студентів. *Хід виконання*: студентам пропонується дати відповіді на десять запитань. *Запитання*:

• У кого з одногрупників Ви попросите допомоги при виконанні завдань з англійської мови?

• З ким із одногрупників Ви найчастіше обговорюєте різні питання життя нашої країни?

• Хто з одногрупників може вказати Вам на Ваші недоліки, чию думку Ви врахуєте?

• З ким із одногрупників Ви намагаєтесь проводити більше часу?

• З ким із одногрупників Ви можете порадитись щодо різних проблем свого життя?

• Хто з одногрупників може бути для Вас прикладом у житті?

• З ким із одногрупників Ви відверті?

• Чия думка для Вас важлива?

Після того, як студенти дадуть відповіді на запитання, просимо їх скласти список тих, кого вони назвали, та оцінити кожному з вибраних осіб за п'ятибальною шкалою.

Обробка результатів. Всі одногрупники, яких згадав студент, записуються в окремий список, бали кожного з них сумуються. Після порівняння три-чотири особи, які мають найбільшу кількість балів, заносяться в окремий список у порядку зменшення кількості балів. Ці студенти і складають референтну групу. Слід звернути увагу на наступні моменти:

— активним членом групи стає той, хто перебуває в центрі;

— продуктивніші зв'язки встановлюються між членами групи, які сидять навпроти, а не поруч;

— відстань між членами групи не повинна бути великою, оскільки це ускладнює спілкування.

Члени групи, які навчаються у співпраці, сприяють успіхам один одного. Вони:

— допомагають і приймають допомогу та підтримку (мова йде не лише про допомогу в навчанні);

— обмінюються інформацією й матеріальними ресурсами;

— реагують на академічні успіхи й поведінку один одного (налагоджений зворотний зв'язок);

— вчать один одного вести дискусію й аргументувати свою точку зору;

— створюють атмосферу взаємної довіри [2, 54].

Навчальна взаємодія організовується за допомогою різноманітних способів, методів та прийомів. Найбільш поширеними при розв'язуванні навчальних завдань науковці (І. Зімня, Х. Ліймете, О. Савченко, Г. Цукерман) називають дискусію, обговорення, проблемну ситуацію. Існує думка, що проблемна ситуація є потужним провідним способом формування по-

треби в комунікації [5; 6; 8]. Проблемна ситуація стимулює підбір адекватних мовленнєвих засобів висловлювання. Як правило, вона підвищує рівень взаєморозуміння суб'єктів спілкування і зумовлює потребу в різноманітній додатковій інформації [4].

У навчанні, насиченому елементами проблемності, після усвідомлення умов, проблемного питання і перших спроб розв'язати завдання вже відомими способами студент відчуває труднощі. У випадку, коли завдання, яке вирішується, є важким для кожного з партнерів, особливо плідною є навчальна взаємодія. Разом з тим виникає бажання подолати цю складність. Закладена у завданні суперечність між відомим і невідомим, вступаючи у взаємодію із запасом знань, досвідом, почуттями, взагалі психікою студента, і є рушійною силою в навчанні. Звичайно, будь-яка суперечність повинна бути розв'язана, і момент її розв'язання несе в собі високий потенціал рушійної енергії навчального пізнання. Постановкою проблеми займається викладач. Він називає конкретну проблему. Наприклад: *Обговоріть причини серцевих захворювань за останні п'ять років*. Спочатку студенти записують власні думки. Потім аудиторія поділяється на дві-три підгрупи, і викладач дає завдання з метою відстеження записаних думок, вибору однієї-двох найбільш продуктивних. Викладач спостерігає за групами та пропонує загальне обговорення (один учасник від групи). З метою оптимізації навчального співробітництва варто, на наш погляд, більш широко використовувати різні методи та прийоми обміну думками. Одним з таких прийомів є дискусія.

Дискусія — це метод навчання, що ґрунтується на обміні думками з певної проблеми. Точка зору, яку висловлює студент в процесі дискусії, може як відображати його власну думку, так і спиратися на інші думки. Вдало проведена дискусія має велику духовну і навчальну цінність, вона розвиває уміння висловлювати свою точку зору, більш глибоко розуміти проблему. Звичайно, дискусію доцільно використовувати у тому випадку, коли студенти мають достатній словниковий запас, володіють певними уміннями та навичками спілкування й висловлення своїх думок іноземною мовою. Існує багато видів обміну думками, що є згорнутою формою дискусії. До них належать:

— «круглий стіл» — бесіда, в якій беруть участь 5–6 студентів (обмінюються думками між собою, пізніше — з іншою частиною аудиторії);

— засідання експертної групи (панельна дискусія, зазвичай 4–6 студентів з попередньо визначеним головою), на якому спочатку всіма учасниками обговорюється визначена проблема, а потім вони висловлюють свою точку зору. При цьому кожен виступає з коротким повідомленням;

— форум-обговорення, уподібнене засіданню експертної групи, в якому беруть участь всі учасники;

— симпозіум — триваліші виступи учасників, після яких вони відповідають на поставлені запитання;

— засідання парламенту, або, так звані, дебати, коли дві команди учасників готують виступи;

— судове засідання — обговорення, яке імітує судове слухання;

— прес-конференція, на якій обговорюються різні проблеми вивчених тем чи аналітичного читання.

Дещо відрізняється від вищезазначених видів дискусії «техніка акваріуму» [9]. Це особливий варіант організації колективної взаємодії, що виділяється серед форм навчальної дискусії. За формою «техніка акваріуму» виглядає таким чином:

— викладач ставить перед студентами проблему;

— викладач ділить аудиторію на дві групи, кожна група працює у колі;

— учасники кожної групи обирають представника;

— групі дається певний час для обговорення проблеми і визначення спільної точки зору;

— викладач просить представників груп зібратися в центрі аудиторії, щоб висловити свою точку зору та відстояти позицію своєї групи відповідно до вказівок, отриманих від групи. Крім представників, ніхто не має права висловлюватися, однак членам груп дозволяється передавати своїм представникам письмові вказівки;

— викладач може дозволити представникам і групам взяти «тайм-аут» для консультації;

— «акваріумне» обговорення закінчується, якщо вичерпано встановлений час або досягнуто вирішення проблеми.

Цей варіант дискусії цікавий тим, що «техніка акваріуму» дає студентам можливість не лише включитися у групове обговорення, але й розвивати навички та вміння брати участь у груповій роботі, спільному прийнятті рішень. Також це дає можливість проаналізувати процес взаємодії учасників на міжособистісному рівні, забезпечує широкі можливості для використання дискусії з елементами ігрового імітаційного моделювання, дозволяє наблизити обговорення до реальної ситуації. Так, вивчення теми «Методи діагностики та лікування туберкульозу в Європі та США» можна провести у вигляді засідання наукових груп, імітуючи виступи відомих науковців на прес-конференції для лікарів. Важливим є той момент, що в ході гри у студентів формуються уміння і навички визначати мету, зміст і засоби діяльності, аналізувати ситуацію, прогнозувати результати, самостійно приймати та реалізовувати рішення, оцінювати ефективність своїх дій та їх коригувати. У процесі колективної ігрової діяльності

у студентів розвиваються уміння працювати в команді, формуються навички комплексного творчого розв'язання проблем. Студенти також засвоюють моральні й етичні норми поведінки, вчаться враховувати інші точки зору, стисло формулювати власні думки.

Останнім часом широкого застосування в навчальному процесі для розвитку мовних та мовленнєвих навичок і вмінь набула рольова гра. Як активний засіб навчання вона охоплює роботою практично всіх студентів, стимулюючи їх до спілкування. Рольова гра — один із найбільш ефективних видів роботи зі студентами. Деякі з таких ігор не потребують особливої підготовки і їх можна проводити на заняттях для закріплення лексико-граматичного матеріалу або на заключному етапі роботи над певною розмовною темою. При цьому вся робота носить комунікативний характер. Починати можна з роботи над одним-двома ситуативними міні-діалогами з урахуванням необхідної лексики і відповідних тренувальних вправ. Викладач заздалегідь готує роздруковані матеріали для роботи студентів у парах. Потім проводиться безпосередньо гра. Викладач описує ситуацію:

I. Студент 1. Ви — пацієнт. Розкажіть про свої симптоми, які турбують Вас найбільше.

Студент 2. Ви — лікар. Докладіть зусиль для заспокоєння Вашого пацієнта і призначте йому лікування.

II. Студент 1. Ви працюєте лікарем. До Вас прийшов пацієнт. Ваше завдання — підтвердити чи заперечити його діагноз. До Ваших послуг група лікарів і консультантів.

Надалі він пропонує скласти декілька груп з 3–5 студентів: умовно ті, хто буде лікарями і консультантами. Після закінчення самостійної роботи студентам пропонується розіграти міні-сцени. Заохочується творчий підхід у вирішенні завдань.

Деякі види рольових ігор потребують більш тривалої та серйозної підготовки. Йдеться про конференції, дискусії, імпровізовані екскурсії по лікарні, виставки медичного обладнання, на яких влаштовуються презентації і ведуться переговори, а також телемости, ток-шоу на ті або інші вивчені теми [2; 3].

Успіх рольової гри залежить від багатьох факторів, у тому числі від вдало обраної теми, а також від того, наскільки добре студенти володіють мовними кліше, необхідними для ведення розмови, ввідними словами, що роблять спілкування іноземною мовою більш природним. У зв'язку з цим доцільно з самого початку навчального року запропонувати студентам зразки стандартних виразів, які будуть потрібні під час дискусій, або для участі у рольових іграх. Наприклад:

1. Сполучні елементи
Actually / in fact
As a result
On the one hand / on the other hand

2. Висловлення своєї думки
In my opinion
3. Як висловити згоду / незгоду
I absolutely / quite agree (with you)
Do you (really) think so?
No, I'm afraid I can't agree with you
4. Як можна дати пораду?
I think you should...
Why don't you...?
Do you really mean that?
5. Як висловити сумнів, невпевненість
I may be mistaken but...
I think there may be a problem with...
There seems to be something wrong with...
6. Як ухилитися від відповіді
I have no idea
7. Як заохотити, підбадьорити, заспокоїти
I'm really sorry about hear that
You must be very worried/upset
How sad!
That's too bad

Продумуючи план майбутньої рольової гри, викладач повинен підібрати питання, що пробудять у студентів бажання самостійно опрацювати додатковий матеріал з теми. Ефективним може бути проведення імпровізованої прес-конференції, зустрічі з журналістами Великобританії, США, України. Заключне заняття з теми можна організувати у вигляді своєрідного телемосту або ток-шоу. При цьому група студентів ділиться на три команди, визначається ведучий ток-шоу. Кожна з команд отримує своє завдання і готується відповідно до поставленого завдання. Якщо є бажання і зацікавленість, учасники ток-шоу готують собі значки, оформляють аудиторію.

Саме підготовка до такого заняття активізує діяльність студентів. Вони підбирають і самостійно опрацювають необхідну інформацію, повторюють розмовні кліше, які їм будуть необхідні під час дискусії або для інтерв'ю, обрзні вирази, жарти і т. ін.

Особливо успішно проходять такі заняття тоді, коли рольові ігри для учнів не епізодичні, а добре засвоєний елемент занять і перелік висловів, запропонований на початок року, систематично поповнюється учнями і поступово засвоюється. Саме тому науковці сьогодні вивчають фактори, які лежать в основі співробітництва у групі — погляди студента та викладача, їх соціальні й культурні передумови, досвід, стилі навчання і т. п.

Висновки. Аналізуючи творчий доробок вітчизняних і зарубіжних науковців, сучасних практиків та власний досвід, ми дійшли висновку, що реалізація принципів співпраці в процесі навчання іноземної мови швидше й ефективніше забезпечує засвоєння інформації, формування навичок і умінь спілкуватися з іншими, критично мислити, приймати обмірковані рішення.

Навчальне співробітництво особливо важливе у навчанні іноземної мови студентів-медиків. Психологічна література засвідчує той факт,

що паралельно з медикаментозним лікуванням слід використовувати комунікативні вміння лікаря, тобто вміння вислухати, заспокоїти, підтримати пацієнта і т. п.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Отримані в процесі дослідження результати розглядаємо як початковий етап виявлення ефективних шляхів застосування кооперативного навчання в сучасному вузі. Перспективи подальшого дослідження в даному напрямі вбачаємо у поглибленому аналізі механізмів впровадження, застосування та оцінки ефективності технологій навчального співробітництва на заняттях іноземної мови у медичному вузі.

Література

1. Вихрущ В. Теоретичні основи та актуальні проблеми сучасної дидактики : навч. посіб. для пед. ун-тів / В. Вихрущ. — Тернопіль, 1997. — 222 с.
2. Джонсон Д. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек ; [пер. с англ. З. С. Земчук]. — СПб., 2001. — 256 с.
3. Дьяченко В. Сотрудничество в обучении / В. Дьяченко. — К., 1993. — 173 с.
4. Кольцова В. А. Общение и познавательные процессы // Познание и общение. — М. : Наука, 1988. — С. 10—23.
5. Ломов Б. Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения // Психологический журнал. — 1980. — № 5, т. 1. — С. 26—42.
6. Матюшкин А. М. Проблемы ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. — М. : Педагогика, 1972. — 208 с.
7. Педагогическая диагностика в школе / под ред. А. И. Кочетова. — М., 1986. — 216 с.
8. Пономарев Я. А. Роль непосредственного общения в решении задач, требующих творческого подхода // Проблема общения в психологии. — К. : Наука, 1981. — С. 79—91.
9. Щербань П. Навчально-педагогічні ігри / П. Щербань. — К., 1993. — 173 с.
10. Gane Arnold. Reflections on Language Learning and Teaching: an Interview with Wilda Rivers. The January 1991 of the EFL.
11. Mary Ann Criston, Cooperative Learning in the EFL Classroom. Selected Articles from the English Teaching Forum. EL Programs Division, US Information Agency-Washington, 1997.

Аннотация

Оптимизация учебного процесса по иностранному языку в медицинском вузе путем использования учебного сотрудничества

В статье проанализированы особенности организации учебного сотрудничества на занятиях по иностранному языку, раскрыто состояние проблемы в методической литературе по психологии, педагогике, рассмотрена возможность введения элементов учебного сотрудничества в учебный процесс в медицинском вузе.

Ключевые слова: учебное сотрудничество, учебный процесс, медицинский вуз, коммуникативные умения, учебная деятельность.

Summary

Optimization of teaching foreign languages in medical university through educational cooperation

The article analyses the peculiarities of organizing educational cooperation at English classes in medical university, describes the problem in psychological, pedagogical and methodological literature, considers the possibilities if introducing the elements of educational cooperation in teaching process in medical university.

Keywords: educational cooperation, medical university, teaching process, communicative skills, educational activity.

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ СТИЛИСТИКЕ (В СВЯЗИ С ИЗУЧЕНИЕМ ТЕМЫ «СЛОВСОЧЕТАНИЕ»)

Статья посвящена проблемам методики изучения стилистики в школе. В ходе анализа работ Т. И. Чижовой, С. Н. Иконникова, Е. А. Голушковой, В. И. Кононенко раскрывается суть представленных систем обучения, методов и приёмов, системы упражнений, выделения стилистических ошибок и обозначения путей их предупреждения. Особое внимание уделяется современной методике грамматической стилистики.

Ключевые слова: методика грамматической стилистики, система обучения стилистике, стилистические методы и приёмы, стилистические упражнения, стилистика словосочетания.

Современная методика изучения стилистики основывается, прежде всего, на современных научных достижениях в этой области, а также опирается на передовой практический опыт преподавания. Вместе с тем широко используются прогрессивные традиции прошлых лет.

Особенно продуктивными в этом направлении явились методические разработки во второй половине XX века. Они связаны с развитием лингвистической науки: в этот период активно формируется функциональный подход к изучению стилистики. Если практическая стилистика, которой уделялось большое внимание, даёт обзор системы средств языка и регламентирует нормы языка, то функциональная стилистика обращает внимание на те функции, которые выполняют языковые средства в различных ситуациях общения, а также требует учитывать условия употребления языковых средств, их вариантов в конкретных сферах общения.

Базовые основы методики школьной стилистики в этот период закладывались такими учёными, как: В. А. Добромислов, В. И. Капинос, Н. А. Плёткин, Т. И. Чижова, Л. П. Федоренко, С. Н. Молодцова, С. Н. Иконников, В. И. Кононенко, Е. А. Голушкова и др. Этими учёными были написаны не только научные труды по методике стилистики, в которых определены принципы, методы и приёмы, виды стилистических упражнений, но и разработаны специальные пособия для учителей.

Проанализируем некоторые из наиболее значимых научных работ по таким критериям: наличие разработанной системы обучения, описание методов и приёмов, представление системы упражнений, выделение стилистических ошибок и обозначение путей их предупреждения, а также разработанность стилистики словосочетания.

Т. И. Чижова даёт понятие системы обучения стилистике, которая основывается на принципе взаимосвязи изучения стилистики с другими разделами науки о языке и предполагает рассредоточенное во времени овладение учащимися конкретными стилистическими понятиями в процессе изучения программного материала. Она чётко определяет два направления школьной стилистики: обучение стилистическим ресурсам языка и обучение стилистичес-

ки дифференцированной речи, которые следует осуществлять параллельно в их взаимосвязи и взаимообусловленности [1].

По мнению исследователя, результативность обучения стилистическим ресурсам языка достигается с помощью таких методов: сообщение стилистических сведений, стилистический анализ слов, форм и конструкций, ориентированные на ознакомление учащихся со стилистическими нормами; беседа с использованием словарей и справочных пособий, самостоятельная работа по выявлению стилистических характеристик языковых средств. К эффективным методам обучения стилистически дифференцированной речи автор относит следующие: метод стилистического анализа текста или текстового фрагмента, создание (конструирование) текста в том или ином стилевом ключе, метод совершенствования учащимися текстов. Данные методы могут реализовываться с помощью приёмов сравнения, сопоставления, синонимической замены, установления стилистической окрашенности слов, форм, синтаксических конструкций с использованием словарей и справочных пособий, стилистический эксперимент, приём моделирования, рецензирования, саморедактирования, составления и решения познавательных задач.

Заслуживает внимания разработанная исследователем классификация стилистических ошибок с указанием причин их появления, а также даются рекомендации по их предупреждению.

Большое внимание Т. И. Чижова уделяет параллельному изучению стилистики и лексики, морфологии. Что касается темы «Словосочетание», то она рекомендует учитывать только формирование умений производить синонимические замены словосочетаний.

С. Н. Иконников в своих трудах представил методику изучения синтаксиса и пунктуации в стилистическом аспекте. Учёный определил цели, содержание и методы функционально-стилистической работы в 7–8-х классах.

Автор отмечает, что «школьная стилистика должна представлять собой практически направленную часть функциональной стилистики, которая, учитывая практическую необходимость и доступность стилистической теории,

дает учащимся минимум знаний и содействует формированию стилистически дифференцированной речи. Школьная стилистика должна учить речевому мастерству, развивать мышление, эмоциональную сферу, воспитывать эстетический вкус учащихся» [2].

Учёный решает проблему времени и места стилистической работы: она должна проводиться на уроках фонетики, лексики и грамматики. При этом «необходим особый дидактический материал и особые комбинированные упражнения, сочетающие грамматические, стилистические и правописные задания» [2]. Также должны чередоваться или использоваться одновременно методы обучения грамматике, пунктуации, орфографии и методы обучения стилистике, развития стилистически дифференцированной речи и навыков редактирования. Этому, по мнению исследователя, будут способствовать упражнения с разноплановыми заданиями, призванные повышать эффективность работы по стилистике на уроках русского языка. Характеризуя содержание работы по стилистике в 7–8-х классах, он выделяет ориентировочно важнейшие стилистические умения, группируя их в соответствии с овладением тем или иным стилем речи.

С. Н. Иконников анализирует теоретические и практические методы обучения стилистике, отдавая предпочтение практическим методам, среди которых: стилистический анализ (полный и частичный), сопоставление, стилистический эксперимент, редактирование, конструирование и др.

Учёный не выделяет отдельно стилистические ошибки и не указывает способы их предупреждения.

Описывая работу по стилистике на уроках грамматики (синтаксиса), исследователь останавливается на стилистике словосочетания. Он характеризует словосочетание как единицу языка, которая в большей степени, чем слово, обнаруживает стилистическую окраску (образную, эмоционально-экспрессивную), а также может относиться к тому или иному функциональному стилю. С этих позиций учёный предлагает соответствующую систему упражнений, в которой отводит место заданиям на усвоение способов связи слов в словосочетаниях, различение роли словосочетаний в тексте, наблюдение за стилистической ролью инверсии, целесообразности использования стилистически окрашенных словосочетаний в собственной речи и др. Однако методика стилистики словосочетаний в работе С. Н. Иконникова представлена поверхностно и требует дальнейшей разработки.

Е. А. Голушкова утверждает, что стилистика, «базируясь на фонетическом, лексическом и грамматическом материале, изучаемом в школе, призвана углубить знания учащихся о языке, раскрыть его богатства, способность выражать различные мысли и чувства, передавать

их тончайшие оттенки; научить детей пользоваться разнообразными языковыми средствами, выбирать лексические и грамматические синонимы, варианты формы в зависимости от целей и задач высказывания, от условий общения и стиля речи; помочь учителю в борьбе за смысловую точность, выразительность, эмоциональность речи, за повышение речевой культуры» [3].

Анализируя причины разнообразных стилистических ошибок, которые являются следствием, прежде всего, невысокой культуры речи, учёный называет такие основные их причины: недостаточная практическая направленность занятий по русскому языку, отсутствие должного внимания обучению стилю изложения, неумение анализировать языковые особенности текста, а также слабая начитанность. Поэтому автор пособия в качестве дидактического материала для учителя использует слова и словосочетания, употребление которых может вызывать у учащихся затруднения.

Исследователь отдаёт предпочтение практическим методам, которые реализуются с помощью разнообразных упражнений, в том числе на текстовой основе.

Тема «Словосочетание» в анализируемой работе ограничивается подтемой «Виды связи между словами». Однако задания по составлению, сопоставлению, анализу словосочетаний, в состав которых входят различные части речи, часто приводятся Е. А. Голушковой при рассмотрении раздела «Морфология».

Ценность исследований В. И. Кононенко состоит в том, что в них он раскрывает проблемы грамматической стилистики: использование средств языка с целью сделать речь точной и выразительной; выбор языковой формы или конструкции для наиболее полной передачи мысли, раскрытия её идейной глубины и эстетической значимости; применение приёмов, использующихся в деловой и публицистической, научной и художественной речи.

Исследователь отмечает, что «каждый язык богат своими стилистическими ресурсами. Это означает, что язык обладает набором средств, позволяющих усилить выразительность, силу высказывания, его воздействия на собеседника», в том числе через выбор различного рода синонимов, параллельных форм и конструкций [4].

В работе учёного рассматриваются стилистические ресурсы словообразования, морфологии и синтаксиса русского языка, частично через сопоставительный материал русского и украинского языков.

Среди стилистических единиц синтаксиса В. И. Кононенко выделяет словосочетание. Он отмечает, что в этой языковой единице уточняется значение слова, выражаются стилистические свойства. Словосочетания, по мнению исследователя, могут характеризовать разговорную или книжную речь, а также иметь об-

разно-поэтическую окраску. При составлении упражнений он уделяет внимание способности слова правильно сочетаться с другими словами, то есть его валентости.

В. И. Кононенко касается также проблемы освоения той или иной культуры через изучение языка. Учёный указывает, что «...каждый язык неповторим, по-своему красив и совершенен. В нём отразилась история народа, опыт поколений, национальные традиции и культура» [4].

В работах учёных достаточно много внимания уделяется стилистическим упражнениям, при этом предпринимались попытки выстроить систему упражнений в соответствии со школьной программой (Т. И. Чижова, С. Н. Иконников, Е. А. Голушкова и др.). Отметим также, что в анализируемых работах оправдана ориентация на одновременное формирование коммуникативно-речевых и стилистических умений в представленных заданиях. Однако, как отмечает Т. И. Чижова, не решены такие вопросы, как место стилистических упражнений в общей системе упражнений, не установлена зависимость стилистических упражнений и упражнений по языку, точно не определены условия отбора дидактического материала по грамматической стилистике.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что Т. И. Чижова, С. Н. Иконников, В. И. Кононенко, Е. А. Голушкова, С. Н. Молодцова и др. внесли огромный вклад в развитие мето-

дики изучения стилистики. В их исследованиях заложены основы взаимосвязанного и взаимообусловленного параллельного изучения стилистики с другими разделами языка.

Однако в проанализированных работах недостаточно освещены стилистические проблемы, связанные с изучением словосочетания, не разработаны вопросы развития стилистически дифференцированной связной речи учащихся на уроках изучения этой темы в условиях, когда действующей программой не предусмотрены отдельные специальные уроки по развитию связной речи.

Это даёт основания для создания методики параллельного взаимосвязанного и взаимообусловленного изучения стилистики и словосочетания.

Литература

1. Чижова Т. И. Основы методики обучения стилистике в средней школе / Т. И. Чижова. — М.: Просвещение, 1987. — 176 с.
2. Иконников С. Н. Стилистика в курсе русского языка. (7–8 классы) / С. Н. Иконников. — М.: Просвещение, 1979. — 224 с.
3. Голушкова Е. А. Практическая стилистика на уроках русского языка: пособие для учителей V–VIII классов / Е. А. Голушкова. — М.: Просвещение, 1967. — 232 с.
4. Кононенко В. И. Грамматическая стилистика русского языка: пособие для учителя / В. И. Кононенко. — Изд. 2-е, перераб. и доп. — К.: Рад. шк., 1991. — 240 с.

Е. С. ПОПОВИЧ,

доцент кафедры іноземних мов Одеського національного політехнічного університету

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (КОМУНІКАТИВНА ТА ПРОЕКТНА МЕТОДИКА)

Нині вже нікого не треба переконувати в очевидному: методики навчання іноземних мов, які активно використовуються сьогодні, — продукт почасти хаотичного, як правило, безсистемного, однак досить креативного пошуку в недалекому минулому нових нестандартних ідей викладання мов, результатом якого стало становлення та концептуальне оформлення основних методик навчання англійської мови — комунікативна, проектна, інтенсивна, діяльнісна та дистанційна.

Для того, щоб зрозуміти, на чому ґрунтуються сучасні методики навчання англійської мови, необхідно детально розглянути методичні принципи.

До структури *комунікативної методики* входять пізнавальний, розвиваючий та навчальний аспекти, що спрямовані на виховання суб'єкта навчання. Враховуючи вищезазначене,

зміст поняття «комунікативність», а також багатогранність системи навчання, можна сформулювати такі принципи комунікативної методики:

1. Принцип оволодіння усіма аспектами іншомовної культури через *спілкування*.

Спілкування є соціальним процесом, в якому відбувається обмін діяльністю, досвідом, втіленими в матеріальну і духовну культуру. У спілкуванні відбувається емоційний взаємовплив один на одного. Саме спілкування є найважливішою умовою правильного виховання.

Таким чином, спілкування виконує функції навчання, пізнання, розвитку і виховання в комунікативній методиці навчання.

Процес навчання іншомовного спілкування вибудовується на моделі процесу реального спілкування за такими основними параметрами: мотивованість, цілеспрямованість, інформа-

тивність процесу спілкування, новизна, ситуаційність, функціональність, характер взаємодії, система мовних засобів. Завдяки поєднанню вищезазначених параметрів створюються умови навчання, адекватні реальним, що сприяє успішному оволодінню уміннями та їх використанню в умовах реального спілкування.

2. Принцип *взаємозв'язаного* навчання аспектам іншомовної культури.

Комплексний характер пізнання іншомовної культури забезпечується єдністю його навчального, пізнавального, виховного і розвиваючого аспектів. Кожен з цих аспектів, у практичному сенсі, рівноцінний.

У зв'язку з цим будь-яка форма роботи, будь-яка вправа в навчальному процесі повинна інтегрувати в собі всі чотири аспекти і оцінюватися залежно від них.

Даний принцип стосується не тільки міжаспектних, але й внутрішньоаспектних взаємин. Так, наприклад, передбачається взаємозв'язок і взаємообумовленість усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності (читання, мовлення, аудіювання і письмо) в процесі вивчення англійської мови.

Необхідність взаємозв'язаного навчання обґрунтована закономірністю навчання, згідно з якою оволодіння відбувається більш успішно за умови задіяння великої кількості аналізаторів. Взаємозв'язаність аспектів присутня не тільки в процесі навчання, але й в окремих вправах, що спеціально розробляються відповідно до даної методики.

3. Принцип *моделювання змісту* аспектів іншомовної культури. Сукупність краєзнавчих, лінгвістичних і лінгвокраєзнавчих знань не може бути повністю засвоєна в межах студентського курсу, тому необхідно будувати модель змісту об'єкта пізнання, тобто слід відібрати залежно від мети навчання і змісту курсу той обсяг вказаних знань, який буде достатнім для того, щоб презентувати культуру країни і систему її мови. При цьому також необхідно враховувати пізнавальні потреби окремих суб'єктів навчання, пов'язаних з їх індивідуальними інтересами.

4. Принцип *системності* в організації навчання іноземних мов. Даний принцип означає, що комунікативна система навчання створюється реверсивним шляхом: спочатку намічається кінцевий продукт (мета), а потім визначаються завдання, реалізація яких має привести до кінцевої мети.

Такий підхід є головним як для всього курсу вивчення мови, так і для кожного навчального року, кожного практичного чи лекційного заняття, і стосується усіх аспектів. Даний підхід забезпечує системність навчання з усіма властивими їй якостями: цілісністю, ієрархічністю, цілеспрямованістю.

Системність навчання будується з урахуванням закономірностей оволодіння суб'єктом навчання кожним з аспектів. Все навчання в ор-

ганізаційному плані побудовано на основі правил циклічності і концентричності. Циклічність виявляється в тому, що певна кількість матеріалу засвоюється в межах конкретного циклу. Будь-який цикл будується на основі стадійності розвитку навичок і уміння в кожному виді мовленнєвої діяльності.

Циклічність забезпечується концентричним підходом, який стосується як мовного матеріалу, так і обговорюваних проблем.

5. Принцип навчання іноземних мов на основі *ситуації як системи взаємин*. Комунікативне навчання здійснюється на основі модельованих ситуацій. Ситуація існує як динамічна система взаємодії суб'єктів спілкування. Вона є універсальною формою функціонування процесу навчання і служить способом організації мовних засобів, способом мотивації мовленнєвої діяльності, головною умовою формування навичок і розвитку мовленнєвих умінь, передумовою навчання стратегії і тактики спілкування. Комунікативна методика припускає використання усіх цих функцій ситуації.

Навчальна ситуація як одиниця навчання моделює ситуацію як одиницю спілкування. Таким чином, ситуація виступає не тільки в ролі так званої мовної ситуації, але й у ширшому статусі — ситуації навчальної діяльності.

6. Принцип *індивідуалізації* в оволодінні іноземною мовою. У комунікативній методиці суб'єкт навчання сприймається як індивідуальність.

Комунікативне навчання передбачає виявлення початкового рівня суб'єкта та подальший його розвиток. З цією метою використовуються спеціальні засоби для виявлення здібностей — спеціальні тести, для розвитку — вправи.

Розвиток людини залежить від безлічі чинників, основним з яких, при навчанні спілкуванню, слід вважати готовність суб'єктів до спільної діяльності в процесі навчання та усвідомлення того, що від кожного з них залежить успішність загальної справи. Поєднання спілкування з іншими видами діяльності дає можливість наблизити навчання до реального спілкування, яке здійснюється не тільки заради спілкування, але й обслуговує інші види діяльності, що відбуваються одночасно з ним.

Для більш продуктивного оволодіння суб'єктами навчання усіма аспектами іноземної мови передбачена система засобів для розвитку необхідних навичок, для формування уміння вчитися, що складає суб'єктивну індивідуалізацію. Третім провідним компонентом принципу індивідуалізації є так звана особистісна індивідуалізація. Вона припускає облік і використання параметрів, властивих особі: особистий досвід, контекст діяльності, інтереси і схильності, емоції і відчуття, світогляд, статус у колективі. Все це дає змогу викликати в учнів істинну комунікативну і ситуативну мотивацію.

7. Принцип *функціональності* в навчанні іноземної мови. Даний принцип припускає, що

кожен суб'єкт навчання повинен зрозуміти, що йому може дати не тільки практичне володіння мовою, але й використання отриманих знань у пізнавальному та розвивальному аспектах. Цей принцип полягає також в тому, що відбувається оволодіння функціями мовленнєвої діяльності як засобами спілкування, тобто усвідомлюються і засвоюються ті функції, які виконуються в процесі спілкування людей: читання, письмо, говоріння, аудіювання.

На функціональній основі створюється модель мовних засобів, які повинні бути вивчені в курсі іноземної мови: добираються відповідні мовні засоби різних рівнів для вираження кожної з мовних функцій. Залежно від мети для вираження кожної функції можуть бути запропоновані засоби вираження від максимальної до мінімальної одиниці. Зрозуміло, що до цього добору засобів включаються і немовні засоби вираження.

8. Принцип *новизни* в навчанні іноземних мов. Комунікативне навчання будується таким чином, що його зміст і сама організація насичені новизною. Новизна рекомендує використовувати тексти і вправи, що містять для суб'єктів навчання щось нове, відмовлятися від багатократного читання того самого тексту і вправ з тим самим завданням, варіативності текстів різного змісту, але побудованих на одному і тому ж матеріалі. Таким чином, новизна забезпечує відмову від довільного заучування, розвиває мовлення, евристичність і продуктивність мовних умінь суб'єктів навчання, викликає інтерес до навчальної діяльності.

Підсумовуючи вищевикладене, слід зазначити, що всі розглянуті принципи взаємопов'язані, взаємообумовлені і доповнюють один одного. Тому очікування прогнозованих результатів від застосування запропонованої системи матиме сенс за умови задіяння всіх вищезгаданих принципів в їх комплексному поєднанні.

До методичних принципів, на яких ґрунтується ще одна сучасна методика навчання англійської мови — *проектна методика*, належать наступні.

1. Принцип *доступності* виявляється насамперед у тому, що при побудові курсу навчання за проектною методикою розглядаються питання і вирішуються проблеми, які є осо-

бливо значущими для суб'єкта навчання на даному етапі.

2. Принцип *активності* в проектній методиці ґрунтується не тільки на зовнішній активності, але й на активності внутрішній, що виявляється при роботі над проектами, сприяє розвитку творчого потенціалу суб'єктів навчання і спирається на раніше вивчений матеріал. У проектній методиці принцип активності відіграє одну з провідних ролей.

3. Принцип *комунікативності*, що забезпечує контакт не тільки з викладачем, але й спілкування усередині груп. Проектна методика потребує вираження суб'єктами навчання своїх власних думок, відчуттів, активного включення в реальну діяльність, ухвалення особистої відповідальності за реалізацію спільного проекту.

4. Принцип *самостійності* відіграє також дуже важливу роль у проектній методиці. Щоб довести це, потрібно розглянути суть самого поняття «проект». Проект — це самостійно запланована і реалізована з навчальною метою робота, в якій мовне спілкування є невід'ємною інтелектуально-емоційною складовою контексту іншої діяльності (гри, подорожі тощо).

Новизна цього підходу полягає в тому, що суб'єкти навчання мають змогу самостійно конструювати зміст спілкування, починаючи з першого заняття. Кожен проект співвідноситься з певною темою і розробляється протягом визначеного часу. Робота над проектом поєднується зі створенням міцної мовної бази. А оскільки робота над проектами проводиться або індивідуально, або в групі спільно з іншими суб'єктами навчання, то можна говорити про принцип самостійності як про один з основоположних.

Принципи проектною методики тісно взаємопов'язані. Використання даної методики привчає суб'єктів навчання творчо мислити, самостійно планувати свої дії та знаходити варіанти вирішення навчальних завдань, а принципи, на яких вона базується, роблять навчання ефективним для будь-якого вікового контингенту.

Описані вище методики набули поширення в Україні відносно недавно та мають ряд схожих рис, значення яких зросло з часу переходу на комунікативно орієнтоване викладання англійської мови.

HOW TO TEACH SPOKEN INTERACTION

A short conversation between two people presented as a language model — a dialogue — is often the final stage of language learning. As a result, students spend much time repeating dialogues for pronunciation or grammar drilling. But when we come to a dialogue in the communicative phase of language, to its role in unprepared language exposure, its importance fades out.

When practicing speaking at school both teachers and students face a lot of difficulties. Pretty often the teacher doesn't have enough knowledge to do it productively and in a challenging way and the process becomes boring for the learner. Mostly spoken interaction is taught through drilling and substitution.

We should not, however, dismiss this type of work but turn it into stepping stones to free communication. The procedures that follow have been tested by experience and can help the students to develop fluency in English.

So, the work with dialogues should be done in stages.

At stage I (controlled) we can work with a model dialogue in different ways: drill, study vocabulary, work with pronunciation, etc. On this stage a dialogue should be memorized and repeated with a partner.

Suppose your students already know the following dialogue:

A Hello.

B Hello. Can I have a tuna sandwich, please?

A Here you are. Anything else?

B No, thanks.

A One pound twenty, please.

B One pound fifty.

A Here is your change, thank you.

You can introduce a bigger measure of reality, however, if you use a real menu from a real restaurant or ask your students to prepare one.

It is quite easy to make more dialogues, because students can see the menu.

Actually this is stage II — free practice. So, it is easy for learners to make more conversations because they can use model sentences and they have a real menu — a handout. In real life we have a genuine purpose for interaction, at the lesson we usually do not. Handouts give motivation for speaking.

Let me introduce another example of a handout which is a role card. One partner wants to join a dancing class and the other one is a dance teacher.

<p>Student A Student Age 15 next month Abilities play the guitar feel the rhythm good at imitating movements Experience practiced jive and rock'n'roll with a friend two years ago Attitude eager to train a lot love to dance Dreams to join the dance club to learn to dance modern dances to take part in a dancing competition (and win the main prize if possible) Ask about type of dances taught time and place of lessons clothes to wear at lessons price of the lessons</p>	<p>Student B Dance Teacher Course classical dances like waltz, tango, modern dances like rap, hip hop preparation for a dance competition Mon., Wed., Fri., 5-6 p.m. ,,30 a month Requirements age — over 15 clothes — training costume and light sports shoes experience — none other — punctuality Ask about experience in dancing musical interests physical fitness and sports practice ability to play musical instruments reasons for joining the dance group</p>
--	---

In this case there is enough motivating information but is it enough? Can students start working in pairs? Yes and no. It depends on the teacher's goal. If it is fluency, you won't pay much attention to mistakes. If you are trying to achieve accuracy (for example in question making) you will need to control all pairs and it will appear impossible. Most learners face

problems when making questions and if your class has difficulties with it you will want your class to produce grammatically correct questions.

So, divide the students into 2 groups. One group gets the role card "Student", the other one — the role card "Dance Teacher". In their groups students have to make up and write

down all necessary questions. On one hand the teacher can check the questions, on the other hand all the students in the group will know what to say and how to say it correctly.

You can think of other ideas for role cards or, as I often do, ask your students to prepare their own cards. Such task can give extra motivation for learning.

Bibliography

1. Dobson Julia M. Effective Techniques For English Conversational Groups / ELPD Bureau of Education and Cultural Affairs. — 1997.
2. Soars Lis, Soars John. Headway (elementary). — Oxford University Press, 1998.
3. Williams M., Fricker R. Challenges 4. Total Teacher's Pack, Longman.

Дисципліни природничо-математичного циклу

УДК 530р371.30281+004678

З. Ю. МОЇСЕЄВА,

вчитель фізики школи художньо-естетичного профілю «Костанді»

НЕСТАНДАРТНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ В ШКОЛІ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ПРОФІЛЮ

Концепція профільного навчання в старшій школі була розроблена на виконання Закону України «Про загальну середню освіту».

Перехід до профільного навчання переслідує багато цілей, головною з яких є поглиблене вивчення окремих предметів на диференційованій основі. Для цього створені спеціальні загальноосвітні заклади або заклади, які надають можливість комбінувати різні профілі навчання. З такою ж метою було створено і заклади художньо-естетичного профілю, де головною проблемою стало вивчення предметів природничо-математичного циклу. Вона виникає з причин збільшення кількості годин на вивчення профільних предметів за рахунок таких базових предметів, як фізика, алгебра, геометрія, хімія. Отже перед вчителями природничо-математичного циклу постає нелегка задача — збереження якості освіти в умовах профілізації навчання.

Однією з проблемних ланок є фізика. Шкільна фізична дисципліна надає уявлення про фізичну науку, є фундаментальною дисципліною, яка формує в учнів наукову картину світу. Тому необхідно формувати ці знання в повному обсязі, використовуючи різноманітні методи та форми профільної освіти в закладах художньо-естетичного профілю.

Практика показує, що забезпечити системне викладання навчального матеріалу допомагає використання міжпредметних зв'язків. Використовуючи їх на уроках фізики, вчитель намагається розв'язати головне завдання — підвищити інтерес до предмета, розширити світогляд дитини, сформувати цілісну наукову картину світу.

Виграшним виступає розділ «Світлові явища», який вивчається в 7-му класі. Вчитель пропонує учням новий розділ «Професійний інтерес», який повинен бути наявним на кожному уроці. Учні за допомогою вчителя розкривають взаємозв'язки з матеріалами таких профільних предметів, як малюнок, композиція, фотографія, комп'ютерна графіка. Також цей розділ допоможе визначити роль фізичних явищ в техніці живопису та технологій живописних матеріалів, підкреслити використання науки в мистецтвах або описати роль кольору на виробництві.

УРОК 1

Оптичні явища в природі. Джерела світла

«Професійний інтерес». Розповідь вчителя «Різні чи ні?». А ви знаєте, що відбитий пейзаж в стоячій воді відрізняється від реального? Якщо людина подивиться увечері, як відбиваються у воді світильники або як відбивається берег, коли спускається до води, то віддзеркалення здається скороченим або зовсім зникає, якщо спостерігач знаходиться високо над поверхнею води. Отже, ніколи не можна побачити верхівки каменя, частина якого занурена у воду. Пейзаж бачиться спостерігачу таким, якби на нього дивилися з точки, що знаходиться настільки ж глибше поверхні води, наскільки око спостерігача знаходиться вище поверхні. Різниця між пейзажем та його віддзеркаленням зменшується, якщо око спостерігача наближається до поверхні води.

Навіть досить грамотне зображення пред-

мета з точки зору графіки буде плоским та «мертвим», якщо не враховувати сприйняття світу людським мозком [1].

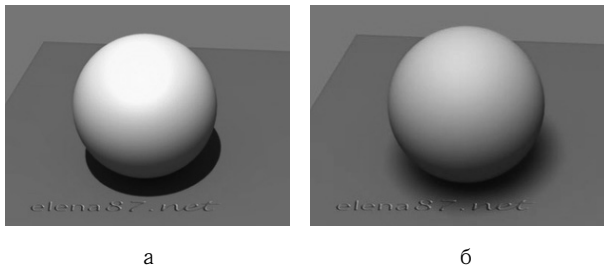


Рис. 1. Шар освітлено:
а) яскравим полуденним сонцем;
б) розсіяним денним світлом

УРОК 2

Закон прямолінійного поширення світла.

Сонячне і місячне затемнення.

Лабораторна робота № 9 «Складання найпростішого оптичного приладу»

«Професійний інтерес». Розповідь вчителя «Історія та тінь». Коли знайомишся з давньою скульптурою, то можна відзначити, що в Єгипті багато барельєфів і мало статуй. У Греції, навпаки, забагато статуй та значно менше барельєфів. Мабуть тут винні сонячне світло та тіні. Під жорстким єгипетським сонцем кожна випуклість барельєфа здавалась чіткою як гравюра, кожна деталь чітко окреслювалась. Статую Аполлона неможливо уявити під прямими проміннями африканського сонця: в нього були б чорні пальці, темні страшні очі, а під носом — чорна пляма. У Греції сонце світить інакше. Крізь тонкі хмари воно світить м'яким розсіяним світлом. У прозорих легких тінях барельєфи втрачають свою чіткість та зникають на фоні білих стін.

«Теорія об'ємного світла» [2].

Відомо, що світло є не тільки фізичною основою зорового сприйняття оточуючого світу, але й джерелом найбагатшої інформації, яка передається від зображень до спостерігача. Багато з вас малювали вікно та світло, яке про-

ходить крізь скло або потоки світла крізь кроки дерев. Досить цікаво розібратися з цією ситуацією з точки зору фізики.

Попрацюємо на прикладі вікна та легкої занавіски, яка покаже, як світло проходить крізь тканину (рис. 2). Розглянемо, як можна полегшити роботу за допомогою простих допоміжних ліній. Як ви бачите, джерело світла б'є під кутом.

Визначимо світлові промені та їх спрямування, кут падіння на підлогу (рис. 3).

Проведемо додаткові лінії, які характеризують світлові промені та визначають область тіні. Продовжимо ці лінії до міста, де вони пересікаються із землею (рис. 4).

Приберемо допоміжні лінії (рис. 5).

Визначимо області світла, використовуючи закон прямолінійного поширення світла (рис. 6). А далі — художня техніка та уява! Успіхів!



Рис. 2

УРОК 3

Розв'язування задач

«Професійний інтерес».

Задача 1. На креслярських лінійках верхні бокові грані скошені і на них нанесена шкала. Яке значення це має для виконання вимірювань? (Для чіткості та точності вимірювання) [3].

УРОК 4

Фотометрія. Світловий потік. Сила світла. Освітленість

«Професійний інтерес». Розповідь вчителя «Знову різниця?». Враження, яке створюється художніми видами, часто залежить від «якості» світла, стану об'єкта та погодних умов [4].

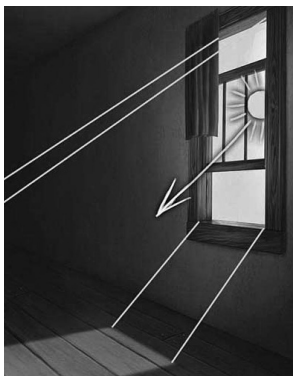


Рис. 3



Рис. 4



Рис. 5



Рис. 6



Рис. 7. Леонардо да Вінчі «Мадонна в гроті»
 (<http://im8-tub.yandex.net/i?id=93683896-08-72>)

Всі ваші труднощі як художників починаються тоді, коли ви відволікаєтесь від сонячного світла, а характеристика пори року, доби, погодних умов втрачає значення. Штучні джерела світла нескінченно різні — з відбитками та розсіювачами, лампами різного типу, часу випуску, потужності. Вони досить малі, тому сила їх світла повністю залежить від відстані до освітлюваного предмета. Жоден із звичайних штучних джерел світла не може навіть в малому ступені порівнятися в яскравості з сонячним світлом. Візуально вони можуть здаватися досить яскравими і при використанні для освітлювання невеликих предметів з близької відстані бути еквівалентними Сонцю за силою світла. Але Сонце освітлює одразу половину земної кулі!

У приміщенні штучне світло здається «яскравим». Стеля, покрита панелями із люмінесцентними лампами, може здаватися дуже світлою. Це обумовлено тим, що очі адаптуються до умов у приміщенні та до рівня освітленості меблів або підлоги, в порівнянні з якими саме джерело світла виглядає яскравим. А тепер спробуємо винести люмінесцентні лампи на сонячне світло. Ви ледве зможете визначити, включені вони чи ні.

Ніколи не намагайтеся оцінювати освітленість в приміщенні на око. Це неможливо! Очі

приспособуються, зіниця розширюється, щоб пропустити більше світла. Порівняння також неможливо, оскільки зіниці неоднакові, якщо дивитися від вікна в кімнату або з вікна на вулицю. Суттєві відмінності в рівнях освітленості згладжуються. Колір (спектральний склад) та безперервність штучного світла також неможливо визначити на око. Заводська натрієва лампа може здаватися яскраво-жовтою, а люмінесцентна лампа — блакитною. Тому багато художників працюють при штучному освітленні та сподіваються на те, що їх картини будуть експонуватися в музеях і галереях, бо сонячне та штучне світло викликають різне сприйняття картини.

Порівняйте враження від картини Леонардо да Вінчі «Мадонна в гроті» під сонячним і штучним світлом (рис. 7).

УРОК 5

Відбивання світла. Закони відбивання. Лабораторна робота № 10 «Вивчення закону відбивання світла за допомогою плоского дзеркала»

«Професійний інтерес». Розповідь вчителя «Відблискуйте!». Якщо намалювати металевий, скляний або глиняний глечик з блискучою поверхнею і поставити його на стіл так, щоб на

нього падало світло з вікна, то на освітленій стороні глечика з'явиться невелика світла пляма. Це відблиск. Він завжди знаходиться в опуклому, освітленому місці будь-якого предмета [5].

Відблиск — найсвітліша пляма на предметі, яка розташована там, де світло джерела відбивається від поверхні зображеного предмета.

Відображені в картинах маленькі світлі плями допомагають передавати гру світла та тіні, оживляти її.

Голландські художники зображали в своїх натюрмортах посуд, на якому відбиваються відблиски. На старих полотнах ми бачимо відблиски в сяянні дорогоцінних каменів, на складках важкої атласної матерії. Яскравим прикладом цієї техніки є фрагмент картини голландського художника Яна Ван-Ейка «Портрет пари Арнольфіні», на якій відблиски підкреслюють яскравість металевої люстри (рис. 8).



Рис. 8. Ян Ван-Ейк. «Портрет пари Арнольфіні». Фрагмент. Масло. 1434 р.
(<http://www.chernorukov.ru/articles/?article=905>)

УРОК 6

Дзеркальне та розсіяне відбивання світла. Пласке дзеркало

«Професійний інтерес». Розповідь вчителя «Таємниці дзеркал». Про різноманітність функцій дзеркала в творчості російських художників кінця XVIII — початку XX ст. розповідає вистава «Дзеркала» в Третьяковській галереї [6]. Вистава складається з декількох розділів: дзеркало як елемент інтер'єру; дзеркало і жінки; художник, що досліджує себе за допомогою дзеркала в автопортретах... І, звичайно, в усі епохи дзеркала використовувалися художниками, щоб зробити полотна ще більш відкритими, освітленими, щоб підсилити їх декоративність. У картинах художників першої половини XIX століття дзеркала в інтер'єрах виконують активну роль в поетичній інтерпретації повсякденності.

Розглянемо вже знайому нам картину художника Яна Ван-Ейка «Портрет пари Арнольфіні»

1434 р. (рис. 9). Як виявилось, в ній приховано дуже багато таємниць! [7]. Як не дивно, на картині змальована не сімейна пара, а шлюбна церемонія двох осіб різних віросповідань. Пара присягає у вірності один одному. Про це свідчать багато речей на картині, які змальовані не просто так, а з прихованим значенням.



Рис. 9. Ян Ван-Ейк. «Портрет пари Арнольфіні». Масло. 1434 р.
(<http://photoclub.ucoz.ru/forum/55-1800-1>)

У дзеркалі, крім пари, змальованої на картині, відбивається ще третя людина — можливо сам художник. Проте розраховано, що фокусна відстань намальованого дзеркала — 18 сантиметрів (рис. 10).



Рис. 10. Ян Ван-Ейк. «Портрет пари Арнольфіні». Фрагмент. Масло. 1434 р.
(<http://photoclub.ucoz.ru/forum/55-1800-1>)

«Нові технології». До великої радості дизайнерів та фотохудожників засобами Photoshop тепер можна не лише перетворювати, ре-

тушувати і створювати зображення, але й істотно змінювати їх, вносити свої доповнення. Наприклад, управляти падінням світла, розміщувати відблиски на поверхню рельєфів, імітувати віддзеркалення вибраного зображення на поверхні і т. д. [8]. Насправді подібні ефекти доводиться використовувати дуже часто, без них неможливий фотомонтаж, адже саме відблиски і віддзеркалення додають йому необхідної природності. Уявіть, наприклад, ситуацію, коли вам потрібно гармонійно вписати в пейзаж озеро або намалювати скло, або прозорий пластик з віддзеркаленнями на поверхні, або наповнити живим блиском ялинкові кулі, в яких відбиваються навколишні предмети. А можна додати на фотографії морського берега корабель, що напівзатонув, або прикрасити поверхню тінюватого ставка плаваючими рослинами. Отже, ситуацій безліч. Тут на допомогу прийдуть уроки інформатики. Але і на картинах, і на фотографіях завжди діють закони відображення світла.

До речі, офорт або гравюру на дереві чи лінолеумі різнуть в дзеркальному віддзеркаленні, щоб відтиск вийшов правильно. У процесі роботи майстер перевіряє зображення на дошці за відображенням у дзеркалі (рис. 11).

УРОК 7 Розв'язування задач

«Професійний інтерес».

Задача 1. Інколи на уроках малюнка та живопису вчитель направляє освітлювальні прилади не на робочі місця, а на стінку класної кімнати. У чому переваги такого способу освітлення? (При такому освітленні не виникає різких тіней).

Задача 2. Яким має бути найменший розмір плоского дзеркала, щоб художник зміг би намалювати свій портрет у повний зріст? Зріст художника вважати рівним h . ($h/2$).

УРОК 8 Тематичне оцінювання. Світлові явища. Частина I



Рис. 11. <http://migranov.ru/germany/alps/25.php>

УРОК 9 Заломлення світла, закономірності заломлення

«Професійний інтерес». Розповідь вчителя «Фарби художника і фізика». Художні фарби складаються з еднальної речовини (масла, смоли і воску) і часток пігменту. Ті та інші мають різні показники заломлення, тому віддзеркалення усередині барвистого шару і колір фарби залежать від складу і властивостей цих двох речовин [9]. Пройшовши через частки пігменту, показники заломлення яких відрізняються від показників заломлення еднальної речовини, світло розділиться на відбитий і заломлений. Відбите світло при цьому забарвиться і вийде на поверхню, а заломлене пройде всередину барвистого шару, де зустрінє частки пігменту і також відіб'ється і заломиться. Таким чином, світло відіб'ється від поверхні картини забарвленим у колір додатковий тому, який поглинається пігментом.

«Веселка». Це заворожуюче природне явище не залишило байдужими багатьох художників світу. Архіпа Івановича Куїнджі називають «художником світла». Він створив особливий тип романтичного пейзажу. «Ілюзія світла, — писав Репін, — була його богом, і не було художника, рівного йому в досягненні цього дива живопису». Ми можемо це побачити на картині «Веселка» (рис. 12). Куїнджі писав її 5 років: з 1900-го по 1905 рік [10].

УРОК 10 Дисперсія світла. Спектральний склад світла. Лабораторна робота № 11 «Утворення кольорової гами світла шляхом накладання променів різного кольору»

«Професійний інтерес». Розповідь вчителя «Метамерія кольорів». Проходячи крізь призму, біле світло розкладається в спектр. Проте, відчуття кольору, ідентичне відчуттю від деяких спектральних кольорів, можна отримати також за допомогою змішування абсолютно інших кольорів [11].



Рис. 12. А. І. Куїнджі «Веселка»
(<http://www.profiplot.ru/images/lb/p/pb/p215b.jpg>)

Метамерією називають явище, коли два забарвлені зразки кольору сприймаються як однакові під одним джерелом освітлення (мають тотожне забарвлення), але втрачають схожість за інших умов освітлення (з іншими спектральними характеристиками випромінюваного світла). В усіх випадках ми маємо справу з явищем метамерії — кольори сприймаються і оцінюються різними людьми по-різному, хоча відтворюються з використанням різних еталонів для порівняння, корекції та атестації. Один і той самий колір предмета при різному освітленні візуально приймається як різний. З іншого боку, при проведенні роботи з кольором візуально необхідний облік метамерії. Так, в поліграфії, фотографії, живопису та ін. галузях використовуються фарбники, фарби, якими створюють зображення аналогічні з оригіналом — часто майже неможливо відрізнити оригінал від копії (це дуже важливо в живопису).

На метамерії засновано відтворення кольору в поліграфії, фотографії, кіно, телебаченні, живопису. Завдяки їй із суміші різних за характеристиками спектрального поглинання наборів пігментів можуть бути утворені кольори, що сприймаються оком як однакові.

Фізіологічно метамерія зору заснована на будові периферичного відділу зорового аналізатора. У людини цю функцію виконує сітківка, в якій за сприйняття видимої області спектру відповідають особливі рецептори — колби і палички. Якщо порівнювані потоки випромінювання, навіть з різним спектральним складом, діють на рецептори ока однаково, то кольори сприймаються як однакові. Їх фізичну відмінність можна відкрити лише за допомогою спектроскопа або спектрометра.

Слід зазначити, що живопис користувався і просторовим зміщенням кольорів [12]. Закони

просторового зміщення знали з практики не лише художники-імпресіоністи, але і венеціанці Високого Відродження, і Веласкес, і майстри помпейських розписів, і майстри фаюмських портретів (наприклад, «Портрет літнього чоловіка» з колекції музею образотворчих мистецтв ім. О. С. Пушкіна). Кольорові штрихи на основній плямі кольору на фресках Феофана Грека і його учнів свідчать про практичне знання ефектів просторового зміщення, що оживляли колір. Прийоми, якими користувалися художники, поєднують ефект оптичного зміщення з ефектом від способу нанесення барвистого шару. У даному випадку йдеться про розмір мазка художника. Розмір має значення!

Розглянемо оптичний приклад. Якщо підвести глядача впритул до картини Сурикова «Бояриня Морозова» (рис. 13), він не побачить в опису СНІГу нічого, окрім різноколірних мазків (повна нарізність кольорів). Якщо відвести глядача від картини, він побачить лише голубуватий СНІГ, і йому буде байдуже, чи написаний цей СНІГ роздільними кольорами або пофарбований однією голубуватою фарбою (повне зміщення). Однак ні те, ні інше положення відносно картини не є найкращим і природнішим. Легко переконатися, що на тій відстані, з якої краще всього охоплюється і найбагатше розкривається для глядача це полотно, зміщення кольорів в живописі Снігу залишається неповним. Ми не бачимо роздільних мазків, але ми бачимо переливи кольору, гру теплих і холодних відтінків, гру рефлексів на Снігу, його розриту, мерехтливу віддзеркаленнями рихлу структуру. Імпресіоністи для досягнення «блиску» колориту також використовували неповне оптичне зміщення кольорів.

Набір фарб, якими користується художник разом з його улюбленими сумішами, допомагає



Рис. 13. Суриков «Бояриня Морозова»
(http://www.centre.smr.ru/win/pics/pic0251/p0251_800.htm)



Рис. 14. Леонардо да Вінчі «Таємна вечеря»
 (http://ru.wikipedia.org/wiki/Файл:Ultima_Cena_-_Da_Vinci_5.jpg)

йому створити свою палітру. Художник-кологрист має добре знати свою палітру. Цим і пояснюються спроби залучити для розуміння однієї із сторін творчого процесу кольоровий круг. Художник бачить у кольоровому крузі аналогію своїй інтуїтивно осягнутій палітрі. Але кольоровий круг і палітра художника — це різні речі. Палітра не містить чистих спектральних кольорів!!!

УРОК 11 Лінзи, їх основні характеристики. Види лінз

«Професійний інтерес». Розповідь вчителя «Фокус». Існує безліч секретів, які потрібно знати, щоб створити справжній витвір мистецтва [13]. Один з таких секретів — це фокус зображення — центральна ключова крапка. Визначення фокусу можливо за двома пунктами: 1) центр активності, залучення або уваги; 2) точка концентрації. Фокус — це центр твору мистецтва. Тут центр не завжди розуміється як геометричний центр, про який ми говорили сьогодні на уроці. Найчастіше це означає найважливішу частину зображення. Наприклад, якщо хтось вирішив намалювати птицю, що сидить на дереві, то звичайно, головну

«фокусну» роль гратиме саме птиця, в якому б місці зображення її не намалювали.

Чому фокус такий важливий? Без фокусу глядач швидко втратить інтерес до зображення, тому що він просто не знає, куди потрібно дивитися і яка частина картини найцікавіша.

Погляньте на наступне зображення (рис. 14). Це картина Леонардо да Вінчі «Таємна вечеря», яку він писав протягом двох років (1495—1497). На картині змальований момент, коли Христос промовляє: «Один з вас зрадить мене». Якщо ви ще не виявили Христа на картині, то він знаходиться в самому центрі. А тепер зізнайтеся: куди впав ваш погляд, як тільки ви побачили картину? Упевнена, що саме в центр — на Христа. Чому так сталося? Тому що Леонардо да Вінчі, без сумніву, один з кращих, хто знає секрет «фокусу».

УРОК 12 Одержання зображень за допомогою тонкої лінзи. Формула тонкої лінзи. Лабораторна робота № 12 «Визначення фокусної відстані та оптичної сили тонкої лінзи»

«Професійний інтерес». Розповідь вчителя. «Революція в живопису» [14]. Історики мистецтва дивуються, чому до кінця XVI століття всього за декілька десятиліть в жанрі портре-



Рис. 15 (зліва). Мікеланджело Мерізі да Караваджо. «Вечеря в Емаусі»
(<http://bibliotekar.ru/muzeumLondon/23.htm>)



Рис. 16 (справа). Рафаель Санти. «Папа Лео X з кардиналами»
(<http://www.bibliotekar.ru/kRafael/11.htm>)

та сталася справжня революція. Напружені, застигли особи змінилися раптом на картинах живими, повними відчуттів рисами, приблизність — точністю деталей. Дискусії про це не припиняються до цього часу, і британський художник Девід Хокні запропонував власну версію того, що сталося: на його думку, живописці Відродження взяли на озброєння найкращі досягнення тодішньої науки — лінзи.

Точне зображення навіть нерухомих натюрмортів століттями давалося художникам нелегко. Для навчання малювання предметів в перспективі почали з'являтися складні пристрої.

Прикладом цього є картина Караваджо «Вечеря в Емаусі» (бл. 1601) (рис. 15), яка вже значно реалістичніша, проте на цьому полотні звертає на себе увагу неприродне і таке, що суперечить всім законам перспективи — співвідношення витягнутих рук апостола Петра, який сидить справа. Кисть ближньої до глядача руки і віддаленої від нього вийшли одного розміру. На думку вчених, саме такий ефект виникає при використанні деяких збільшувальних лінз. Коли ж Девіда Хокні звинувачують в тому, що він приписує використання оптики тому часу, коли художники не могли мати до неї доступу, автор цієї теорії пропонує звернутися до портрета кисті Рафаеля «Папа Лео X з двома кардиналами» (1518) (рис. 16). Герой картини (див. рис.), написаної в той час, коли виробництво лінз не було ще налагоджено (згадки Галілея відносяться до періоду після 1609 року, а Левенгука — приблизно до 1660), тримає в лівій руці збільшувальне скло.

З одного боку, Хокні робить висновок, що перші виготовлені лінзи потрапляли до рук пап і королів та завдяки близькості до них опинялися в руках придворних художників швид-

ше, ніж у вчених. З іншого боку, особливий інтерес викликає те, що папа тримає лупу в лівій руці. Як запевняють деякі історики, в XVI столітті лівша не міг бути обраний папою: ліва рука вважалася грішною, рукою диявола. Художник Девід Хокні робить висновок, що насправді папа тримає лупу правою рукою, а портрет свідчить про ефект, що виходив в ранні часи використання лінз, коли ще не навчилися компенсувати зворотні зображення.

УРОК 13

Розв'язування задач

«Професійний інтерес».

Задача 1. Опишіть та визначте метод написання картини [15, 76]. (За допомогою увігнутого дзеркала художник реконструює один з методів, який використовувався в старому живописі) (рис. 17).

Задача 2. Що зображено на передньому плані давньої картини (рис. 18)? Яким чином цього можна досягнути? (Ханс Хольбайн. «Посли», 1533 р. На передньому плані — череп, який був деформований за допомогою оптичних засобів) [15, 56].

УРОК 14

Око як оптична система

«Професійний інтерес». Розповідь вчителя «Оптичні ілюзії». Оптичне мистецтво (оп-арт — скорочений варіант від англ. optical art — оптичне мистецтво) — художній напрям другої половини XX століття, що передбачає використання різних оптичних ілюзій, заснованих на особливостях сприйняття плоских і просторових фігур [16].



Рис. 17. <http://b.foto.radikal.ru/0602/31199f43358c.jpg>

Перші дослідження в області оп-арту відносяться до кінця XIX століття. Вже в 1889 році у щорічнику «Das neue Universum» з'явилася стаття про оптичні ілюзії німецького професора Томпсона (Thompson), який, використовуючи чорно-білі концентричні кола, створював враження руху на площині: колеса на малюнках Томпсона «обертаються» і круги «переливаються». Але це було більш наукове дослідження особливостей зору, ніж мистецтво.

Оптична ілюзія взагалі присутня в нашому зоровому сприйнятті: зображення існує не лише на полотні, а насправді і в очах, і в мозку глядача.

Завдання оп-арту — обдурити око, спровокувати його на помилкову реакцію, виклика-

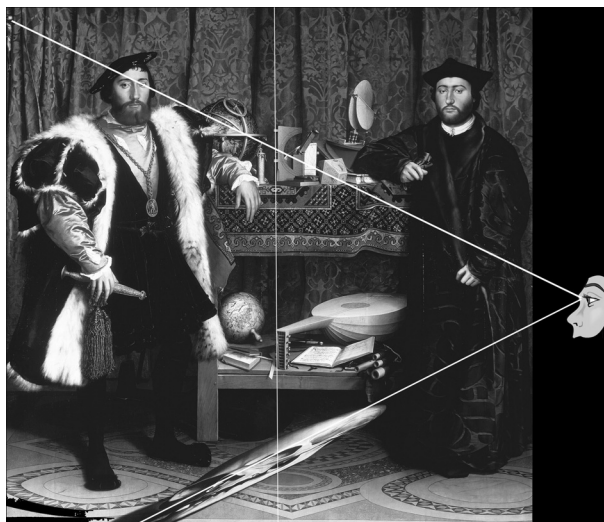


Рис. 18. Ханс Хольбайн. «Посли» <http://markmeynell.files.wordpress.com/2009/07/amb-lines.jpg>

ти образ «неіснуючий». Візуально суперечлива конфігурація створює нерозв'язний конфлікт між фактичною формою і формою видимою. Оп-арт навмисно протидіє нормам людської перцепції. Дослідження психологів показали, наприклад, що око завжди прагне організувати хаотично розкидані плями у просту систему. В оптичному живописі, навпаки, прості однотипні елементи розташовуються так, щоб дезорієнтувати око, не допустити створення цілісної структури.

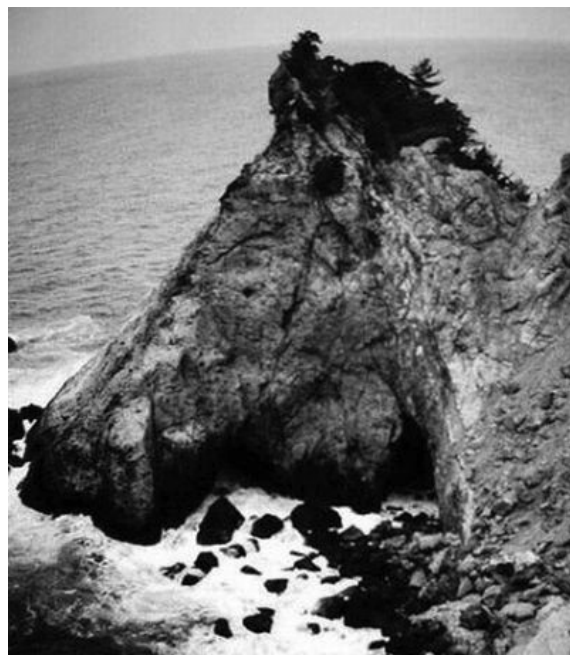
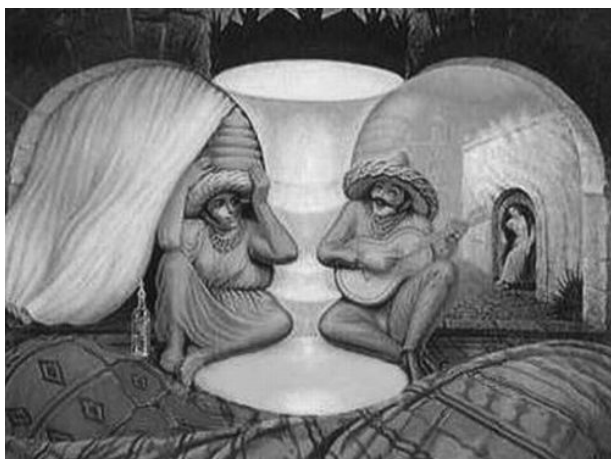
Особливо сильним ударом піддавався нервовий апарат глядача на тих виставах, де експонувалися рухомі, світлясті, відбиваючі світло і блискуючі системи. Їх відвідувачі реагували на «художню ілюзію» запамороченнями і неприємністю. Представники оп-арту стверджували, що їх роботи спонукають глядача до активної співучасті в творчості, оскільки саме око гене-



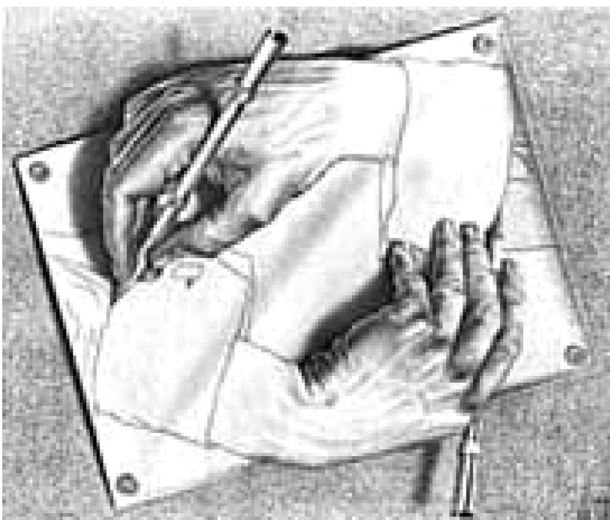
рує форму, трансформує «матерію» живопису в «енергію» видимого образу.

Віктор Вазарелі був найяскравішим представником оп-арту завдяки розмаху своєї творчості, логічній завершеності свого методу. Він досліджував дію цього мистецтва і його вживання в архітектурі та дизайні, що привело до розквіту оп-арту в рекламі і дизайні до такого рівня, що навіть виникла небезпека перетворення його у прикладне мистецтво.

Можливості оп-арту частково використовуються в промисловій графіці, плакаті, оформлювальному мистецтві.



<http://trinixy.ru/47595-klassnye-opticheskie-illyuzii-41-foto.html>



<http://class-fizika.narod.ru>

Література

1. <http://www.elena87.net>
2. <http://cg-paint.blogspot.com> (Світ та тінь)

3. <http://claw.ru/a-phisiks/sbornik-zadach-po-fizike.html>
4. Килпартрик Д. Свет и освещение / Д. Килпартрик. — Изд-во «Мир».
5. <http://www.chernorukov.ru> (Статті / Словник образотворчого мистецтва)
6. Хан-Магомедова В. Зеркала в искусстве // Искусство. — 2010. — № 8.
7. <http://photoclub.ucoz.ru> (Не фото единым / В мире искусства / Женщины и зеркала в изобразительном искусстве)
8. <http://www.compress.ru> (Уроки / Photoshop: полезные советы / Урок 14)
9. <http://www.bibliotekar.ru> (Живопись и графика / Цвет в живописи)
10. <http://festival.1september.ru> (Преподавание физики / Открытый урок в 9 классе по теме «Чудный дар природы вечной...»)
11. <http://traditio.ru>
12. <http://www.sneg.su> (Живопись / Цвет в живописи)
13. <http://www.photoweb.com.ua> (Photoshop / Уроки Фотошоп / Эффекты / Фокус изображения)
14. <http://novostitehniki.ru> (История / Оптика совершила две революции в живописи)
15. Хокні Д. Таємне Знання: відкриття забутих технік давніх майстрів / Д. Хокні. — 2001. Великобританія (David Hockney «Secret Knowledge»)
16. <http://ru.wikipedia.org> (Науки / Физика / Оптика / Оптическое искусство)

Від здорової дитини – до здорової нації

Д. П. СЛІПЕНКО,

вчитель вищої категорії, вчитель фізичної культури ОНВК № 13 м. Одеси,

В. М. ЦУРКАН,

вчитель-методист, вчитель фізичної культури ЗОШ № 3 м. Іллічівська

ДОБРЕ, МІЦНЕ ЗДОРОВ'Я — ВАЖЛИВА УМОВА ЖИТТЄРАДІСНОГО СВІТОСПРИЙМАННЯ

Практика показує, що основна маса учнів успішно опановують на уроках основи знань, пов'язаних із забезпеченням збереження та зміцнення здоров'я, що не виключає значення домашніх завдань. Ї робити це краще з 1-го класу, щоб молодші школярі привчалися до регулярних занять фізичними вправами.

У ОНВК № 13 м. Одеси та ЗОШ № 3 м. Іллічівська вчителі практикують домашні завдання двох видів: а) комплекси для зміцнення і розвитку м'язових груп, для збільшення гнучкості і рухомості в суглобах; б) комплекси підготовчих вправ для освоєння гімнастичних елементів.

Перш ніж включати вправи в домашні завдання, треба розучити їх з дітьми на уроках. Оскільки вправи досить прості і навантаження при їх виконанні невелике, можна поради

ти виконувати їх вранці. Крім того, учні можуть заповнювати ними паузи під час приготування уроків.

Бажано дати перелік вправ вихователям груп продовженого дня, щоб школярі на «спортивній годині» виконували фізичні вправи так само, як і завдання з інших предметів.

Для забезпечення ефективності впровадження домашніх завдань вчитель фізичної культури обов'язково має залучати до спільної роботи батьків. На першій же зустрічі з ними вчитель має познайомити батьків з програмою спільної діяльності.

Проведений нами спеціальний аналіз показав, що першокласники-семирічки протягом дня в середньому роблять 35 нахилів, 80 підскоків на місці, 30 разів згинають і розгинають руки в упорі лежачи (руки на підвищенні), 20 разів

виконують вправу «хвиля» (упор лежачи зігнувшись — упор лежачи прогнувшись). Значна частина навантаження припадає на той час, коли діти знаходяться вдома. Вчитель зобов'язаний довести до відома батьків, що вони мають лише підтримувати інтерес дітей до фізичних вправ, стимулювати їх. Наприклад, син зробив без нагадування 10 нахилів. Потрібно це «помітити» і похвалити: «Молодець, сам згадав, ноги майже не згинаєш і пальчиками вже дістаєш до підлоги».

Періодично, раз на місяць, вчитель визначає гнучкість дітей. На гімнастичну лавку або на підлогу кладеться метрова лінійка або задалегідь заготовлена паперова стрічка з діленнями. Учень сідає на лавку — ноги на ширині ступні, п'яти у нульової відмітки лінійки — і робить нахил вперед, намагаючись обома руками торкнутися як можна більш далеких лінійних відміток. Якщо учень не дотягується навіть до нульової лінії, вчитель робить запис: скільки сантиметрів (зі знаком мінус) він до неї не дістає. Якщо учень торкається пальцями лінійних відміток за нульовою лінією, результат записують зі знаком плюс. Під час нахилу учня треба стежити за тим, щоб його ноги були прями. Іноді вчителеві самому доводиться притискати рукою коліна дитини до лавки. За наявності помічників, фіксуються результати. В класі, де навчаються 35 учнів, ця процедура триває 5–7 хв.

Після підведення підсумків вчитель називає імена тих, хто краще всіх нахилився, тобто хто найгнучкіший. Після таких перевірок у дітей значно підвищується інтерес до домашніх завдань, особливо до вправ з нахилами, які обов'язково включаються в комплекси цих завдань.

Дітей важко захопити віддаленою метою: «Робитимеш нахили, станеш гнучким» або «Віджимання від стіни допоможе тобі розвинути силу рук». Такі завдання для дітей абстрактні. Діти в молодшому віці здатні сприймати лише те, чого реально можна досягти в найближчий час на одному занятті, а ще краще даної хвилини. Допомагає захопити їх і сам процес виконання вправи. Їм цікаво знати, скільки вони зробили, наприклад, нахилів, підскоків, згинань і розгинань рук. Батьки записують в зошиті зі

слів дітей кількість повторень вправ за день. Вчитель зі свого боку цікавиться результатами виконання домашніх завдань. Зауважимо, мова йде не про кількісні показники при виконанні домашніх завдань. Головна мета нашої роботи — повноцінний фізичний розвиток кожної дитини. Отримані дані переконливо свідчать, що з допомогою правильно організованих домашніх завдань можна зміцнити здоров'я учнів.

Комплекс домашніх завдань загальнорозвивальної спрямованості.

1. Нахили вперед, торкаючись руками підлоги, нахили вліво, вправо, назад (для розвитку гнучкості).

2. Упор лежачи зігнувшись — упор лежачи прогнувшись. Вправа спрямована на зміцнення м'язів тулуба, сприяє розвитку гнучкості, формуванню і збереженню правильної постави, що потрібно дітям, які декілька годин в день сидять за партами і зазнають великих статичних навантажень на м'язи тулуба.

3. Згинання і розгинання рук в упорі стоячи біля столу (для розвитку сили рук).

4. Стрибки на обох ногах на місці (з часом ця вправа замінюється стрибками по черзі на лівій, а потім правій нозі). Вправа спрямована на розвиток стрибучості і координації рухів (одночасне відштовхування двома ногами для дітей 7-річного віку викликає певні труднощі), сприяти зміцненню м'язів стопи.

5. Ходьба та її різновиди. Застосовується для поступового заспокоєння організму після стрибків.

Крім вправ загальнорозвиваючого напрямку, бажано давати завдання для повторення і закріплення матеріалу, раніше вивченого на уроці.

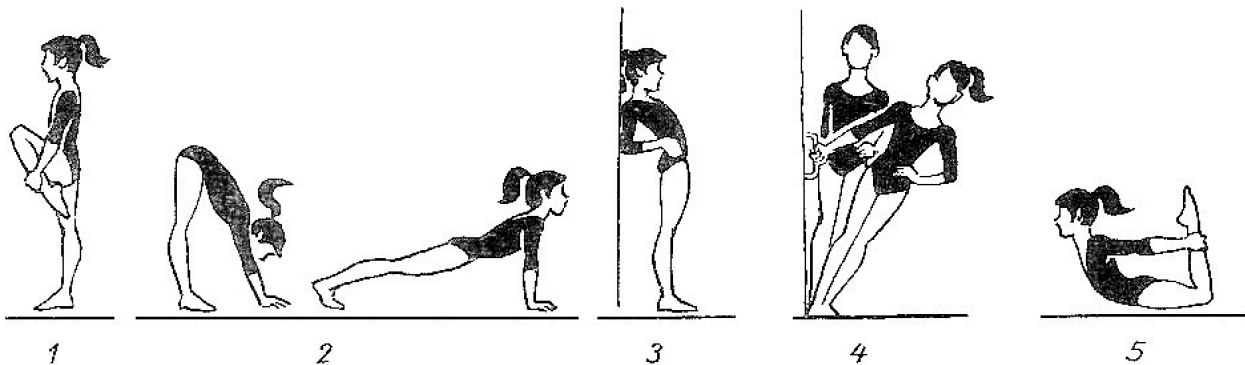
Вправи для освоєння техніки групування.

1. В. п. Зігнути праву ногу, підтягнувши коліно до грудей, взятися правою рукою за голілку і притиснути п'яту до сидниці, голову опустити. Те ж лівою ногою (мал. 1).

Вправа дає можливість відчутти важливий для групування момент (підтягування п'яти до сидниці), на якому в інших умовах учень зосередитися не може. Застосовується і як засіб розвитку стійкості.

2. Групування в упорі присівши.

3. Групування в положенні лежачи на спині.



Для підготовки до стрибків з висоти. Стрибок вгору, м'яко приземлитися і не втратити рівновагу, випрямитися, зробити крок убік.

Стрибкові вправи.

1. Стрибки на місці, обертаючи однією рукою складену удвічі скакалку (у той момент, коли учень підстрибнув, скакалка повинна вдаритися об підлогу).

2. Стрибки через коротку скакалку на обох ногах.

Одну, максимум дві з приведених вище вправ вчитель включає в домашні завдання на короткий термін (1–3 дні), щоб вже на наступному уроці перевірити, як учні впоралися із завданням. Учні, які освоїли вправи, заохочують, а тим, в кого ще не усе виходить, пропонують продовжувати виконання домашнього завдання.

II клас. Другокласники повинні ознайомитися із змішаним висом і упорами, навчитися робити перекид вперед і стійку на лопатках зігнувши ноги. У зв'язку з цим для домашніх завдань їм пропонуються наступні вправи.

Комплекс домашніх завдань загальноорозвиваючої спрямованості.

1. Нахил вперед, торкнутися руками підлоги, випрямитися, нахил назад.

2. Лежачи на животі прогнутися, руки в сторони.

3. Лежачи на спині підняти прямі ноги, торкаючись носками підлоги за головою.

4. Підтягування у висі лежачи.

5. Стрибки: ноги нарізно, ноги скрестно.

6. Ходьба, її різновиди.

Вправи для підготовки виконання змішаних упорів.

1. В упорі лежачи пересування на прямих руках вліво і вправо. Спину не прогинати, тримати прямо, носки ніг з місця не зрушувати. Оцінюючи вправу, вчитель звертає увагу на уміння учнів повторити пересування не менше двох разів вправо і вліво, а також на якість виконання — зовнішню легкість, невимушеність, на поставу.

2. З основної стійки нахилитися вперед, торкнутися руками підлоги і, переставляючи їх вперед, прийняти упор лежачи. Тим же способом повернутися у вихідне положення. Ноги в колінах не згинати. Для перевірки якості виконання домашнього завдання можна встановити кількісний норматив, наприклад, максимальне число повторень за 10 сек.

Вправи для освоєння перекиду вперед.

1. З упору сівши, перекид назад в положення групування, потім перекидом вперед у вихідне положення. Весь час утримувати коліна біля грудей, голову назад не відводити. Вміти повторити вправу не менше трьох разів підряд не відштовхуючись від підлоги руками. Триває безпомилково повторення перекиду є перевіркою вправою. Радити учням, підстелив килимок, виконувати перекиди на підлозі, а не на ліжку (дивані). Дуже м'яка поверхня не

дозволяє досягти правильного виконання. Акцентувати увагу школярів на повернення у вихідне положення після перекиду на спину, не допомагаючи собі руками.

2. З положення лежачи на спині сісти, підтягнути ноги, взявшись за гомілки, притиснути п'яти до сідниць і, подавши плечі вперед, встати. Секрет правильного виконання вправи в тому, що всі дії виконуються одна за одною без зупинки. Це складне і дуже важливе уміння. Воно потрібне для освоєння техніки перекиду вперед. Завдання — навчитися безпомилково виконувати вправу 5 разів підряд.

Вправи для освоєння стійки на лопатках.

1. Притулившись плечима і шиєю до стіни (мал. 3), поставити долоні на поперек, ліктями упертися в стіну. Таким чином відпрацьовується в полегшених умовах уміння правильно ставити руки в стійці на лопатках. Для дітей звичай важко навіть зберігати рівновагу в положенні лежачи на спині зігнувшись. Завдання ускладнюється вдвічі, якщо їм в нестійкому стані доводиться ще думати про правильну постановку рук. Коли ж вони навчаться впевнено ставити руки, знаходячись в положенні стоячи і впираючись ліктями в стіну, їм з часом легше буде навчитись виконувати стійку на лопатках.

2. З положення сидячи на підлозі, перекид назад, торкнутися ногами підлоги за головою і, затримавшись в цьому положенні, поставити руки ліктями на опору, а долонями упертися у поперек.

3. Повторюючи вправу 2, продовжити її так: повільно підняти зігнуті ноги до положення стійки на лопатках. Не дозволяти другокласникам робити стійку на лопатках, поки вони не засвоять вправу 2.

Виконувати стійку на лопатках, особливо на стадії розучування, слід тільки під наглядом вчителя, щоб у школярів не сформувалися неправильні навички.

4. Стрибки через коротку скакалку з однієї ноги на іншу.

III–IV класи. Школярі освоюють лазіння по канату в три прийоми, вчать робити стійку на лопатках, «міст», перекид назад, вправи у висі і упорах на гімнастичній стінці, колі, лавці.

Комплекс домашніх завдань загальноорозвиваючої спрямованості.

1. Нахили назад, в сторони, вперед.

2. Лежачи на животі, прогнутися, підняти тулуб від підлоги і повернутися у вихідне положення. Вправи можна виконувати, спираючись руками об підлогу або закріпивши ноги, наприклад, за батарею опалювання, ліжко, диван; прогинатися, тримаючи руки за головою або в сторони.

3. Лежачи на животі, спираючись руками об підлогу, піднімати і опускати прямі ноги. Варіантами виконання вправи можуть бути такі: не спиратися руками об підлогу, а трима-

тися за що-небудь, вхопившись на рівні голови; те ж, лежачи животом на стільці. В останньому варіанті з'являється можливість більшого розмаху ногами, що набагато спрощує вправу.

4. Лежачи на спині, виконати підняття прямих ніг, торкаючись носками підлоги за головою.

5. Підтягування з вису (хлопчики) і з вису лежачи (дівчатка).

Для учнів, які ще не справляються з виконанням вправи 5, не можуть знайти можливість для підтягування в домашніх умовах, потрібно рекомендувати вправу, частково замінюючи дії підтягування: стоячи лівим (потім правим) боком до закритих дверей, ноги впритул до неї і, тримаючись за її ручку, робити згинання і розгинання почергово лівої, правої руки (мал. 4).

6. Стрибки нарізно лівою ногою, нарізно правою.

Вправи для освоєння техніки перекиду назад.

1. Сидячи спиною впритул до стіни, поставити руки на стіну, як для перекиду назад. Завдання — навчитися швидко і правильно ставити руки на стіну.

2. З положення сидячи на підлозі, перекиат назад, торкнутися носками підлоги за головою і поставити руки на опору якомога ближче до плечей, пальцями до тулуба. Учнів слід орієнтувати на те, щоб вони прагнули до виконання вправ без зупинок, з правильним і своєчасним торканням підлоги лопатками постанововою рук.

Вправи для підготовки до виконання «моста» з положення лежачи.

1. Лежачи на животі, тримаючись руками за гомілки зігнутих назад ніг, виконати пружні прогинання, відтягуючи ноги назад (мал. 5).

2. «Міст» з положення лежачи. Після пояснення техніки виконання вправи «міст», випробування і закріплення його на уроці цю акробатичну вправу можна давати додому для повторення з обов'язковою присутністю когонебудь з батьків. Слід звернути увагу школярів на необхідність розминки перед виконанням вправи «міст», а також на ретельну підготовку місця заняття, щоб, зокрема, унеможливити прослизання ніг. Батькам попередньо потрібно повідомити, що діти повинні навчитися утримувати положення «міст» протягом 3 сек. Більш тривале збереження цієї пози небажано.

З вправ для освоєння стійки на лопатках додому ми пропонуємо такі: з положення сидячи на підлозі перекиатом назад торкнутися носками підлоги за головою і, затримавшись в цьому положенні, поставити руки ліктями на опору, а долонями упертися у попереk, лише після цього повільно підняти ноги у вертикальне положення.

У домашні завдання для закріплення умінь стрибати через коротку скакалку включають

вправи на чергування стрибків через коротку скакалку на обох ногах та з однієї ноги на іншу.

Перевірка домашніх завдань є одним із складних компонентів роботи вчителя фізичної культури. Дещо простіше в цьому відношенні йдуть справи із завданнями додому щодо розвитку рухових якостей. Адже тут в основному вправи, результати виконання яких піддаються виміру. Порівнюють початкові показники учнів з тими, яких вони досягли через певний проміжок часу. На початку статті розповідалось, як ми перевіряли зміни в розвитку гнучкості. За таким же типом може бути організована перевірка стрибучості — стрибки в довжину з місця; сили — згинання і розгинання рук в упорі або підтягування і тому подібне.

Складніше перевіряти домашні завдання, які спрямовані на підготовку до освоєння техніки виконання рухових дій. Хоча і тут для деяких вправ можна встановлювати якісні нормативи. Це стосується передусім таких завдань, якісне виконання яких учень може самостійно контролювати. Але на уроці його треба навчити і дати орієнтири, які допомагають визначати, виконана вправа чи ні. Так, наприклад, ми виконали вправу з перекиатом назад і повертанням у присід. Учні дізналися, що вправа вважається виконаною, якщо після перекиату вдалося, не відштовхуючись руками, прийти у присід. Тільки після цього вчитель фізичної культури може дати завдання — навчитися вдома виконувати цю вправу 5 разів підряд.

Проте є і такі вправи, які так перевірити не можна. Що робити в такому випадку? Візьмемо опис вправи 1, що підводить до перекиду назад: сидячи спиною впритул до стіни, поставити руки на стіну, як для перекиду назад. Практично будь-який учень, уважно прослухавши вчителя і спробувавши виконати вправу 2—3 рази, вже зможе правильно поставити руки. Здавалося б неможливо перевірити, повторював учень цю вправу вдома чи ні. Та все ж і це завдання піддається перевірці. Постановка рук входить складовою частиною в наступну за складністю рухову дію (вправа 2) — перекиат назад і постановка рук на опору якомога ближче до плечей. Якщо виконання 1 вправи не доведено до автоматизму в полегшених умовах, то при включенні її в складнішу вправу на перших же повтореннях виявляються помилки у виконанні. Вчитель, спостерігаючи за учнем, бачить це і має право зробити висновок: або учень взагалі не виконував домашнє завдання, або він не зробив достатню кількість повторень даної вправи.

Іноді можна відразу перевірити серію домашніх завдань і оцінити результат, до якого з їх допомогою учень повинен бути підготовлений. Припустимо, що для підготовки до освоєння перекиду вперед давалися додому угрупування і перекиати. Результатом цих вправ є вміння роботи перекид вперед. Учень виконав

перекид вперед на оцінку і, наприклад, прийшов не впритул присівши, а сидячи на підлозі. Аналіз причин не займає багато часу, але дозволяє наочно показати дітям, що одна серед них — не закріплене свого часу групування або погане виконання перекату, тобто ті вправи, які давалися додому.

Можна перевіряти домашні завдання, опитуючи учнів. У початковій школі цей прийом виконує певну роль в стимулюванні дітей до

виконання домашніх завдань, виступає нагадуванням про них і дає можливість певною мірою з'ясувати, як учні відносяться до домашніх завдань.

Один із способів перевірки домашніх завдань — повторення вправ учнями у підготовчій частині уроку і візуальне визначення вчителем (за кількістю виконання, за впевненістю, з якою діти виконують вправи), як учні готувалися до уроку вдома.

Інформаційно-бібліографічний відділ

УДК 371.4:613.88

Ж. Ф. ГУЛЬКО,
завідуюча ЦМБ ім. І. Франка,

В. І. КОЛЕСНІКОВА,
провідний бібліотекар ОННБ ім. М. Горького,

Е. Х. ПУЛАНОВА,
завідуюча бібліотекою ООІУВ.

ПРОБЛЕМА СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ

Проблема виховання дітей в сучасній Україні багатогранна. Статевий розвиток людини — суперечливе питання. Воно може відбуватися спокійно, без особливих потрясінь, а може бути драматичним, серйозно впливати на долю дитини. Головне — це організація різноманітної діяльності дітей у відповідності до їх вікових особливостей та потреб.

Статевий аспект при цьому полягає в урахуванні специфіки поведінки хлопчиків і дівчаток у певні періоди статевого розвитку.

У статевому вихованні неприйнятними є грубість, насилля, нещирість, насмішки, поспіх.

Характер відношення педагога до вихованців, виявлення такту та поваги, вибір часу та обстановки, коло актуальних питань — все це формує той чи інший стиль виховання, в тому числі і статевої.

Бібліографічний список, що пропонується нижче, допоможе всім вихователям дитячих садків, вчителям шкіл, ліцеїв та гімназій познайомитися з теоретичними та практичними дослідженнями щодо статевого виховання хлопчиків і дівчаток.

Список літератури складено співробітниками інституту удосконалення вчителів, ООІУВ ім. Горького, ЦМБ ім. Франка за розділами:

1. Статеве виховання хлопчиків і дівчаток дошкільного віку.

2. Статеве виховання школярів.

3. Формування правильних відносин старшокласників у підготовці до сімейного життя.

І. Статеве виховання хлопчиків і дівчаток дошкільного віку

1. Ефименко Н. Н. Принципы двух начал в физическом воспитании и оздоровлении детей дошкольного возраста / Н. Н. Ефименко // Наша школа. — 2002. — № 2. — С. 50—57.

2. Лескова А. А. Щодо проблеми психологічної готовності дитини до навчання в школі / А. А. Лескова // Наша школа. — 2008. — № 4. — С. 32—37.

3. Маковецька Н. В. Диференційований підхід до хлопчиків і дівчаток у процесі організації оздоровчої роботи в дошкільному закладі / Н. В. Маковецька // Наша школа. — 2001. — № 5. — С. 31—36.

4. Попова Н. Ю. Педагогические условия полового воспитания детей дошкольного возраста / Н. Ю. Попова // Наша школа. — 2009. — № 2. — С. 17—21.

5. Унтілова Е. А. Особливості виховання і навчання хлопчиків і дівчаток дошкільного

віку / Е. А. Унтілова // Наша школа. — 2008. — № 1. — С. 26–30.

6. Фіяло Т. Статеве виховання — справа щоденна / Т. Фіяло // Дошкільне виховання. — 2003. — № 3. — С. 6-9.

II. Статеве виховання школярів

1. Захворювання, які передаються статевим шляхом // Шкільна бібліотека. — 2008. — № 11. — С. 157–159.

2. Килимиченко Е. И. Мальчишки и девочки / Е. И. Килимиченко // Наша школа. — 2001. — Спецвыпуск. — С. 89–91.

3. Килимиченко Е. И. Размышления о разнополом обучении / Е. И. Килимиченко // Наша школа. — 2001. — Спецвыпуск. — С. 87–89.

4. Кузнецова Е. А. Половое воспитание детей как педагогическая проблема / Е. А. Кузнецова // Наша школа. — 2002. — № 6. — С. 17–18.

5. Коляденко В. И. Сифилис. История и распространение / В. Г. Коляденко, В. И. Степаненко // Шкільна бібліотека. — № 11. — С. 147–156.

6. Куликова Л. Ф. Статеве виховання дітей і підлітків / Л. Ф. Куликова, Л. І. Слинко. — К. : Здоров'я, 1988. — 38 с.

III. Формування правильних відносин старшокласників у підготовці до сімейного життя

1. Бабич В. Батькам про особливості морально-статевого виховання дітей підліткового віку / В. Бабич // Директор школи. — 2005. — № 2. — С. 21–24.

2. Ворник Б. М. Сексология для всех / Б. М. Ворник. — К., 1955. — 179 с.

3. Коваленко О. Фізичне і сексуальне насильство в сім'ї / О. Коваленко // Психолог. — 2010. — № 35–36. — С. 40–47.

4. Левшин Л. А. Мальчик — мужчина — отец / Л. А. Левшин. — М. : Политиздат, 1968. — 135 с.

5. Москальова А. Статеве рольове виховання дівчаток в умовах великого міста: орієнтаційно-рольова гра «Сім'я» / А. Москальова // Шкільний світ. — 2001. — № 11. — С. 3–6.

6. Стаємо дорослими: про сексологію дітям / уклад. П. П. Мартинюк. — Х. : Пегас, 2009. — С. 64.

Інтернет-ресурси

Можна легко, доступно та у будь-який час не виходячи з дому одержати необхідну інфор-

мацію з питань статевого виховання дітей. Пропонуємо деякі адреси, що містять інформацію щодо статевого виховання.

1. Статеве виховання дітей у дошкільному навчальному закладі : www.ukrdeti.com/2007/2_16_2007.html

2. Сім'я від А до Я. Статеве виховання дошкільників online : Megastar.in.ua/rid=f8b12cdf4

3. Статеве виховання у дошкільному закладі та початковій школі. Навчально-методичний посібник : moipro.mk.ua/

4. Статеве виховання дітей і підлітків : fairtoremember.net/

5. Половое воспитание дошкольников и младших школьников : www.swadba.by/71-1477.html

6. Половое воспитание дошкольника : www.100let.net/2vr_pоловое_vospi.html

7. Половое воспитание дошкольников : www.medkursor.ru/deti/pol/school/

8. Сексуальное воспитание подростков : www.100let.net/2sex_gazgovor.htm

9. Сексуальное воспитание детей и подростков : www.mujane.ru/articles/text/?id=7487

10. Первый секс-интернет журнал : www.interjournal.ru/pervyj-seks/

11. Половое воспитание мальчиков. Влияние отца на воспитание : www.vitasite.ru/articles/baby-article/vospit-boy

12. Воспитание мальчиков без отца : www.family.uz/text/obez.html

13. Кроха. Особенности воспитания девочек : www.krokha.ru/rebenok.do/

14. Что надо знать родителям девочек : Meduniver.com/medical/vospitanie_devochek.html

Пропоновані адреси бібліотек

У нижче зазначених бібліотеках Вас завжди радо зустрінуть та допоможуть у пошуку методичної літератури за необхідною тематикою.

1. Одеська національна наукова бібліотека імені М. Горького (ОННБ) — Одеса, 65023, вул. Пастера, 13, тел. для довідок 72-30-252 (бібліотека надає можливість користувачам працювати з інтернет-ресурсами безкоштовно).

2. Центральна міська бібліотека імені І. Франка (ЦМБ) — Одеса, 65007, Книжний провулок, 1а, тел. 725-84-00.

3. Бібліотека Одеського обласного інституту удосконалення вчителів (ООІУВ) — Одеса, 65014, пров. Нахімова, 8; пл. Михайлівська, 17, тел. 729-45-12.

Видавництво «Шкільний світ»

Адреса: вул. Тимірязєвська, 2, м. Київ, 01014, Україна

Тел.: +38 044 537-32-00

E-mail: news@1veresnya.com.ua

[Http://osvitaua.com](http://osvitaua.com)

Генеральний директор: Марина Володимирівна Мосієнко.

Головний редактор: Галина В'ячеславівна Кузьменко.

«Шкільний світ» — провідне педагогічне видавництво України, яке спеціалізується на випуску періодичних видань та навчально-методичної літератури. Відоме освітянам з 1996 р.

На сьогодні — це 31 газета: «Управління освітою», «Директор школи», «Сучасна школа України», «Завуч», «Шкільний світ», «Позашкілья», «Психолог», «Соціальний педагог», «Психолог дошкілья», «Дефектолог», «Українська мова та література», «Історія України», «Зарубіжна література», «Краєзнавство. Географія. Туризм», «Фізика», «Математика», «Хімія. Шкільний світ», «Біологія. Шкільний світ», «Інформатика», «English», «Englishlessons», «Deutsch», «Le Franzais», «Здоров'я та фізична культура», «Трудове навчання», «Початкова освіта», «Початкова освіта. Дидактичні матеріали», «Початкова освіта. Уроки», «Дитячий садок», «Дитячий садок. Управління», «Дитячий садок. Мистецтво» та 5 журналів: «Школа», «Директор школи. Шкільний світ», «Профтехосвіта», «Дошкілья», «Методист», понад 150 книжок на рік за 20 серійними напрямками. Щотижневий тираж видань перевищує 100 000 примірників. У «Шкіль-

ному світі» працюють провідні фахівці, які є спеціалістами в галузі освіти. Щороку видавництво друкує матеріали майже 6000 авторів.

Представництва «Шкільного світу» знаходяться в усіх обласних центрах, продукцію видавництва можна придбати у 96 магазинах, розташованих в різних областях, або замовити поштою за телефоном (067)408-84-73.

З 2012 р. розпочали свою роботу «Школа успішного керівника», «П'ять ключів» — програма для жінок, які працюють в освіті, та «Академія дистанційного навчання».

З 2012 р. кожна редакція має електронний додаток (власну е-версію), який не дублює, а доповнює паперові носії. Корисним електронним виданням є «Освітній дайджест. Усе для школи». У ньому, щомісяця, Ви знайдете серйозні матеріали, актуальні освітні новини, новинки навчально-методичної літератури, навчальні програми для освітян (тренінги, семінари, дистанційне навчання, виставки), конкурси для вчителів та навчальних закладів.

Успішно працює проект «СЕРТИФІКАТ». За опублікований матеріал Ви можете отримати сертифікат з підтвердженням публікації.

А найближчим часом ми запускаємо «Інтернет-магазин» від видавництва «Шкільний світ».

«Комплектуємо шкільну бібліотеку»

**ПЕРЕДПЛАТИТЬ КОМПЛЕКТ З 18 КНИЖОК ЗА ЦІНОЮ 108,49 ГРН
ТА ОТРИМАЙТЕ ПОШТОЮ:**

1. Litterature Française. Література Франції. 5—7кл.
2. Академічне письмо
3. Аптечка швидкої граматичної допомоги
4. Визначні особистості в історії України. Ч. 1
5. Готуємося до фізичних олімпіад
6. Економіка в задачах з математики
7. Заняття фізкультурою та здоров'я. Медико-педагогічний моніторинг
8. Основи безпеки життєдіяльності. Розробки уроків у 7—11 класах
9. Педагогічна рада. Ч. 1
10. Педагогічна рада. Ч. 2
11. Планування роботи навчального закладу
12. Подорож у світ цілих чисел
13. Позакласні заходи з біології
14. Програми спецкурсів та факультативів з української мови
15. Тексти для аудіювання з тестовими завданнями
16. Теми для обговорення на батьківських зборах у початковій школі
17. Тестування учнів у середній школі
18. Як запам'ятати таблицю множення

Передплатний
індекс
98937

«Початкова освіта. Дидактичні матеріали. 1 клас»

**ПЕРЕДПЛАТИТЬ КОМПЛЕКТ З 4 КНИЖОК ЗА ЦІНОЮ 64,42 ГРН
ТА ОТРИМАЙТЕ ПОШТОЮ:**

1. Дидактичні матеріали. Навчання грамоти. 1 клас
2. Дидактичні матеріали. Я і Україна. 1—2 класи
3. Дидактичні матеріали. Щорочку з букварем. Навчання грамоти
4. Дидактичні матеріали. Задачі про все. Диференційований задачник з математики. 1—2 класи

Передплатний
індекс
95518

«Початкова освіта. Дидактичні матеріали. 2 клас»

**ПЕРЕДПЛАТИТЬ КОМПЛЕКТ З 4 КНИЖОК ЗА ЦІНОЮ 64,42 ГРН
ТА ОТРИМАЙТЕ ПОШТОЮ:**

1. Дидактичні матеріали. Українська мова. 2 клас
2. Дидактичні матеріали. Я і Україна. 1—2 класи
3. Дидактичні матеріали. Самостійне читання. 2 клас
4. Дидактичні матеріали. Задачі про все. Диференційований задачник з математики. 1—2 класи

Передплатний
індекс
91513

«Початкова освіта. Дидактичні матеріали. 3 клас»

**ПЕРЕДПЛАТИТЬ КОМПЛЕКТ З 4 КНИЖОК ЗА ЦІНОЮ 64,77 ГРН
ТА ОТРИМАЙТЕ ПОШТОЮ:**

1. Дидактичні матеріали. Математика. 3—4 класи
2. Дидактичні матеріали. Розвиток зв'язного мовлення. 3—4 класи
3. Дидактичні матеріали. Диференційовані завдання з української мови. 3 клас
4. Дидактичні матеріали. Я і Україна. 3 клас

Передплатний
індекс
95536

«Початкова освіта. Дидактичні матеріали. 4 клас»

**ПЕРЕДПЛАТИТЬ КОМПЛЕКТ З 4 КНИЖОК ЗА ЦІНОЮ 64,87 ГРН
ТА ОТРИМАЙТЕ ПОШТОЮ:**

1. Дидактичні матеріали. Математика. 4 клас. Картки для самостійної роботи
2. Дидактичні матеріали. Я і Україна. 4 клас
3. Дидактичні матеріали. Українська мова. 4 клас
4. Дидактичні матеріали. Розвиток зв'язного мовлення. 3—4 класи

Передплатний
індекс
89361