

Тернопільський державний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Наукові записки

Серія: педагогіка

8'2001

Тернопіль

**ББК 74
Н 34**

Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету.
Серія: Педагогіка. — 2001 р. — № 8. — 91 с.

Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України

*Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського державного
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 30 жовтня 2001 року (протокол №3)*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Микола Вашуленко — доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

Анатолій Вихруш — доктор педагогічних наук, професор

Людмила Вознюк — доктор педагогічних наук, професор

Володимир Кравець — доктор педагогічних наук, професор, член-кор. АПН України

Василь Мадзіон — доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

Володимир Мельничайко — доктор педагогічних наук, професор

Григорій Терещук — доктор педагогічних наук, професор (головний редактор)

Михайло Фіцула — доктор педагогічних наук, професор

Анатолій Фурман — доктор психологічних наук, професор

Людмила Хоменко — кандидат педагогічних наук, доцент

Богдан Шиян — доктор педагогічних наук, професор

Літературний редактор: кандидат філологічних наук Наталя Дащенко

Комп'ютерна верстка: Ольга Габрель

**ББК 74
Н 34**

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Ольга АКІМОВА

МОТИВАЦІЯ ДОСЯГНЕННЯ У СТРУКТУРІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

В останній час ряд дослідників дотримуються точки зору, що головною характеристикою творчого потенціалу особистості є її мотивація, а не інтелект, і навіть креативність. Сила творчого потенціалу зумовлена не стільки наявністю в людині творчих здібностей, скільки мотиваціями потреби у творчості. Було встановлено наявність суттєвої відмінності у продуктивній діяльності людей, яким притаманний приблизно рівний інтелектуальний потенціал, але якими рухають різні мотиви, що спонукають до творчості. Від змісту мотивів істотно залежить і значення досягнутих результатів [3, 71–74].

Існує також точка зору, згідно якої мотивація є одним із показників креативності. Так, В Дружинін вважає, що мотиваційний критерій креативності передбачає особистісне значення для людини проблемної ситуації, яка виникає в процесі діяльності, а також включення самої діяльності в систему особистісних поглядів людини. На їх основі формується мимовільна концентрація уваги на певній проблемі, здібність знаходити зв'язки між "новими" синтетичними утвореннями і культурним контекстом. Ознаками мотиваційної складової креативності ви визначає такі поведінкові прояви:

- 1) висловлювання стосовно усвідомлення висунутого проблеми, спроба аргументувати свою точку зору;
- 2) виявлення бажання або небажання брати участь у певній діяльності [2, 205].

Не дивлячись на те, що майже всі автори, які займаються даною проблемою, підкреслюють важливість мотиваційного боку творчої діяльності, мотивація творчості все ще залишається недостатньо розробленим напрямом.

Серед мотивів творчої діяльності вирішальна роль визнається не стільки за пізнавальною допитливістю, скільки за "мотивом досягнені", тобто прагненням до успіху, до досягнення мети. Мотивація досягнення як наукова теорія почала розроблятися в 40-х роках К. Левіним, Т. Дембо, Л. Фестингером для пояснення вибору завдання і динаміки рівня домагання. Питання про вплив успіху і невдачі, рівня домагань і рівня досягнення було предметом ряду експериментальних досліджень (Ф. Гоппе, К. Фаянс, Дж. Франк та ін.) школи К. Левіна. У цих працях вперше експериментально простежено вплив складних особистісних моментів на динаміку поведінки. А саме, Ф. Гоппе експериментально довів, що переживання успіху і невдачі залежить не тільки від результату діяльності особистості, але й від інших моментів, наприклад, від відношення даного результату до встановленого на певний момент рівня домагань особистості, до того, наскільки діяльність усвідомлюється як особистісна. Гоппе відзначив, що переживання успіху чи невдачі пов'язане з відносно вузьким колом грунтощів, визначеніх рівнем досягнення особистості. У його експериментах було виявлено, що завдання занадто складні і занадто легкі для даної особистості, не породжують почуття успіху і невдачі. Експериментальне дослідження Дж. Франка довело, що зміни в рівні домагань в одному завданні можуть за певних умов змінити рівень домагань стосовно до іншого завдання. У співвідношенні між рівнем домагань і рівнем досягнення виявляються значні індивідуальні особливості, при цьому для кожної людини це співвідношення є відносно стійкою характеристикою. В експериментах Юннат доведено, що успіх або невдача в одній галузі діяльності може суттєво змінити рівень домагань учня в іншій галузі, особливо якщо рівень домагань в іншій галузі ще не встановився [6, 47–472].

Залежно від загальної філософсько-психологічної концепції стосовно розвитку особистості різні автори по-різному трактують суть мотивації досягнення в творчості А. Адлер, розглядаючи особистість, як творчу і самовизначену сутність, вважав головною метою людського життя активне прагнення до вдосконалення як намагання комплекса почуттія особистої неповноцінності. Суть мотивації досягнення в рамках його теорії — це прагнення неперевершеності (досягнення найбільшого із можливого). Він був упевнений, що це прагнення є вродженим, але потребує подальшого викования й розвитку. Тільки реалізація цього прагнення надасть можливість людині реалізувати свій творчий потенціал. Прагнення неперевершеності А. Адлер розглядав як єдиний фундаментальний мотив, універсальний за своєю природою, тобто він є загальним для всіх людей, є нормою [9, 165–171].

З точки зору К. Юнга, людина постійно прагне до досягнення нових цілей і таким чином реалізує себе найбільш повно. Вищою особистісною метою він вважав досягнення "самості", яка є результатом прагнення до гармонії, до повної реалізації "я". Единим шляхом досягнення цієї мети є індивідуалізація, яка передбачає цілісний розвиток особистості. Повну реалізацію цього прагнення він назаввав самореалізацією [9, 197–208].

Ця ідея набула подальшого розвитку в гуманістичній теорії особистості. Так, одним із найбільш фундаментальних положень А. Маслоу є те, що кожну людину слід розглядати як єдине унікальне ціле. Тому мотивація впливає на людину в цілому, а не на окремі напрями діяльності. А. Маслоу вважав, що люди мотивовані на досягнення особистих цілей, і це робить їх життя значним і усвідомленим. Концепцію самоактуалізації в цьому зв'язку можна розуміти як постійне прагнення до особистісного росту. Разом із тим, даючи типову характеристику людей, що самоактуалізуються, він відзначив, що всі вони "центровані на проблемі", всі без винятку віддані обов'язку, улюбленій професії, певному завданню, тобто всі вони мотивовані на досягнення проблеми, яку вони вважають для себе життєвою місією [9, 482–501].

Р. Бернс та його колеги мотивацію досягнення в процесі творчої діяльності розглядали у зв'язку з Я-концепцією людини. В основу їх дослідження було покладено припущення, що знання про здібності індивіда далеко не завжди дозволяють передбачити успіхи у тій або іншій діяльності, оскільки виявлення індивідуальних здібностей у великій мірі визначається мотивацією. Виходачи з того, що мотивація досягнення суттєво визначається самооцінкою, вони припустили, що самооцінка повинна позитивно корелювати як з зусиллями індивіда, так і з результатами його діяльності. Крім того, самооцінка повинна лягти як фактор індивідуальної диференціації, що полегшує виявлення здібностей. Тобто, показник здібностей повинен бути тим більш надійним засобом прогнозування індивідуальної діяльності, чим більш високою є самооцінка індивіда. При цьому механізм дії самооцінки подібний до механізму заохочення, і те й інше сприяє максимальному виявленню здібностей індивіда [1, 266–268].

З точки зору соціально-когнітивної теорії мотивацію досягнення розглядав А. Бандура. Він стверджував, що поведінка людини в основному регулюється зважки підкріпленню людиною самого себе, а не тільки на основі зовнішніх підкріплень, як це вважали його попередники. Самопідкріплення виникає кожного разу, коли люди встановлюють для себе мету досягнення і заохочують або карають себе за її досягнення або невдачу. У багатьох галузях діяльності, в тому числі у творчості, люди аналогічним чином оцінюють свою поведінку. А. Бандура використовує термін саморегулювання для позначення факту посилення або зменшення ефекту самооцінки.

З точки зору А. Бандури саморегуляція посилює поведінку в основному через свою мотиваційну функцію. У результаті самозадоволення від реалізації певних цілей у людини посилюється мотивація досягнення — намагання докласти більше зусиль, необхідних для досягнення більш складних цілей.

В останні роки А. Бандура ввів у свою теорію поняття "самосфективності". Концепція самосфективності стосується здатності людей усвідомлювати свої здібності у вирішенні певних ситуацій. Тобто людина оцінює особисту ефективність, що означає розширення або обмеження можливості вибору діяльності певного рівня складності. Тобто, самооцінка ефективності впливає не тільки на форми поведінки, але й на мотивацію досягнення. Так, люди, які усвідомлюють свою самосфективність, докладають більше зусиль для виконання складних справ, ніж люди, які невпевнені у своїх можливостях. У свою чергу, висока самосфективність,

пов'язана з очікуванням успіху, як правило, веде до країного результату, що посилює мотивацію досягнення. Впевненість у нездатності домогтися цілі послаблює мотивацію і заважає правильно будувати поведінку [9, 385–390].

Психологи, які досліджували мотивацію досягнення (А. Бандура, Б. Вайнер, Дж. Парсонс), визначили чотири фактори, які на неї впливають: значення досягнення успіху, надія на успіх, суб'єктивна оцінка імовірності досягнення успіху, суб'єктивні стандарти досягнення. Що стосується першого фактору, вони визначили, що мотивація досягнення і поведінка, спрямована на досягнення не завжди однакові і залежать від ситуації. При цьому, рівень мотивованості як відгалузі діяльності, так і від періоду часу, коли ця діяльність здійснюється, а успіх виконання творчих робіт залежить, в першу чергу, від ступеня значення певної діяльності в конкретній ситуації.

Надія на успіх, у першу чергу, впливає на формування в особи почуття ефективності, яке сприяє кращий роботі. Проведені дослідження свідчать про те, що кращим показником майбутньої успішності учня є його особисте уявлення про свої здібності, яке засноване на минулому досвіді успіхів та невдач.

Дослідуючи третій фактор — імовірність досягнення успіху — вчені припустили, що уявлення людини про причини особистих успіхів і невдач може впливати як на рівень очікувань так і на способи діяльності. Були сформульовані основні причини успіхів і невдач:

- здібності (або їх відсутність),
- наполегливість (або її відсутність),
- складність (або легкість) завдання,
- удача (або її відсутність)

Етапон досягнень формується в процесі порівняння результатів діяльності з особистим минулим досвідом (автономний еталон), або з досягненнями інших людей (соціальний еталон). У результаті цього порівняння рівень очікувань стає більш реальним, підвищується рівень домагань, а перевага віддається більш складним завданням, але одночасно посилюється страх перед невдачею [5, 143–146].

Спираючись на ці фактори Х.Хскхаузен на основі довготривалого теоретико-експериментального дослідження розробив 12 показників розвитку мотивациї досягнення. Перші чотири були отримані шляхом аналізу найбільш загального визначення поняття мотивації досягнення — “співвідношення з високим стандартом якості”. Це такі показники, як

- 1) центрування на самостійно досягнутому результаті діяльності,
- 2) зв'язок результату діяльності з особистими можливостями і самооцінкою,
- 3) співвідношення ступеня складності завдання із особистими можливостями,
- 4) видлення детермінантів здібностей і зусиль

Показники розвитку 5–7 конкретизують когнітивні умови відповідно з моделлю вибору ризику (за Аткінсоном), а саме це

- 5) суб'єктивна імовірність успіху,
- 6) зв'язок між очікуванням і привабливістю успіху,
- 7) формування рівня домагання

Показники 10–12 пов'язані з когнітивними умовами, які залишають можливість для прояву індивідуальних особливостей в мотивах. Ці показники відповідають концепції мотиву досягнення як системи самооцінки

- 10) індивідуальні особливості в привабливості успіху і запобігання невдачі,
- 11) домінуючі особистісні стандарти,
- 12) індивідуальна різниця в оцінці причинних факторів [8, 270–310]

Деякі автори, вивчаючи мотивацію різних етапів творчості, вважають, що мотив досягнення характеризує завершальний етап творчої діяльності. О.Лук це пояснює тим, що для початкового етапу творчої діяльності особливо важливим є орієнтований рефлекс, на базі якого розвивається допитливість, досить суттєвою є роль рефлексів самовираження і наслідування, а також потреба у високій самооцінці і визнанні оточуючими. На останньому етапі творчості більшого значення набуває рефлекс мети і почуття, пов'язаний з прийняттям кінцевих результатів роботи, таким чином посилюється мотивація досягнення [4, 68–69].

Мотивація досягнення розглядається також стосовно різних видів творчої діяльності. У працях Маклеланда була піддана всебічному дослідженняю мотивація досягнення в науковій творчості. Вона характеризувалася як глибокий фактор, властивий творчій особистості. Важливість мотивації досягнення в науковій творчості розглядалася у роботах А. Роя. Вона вивчала психологічні властивості, які можна вважати загальними для творчих учених. Найбільш значимовою з таких властивостей виявилась "сильна мотивація успіху" [7, 205]. Чамберс, вивчаючи ознаки, за якими творчі особистості відрізняються від нетворчих, прийшов до висновку, що перші "сильніше мотивовані інтелектуальним успіхом" [7, 206].

На особливості розуміння суті ситуації досягнення стосовно різних видів діяльності вказував С. Рубінштейн: "Для правильного розуміння впливу успіху або невдачі на хід діяльності необхідно розрізняти два моменти: по-перше, об'ективну успішність або неуспішність, тобто ефективність або неефективність самої дії; по-друге, успіх або невдача діючої особи можуть бути зрозумілими по-різному — або як чисто особистий успіх, або як успіх певної суспільної справи" [6, 472]. Саме цей мотив — успіх загальної справи, а не успіх лише особистий — повинен стати головним у мотивації діяльності людини, стверджував С. Рубінштейн. Ці загальні положення він конкретизував стосовно до основних видів діяльності праці винахідника, ученого, художника, при й навчання.

Розглядаючи учнія як особливий вид діяльності, для якого наукіння, оволоднення знаннями і навичками є не тільки результатом, але й метою, С. Рубінштейн вказував на особливості мотивації цієї діяльності. Він відзначив, що важливим мотивом, одночасно з природним прагненням студентів підготуватися до майбутньої діяльності та інтересом до знань, виступає мотив, повязаний з прагненням випробувати себе й визначити свої сили і здібності, а також використати навчання для особистого самоудосконалення [6, 499].

Ці висновки С. Рубінштейна досить актуальні для сучасності. Так, В. Якуши досліджуючи психологію пізнавально-творчої діяльності студентів, серед головних мотивів називає за ступенем значення професійні, пізнавальні мотиви творчих досягнень, широкі соціальні мотиви і мотиви особистого престижу. Значення мотивів професійних і творчих досягнень підтверджують також дані, отримані В. Шкуркіним. Ним доведено, що відношення до професії, академічна успішність та інші показники навчальної діяльності студентів у значній мірі визначаються ступенем виявлення саме цих видів мотивації [10, 252–253].

В основу нашого дослідження була покладена адаптована до умов пізнавально-творчої діяльності студентів базова модель мотивації досягнення — модель вибору ризику Х. Хекхаузена [9, 5–10]. Суть її полягала в тому, що індивід з тим чи іншим ступенем виявлення мотивів має завдання, яке він з повною імовірністю може вирішити, при тому успіх або невдача не мають для нього інших наслідків, крім впливу на самооцінку (усвідомлення особистої компетенції). Для такого спрощеного випадку модель вибору ризику покликана пояснити різні параметри мотиваційної поведінки, і перш за все, індивідуальні особливості у виборі ступеня складності завдання (вибір завдань і рівень домагань), довготривалість і орієнтацію майбутніх дій з їх виршеннем, а також особливості в зусиллях і досягнутих результатах.

У нашому дослідженні ми виводили мотивацію із поведінки, спрямованої на досягнення, тобто на вибір складного завдання, намагання його виконати, йдучи до педагогічної майстерності. Мотивація досягнення розумілася нами також як намагання все зробити якісніше і вільно оцінити результати зробленого.

В авторській моделі модульно-варіантного навчання чи використали ще вільного вибору студентами творчих завдань різного рівня складності. З цією метою весь курс педагогіки й історії педагогики був розроблений в трьох варіантах складності.

1) основний, передбачав засвоєння навчального матеріалу на рівні державного стандарту.

2) підвищеної складності, орієнтований на вивчення додаткової літератури з теми, розв'язання педагогічних завдань, виконання мікрорефератів та інших робіт,

3) творчий, розрахований на самореалізацію студента, передбачав виконання оригінальних робіт із виховання учнів, написання творів-роздумів із приводу різних підходів до вирішення складних педагогічних проблем та ін.

Ця модель передбачала участь самого студента в оцінюванні знань. Разом із вибором варіанту навчання студент обирає і бажану оцінку залежно від своїх домагань та можливостей. За виконання теми у варіанті 1 — оцінка "задовільно", у варіанті 2 — "добре", у варіанті 3 — "відмінно".

Враховуючи те, що мотиваційні відношення на рівні творчості відрізняються від відношень, які складаються на інших, більш елементарних рівнях організації мотивації і поведінки в цілому, ми намагалися створити позитивно-емоційну комфортну атмосферу на заняттях, засновану на особистому бажанні брати участь в роботі.

Спеціалістам відомо, що творчу діяльність неможливо безпосередньо піддавати експериментальному дослідженняю, для цього й потрібно моделювати. Причому, при моделюванні ситуації творчого завдання бажана участь самого експериментаатора, тоді буде зрозуміло, що саме стало причиною такого рішення. Для ефективного моделювання ситуації творчих завдань нами був виданий навчальний посібник "Навчально-методичний комплект для модульно-варіантного навчання з педагогічних дисциплін" (Москва, 1999).

Не менш важливою є необхідність моделювання не тільки умов творчого завдання, але й умов творчої діяльності. Тобто психологічне моделювання творчої діяльності — це не тільки постановка перед студентом умов певного творчого завдання, але й організація самої діяльності. Запропонований навчально-методичний комплект дозволив кожному студенту вільно визначити свій варіант навчання на семестр, свій особистий темп подачі творчих робіт, врахувати власні можливості і здібності.

В узагальненому вигляді наша модель характеризувалася такими елементами:

1. Вона розроблена для вивчення мотивації досягнення в ситуаціях вирішення творчих завдань, коли не впливають будь-які інші мотиви і результати діяльності не мають для студентів інших наслідків, крім безпосередньої самооцінки на професійну компетентність у їх язку з усилом або невдачею діяльності.

2. Акцентування уваги за привабливості самої діяльності досягнення, тобто мотивуючий вплив зведеній виключно до очікування ефективної самооцінки гостя успіху або невдачі у виконанні професійно спримованих творчих завдань. Використання інших стимулюючих якісів заборонялося.

3. Забезпечення об'єктивної імовірності успіху а саме: творчі завдання повинні відповідати творчим можливостям студентів.

Експеримент проводився на I курсі музично-педагогічного факультету, де підсумковим контролем передбачався залік, для отримання якого достатньо було виконати завдання лише 1-го варіанту складності. Някі інші мотиви, крім самооцінки на професійну компетентність, не впливали на вибір студентами творчих завдань більш високого рівня складності.

Ми поставили завдання вивчення мотивації досягнення студентів у процесі вільного вибору творчих завдань різного рівня складності. На основі попереднього вивчення усі студенти були умовно поділені на дві групи: орієнтовані на успіх, орієнтовані на запобігання невдачі (за Х.Хекхаузеном).

У першу групу увійшли, в основному, високомотивовані на професійно-педагогічне навчання студенти, в другу — слабо і недостатньо мотивовані студенти.

Запропонована система навчання викликала досить високу активність студентів. Уже на початку експерименту виявилося, що більшість із них працює до високих варіантів навчання. А саме, 80% студентів обрали для себе 2-ий і 3-ий варіанти навчання. Наступне вивчення показало, що серед них 45% — орієнтовані на успіх і 35% — орієнтовані на запобігання невдачі.

У процесі спостережень виявилось, що при виборі завдання певного рівня складності, оцінка імовірності успіху студентами найчастіше засновувалася на особистому досвіді участі в подібній діяльності. Якщо студент що-нсь мав достатнього досвіду у виконанні творчих завдань, як правило, він проводив певний перспективний аналіз можливих результатів. При цьому він виходив із свого розуміння об'єктивної складності завдання і зіставляв його з уявленням про особисті здібності. При цьому стимулюючу роль виконував мотив привабливості імовірного успіху.

Проведений аналіз показав, що студенти з переважанням мотиву успіху оцінювали імовірність успіху при виконанні складних завдань вище, ніж це робили студенти з переважанням мотиву запобігання невдачі.

Студенти з мотивацією успіху, як правило, віддавали перевагу завданням високої або середньої суб'єктивної імовірності успіху і відповідно обирали реальний рівень домагань. Що стосується студентів із мотивацією запобігання невдачі, то вони віддавали перевагу або найлегшим або дуже складним завданням. Серед них були розрізнялися досить типів виборів, в залежності від загальної мотивації. Мотивовані на запобігання невдачі студенти з одночасно високим рівнем загальної мотивації схильні до завищених вимог такі ж студенти з низьким рівнем загальної мотивації — до занижених.

Було виявлено, що при виконанні творчих завдань чесргування успіху і невдачі також здійснює свій вплив. Якщо на початку частотність успіху швидко зростала, то студент оцінював імовірність наступних досягнень вище, ніж в ситуаціях, коли успіх з'являється значно пізніше. Звідси ми зробили висновок, що об'єктивна і суб'єктивна імовірність успіху тим більше відповідають один одному, чим швидше студент після початкового періоду наукіння досягає вищого рівня досягнення і розглядає його як таке.

Крім того, виявилось, що особиста невдача знижує імовірність успіху сильніше, ніж її підвищує особистий успіх. Тобто, зазнавши одного разу невдачі, студент, як правило, вже не повертається до виконання складного завдання й обирає той рівень, де його чекав успіх. Але успіх не завжди був гарантією подальшого вибору складних завдань.

У ході експериментальної роботи визначився також зв'язок між оптимальним вибором рівня складності завдання з таким особистісним конструктом, як внутрішній і зовнішній контроль діяльності. Студенти з внутрішнім локусом контролю (за Роттером) відчувають більшу відповідальність за результати своїх дій, ніж студенти із зовнішнім локусом контролю і тому аналіз особистих очікувань успіху і невдачі є більш розальним. Таким чином, формування мотивації досягнення в певній мірі залежить від характеру орієнтації студента на інший вид контролю.

Деякі студенти вагалися при виборі певного варіанту навчання. Невизначеність вибору студентом завдання певного рівня складності, як правило, підтверджувалася деякими суб'єктивними характеристиками відповіді. Для їх визначення у своїй роботі ми фіксували час, необхідний для підготовки творчої роботи, а також ступінь упевненості суджень і чирикувань. Як ми і очікували, максимум часу на підготовку завдання та мінімум упевненості, як правило, збігалися у слабкомотивованих і орієнтованих на запобігання невдачі студентів. Більшість із них студентів після подібних спроб схильні були переоцінити імовірність свого успіху на цьому рівні складності і вистовлювали більш реальні судження стосовно своїх можливостей і переважно обирали завдання меншого рівня складності, тобто робили більш реальний вибір.

Використана нами модель вибору ризику розкриває лише найпростіший варіант вивчення мотивації досягнення творчої діяльності. У ній враховується лише зміна самооцінки після завершення виконання творчих завдань. При цьому самооцінка складається із суб'єктивної імовірності успіху (ступінь складності завдання), привабливості успіху і запобігання невдачі. Так, серед студентів, орієнтованих на успіх, на початку експерименту 75% зробили реальний вибір варіанту навчання, що було підтверджено серією виконань протягом семестру творчих робіт 25% — на основі самоаналізу перейшли на нижчі варіанти. Серед студентів, орієнтованих на запобігання невдачі, лише 55% правильно обрали варіант навчання.

У цілому можна відзначити, що використання методик навчання й розвитку мотивації досягнення у процесі пізнавально-творчої діяльності студентів має велике значення для теорії і практики формування творчої особистості чайбутнього учителя.

ЛІТЕРАТУРА

- 1 Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1986. — 424 с.
- 2 Дружинин В.Н. Психология общих способностей. — СПб: Изд-во "Питер", 1999. — 368 с.
- 3 Клещиков О.І., Кучерявий І.Т. Основи творчої особи — К: Видавництво школи, 1996. — 295 с.
- 4 Лук А.Н. Психология творчества — М: Наука, 1978. — 127 с.
- 5 Развитие личности ребёнка Пер. с англ. / Обл. ред. А.М. Фонарева — М: Прогресс, 1987. — 272 с.
- 6 Рубыштейн С.Л. Основы общей психологиі — Спб: Изд-во "Питер", 2000. — 720 с.

- 7 Фролов Б А Мотивация и творчество // Проблемы научного творчества в современной психологиї — М Наука, 1971 — С 234–265
8. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность В 2т Т 2 Пер с нем / Под ред Б М Величковского — М Педагогика, 1986 — 392 с
- 9 Хьюлл Л, Зиглер Д Теория личности — СПб Изд-во "Питер", 2000 — 608 с
- 10 Якуни В А Педагогическая психология — СПб, 1998 — 392 с

Світлана АРХИПОВА, Лариса ХАТКОВА

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДІАГНОСТИКИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ТА ПЕРЕПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ

Становлення та розвиток спеціаліста відбувається, перш за все, в професійній діяльності, яка є тим "простором", у якому взаємодіють дві важливі соціальні інституції: освіта і соціальна практика. Якщо розглядати систему освіти як сукупність послідовних освітніх (загальноосвітніх та професійних) програм і державних стандартів, а також як мережу освітніх закладів та органів управління, то в системі неперервної освіти при підготовці спеціаліста необхідно дотримуватися принципу наступності і послідовності між базовою професійною та післядипломною освітою, та підсистемою — системою підвищення кваліфікації (СПК). В процесі реалізації цього принципу необхідно враховувати такі аспекти:

I аспект. Принцип неперервності та послідовності професійної освіти розглядається в концепціях як вищої, так і післядипломної освіти. Процес "перманентного" реформування систем освіти характерний для всіх країн світу, оскільки до сучасного суспільства висуваються нові вимоги на міжнародному й національному рівнях. Загальні вимоги до освіти сучасного спеціаліста — це висока освіченість, професійна грамотність у певній галузі наук, знання у сфері технології, економіки, соціології. Серед них можна відмітити

- знання основних учень у галузі гуманітарних і соціально-економічних наук естетичних і правових норм які регулюють ставлення людини до людини, суспільства оточуючого середовища,
- цілісне уявлення про процеси і явища, що відбуваються в існуванні і житті природи, володіння методами пізнання природи на рівні застосування в професійній сфері,
- здатність до продовження освіти та здійснення професійної діяльності в іншому середовищі,
- володіння науковим уявленням про здоровий спосіб життя, уміннями і навичками фізичного самовдосконалення,
- здатність до аналізу своїх можливостей, переоцінення накопиченого досвіду, використання сучасних інформаційних освітніх технологій, до організації своєї справи і т. ін.

Відхід від вузької професіоналізації, підготовка спеціалістів широкого профілю, універсальних, із гуманітарною, скологічною та економічною освітою характерні для більшості вищих навчальних закладів, які реалізують освітньо-професійні програми в новій багаторівневій структурі освіти. Загальними соціальними орієнтирами освітніх професійних систем стають

- висока компетентність особистості;
- соціальна і професійна мобільність особистості, здатної швидко змінювати професію, опанувати нові соціальні ролі;
- демократизм і гуманістична спрямованість особистості, здатної до самореалізації та саморозвитку в умовах соціальних змін.

Така нова освітня ситуація у вищий школі передбачає зміни і в системі підвищення кваліфікацій, де взаємодія суб'єктів освітнього процесу повинна проглядатися по новому

II аспект. Щоб краще зрозуміти процеси можливої взаємодії суб'єктів освітнього процесу в СПК, розглянемо деякі основні положення теорії становлення особистості в професії, розроблені професором Є Смирновою в межах дослідження "Професійна діяльність структура, функції, динаміка" [3, 31]. В її роботі дано визначення професійної діяльності як соціального інституту, в надрах якого відбувається відтворення і розвиток носіїв професії та її реформаторів, які створюють новації у своїй предметній галузі, суміжних, а часто й досить

віддалених галузях. У цьому контексті важливими є два рівні — особистісний і соціальний. Особистісний відображає розвиток спеціаліста в конкретний предметний галузі, його соціалізацію через професію, розуміння та прийняття норм (ідеалу) і традицій, потім — їх трансляцію і розвиток. Соціальний рівень передбачає внесок кожного працівника в сукупний продукт, тобто реалізацію потенціалу суспільства, якісний розвиток його життедіяльності. Таким чином, процес становлення спеціаліста є результатом зусиль індивіда і соціопрофесійного середовища, а участь спеціаліста в підвищенні кваліфікації можна розглядати як особливий вид професійної діяльності, який формує (разом з іншими видами діяльності) спеціаліста на всіх етапах його становлення, а саме:

- адаптації (ідентифікації індивіда з професією, засвоєння й норм, цінностей, набуття автономності),
- стабілізації (набуття професійної компетентності, успішності, відповідності займаного посади),
- перетворення (досягнення цілісності, самодостатності, автономності та здатності до інноваційної діяльності не лише в професійній, а й у соціальній сфері)

Проектування перетворень у педагогічних системах будеться на розумінні спеціаліста моделей діяльності — від теперішньої до майбутньої, що передбачає відповідну кваліфікацію спеціалістів. У процесі проектування ціннісні орієнтації учасників органічно поєднуються з пізнавальними перетворювальними аспектами діяльності і мають безпосередній вплив на вибір мети та програм їх досягнення.

Отже, саме ціннісно-смислове узгодження організації та змісту діяльності суб'єктів освітнього процесу стає вирішальним при гуманітарній експертізі освітніх програм-проектів, при оцінюванні їх культуроідповідності, природовідповідності, соціально рольової діяльності.

III аспект. Кваліфікованим називають такого спеціаліста, який бачить і розуміє тенденції розвитку числення та діяльності, і, разом з тим, рефлексує необхідні зміни своєї власної професійної діяльності у зв'язку з тенденціями розвитку. Якщо такої рефлексивної роботи не відбувається, діяльність виявляється нежерованою, а спешливо — некваліфікованою незалежно від ступеня підготовки. Якщо система підвищення кваліфікації не ставить завдання аналізу та обговорювання соціокультурних тенденцій розвитку суспільства, — стверджує П. Щедровський, — то підвищення кваліфікації як такої неможливе [4, 89]. Нам близький погляд ученого на систему підвищення кваліфікації спеціаліста як на галузь гуманітарної схеми, спримованість на оцінювання системи в її цілісності, в посиленні особистісно орієнтованого характеру взаємодії усіх суб'єктів освітнього процесу (і тих, хто навчається, і тих, хто навчає), в цілеспрямованості впливу на навколоішне соціокультурне середовище освітніми засобами.

IV аспект. Концепція розвитку системи підвищення кваліфікації спеціаліста полягає в тому, що вдосконалення професійної майстерності, як і в системі базової освіти, можливе за умови неперервності освіти й розвитку особистості, а не лише задоволення вузькопрофесійних потреб. Формуванню таких якостей особистості, як компетентність, автономність і комунікативність, повинні бути підпорядковані всі компоненти навчального процесу в СПК. Таким чином, підвищення кваліфікації слід розглядати як підсистему неперервної освіти людини, яка вирішує завдання поступального розвитку спеціаліста як особистості і як професіонала на основі вдосконалення його професійної діяльності, поза якою особистість реально не розвивається. Неперервна освіта розглядається як умова і система, процес і результат розвитку особистості, як соціально-педагогічний принцип побудови навчання.

V аспект. Пріоритетні напрямки вдосконалення системи неперервної освіти з оновленням змісту і введенням активних форм навчання, створенням творчої атмосфери, зміною ставлення до слухачів, зі збільшенням уваги до їх життєвого і професійного досвіду набувають дедалі більшого значення. Чільне місце має посиліти якість андрагогичного процесу і андрагогичної підготовки викладачів системи підвищення кваліфікацій.

У сучасних умовах СПК виступає головним координатором і організатором у галузі післявузівської освіти особистості, не зважуючи його сутності як у часових, так і в просторових характеристиках. Поняття "підвищення кваліфікації спеціаліста" пояснює смислове призначення післядипломної освіти особистості.

Головна мета системи підвищення кваліфікації — розвиток особистості спеціаліста, його концептуального "Я", розуміння соціокультурної та освітньої ситуації, усвідомлення себе як особистості, в першу чергу, а потім як спеціаліста, професіонала. Участь спеціаліста в процесі підвищення кваліфікацій — це підготовка до вирішення нових завдань у соціокультурній і професійній діяльності як особливий вид освітньої діяльності. Пріоритетним показником результативності цього процесу є рівень освіченості та компетентності.

Зниження ролі управлінського диктату "центр". суттєве підвищення значимості локальних і регіональних соціальних та економічних запитів поставили систему підвищення кваліфікації та перепідготовки перед необхідністю перегляду звичних принципів організації і діяльності.

Які ж основні завдання підвищення кваліфікації та перепідготовки, в реалізації яких зацікавлене наше суспільство?

У найбільш загальному вигляді вони полягають у збереженні, розвитку і збагаченні професійної компетентності спеціалістів упродовж усієї трудової діяльності, в умінні постійно вчитися і здатності застосовувати свої знання в умовах, що постійно змінюються. Більш детальна "емпірична" характеристика, складена з урахуванням соціально-економічної ситуації, передбачає удосконалення їх професійної майстерності, розвиток професійної мобільності, інтелектуальних здібностей і здатності самостійно думати й діяти, готовність брати на себе відповідальність і здатність до співпраці, формування бажання вчитися.

Звичайно, цими якостями не вичерpuється характеристика компетентності. Але вона охоплює і найважливіші інаки.

Виникає потреба у виділенні двох блоків, які складають поняття професійної компетентності. Один із них — функціонально-професійний, пов'язаний із засвоєнням і розвитком професійних знань і умінь у вузькому значенні цього слова. Кожна професія наповнює цей блок своїм змістом, який зумовлюється виконуваними професійними функціями.

Другий блок — екстрафункціональний, який включає якості үніверсальні й незалежні від професійної діяльності. Вони відображають зростаючу самоцінність особистості, значимість і здатність до саморозганку.

Традиційно СПК спрямована на підвищення кваліфікації у функціонально професійній сфері. У міру того, як змінюються соціально-економічні умови, значення другого блоку в структурі професійної компетентності дедалі більше зростає, не зменшуючи, звичайно, ваги традиційного професійного блоку. Комплекс екстрафункціональних знань і особистих якостей багато в чому зумовлює ефективність діяльності спеціаліста. Хоча в кожному конкретному випадку зміст цього блоку буде залежати від характеру його причетності до управлінської діяльності, адже компетентність кожного спеціаліста вже сьогодні багато в чому визначається сукупністю означених характеристик.

Серед них значне місце посідає здатність до взаємодії з іншими людьми. Прислухаймося до слів одного з видатних представників ділового світу США Лі Якокка: "Я бачив у житті багато розумних і талановитих людей, які просто не здатні грати в команді. Я не кажу про тих, хто просто не бажає рухатися вперед, чи про тих, хто відверто ледачий. Я маю на увазі людей проривних, які отримали хорошу освіту, добилися хорошої посади, старанно працювали — таких людей, у яких, незважаючи на все це, нічого не вийшло, кар'єра не склалася. Головна причина, через яку здібним людям не вдається зробити кар'єру, криється в тому, що вони погано взаємодіють із своїми колегами. Ключ до успіху не в інформації. Він — у людях" [1, 82].

Зростаюча потреба в розвитку і баченні професійної компетентності спеціалістів вимагає аналізу особливостей функціонування СПК у новій спеціальній ситуації, а також розробки інструментарію, який дозволив би "вимрювати" ефективність того чи іншого виду навчання, спрямованого на підвищення кваліфікації чи перепідготовку спеціалістів.

Безумовно, існує чи іншою мірою діагностика присутня в будь-якому педагогічному процесі: у формі заліків, співбесід, характеристики і т. п. Але вони не можуть замінити стабільний і достовірний зворотний зв'язок, без якого суб'єкти навчальної діяльності не можуть здійснити самоконтроль і самокорекцію власної діяльності, а органи управління — вдосконалити функціонування окремих ланок СПК.

Діагностика ефективності підвищення кваліфікації чи підготовки здійснюється на трьох рівнях перед початком організованої навчальної діяльності, незадовго до її закінчення, через певний час після неї, тобто в процесі практичної діяльності. Для оперативного коригування управління навчальним процесом діагностичні методи можуть застосовуватися неодноразово в ході навчальної діяльності.

У зв'язку з підвищеннем ролі СПК значення діагностики буде зростати і се се розмежовувати соціологічну, педагогічну і психологічну діагностику.

Соціотогічна діагностика — це можливість виявити проблеми функціонування й розвитку тих чи інших ланок СПК. До них можна віднести протиріччя між очікуванням слухачів і справжнім змістом навчального процесу, між позицією "дорослого учня" і технологією навчання, між спрямованістю навчання і можливістю практіка-лаштування тощо.

Результатом соціологічної діагностики є "проблемне поле" її об'єкта, тобто схема виявлення у ньому проблем. Їх структурування за ступенем значущості дозволяє виділити ключові проблеми і проблеми-наслідки, та за їх допомогою визначити ті з них, які мають бути вирішенні в першу чергу.

Педагогічна діагностика покликана дослідити ефективність навчального процесу, тобто передумови, умови і результати, з метою оптимізації.

Чільне місце в педагогічній діяльності належить визначенням цілей — як вихідному моменту для оцінки ефективності навчального процесу і внесення необхідних змін у його зміст та організацію. Серед завдань педагогічної діагностики слід виділити завдання з чітко вираженою дидактичною орієнтацією і завдання з більш чіткою соціально-економічною спрямованістю.

Психологічна діагностика скерована на виявлення й опис сутності індивідуально-психологічних особливостей особистості з метою оцінки актуального стану, прогнозу подальшого розвитку й розробки рекомендації [2, 104]. Таким чином, вона стає невід'ємним компонентом аналізу будь-якого явища в галузі освіти і виховання, зокрема в паритеті професійної освіти дорослих.

Кожний із розглянутих рівнів має сферу дії. Дидактичні проблеми виригаються за допомогою педагогічної діагностики, вивчення тих чи інших параметрів особистості як передумова підвищення ефективності навчального процесу, пов'язано з психологічною діагностикою, вдосконалення управління СПК та ін. ланками тяжіє до соціологічної діагностики.

Подібний розподіл дозволяє порівняно чітко визначати логіку і стратегію ефективної управлінської діяльності СПК.

Перший крок у керівництві нюю повинен базуватися на даних соціологічної діагностики, а іс., у свою чергу, вимагає визначення соціально-педагогічних критеріїв ефективності СПК, до яких, як показує аналіз можливих підходів, можна віднести такі три соціально-професійний, пізнавальний і рефлексивний.

Соціально-професійний ефект підвищення кваліфікації спеціалістів виявляється в ступені усвідомлення і засвоєння ними вимог ринкової економіки та готовності до діяльності в нових умовах, що сприяє їх професійній мобільності й підвищенню конкурентних здібностей.

СПК повинна допомогти спеціалісту в його просуванні від неповної компетентності до більш нової і досконалої. Лише розвиток професійної компетентності як інтегративної якості спеціаліста допоможе йому стабілізувати своє положення в нових економічних умовах, розкрити свої адантивні можливості, підвищувати свою конкурентну здатність на ринку праці.

З точки зору спеціаліста, СПК ефективна в соціально-професійному плані, якщо вона сприяє:

- усвідомленню та засвоєнню спеціалістами вимог, що висуваються до рівня їх підготовки і кваліфікації в умовах ринкової економіки, ринку праці;
- успішній адаптації спеціалістів до нової соціально-економічної ситуації та розвитку необхідних для роботи в цих умовах професійних, лідерових і загальнолюдських якостей;
- підтримці професійної компетентності спеціалістів на рівні, який забезпечував би їм конкурентну здатність на ринку праці;
- розкритю для спеціалістів варіантів, моделей можливого застосування їх професійних знань у суміжних галузях діяльності з метою визначення оптимальних напрямків, за якими, в

рази потреби, їх легше і простіше пірепідготувати, найбільш повно використовуючи особистий потенціал і, по можливості, зберігаючи настінність у професійному розвитку,

- наданню реальної допомоги спеціалістам, які залишилися без роботи внаслідок їх перенавчання, перепідготовки за спеціальностями, потреба в яких вічується на сьогоднішній день ; в перспективі найбільш гостро,

- засвоєнню спеціалістами норм конкуренції, партнерства, ризику в економічному житті

Найважливішими показниками ефективності СПК у соціально–професійному плані є такі

- самооцінка професійної діяльності спеціалістів до і після закінчення заняття в СПК,

- рівень задоволення слухачів діяльністю СПК у виявленні програми у їх професійний підготовці й наданні допомоги щодо їх подолання, вирішення професійних ускладнень,

- самооцінка ступеня готовності спеціалістів працювати в нових соціально–економічних умовах.

- самооцінка рівня конкурентоспроможності спеціалістів в умовах ринку праці.

- наявність у спеціалістів установок на професійний саморозвиток творчості,

- ступень готовності спеціаліста до професійної мобільності,

- виявлення орієнтації слухачів на адаптаційну чи розвивальну освіту через вивчення їх прагнень до отримання професійних знань, умінь та навичок, загальнокультурних та знань, умінь, навичок особистісного росту, які пов'язані з вирішенням проблем, що стоять перед слухачами в реальному житті,

- виявлення задоволення слухачів запропонованими із формами СПК і пропозицій з поліпшення,

- визначення рівня задоволення знаннями, отриманими слухачами під час навчання,

- вивчення ефективності різних методів навчання та бажаних способів отримання знань,

- оцінка ефективності діяльності тісі чи іншої підсистеми СПК. Вона здійснюється за отриманим результатом і пов'язана перш за все з практичним застосуванням отриманих знань, умінь, навичок:

- у професійній сфері (отримання слухачами необхідних матеріалів, документації з реалізацією на практиці отриманих знань, умінь, навичок),

- у загальнокультурній сфері (розширення кола інтересів людини, спрямованість на самовдосконалення, оволодіння діловим, партнерським спілкуванням, розширення кола особистісного спілкування),

- в особистісній (гуманітарній) сфері (прояв цілисно-творчого світогляду в дії, у вирішенні реальних проблем);

- аналіз атмосфери на заняттях та культурного рівня обслуговування слухачів у СПК

Критерій саморефлексії передбачає аналіз слухачами особистих якостей і мотивів діяльності. Продуктом саморефлексії виступають зміни в спінках власного досвіду, перебудова мотивів, орієнтація на гуманістичні цінності

Зіставлення даних за кожним із критеріїв на "вході" та "виході" з навчального циклу та їх сполучення дозволяють говорити про рівень ефективності навчального процесу і прогнозувати його розвиток

Ще одне коло проблем пов'язане із оцінкою ефективності діяльності викладача в системі підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів як андрагога

У найбільш загальному вигляді ефективність відображає те, наскільки усічено, економично та оперативно викладач реалізує свою соціально–педагогічну функцію

Не менш важливу роль у процесі навчання відіграє оцінка слухачем досягнутих результатів, точніше, самооцінка, в якій викладач допомагає йому виявити й оцінити зростання і визначити напрямок подальшої самоосвіти

Таким чином, можна зробити висновок, що результати соціально–педагогічної діагностики можуть стати відправним пунктом для рекомендацій з удосконалення системи підвищення кваліфікації та перепідготовки спеціалістів

ЛІТЕРАТУРА

- 1 Ли Якоффа Кар'єра менеджера — М , 1991 — 180 с
- 2 Психологія Словарь — М , 1990 — 244 с

3. Смирнова Б.З. Становлення спеціаліста. — Л., 1989. — 210 с.
4. Щедровський П.Г. Очерки по філософії образування. — М., 1993. — 168 с.

Інна ДЕНИСЕВИЧ

АРТИСТИЗМ МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА ЯК ПРОФЕСІЙНА І ОСОБИСТІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА

У рамках традиційної парадигми освіти артистизм розглядається як педагогічна обдарованість. Цей важливий бік творчої індивідуальності залишався "секретом" талановитих педагогів, не розглядався в курсах гуманітарних вузів. Дослідження багатьох учених довели, що незначна частина опитуваних педагогів цікавиться і надають важливого значення питанням артистизму. Більша частина опитуваних вважають, що питання артистизму не є для них проблемою, і не тому, що цієї проблеми не існує зовсім, а тому, що немає осмислення її важливості, її значення для підвищення ефективності педагогічної діяльності.

У зв'язку зі становленням нової гуманістичної парадигми проблема формування у майбутніх педагогів артистизму набуває особливого значення: сьогодні всім ланкам освіти потрібен педагог, якому властиві творчі якості, постійна готовність до інтенсивного розвитку творчого потенціалу в реалізації якого велику роль відіграє наявність сформованих професійно-педагогічних умінь, зокрема, артистичних.

Вони є своєрідним фундаментом для розвитку спеціальних здібностей і обдарованості педагога, дають можливість більш повно реалізувати творчий потенціал особистості. Педагог тоді досягає високої ефективності у своїй діяльності, коли його цілеспрямований вплив підсилюється артистичними уміннями. Артистизм педагога відзначається своєю багатогранністю, суб'єктивністю, чи то вираженою педагогічною спрямованістю

Сучасний педагогічний пошук у системі вищої педагогічної освіти концентрує увагу на виявленні окремих аспектів артистизму як важливого компонента педагогічної діяльності, в якому знаходять своє відображення особистісні якості (мовлення, бачення, ставлення тощо) на рівні сполійної взаємодії зі слухачем.

Артистизм — це категорія особистісна і професійна; як особистісна якість вона стає значущою для педагога, коли реалізується в його професійній діяльності. Артистизм — це складний синтез особистісних якостей, що дозволяє педагогові глибше, яскравіше виразити себе, донести до учня свої думки та почуття. Цей комплекс властивостей особистості педагога є динамічним, інтеграційним утворенням у реальних ситуаціях відбувається актуалізація різноманітних його сторін: провідними та опорними для педагога стають ті чи інші компоненти артистизму залежно від найбільш розвинених якостей його особистості, характеру педагогічних завдань і т.д.

Також у поняття "артистизм" ми включаємо уміння втілювати думку та переживання в образі, поведінці, слові (мові).

В цілому артистизм може бути визначений як здатність цілеспрямованої, гармонійної особистісної взаємодії педагога з учнем, заснованої на виразній образно-емоційній "інструментовці" педагогічного процесу, вміння перетворюватися на деякий час в необхідну роль, використовуючи її для досягнення сумісного з учнем успіху, відповідно з визначними педагогічними завданнями та конкретною ситуацією.

Артистизм проявляється в системі педагогічних прийомів та засобів, які педагог вибирає для своєї повсякденної праці зі змістового боку педагогічної діяльності, і з формально-динамічного боку (темп, різноманітність дій педагога, його загальний емоційності і т.д.).

Отже, ми розглянули поняття артистизму у загально-педагогічному контексті. Наша ж мета полягає у розкритті сутності артистизму музиканта-педагога як професійної і особистісної характеристики.

У творчій діяльності музиканта-педагога артистизм відіграє особливу роль. Адже його діяльність дуже схожа з творчістю актора, режисера. Подібність проявляється в тому, що будучи автором твору, кожний з них прагне передати через художній образ своє світобачення, погляди, переконання, своє ставлення до світу. Також у діяльності музиканта-педагога й актора спільними є: предмет (особистість, що розвивається); інструмент (особистість самого педагога,

артиста), сам процес (взаємостосунки — педагог—учень, артист—глядач) та результат (передані знання, уміння, почуття, ідеали, світобачення, які стають надбанням учня (глядача) та сприяють розвитку їх особистості). Без наявності в музиканта-педагога специфічних умінь, притаманних діяльності актора, він не може бути творчою особистістю. Це такі уміння, як володіння культурою і технікою мовлення, увага й бачення, навички перевтілення, почуття міри і такту, гумору, пластико-мімічна виразність, тобто артистичні. Саме артистичні уміння як індивідуально-психологічна якість особистості сприяють успішному здійсненню музично-педагогічної діяльності і забезпечують її високі результати.

Професійна підготовка майбутніх музикантів-педагогів передбачає наявність цілого комплексу загально-педагогічних, психологічних, музично-естетичних знань та сформованість різнопрофільних музично-виконавчих та артистичних умінь. Музикант-педагог повинен бути спроможний творчо будувати та проводити заняття, вміло використовувати зовнішні форми комунікації — пластико-мімічні уміння жести, міміка, пластика, пантоміма, здатний до перевтілення, уміти передати учнів: різні емоційні стани, імпровізувати, здатний до саморегуляції та самоконтролю, пропагувати музичні твори на високому виконавському рівні, майстерно володіти музичним інструментом, тобто бути артистичним.

В артистизмі музиканта-педагога можна виділити два основних компоненти: зовнішній (самопрезентація) і внутрішній (акцентуація, смыслові установки, образне мислення). Але чи можливо розробити єдину, чітку систему компонентів, що складають артистизм музиканта-педагога? Очевидно, що така система була б розрахована на якісь абстрактні умови, на ідеального педагога. Але не підлягає сумніву те, що існує необхідність визначити основні елементи артистизму музиканта-педагога.

Спостерігаючи за практичною діяльністю артистичних педагогів, вивчаючи наукову та художню літературу, які висвітлюють проблему артистизму в педагогічній діяльності, можна скласти зміст артистизму музиканта-педагога:

1. Здатність до особистісного самовираження, уміння виражати свої думки почуття і настрій, наявність експресивних здібностей, які допомагають педагогові знайти найкращу емоційно-виразну форму викладення матеріалу, здатність бути самим собою, уміння подолати скованість та новисвіненість, триматися вільно і природно. Артистизм музиканта-педагога передбачає безпосередність, відвертість, уміння говорити й діяти цілеспрямовано, готовність відкрити свій внутрішній світ, виразити свої думки, почуття і переживання, володіння технікою самопрезентації, яка допомагає педагогові під час впливу на соціально-психологічний механізм сприйняття своїх дій і себе як особистості: привабливість, як незід'ємний компонент артистизму. Основою педагогічної привабливості є відвертість, здатність керувати своїми почуттями, залишаючись при цьому вкрай відвертим. Артистизм також передбачає наявність у музиканта-педагога "візуальності", зовнішньої привабливості, естетичної виразності.

2. Здатність до імпровізації, експромту. При цьому творча діяльність музиканта-педагога характеризується необхідністю швидко, оперативно реагувати на непередбачені зміни під час заняття. Імпровізація педагога допомагає йому запікати учня, привернути його увагу, організувати його плідну навчальну діяльність, викликати зустрічний творчий процес. Разом із тим імпровізація формує і особистість самого педагога, допомагає йому подолати розгубленість, скованість у нетиповій ситуації спілкування, полегшує корування нею, сприяє формуванню індивідуального стилю діяльності, збагачує його професійну культуру.

Ефективним у педагогічній діяльності є експромт. Він допомагає здійснити атмосферу співтворчості під час заняття, а якщо при цьому експромт подано в оригінальний художній формі, то можна бути впевненим в успіху такого педагога.

3. Уміння створити потрібну психологічну атмосферу під час заняття, саморегуляція свого психічного стану.

Важливим особистісно-емоційним компонентом артистизму музиканта-педагога є натхнення, мобілізація творчого самопочуття. Сюди входить зосередження уваги, зняття напруги, правильна оцінка реальних обставин і обставин, які передбачаються, готовність та бажання діяти.

Суттєву роль на різних етапах роботи педагога відіграє емоційне самопочуття і в процесі підготовки до діяльності і в період її реалізації.

Артистизм музиканта-педагога передбачає уміння усувати внутрішні перешкоди у творчості. Серед них — відсутність уваги, зосередженості, мускульна напруженість, відсутність спостереження, фантазії, уваги. Також важливим під час творчого процесу є самооцінка і самоаналіз педагогом результатів творчості. Вони є свого роду стимулятором творчого самопочуття педагога, тому що під час процесу визначення усієїності і неуспішності діяльності, переживання почуття задоволення чи незадоволення виникають нові завдання, цілі, що породжують творчий настрій на майбутню діяльність.

4 Артистичний педагог повинен демонструвати високу комунікативну компетентність — вміти не тільки діяти, але й сприймати дія учня, бачити, чути, розуміти його, здатність до децентралізації, уміння враховувати точку зору учня, іс ігнорувати його почуттями та емоціями. Перефразуючи слова К Станіславського, можна сказати: артистичний педагог любить не себе у спілкуванні, а спілкування в собі.

Артистизм музиканта-педагога передбачає владіння високим рівнем розвинутої емпатії, здатність переживати разом з учнем, можливість скоїтися, а не тільки раціонально сприймати учня, проникнути в його внутрішній світ. Також суттєву роль відіграє здатність до перевтілення, що потребує акторських здібностей, уміння "зіграти роль", стати іншим, залишаючись у той же час самим собою. Важливим в артистизмі є наявність рефлексії — здатності педагога ніби збоку побачити себе, осмислення свого психічного стану. Для цього педагог повинен добре владіти навичками професійного самопізнання, що допомагає йому постійно відчувати своє об'єктивне "я" у процесі взаємодії з учнем. Одним із проявів артистизму під час проведення заняття є вариативність — відмова від жорсткого, стереотипного програмування навчально-виховної взаємодії, монотонного викладення матеріалу, стимулювання до інтересу, використання пауз і невербальних засобів, владіння мистецтвом заочочення і т. д.

5 Виконавсько-мовленнєві здібності (дихання, дикій, голос, логика мовлення, що звучить інтонаційна виразність, емоційність та впевненість) — є одним із найважливіших елементів артистизму. Кожний акт професійної взаємодії потребує від педагога нестандартної мовленнєвої творчості, доцільного підбору та організації мовленнєвих засобів. Одним із критеріїв оцінки артистизму педагога є його красномовність, виразність звучання, уміння зацікавлювати та переконувати, владіння мистецтвом оперування словом. Музикант-педагог під час викладення матеріалу повинен поєднувати обов'язкову точність і образність, емоційність та індивідуальність. Художня обробка знань знищує бар'єр між учнем і науковою.

Мовленнєва діяльність педагога залежить від голосу який складається з таких елементів, як звучність, темп, висота, тембр, артикуляція. Уміння владіти висотою звучання свого голосу дозволяє передати мелодійність мови, її музику, а за допомогою інтонації підвищити виразність, посилити передавання почуттів.

На підключення учня в активний процес заняття суттєво впливає і темп мовлення. Він змінюється залежно від того, які почуття та думки виражає педагог, які факти інтерпретує.

Яскраве, виразне мовлення базується на такому механізмі психіки, як асоціації. Хто вміє їх викликати, того завжди слухають з цікавістю.

Артистизм також проявляється у майстерному використанні пауз. Мовчання артистичного педагога як комунікативний знак може виконувати багато функцій контактну (взаєморозуміння), дисконтактну (відчуженість), емотивну (передавання емоційного стану), інформативну (знак згоди, схвалення), стратегічну (небажання розмовляти з невизначененою метою), риторичну (привертання уваги), оцінюючу (реакція на що-небудь), акціональну (пробачення, вибачення) та ін.

Також для артистичного педагога типові приемний голос, його мелодійність, різноманітність в іншому характерних фарб і видінків, широкий діапазон інтонацій, а головне — відвертість голосу, де проявляється духовний світ педагога, його самобутність.

6 Артистизм музиканта-педагога спостерігається в умілому використанні емоційно-виражальних засобів (міміка, жести, пластика рухів).

Артистичний педагог повинен уміти поєднувати свої емоції з іх зовнішніми проявами, тобто узгоджувати внутрішній стан і мовлення зі своєю позою, виразом обличчя. Це говорить про широке використання під час заняття компонентів додаткової хінетичної системи спілкування жестів, рухів, пози. Пантоміміка (рухи тіла, рук), наприклад, допомагає виділити головне, малює

образ Жест — явище індивідуальне, самобутнє, він нерозривно пов'язаний з ходом думок та почуттів. Інтенсивність жеста залежить від темпераменту педагога і в деякій мірі визначає особливості його індивідуального стилю. Артистизм проявляється і в міміці педагога — мистецтві виражати свої думки, почуття, стан душі рухами мускулів обличчя. Адже за тим, як педагог володіє своєю мімікою, учень відчуває і фіксує внутрішній стан педагога. Деякі педагоги, які є веселими і життєрадісними в повсякденному житті, для підняття свого педагогічного авторитету намагаються одягнути маску офійності, мімічно незворушиності та смогійної сухості під час заняття. Така тенденція знижує силу особистісного впливу педагога. Отже, щоб володіти виразом свого обличчя, потрібно спершу навчитися володіти своїм настроем.

7 Активне використання в діяльності елементів педагогичної режисури

Педагогічна режисура припускає прогнозування можливих результатів навчання, видлення і правильне формулювання педагогічного завдання, доцільне планування своєї роботи на занятті, організацію навчального процесу, педагогічно обґрунтовану структурно-композиційну побудову заняття, вибір найбільш доцільної структури заняття залежно від поставлених завдань, планування дій учня і педагогічного керівництва їх діяльністю, уміння защищати учня новими цінними перспективами, швидко вживати заходи і знаходити найбільш ефективні засоби педагогічного впливу.

Музикант-педагог попередньо планує "режисуру" заняття, яка включає в себе: сюжетно-драматургічну побудову заняття (послідовність, логіка викладення матеріалу), схематичне уявлення загальній емоційності заняття, можливого внутрішнього стану учня і використання художньо-творчих прийомів (яскраві приклади, питання, цікаві факти і т.д.), підготовка зовнішніх атрибутив (наочність, мапера, поведінки і т. ін.). В основному ефективно є мовленнєво-ілюстративна подача матеріалу.

Отже, можна сказати, що заняття — це свого роду педагогічна п'єса, де педагог виступає як автор сценарію і режисер, який вибудовує драматургію взаємії і керує ними, визначає місце кожного учасника навчального процесу.

Розглянувши основні компоненти артистизму музиканта-педагога, можна зробити висновок, що артистизм відіграє важливу роль у навчальному процесі і має велике значення у творчості музиканта-педагога. Використання елементів артистизму дає можливість більш повно реалізувати творчий потенціал особистості музиканта-педагога і допомагає організовувати свою діяльність на високому професійному рівні. Адже навчання не можна зводити до автоматичних, алгоритмічно заданих дій. Це соціальне творення людини шляхом розкриття її творчих сил і здібностей.

ЛІТЕРАТУРА

- Барахтян М.М. Формування у студентів професійних артистичних умінь як компоненту педагогічної майстерності. Автореф. дис. канд. пед. наук — К., 1993. — 20 с.
- Крестинский С.В. Коммуникативная нагрузка молчания в диалоге // Личностные аспекты языкового общения — Калинин. 1989. — С. 96—97.
- Основы педагогического мастерства Уч. пособие для спец. высш. уч. зав. / Под ред И.А. Заяцова — М.: Просвещение, 1989. — 302 с.
- Персухенко Г.І. Трьохій 1 практики впливу театральної педагогики на підготовку майбутніх учителів. Автореф. дис. канд. пед. наук — К., 1998. — 18 с.
- Станиславський К.С. Робота актера над собою. — М.: Искусство, 1985. — 357 с.
- Цагарелли Ю.А. Психологія музичально-исполнітської діяльності. Автореф. дис. д-ра психол. наук — Л., 1989. — 31 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Марія ЧЕПІЛЬ

ДІЯЛЬНІСТЬ ТОВАРИСТВА "ЛУГ" У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДІ ГАЛИЧИНІ (1924–1939 РР.)

Виникнення та становлення українських просвітницьких і громадських молодіжних товариств у Галичині кінця XIX — першої третини ХХ ст визначається характером національного пробудження українців. Ці процеси зумовлювалися політикою урядів, міжетничними стосунками, політичним і соціально-економічним розвитком та іншими факторами. Молодіжний рух на початку століття набував широкого розвою. Повсюдно в Галичині організовуються пластунські гуртки та відділи спортивно-руханкових товариств "Сокіл" і "Січ". Цейна сутність яких полягала в об'єднанні зусиль для служіння нації. При створенні молодіжних організацій, що вагомо спричинилися до формування національної свідомості молодої генерації українського народу Галичини [21, 89], наслідувалися відповідні організаційні та ідейні моделі інших слов'янських народів, однак подальший їх розвиток зумовлювався суспільними потребами українців краю [20].

Національна свідомість почала приходити до молоді, як правило, за межами школи, де створювались таємні гуртки (пізніше перейменовані в громади), метою яких була самоосвіта, бажання доповнити відсталу шкільну науку громадянським і національним змістом.

Заповнити вакуум, який утворився після ліквідації "Січі" (1924 р.) у спортивному патріотичному русі, взялася новоутворена організація "Луг", завданням якої було "творити наші карні лави, зложені з свідомих і з дисциплінованих одиниць" [22, 6]. Це було найбільш масове і популярне з усіх фізкультурно-протипожежних товариств Галичини, що діяли у 20–30-ті роки ХХ ст. "Луг" став осередком національного виховання молоді й широкого загалу людей, виконував ті ж національно-соціальні завдання, що і "Січ" та "Сокіл". Товариство було продовжувачем традицій "Січі", переніяло від нього ідею соборності України, козацький дух, історію, атрибутику [1].

У Галичині перший осередок руханкового товариства і огнєвої сторожі "Луг" створив у березні 1925 р. в с. Лідберезці Львівського повіту отаман Львівської повітової Січі Роман Дацькевич. А вже невдовзі осередки "Лугу" з'явилися у багатьох повітах Львівського, Станіславського і Тернопільського воєводств, затучивши до своїх рядів найбільш активну, свідому і готову до дій українську молодь і старших борців за волю України. Головним завданням організації було "фізичне виховання молоді, вироблення сильного гнучкого, відпорного на невигоди та хвороби тіла й виховання його в дисципліні і єдності" [2].

Головна Центральна, не обмежуючись фізичним вишколоч, особливу увагу звертала на формування духовності підростаючого покоління. Лугові "Правильники" акцентували: "Розвинена лице тілом людина не була б повновартною одиницею народу. Й бракувало б ще й духовного вироблення, що іноді більше має значення, як вироблення тіла" [2].

"Луг" намагався зробити все для збереження історичної пам'яті народу, віковичних національних традицій, пропаганди ідей української нації як самостійного чинника історичного процесу. Поширенюючи формулою було святкування "дня Крут", дия "Крутянських Героїв" (Свято Крут), які проходили як урочиста академія. Такі урочистості набули масового характеру у 1938–1939 рр. Так, "Повітовий Луг" зобов'язав усі осередки відзначити день битви під Крутами Здебільшого такі свята розпочиналися панаходою по загиблих героях. Часопис "Вісти з Лугу" детально повідомляв про повітове свято Крут у Борщеві, яке відбулося 29 січня 1939 р. Свято розпочалося панаходою по загиблих героях у місцевій церкві, яку відправив о. Й. Малицький. Під час панаходи при гарно прибранім вівтарі "стояла почесна сторожа

представників поодиноких "Лутів" в лугових одностроях під командуванням старшого десятника Кисілі Якима, голови "Лугу" в Ланівцях" До програми свята входили реферат, декламації, виступи хорів з Борщова, з Висічки, зі Стрілковець [12] "Луговички та луговики, що прибули так численно на свято, дали доказ, що розуміють трагедію Крут", - зазначалося на сторінках часопису [12].

"Академію Крутянців" проводили луговики у різних населених пунктах [10, 11; 13; 14]. До програми цих академій входили відчити, реферати про Крути, почесна сторожа при гробі під час панахиди, концерти з репертуаром стрілецьких пісень На святі лунали пісні "Ой там при долині, "Повстали козаченки", "Засурмуй, трэмбіто", "Ой з-за гори", декламації "Боритеся — поборете!", "Вояче, брате май" та ін. "Концерти спровали на всіх велике враження й не одному випала сльоза з очей", — писав учасник свята [11].

Активну діяльність у "Лузі" розгорнули сподвижники національного відродження інтелігенція, священики, підприємці з числа українців, міщани та ін. Серед молоді "ревлю працювали" священики (Степан Іскович, Степан Маркевич, Іван Чолган та ін.), пропагуючи ідеї товариства. Дехто зі священиків був головою "Лугу", наприклад, о. С Маркевич в Циганах на Борщівчині [18]. Найсвятиший обов'язок луговиків, зазначив о. Олексій з Висічки на "святі IУ універсалу" 22 січня 1939 р., "зберігати релігійну і національну єдність у своїх рядах" [10]. На цьому ж святі було виголошено реферати "Історичний акт 22 січня", "Українська збройна сила тому 20 літ", а також прозвучали стрілецькі й народні пісні. Священики у різних регіонах намагалися підтримати національно-виховну діяльність луговиків. Луговики, вбачаючи у церкві стержень духовності української нації, активно сприяли організації та проведенню релігійних свят, зокрема Великодніх [14], зароблені гроші від фестин, наприклад, пожертвували на ювілейний дзвін церкви у с Худиківцях [9].

У таємних циркулярах Станіславського воєводського управління до повітових староств від 10.06 1926 р і 30.09 1926 р зазначалося, що "Луг" згідно зі статутом мас гімнастичну і культивально-освітню діяльність, однак в ряді осередків його діяльність є антидержавною, тому що виховує молодь у військовому дусі, прикриваючись гімнастичними вправами. Доказом того є те, що члени товариства діляться на чсти, ходять в колоні по чотири, а також виконують вправи з топорями, які нагадують карабіни. Хоча керівництво "Лугу" намагалося зробити товариство позапартійним, однак політична орієнтація в більшості випадків визначалася позицією новітньої філії, і луговики підтримували ту чи іншу партію (УНДО, УСРР, УВО, ОУН, КПЗУ), зокрема, що час виборів, політичних акцій, культурно-освітніх заходів. З виникненням у 1929 р ОУН, молодь осередків все більше увагу звертала саме на цю політичну силу. Часто ОУН використовувала структури "Лугу" для військового вивчення своїх бойовиків, пропаганди ідей, розповсюдження літератури. Активність у середовищі луговиків сприяла формуванню їх національної свідомості, політичного світогляду, самостійницьких, державницьких переконань. Незважаючи на певні тактичні розбіжності між партіями, "Луг" боровся за стратегічну мету — волю України. У цьому руслі проводилася й виховна робота серед української молоді, підпорядкована завданням українського національно-визвольного руху.

"Луг" проводив культурно-освітню роботу серед населення, влаштовував вистави, концерти, фестини. Часто при товаристві діяв хор Головна Централь "Лугу" у Львові відзначила взірцеву роботу борщівського "Лугу". "Під оглядом культурно-освітнім стоїть гарно "Луг" у Борщеві, що має найкращий хор в повіті, який неділлями роз'їздить по селах з концертами народних пісень... зустрічаючи всюди надзвичайно гарне приняття .." [3].

Поширеною формою виховної роботи було "Лугове Свято", яке часто перетворювалося у масову маніфестацію. Радість луговиків, їх піднесенний настрій, гордість і впевненість у свої сили, молодечий запал учасників був притаманний фестинам. Часто у проведенні фестин брали участь гуртки з навколоїших сіл. На сторінках журналу "Вісти з Лугу" розповідалося про перше Лугове свято, проведене у Борщівському повіті 5 серпня 1928 р. У святі взяло участь 8 "Лутів" у кількості 331 чол. (гуртки з Борщова, Висічки, Вовковця, Мушкатівки, Сков'ятина, Пишатинець, Стрілковець). "Радувалася душа кожного свідомого громадянина, коли глядів на стрійні та карні ряди лугового братства, як сміло, бадьоро, з гордим поглядом переходили площею. День гарний—погідний. На площі установлені лугові ряди до вправ. Оркестра грає зазив

Перші звуки "Січової" оркестри — перші звороти Слідує вправа за вправою Оплески лунають по всій площі над Нічлавою. Несуться звуки "Червоної Калини" [3]. Це стало, за словами інструктора і представника редакції "Вісти з Лугу" Р. Федорчака, відродженням лугової праці і "перед нами надія, що відтепер піде ця праця ще живіше і краще" [3].

З метою популяризації ідей "Лугу" в Галичині часто проводилися урочисті марші, походи, що викликало занепокоєння поліції [17]. Незважаючи на те, що в діях луговиків не було нічого протизаконного, влада накладала штраф на учасників походу в Скалу на лугові фестини з національними прапорами і шапками-мазепинками [16].

У багатьох селах краю проводилися лугові пописи у 1939 р., які засвідчували зрослий авторитет і силу товариства. Наприклад, у Борщівському повіті було проведено три "Великі Лугові Районові Пописи" у Шупарці, Сков'ятині, Циганах. Кожна імпреза справляла не забутнє враження на жителів. Більше тисячі людей у Шупарці "приглядалися як високо-високо маяв на макеті жовто-блакитний прапор та як молоді клопці лугової армії показували свою зручність та охоту до великого діла" [15]. Інсценізація "В поході" на конях за режисурою гімназиста Степана Яремки, що була кульмінацією попису в Сков'ятині, "зробила велике враження на масу так що в неї на очах з'явився напереміну то жаль за минулим, то гордість теперашністю" [15]. Третій Луговий попис проходив у Циганах, участь в якому взяло 12 "Лугів" і 2 "Соколі" (зі Скали і Гуштина). Їх виступи на увінчаній національними прапорами площі, а також виступ оркестру і танець "Козачок суходольський" сподобалися всім присутнім [15].

Створення самоосвітніх курсів, театральних гуртків при осередках товариства свідчить про те, що "Луги брали активну участь у культурно-освітньому національному русі. Як свідчать архівні дані, на самоосвітніх курсах вивчали історію України, проводили голосні читання "Неграмотного луговика в нас нема", — стверджував один з членів "Лугу" у Вербівці [14].

Популярність серед населення мали аматорські вистави, підготовлені і проведенні членами товариства, метою яких було ознайомлення з творами національної і світової літератури, драматургією. Поширеними були вистави "Назар Стодоля", "Україна в крові", "Верховинці" ін. У Лосечі, наприклад, "Луг" провів у 1931 р. 4 аматорські вистави, 4 відчiti, 1 фестини, 1 концерт [8].

"Луг" мав власні бібліотеки, у фондах яких були представлені книги з історії України, політики, культури, сільського господарства тощо [4]. Луговики проводили відchiti, знайомили з новинами політичного життя й досягненнями в різних галузях науки, видавали стінну газету "Мрія" [8].

Вивчення джерельної бази дає підстави стверджувати, що зміст діяльності "Лугу" і більшості його осередків вирізнявся активністю і цілеспрямованістю дій. Незважаючи на численні перешкоди з боку польських властей, гуртки товариства поступово стали найбільш масовим і популярними організаціями в Галичині. Молоді імпонувала різнопланова культурно-освітня і фізкультурно-спортивна робота. У багатьох селах було створено лугові футбольні та волейбольні [7], спортивні секції [14, 15]. Таємно проходили луговики також військовий вишкіл, метою якого була підготовка молоді до майбутньої боротьби за волю України, повсякденного захисту українського населення від переслідування польських властей і поліції, а також протистояння воєнізованим загонам польських "Стжельшув".

У виховній роботі "Луги" зблизилися з "Просвітою". У деяких районах дуже багато луговиків були членами "Просвіти", і навпаки. Як свідчать матеріали часопису "Вісти з Лугу", члени товариства допомогли "Просвіті" збудувати читальню будиаки, а згодом використовували їх безкоштовно. Наприклад, споруджено читальню у Бурдяківцях у 1931–1932 рр., у Вербівцях — у 1936–1937 рр. [5]. Разом з "Просвітою" виписували українську періодику, проводили вечори тощо "Святочні сходини луговиків і членів читальні "Просвіти", як повідомляла преса, приурочені роковинам Берестейського миру, проходили 5 лютого 1938 р. в Худиківцях [11].

Значна увага приділялась індивідуальній роботі, яка проводилася з кожним новоприбулим членом. Луговики вдаштовували для побратима урочисті марші, лугові поздоровлення з нагоди весілля, у часі небезпеки колективно боронили один одного, у випадку смерті товариша творили почесну варту і віддавали останню шану Великою втратою для

луговиків Борщівщини була смерть греко-католицького декана, колишнього посла до австрійського парламенту Олександра Капустинського. У похороні взяли участь 34 луговики, які зробили почесну варту покійному [11].

Активна діяльність "Лугу" в Галичині стурбувала польську владу, яка від початків його існування намагалася обмежити сферу його впливу і репресіями залякати поміркованих громадян Особливо сили тиску польської влади на "Луг" набув у кінці 20-х на початку 30-х років як складова частина пацифікації (умиротворення) Польщі щодо корінного населення західноукраїнських земель Використовуючи різні приводи, засоби (протиріччя в українському таборі, агентурну сітку всередині "Лутів", пасивність окремих гуртків тощо), влада ставила за мету ліквідувати усі осередки "Лугу" на території Галичини Основною причиною закриття осередків "Лугу" був перехід на шлях політичної діяльності (участь у походах, богослужіннях, виконання українських пісень, носіння шапок-мазепинок, військовий випуск, ігнорування пожеж тощо) [19]

Головна Централія "Лугу" у Львові в 1932 р. прийняла новий статут "Руханково-спортивного товариства "Великий Лут", обов'язковий для всіх філій в Західній Україні. Це дато можливість пережити кризу і відродити життя в осередках. У товариство вливалися нові сили, лугові однострої можна було побачити майже в кожному населеному пункті. Упродовж 1936–1939 рр. відновили свою діяльність луговини. Про їхній вплив на формування національної свідомості української молоді і культурно-освітнє життя громадян свідчать спогади односельчан: "За короткий час нашої праці село змінилося до невідзначення скрізь тепер почуюмо, як малі діти співають "Іхав стрілець", "Гей, нумо, браття, до зброй". та вчаться вправ. Вибрана старшина ввела у лугові лави майже всю молодь села. Ми робимо вправи щонеділі і у свята на площі де сходиться ціле село поглянути на наші лугові вправи" [8].

Отже, використовуючи різноманітні форми і методи вихової роботи, діяльність товариства “Луг” (1924–1939 рр.) була спрямована на формування національної свідомості української шкільної молоді, на боротьбу за державну незалежність України. Завдяки співпраці з українською сім'єю, церквою, “Пресвітою”, товариству “Луг” у Галичині вдалося залучити молодь до діяльності українських організацій сформувати у неї почуття національної гідності і національної пошани. Приход нової окупаційної влади у вересні 1939 р. унісмогливили вільний і самостійний розвиток товариства на теренах Галичини.

ЛІТЕРАТУРА

- 1 Вісти з Лугу — 1926 — 25 вересня
 - 2 Вісти з Лугу — 1928 Ч 1
 - 3 Вісти з Лугу — 1928 — Ч 10
 - 4 Вісти з Лугу — 1930 — Ч 5, 1931 — Ч 2, 1932 — Ч 2
 - 5 Вісти з Лугу — 1931 — Ч 3, 1938 — Ч 2
 - 6 Вісти з Лугу — 1932 — Ч 2
 - 7 Вісти з Лугу — 1934 — Ч 2, 6
 - 8 Вісти з Лугу — 1938 — Ч 2
 - 9 Вісти з Лугу, — 1939 — Ч 4
 - 10 Вісти з Лугу — 1939 — Ч 6
 - 11 Вісти з Лугу — 1939 — Ч 7.
 - 12 Вісти з Лугу, — 1939 — Ч 8
 - 13 Вісти з Лугу, — 1939 — Ч 9
 - 14 Вісти з Лугу — 1939 — Ч 10
 - 15 ДАТО — Ф 231 — Спр 3596. — Арк 9-14
 - 16 ДАТО — Ф 231 — Спр 3585 — Арк 7-8
 - 17 ДАТО — Ф 231 — Спр 3628 — Арк 28
 - 18 ДАТО — Ф 231 — Спр 3580 — Арк 11-14
 - 19 Одесинський С Сторінки моого життя // Діло — 1934 — Ч 301 — С 2
 - 20 Петричкевич В Шевченко і школа молоді // Рідна школа — 1939 — № 6-7 — С 89-91

БОРОТЬБА ЗА УНІВЕРСИТЕТ У ЛЬВОВІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Початок ХХ ст у Галичині позначився кристалізацією ідеї самостійності України, що викликала зміни у школництві, які мали на меті підготувати особистість, готову до здобуття і будівництва Української держави

Як свідчать історики, українці тривалий час недооцнювали важливості університету для національного розвитку і тому поводили себе досить пасивно. В Мудрий писав: “Уряд робив, а тодішнє українське громадянство лиці пасивно на це гляділо не проявляючи від себе ніякої в тому напрямі акції або ініціативи” [14, 40]. Поштовхом до активних дій стало те, що на зламі віків інтелігенція досягла найвищого ступеня розвитку, усвідомила себе окремішим народом, який вижив у складних умовах чужоземного панування за умови добре організованої системи національного школництва, зокрема закладів, які формують для нації вчених, національно-свідому сліту, тобто — університетів. У часописі “Руслан” зазначалося, що “кожий народ, котрий бажає станути на висші ступні культури, котрий бажає свою мову довести до найвищого розвитку наукового, змагає ся до засновання сеї наївисшої святині наук — університету” [22, 1]

Університети давали найвищий рівень класичної освіти. У часописі “Руслан” вказувалося: “Висши школи, а особливо університети, се найважніші огнища язика, літератури і штуки, отже культурні інституції, котрі в тій звязі творять поняті “національності”, характеристичну питомечість кожного народу” [1, 1]

На початку ХХ ст Галичина входила до складу Австро-Угорської імперії як політичний край “Королівство Галичині і Лодомерії з Великим Князівством Краківським”, що умовно ділилося на так звану Західну Галичину (польські землі з центром у Krakow) та українську Східну Галичину, що охоплювала територію сучасних Львівської, Івано-Франківської та Тернопільської областей. На теренах краю в цей період діяли два університети — у Львові та Krakow. Найвищого резонансу набули події, що розгорнулися навколо Львівської вищої школи. За висловом К. Левицького, університет “став майже альфою і омегою наших національних змагань” [17, 57]

13 липня 1899 р на вічі студентів-українців австрійських університетів була висунута вимога відкрити у Львові український університет. Основною причиною, зазначати науковці, було те, що “шкільна справа” у Галичині стала кричущим відображенням національної дискримінації і національного пригнічення [19, 31]. Про це свідчать наступні факти

Насамперед, прагнення поляків приспівати собі застугу створення університету

Існують розбіжності в думках дослідників щодо року заснування Львівського університету (ЛУ). Одні вчені вважають датою створення 1661 р., інші — 1784 р. Детальний аналіз історичних джерел дає підстави стверджувати, що Львівський університет було засновано у 1784 р. Про цю дату вказували Л. Фінкель та С. Старжинський у підготовленій історії університету, а також чимало українських професорів як кінця XIX — початку ХХ ст., зокрема Б. Барвінський, Т. Вінковський, так і сучасних, наприклад Б. Ступарик, Л. Баць, І. Курляк та ін. [2, 3, 7, 16, 24, 27]

Посилаючись на відповідні історичні джерела, документи, вчені стверджували, що хоча 20 лютого 1661 р. Ян Казимир підписав диплом, який надавав Львівській єзуїтській академії титул університету, але згідно тодішніх законів таке рішення не набуло юридичної сили. Після захоплення Галичини Австро-Угорщиною Йосиф II відкрив у 1784 р. університет у Львові. У декреті від 21 лютого 1784 р. імператор вказував, що це буде „правдивий університет, рівний усім університетам держави і підпорядкований, як і інші, політичній владі краю” [24, 66]. Наведені факти однозначно вказували, що роком заснування університету був 1784, а отже, поляки робили спробу сфальсифікувати історію.

Як зазначав Б. Ступарик, домагаючись свого університету, українці виходили з того, що сучасна нація не може обйтися без національної школи взагалі, а без найвищого храму науки зокрема [24, 71]. Це прагнення поляки розчирили як небезпеку для польської концепції “стану посідання”. Найважливішим аргументом для них у цій справі був національно-політичний — “український університет являється просто страшною небезпекою для польської

національної справи, для польського національно-політичного становища в Галичині” [25, 1]. Зважуючи на цю причину, дотримуючись, як на перший погляд, нейтральної позиції — на ділі робили все можливе, щоб не допустити до цього. Такі дії накладали свій відбиток на взаємостосунки, політичні настрої, формування світогляду та ідейних переконань студентів.

У березні 1900 р. відбулася перша сутичка між українським і польським студентством, у якій постраждало 20 поляків і 3 українці. Однією з причин невдачі українців було недоброзичливе ставлення до них центрального уряду, яке “досить прихильне, часом навіть дбале для них, воно ніколи не спромоглося на відповідну енергію, щоб увільнити своїх руських підданих від кривд... , і його дбалість кінчилася на теоретичних заявах... ” [20, 31].

14 липня 1900 р. на студентському вічі поряд з вимогою українського університету молодь висуває ідею самостійної української держави. До уряду було вислано відповідну резолюцію. 8 жовтня 1901 р. відбулося друге студентське віче, присвячене університетській справі. У його резолюції молодь вимагала відкриття українських кафедр на світських факультетах. Це свідчило про те, що студентство обмежувалось утраквістичним вищим навчальним закладом [19, 31]. Уступки молоді привели до того, що влада стала взагалі ігнорувати вимоги. І подальші дії — відмова приймати документи, заповнені українською мовою, заборона М.Грушевському виступати українською мовою на засіданні філософського факультету та ін. привели до того, що 19 листопада 1901 р. у приміщенні університету було скликане віче, яке закінчилось виключенням із закладу 5 студентів. Молодь вислава делегацію до міністра, але вона залишилася без відповіді. Після віча університетський сенат звернувся з відозвою до польських студентів, у якій закликав їх захищати університет і розправитись з українськими студентами [17, 355–356]. Після цього на знак протесту проти національної дискримінації наприкінці 1901 р. — на початку 1902 р. близько 500 студентів подали колективну заяву про свій вихід із університету. Це, швидше, був крок відчаю, ніж раціональний засіб боротьби. Саме тому в липні 1902 р. на з'їзді студентської молоді у Львові було прийнято резолюцію, що закликала молодь повернутися назад, щоб на місці добиватися своїх прав [5, 1].

Події в університеті спонукали Наукове товариство ім. Шевченка (НТШ) звернутися з меморіалом до міністра-президента і міністра освіти. У делегацію, яка вручала меморіал 26 січня 1902 р. у Відні, входили проф. др. І.Горбачевський і проф. др. І.Пулой з Праги, проф. др С.Смаль-Стоцький з Чернівців та посли до державної ради Ю.Романчук і О.Барвінський.

У відповідь на внесену заяву міністром було зазначено, що заснування окремого університету залежить від двох умов: наявності грошових кредитів та достатньої кількості наукових працівників. І якщо “може бути, що держава знайшла б на се потрібні капітали”, то все одно “нема у Русинів достаточного числа фахових людей” [23, 1].

Після цієї заяви І.Пулой звернув увагу на те, що українських кадрів для роботи не забракне, адже значна кількість викладачів з немаючими успіхами працює в німецьких, польських, російських і чеських університетах. Окрім того, власний університет зможе залучити до роботи молодих людей, які сьогодні після закінчення академічних студій “...змушені братись за такі практичні звання, що їм забезпечують житє” [23, 1].

Незважаючи на ці аргументи, заява залишилася без позитивної відповіді.

27 січня 1902 р. делегація була ще в міністра-президента фон Кербера, який заявив, що “..він не може робити інших обіцянок, як міністер освіти” [23, 1].

У той же час в ряди молоді почала закрадатися деморалізація. На вічі 25 липня 1902 р. стало зрозуміло, що сецесія притупила розмах боротьби студентства за український університет. Молодь констатувала свою бессилість у цій справі і затихла [20, 50].

Подальші дії університетської влади привели до того, що боротьба за український університет відновилася.

Восени 1903 р. ректором університету було обрано професора теології о. Філлка, який “під час сецесії на кожнім ступіні провокував українських студентів теології”. На знак протесту українська молодь вийшла на демонстрацію, наслідки якої були красномовними: 7 студентів одразу виключили з університету, справу передали до суду, який кількох демонстрантів засудив “на менші кари” [18, 35].

Восени 1905 р у студентів вийшло непорозуміння з владою за мову іматрикуляції. Як наслідок, відбулося віче, в резолюції якого вказувалось, що “необхідно оставити тактику з меморіалами та петиціями, і вжити крайніх методів боротьби за своє право.” [20, 55–56]

У лютому 1906 р відбувся ще один конфлікт ректор університету заявив голові українського студентського товариства “Академічна громада”, що “як ректор, він не дозволить, щоб до нього говорили по-українськи” [18, 35] Внаслідок відбулися маніфестації польських шовіністичних студентів, які “зробили йому овацию, величаючи його оборонцем польських прав перед “новою гайдамашиною” та на знак протесту контра-демонстрація українських студентів. Вищезгадані події закінчилися бійкою ворогуючих сторін [18, 35]

23 січня 1907 р відбулося віче української молоді на захист прав української мови в університеті, під час якого було побито університетського секретаря, проф Віндржка, помищено портрети ректорів, інвентар тощо [4, 1] Завершилися вищезгадані події ув'язненням українських студентів

Від 1907 до 1910 р в університеті був відносний спокій. За цей час студенти спромоглися на кілька віч як “створили враження у іх учасників, що справа зайшла в глухий кут і відбила охоту брати участь у них” [14, 16] Мовчала і українська суспільність. Парламентські послі також займали пасивну позицію. порушені час від часу університетську справу в парламенті. Хоча українці мали всі передумови для створення свого університету “Річ очевидна. — писав М Грушевський, — що український університет з трьох факультетів без усякої трудності може бути вловні сформований протягом трьох–четирьох літ, бо для величезної більшості кафедр знайдеться контингент відповідно приготованих сил, а немногі катедри для котрих евентуально не знайдуться відповідного українського доцента, могли б бути обсаджені чужинцями (або сі предмети не стухалися—б якийсь час на польському університеті, поки ті катедри не були—б обсаджені на українським) Справа дозріла, і дозрілішою не стане через дальнє відкладання” [14, 9]

У першій половині 1910 р, щоб припинити суперечки українців про створення нових кафедр академічним сенатом ЛУ було внесено до Міністерства просвіти пропозицію надати університету польський характер. Це викликало протест української парламентської презентації, яка заявила “зречемося наших прав до теперішнього університету писаря Франца у Львові тільки тоді, коли для нас стане самостійний український університет у Львові” [15, 1]

1 липня 1910 р в університеті відбулося недільне віче, після якого було побито українського студента А Копка, а всілд за цим — голосний “Процес 101”, на якому засудили українських студентів за “порушення спокою” у приміщеннях ЛУ [6, 19]

Ця подія затримала дальнішу боротьбу за український університет. Переговори відновились лише у квітні 1912 р

Справа ускладнювалася тим, що поляки, які в 90-х роках “пригускали” наступництво чи ж сзуїтською колегією і університетом, в 1912 р уже стали називати університет ім. Яна Казимира і вирішили відзначати 250-річчя його заснування. Такий поворот подій викликав обурення в українців. Зокрема, К Левицький зазначав “З нашого правого шляху не завернуть нас видумані ювілії; нашою провідною думкою є змагання живого українського народу до питомого заборона науки, поступу і съвітла правди” [15, 2]

У боротьбу за український університет включилися широкі кота і громадськості

По всій Галичині проходили народні віча, конференції, довірочні наради тощо у справі відкриття українського університету

Ще однією проблемою у цій справі було визначення місця розташування університету. Наводячи неаргументовані пояснення, наприклад, що Львів — польське місто, поляки пропонували заснувати українську вишчу пікоду у Коломиї, Перемишлі та ін., знаючи наперед, що українці не погодяться. Таким методами польські правлячі кота намагалися відкласти вирішення справи [10, 1]

Розрахунок був правильним — українці справді відкидали всі пропозиції, наполягаючи на тому, що “всюди поза Львовом університет не був би тою бажаною інституцією, найвисшим храмом науки, тільки фабрикою дипломів і съвідоцтв університетських, іпродукував би ряди інтелигісції дуже сирої якості” [10, 1]

21 травня 1912 р в парламенті виступив д-р Дністрянський, який, пояснюючи позицію українських послів, сказав “Університет се свята річ для Українців, Українці не подадуть ся на

перед якою провокацією, близько Львова, як осідку університету, нема для українців університету” [11, 1] Аргументація цього вибору була самодостатньою — у Львові зосереджена основна науково-методична база, складені всі умови для повноцінної діяльності викладачів, студентів тощо [26, 1-2]

22 травня 1912 р. у Відні відбулася конференція за участю заступника президента міністрів Гайнольда, міністра освіти Гуссарека, членів парламентської комісії Смаль-Стоцького, Колеси і Дністрянського Наслідком зібрання стало урядове комюніке, в якому зазначалося, що стан львівського університету не буде змінений до часу відкриття української вищої інституції [11, 1]

Незважаючи на протести посли і громадськості, поляками було відзначено ювілей “польського” університету На противагу польському святкуванню з ініціативи Українського парламентського союзу в цей же день, 29 травня 1912 р. у Львові було проведено збори представників усіх українських репрезентацій з Галичини та Буковини, на яких обговорювались доповіді про університетську справу [15, 2] Підсумком зборів були слова К. Левицького “Вся руска суспільність стане до рішучої і невтомимої оборони і не спічне доси, доки не осягне своєї рідної найвищої школи в старокняжім городі Галицької Русі, князя Льва” [8, 1]

У відповідь на поставлену 23 травня 1912 р К. Левицьким від імені української парламентської репрезентації вимогу до уряду про представлення проекту цісарського розпорядження у справі університету З червня президії українського союзу і польського кола було вручено такий проект У ньому вказувалось, що на підставі рішення від 4 липня 1871 р., 27 квітня 1879 р., 27 березня 1882 р польська мова залишиться урядовою, адміністративною, викладовою та іспитовою. А спеціальні постанови щодо української мови будуть діяти до часу створення самостійного українського університету. Окрім того, в проекті зазначалося, що цісар уповноважив міністра освіти розробити заходи у справі іменування доцентів для викладання українською мовою, до 1921/22 н.р на базі існуючих українських кафедр утворити вину школу в місцевості, яка буде визначена законним шляхом [9, 1] Отже, проект відповідав вимогам польського кота Реакція української університетської комісії була однозначною — урядовий проспект було відкинуто і запропоновано інший Український союз розірвав з урядом переговори про справи університету

Щоб не дати можливості прийняти польський проект, українські пости розпочинають в парламенті обструкцію, суть якої полягала в заповненні своїми виступами всього відведеного на засідання часу Наприклад, д-р Бачинський на одному із засідань виступав упродовж 14 год [12, 1]. Внаслідок цього в парламенті з декларацією вимушений був виступити міністр освіти Він заявив про готовність уряду до переговорів в університетській справі, запевнив, що до часу його створення українці не будуть обмежені у правах у ЛУ

Після заяви міністра було проведено нараду університетської комісії, яка запропонувала новий проект цісарського листа Згідно з ним мало бути встановлено 6-річний термін відкриття університету, дотримано законних прав українців у ЛУ у “перехідній” стадії, визначене місце розташування інституції на підставі рішення “десілятиви” виформовано становище українських професорів, надана автономія українській професорській колегії [21, 1]

Щоб припинити обструкцію в парламенті, до українців звернувся цісар з листом, у якому він висловлював сподівання на вірність монархові українського народу Після публікації листа Українським союзом на засіданні було прийнято відповідне рішення

Українська громадськість не втрачала надії на позитивне вирішення університетської справи Гравала робота над проектом цісарського листа Йшли переговори з урядом Не припинялася і польська кампанія проти української вищої школи

Проект цісарського листа було погоджено у грудні 1912 р. У ньому зазначалося, що український університет має бути заснований до початку 1916 р. Про місце розташування вирішено не було

Але всі сподівання були марнimi 25 січня 1913 р парламентські посли перервали переговори про університет і зайнялися підготовкою до нових виборів

Перша світова війна на деякий час паралізувала життя університету У березні 1916 р знову були депутати до уряду, меморіали НТШ, але справа університету так і не була зрушенa

З вибулом польсько-української війни 1918–1919 рр. польська влада закрила всі українські кафедри Львівської вишого закладу, заборонила українцям вступати до нього і перейменувала його на університет Яна Казимира. Мета цього вчинку була зрозумілою — “всіма можливими й неможливими, хоч би і як неморальними способами припинити зрост української інтелігенції, а український народ вдергати на низинах гельбота і анальфабста” [13, 1]. Як протиакція на цю політику українські вчені в серпні 1919 р. постановили заснувати університетські курси, а у вересні 1921 р. було створено український таємний університет з юридичним, філософським та медичним факультетами. Його першим ректором став тодішній голова НТШ В. Щурат [13, 1].

Вищесказане дозволяє зробити ряд висновків про те, що на початку ХХ ст. у Галичині:

- утвердження національної свідомості української інтелігенції привело до активної участі широких кіл громадськості у процесі національно-культурного відродження — зародження ідеї самостійності держави, внесення вимоги відкрити у Львові український університет,
- змагання за українську вищу школу характеризувалося широкомасштабністю, всенародністю, різними формами та методами боротьби,
- широким розмахом набув студентський рух, який відзначався розпорощеністю, ідейно-політичною непослідовністю.
- участь в університетській справі парламентських послів була пасивною “Вони запевняли українську суспільність і студентство, що справа з університетом стоїть “на добрій дорозі”, що вся акція зі сторони студентства під дану хвилю й тільки би зашкодила що суспільність могла покластися на свою презентацію і т. д.” [14, 16].
- боротьба не була марною — польські правлячі кола усвідомили український заціл у боротьбі за національну школу, українці оцінили свої сили та можливості.

ЛІТЕРАТУРА

- 1 Австрійське питане університетське // Руслан, 1910 — Ч 156 — С 1-2 Ч 157 — С 1, Ч 158 — С 1-2
- 2 Баїк Л. За освіту для трудящих — Львів, 1983 — 191 с
- 3 Барвінський Б. Предтеча Університету ім. Франца I в Львові (Критичні замітки до питання про генезу Львівського Університету) — Львів, 1917 — 71 с
- 4 Буча у Львівському університеті // Діло, 1907 — Ч 8 — С 1 Ч 9 .. С 1 Ч 10 — С 2
- // Вільна Україна, 1980 — С 1
- 6 Винар Л. Галицька доба життя Михайла Грушевського 1894–1914 // Український історик — Нью-Йорк–Мюнхен 1967. — № 1-2 — С 5-22
- 7 Вінковський Т. Йосиф II чи Ян Казимир? (З нагоди святкування мінімої 250-літньої річниці єствования Львівського університету) — Львів, 1912 — 50 с.
- 8 Всенародний голос о укр.-руському університету у Львові // Руслан, 1912 — Ч 120 — С 1
- 9 В справі українського університету // Руслан, 1912 — Ч 116 — С 2
- 10 В справі українського університету // Діло, 1912 — Ч 85 — С 1-2
- 11 В справі українського університету // Діло, 1912 — Ч 116 — С 1
- 12 В справі українського університету // Діло, 1912 — Ч 133 — С 1
- 13 За отнище української культури // Діло, 1923 — Ч 11 — С 1, Ч 12 — С 1, Ч 13 — С 1, Ч 14 — С 1 Ч 15 — С 1, Ч 16 — С 2
- 14 За український університет у Львові — Львів, 1910 — С 7
- 15 За українським університетом // Руслан, 1912. — Ч 120 — С 1-2, Ч 121 — С 1-2
- 16 Курляк І. Класична освіта на західноукраїнських землях (XIX — перша половина ХХ ст.) — Тернопіль: Підручники & посібники, 2000. — 328 с
- 17 Левицький К. Історія політичної думки галицьких українців 1848–1914 — Львів, 1926 — 274 с
- 18 Лозинський М. Українська школа в Галичині — Л., 1906. — 38 с
19. Львівський університет /ред. Чугаєв В., Макарчук С. та ін/ — Львів: Вища школа, 1986 — 146 с
- 20 Мудрий В. Боротьба за отнище української культури в західних землях України — Львів, 1923 — 312 с
- 21 Новий проект шарського письма в справі заложення українського університету // Діло, 1912. — Ч 174 — С 1-2
22. О українсько-руському університету // Руслан, 1906 — Ч 49 — С 1-2
- 23 Рад да проф д-р Горбачевский, проф д-р Пулой Авдесенція в справі русского університету // Діло, 1904 — Ч 68 — С 1

- 24 Ступарик Б Коли засновано Львівський університет? // Український освітній журнал — Львів, 1995 — С.64–80
- 25 Український університет і польські аргументи // Діло, 1912 — Ч 107 — С 1–2
- 26 Філіпет Про осідок будучого українського університету // Руслан, 1912 — Ч 144 — С 1–2.
27. Finkel L., Starzyński S. Historia uniwersytetu Lwowskiego — Lwów Nakładem senatu akademickiego w k. uniwersytetu Lwowskiego — 1894 — 442 с

Ольга ЮЗИК

ІЗ ІСТОРІЇ ПІДРУЧНИКІВ НАРОДНИХ ШКОЛ ГАЛИЧИНИ

Велике значення в житті школяра мають підручники. Вони стають для нього джерелом знань, несуть у собі національну культуру, рідну мову, звичаї, традиції. Але коли народ перебуває під тиском іншого, то традиції, мова поневолювача не сприймаються легко і не можуть стати скарбницею духовного. Так, 18 травня 1876 року цар Олександр II видав указ про заборону друкувати книжки українською мовою, який призводив до знищення скрізь по українських школах наукового руху, живої народної мови і спричиняв безграмотність. Заборона друкувати українські журнали, газети, наукові твори, переклади із чужих мов на українську, а також шкільні підручники для народу тривала в російській імперії рівно тридцять років, аж до 1905 року. Галичина ж зазнавала дискримінації з боку поляків до 1939 року. Шкільна справа майже цілком перебувала в їх руках. Рідну мову було замінено польською, навчання проводилось за польськими підручниками. М.Грушевський вважав, що “польська мова має бути необов’язкова в українських школах — тільки для дітей, що самі схочуть, тим часом учать усіх, і дуже багато часу тратять та не встигають добре навчити іншої науки” [2, 26].

Познайомившись із підручниками того періоду, які зберігаються у Тернопільському обласному архіві та Тернопільському краєзнавчому музеї, відзначаємо, що більшість із них написано польською мовою.

У початкових школах Галичини відводилося 4–6 годин щотижня на вивчення польської мови. Одним із підручників для засвоєння польської є “Szkolka dla młodzieży”. Видано його видавництвом Оссолінських у 1901 році у Львові. Читанка представлена у формі бесід які розміщені на 110 сторінках. Кожна із бесід є цікавим навчальним матеріалом, написаним у формі вірша, оповідання, забавки, загалки. Знаходимо тут розповіді про кожний місяць року, сім’ю, родину, розпорядок дня та ін. Є оповідання та вірші на релігійну тематику “Костьол”, “Святий Миколай”, “Коляда”, “Дитяча молитва”, “Бог витає над цілим світом”. Кожна бесіда пронумерована і виділена жирним шрифтом. Якщо було щось важливе для запам’ятовування, то використовували похилий чи роздильний шрифт. Ця книжка читалась дітьми 7–10 років. На жаль, у читанці немає ілюстрацій, не вказано авторів цих повчальних бесід.

Цим же видавництвом у 1916 році було видано ще один підручник для вивчення польської: О. Богуска, С. Nitwadomski “Wypisy polskie na klasę III”. У ньому вміщено оповідання про історичні пам’ятки, життєві подорожі і т. п. “Життя краківчан”, “У Збаражі”, “Рицарська школа”, навчальні твори — “З щоденника учня”, “Розумні поради”, Користь з вогнем” та ін. Знаходимо у книзі різноманітні новели, оповідання, легенди, байки, уривки з повістей, анекdoti. Назви творів пронумеровані з 1 по 136 і виділені жирним шрифтом. Ілюстрації у підручнику немає. Вказано, хто є автором твору. Для перевірки сприймалня пропонується два–три запитання. Так, на сторінці 30 є опис “Над водою” Генріха Сенкевича. Після нього вміщено такі запитання (поданімо у перекладі) “Яка різниця між виразами струга, струмінь, поток, джерело, річка (синоними)? Який це є опис?” Якщо є незрозумілі слова для учнів, після тексту подається їх тлумачення.

Загалом підручник відповідає навчальним вимогам третього класу, є досить цікавим та повчальним.

У друкарні К. Якубовського, що знаходилась у Львові, у 1928 році було видано ще один підручник “Czytania polskie”. На 265 сторінках розмістилися твори відомих польських авторів Станіслава Розовського, Адама Мицкевича, Марії Конопницької, Джозефа Богдана Заліського, Яна Кастровіча, Генріха Сенкевича.

Для вивчення граматики польської мови у 1911 році народним закладом ім. Оссолінських у Львові було видано підручник "Zwieria gramatyka języka polskiego" для 4 класу. Загальна кількість сторінок — 98. У ньому даються вибіркові знання з орфографії та пунктуації, з морфології (іменник, прислівник, сполучник, прийменник, числівник), та синтаксису простого та складного речення.

По 5–6 годин на тиждень відводилось у початкових класах на арифметику. Для її вивчення було видано ряд підручників і брошуру Серед них брошура Я. Чепіги "Арифметичні правила для початкових класів". Видано її у Берліні 1919 року. Брошура малого формату. Обкладинка тонка, загальна кількість сторінок — 48.

Арифметичні правила написані для числення, додавання, віднімання, множення, ділення, додавання та віднімання багатоцифрових чисел, даються правила щодо мір, які найчастіше використовувались у той час в Україні: довжини, площини, ваги, рідини, паперу, силких речовин, часу.

Головні теми у брошуруті видлені великим жирним шрифтом. Кожне правило написане меншим жирним шрифтом, а їх пояснення — звичайним. Пояснення даються учням доступно, з використанням графічних макетів.

Хочемо показати, як подаються міри силикого у цій брошуруті. Так, на 26 сторінці знаходимо "Міри силиких речовин. Чверка = 8 четвериків.

Четверик = 8 гарців

Гарець = 30 доль"¹

На сторінці 22 цієї книжки подана "Таблиця мір, які вживаються на Україні".

Миля = 7 верстов

Сажень = 7 руців

Верства = 500 сажнів

Фут = 12 дюймів

Сажень = 3 аршини

Дюйм = 10 ліній

Аршина = 16 вершків

Аршин = 28 дюймів

Ця брошура містить багато цікавої інформації, може слугувати настільною книгою для школярів.

Ще одним підручником для вивчення рахунків була книжка А. Kramz 'Zbiór zadań rachunkowych dla szkół powszechnych'. Це друге видання для третього року навчання. Видано у Poznań–Warszawa–Wilno–Lublin у 1929 році. Збірник обчислювальних задач побудований за принципом послідовності, доступності. Подані різні завдання, які пов'язані з життям народу. Є ілюстративний матеріал для пояснення правильного обчислення прикладів. У збірнику переважають задачі. Шрифт у збірнику підбрано вдало.

Для проведення уроків співу у Відні в 1905 році було видано "Співанник для школ народних". Уклад його Сидір Воробкевич. Формат книги — 14 см ширини та 19 см довжини. Папір для друку використано газетний. На жаль, даний підручник у Тернопільському архіві зберігся без обкладинки. Шрифт для друку використано дрібний, головні та термінологія виділено жирним шрифтом.

Підручник побудований таким чином: 3–24 сторінки — вивчення музичної грамоти, а 26–88 — пісні з нотами. Для вивчення музичної грамоти подано пояснення на вивчення нового матеріалу, а потім вправи на закріплення.

У "Співанник для народних шкіл" подано багато українських пісень: "Бог—потіха", "Ой піду я за Дунай", "Косарі", "Я хлопець веселий", "Ой піду я до млина", а також пісні на слова С. Воробкевича, О. Поповича, Г. Якубовича, В. Мотюка.

Для вивчення у 3–4 класах географії у Львові 1913 році Ф. Андрушевичем було видано книжку "Опис рідного краю". Це є коротка популярна географія України в ілюстраціях. Написав книжку учитель. У журналі "Учитольське слово" у розділі "Нові книжки і видання" читаемо, що ця книжка була призначена "для наших школярів, хоча й кожний грамотний чоловік може й з великом успіхом перечитати. Зазначимо також, що це є в нас перша книжка цього роду" [7, 235].

¹ У цитатах збережено стиль і орфографію авторів

Для вивчення географії користувались підручником, написаним Ю Левицьким українською мовою "Географія для першої класи середніх шкіл" Виданий він у Львові 1911 року накладом Русского Товариства Педагогичного Формат підручника ширина — 14 см, довжина — 24 см У цьому підручнику є 36 малюнків

Вивчення географії йде за такими загальними розділами (зберігаємо орфографію написаного)

- І Ориєтоване і міране
- ІІ Земна куля
- ІІІ Океани і континенти
- ІV Будова поверхні землі
- V Сухоземні води
- VI Клімат (підсонь)
- VII Життя на землі
- VIII Політична географія "

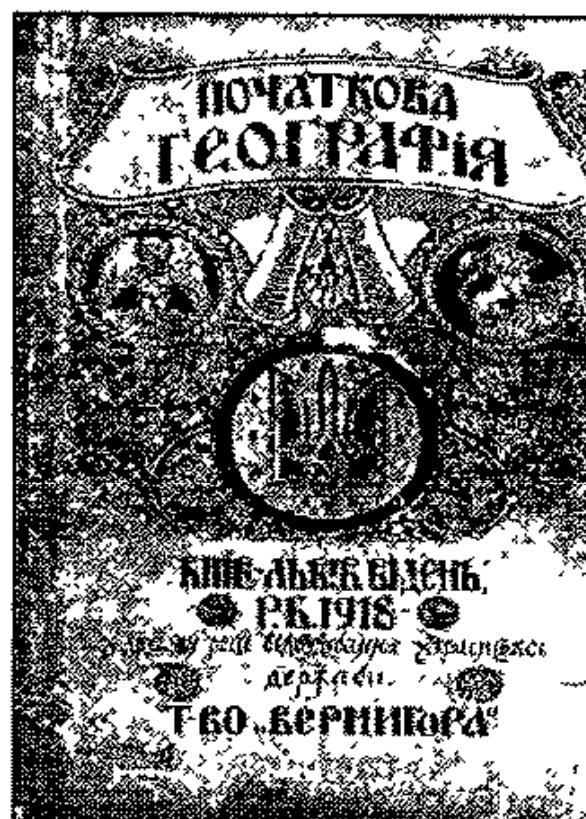
До кожного розділу є по 4–6 тем. Післякої теми є декілька запитань на перевірку вивченого Так, після теми "Овид (горизонт)" пропонуються такі запитання

"З якого місця в нашім місті і в околиці є овид найширший? Яка є околиця нашого міста? Чи в націй околиці є отверти місця? Коли у нас таких місць нема, то ми хотіли б побачити більшу частину поверхні землі, то куди мусимо удастися?" [6, 2]

На наш погляд, у книжці є забагато наукового матеріалу для вивчення. Дітям важко сприймати розділ "VIII Політична географія", у якому діти вивчають населення і держави Європи, Азії, Африки, Америки. Щодо шрифтів, то вони є замалими для учнів 1 класу.

Варто знати, що незначні зміни у розробку шкільних підручників Галичини від Першої Всеукраїнського Учительського з'їзду, що проходив 5–6 квітня 1917 року. У "Постановах" секції низької школи говориться, що слід "видати заново існуючі підручники для народної школи в потрібному часі" [1, 1252]. У 1917 році було створено "Товариство шкільної освіти", що займалося підготовкою підручників для національної школи.

Розглянемо підручник, виданий товариством "Вернігора" у 1918 р. Початкову географію Вона є підтвердженням вищесказаного. В обкладинці закладено національні ідеї:



Обкладинка підручника "Початкова географія"

Напис на звіті підручника зроблено на двох завитках паперу. По боках с гербами Києва та Львова. Посередині, у кружку, — український тризуб. Герби та тризуб вміло поєднані з квітами, що мають певне символічне значення в українській обрядовості.

Багато матеріалу відводиться на вивчення рослинного і тваринного світу України, географічних карт, населення землі, описів земель України, нашої рідної мови, історії культури. Майже до кожного тексту є чорно-білі фотографії. Наприклад, тема "Населення землі Росії і народи" ілюстрована фотографіями українця та росіянинів, а також є відповідний текст (поданою без змін) "ось візьмімо Українця і Москвина".

Оден розуміє мову другого, тільки дуже мало, там одно, там друге слово. Та це тільки тому, що оба вони зі слов'янського кодла. Українець звичайно високий, довгоногий. Москвин присадкуватий. Українець звичайно чорнявий, Москвин блігий або рижий. А що вже звичає в них. Дуже різні від себе. Тому раси діляться не тільки на кодла, а перед усім на народи. Народів на світі дуже багато, один з найбільших між ними наш український народ" [8, 56]. На цій же сторінці подаються фотографії типів українців та росіян.



Фотографії українця та москвина у підручнику "Початкова географія"

Взагалі по всьому підручнику фотографії зроблено вісімко, искінський набір тексту, шрифт дуже дрібний. Після кожного тексту відбрано досить вдало запитання.

Звичайно, що такий підручник не був потрібним у школах Галичини, тому що за змістом був національно спрямованим на формування національної свідомості в учнів початкових шкіл.

На вичсння рідної мови відводилося мало годин. Нами в архіві знайдено "Книжечку для другої класи всесвітніх шкіл та "Життя й праця" — читанку для четвертого класу всесвітніх шкіл, 1935 року видання.

Ці читанки наповнені оповіданнями, віршами, піснями про працю. Так, у "Житті й праці" знаходимо такі оповідання "Поміч матері" (М Коцюбинського), "Молотьба" (Шамрая), "Друкар" (Атаманюка), "Змагання праці" (за І Жарським).

У читанках були оповідання із всесвітньої історії, які давали дітям уявлення про першого кошового, гетьмана Кирила Розумовського, про князя Василя Костянтина острозького. Діти із задоволенням читали легенди, перекази. Наприклад, "Кедихи" (Верховинська легенда), "Сайдомирська земля", "Звідки взялись крашанки?"

У книзі для другого класу знаходимо правила граматики та естетики (зберігаємо орфографію написання):

"1. Не сиди в класі в кожусі, чи в інший теплій одежі. Зогрієшся, вийдеш на холод і застудишся.

2. Зігрівшишься, не пий холодної води.

3. Не сиди в кінсі, ані в хаті в шапці, або в хустці.
4. Вранці мий мистом руки, лице, шию й вуха.
5. Не берись до єжі з немитими руками.
6. Не плюй на підлогу. Не засмічуй
7. Пам'ятай, що чистота береже здоров'я” [5, 3].

У цьому ж підручнику знаходимо досить багато різноманітних завдань для розвитку швидкого читання, інтелекту дітей. Це і христівки, завдання на відгадування слів, загадки.

Звичайно, підручники мали і суспільно-політичне спрямування. Так, у читанці для четвертого класу є оповідання про польських представників влади “Іменини коменданта у 1915 році” (Ю.Каден-Бандровський), “В сеймі”, “Про пана Президента” (Ігн. Мосціцького)

У каталогі книгарні “Рідної школи” знаходимо, що у 1938 році вийшли з друку шкільні підручники.

1. Буквар, перша читанка для всесвітських шкіл
2. Рожанківська О., Петрова І.: Моя перша книжечка.

Звичайно, підручників для видання пропонувалось значно більше, але більшість з них не витримували польської цензури. Національне за змістом забороняли давати в друк. Так, у Промові посла Володимира Целевича на Пленарному засіданні Сейму від 2 червня 1928 року, в дискусії над бюджетом Міністерства Освіти читаемо: “Прошу Панів, я поминаю вже справу шкільних підручників. Це є окрема, дуже болюча справа. Влада намагається в українських шкільних підручниках викидати найбільш незвичні уступи в роді таких, як “Учітесь брати мої, думайте, читайте, і чужому научайтесь й свого не цурайтесь”. Такі найбільш незвичні уступи викидаються” [9, 11].

Отже, перебування українських народних шкіл Галичини у 1900–1939 рр. під владою Польщі залишили певний сліл у навчанні та вихованні школярів. Зокрема, підручники мали суспільно-політичне спрямування того уряду, яке панувало у той час. Тогочасні підручники намагалися дати суму знань, а не дбати про розвиток. Вони не мали належного естетичного вигляду, кількість фотографій та ілюстрацій була обмеженою або взагалі відсутня. Друкувались підручники переважно на газетному папері, шрифт не завжди був підібраний вдало.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильович Г. Шкільництво в Україні 1905–1920 р // Визвольний шлях книга II — 1976 — 1248—1264 с
2. Грушевський М.С. Про українську мову в українську школу — К: Веселка. 1991. — 46 с
3. Життя й праця (читанка для четвертої класи всесвітських шкіл). — Львів, 1995. — 208 с
4. Каталог книгарні “Рідної школи” — Львів, 1938. — 47 с.
5. Книжечка для другої класи всесвітських шкіл. — Львів, 1935 — 144 с
6. Левицький Ю. Я. Географія для першої класи середніх шкіл. — Львів, 1911. — 92 с.
7. Нові книжки і видання // Учительське слово. Ч. 14–15. — 1914. — 284 с.
8. Рудницький С. Початкова географія для народних шкіл з багатьма малюнками і картою. — Київ–Львів–Відень. 1919. — 192 с.
9. Словник для шкіл народних (уложеній Й. Воробкевич) — Відень. 1905. — 92 с.
10. Українське Національно-Демократичне Об'єднання Політична бібліотека За українську школу! — Львів, 1928 — 62 с
11. Чепіта Я. Арифметичні правила для початкових шкіл — Берлін, 1919 — 48 с
12. Bogucka O.C. C. Niewiadomska Wypisy polskie na klasę III — Poznań, 1916 — 320 s.
13. Czytanie polskie. — Lwow, 1928. — 265 s.
14. Zwiesła gramatyka języka polskiego / ułożyl Franciszek Konarski/. — Lwow, 1911. — 96 s.
15. A. Krantz. Zbiór zadań rachunkowych dla szkół powszechnych — Poznań–Warszawa–Wilno–Lublin, 1929 — 98 s.
16. Szkołka dla młodzieży. — Lwow, 1901. — 110 s.

**ПОГЛЯДИ С.РУСОВОЇ ЩОДО ВПЛИВУ
МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ НА ФОРМУВАННЯ
ПОВЕДІНКОВИХ МЕХАНІЗМІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Вагомий внесок у розробку фундаментальних основ правового виховання та реалізації його змісту на практиці зробила Софія Федорівна Русова. Синтезуючи найновіші здобутки тогочасної педагогічної, психологічної та інших антропологічних наук, спираючись на "своє філософське розуміння завдань життя взагалі і свого часу особливо" [1, 11], Софія Русова у своїй багатогранній педагогічній спадщині представила досить чітку систему поглядів на теоретико-методологічні засади формування правосвідомості дітей з перших років життя.

У центрі її концепції, як і в Я. Корчака, є дитина, особистість, з природженими задатками, можливостями, талантами. Отож, головним завданням виховання є розвиток не лише цих чинників, а й загальнолюдської моралі, формування соціально зрілої особистості.

Успішно вирішувати ці завдання було обов'язком рідної української школи, а, передусім, національного дитячого садка. Захист гідності, прав і свобод дитини, створення сприятливих можливостей для її природного всебічного й гармонійного розвитку, заперечення тілесного покарання, суверої дисципліни, що нагадує муштуру, свідчать про глибокі гуманістичні устремлення С. Русової та її солідаризацію з прогресивними ідеями европеїзму в царині порушеної проблеми.

Природу формувань моральних уявлень С. Русова вбачала в рефлексорних процесах розвитку особистості. Інстинкт переймання (наслідування), на її думку, є важливим засобом формування в дитині моральної свідомості, моральних почуттів, звичок, переконань, в цілому моральної спрямованості особистості. Переймання є для дітей джерелом фізичного, інтелектуального, морально-етичного розвитку, тому потрібно, щоб у своєму оточенні воїни бачили щонайбільше краси й добра. Інстинкт переймання часто дає змогу виявлятись у дитині різним талантам і здібностям, сприяє зближенню людей, входження їх у колектив і дає перший елемент моральності [2, 45].

При утворенні стичних уявлень найважливішу роль, на думку вченого, відіграє внутрішнє переймання (здатність сприймати і переживати радість чи горе іншої особи). Найвищий моральний розвиток виявляється в рефлексуванні речей, явищ, фактів у їх справжній вартості.

Перші уявлення і моральні почуття в дитині викликають її батьки, рідні і близькі. Турбота, ласка з їх боку, яка оточує дитину в здоровій, згуртованій сім'ї, виховують у дітей перші почуття симпатії, любові до батьків, породжують прағисння спілкуватися з ними, а згодом і піклуватися про них.

Почуття у дітей молодшого віку швидко збуджуються і зникають, викликаючись як позитивними, так і негативними впливами. Тому батьки, вчителі, вихователі новинні виявляти велику увагу і чуйність до дитячих переживань, постійно підтримуючи позитивні і допомагаючи переборювати негативні уявлення та почуття.

Для розвитку моральних уявлень, почуттів, в цілому до здійснення морального виховання, необхідно брати до уваги "інстинкт дитини до соціального об'єднання, в ньому лежить прутик морального виховання, відповідного сучасному піднесення громадського почуття" [1, 28].

На думку С. Русової, в процесі формування моральних понять, суджень, знань важливим місце має навіювання, вплив на волю інших (вчене називає це явище сугестією).

"Суть навіювання в тому, — відзначала дослідниця, — що уяви однієї людини без усякої критики приймаються другою людиною. Свідомість на деякий час наче однаково приймає всі ухи, які їй виявляє друга особа" [2, 52]. Сугестія починає впливати на дитину з перших днів її життя в результаті спілкування найперше з матір'ю.

Явищу навіювання діти підлягають всюди — на вулиці, в школі та ін. В школі, навчально-виховному процесі головним носієм сугестії виступає вчитель. Усі ці фактори прямо чи опосередковано впливають на розвиток моральних уявлень, почуттів, знань, суджень, моральне формування особистості. Взагалі, сугестія, на думку Софії Русової, є значним чинником у справі морального виховання, але потребує багато достілжень і спостережень, щоб

визначити, які психофізіологічні процеси лежать в основі цього явища, яку роль і значення може відіграти сугестія в навчально-виховному процесі, а також межі її використання і найголовніше — як зберегти міцну індивідуальність і не ламати особу, захистити її від уніформуючого впливу гуртової сугестії [2, 38].

Отже, С.Русова надавала важливого значення проблемі формування моральних уявлень, понять, знань, починаючи з дітей дошкільного віку і закінчуючи дорослими людьми. Визначаючи зміст, фактори, способи їх формування, вона намагалася визначити і конкретні шляхи становлення цих моральних категорій у навчально-виховному процесі.

С.Русова вказувала на велику роль і значення моральних почуттів, що посідають важливе місце в системі морального виховання дітей, в розвитку їх інтелекту. Моральні почуття — це переживання людиною свого ставлення до того, що відбувається в її житті, що вона пізнає і робить. Моральні почуття, виражаючи залити, оцінки, відношення, спрямованість особистості в значний мірі свідчать про її рівень моральної вихованості [3, 52].

У процесі виховання моральні почуття виступають як найважливіший компонент морального обличчя особистості, як необхідна умова формування її багатого духовного світу, як поєднуюча ланка між першими моральними поняттями і уявленнями та зумовленою ними поведінкою. “Люди більш відрізняються між собою почуттями, ніж своїми здібностями, — вказувала С.Русова. — Почуття дають змогу жити гарним експансивним життям. Щоб опанувати дитину, треба вплинути на її почуття” [1, 137].

Вчена наголошувала, що в дітей дошкільного та шкільного віку, коли інтенсивно розвиваються всі психічні та фізіологічні процеси, утворюються об'єктивні умови для виховання всеобщих і різноманітних почуттів. Серед найважливіших вона називала: совість, любов, співчуття, правдивість, чесність, людяність, чуйність, доброзичливість, скромність, гідність, відданість, почуття обов'язку.

Важливу роль у формуванні моральних почуттів дитини, за твердженням С.Русової, відіграє притаманний і тваринам, і людям інстинкт боротьби, який виявляється в намаганні позмагатися, перемогти, виявити, переш за все, фізичні сили і можливості. У процесі виховання необхідно дуже уважно ставитися до виявів цього інстинкту, бо, навіть будучи позитивним фактором для життедіяльності людини, він може набрати й негативно спрямовувати, зокрема привести до виявів жорстокості. Навколо дитини вчена радила створити таку атмосферу, яка б не викликала почуття жорстокості. Вона переконана, що “діти не народжуються ні злими, ні брехливими, за винятком тяжкої спадщини від батьків, іноді дідів. Діти родяться з природними нахилами до активності, до ласки, до симпатії відносно всього живого”, отож “наш обов'язок — дати дітям такі умови життя, в яких ця чутливість, це добро перетворилися б в активну діяльність на оборону всього живого” [1, 111-112].

Під моральною поведінкою С.Русова розуміла систему дій і вчинків, спрямованих на дотримання певних моральних норм. Моральні норми — це перелік вимог і правил поведінки людини, які вказують на те, як слід ставитися до своїх обов'язків, праці, своєї рідної землі, інших людей, самого себе [3, 59].

Формування моральної поведінки людини починається з малку, в сім'ї, з елементарного поєднання одержуваних дитиною моральних знань з найпростішими моральними діями і вчинками. Норма тут виступає як зовнішня вимога, що йде від дорослої людини. Разом з тим у дитини розвивається свідома поведінка, виникають початки самоконтролю, вона починає діяти на основі внутрішніх спонукань і виконання норм стає мотивом її моральної поведінки.

Вчена підкреслювала: все те, що дитина надбає в дошкільний період, стає грунтом для подальшого розвитку людини і, особливо, в період шкільного дитинства, коли здійснюється засвоєння більш складних норм і правил моралі. Для того, щоб створити міцну основу якісному розвитку окремих моральних вчинків і об'єднати їх в єдину ланку наступної усвідомленої систематичної і цілісної моральної поведінки, всім вихователям, вчителям, батькам, дорослим необхідно створювати сприятливі умови для формування моральної поведінки дітей: викликати в них потребу завжди поступати чесно, справедливо, схвалювати хороші моральні вчинки, уважно вислуховувати відверті визнання у невдачах, намагатися відшукати шляхи і засоби недопущення негативних вчинків у майбутньому.

На думку С.Русової, вчитель не повинен втручатися в самостійне життя вихованців, але в той же час він повинен настільки вміло, непомітно й існав і язливо корувати ними, щоб вони самі потребували його допомоги і як старшого товариша закликали до спільної праці. Таке громадянське виховання, розпочате ще в дошкільному віці і продовжене в подальшому, сприятиме формуванню свідомих, розумово розвинених і морально вихованих громадян.

Як бачимо, погляди С.Русової на проблеми морального виховання, зокрема, мету, завдання, зміст, фактори, методи, засоби, шляхи, органічно вписуються в її концепцію української національної школи і виходять наше сьогодення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Русова С.Ф. Дошкільне виховання. — Катеринослав, 1918. — 163 с.
2. Русова С.Ф. Теорія і практика дошкільного виховання. — Прага, 1924. — 124 с.
3. Зайченко І.В. Педагогічна концепція С.Ф.Русової. — Чернівці, 2000. — 234 с.

Ірина КУЧИНСЬКА

КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ ПЕРІОД КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІВАНА ОГІЕНКА

Вагомим внеском до історії вітчизняної педагогічної думки є спадок видатного релігійного, громадського та державного діяча, поета й перекладача, лінгвіста й філософа, педагога й історика, етнографа й богослова, первоієрарха українського православ'я Івана Івановича Огієнка (1882–1972).

Слід відзначити, що І.Огієнко стояв біля витоків національної культури, а його концепція вищої освіти знайшла втілення в організації вищого навчального закладу в Кам'янці-Подільському.

Відкриття 22 жовтня 1918 р. Державного Українського Університету на Поділлі було подією надзвичайного значення. Працюючи в архіві (м. Кам'янськ-Подільський), ми знайшли в газеті "Свято Поділля" (22 жовтня 1918 р.) програму свята урочистого відкриття Кам'янсько-Подільського Державного Українського Університету (К-ПДУУ), яка свідчить, що ця подія була надзвичайна не лише в українській, а в європейській культурі.

Університет Огієнко розглядав не тільки як вогнище знань і лабораторію передової загальнолюдської думки, а й підносив його значення до рівня національного відродження. Він закладав його за новим зразком, прагнув створити наукову систему організації вищої освіти, яка б спиралась на передовий світовий досвід і відповідала б характеру і традиціям найкращих університетів Європи та Америки. І.Огієнко мріяв про те, що утворення нового університету відродить національну культуру, підвищить освіченість широких верств населення, з яких формувалися б фахівці для розбудови незалежної держави України.

В університеті функціонували такі факультети: історико-філологічний, фізико-математичний, богословський, сільськогосподарський, правничий. На історико-філологічному факультеті було відкрито дві нові національні кафедри: польської та єврейської мови та літератури [1, 13]. Характерно, що програма правничого факультету була розширена із заснуванням кафедр кооперації та місцевого самоврядування. Мріялось про політехнічний факультет, який планувалось відкрити 1 жовтня 1920 р., комерційно-технічний, кафедру молдавської мови та літератури.

Цікаво відмітити, що наявність богословського факультету в українських університетах І.Огієнко вважав корисним, необхідним та обов'язковим явищем і пишався тим, що "вперше на сході слов'янства" з'явився такий факультет і у нас [1, 13]. У своїх виступах педагог наголошував на тому, що фахівці богослов'я повинні підтримувати думку про виховання у підростаючої особистості поваги до моральних надбань свого народу, рідної мови, звичаїв, обрядів і традицій.

Університет сприяв поширенню освіти на Поділлі, давав змогу прилучатися до знань українській молоді. Цьому сприяло, зокрема, функціонування при університеті гімназії для дорослих (директором якої був І.Огієнко) і курсів українознавства. 4 липня 1920 р. відбувся й перший випуск. Слід відзначити, що гімназія утримувалася на державні кошти.

Ректор І.Огієнко гуртував навколо себе не тільки досвідчених професорів, таких як Леонід Білецький, Василь Біднов, Микола Столяров, Петро Бучинський, а й створив умови для виховання молодих кадрів.

В університеті вчилися студенти з усієї України. Ректор Огієнко виявляв про них велику турботу. Ще в лютому 1919 р. І.Огієнко як міністр освіти домігся прийняття рішення про звільнення 30 відсотків студентів українських університетів від плати за навчання. На початку 1920 р. він розробив план допомоги малозабезпеченим, який дістав схвалення на загальних зборах студентів.

Науково-дослідну працю ректор розглядав як важливий напрямок роботи університету. Тут активно діяло Наукове товариство, в лютому 1920 р. на даху головного будинку з'явилася обсерваторія, до якої проявляли великий інтерес не тільки викладачі і студенти, але й мешканці міста.

І.Огієнко був пристрасним пропагандистом української мови. Він викладав курс української мови на п'яти факультетах новоствореного університету. Виступав з лекціями перед військовими, цивільним населенням, священиками, брав участь у наукових дискусіях. Особливо турбувався Огієнко про українську вимову слов'янського тексту духовними особами в церковних відправах. Темами його виступів були також проблеми відродження української церкви, деякі аспекти культури східних слов'ян тощо.

З перших років перебування у місті над Смотричем І.Огієнко встановив ділові зв'язки з Подільським історико-археологічним товариством, авторитетною з 1865 р. громадсько-науковою організацією в Україні. З одного боку, товариство передало бібліотеці університету 120 книг, з другого — до штату викладачів університету були прийняті відомі дослідники і краєзнавці Поділля: на посаду професорів — П.Бучинський, К.Широцький, О.Неселовський, приват-доцента — Й.Сіцинський. Одночасно за запрошенням І.Огієнка прибули професори П.Клименко, Д.Дорошенко, доценти І.Крип'якевич, Л.Білковський та ін. За допомогою І.Огієнка професорсько-викладацький склад історико-філологічного факультету активно розпочав вивчати історію, етнографію, мову і фольклор Поділля та впроваджувати результати дослідження у навчальній процес, у розробку краєзнавчих спецкурсів.

Важливим досягненням стало видання в 1919 р. у Кам'янці-Подільському підручника для вищої середньої школи "Поділля. Географічно-історичний нарис".

Багато було в Огієнка задумів про поліпшення стану освіти та культури в Україні. Треба зважати й на те, що йшла війна, що бракувало необхідного, але тільки на Поділлі в 1918 р. відкрито на державні кошти більше 90 шкіл.

Директорію УР (Українська Республіка) були затверджені законопроекти про організацію однорічних педагогічних курсів для підготовки вчителів середніх шкіл при університетах; дворічних курсів — для підготовки вчителів нижчих початкових шкіл; річних курсів — для підготовки вчителів вищих початкових шкіл при вчительських інститутах. Курси мали й заочні відділення.

Принципове значення мало позитивне ставлення міністра-Огієнка до діяльності вчительських спілок. Він не тільки їх підтримував, а й брав сам активну участь у їх роботі.

І.Огієнко сприяв фінансуванню студентського журналу "Нова думка", державного театру, учителів, шкіл, комісій з підготовки словників і перекладу Святого Письма на українську мову, давав про укомплектування університетської бібліотеки, збагачення музею мистецтва.

Викладачі та студенти університету брали активну участь у вивчені життя і творчості Т.Шевченка, а також в ознайомленні жителів Поділля зі спадщиною поета. Складали Шевченківський словник.

Напередодні Шевченківських років університету викладачі організували читання лекцій про поета. Місцева преса, зокрема газета "Подільський край" та часописи "Село", "Освіта" надавали свої сторінки відомим вченим та державним діячам. Так, березневі святкові номери цих часописів за 1919 р. помістили статті М.Коваля "Наше велике національне свято", М.Грушевського "Шевченкове слово", А.Животка "Кобзар (пам'яті Т.Г.Шевченка)", С.Черкасєнка "Шевченко — пророк революції", П.Клепатського "Т.Г.Шевченко — апостол любові, братерства і правди" та інших дослідників.

Архівні матеріали свідчать, що наукове товариство університету мало постійні зв'язки з подільською "Просвітою". 14 березня 1914 р. студенти влаштували в місті платний Шевченківський вечір, кошти від якого пішли у фонд стипендій ім. Шевченка (50%), а решта — на побудову в місті пам'ятника Кобзареві (25%) та у фонд студенцької громади (25%).

Огієнко домігся організації університетської друкарні. Тут друкувалися лекції викладачів, які використовувалися як навчальні посібники та періодичні видання. Сам ректор був взірцем наукової продуктивності. У 1919 р., крім курсу лекцій, він опублікував чимало важливих праць, які були відразу підхоплені молодими кадрами інтелігенції, — "Вчимося рідної мови. Нариси про мову українську" (2-ге вид.), "Український правопис, його історія і закони", "Рідна мова в українській школі" (2-ге вид), "Історична хрестоматія української мови. Зразки нашої мови з найдавніших часів", "Відродження української церкви". Вартий уваги той факт, що з відродженням української церкви І. Огієнко поважував не тільки духовний розвиток народу, але й також національну незалежність, патріотизм і демократизм молодої держави.

Професорський гурток, окрім доцентів редагували місцеві українські газети — "Життя Поділля", "Україна", "Новий шлях", "Трудовий шлях", "Нація" та ін., які інформували про життя українського народу і держави, розповідали про збройну боротьбу України 1918–20-х рр., труднощі і проблеми подолян тощо.

Університет у 1919–1920 рр. видав десятки підручників, курсів лекцій своїх викладачів, п'ять томів "Записок", чотири номери студентського науково-літературного часопису "Нова думка", кілька номерів місячника "Нове життя", який належав спілці службовців закладу.

Вищій школі Кам'янця приділяла значну увагу українська інтелігенція. Відкриття, перша і друга роковини університету збирала тисячі людей міста, краю, різних регіонів України, передусім учителів, громадських діячів, священиків.

Українська православна церква (УПЦ) в часи незалежного існування ревно і пильно виховувала свій народ в дусі національної свідомості. Національна риса Української церкви, визначав Огієнко, виявляється в тому, що вона береже свої національні ознаки, вчить любити свій народ, свої рідні звичаї, свою віру і церкву, берегти рідну мову, рідні пісні, одяг тощо. Заслугою УПЦ І. Огієнко вважав те, що вона виплекала і виховала "найчистіший національний тип українця". Ось як учений зазначав з цього приводу: "Хто з українців переходить в яку іншу віру, той відразу трагить свою невмирущу українську душу, і стає голим безбатьчесном: він тратить могутній Хор своїх українських Святих, своїх князів та гетьманів, своїх великих людей, — бо ж всі вони були православними!" [2, 43].

Мешкаючи в Кам'янці-на-Поділлю, І. Огієнко, крім ректорських, професорських і міністерських обов'язків, виконував і різноманітну громадську працю, де на поважному місці була турбота про стражданців через діяльність в Товаристві Українського Червоної Хреста (УЧХ).

Червоний Хрест взяв під опіку військові госпіталі, підшукував нові приміщення, відкривав для біженців харчові пункти, збирав для хворих і поранених козаків армії УНР білизну і т. ін. Разом з місцевою спілкою лікарів та губернською народною лікарнею були організовані шестиденні курси для підготовки сестер жалібниць військового часу, що відкрилися 7 серпня 1919 р.

Серед активних членів організації були професори, доценти, працівники університету І. Огієнко, В. Біднов, М. Грінченко, протоієрей Ю. Сінінський та ін. Поряд з ними активно віддавалися праці відомі державні і місцеві діячі: С. Русова, Г. Турович, Г. Приходько, Н. Величко та інші.

Відрізаний військовими діями від великих культурних центрів, університет довгий час залишався чи не єдиним в Україні осередком і полем професійної, культурно-освітньої діяльності багатьох відомих представників української професури, закладом стабільної підготовки кадрів національної інтелігенції. Ліквідація його 9 січня 1921 р. негативно позначилася на масштабах національно-духовної праці Поділля та й усієї України.

Отже, слід відмітити, що Кам'янець-Подільський період життедіяльності Огієнка був одним із найбільш плідних, хоч і невеликим за часом. У вченого була можливість втілювати у практику ті педагогічні ідеї, які виникли у нього ще напередодні революційних подій. Це, в першу чергу, національне і, в другу — духовне відродження українського народу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Матеріали Кам'янець-Подільського міського державного архіву.
2. Ф.р. 582,оп.1, од.зб.3, арк. 2–13.
3. Ф.р. 582,оп.1, од.зб.33, арк. 7
4. Ф.р. 582,оп.1, од.зб.41, арк. 14–16.
5. Ф.р. 582,оп.1, од.зб.50, арк. 2–15.
6. Ф.р. 582,оп.1, од.зб.81, арк. 1–4.
7. Іларіон. Любимо свою Українську Православну церкву! — Вінниця, 1966. — 44 с.
8. З. Освіта, наука і культура на Поділлі. Зб. наук. праць. — Кам'янець-Подільський: (Кам.-Под. держ. пед.ун-т.), 1998 — Т.1.— 232 с.

Романа МИХАЙЛІШИН

ІВАН ЮЩИШИН ПРО РОЛЬ УЧИТЕЛЯ У ВИХОВАННІ МОЛОДІ

Упродовж віків вирішальну роль у національно-визвольних змаганнях за державність України відігравало вчительство. Хто зі зброяю в руках, а хто на державних посадах чи громадській роботі робив внесок у боротьбу за Українську державність, у виховання національно свідомої молоді. Серед них особливе місце належить Івану Ющишину (1883–1960 pp) — педагогу, громадському діячеві, редактору педагогічних часописів, автору багатьох педагогічних праць, члену українських громадських організацій.

Важливу роль відіграв І.Юшишин у розвитку теорії національної освіти і виховання, в поширенні ідеї рідної школи серед громадськості. Розмірковуючи над проблемою національного виховання, І.Юшишин писав: "Активну допомогу народові при видобуванню з нього індивідуальних і колективних чинів для підтримання й розвитку його життя, піднесення його на вищі шаблі матеріального добробуту, порівняння з сучасною технічною і духовною культурою освічених народів та забезпечення йому всіх засобів боротьби за індивідуальне і колективне існування я називаю національним вихованням! Таке виховання забезпечують сучасним народам, крім родини і школи, всі інституції позашкільної освіти [6, 2].

Роль вчителя, на його думку, мусить бути провідною в усіх ділянках національного життя громади. Найважливішою і готовною ареною його праці має бути школа, котру йому доведеться "двигати" на найвищі шаблі педагогічних вимог. Вважаючи школу важливою суспільною інституцією, типовою громадянською установовою "духового виробництва", педагог підкреслював: "Школа виховує молоде покоління, підготовляє творців майбутнього реального життя, розвиває їх психіку, формує душі. Отже всі ті свої чинності вона мусить спирати на тих дійсних матеріальних і духових конкретах, що дитина з них вийшла, серед них зростає й вернеться до них у старших літах за своєю працею. Тим чином дійсні потреби матеріального й духового щоденного життя дитини, її фізичний і моральний розвиток мусять стати джерелом і фундаментом усіх виховних процесів школи" [5, 65].

Но менш важливою стороною педагогічної діяльності вчителя є його самостійна й відповідальна суспільна праця на терені громади й повіту в межах національних культурних, економічних і політичних установ, у яких він буде продовжувати і доповнювати процес виховання й освіти, незакінчений на шкільній лаві. Як громадянин і виховник учитель повинен бути активним членом усіх народних установ у своїй громаді, бо в них і через них реалізуються в сучасному житті конкретні ідеали національного виховання. У тих установах учитель словами і вчинками має виховувати селян як ідейних та активних членів.

І.Юшишин гостро ставив до вчителів вимогу перетворення і персвіховання, бо в складних умовах міжвоєнної доби на вчителя покладається надзвичайно важлива і відповідальна місія, яку більше ніхто не може успішно виконати — виховання українського патріота. Він підкреслював: "Нові часи вимагають нових людей з відповідно сформованим інтелектом, з душою, що дає інтелектові здоровий корм і міцну підставу існування... Справу виховання нової людини мусить виховник почати від себе і в собі передусім виховати ідеал нової людини. Мусить він мати його в своїй свідомості, поки найде методи його реалізації в душах довірених йому дітей" [6, 1].

Він доходить висновку, що треба виховати для суспільства новий тип людини, яка поєднувала б у собі прикмети бійця й працівника. "Сучасного громадянина треба так виховати, — пише він, — щоби в часи нормального й спокійного життя народу здатний був до щоденної

продуктивної і творчої праці, котра підносить міць і культуру держави, а в хвилинах нещастя й небезпеки здатний до жертв і посвяти для загального добра". На нашу думку, І.Юшишин дає цілком об'єктивну і справедливу оцінку тим пошукам розвитку педагогічної теорії, які в ній здійснюються в той час. З його слів, "в діянці виховання й освіти відбувається величавий науковий рух, горячкове шукання нових правд та ідеалів виховання й освіти" [3, 6].

Фактично тільки вчитель, наголошував він, міг захистити дитину від офіційного урядового та освітнього полонізаційного натиску, бути "всемогутнім регулятором" між дійсністю та ідеологією. Як він справедливо зазначав, при найгірших системах і програмах та при найважчих політичних умовах життя народу висококваліфікований, ідейний і морально дисциплінований учитель та виховник відроджує націю [4].

"... Про духовну вартість школи, — писав він, — рішає не найкращий будинок, вибачлива обстановка, педагогічне приладдя (і вони конче потрібні) або найрозумніше зложенні, теоретичні системи й програми, але все таки живий, творчий учитель!" [7, 13].

Але, за висновком І.Юшишина, тодішній український народний учитель не був підготовлений до виконання названих функцій, маючи низьку загальну і професійну освіту, погане соціальне забезпечення, хиткі політичні права і довголітнє приниження. Тому, виходячи з того, що народний школі та її вчительству довіряється доля культури нації, необхідно повному піходити до підготовки педагогів.

Щоб народний вчитель як педагог і суспільний працівник міг успішно виконати свої громадські завдання, він повинен мати якнайширшу професійну й загальну освіту, матеріальну незалежність, повні політичні права і належну пошану в суспільстві. Він підкреслює, що через те, що правильне розв'язання питання освіти є вступом до розв'язку всіх складних проблем учительської смансипації, всі культурні народи водночас з реформою шкільництва проводять і реформу вчительства, основуючи її на засадах вищої, академічної освіти.

Цікавим і сьогодні є думки І.Юшишина про підготовку вчителя до виконання тих завдань, які перед ним ставить суспільство. Розмірковуючи над цим, він ставить питання. "Які ж знання потрібні народному вчителеві, як педагогові і суспільному працівникові?"

Виходячи з того, що центром і живим предметом праці вчителя завжди буде дитина в школі, а розуміння всіх найскладніших законів її фізичного й духовного розвитку дають педагогічні науки, вчитель має одержати всесторонню педагогічну освіту, без якої не можна стати ніколи творчим виховником і вчителем, хіба ремісником або катом. Педагогіка, пише І.Юшишин, є молодою онукою гарної бабусі — філософії. Не можна мати знайомства з онукою, не познайомившись наперед з бабусею. Отже, філософія мусить органічно ввійти в програму студій народного вчителя. Але кандидат у вчителі не може студіювати філософії, не пізнавши перед тим історії культурного розвитку в найбільш освічених народів. Ключем до цього пізнання може бути тільки знання мов і літератур народів. Тому кожний народний учитель, крім рідної і державної мови, повинен знати одну або дві мови сучасних народів: німецьку, англійську, французьку, італійську й російську.

Як виховник і культурна людина учитель повинен орієнтуватися в явищах природи, вміти цінити й користуватися найдільшими, найновішими здобутками фізично-технічних наук. Отже, знання природничих наук: географії, астрономії й метеорології, зоології, ботаніки, хімії, фізики, а передусім біології, соматології, анатомії, фізіології й гігієни повинно "заокруглити" його світогляд.

Поза тим учитель мусить дбати про естетичне виховання дітей і керувати мистецьким розвитком народу. Тому він повинен мати фахову освіту з якої-небудь ділянки мистецтва: музики й співу, матлярства й пластики.

Учитель, суспільний працівник і керівник народного руху, мусить бути відповідно підготовленим до своїх суспільних функцій. Він був би безпомічний без знання математики, історії, соціології, суспільної й політичної економії, та без теоретичної політичної підготовки. Оце, як вважав І.Юшишин, є ті наукові дисципліни, котрі повинні збагачувати інтелект кожного народного вчителя як виховника шкільної молоді і суспільного працівника поза межами школи.

Своє бачення особи нового освітнього працівника І.Юшишин виклав у посмертній публікації про М.Галущинського, в якій він писав: "Михайлло Галущинський був завершеним типом новітньої активної людини, типом новітнього освітнього робітника, що народжується

щойно на наших очах. Природа такого типу не знає спокою, одноманітності лабораторійно-кабінетної праці, однобічності суспільних зацікавлень. Вона розщіплює свою духовну істоту на тисячі промінів, хотінь, проектів і чинів. Вони виливаються в них у вічну погоню за працею, в творчу пропаганду, в живе слово, промови, ну й „літературні надбання!” [1, 283–284]

І.Ющишин неодноразово повертався до питання про посдання вчителем шкільної і позашкільної діяльності. Підкреслюючи це, писав, що не вірить у можливість існування активного українського народного вчителя, котрий міг би обмежити свою виховно-освітню працю до вузького тільки терену самої шкільної праці

У народній школі, наголошував він, „кладеться самі тільки елементарні початки під виховання народу. Людина виховується від колиски до гробової дошки, в родині, в школі та усіх суспільних інституціях і установах. Трагічна це помилка з боку народного вчителя, коли він думає, що виховання громадянина починається і кінчиться в самій тільки школі: Шкільне виховання є незначним епізодом у всіх системах виховання між першим і останнім віддихом людини” [6, 1]. Український народний вчитель мусить готовити сильні характером і волею, енергійні, здатні до ініціативи і творчості одиниці.

У своїх роздумах про роль і місце вчителя в суспільстві І.Ющишин не оминув питання про зв'язок виховання й політики. Він наголошував, що справа виховання й освіти тодішніх демократичних мас сягає у саму глибину суспільно-політичного життя. „Вчительська і виховнича праця — найістотніша ділянка глибокого політичного життя. Коли б не так, сучасні народи й держави не дорожили б так справами виховання, не вели б такої впертої боротьби за ідеали і права на виховання своїх громадян” [2, 131].

Виходячи з того, що селянська маса бажає коритися перед силою, авторитетом і повагою, народний вчитель мусить, за словами І.Ющишина, імпонувати своїм селянам. У іх очах він повинен бути “паном”, але не в хамському розумінні, а паном у своєму приватному, родинному та громадянському житті. Його слова завжди мають гармонізувати з такими ж високими громадянськими вчинками

Своїм прикладом високої культури, ідейності та усуспільненості учитель буде прикладом для селян, викликатиме їх до колективної співпраці в розбудові кращого завтра. Але при цьому він з усіма мас будувати відносини на одній непорушній засаді. “кожний, хто співпрацює колективно для зміцнення й поширення національно-суспільного життя — він приятель мій і моого народу. Всі інші — це зайві і рівнодушні люди для мене і моого народу... Учитель шанує і любить однаково всіх активних, усуспільнених громадян. Він співпрацює з ними для ідеалу спільногого національного добра, але й вимагає від них безоглядного сповнювання всіх жертв на національному вітві громадівства. З такою ж самою свідомістю свого національного обов'язку він п'ятнє всі антисуспільні елементи в своїй громаді та словом і чином визиває їх до звороту з неправильної життєвої поведінки” [3, 4]

Вищенаведене дає підстави стверджувати, що виховна діяльність учителя, за І.Ющишиним, має органічно поєднуватися з позашкільною працею, спрямованою на освіту й виховання української молоді. Виховання має бути тісно пов'язана із національно-культурним поступом української суспільності і служити меті розбудови незалежної Української держави. Учитель має бути національно свідомим активним учасником громадського й політичного життя, у всьому показувати приклад населенню.

ЛІТЕРАТУРА

1. Михайло Галущинський — український андрагог // Шлях виховання й навчання. — 1931. — Ч.4. — С 283–284
2. Ющишин І. Колективізм чи індивідуалізм: Завважи до громадівських інстинктів нашого народу // Шлях виховання й навчання. — 1930. — Ч.5. — С.129–133.
3. Ющишин І. Національне виховання // Шлях виховання й навчання — 1929. — Кн. 2. — С.6–7, Кн. 10. — С 1–2; Кн. 12. — С.6–7.
4. Ющишин І. Новий український народний учитель // Шлях виховання й навчання. — 1928. — Ч.5. — С.13
5. Ющишин І. Одна з долянок позашкільної праці вчительства (Про Батьківські кружки при діках) // Учительське слово. — 1934. — Ч.3. — С.64–68.
6. Ющишин І. Про селянсько-хлопоманське ідолопоклонство // Шлях виховання й навчання. — 1929. — Ч.10. — С.1–4.
7. Ющишин І. Про тихих і ревних патріотів // Шлях виховання й навчання. — 1929. — Ч.5. — С.13.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

Елеонора ПЛЛІХАТА

КОМУНІКАТИВНІ ВПРАВИ ДЛЯ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Особливістю мовного матеріалу є те, що засвоєння його не залишається на рівні сприймання, а потребує реалізації у відповідних уміннях і навичках.

Для навчання діалогічного мовлення засобами рідної мови потрібно засвоювати мовленнєві навички та мовленнєві уміння.

Навички в учнів із української мови — це “автоматизовані дії, вироблені в результаті багатьох організованих вправ” [6, 119].

До мовленнєвих навичок відносять автоматизацію (цілісність і плавність дій, визначення швидкості протікання дій, економність тощо), гнучкість (здатність включатися у мовлення в новій ситуації, здатність функціонувати новим мовленнєвим матеріалом), “свідомість”, спрямовану на мету мовленнєвої діяльності. Ось тому мовленнєва навичка визначається як здатність здійснювати відносно самостійну мовленнєву дію в системі свідомої мовленнєвої діяльності, яка завдяки наявності повного комплексу якостей стала однією з умов виконання цієї діяльності.

Серед мовленнєвих доцільно розрізняти лексичні та граматичні навички, тобто констатувати принципову різницю механізмів, що забезпечують породження синтаксичної конструкції, з одного боку, і лексичне “наповнення” — з іншого [5]. Від того, віднесено якесь явище до граматичного аспекту чи до лексичного, буде залежати методика його засвоєння. Отже, термін “мовленнєві навички” свідчить про його належність до мовлення як виду діяльності.

“Уміння у психології розглядається як спосіб виконання дій, що забезпечується сукупністю набутих знань та умінь. Уміння формується шляхом вправ і створює можливість виконання дій не тільки у звичних, але й у змінених умовах” [11, 414].

“Мовленнєві уміння — це здатність керувати мовленнєвою діяльністю в умовах розв’язання комунікативних завдань спілкування” [9, 37].

Ю.Пасов виділяє шість основних якостей уміння. Ними є цілеспрямованість, динамічність, продуктивність, інтегрованість, самостійність, ієрархічність [9].

Цілеспрямованість уміння розглядається як здатність, яка дозволяє керувати мовленнєвою діяльністю для досягнення поставленої мети.

Динамічність уміння полягає в готовності, швидкості, гнучкості мовленнєвої дії.

Інтегрованість уміння являє собою “спаяність” лексичних, граматичних, орфоелічних та інших навичок автоматизованих і неавтоматизованих.

У самостійність уміння входить незалежність мовлення від будь-яких підказувань.

Ієрархічність уміння проявляється операційним (навички як основа) та мотиваційно-мислительним (власне уміння) рівнями.

Отже, мовленнєві уміння залежать від мотиваційної сфери, у результаті чого спрацьовує емоційно-вольова сфера (почуття, емоції, воля) та інтелектуально-пізнавальна сфера (мислення, інтереси, світогляд, здібності), від чого залежать якості власне уміння, що складається з ряду навичок та операцій, характерних опрацьованому рівневі.

У курсі української мови процес навчання діалогічного мовлення, як і будь-якого іншого матеріалу, відбувається за допомогою тренування — “багаторазового повторення певних дій або видів діяльності для їхнього засвоєння, що опирається на розуміння й супроводжується свідомим контролем і коригуванням” [16, 135], тобто за допомогою вправ.

Для методики викладання української мови в цілому, а також діалогічного мовлення зокрема, велике значення має створення найраціональнішої системи вправ для удосконалення діалогування.

“Система” в перекладі з грецької означає “сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв’язок чи взаємодія. Системою є окремі предмети або явища реальної дійсності, мислення й пізнання, які складаються з реально виділених частин, об’єднаних у єдине ціле” [15, 626]. Найважливішими рисами будь-якої системи є розчленованість і цілісність. Змістом системи є сукупність якісно визначених елементів та закономірних зв’язків між ними, що являють собою форму або структуру системи. Цими елементами у школному курсі української мови є вправи.

Вправа розглядається як “планомірно організоване повторне виконання дій (розумової або практичної) з метою її засвоєння” [12, 272]. “Вправа лежить в основі набування тих чи інших навичок і вмінь. У різних умовах навчання вправа являє собою або єдину процедуру, в рамках якої здійснюються усі компоненти процесу навчання — виявлення змісту дій, її закріплення, узагальнення й систематизації, або однією з процедур поруч із поясненням і заучуванням, які передують вправі і забезпечують першочергове виявлення змісту дій та її попереднє закріплення. Вправа в цьому випадку забезпечує завершення вияснення й закріплення, а також узагальнення й автоматизації, що в підсумку приводить до повного оволодіння дією і перетворення її залежно від досягнутої міри автоматизації — в навичку або вміння. Вправа може здійснюватися зразу після пояснення, без попереднього заучування; при цьому закріплення повністю проходить у процесі вправи” [15, 626].

Вправи з української мови — це “види навчальної діяльності учнів, що ставлять їх перед необхідністю багаторазового й варіативного застосування одержаних знань у різних зв’язках та умовах. Виконання вправ повністю ставить учнів в умови пошуку, розв’язання проблем, завдань — інколи високої складності” [6, 217].

У методіці поруч із терміном “вправа” із тим же значенням вживається термін “завдання”. “І це не випадково, бо завдання, з одного боку, може входити у вправу як його складова частина, з іншого — завданням може вичерпуватися вправа” [2, 102]. У першому випадку після завдання йде мовний чи мовленнєвий матеріал: окремі слова, словосполучення, речення, репліки, зв’язис висловлювання тощо. У другому випадку завдання виконується без вербальних опор. Шо стосується терміну “завдання”, то його використання у значенні “вправа” будеться на тому, що за своєю суттю вправа є матеріалізованим процесом розв’язання завдання [1].

Система вправ із розвитку зв’язного мовлення учнів — одна із систем вправ з української мови, що “характеризується наявністю єдиної, головної ідеї захоплення усіх основних типів вправ, які формують уміння, постідовністю і перспективністю, поступовим підвищенням самостійності учнів” [6, 186].

М. Гез під системою вправ розуміє організацію взаємопов’язаних дій, що йдуть у порядку нарощання мовних чи операційних труднощів [3].

Для навчання усного діалогічного мовлення використовуються усні комунікативні вправи. “У навчально-методичній літературі термін “комунікативні вправи” не завжди вживається відповідно до значення самого словосполучення. У більшості випадків ним позначають вправи з комунікативною інструкцією, які по суті мають навчально-тренувальний характер і мало сприяють розвитку комунікативних умінь” [13, 3].

Комунікативні вправи у нашому розумінні — це форми роботи з учнями, що розвивають їхні уміння й навички повноцінного мислення, яке виникає та існує в умовах природного діалогічного мовленнєвого спілкування.

Комунікативні вправи, спрямовані на формування діалогічного мовлення засобами іноземної мови, описували В. Скалкін, Г. Уайзер, Е. Розенбаум, В. Бухбіндер, Е. Вільчек, Ю. Пасов, Д. Ізарськов та інші, тоді як комунікативні вправи, спрямовані на розвиток і вдосконалення рідномовного, українського, діалогічного мовлення не були предметом наукового дослідження. Вправи для навчання іноземного діалогічного мовлення, як і будь-які інші, мають свою класифікацію. Ось, наприклад, В. Бухбіндер [8, 219] подає інформаційні, операційні та мотиваційні вправи. Інформаційні вправи інакше він називає мовними, вважаючи при цьому цю назву неточною, оскільки мовний матеріал наявний у кожній вправі. Так, при вивчені фонетики закріплюється вимова окремих звуків, слів, виявляється значення окремих лексических одиниць і фразологізмів, використання морфології та синтаксису — розлізнявання

граматичних явищ за їхніми формальними ознаками та вживання різних форм Інформаційні вправи цього типу мають такі завдання: вимовте ..., знайдіть ..., доберіть ..., згрупуйте ..., виділіть ..., утворіть ..., трансформуйте граматичні явища тощо.

Операційні вправи інакше В.Бухбіндер [8] називає передмовленнєвими, або тренувальними, але, як і інші вчені, вважає їхню назву неточною. Передмовленнєві — тому, що такими є вправи першого типу, а тренувальні — тому, що ідея тренування властива будь-якому типу вправ. Необхідність таких вправ зумовлена тим, що увага комунікантів у мовленні не може розсіюватися на декілька об'єктів (правильний добір лексики, інне граматичне оформлення, дотримання форм мовленнєвого етикету тощо), оскільки ці операції мають протікати автоматизовано, щоб увага зосереджувалася на змістових і комунікативних функціях мовлення. Операційні вправи є продовженням і дальшим розвитком інформаційних підготовкою до здійснення правильної мовленнєвої діяльності.

Мотиваційні вправи зв'язані з розвитком і удосконаленням умінь здійснювати мовлення в умовах, наблизених до реальних. Ступінь наближення при цьому може бути різним. від створення елементарних стимулів до театралізації цілих діалогів або їхніх фрагментів.

Ю.Пасов для навчання говоріння виділяє мовні, умовно-мовленнєві та мовленнєві вправи

До мовних вправ учений відносить граматичні, лексичні, фонетичні. До умовно-мовленнєвих — імітаційні, підставні, трансформаційні та репродуктивні. Мовленнєві ж вправи мають за мету розвивати мовленнєві уміння на основі допоміжних опор [9].

Аналогічно класифікують вправи з навчання іноземного діалогічного мовлення Д.Ізаренков, який, крім названих Ю.Пасовим, виділяє ситуативні вправи [4].

Система вправ для навчання діалогічного мовлення засобами рідної мови також являє собою увесь комплекс вправ — від мовних до мовленнєвих — якщо користуватися термінами уже нам відомими.

Українська діалогічна усномовленнєва діяльність передбачає оволодіння уміннями для виконання двох програм: змістової, що забезпечує зміст мовлення, і мовної, яка забезпечує реалізацію змісту. Той факт, що ці дві програми функціонують у взаємодії і практично одночасно, не означає їхньої тотожності, навпаки, з методичною метою їх потрібно розглядати окремо. Адже у процесі спілкування рідною мовою основна увага зосереджується на змістовій програмі, у той час як мовна здійснюється на фоновому рівні, якщо мовців не трапилися мовні труднощі.

Усі вправи для навчання діалогічного мовлення українською мовою в українськомовленнєвому середовищі називмо комунікативними, тому що вони спрямовані на зв'язок (комунікацію) між людьми. Оскільки на примітивному рівні діалогувати учні уміють і без специального його навчання, то метою вправ, спрямованих на формування діалогічного мовлення у 5–9 класах на уроках рідної мови, є його удосконалення до рівня набуття школолярами високоякісних навичок та умінь, яким властиві показники мовленнєвої культури та форм-мовленнєвого етикету.

Комунікативні вправи поділимо на: мовно-мовленнєві, умовно-мовленнєві та власне-мовленнєві.

Мовно-мовленнєві — це такі вправи, що спрямовані на засвоєння мовного матеріалу, який є будівельним для побудови мовленнєвих висловлювань. Ці вправи проводяться, наприклад, при вивченні клічного відмінка, правопису суфіксів іменників та прікметників, фразеологізмів, стилів мови, змінювання прізвищ, уживання імен по батькові тощо для побудови реплік.

Отже, призначення мовно-мовленнєвих вправ — цілеспрямована активізація лексико-граматичного матеріалу, результатом якої повинна бути навичка оперування певними мовними елементами як будівельним мовленнєвим матеріалом. Суть цих вправ полягає в багаторазовому і варіаційному повторенні виучуваних форм, що відповідають змістові діалогічного мовлення.

При виборі мовно-мовленнєвих вправ, вважає В.Скалкін [13, 16–17], доцільно керуватися певними вимогами. У зв'язку з цим вправи повинні:

- мати тренувальний характер, що передбачає максимальне повторення тих самих мовних елементів (лексичних (фразеологічних) одиниць, мовленнєвих штампів, конструкцій) у межах і на матеріалі рідної мови;
- мати переважно усний характер;

- мати навчальний характер і сприяти запобіганню мовних і мовленнєвих помилок;
- бути розраховані на опрацювання одного явища, подолання якогось виду труднощів, що дало б учням змогу зосередити увагу на тому елементі, який підлягає вправленню;
- ставити завдання, яке передбачає однотипне або однозначне розв'язання, що не тільки полегшує тренувальну роботу учнів, але й забезпечує використання масових форм контролю за їх мовленнєвою діяльністю і мовою. Така вправа передбачає широке використання технічних засобів навчання та елементів програмування;
- викликати (за характером завдань і самого їх виконання) функціонування одного із психофізіологічних механізмів “породження” (сприймання) мовного висловлювання (М. Жинкін, О. Леонтьєв, І. Зимня);
- мати інструкцію комунікативного характеру, що дає можливість навчити учнів не тільки суті мовного явища, а й показати їхню комунікативну функцію, яку це явище несе в умовах реального спілкування;
- бути розраховані на широке використання продукту їхнього мовлення у самостійних, парних і групових формах роботи, що підвищує ефективність процесу навчання діалогічного мовлення.

“На основі сформованих вище вимог до вправ первого типу вибирають різні види й методи роботи. Відіbrane форми мовного тренування організовують усередині лівної системи, що ґрунтуються як на основних дидактичних принципах, так і на положеннях, пов’язаних із механізмами, закономірностями продукування (сприймання) висловлювання” [13, 17]

Отже, до системи мовно-мовленнєвих вправ належать тренувальні вправи, які сприяють закріпленню мовних навичок, спрямованих на формування мовленнєвих умінь. Терміни видів мовно-мовленнєвих вправ збігаються з назвами тренувальних вправ, запропонованих В. Онищуком [7, 48–53], а саме: *за зразком*, *за інструкцією*, *за завданням*. Відмінність полягає у самій суті цих вправ, оскільки мовно-мовленнєві вправи спрямовані на формування мовленнєвих навичок і вмінь засобами рідної мови на рівні реплік та їх складових — будівельних матеріалів діалогічних єдиностей і діалогів.

Вправи за зразком можуть мати такі завдання: а) сконструювати репліку за зразком, поданим учителем; б) побудувати репліку за запропонованою моделлю; в) замінити одну конструкцію репліки іншою за даним прикладом тощо.

Вправи за інструкцією проводяться таким чином, що вчитель визначає послідовність роботи і способи виконання, але точного зразка для копіювання вже не дає. Сюди належать: а) побудова, аналіз та порівняння реплік із метою їх використання у відповідних ситуаціях; б) побудова реплік із дібраними учнями антонімами для образного висловлювання змісту репліки; в) добір звертань, спрямованих до співрозмовників різних вікових категорій, і введення їх у діалогічні репліки; г) побудова реплік із влучними порівняннями, фразологізмами, прислів’ями, приказками, звертаннями тощо.

Вправи за завданням є найскладнішим видом тренувальних вправ. Вони проводяться тоді, коли учні оволоділи вже в основному потрібними прийомами правильного формулювання реплік і можуть будувати їх самостійно. Учитель чітко формулює завдання і мету роботи, пропонує відповідний матеріал, а дії, прийоми, операції і послідовність застосування учні визначають самі. До такого виду завдань належать: замінити одну конструкцію репліки іншою відповідно до мети, поставленої учителем: а) погодьтеся (не погодьтеся) зі сказаним; б) перепитайте ... в) уточніть тощо.

Умовно-мовленнєві та власне-мовленнєві вправи В. Скалкін [14, 19] інакше називає умовно-мотивовані і власне-мотивовані.

Іхня мета — навчити учнів правильно будувати діалогічні єдиності та діалоги, користуватися засобами української літературної мови, її багатством із дотриманням культури мовлення, правил мовленнєвого етикету.

Для побудови цих вправ (умовно-та власне-мовленнєвих) пропонуємо вимоги, розроблені нами за матеріалами В. Скалкіна [13, 18–19], яких потрібно дотримуватися при навчання діалогічного мовлення:

1. Ці вправи за основним своїм призначенням повинні: а) містити інформацію, яку учень може повідомити в умовах реального чи навчального спілкування; б) стимулювати

продукування зв'язного мовлення на основі власного життєвого досвіду, знань і т.п.; в) стимулювати вираження свого ставлення до того чи іншого факту (події, явища), життєвої чи навчальної ситуації; г) створювати вербально описані чи природні умови для мовленнєвого спілкування в класі чи за його межами; г) мотивувати сприймання текстів чи їх уривків із метою одержання матеріалів (змістових та будівельних) для побудови діалогів.

2. Вправи цього типу мають бути комунікативними як за змістом, так і за формою, як за матеріалом, так і за процедурою виконання і по можливості моделювати реальну ситуацію діалогічного мовлення.

3. Вправи повинні спрямовуватись на формування умінь побудови змістовних діалогічних єдиностей та діалогічних текстів.

4. Вправу слід виконувати у формі одного із типових видів усно-мовленнєвого спілкування, а саме: офіційного чи неофіційного, діалогічного (парного) чи полілогічного (групового).

5. Вправам слід забезпечувати розвиток усного діалогічного (полілогічного) мовлення підготовленого й непідготовленого, засвоєння форм мовленнєвого етикету.

Умовно-мовленнєві (умовно-мотивовані чи умовно-комунікативні) вправи, спрямовані на навчання діалогічного мовлення, містять мовленнєві завдання такі ж, які бувають у житті, хоч на початку здаються умовними. Вони класифікуються за трьома критеріями: за будовою, за настановами, за способом виконання [10, 18].

До умовно-мовленнєвих вправ за будовою належать двочленні, тричленні, розгорнуті та комплексні, що характеризуються певною кількістю реплік — двома, трьома, продовженням двочленної конструкції, побудовою діалогів за моделлю (схемою).

Двочленні вправи спрямовані переважно на побудову діалогічної єдиності.

Тричленні вправи спрямовані на побудову діалогічної єдиності більш завершеної. Початкова форма у таких діалогах переважно констатуюча, наприклад:

— Учителька математики дуже гарно пояснює, тому я все розумію.

— А тиа вчител теж гарно пояснюють?

— Ні, не всі.

Розгорнуті вправи являють собою продовження двочленної конструкції до більшої кількості реплік, ніж 2–3:

— Ти вже хоч раз десь працював?

— Ні, це николи. А ти?

— Я теж не працював. А тепер чому хочеш ти на роботу?

— Мама хвора, лікарство треба її купити.

— О, то в тебе серйозні справи. А я хочу собі моторолер придбати.

— Щоб їздити на рибалку?

— І на рибалку теж.

Комплексні вправи мають за мету засвоїти декілька мовно-мовленнєвих форм і будується за поданою моделлю, наприклад: прохання — відмова — переконання — згода — вдячність — відповідь на вдячність. Передбачуваний діалог:

— Допоможи мені, Степанку, посапати картоплю.

— Вибач, але не можу. Я скоро маю їхати на море.

— Розуміши, Степанку, мені нікому допомогти. Я ж сам залишився, з бабусею. А бабуся не може, її уже 92 роки. Вона ще бабусею моого тата була. Може, тобі щось треба буде допомогти, якщо твій велосипед поломиться, то я тобі, як дивишся, допоможу. Нічий велосипед країце не буде їздити після моого ремонту, ніж твій.

— Ну добре. Зараз піду додому, візьму сапу і тобі допоможу.

— От дякую.

— Та нема за що. Ти ж велосипед мені маєш зремонтувати.

За настанововою умовно-комунікативні вправи діляться на чотири види: респонсивні (питальні), констатуючі, запсречні і спонукальні.

Респонсивні (від англійського response відповідь, відклик, реакція) вправи бувають трьох видів: питально-відповідні, реплікові та умовна бессіда [14, 20].

Питально-відповідні вправи розрізняються за:

1) джерелом для відповідей (монологічний текст, малюнок, картина тощо);

2) *типов питань* (загальних, що потребують лаконічних чи неповних відповідей; альтернативних, де в частині питання уже міститься відповідь; спеціальних питань, що вимагають розгорнутих відповідей). Вони є частково замінниками пауз, задумливості чи обдумування відповіді; тому передбачається повторення цього питання або його частини. Це питання типу: *Що ви думаете про ...? Що ти можеш сказати про ...? Чому ...? У якому випадку ...? Як ви поясните ...? Яка твоя думка про ...?*;

3) *адресою питань* (до групи школярів, пар чи окремих учнів). Керуючись конкретними обставинами, метою і етапом уроку, учитель вибирає комунікативне спрямування серії питань, які він збирається покласти в основу цього виду вправ;

4) *технікою застосування* (на будь-якому етапі уроку).

Реплікові вправи проводяться за такими моделями:

1) *ствердження-питання* (реагуюча репліка містить здивування, сумнів, перепитування, уточнення, передбачення, бажання одержати нові відомості тощо): — Виразіть здивування з допомогою питальнної чи розповідної репліки;

2) *ствердження-ствердження* (реагуюча репліка містить підтвердження, згоду, судження, переконання, обіцянку тощо): — Згодітесь з думкою співрозмовника і повідомте щось додатково.

— Ти завтра, Петре, уже підеши у школу.

— Так, піду. Я вже здоровий і довідку сьогодні взяв;

3) *ствердження-заперечення* (реагуюча репліка виражає незгоду, заперечення, протест, спростування, відхилення думки співрозмовника тощо). — Заперечте і заправте сказані вами ствердження.

— ... Ти, Петруся, завтра вже підеши у школу, як мені сказали.

— На жаль, завтра ще не піду. Той, хто це говорив, помилився на один день. До школи я піду аж в понеділок, бо після завтра вже субота.

Умовна бесіда як вид умовно-мовленнєвої вправи являє собою: запит інформації про когось або про щось; інформування про когось або про щось; висловлювання своїх думок про когось або про щось; обмін думками або враженнями; установлення контакту (знайомство); підтримування розмови задля дотримання правил пристойності. Репліки в умовній бесіді можуть виражати: запит інформації, уточнення, своє ставлення (захоплення, радість, обурення, прохання, пораду тощо). Умовна бесіда як вправа стимулює умовно-комунікативне непідготовлене і частково ініціативне мовлення.

Настановою в умовно-мовленнєвій вправі переважно є завдання виразити те чи інше почуття-стимул, що зосереджується в другій репліці діалогичної єдності. Ця репліка може бути або питанням, або констатацією чого-небудь, або запереченням, або спонуканням до дії. Кожний із цих видів вправ створюється певними стимулами. У респонсивних вправах ними є здивування, сумнівів, уточнення, догадування, передбачення, бажання взнати, наприклад:

1) — І відповідь правильна.

Вибачте, але хіба І відповідь правильна?

2) — Ти І знаєш.

— Я? Вибач, але я І не знаю.

3) — У мене в портфелі лежить подарунок для тебе.

— І що це може бути? (або: Цікаво знати, що саме).

Констатуючі умовно-мовленнєві вправи за настанововою формують уміння будувати ствердження, згоду, судження, наслідок, що витікає зі сказаного, посилання на що-небудь, обіцянку, переконання, віправлення, наприклад:

1) — Ці квіти чарівні.

Так, вони справді чарівні.

2) Я пойду відпочивати у Крим.

— Я теж пойду відпочивати, але в село.

3) — Люблю багато читати

— Я переконана, що книжки "Чаликуш" ти не читала.

Заперечні умовно-мовленнєві вправи за настанововою спонукають до створення реплік, що виражають відмову, заперечення, неможливість згодитися, суперечливість, наприклад:

1) — Ти знаєш, що Дніпро називають Славутичем?

- Ні. Не знаю.
- 2) — Пойдеш зі мною до бабусі, Олю?
- Не можу, бо маю багато в'читися.
- 3) — Догадуюся, що це ти розбив вікно.
- І зовсім не я.

За способом виконання класифікуються умовно-мовленнєві на: імітаційні, підставні, трансформаційні та власне-репродуктивні.

Імітаційні вправи мають за мету навчити учнів на матеріалі почутої, стимулюючої репліки, згідно з виконанням певної настанови, наприклад:

Дай позитивну відповідь:

- Олю, ти добре вчишся?
- Добре (Так, я добре вчуся. Я вчуся добре).

Дай негативну відповідь:

- Я піду в бібліотеку, щоб попрацювати в інтернеті.
- А я не піду. Нічого в інтернеті я знайти не можу.

Підставні умовно-мовленнєві вправи за способом виконання характеризуються тим, що в них відбуваються підставлення, заміна у репліці однієї лексеми (фразеологізму, звертання, порівняння тощо) іншою, наприклад:

Відреагуй на висловлювання співрозмовника, заміни словосполучення фразеологізмами.

- a) — Ціліснікі дні чого не роблю! Жах!

— Я теж байдики б'ю!

- b) — Їхала у тролейбус, не мала малюна і пекла раків перед контролером.

— Мені теж було соромно. Але ж ми не наявисні.

— Заговорилися і про все на світі забули.

Метою трансформаційних вправ є “обробка форми, вироблення навички продукування нової форми на основі заданої” [13, 30]. За допомогою трансформаційних вправ можна розв’язувати такі завдання: 1) виробляти вміння трансформувати речення, що збігаються з діалогічними репліками; виробляти вміння вводити уже трансформовані речення-репліки в діалогічну єдність чи діалог. Наприклад:

Перекажи репліки співрозмовника, що почуєш по телефону, іншому мовцю.

— Перекажи, Олеся, мама, що сьогодні до вас не прийде.

Мама, Олена Петрівна сьогодні до нас не прийде.

— Затирай, чому.

Мама питас, чому ви не прийдете.

— Сьогодні я йду до дантиста. А прийду до вас завтра, якщо мамі зручно.

— Олена Петрівна йде до дантиста, а прийде завтра, якщо тобі зручно.

— Добре, нехай приходить на 12-ту годину.

— Мама каже, що можете прийти на дванадцятьте годину.

Добре, дякую.

Репродуктивні умовно-мовленнєві вправи за способом виконання передбачають відтворення в репліках учнів тих форм, які засвоєні в попередніх вправах. наприклад:

Вгадайте:

— Учора я щось купила!

— І що? Словник?

— Ні, Дейла Карнегі. Знаєш про що вона?

— Ні, звичайно. Я ж не читаю.

— Як добитися успіхів у житті.

Отже, умовно-мовленнєві вправи формують уміння будувати діалогічні єдності — будівельні матеріали діалогів та самі діалоги.

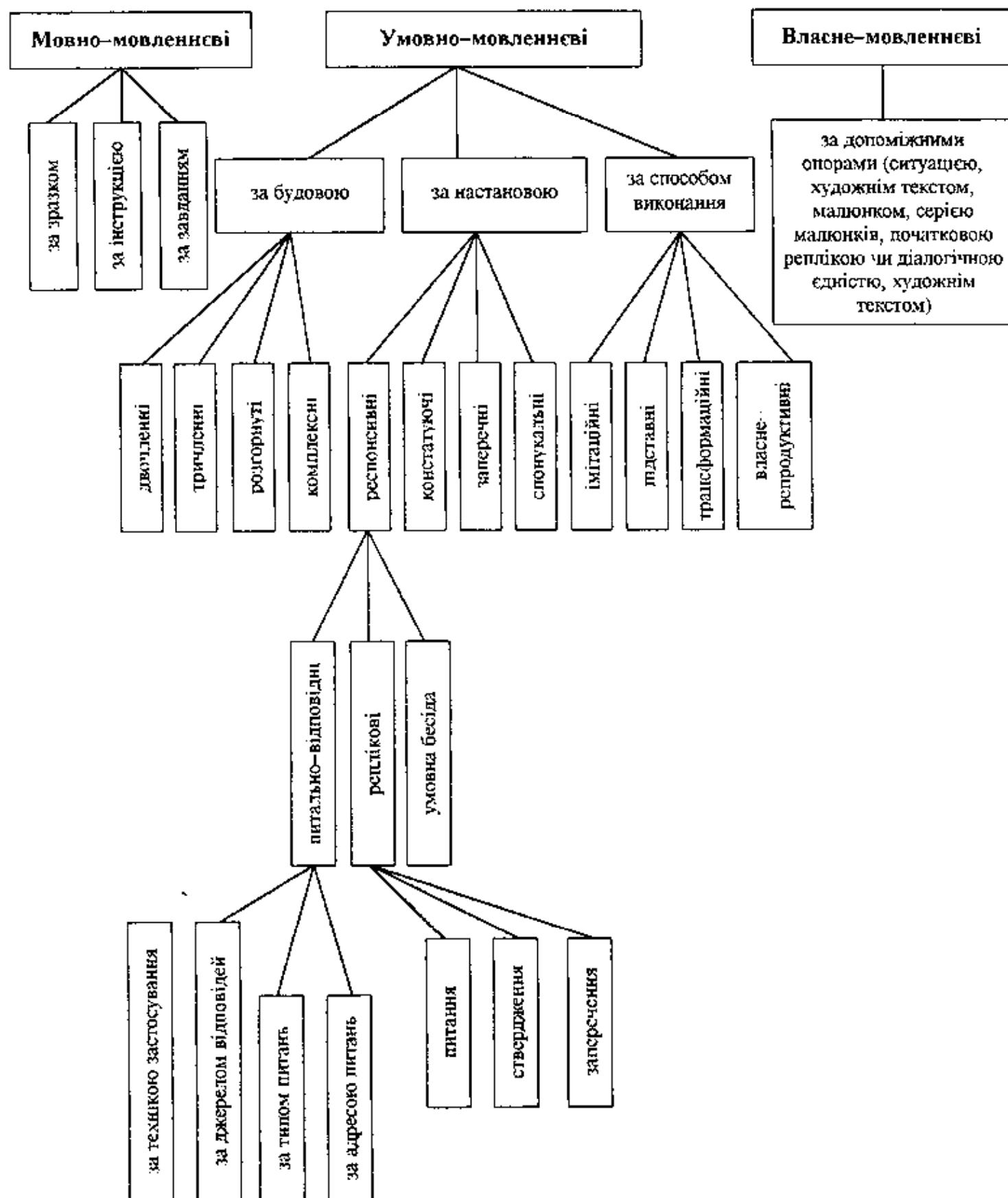
Власне-мовленнєві вправи спрямовані на побудову учнями діалогічних текстів за певними опорами. Цими опорами можуть бути: вербально описані або природні ситуації, що стосуються подій у класі, школі, селі чи місті, де проживають учні, у державі тощо, малюнок або серія малюнків, початкова репліка чи діалогічна єдність, ТЗН тощо.

Власне-мовленнєві вправи розвивають мовленнєву активність і самостійність у діалогуванні, де треба вміти порадити, попросити, переконати, довести, зацікавити і т. ін.

Отже, комунікативні вправи, спрямовані на формування діалогічного мовлення, поділяються на мовно-мовленнєві, умовно-мовленнєві, власне-мовленнєві. Мовно-мовленнєві вправи діляться на вправи за зразком, за інструкцією, за завданням. Умовно-мовленнєві вправи діляться на вправи за будовою, за настанововою і за способом виконання, які теж у свою чергу поділяються на певні види. Власне-мовленнєві вправи проводяться за певними опорами:

ситуацію, малюнком чи їх серією, початковими діалогічними репліками чи діалогічними єдинствами, художніми текстами чи їх уривками тощо.

КОМУНІКАТИВНІ ВПРАВИ



ЛІТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Подход к проблеме упражнений с позиций иерархии целей и задач // Иностр. яз. в шк. — 1985. — № 5. — С.71–76.
2. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. — М.: Просвещение, 1988. — 256 с.
3. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков // Иностр. яз. в шк. — 1969. — № 6. — С.18–24.
4. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи. — М.: Русский язык, 1981. — 136 с.
5. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Просвещение, 1969. — 214 с.
6. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. — М.: Просвещение, 1988. — 240 с.
7. Онищук В.О. Дидактичні основи засвоєння учнями мовних навичок і умінь // УМЛШ. — 1971. — № 3. — С.48–53.
8. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / Под ред. В.А. Бухбиндера. — К.: Вища школа, 1980. — 248 с.
9. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному обучению. — М.: Русский язык, 1989. — 276 с.
10. Пассов Е.И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков. — М.: Просвещение, 1978. — 128 с.
11. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
12. Российская педагогическая энциклопедия. В двух т-х / Гл. ред. В.В. Давыдов. — М.: Большая российская энциклопедия, 1998. — 272 с.
13. Скалькін В.Л. Вправи з розвитку усного комунікативного мовлення. — К.: Рад. шк., 1978. — 129 с.
14. Скалькін В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке. — М.: Просвещение, 1983. — 128 с.
15. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука. — К.: Укр. рад. енциклопедія, 1986. — 796 с.
16. Фіцула М.М. Педагогіка. — Тернопіль: Навчальна книга "Богдан", 1997. — 192 с.

Валентина ГАЛУЩАК, Зінаїда ІДРУЧНА

МІСЦЕ АУДІОВАННЯ СЕРЕД ІНШИХ ВІДІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

“Для іноземної мови як навчального предмета характерна складна структура, в якій виділяється мова як певна система знаків і мовлення, яке являє собою реалізовані і ті, що реалізуються, одиниці мови в багатьох різних ситуаціях спілкування” [5, 74], — відзначає Г.Рогова. Тому, щоб оволодіти такою складною системою, якою є цей навчальний предмет, в ньому виділяють види мовленнєвої діяльності: усну мову, читання і письмо. Кожен із вказаних компонентів у свою чергу піддається подальшому розчленуванню, наприклад, в усій мові виділяють аудіування і говоріння, останнє виявляється в формі монологічного та діалогічного мовлення. Таке розчленування дозволяє глибше зrozуміти об'єкт навчання, тобто його конкретний зміст у кожному із названих видів мовленнєвої діяльності та розробити технологію навчання.

Відповідно до цього розуміння необхідне наукове обґрунтування принципів відбору мовного матеріалу для розвитку кожного виду мовленнєвої діяльності, для підбору системи вправ, які формують діалогічне і монологічне мовлення для розуміння на слух і безперекладного читання. Потрібно також сформувати принципи тематичної організації лексики, призначеної для розвитку навиків усної мови; функціонального відбору лексичного і граматичного матеріалу, що застосовується для формування всіх видів мовленнєвої діяльності; необхідності ситуативних і комунікативно спрямованих видів вправ; принцип усної основи навчання іноземної мови або принцип усного випередження при формуванні різних видів мовленнєвої діяльності.

Значна робота повинна проводитися в галузі навчання сприйняття і розуміння мовлення на слух. А для цього необхідно виявити основні характеристики цього виду мовленнєвої

діяльності, фактори, що затруднюють сприйняття і розуміння на слух іноземної мови, що дозволило б передбачити вправи на зниження цих труднощів. Велику увагу потрібно приділити проблемі аудитивного матеріалу, питанням доступності мовного матеріалу на різних рівнях навчання, видам пред'явлення матеріалу та ін.

Усне мовлення як мета навчання виступає засобом спілкування, з допомогою якого відбувається одержання інформації при аудіюванні, передача інформації при висловлюванні, обмін інформацією при розмові, коли все це пов'язане з методом застосування при навчанні іноземної мови. Застосування усного мовлення – це те, заради чого вивчається іноземна мова, що може викликати в студентів справжній інтерес до даного предмета і бажання ним займатися. За твердженням Г.Рогової, “усне мовлення використовується і як засіб навчання, з допомогою якого здійснюється вироблення автоматизмів у відтворенні і трансформації (перетворенні) засвоюваних лексичних одиниць і граматичних структур, коли усна мова пов'язана з методами ознайомлення і тренування та розширення мовних знань, знань реалій мови, що вивчається” [6, 65].

У штучних умовах вивчення іноземної мови важко провести різку межу, наприклад, між усною мовою як засобом навчання і усним мовленням як засобом спілкування, але все ж таки до такого розмежування вдається, тому що воно дозволяє краще організувати навчання потрібного виду мовленнєвої діяльності, формувати та вдосконалювати його і ширше, ефективніше використовувати в навчальному процесі.

Усне мовлення широко використовується як засіб навчання, що дозволяє вчителю заливати учнів до мовленнєвої комунікації з початку вивчення іноземної мови. Ім забезпечується можливість слухати і бачити, як, у яких ситуаціях вживается нова лексика чи граматичні структури шляхом включення в активну роботу слухового, зорового, мовленнєвого і рухового аналізаторів, мобілізується увага студентів, стимулюється пізнавальний інтерес.

При усній основі навчання роль усного мовлення надзвичайно велика: воно використовується як засіб навчання при ознайомленні з навчальним матеріалом і тренуванні, а також як засіб спілкування. При роботі з навчальним матеріалом викладач використовує всі методи: ознайомлення, тренування і застосування без зорової опори у вигляді друкованого тексту, тобто без звертання до читання і письма. Засвоєний засобом усного мовлення і для вживання в усному мовленні навчальний матеріал пізніше залишається в читання і письмо.

При усному випередженні, так само, як і при усній основі навчання, студенти можуть засвоювати граматичний матеріал такими способами:

а) спостерігати за новим явищем в усному мовленні і слухати для того, щоб зрозуміти значення нового матеріалу. Викладач або сам створює ситуації, або використовує наочні посібники (картинки, діафільми та ін.), що супроводжують показ висловлюваннями і деякими поясненнями, спостерігаючи за реакцією студентів;

б) аудіювати і правильно відтворювати граматичну форму як в ізольованому вигляді, так і, головним чином, в типовому реченні, орієнтуючись на зразок;

в) аудіювати та багаторазово повторювати мовні зразки з різним лексичним наповненням;

г) аудіювати і здійснювати трансформації (перетворення) в реченнях, пов'язаних із змінами учасника спілкування (особа), кількості предметів (число), часу і т.д.

Якщо новим для студентів є лексика, вони можуть засвоювати форму, значення і вживання слова таким шляхом:

- Спостерігати при аудіюванні за словом в усній мові і слухати, намагаючись зрозуміти його значення і простежити за тим, як воно поєднується з іншими словами.

- Аудіювати та багаторазово повторювати слова в різних сполученнях з раніше засвоєними, складаючи словосполучення.

- Аудіювати, повторювати різні мовні зразки, граматичні структури.

- Використовувати слова в ситуаціях, створюваних учителем.

Усна основа навчання створює сприятливі умови для розширення знань учнів у мові, що вивчається, для формування вимовних, лексичних і граматичних навиків та мовленнєвих умінь, і, найперше, аудіювання і говоріння.

Вважаємо, що усне мовлення, яке використовується як засіб навчання, дозволяє:

- Зосередити увагу на вивчені вимови, оскільки студенти мають справу лише зі звуковою мовою.

- Більше уваги приділяти слуханню, повторенню, відтворенню з деякими змінами засвоюваного матеріалу, оскільки вся робота проводиться усно.
- Розвивати в студентів здатність сприймати навчальний матеріал слуховим каналом, що є важливим фактором для оволодіння іноземною мовою.
- Забезпечувати природну послідовність на кожному невеликому етапі в оволодінні мовою від слухання і говоріння, а потім до читання і письма.
- Розвивати в студентів інтерес до предмета завдяки створенню атмосфери іноземної мови на занятті.

Навчання студентів аудіювання є однією з важливих завдань при вивченні іноземної мови. Аудіювання — це один із видів комунікативної діяльності, при якій слухач дістає інформацію, що міститься в тексті, який звучить. Відомо, що в практиці викладання методика навчання аудіювання найменше розроблена. До недавнього часу аудіювання вважалось легким умінням. Існуала точка зору, що якщо при навчанні усного мовлення викладач зосередить усі зусилля на говорінні й забезпечить оволодіння цим умінням, то розуміти мову студенти навчаються стихійно, без спеціального цілеспрямованого навчання. Неправильність цієї точки зору доведена як теорією, так і практикою. Дуже помилуються ті, хто думає, що вміння хоч трохи говорити іноземною мовою забезпечує і розуміння усної мови в тих же межах. Хоча ці два вміння і знаходяться у відомому взаємозв'язку, досягнути їх рівномірного розвитку можна лише застосовуючи спеціальні градуювані вправи для розвитку розуміння саме усної мови в різних умовах спілкування.

Встановлено, що навіть люди, які достатньо вільно володіють мовою, в тому числі й говорінням, відчувають труднощі при слуханні природної іноземної мови. Так, дослідниками встановлено, що 93,5% студентів 5 курсу мовного вузу відчувають трудність при сприйнятті швидкої іноземної мови. З іншого боку, дані психології впевнено свідчать про те, що сприйняття й розуміння звукової мови є дуже складною психічною діяльністю. Відомо, що пропускна здатність звукового каналу значно менша зорового, звукова пам'ять у більшості людей розвинута гірше, ніж зорова, а слухова рецепція одноразова й ісповторна [3]. Як бачимо, аудіювання не є легким видом мовної діяльності.

Як відомо, засвоєння іноземної мови і розвиток мовленнєвих навиків здійснюється головним чином через слухання. Тому аудіювання повинно бути розвинуто країце інших умінь, а насправді воно викликає найбільші труднощі. Н. Єлухіна [2, 37] вважає, що найсуттєвішою трудністю аудіювання слід вважати відсутність в аудитора можливостей регулювати діяльність.

Аудіювання — єдиний вид мовленнєвої діяльності, при якому від особи, що її виконує, нічого не залежить. Слухач, на відміну від того читача, мовця чи того, хто пише, безсилий щось змінити у цій діяльності, полегшити її, пристосувати до своїх можливостей і тим створити сприятливі умови для прийому інформації.

Для того, щоб спрямувати навчання аудіювання на подолання труднощів і формування на цій основі умінь і навичок, здатних успішно функціонувати в природних умовах, необхідно чітко уявити їх собі. Труднощі аудіювання можуть бути пов'язані:

- з мовою формою повідомлення;
- з його змістом;
- з умовами пред'явлення повідомлення;
- з джерелами інформації.

Труднощі, пов'язані з мовою формою повідомлення, виникають із двох причин.

а) завдяки наявності невивченого мовного матеріалу;

б) внаслідок наявності знайомого, але складного для сприйняття на слух мовного матеріалу.

Наявність у текстах для аудіювання невеликої кількості незнайомого мовного матеріалу не заважає розумінню їх змісту. Кількість незнайомих слів може складати 3% від усіх слів тексту.

А що стосується граматичного матеріалу, то в тексти для аудіювання можна включати ті невивчені явища, про значення яких можна здогадатися за контекстом, а також такі, які збігаються з формами рідної мови, або із уже вивченими. Незнайомі слова не повинні бути так

званими “ключовими” словами, тобто словами, що несуть основну інформацію тексту. Розташовуватися незнайомі слова повинні рівномірно по всьому тексту.

Подолання труднощів розуміння тексту, що містить невивчений мовний матеріал, забезпечується формуванням уміння здогадуватися про значення нових слів, а також розуміти зміст фрази й тексту в цілому, не дивлячись на наявність у ньому незнайомих елементів. З цією метою Н.Єлухіна [2, 39] рекомендує вправи, що навчають здогадуватися за словотворчими елементами; за значенням слів спільногого кореня; за інтернаціональними словами; за контекстом. Уміння зрозуміти зміст, незважаючи на наявність в тексті незнайомого мовного матеріалу, формується з допомогою вправ, які навчають розуміти групи слів, фраз і мікротекстів, що містять незнайомий мовний матеріал. Завдання до цих вправ можуть бути сформульовані приблизно так:

- прослухайте фрази (мікротекст), в яких є незнайомі слова, постараитесь здогадатися про їх значення за словотворчими елементами (за контекстом і т.д.);
- прослухайте фразу (групу фраз) і постарайтесь зрозуміти її зміст, незважаючи на наявність у ній незнайомих слів.

Найтипічні важкі для розпізнавання на слух мовні явища: лексична і граматична омонімія, омофонія і полісемія, які є серйозною перешкодою для розуміння змісту мовного повідомлення. Щоб забезпечити правильне відзначення мовного матеріалу, потрібно в процесі ознайомлення з ним звернути увагу на ті труднощі, які можуть виникнути при сприйнятті на слух. На початковому етапі навчання довжина фрази не повинна перевищувати 5–6 слів. Але в процесі тренування необхідно збільшувати кількість слів у фразі, щоб до кінця навчання довести її до 10–12 слів. Легше запам'ятовується прості речення, гірше — складні. Тому необхідно поступово збільшувати кількість підрядних речень і урізноманітнювати їх види.

Роль смыслового змісту повідомлення трудно пересоцінити. Відомо, що саме одержання інформації є мстою рецептивних видів мовної діяльності. Бажання зрозуміти зміст примусить слухача мобілізувати увагу, пам'ять і всю психічну діяльність, подолати труднощі.

Отже, ефективність навчання аудіювання залежить, у першу чергу, від зацікавлення студентів розуміти зміст повідомлення. Краще запам'ятовуються складні, але змістовні тексти, ніж легкі, але примітивні. Таким чином, основною вимогою до змісту текстів для аудіювання необхідно вважати їх змістовність і зацікавленість. Турбуючись про змістовність текстів, не треба при цьому перевантажувати їх інформацією.

Посильність тексту — один із основних принципів відбору. Це забезпечується поєднанням інформативності і насиченості. Поряд із новими повідомленнями, тексти повинні містити і вже відомі факти. Цим самим полегшується розуміння змісту. Для того, щоб не викликати інформаційного перевантаження, обсяг тексту повинен відповідати психічним можливостям студентів. На початковому етапі навчання він не має перевищувати 1,5–2 хвилини звучання, збільшуючись поступово до 3–5 хвилин.

Труднощі, пов’язані з умовами пред’явлення повідомлення: однократність, неповторність, темп мовлення. Повторне прослуховування тексту широко використовується викладачами з метою полегшення розуміння і запам’ятовування змісту та мовної форми тексту. Н.Єлухіна [2, 41] вважає таку практику шкідливою. Справа в тому, що розуміння мовлення при однократному прослуховуванні — фундаментальна трудність аудіювання. Швидкість і неповторність слухової рецепції — це найхарактерніші якості аудіювання, які відрізняють його від інших видів мовленнєвої діяльності. Без них не можуть бути сформовані вміння і навички аудіювання природної мови. Студента, який навчився розуміти мову тільки при багаторазовому прослуховуванні, необхідно буде переучувати, тобто формувати інші вміння і навички, здатні функціонувати в складніших умовах. Доцільніше відразу “привчити” психіку учнів до природних умов функціонування і вже на початку навчання пред’являти тексти тільки один раз. У тих випадках, коли аудитивний текст використовується для навчання говоріння (переказу та ін.) чи письма (твір), повторне прослуховування необхідне для повнішого запам’ятовування мовної форми і змісту.

Встановлено, що оптимальним для слухача є такий темп аудіювання мови, який відповідає темпу його власного говоріння. Проте темп мовлення студентів іноземною мовою завжди дуже повільний, тому таке пред’явлення аудитивних текстів не доцільне. А природний

темп, навіть повільний, буде здаватися студентам дуже швидким і може стати серйозною перешкодою для розуміння. Подолання її може бути здійснене і при збереженні середнього темпу природної іноземної мови, але за умови, що для полегшення розуміння на початковому етапі допускається деяке сповільнення мови за рахунок пауз між фразами.

У процесі навчання аудіювання використовуються аудіовізуальні і аудитивні джерела інформації. До аудіовізуальних належать: різноманітна наочність (картини, слайди і ін.), що супроводжується розповіддю вчителя; озвучені діафільми, кінофільми, телебачення і мова вчителя. До аудитивних джерел належать: грамзаписи, фонозаписи, радіопередачі. Найлегшим буде те джерело інформації, в якому поєднуються ці обидва види наочності, тобто розповідь вчителя за картиною.

Слухати мову викладача без предметної наочності досить складно. Але мова вчителя має такі якості, які роблять її зрозумілою для студентів. Сюди відносяться, найперше, звичка до мови викладача. Крім того, він добре знає можливості своїх учнів, і тому його мова завжди доступна як за формою, так і за змістом. Складнішими джерелами інформації є діафільми і телепередачі, дикторський текст, який наговорений незнайомим голосом. Чіткість і виразність мови полегшує сприйняття, а нерозбірлива мова його затруднює. Полегшуючими розуміння мови факторами Н.Єлухіна [2, 42] вважає: можливість сповільнення темпу демонстрації, наявність пауз між кадрами, можливість повторного показу окремих кадрів, повна відповідність зорової і слухової інформації та ін.

Кінофільм є найважчим із аудіовізуальних джерел інформації. Справа в тому, що темп мовлення в кінофільмі завжди стабільний і не може бути сповільненим, як у діафільмі. Зміна кадрів проходить без пауз, а його повторної демонстрації немає. Кінофільми, певажаючи на їх складність, є дуже важливим і необхідним джерелом інформації, тому що тільки вони можуть відтворити живу ситуацію спілкування, ту реальну дійсність, у якій іноземна мова використовується як засіб природної комунікації.

Наїважчу групу складають аудитивні джерела інформації, бо в них відсутня всяка зорова опора. Але їх роль у процесі навчання дуже велика. Вони компенсують відсутність мовного середовища, даючи можливість слухати мову різних осіб, головним чином носіїв мови. Як відомо, знайомі голоси аудіюються легше незнайомих. Роботу з магнітофоном можна почати з прослуховування мови викладача. Потім — перейти до слухання незнайомих голосів, спочатку чоловічих, а потім жіночих і дитячих. З допомогою магнітофону можна слухати мову різного темпу, від повільного до найшвидшого. Пред'явлення інформації може легко перериватися і в паузах здійснюється контроль розуміння. Таким чином можна забезпечити доступність мовлення, що аудіюється з магнітофону. Складнішим джерелом інформації є грамплатівки, тому що на них завжди записані незнайомі голоси. Але при роботі з платівками можливі повторні прослуховування і перерви при слуханні.

Цінність радіопередач в тому, що з їх допомогою вже в процесі навчання учні користуються мовою як засобом природного спілкування, одержуючи з їх допомогою нову цікаву інформацію. Слухаючи радіопередачі, вони знайомляться з життям країни, мовою якої вивчається. Бажання зрозуміти зміст радіопередачі стимулює психічну діяльність і примушує слухача прикладати максимум зусиль для осмислення інформації, яка його цікавить. Труднощі розуміння радіопередач пов'язані зі швидким темпом мовлення дикторів, з однократністю пред'явлення інформації, з відсутністю зорової опори, з насиченням передач новою, часто складною інформацією, з наявністю радіоперешкод.

Найдоцільніша така послідовність включення в педагогічний процес джерел інформації:

- 1) мова викладача + картинна наочність;
- 2) мова викладача + діафільм;
- 3) мова викладача;
- 4) мова викладача + кінофільм;
- 5) діафільм + незнайомий голос;
- 6) телебачення;
- 7) кінофільм + незнайомий голос;
- 8) магнітофонний запис (мова викладача);
- 9) магнітофонні записи (незнайомий голос);

- 10) грамплатівки;
- 11) радіо.

Підсумовуючи вищесказане, з багатьох труднощів аудіювання іноземної мови найтипівішими можна вважати: умови сприйняття мови на слух, процес перекодування звукових сигналів в зміст, обмежені можливості недосвідченого аудитора, лінгвістичні особливості звукового тексту.

Трудність самого процесу аудіювання в тому, що він являє собою поєднання аналітико-синтетичних операцій з розпізнавання мової форми і розуміння змісту. Відпрацювання дій і операцій проходить поступово, а здійснюються вони в комплексі. Заключним етапом при проведенні вправ на аудіювання слід вважати контроль розуміння прослуханого тексту. Основні його прийоми:

- вибір правильних тверджень за змістом тексту з набору різноманітних тверджень;
- відповіді на питання викладача за основними пунктами;
- передача основної ідеї тексту;
- короткий виклад сюжету тексту;
- переказ тексту за ланцюжком;
- оцінка подій чи вчинків та ін.

Як бачимо, розуміння на слух іноземної мови не виникає автоматично, а формується в процесі ефективного навчання. Адже навчання аудіюванню неможливе без врахування і градашії труднощів цього виду мовленнєвої діяльності. А формуванню необхідних змін і навичок аудіювання сприяє виконання досить складних, але посильних фонетичних, лексичних і граматичних вправ, спрямованих на подолання тієї чи іншої перешкоди аудіювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гальцерин П. Я. К психологии формирования речи на иностранном языке. В кн.: Психолингвистика при обучении иностранцев русскому языку. — М., 1972. — С. 50–67.
2. Елухина Н. В. Основные трудности аудированию и пути их преодоления // Иностранные языки в школе. — №1. — 1977. — С. 37–42.
3. Лурье А. С. Методические основы использования технических средств при обучении иноязычной лексики. Автореф. канд. дис. — М., 1968. — 21 с.
4. Налюк Л. Г. Проблема обучения устному деловому общению будущих специалистов банковской сферы // Иностранные языки. — №3. — 1999. — С. 41–43.
5. Рогова Г. В. Содержание обучения иностранному языку в школе // Иностранные языки в школе. — №3. — 1974. — С. 73–78.
6. Рогова Г. В. Устиля речь как средство обучения // Иностранные языки в школе. — №3. — 1976. — С. 64–69.

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ТА СПОРТ

Едуард ВІЛЬЧКОВСЬКИЙ, Микола СТАНКІН

ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНИХ ТА ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ В УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ УЧИЛИЩ НА ЗАНЯТТЯХ ФІЗКУЛЬТУРОЮ ТА СПОРТОМ

В період навчання у ПТУ відбувається активне формування особистості майбутнього спеціаліста. У цьому складному і багатогранному процесі, поряд з іншими навчальними дисциплінами, заняття фізкультурою і спортом виступають як важливий чинник всебічної підготовки учнів до обраної професії, гармонійного розвитку їх фізичних, моральних, вольових, інтелектуальних та інших особистих якостей.

Помилковою с точки зору про те, що позитивне ставлення до праці формується у молоді лише на виробництві, тобто після закінчення ПТУ. Працездатність, сумлінність, наполегливість у доведенні початої справи до кінця й особиста відповідальність за наслідки своєї праці виробляються в юнаків та дівчат у процесі навчання, а також на заняттях фізкультурою та спортом. При правильній їх організації молода людина стає активним членом свого колективу і глибоко усвідомлює необхідність своєї праці для суспільства.

Моральне виховання не терпить вакууму. Відсутність цілеспрямованої систематичної праці з формування в юнаків і дівчат загальнолюдських рис характеру та позитивних норм і правил поведінки, які визначають ставлення учнів одне до одного, до вчителя та інших людей, до рідних, до справедливості, може привести до формування молодої людини з сгоїстичним морально-психічним складом, яка важко піддається виховному впливу.

Від рівня вихованості і свідомості учнів у значній мірі залежить результативність занять з фізкультурою: оволодіння різноманітними вправами, отримання різноманітних теоретичних відомостей, формування рухових умінь та навичок, розвиток фізичних якостей та інше.

У педагогічній практиці застосовуються такі методи виховання: привчання, переконання, заохочення, спонукання, прикладу, примусу та покарання. Усі ці методи використовуються в діалектичному взаємозв'язку, комплексно, в процесі проведення навчальної та позакласної роботи з фізичної культури та спорту.

Розглянемо основні педагогічні вимоги до їх використання.

Метод привчання передбачає вправлення учнів у позитивних вчинках. Це основний шлях формування відповідних моральних навичок і звичок. Багаторазове і свідоме виконання встановленого правила виробляє в учнів певну звичку. Неухильна вимогливість і контроль за виконанням правил поведінки з боку вчителя повинні поєднуватись із такою ж вимогливістю інших викладачів. Лише при єдності вимог, що ставлять перед учнями педагогічний колектив ПТУ та батьки, можлива висока ефективність виховання та навчання.

Привчання є основним методом виховання свідомої дисципліни, наполегливості, сміливості та інших вольових якостей особистості. Виховання вольових якостей особливо важливе тому, що вони є найістотнішою рисою характеру кожної людини.

Видатні вчені, діячі мистецтва і літератури отримували результати своєї діяльності завдяки величезному напруженню волі, винятковій особистій дисциплінованості й наполегливості. Для виховання навичок і звичок вольової поведінки важливо "...створити такий ланцюг вправ, ланцюг труднощів, які треба переборювати і завдяки яким виходить хороша людина" (А. Макаренко. Пед. соч. АПН РСФСР. — М., 1948. — 220 с.).

Одним із дієвих засобів виховання дисципліни в учнів є чітка організація занять із фізичної культури: своєчасний початок, рапорт чергового, чітка зміна місця занять вправами, виконання стройових команд, організоване закінчення занять та ін. На дисциплінування учнів, вироблення в них уміння володіти собою за всяких обставин позитивно впливає виконання

правил рухливих та спортивних ігор. Дотримуючись цих правил, учні вчаться долати труднощі, рахуватися з оточуючими, поводитися відповідно до інтересів свого колективу (команди).

Незалежно від виду занять фізичної культури (гімнастика, легка атлетика, лижна підготовка та ін.), учитель має значні можливості у вихованні моральних та вольових якостей учнів ПТУ. Наприклад, під час занять із легкої атлетики учні виконують біг на різні дистанції по біговій доріжці, з подоланням перешкод, кросовий біг, метання різних предметів, стрибки через природні перешкоди та ін. Все це вимагає максимальних зусиль не тільки фізичних, а й психологічних. Усяка командна гра, рухлива (типу естафет) або спортивна (баскетбол, ручний м'яч, футбол та ін.). вимагає від її учасників дотримання дисципліни, вміння підкорити свої інтереси й бажання інтересам колективу. Але якщо учитель не керує грою, пускає її на самоплив, то замість позитивних рис характеру можна виховувати негативні (грубість, жорстокість та ін.).

При виконанні різноманітних фізичних вправ учителю потрібно пробуджувати в учнів впевненість у своїх силах, привчати їх до переборювання труднощів. Допомагати здобувати їм спочатку маленьку, а потім більшу перемогу над собою. З кожною новою перемогою міцніє впевненість у своїх силах, загартовується воля, виховується мужність. Важливо привчати учнів не впадати у розплач через невдачі і труднощі, а, навпаки, збирати всю свою волю до боротьби. Адже, чим важче дістается перемога, тим більше моральне задоволення дістаеться учні.

У кожній навчальній групі є кілька соромливих учнів, особливо серед дівчат, які невпевнені у своїх силах. Найчастіше така невпевненість пояснюється наявністю певних недоліків у їх фізичному розвитку. Така соромливість знижує працездатність, заважає опануванню складно-координаційними рухами. Все це може привести до втрати бажання займатися фізкультурою, до пропусків занять без поважних причин. іноді навіть до почуття власної исповідності. Тому, щоб уникнути таких наслідків, вчителю вже з перших занять належить приділяти таким учням особливу увагу. Відзначати їх навіть незначні позитивні результати в оволодінні фізичними вправами, участі в спортивних іграх, виконанні навчальних нормативів та ін.

Одним із важливих методів виховання є переконання, основою якого є здатність під впливом іншої особи сприймати її погляди і відповідно діяти. Щоб переконання досягло своєї мети, неабияке значення має той факт, хто переконує. Слово вчителя, який користується в учнів авторитетом, повагою, запам'ятовується надовго, іноді на все життя.

Потрібно враховувати також і обставини, за яких матиме рацио переконання. Переконуючи, вчитель повинен бути впевнений, що його слова сприймаються учнем правильно. Щоб бесіда переконувала, її треба проводити, так би мовити "по гарячих слідах", сконцентрувавши увагу учнів на її причинах. Бесіда, оповідання переконуватимуть учнів лише тоді, якщо вони будуть насычені яскравими конкретними фактами і викликатимуть в них необхідні смсці. Якщо вони захоплюють учнів і викликають бажання наслідувати вчинки тих людей, про яких вони дізналися з розповіді вчителя, значить, основної мети досягнуто.

Дуже важливо, щоб бесіди виникали мовби випадково, але насправді учитель непомітно підводить до них учнів. Метод переконування може мати вирішальне значення у вихованні в учнів почуття дружби, взаємодопомоги, товарищування. Виховуючи в учнів повагу до оточуючих, запобігаючи грубощам, необхідно вести найрішучішу боротьбу з лайкою, нецензурними словами. Учні повинні зрозуміти, що лаятися соромно, що це принижує людську гідність.

Переконання не може бути обмежене лише словами. Належить також застосовувати такі ефективні засоби виховання, як література, телебачення, кіно, образотворче мистецтво. Виховна її цінність особливо велика, якщо прочитане, побачене, почуте обговорюється в учнівському колективі. У процесі колективного обговорення вчитель домагається правильної оцінки всіма учнями подій, які описані авторами книжок або подані в сюжетах фільмів, усі разом з'ясовують суперечливі місця в побачному, почутому. Зі свого боку вчитель глибше пізнає характер підлітків, їх моральні позиції, між ним та учнями встановлюються тісніші контакти та взаєморозуміння.

Ефективність впливу етичних бесід та розповідей величезна, але переконувати можна й треба не тільки словами, а й справами. Недостатньо, наприклад, розповідати про відповідальні

ствадення до своєї праці. Учитель сам повинен уміти й любити трудитися, бути прикладом працьовитості, принциповості і передавати учням цю любов, привчати їх до різних видів трудової діяльності.

У процесі виховання в учнів звички до щоденного виконання фізичних вправ, самостійності і творчості у вирішенні поставлених учителем завдань на заняттях фізичною культурою застосовується метод спонукання.

Для залучення до щоденних занять фізичною культурою, в тому числі й тих, хто має вади у фізичному розвитку (зайву вагу) або порушені постави, доцільно давати домашні завдання: обов'язкове виконання ранкової гімнастики; виконання комплексів вправ, спрямованих на розвиток певних рухових якостей; комплексів корегуючих вправ для усунення вад постави, плоскостопості та інше.

Досвідчений учитель завжди пам'ятає, що важливим аспектом фізичного виховання є набуття учнями рухових умінь та навичок, тобто засвоєння програмного матеріалу. Адже в основі виявлення й розвитку творчої активності учнів найчастіше лежить інтерес не лише до самої рухової діяльності, а й, в першу чергу до її результатів. Таким чином, спонукаючи учнів до відповідального ставлення до занять фізкультурою та спортом, необхідно систематично і своєчасно повідомляти про збільшення їхніх кількісних показників або про якісні зміни у виконуваних ними вправах. Спонукання учнів до занять сприяє розумінню ними суспільної значущості занять фізкультурою та спортом.

Видатні люди всіх часів і народів, ще в ту епоху, коли не існувало самого поняття "фізична культура", не жаліли часу на заняття фізичними вправами, досягаючи в цих заняттях значних успіхів. Піфагора, наприклад, у стародавній Греції знали не тільки як математика і філософа, але і як переможця Олімпійських ігор у боксі.

Англійський поет Байрон з дитинства був інвалідом. Одна нога у нього була коротша від іншої. Незважаючи на відсутність у той час навіть самого поняття "лікувальна фізкультура", він розумів, що єдиним засобом якимось чином компенсувати свою ваду є фізична культура. Він навіки вписав своє ім'я в літопис міжнародного спорту: найпершим у світі переплив протоку Дарданелли.

Лев Миколайович Толстой не уявляв собі життя без праці й фізичних вправ. Ці заняття, — говорив Толстой, — змінюють мое здоров'я, покращують настрій, роблять міцним сон. У 70 років він їздив на велосипеді і катався на ковзанах, займався кінною їздою, за 6 днів пішки долав відстань понад 200 км від Москви до Ясної Поляни.

Не варте уваги те заняття, де учні бездумно виконують фізичні вправи. Кожна вправа, яка має невну складність для учнів, повинна ними осмислюватись, пробуджувати творчу активність до найбільш раціонального її виконання.

Одним із чинників, що спонукає учнів відповідально ставитися до заняття, є оперативний облік їхньої успішності. Виставлення під час кожного заняття кільком із них оцінок за виконання вправ, тобто систематичний поточний облік успішності, значно підвищує їхню активність. Із метою активізації розумової діяльності корисно виставляти оцінки за вміння проаналізувати виконання вправ товаришем, вказати йому на помилки й допомогти їх усунути. Протягом заняття доцільно зненацька запропонувати двом-трьом учням проаналізувати виконання вправи товаришем і за це виставити їм оцінки. Така практика привчає учнів весь час уважно стежити за товаришами, які виконують вправи, відвертає їх від пустощів, сприяє ідеомоторному тренуванню.

Заохочення вчителя спонукає учнів до наполегливості в оволодінні важкою для них вправою, до ініціативи й творчості під час заняття з фізичної культури. Тому в усіх випадках необхідно не тільки помічати старанність, наполегливість учня в оволодінні новим матеріалом, а й відзначати успіхи найпрацьовитіших.

У народній педагогіці існує істина — "Приклад — кращий вихователь". Завжди і в усьому молоде покоління наслідувало і наслідує старших. У першу чергу батьків і вчителів. Слова римського філософа й педагога Сенеки: "Довгий шлях наказу, короткий і дієвий шлях прикладу", — актуальний і понині. Щоб виховувати власним прикладом, учитель повинен багато знати і вміти. Він не може й не повинен замикатися в рамках свого предмета, йому троба

бути всебічно освіченою людиною. Із метою підвищення свого фахового рівня необхідно багато читати спеціальної літератури, стежити за періодичною пресою.

Приклад учителя відіграє велику роль у вихованні в учнів моральних та вольових якостей, у формуванні відповідального ставлення до занять фізкультурою і спортом. Практика показує, що багато учнів, нерідко несвідомо, наслідують зовнішній вигляд педагога, його ходу, манеру розмовляти, ставлення до оточуючих.

Учитель повинен володіти педагогічним тактом. Він вимогливий, але в той же час уважний, витриманий, терпликий і справедливий з учнями. Педагогічний такт не допускає фамільярності і панібратства з підлітками. Залишаючись добрим і уважним старшим товаришем, учитель віколи не повинен забувати, що він не член, а керівник учнівського колективу. Справедливість, гуманність, чуйність вчителя зобов'язують його ставитись з повагою до юнаків та дівчат, турбуватись про їх майбутнє, про їх всебічну фізичну підготовленість до трудової діяльності. Ці якості виявляються в терпеливому ставленні до підвищеної збудженості деяких учнів, їх нсвіміння стримувати свої емоції, в чуйному ставленні до тих молодих людей, які мають недостатній фізичний розвиток або перенесли психічну чи фізичну травму.

Особливо тактовним треба бути викладачу-чоловікові, який працює в жіночих групах. Нерідко в учнівських колективах є так звані "важкі" підлітки. До них не можна підходити із загальною маркою. Дуже важливо таких учнів авансувати похвалою та довір'ям.

Позитивна оцінка поведінки учня, а також його роботи, заохочує до серйозного ставлення до навчання і є важливим чинником морального виховання. Заохочення радує учня, піднімає у власник очах, пробуджує ініціативу, активність, сприяє вихованню моральних та вольових рис характеру, стимулює наполегливість у досягненні мети.

Застосовуючи заохочення, — дієвий і в той же час деликатний метод виховання, — необхідно враховувати особливості його впливу на вихованців. У педагогічній практиці нерідко заохочується лише результат, що показав учень у навчанні, праці, змаганні. Досвід показує, що таке заохочення часто сприяє вихованню егоїзму, високомірності, зазнайства. Хвалити слід не лише за результат, а в першу чергу, за наполегливість, старанність, працьовитість. Це значить, що учня, який закінчив біг на середню дистанцію або крос останнім, іноді слід відзначити перед строем "Молодець. — — — каже вчитель, — я задоволений тобою сьогодні, ти проявив наполегливість і не зйшов з дистанції. Якщо й надалі будеш так ставитись до занять, швидко покращиш свої результати!"

Дуже обережно треба заохочувати тих, хто переоцінює власну особу. Але тих, що стараються, і особливо тих, що почали виправлятися, слід хвалити частіше, а в окремих випадках навіть авансувати похвалою. Таким чином, заохочування стає виховним засобом, коли учень зрозуміє, що дійсно заслужив його працею.

Дієвість заохочення залежить від періодичності його застосування і різноманітності форм. Там, де воно застосовується дуже часто або до того самого учня, воно втрачає свою силу, стає звичним, буденним. Діапазон заохочувальних заходів є дуже широким: від кивка головою чи заохочувального жесту рукою до грамоти чи приза за успіхи у спортивних змаганнях. Заохочувати можна також виявленням позитивного ставлення до учня. Воно може бути виражене посмішкою, участю в грі з учнями, спільною прогулянкою, відвідуванням театру тощо.

Уміле застосування заохочення ефективно допомагає педагогу в роботі з учнями, воно часто попереджує можливі порушення дисципліни. Однак повністю уникнути примусу і покарання у виховному процесі неможливо. В той час, як успіхи учня заохочуються, кожна його провина, кожне порушення дисципліни, несерйозне ставлення до занять повинно каратись.

Покарання, як правило, накладається на незначну кількість учнів, але при обов'язковому осуді їх провини більшістю. У той же час покарання застосовується тільки тоді, коли інші методи виховання не дають бажаних наслідків.

Уміле застосування примусу часто попереджує покарання. Трапляються випадки, коли молоді вчителі, а іноді й досвідчені, працюючи з сильними учнями, знижують вимогливість до своїх вихованців. Налагодження таким шляхом дружніх стосунків з учнями часто призводить до протилежних наслідків. Зниження вимогливості і панібратство стають причиною нехлюстя,

бездадності, порушення дисципліни. А все це, в свою чергу, не дає можливості правильно організувати навчальний процес, підриває довіру до педагога, руйнує учнівський колектив.

Якщо учень не знає, як треба поводитись, необхідно примусити його поводитись правильно. Іноді допільно відмовитись від покарання. Але, як правило, педагог може і повинен користуватись наданим йому правом вимагати, наказувати і карати, звичайно, якщо в цьому є потреба.

Мистецтво покарання, на думку В.Сухомлинського, є в розумному поєднанні суворої та доброти. Учень повинен відчувати у засудженні педагога не тільки справедливу строгість, а й людську турботу про нього. При застосуванні покарання дуже важливо проявити якомога більше поваги до учня і в той же час якомога більше вимогливості до нього. Це значить, що можна і слід гніватися на учня за порушення встановленого порядку і дисципліни, можна обурюватися тим чи іншим вчинком, але ніколи не можна зривати зло та ображати його. Вчитель юс повинен бути злопам'ятним. Після покарання не слід згадувати про нього, а тим більше докоряти ним учнів, бо нагадування про зроблене може викликати озлоблення, привести до нового порушення.

Чим вища моральна вихованість вчителя, тим сильніше розвинене у нього почуття гідності і честі, тим більш свідомо він вибирає правильну позицію поведінки, тим впевненіше почуває себе в ситуаціях морального вибору, які часто трапляються у навчальному процесі з фізичного виховання, а також у спілкуванні з учнями ПТУ у вільний від заняття час.

Добре оволодіння всіма методами виховання учнівської молоді — необхідна умова підвищення педагогічної майстерності вчителя фізичної культури. У той же час треба пам'ятати, що виховання — тривалий процес. Домогтися успіху у вихованні можна тільки внаслідок тривалої і наполегливої роботи. Успішно застосовуючи всі методи виховання в їх тісному зв'язку, у діалектичній взаємодії, педагог готоватиме своїх вихованців до життя, до високопродуктивної праці, виховуватиме справжніх патріотів своєї країни.

Олег ВІНЕНІЧУК

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ОСНОВОПОЛОЖНИКА НАЦІОНАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСОРА ІВАНА БОБЕРСЬКОГО

Поруч із відомими постатями європейської фізичної культури — німцем Фрідріхом Яном, шведом П'єром Лінгом, чехом Мирославом Тиршем, творцем сучасної олімпійської ідеї, французом Н'єром де Кебертеном українці з гордістю представляють не менш авторитетну величину — Івана Боберського.

Іван Боберський народився 23 серпня 1873 р. в с. Доброгостеві, що на Дрогобиччині, в багатодітній священичій родині. Після закінчення в 1891 році Самбірської гімназії він шість років студіював німецьку філологію в університетах Львова та Граца. Саме в австрійському Граці, як активний член тамтешнього українського студентського товариства "Русь", захопився ідеєю фізичного виховання молодого покоління. Після закінчення студій він здійснив науково-практичну подорож по Німеччині, Франції, Чехії, Швеції, де детально вивчав методику та тенденції розвитку фізичного виховання.

Розпочавши педагогічну працю в Європі, Боберський в 1901 р. повертається до Львова, де отримує посаду викладача німецької мови та класичної філології в українській Академічній гімназії. Одночасно викладає фізичне виховання в жіночій гімназії сестер Василіанок. Енергійний та цілеспрямований молодий учитель зумів за короткий час згуртувати довкола себе українське юнацтво, розкривши йому значення та вагомість фізичного виховання в житті окремої особистості та всієї нації. Сьогодні можна констатувати, що з появою Івана Боберського в 1901 році у Львові, на західноукраїнських землях розпочався новий період становлення та розвитку фізичної культури. Його подвижницьку працю у цьому напрямі важко переоцінити. Захоплений передовими європейськими ідеями розвитку фізичного виховання, Боберський заклав підвалини у становленні спортивного руху. Водночас він зумів використати фізичну культуру як сfectивний засіб до пробудження національної свідомості, намагаючись вирвати тогочасний український загал Галичини з тенет інертності та провінційності. Його

клич “Де сила, там воля витає” немовби перегукувався зі знаменитим Шенченковим “Борітесь — поборете”.

Щоб виразно уявити значимість Боберського на початковому етапі становлення національної фізичної культури, потрібно хоч би поверхово розглянути її тодішній стан. Назагал, це був час масової інертності та дуже слабкої зацікавленості фізичною культурою (в силу об'єктивних причин), яка на той час робила перші несміливі кроки. Це був час, коли одна частина населення не мала жодної уяви про фізичну культуру, а друга вважала, що “стати в ряд і триматися просто” — це низьке людської гідності, — і що всякі такі забаганки, — це ярмо, накладене на вільну людину. У той час, коли в Західній Європі велісіся пажкі дискусії про відновлення олімпійського руху, вагомого значення фізичної культури у вихованні здорової нації — все це не знаходило ні найменшого відгомону в Галичині. Забігаючи наперед, зазначимо, що саме завдяки Боберському і його прибічникам за досить короткий час вдалося прямо протилежно змінити такі погляди й думки широкого загалу на фізичну культуру.

У 1903 році Боберський організовує перший спортивний гурток, який згодом переріс у славне спортивне товариство “Україна”. Ставши лідером українського сокільського руху, який на зламі XIX–XX ст. набрав широкого розмаху в Галичині, Боберський в серпні 1908 року очолив Львівський “Сокіл–Батько” — головну центральну цієї масової організації. Саме під його керівництвом (1908–1914 рр.) сокільство сягнуло свого апогею. Якщо в 1908 році в Галичині було 400 сокільських “тнізд”, то в 1914 році налічувалося вже 974 філії “Сокола–Батька”, в яких було близько 70 тис. членів.

Він чітко усвідомлював, що змагання за велику ідею вимагає досвідчених і вишколених провідників. Для досягнення накресленої мети Боберський організовує першу в Галичині руханкову навчальну групу, яку заснував в учительському гуртку при “Соколі–Батьку” у Львові. Боберському, як філологу, було зрозуміло, що створення такої школи вимагало і руханкової (фізкультурної) та спортивної термінології. Але він не творить штучної термінології, механічно перекладаючи її українською мовою з інших мов, а старанно шукає повного тлумачення відповідних понять, використовуючи історичну традицію та всі властивості нашої мови. Він вимагав в українській фізичній культурі українського духу й рідного вислову. Саме Боберський створив такі поняття як сітківка (теніс), відбиванка (волейбол), копаний м'яч (футбол), лешетарство (лижний спорт), таківка (хокей), кошиківка (баскетбол), наколесництво (велоспорт), дужання (боротьба) та ін., які одразу ж були сприйняті як керівництво до дій.

Усвідомлюючи важливість пропаганди спорту засобами друкованого слова, Боберський успішно поєднує практичну, громадсько-спортивну діяльність із творчою та видавничою працею. З-під його пера вперше українською мовою з'являються описи дитячих рухливих забав, посібники для занять різними видами спорту, а також підручники для підготовки фахівців із фізичного виховання. Саме він придумав назву “Пласт” для новоствореної української скаутської організації і з його ініціативи та його коштом у 1913 році виходить друком підручник “Пласт” О. Гисовського. З ініціативи Боберського почали виходити з 1907 р. “Сокільські Вісти”, а в 1910–1914 рр. він редактує “Вісти з Запорожжя” — часопис спортивних і пожежних товариств. Протягом 13 років видає 17 праць, редактує спортивні сторінки в інших часописах. З-під його пера вийшло понад сотню газетних публікацій. Боберський об'єджає Галичину з рефератами про значення фізичної культури для української нації, акцентуючи особливу увагу на заточенні до заняття спортом молоді й жіночтва.

На зміну виступам в залі приходять згодом показові виступи “соколів” на відкритому повітрі. Саме привсеслюдні спортивні виступи стали найкращими аргументами для масового поширення спортивного руху в Галичині. А коли тодішня польська влада відмовила у наданні “соколам” відповідної площині для постійних занять, з ініціативи Боберського розпочалася масова акція збору коштів для купівлі так званого “Українського Городу” у Львові, тобто для спорудження сокільського стадіону. Пожертві надходили зі всієї Галичини, з-за Збруча і навіть з Американського континенту, що дало змогу придбати на вулиці Стрийській шестигектарну площину, яка стала твердинею української молоді під час польської займанщини.

Боберський мріяв про злиття всіх українських спортивних товариств і таке єднання відбулося на II Шевченківському крайовому святі у Львові в червні 1914 року за участю

блізько 12 тис. осіб з цілого краю, серед яких були "Сокіл", "Січ", "Пласт", "Січові стрільці". Ця величава маніфестація українців Галичини і гостей з-над Дніпра, перетворилася в акцію єдності всього українства. На зльоті вперше прилюдно виступили Українські Січові Стрільці, прообраз новітніх українських збройних сил. У їхньому формуванні та вишколі Боберський відіграв особливу роль. За його переконанням, сьогоднішній спортсмен повинен бути готовим стати завтра зі зброєю в руках на захист Батьківщини.

Саме так і сталося з вибухом першої світової війни, коли тисячі "соколів", "січовиків", пластунів масово вились в легіон Українських Січових Стрільців, а І.Боберський обирається членом Боєвої Управи УСС і виконує функції скарбника легіону УСС та шефа відділу військової преси. З проголошенням Західноукраїнської Народної Республіки він служить при воєнному Міністерстві, яке направляє його в 1920 році Повноважним представником в США та Канаді. Виступаючи в українських осередках з інформацією про політичну ситуацію в Європі, він одночасно від імені Українського Червоного Хреста збирає кошти для відвідів і сиріт — жертв війни. У травні 1924 року, коли очолюване ним представництво ЗУНР перестало діяти, Боберський став активно допомагати адаптуватися новій хвилі української еміграції, залишаючи новоприбулих до суспільно-громадського українського життя.

У квітні 1932 року Боберський переїздить ближче до рідного краю і поселяється у словенському місті Тржич, де проживала його дружина. Він швидко відновлює зв'язки з Галичиною, не пориваючи при цьому контактів із канадськими українцями. Чималу активність виявляє він у міжнародному олімпійському русі, прагнучи бачити українських спортивців учасниками олімпіад, що було б логічною трансформацією Запорізьких Ігрищ, організованих ним ще в 1914 році. На схилі віку Боберський працював над спогадами та впорядковував свій багатий архів, сподіваючись передати його в Україну. У жовтні 1947 року перестало битися серце Івана Боберського. Похований він у м. Тржич (Словенія).

ЛІТЕРАТУРА

- 1 Боберський І. Нові шляхи до тілесного виховання — Львів: Накл. "Сокола-Батька", 1910. — 8 с.
- 2 Боберський І. Українське сокільство (1894-1939) — Львів: "Сокіл-Батько", 1939. — 16 с.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Валентина ФРИЦЮК

КРЕАТИВНІСТЬ: ПОНЯТТЯ, СТРУКТУРА, СУЧASНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ

Сьогодні протиріччя між потребою суспільства в творчих учителях, здатних брати активну участь в оновленні і покращенні життя, і реальним рівнем їхньої підготовки зумовлює необхідність досліджень нових напрямків, принципів, форм і методів виховання самостійних, ініціативних фахівців, які вміють творчо мислити й реалізовувати себе. Педагогічна робота може і повинна бути виявленням високої творчості, пронизаною продуктивними пошуками і справжнім новаторством.

Ці якості необхідно формувати і розвивати у студентів, які готуються до майбутньої професії. Вони виявляються у пошуково-перетворювальній активності й реалізуються в подоланні стерситіпів поведінки і мислительного процесу, а це і є креативність.

Проблема креативності і її формування набуває все більшого значення у період соціальної перебудови суспільства. Інтерес до цієї проблеми продиктований часом.

Серед зарубіжних дослідників особливе місце у вивчені креативності займають роботи Дж.Гілфорда, Р.Кеттела, А.Маслоу, С.Медника, Е.Торренса та ін. Поняття "kreativnіst" почало входити в лексику вітчизняних дослідників з початку 70-х років, після експериментальних робіт Д.Богоявленської. Серед найбільш вагомих дослідження Т.Галич, Н.Гнатко, Л.Єрмоласва-Томіна, У.Кала, В.Козленко, Е.Лютова, А.Назаретова, В.Шинкаренко та ін.

Стан досліджуваної проблеми характеризується тим, що, з одного боку, явище креативності, яке є одним із ключових моментів психології творчості, все частіше знаходиться у центрі уваги дослідників, а з іншого — уявлення про саме поняття "kreativnіst", його структуру, методи діагностики та розвитку дуже різні.

Аналіз навчального процесу педуніверситету свідчить про те, що більшість викладачів і студентів мають абстрактне уявлення про сутність самого поняття "kreativnіst", не кажучи вже про умови її формування. Внаслідок цього майбутні вчителі мають низький рівень сформованості креативності, що виявляється в репродуктивному застосуванні отриманих знань на практиці, відсутності у студентів активності, і взагалі, творчих проявів.

Термін "kreativnіst" вітчизняними та зарубіжними вченими трактується неоднозначно. Аналіз літератури показує, що не існує загальноприйнятого визначення поняття "kreativnіst". Це слово походить від латинського "creatio", що означає створення. В англомовній літературі існує слово "creativity", яким позначають те, що має безпосереднє відношення до створення чогось нового, яке не існувало раніше: сам процес такого створення, продукт цього процесу, його суб'єкт (або суб'єкти), обставини, у яких творчий процес здійснюється, фактори, які його детермінують та ін. [2].

Дж.Гілфорд ввів термін "kreativnіst" у 60-х роках минулого століття для позначення здібності, яка відображає здатність індивіда створювати нові поняття та формувати нові навички [7].

У вітчизняну термінологію цей термін прийшов відносно недавно і однозначного його трактування теж досі не існує [11]. Проте саме явище креативності, яке є ключовим моментом самого процесу творчості, все частіше знаходиться у центрі уваги дослідників цієї проблеми. Особлива увага приділяється сучасними ученими питанням діагностики, формування та розвитку креативності в різноманітних галузях педагогіки та психології.

У "Психологічному словнику" під креативністю розуміється "здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятись від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації" [5].

Креативність — це одна з яскравих індивідуальних якостей особистості, риса, яка визначає гнучке й конструктивне сприйняття, мислення та поведінку людини [8].

У підходах до розуміння та вивчення креативності можна виділити декілька напрямків.

Галузь креативності складна для дослідження і викликає велику кількість суперечок, тому що має дуже великий обсяг емпіричних фактів, що стосуються цієї проблеми.

Досить часто при дослідженні креативності використовується підхід, описаний, Р.Муні та А.Штерном (1963–1969). Вони запропонували чотири основних аспекти дослідження креативності:

- креативний процес;
- креативний продукт;
- креативна особистість;
- креативне середовище (яке формує вимоги до продукту творчості) [8].

Відповідно до цих аспектів, ними виділено чотири напрямки в дослідженні креативності [8].

Перший напрямок вивчає креативність як процес. Вивчення рівнів креативного процесу тісно пов’язано з психоаналітичним напрямком (З.Фрейд) [8].

Представники другого напрямку вивчають кількість, якість і значення, як основні характеристики творчого продукту. Основні представники цього підходу — Мак Ферсон, К.Тейлор, Д.Тейлор [15].

Третій напрямок розглядає креативність як задану здібність. Однією з перших у цьому напрямку була робота Сімпсона [21], який визначив креативність як здатність людини відмовитися від стереотипних способів мислення. Фромм [4] запропонував визначити креативність як здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, націленість на відкриття нового та здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду.

Провідними дослідниками цього напрямку були й залишаються Дж.Гілфорд [17] та Е.Торренс [22].

Однак, якщо експерименти Дж.Гілфорда були спрямовані в основному на діагностику рівня креативності та дослідження взаємозв’язку з деякими когнітивними факторами особистості, то Е.Торренс займався вивченням креативності в динаміці, розглядав можливості цілеспрямованого впливу на її розвиток.

Торренс виділив креативність як процес із наступними складовими частинами: чутливість до проблем, відчуття незадоволеності та недостатності своїх знань, чутливість до відсутніх елементів та дисгармонії, усвідомлення проблеми, пошук вирішення, догадки, пов’язані з тим, чого не вистачає для вирішення, формулювання гіпотез, перевірка та повторна перевірка цих гіпотез, їх модифікація, а також повідомлення результатів [22].

У четвертому напрямку працювали, в основному, представники гуманістичної психології (К. Роджерс, Н. Роджерс, А. Маслоу, Т. Емебайл та ін.). Вони розуміли під творчим процесом створення з допомогою дій нового продукту, який виростає, з однієї сторони, з унікальності індивіда, а з другої — обумовленого матеріалом, подіями, людьми та обставинами життя [19, 20].

У вивченні будь-якої особистісної якості, як і особистості в цілому, одним із найважливіших питань є вивчення значення соціальних умов і внутрішніх передумов (характеру, мотивації, задатків і здібностей, інтересів та ін.). Фактори, які мають вплив на розвиток креативності, ще недостатньо досліджені.

Вивчення експериментальних робіт, присвячених дослідженню креативності, показало, що спроби її розвитку шляхом короткочасних “тренінгів” або тільки вправ, орієнтованих на розвиток інтелектуальних функцій без опори на особистість, виявилися малопродуктивними. Стало очевидним, що потрібні більш комплексні підходи до формування креативності.

Креативність як особистісна категорія базується на вираженні взаємозв’язків психічних явищ, які найбільш суттєво відображають творчі риси особистості [1]. Креативність — це інтегрально-особистісне явище, яке характеризується загальністю значимих особистісних ознак, серед яких можна виділити:

- всезагальне і особливe, як творчість та творча індивідуальність;
- діалектичний процес переходу потенційного в актуальне, як творчий потенціал в творчу здібність;

- взаємозв'язок свідомого та несвідомого в структурі креативності [1].

Креативність є характерною рисою справді творчої особистості. Особливе та індивідуальне в креативності розглядається, як єдиний чинник, що притаманний конкретній особистості й відображає її специфіку та неповторність. До ознак креативності, як особистісної категорії, належать: інтелектуально-творча ініціатива, творчий потенціал, творча активність, творча індивідуальність та здатність до самоактуалізації [42].

Креативність — це продуктивна динамічна структура особистості в сукупності творчого потенціалу, нахилів і здібностей, які проявляються в творчій індивідуальності. Це багатостороннє явище інтегративного характеру, яке визначає не тільки об'єктивно-суб'єктивні перспективи розвитку творчої індивідуальності, але й забезпечує функціонування продуктивно творчого процесу всередині особистості, її перетворення та самореалізацію [1].

Дж.Гілфорд виділив 16 гіпотетичних інтелектуальних здібностей, які характеризують креативність. Серед них такі: швидкість думки (кількість ідей, що виникають за одиницю часу), гнучкість думки (здатність переключатися з однієї ідеї на іншу), оригінальність (здатність виробляти ідеї, які відрізняються від загальноприйнятих поглядів), допитливість (чутливість до проблем у навколошньому світі), здатність до розробки гіпотези, фантастичність (повна відірваність відповіді від реальності при наявності логічного зв'язку між стимулом та реакцією). Гілфорд об'єднав ці чинники під загальною назвою "дивергентного мислення", яке проявляється тоді, коли проблема тільки ще повинна бути визначена або розкрита і коли не існує встановленого шляху вирішення (на відміну від "конвергентного" мислення, яке орієтується на відоме вирішення проблеми) [17].

Існує декілька ознак креативності як особистісної категорії:

- інтелектуально-творча ініціатива, вихід за рамки завдань та вимог безпосередньої діяльності;
- ширина категорізації, ширина асоціативного ряду;
- швидкість і гнучкість мислення (Дж.Гілфорд);
- оригінальність мислення;
- динамізм, як механізм творчого розвитку [1].

Особистісний підхід у вивчені креативності передбачає дослідження характерологічних, емоційних, мотиваційних, комунікативних якостей творчої особистості. А.Маслоу пов'язує творчий процес із "самоактуалізацією" [19], К.Роджерс — із "посиленням себе" [20]. Вони виходять з того, що творчий характер притаманний усьому нашому життю.

У кожній людині від народження закладено прагнення до самореалізації, до творчості, і кожен наділений силами, необхідними для розвитку цих задатків. Таким чином, на їхню думку, творчі здібності не створюються, а вивільняються.

Особливе місце займають дослідження мотиваційних характеристик творчості (Р.Кеттел, С.Голлан, Д.Мак-Кіннон, С.Мадді [18]. Вони підкреслюють необхідність вивчення індивідуальних відмінностей в мотиваційному компоненті креативності.

К.Роджерс [18] описав тенденцію до самоактуалізації як володіння сильною мотивацією і наявність підтримуючого середовища, яке надає можливість для розвитку.

Концентруючи увагу на значенні мотивації для креативності, ряд дослідників визнають релевантність внутрішньої мотивації, тобто "пристрасної зацікавленості у своїй роботі" [13], потреби в порядку [14], потреби в досягненнях та інші мотиви.

Т.Ембайл в своєму дослідженні підкреслює роль внутрішньої мотивації, яка виникає як реакція індивіда на внутрішні якості завдання, які стоять перед ним. Її робота показує важливість соціальних і контекстуальних факторів у творчому процесі, на який можуть спровокувати негативний вплив деякі зовнішні чинники, наприклад, ческання оцінки або нагороди, відсутність вибору та можливості бути включенним у вирішення завдання [13].

Дж.Хайес також підкреслює важливу роль мотивації в творчому процесі. За його даними, не було виявлено чисто когнітивних перемінних (величин), за якими можна було б диференціювати творчих і нстворчих індивідуумів. Відмінності в креативності залежать від відмінностей у мотивації, які ведуть до когнітивних відмінностей, наприклад, призводять до відмінностей в інтенсивності оволодіння і розмірах необхідних знань і вмінь; усе це разом, на

думку Дж.Хайсса, пояснює відмінності, які ми спостерігаємо між творчими та нетворчими особистостями [9].

Креативна особистість, без сумніву, мотивається внутрішньо і сповнена відчуттям своєї сили та здатності творити. Така особистість одвічно ризикує, показуючи світу свої результати для оцінки та використання [6].

Як справедливо вказує Ф.Баррон, "можна виділити багато людей, які володіють рисами та здібностями, необхідними для творчості, при цьому вони не є творчими особистостями; вирішальним залишається мотивація" [10]. Більшість дослідників сходяться на тому, що творча особистість мотивається в основному цікавістю до проблеми.

До мотиваційних особливостей креативів належать також такі якості: прагнення до самого процесу творчості, до встановлення закономірностей, узагальнень, до духовного зростання, до співробітництва, до самоствердження, захоплення змістом діяльності, склонність до аналізу, синтезу, бажання інаколи довгий час залишатися наодинці, розвиненість естетичних почуттів.

К.Мартіндейл у своєму дослідженні прийшов до висновку, що по-справжньому творчий результат можливий лише в тому випадку, якщо існує єдність когнітивних здібностей і матриці мотиваційних та особистісних характеристик [23]. Серед особистісних якостей, пов'язаних з креативною поведінкою, він виділяє такі, як самоповага, наполегливість, високий рівень енергії, широке коло інтересів, сензитивність до проблем, допитливість, ентузіазм та глибина переживань, перевага важких або невизначеніх задумів та високі естетичні цінності. На більш високому рівні автор звертається до таких функціональних аспектів креативної поведінки, як відкритість досвіду та нестандартність. Потім усі ці особистісні чинники утворюють індивідуальну структуру, у межах якої креативна поведінка може здійснюватися найбільш легко.

У міру того, як розвивалась психолого-педагогічна наука в цілому, мінялись уявлення про механізми творчості, її структуру та відповідно уявлення про структуру креативності як поняття, як процесу. Креативність складається із сукупності інтелектуальних та особистісних якостей, які сприяють становленню творчості.

В.Дунчев вважає, що креативність містить у собі широкий діапазон когнітивних та особистісних характеристик індивідуальності, які відіграють велику роль у творчому процесі [3].

Дж.Гілфорд виділив три фактори креативних проявів особистості: оригінальність, чутливість до проблем та інтеграцію — здатність одночасно враховувати або об'єднувати декілька протилежних умов, передумов або принципів [17].

Наводимо позицію Е.Торренса, який виділив креативність як процес із наступними складовими частинами:

- чутливість до проблем;
- відчуття незадоволеності та недостатності своїх знань;
- чутливість до відсутніх елементів та дисгармоній;
- пошук вирішення;
- догадки, пов'язані з тим, чого не вистачає для вирішення;
- формульовання гіпотез;
- перевірка та повторна перевірка цих гіпотез;
- модифікація гіпотез;
- повідомлення результатів [22].

Досліджувані суб'екти, високо креативні за Торренсом, відрізняються такими рисами: впевненість у собі, почуття гумору, підвищена увага до свого "Я". Вони краще переносять стан невизначеності та здатні відстоювати свою думку при нестачі інформації [22].

Трапляються особливі думки з цього питання. Так, Карл Юнг виділив одну, найголовнішу рису творчої особистості (він пов'язував її з усіма іншими рисами) — це сміливість: сміливість розуму; сміливість сумніватись у загальноприйнятому; сміливість зруйнувати все заради того, щоб створити щось краще; сміливість думати так, як не думає ніхто; сміливість повністю віддаватися життю внутрішньому та зовнішньому; сміливість йти за своєю інтуїцією всупереч логічним міркуванням; сміливість уяви, що дозволяє побачити недосяжне, а потім спробувати його досягнути; сміливість протиставляти себе більшості та, якщо потрібно, вступити з нею в конфлікт; сміливість бути самим собою [12].

Виділяються такі структурні компоненти креативності, які визначаються більшістю дослідників:

- наявність інтелектуальної творчої ініціативи;
- своєрідна відкритість досвіду;
- чутливість до нового;
- вміння бачити та ставити проблеми та ін.

Основна риса — вміння вибрати з великої кількості фактів, ідей, проблем, вирішення яких отримає визнання в соціумі [6].

Відповідаючи на питання, які елементи повинні об'єднатися, щоб стало можливим креативне мислення та креативний результат, Дж.Фельдхузен називає високий інтелект; здібності, які рано проявилися; широку, рухливу, добре організовану базу знань; специфічні навички та стратегії; особливі установки та, нарешті, велику роль випадку. Таким чином, креативна продуктивність, на його думку, складається з таких компонентів:

- 1) набір стратегій та метакогнітивних навичок обробки нової інформації, використання бази знань, яка вже у людини є;
- 2) широка та рухлива база знань, а також досконале володіння навичками, необхідними в конкретній сфері діяльності;
- 3) набір установок, нахилів, мотивацій, отриманих від батьків, учителів, наставників, однолітків та з власного досвіду, який наштовхує та спрямовує індивіда на пошук альтернатив, нових конфігурацій та унікальних рішень [16].

Цікава компонентна модель креативності, запропонована К.Урбаном. Вона складається з шести компонентів:

- дивергентне мислення,
- загальна інформаційна та інтелектуальна база,
- база спеціальних знань та специфічних вмінь,
- зосередженість та захопленість завданням,
- мотивація та мотиви,
- відкритість та толерантність до незвичаності [9].

Автор підкреслює, що ні один компонент сам по собі не може забезпечити весь творчий процес, який веде до креативного продукту. Модель К.Урбана являє собою функціональну систему, в якій компоненти та субкомпоненти в різних комбінаціях у різній мірі використовуються, беруть участь або визначають творчий процес. Кожен із них відіграє на певній стадії, певному рівні, у певній ситуації свою незалежну, функціонально адекватну роль, кожен із них є передумовою та результатом інших [9].

Слід відмітити, що останнім часом отримує розповсюдження більш комплексний погляд на креативність: розглядається функціональна структура взаємодіючих когнітивних та особистісних складових креативної особистості, а також взаємозв'язок індивіду та його оточення протягом усього процесу творчої діяльності [6].

Нарешті, одним із останніх досліджень цього питання є інвестиційна теорія креативності Стернберга і Любарта (1995). Згідно цієї теорії для креативності необхідно наявність шести специфічних, але взаємопов'язаних джерел: інтелектуальні здібності, знання, стилі мислення, особистісні характеристики, мотивація та оточення (середовище).

Однак, незважаючи на значний науковий доробок сучасних досліджень, проблема розвитку креативності у майбутніх учителів ще далека від остаточного з'ясування в той час, як формування даної якості — серйозне завдання, від вирішення якого залежить якість підготовки дійсно творчих фахівців. І саме на виявлення педагогічних умов формування креативності мають бути спрямовані подальші дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вишнякова Н.Ф. Психические основы развития креативности. — Автореф... докт. психол. наук. — М., 1996. — 33 с.
2. Гнатко Н.М. Преобразование потенциальной креативности в актуальную в ходе овладения шахматной игрой. — Автореф... канд. псих. наук. — М., 1995. — 17 с.
3. Дучев В.Н. Исследование когнитивных стилей в связи с проблемой креативности. — Автореф... канд. псих. наук. — М., 1985. — 17 с.

4. Одареные дети: Пер. с англ. // Общ. ред. Г.В. Бурменской, В.Н. Слуцкого. — М.: Прогресс, 1991. — 380 с.
5. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
6. Сафонцева С.В. Взаимосвязь различных типов интеллекта и креативности у экстравертов и интровертов. — Автореф. канд. псих. наук. — М., 1999. — 17 с.
7. Сластенин В.А., Подымова А.С. Педагогика: инновационная деятельность. — М.: ИЧП "Издательство Магистр", 1997. — 224 с.
8. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологи. — 1999. — № 4. — С.123–132.
9. Урбан К.К. Поощрение и поддержка креативности в школе // Иностранный психолог. 1999. — №1. — С.41–51.
10. Хазратова Н.В. Формирование креативности под влиянием социальной микросреды — Автореф... канд. психол. наук. — М., 1993. — 17 с.
11. Шинкаренко В.І. Розвиток креативності вчителя в педагогічному спілкуванні — Автореф.. канд. псих. наук. — Київ, 1993. — 17 с.
12. Юнг К.Г. Архетип и символ. — М.: Ренессанс, 1991.
13. Amabile T.M. The social psychology of creativity. — N.Y., 1983. — 256 p.
14. Barron F. Creative person and creative process. — N.Y.: Basic Books, 1992. — P.270–292.
15. Burt C. The psychology of creative ability. — Br. j. educ. psychol. — 1962. — P.292–298.
16. Feldhusen J.F. Creativity: A knowledge Base, Metacognitive skills, and Personality Factors // J. of Great. Beh. 1995. Vol. 29. — № 4. — P.255–266.
17. Guilford J.P. The nature of human intelligence. N.Y.: Mc Graw — Hill, 1967. — 280 p.
18. Maddi S.R. Motivational aspects of creativity // J. pers. — N.Y.: Viking Press, 1985.
19. Martindale C. Personality, situation and creativity // Glover J.A., Ronning R/R., Reynolds C.R. (eds.) Hand book of creativity. — N.Y.: Plenum, 1989. — P.211–232.
20. Maslow A. The farther reaches of human nature. — N.Y.: Viking Press, 1985. — 184 p.
21. Rogers C.R. On becoming a person. Boston: Houghton Mifflin, 1961. — P.190–215.
22. Simpson R.M. Creative imagination // Amer. J. Psychol, 1922. Vol. 33. — 260 p.
23. Terrance E.P. Growing up creatively gifted: a 22-year longitudinal study // Creative Child and Adult Quarterly. — 1980. — № 5 — P.148–170.

Володимир ВАСИЛЬСЬ

СОЦІОЛОГІЧНІ І СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ ДІЛОВИХ ЯКОСТЕЙ І ЕФЕКТИВНОСТІ ПРАЦІ КЕРІВНИКІВ

У роботі з персоналом сьогодні вже не можна обмежуватися додатковими заходами (при усій важливості і доцільності). Зусилля соціологічної служби повинні бути спрямовані на послідовне формування цілісної системи організаторської і виховної діяльності, орієнтованої на удосконалення стилю і методів роботи керівників. На наш погляд, можна виділити ряд найважливіших елементів такої системи — підбір і навчання кадрового резерву; організація конкурсного добору і контрактаций керівників; оптимізація процесу їх адаптації; формування механізму стимулювання постійного росту професійної майстерності. Кожне з цих напрямків кадрової роботи виконує свою особливу роль, відрізняється своєю технологією. У той же час усі вони взаємозалежні і спираються на спільну основу — об'єктивну оцінку ділових якостей і ефективності праці кожного працівника.

Як відзначає один із перших дослідників цієї проблеми в СРСР Л.Меньшиков, “проблема оцінки працівників при соціалізмі носить комплексний характер, з'язуючи воєдино завдання оптимального підбору й розміщення кадрів, комплектації резерву на висування, розподіл між ними роботи, раціональної оплати праці, стимулювання і санкціонування, організації між ними змагання, підвищення їхньої кваліфікації”. На велике значення оцінки керівників як найважливішого елемента в цілісній системі цілеспрямованої роботи з підвищення ефективності керування звертається велика увага і в країнах “далекого зарубіжжя”. Так, відомі американські фахівці в галузі теорії керування Г.Кунц і С.О’доннел відзначають: “Не повинно бути сумніву, що якщо ми хочемо мати на підприємстві компетентних керівників, цього не можна домогтися без ефективного добору, оцінки, професійного росту і мотивації. Усе це — ланки єдиної системи,

а оцінка традиційно була найбільш слабкою з них" [1]. І не випадково зусилля заводських соціологів і психологів, насамперед, спрямовані на удосконалювання практики оцінки персоналу, на забезпечення кадрових служб більш обґрутованою і всебічною інформацією про ділові й особистісні якості, стиль і методи роботи керівників і кандидатів у резерв.

У роботі з оцінки ділових якостей (ділової поведінки) та ефективності праці керівників дослідникам і практикам трапляються серйозні об'єктивні труднощі. Їхні корені — і в складному, опосередкованому характері впливу праці керівника на життєдіяльність колективу, і в рівні розвитку таких розділів психологічної науки, як психологія керування і психологія особистості. Тому сьогодні ще немає "...досить загальновизнаної методики оцінки працівників керування виробництвом ні в західних країнах, ні в постсоціалістичних країнах.

Як і в нас, так і за рубежем на практиці застосовуються різноманітні системи оцінки управлінського персоналу" [2]. Оцінка роботи керівника — це завжди творче, то суті, дослідницьке завдання, що повинно вирішуватися суб'єктом оцінки на основі комплексного аналізу інформації про результати виробничо-економічної і соціальної діяльності колективу; про особистий творчий внесок керівника в удосконалювання техніки, технології, організації праці; про його стиль, методи роботи, авторитет в колективі; про специфічні організаційно-технічні й соціальні умови, що впливають на ефективність роботи підприємства, цеху, виробничої дільниці. Тому так важливий уважний аналіз накопиченого соціологічними службами досвіду у цій галузі і його раціональне використання в практиці керування.

Найважливішим показником ефективності праці керівників є результативність роботи керівного колективу. Аналіз показників виробничо-економічної діяльності колективу — вихідна основа для оцінки ефективності праці керівника. Соціологічні служби на ряді підприємств ведуть активний пошук перспективних шляхів подальшого удосконалювання цього традиційного механізму оцінки праці керівників. Цей пошук іде, переважно, за двома основними напрямками, розробляються і впроваджуються такі методи і процедури оцінки ефективності праці, що підвищують її обґрутованість, об'єктивність, систематичність; додаються зусилля для того, щоб тісніше пов'язати оперативні оцінки з періодичними атестаціями, підвищити тим самим обґрутованість і дієвість останніх.

На багатьох підприємствах у країнах колишнього СРСР уже функціонують спеціальні системи оцінки ефективності праці керівників. Ось, наприклад, як "працює" один із варіантів такої системи. ЕОМ щомісяця за спеціальною програмою аналізує облікову інформацію, що відбиває основні виробничо-економічні й соціальні показники роботи виробничих бригад, дільниць і ранжує їх за чотирма категоріями:

- 1) стан об'єкта керування покращився в порівнянні із заданим (бажаним);
- 2) стан відповідає заданому (бажаному);
- 3) стан об'єкта припустимий, але не цілком відповідає заданому (бажаному);
- 4) стан об'єкта керування не відповідає заданому (бажаному).

Програмою ЕОМ передбачена вибірка відхилень для кожної дільниці в порівнянні з кращими результатами. У тексті табулеграми це звучить так: "До уваги майстра! Для того щоб перейти в наступну категорію Вам необхідно поліпшити показники, відзначені знаком мінус" [3].

Результативність роботи колективу, безсумнівно, багато чого говорить про керівника. Але не можна не враховувати, що на виробничо-економічні показники істотно впливають і такі фактори, що ставлять окремі колективи в нерівні умови — напруженість і новизна розв'язуваних завдань, великі чи менші труднощі в матеріально-технічному забезпеченні, стан устаткування, особливості соціально-демократичної структури кadrів та ін. Тому на ряді підприємств упроваджені системи, що враховують не тільки результати праці колективу, але й певний набір показників, що характеризують особистий внесок керівників: напруженість праці, творча активність, виконавська дисципліна, участь у різних формах виховної роботи та ін. Наприклад, у Ризькому виробничому об'єднанні "Комутатор" для оцінки ефективності праці ділових якостей керівників і фахівців використовувався коефіцієнтний метод. Дев'ять служб підприємства збирали інформацію за 53 параметрами, що відбивають різні боки управлінської діяльності керівника. Щомісяця на ЕОМ за спеціальним алгоритмом визначалися рівні ділових якостей працівників, відповідність цих рівнів нормативам і видавалася табулеграма з

диференційованою оцінкою ділової поведінки кожного з основних напрямків управлінської роботи й інтегральна оцінка ефективності праці керівника [4].

Безсумнівно, об'єктивний систематичний облік основних показників, що характеризують і результативність діяльності керівників (виробничо-економічний і соціальний показники роботи колективу) і найважливіші сторони самої цієї діяльності (виконавська дисципліна, реалізація основних заходів, передбачених планами, положеннями і т.п.) є гарною основою для підвищення обґрутованості оцінки. Не можна заперечувати, що така система істотно обмежує можливості суб'єктивної сваволі, сприяючи тим самим підвищенню справедливості оцінок. Очевидно, саме тому розроблювачі деяких нових систем прагнуть довести ступінь "об'єктивності" оцінок до своєї логічної межі, тобто забезпечити ефективну оцінку працівника винятково через документальний облік різних аспектів його діяльності.

Наприклад, розроблювачі автоматизованої системи оцінки й атестації ІТП і службових, що впроваджена в Ризькому виробничому об'єднанні "Комутатор", вважали одним з її головних достоїнств те, що вона зробила зовсім незалежними від суб'єктивної думки керівника оцінки й розробку рекомендацій, що випливають з визначені оцінки, зі стимулування праці, кадрових переміщень. Більш того, як черговий етап удосконалювання системи ставиться завдання зробити незалежними від керівника не тільки оцінку й розробку рекомендацій, але також і їхню реалізацію. Так, автори відзначають: "Разом із тим при всіх позитивних якостях автоматизовані системи третього покоління володіють одним істотним недоліком: об'єктизуючи процедуру оцінки про постановку завдання і про видачу відповідних рекомендацій, вони в той же час ще не забезпечують прийняття і реалізації керівниками саме цих рекомендацій. Тому в перспективі, мабуть, знадобиться розробка систем четвертого покоління, що забезпечують не тільки оптимізацію кадрових рішень, але і їх реалізацію" [2].

На наш погляд, послідовна реалізація такого підходу на практиці приводить до результатів, що прямо протилежні спочатку поставленим цілям. Об'єктивна, на перший погляд, оцінка може бути несправедливою, тому що не буде враховувати всю складність, багатоплановість, динамізм конкретної виробничої ситуації, особливості особистості працівника. Тому, на нашу думку, впроваджувані на підприємствах системи об'єктивного обліку й аналізу інформації, що характеризує ефективність праці (у тому числі й за допомогою відповідних підсистем АСУП), повинні не "відбирати" у керівника його найважливішу соціальну функцію, а навпаки, допомагати йому, реалізувати її більш ефективно.

У повсякденній діяльності керівника, можна виділити багато напрямків інженерної, організаторської і виховної роботи. Усі вони важливі, але їх значення, реальний вплив на кінцеву результативність діяльності колективу істотно відрізняється в різний час, при рішенні різних завдань, у різних "зовнішніх" умовах і т.д. Крім того, за допомогою існуючого механізму документального обліку, без спеціального аналізу не можна одержати інформацію про якісні характеристики багатьох із них. Не знайшла поки ще свого задовільного рішення і проблема наукового обґрутування оцінних нормативів з окремих напрямків управлінської діяльності стосовно до певних виробничо-економічних і соціальних умов конкретного виробничого колективу. Не можна перебільшувати також роль сучасної електронно-обчислювальної техніки в підвищенні об'єктивності оцінювальної інформації. ЕОМ, безсумнівно, сприяє прискоренню обробки даних, дає можливість врахувати більшу кількість чинників. Але вона не може зробити якого-небудь впливу на головну проблему оцінки: як виявити і як оцінити той чи інший чинник. Тому ЕОМ видає підсумки, що мають такий же ступінь об'єктивності, що була у вихідних даних, підготовлених людиною.

Отже, на наш погляд, не завжди віправдане прагнення до систематичного документального обліку усе більшої кількості різнопланових показників, що характеризують діяльність керівників із наступним їхнім зведенням за допомогою різних математичних операцій у єдиний "інтегральний" показник, що створює тільки ілюзію наближення до точної й обґрутованої оцінки. Тут, як і скрізь, дуже важливі почуття міри. Г.Попов і І.Бізюкова справедливо зауважують: "Звичайно, спокусливо одержати один підсумковий показник (суму балів, середній бал, коефіцієнт і т.д.). Але такий показник буде чи формальним, умовним, чи недостатнім, тому що в ньому "згасають" настільки важливі моменти, без знання яких оцінка

неповна. Тому треба йти по шляху розробки кінцевої інтегративної оцінки, але у вигляді системи взаємозалежних і взаємодоповнюючих показників" [5].

Соціологічні служби активно використовують різні форми експертних опитувань із метою вивчення ділових якостей керівників і працівників, зарахованих у резерв на висування. Накопичений досвід дозволяє зробити певні висновки про можливості й обмеження цього джерела інформації. Перші труднощі, які траплялися при розробці програм експертних опитувань та інтерпретації їхніх результатів — відсутність науково обґрунтованого переліку особистісних і ділових якостей ефективного керівника. Незважаючи на те, що в різних індустріальних країнах психологи вже кілька десятиліть намагаються виявити перелік стійких рис особистості, що забезпечують ефективність керування, істотного прогресу тут поки не удалось досягти.

Різні дослідники пропонують різні переліки таких рис. Хоча в них іноді й виявляються часткові збіги, але все-таки занадто суперечливі думки з питання про те, які риси керівника є більш значимими, а які — менш. Практика показує чимало випадків, коли ті чи інші особи, що не володіють "найважливішими" рисами, проте успішно справляються з усіма функціями лідерів. Разом із тим, наявність цих рис у якого-небудь індивіда не завжди перетворює його в ефективного лідера. Відомий фахівець у сфері соціальної психології Г.Андреєва у зв'язку з цим зауважує: "...складається парадоксальна ситуація, коли психологи-професіонали знають усі доводи проти, наприклад, теорії "рис", що пояснюють феномен лідерства, усю даремність спроб побудувати науково обґрунтований перелік "рис" лідера і, проте, на прикладному рівні ретельно з'ясовують, якими рисами повинен володіти керівник" [5].

Чи означає це, що розповсюджена на наших підприємствах практика вивчення "ділових якостей", у тому числі й за допомогою експертних оцінок, є не що інше як "шарлатанство", що не має раціональної основи, а, отже, і практичного значення? На наш погляд, навіть якщо ми визнаємо даремність спроб (принаймні, на тім рівні знань про психологію керування і психології особистості, що маються сьогодні) обґрунтувати перелік рис особистості ефективного керівника, вивчення реальної ділової поведінки керівників і виділення тих сторін, граней у цій поведінці, що у значній мірі визначають чи успіхи, чи несрідачі в роботі в типових для даного колективу умовах, може бути корисним (і про це свідчить практичний досвід) і для справедливої оцінки працівників, і для оптимізації їхнього професійного росту, посадового просування. Але, природно, тільки за умови, що цей метод не буде абсолютизуватися, а отримана за його допомогою інформація буде постійно співвідноситися з інформацією, отриманою за допомогою інших методів соціологічної, соціально-психологічної і психологічної діагностики.

Інші труднощі у використанні методу експертних оцінок зв'язані з необхідністю враховувати механізм формування таких оцінок. Фактично за допомогою експертних оцінок ми виявляємо тільки зовнішній прояв особистісних характеристик працівника в діловій повсякденній поведінці. І, мабуть, конкретна форма цього зовнішнього прояву, що і фокусується експертами, визначається не тільки особистісними характеристиками працівника, але і специфічними особливостями навколошнього соціального середовища. Можливо, в інших умовах ті ж особистісні характеристики проявляться б по-іншому. Не можна не враховувати і те, яким чином експерти фіксують, відбивають ділову поведінку оцінюючих. Певні ділові якості працівника виявляються в тих чи інших характеристиках його повсякденної управлінської діяльності. Експерти (керівники, підлеглі, колеги) щодня спостерігають ці дії. На основі узагальнення й оціночної інтерпретації таких спостережень у кожного з них формується певне уявлення про ділові якості працівника.

Природно, характер таких оцінок залежить не тільки від реальної поведінки оцінюваного, але й від багатопланових характеристик оцінюючих. Як правило, експерт оцінює "...не безпосередньо саме по собі властивість особистості, а неузгодженість між значенням оцінюваної властивості і значенням суб'єктивної еталонної точки, що виконує функції установки" [6]. Так, великий вплив на характер оцінки робить рівень компетентності експертів (чим він нижче, тим більша імовірність усереднених і, як правило, високих оцінок), власні уявлення про "гарну" чи "погану" роботу. Не можна недооцінювати також вплив стійкої групової думки про "гарну" чи "погану" роботу керівника, що сформувався в даному колективі

під впливом минулого досвіду (тут особливо сильно впливають ділові якості, стиль і методи роботи керівників, які раніше займали цю посаду).

Важливо мати на увазі й такий момент. На перший погляд здається, що експерти незалежно оцінюють кожну окрему якість, чи сторону, аспект ділової поведінки оцінюваного. Насправді ж, оцінюючи окремі якості, вони підсвідомо виходять з наявного в них цілісного уявлення про ефективність праці працівника. Тому, як правило, в ефективних керівників оцінка окремих сторін ділової поведінки завищена (навіть якщо вони об'єктивно слабші, ніж в інших), а в тих, хто за загальною оцінкою працює погано — занижується. Точність оцінки знижується і внаслідок упередженості експерта. Адже, з одного боку, для того, щоб об'єктивно оцінити, треба добре знати людину (тобто, тривалий час працювати, взаємодіяти з нею). А з іншого боку — тривалий досвід взаємодії приводить до формування певних позитивних міжособистісних чи негативних стосунків, впливу яких на оцінку важко уникнути. Соціальні психологи виділяють і ряд інших можливих перекручувань у процесі експертизи: помилка центральної тенденції, коли експерти, увикаючи крайніх суджень, вибирають середні показники; помилка за аналогією чи контрастом з особистісними особливостями оцінюючого (невиявлення тих недоліків, якими страждає сам експерт, завищення оцінок осіб, схожих на експерта за соціальним походженням, особистісними характеристиками, поглядами) і т. ін.

Істотно впливають на оцінки й морально-психологічну атмосферу в момент опитування організація самої процедури опитування. Причому, захисний соціально-психологічний механізм, як правило, спонукає до усереднення і завищення оцінок. Усі ці різновидові фактори впливають по-різному на оцінки в той самий час у різних колективах і в різний час у тому самому колективі. Фахівці соціологічної служби, використовуючи методи експертних оцінок ділової поведінки, повинні з урахуванням конкретних умов шукати різні шляхи хоча б часткової нейтралізації цих перекручувань і підвищувати тим самим обґрунтованість інформації. Практичний досвід дозволяє виділити ряд типових прийомів, що частіше інших використовуються для цієї мети. Як правило, чим точніше описана риса чи сторона ділової поведінки особистості, тим менше можливостей перекручувань при оцінці.

Тому рекомендується пропонувати експертам для оцінки не якість особистості, а поведінкові характеристики, реалізація яких, забезпечує ефективність трудової діяльності. У ході експертних опитувань часто намагаються одержати диференційовані оцінки з трьох груп якостей працівників — морально-політичних, ділових і особистісних. На наш погляд, цей метод доцільно використовувати тільки для виявлення ділових якостей, поясякдений прояв яких більш доступний для спостереження в процесі спільної праці. Інші ж групи якостей важче спостерігати й інтерпретувати, тому що вони виявляються на виробництві переважно опосередковано (через ділові якості).

Тут ми цілком згодні з відомим психологом і педагогом І.Назімовим, що вважає недоцільним вивчення морально-політичних якостей працівників через процедуру експертних опитувань: "Зазначені якості дуже складні, багатогранні за своєю структурою і при їхній оцінці можливі інердікі помилки. Вони пояснюються тем, що дуже часто людина при відповіді на питання про свого колегу по роботі "бачить" і враховує одну чи кілька "граней" оцінюваної якості, переносить їх на інші аспекти особистості, мимоволі перебільшуєчи чи зменшуєчи виставлений бал" [7]. Важко виявити й особистісні якості, тому що вони також виявляються тільки опосередковано через певні характеристики ділової поведінки. До того ж ці якості (насамперед, психологічні характеристики) неоднозначно зв'язані з ефективністю роботи керівника.

Експертам трапляються певні труднощі у кількісній оцінці ступеня прояву тих чи інших якостей. І ці труднощі тим більші, чим довша оцінювальна шкала. Тому психологи рекомендують використовувати в шкалі не більше трьох балів ("слабко", "нормально", "сильно") для того, щоб уникнути сваволі багатобального оцінок. Значно підвищується надійність інформації в тому випадку, коли дослідницька процедура дає експертам точки опори — порівняльна оцінка і рангування оцінюваних за ступенем прояву певної якості; послідовне парне порівняння працівників за всією сукупністю чинників і т.п. На ряді підприємств упровадженні процедури експертних оцінок, що зовсім виключають етап

квантифікації. Завдання експертів тут обмежується вибором із величого словника ділових характеристик тих, котрі найбільш близькі до реальної ділової поведінки оцінюваного.

Низькі прогностичні можливості оцінок ділових якостей нерідко зв'язані з тим, що вони ігнорують вплив конкретної ситуації на ефективність діяльності керівника. Як правило, у різних умовах ті самі особистісні якості працівника можуть впливати на ефективність його діяльності. Тому для цілей кадрової роботи важливо знати не стільки ступінь розвитку тих чи інших ділових якостей працівника, скільки їх відповідність вимогам типових для даного колективу виробничих і соціальних ситуацій. Тому особливої уваги заслуговують методики, в основі яких лежить ситуаційний підхід до оцінки праці керівників. Тут оцінюється не особистість керівника за його якостями, а особистість у діяльності, у конкретній управлінській ситуації. Найбільш відповідальною частиною методики є процедура добору ситуацій. На основі матеріалів опитування компетентних працівників попсредньо визначається набір характерних для діяльності керівників у даному колективі виробничо-економічних і соціальних ситуацій. З них відбираються найбільш важливі ситуації для конкретної посади. Далі конструюється, заноситься в оцінний лист, а потім оцінюється експертами 30–40 ситуацій, що відображають різні аспекти діяльності оцінюваних працівників.

Експертні оцінки ділової поведінки працівників — трудомістка процедура. Тому на багатьох підприємствах сьогодні для обробки інформації використовуються ЕОМ. Наприклад, сектор промислової психології Ризького ПО "Радіотехніка" виступив ініціатором впровадження і здійснює методичне керівництво функціонуванням діалогої автоматизованої системи комплексної оцінки персоналу ("Діаскоп"). Для складання характеристики на кожного працівника зали чається 7–8 експертів. У пам'яті ЕОМ близько 200 спеціально згрупованых питань, що стосуються ділових і особистих якостей. Діалог організований за принципом "меню" — на скрині виникає питання і можливі варіанти відповідей, з яких експерт повинен вибрати один, найбільш придатний. Обробивши за спеціальною програмою вихідну інформацію ЕОМ, видає табулеграму з текстовою характеристикою працівника. Тут ЕОМ видає характеристики на основі узагальнення оцінювальників суджень групи компетентних експертів. Завдання експерта зводиться до вибору з класифікатора позицій найбільш придатних до оцінюваного працівника і занесення коду позиції в оцінний лист. Обробка, інтерпретація показників експертів і їхнє оформлення у вигляді зв'язного словесного тексту здійснюється ЕОМ з використанням комплексу програм математичної обробки. Головна складність полягає в тім, як із ряду (5–7) експертних оцінок одержати одну оцінку з кожного показника. Це робиться шляхом вибору переважної "найбільш компетентної" оцінки, тобто в машинній пам'яті відбувається та оцінка, яку поставила найбільша кількість експертів.

Використання ЕОМ для нагромадження й оперативної обробки інформації, безсумнівно, відкриває значні можливості для підвищення дієвості атестаційної процедури. Але не можна при цьому забувати, що, у кінцевому рахунку, об'єктивність "машинних" характеристик у вирішальному ступені залежить і від якості вихідної первинної інформації, що фіксує ділову поведінку атестуемого працівника, і від наукового (насамперед соціологічної і психологічної) обґрунтування тих теоретичних постулатів, на яких побудована математична програма їх обробки та інтерпретації. До того ж характеристика, що видає ЕОМ, побудована на усередненні, підсумуванні окремих характеристик експертів; як правило, перекручування тут тим менше, чим більш розгорнутою, багатоплановою, багатокомпонентною є підсумкова характеристика працівника.

При використанні на наших підприємствах методики вивчення ділових якостей працівників за допомогою експертних опитувань, найчастіше передбачають побудову інтегральних середніх оцінок ділових якостей працівників і подальше використання цього показника як певний критерій для оцінки перспектив посадового просування працівника, а іноді й ефективності його праці. Можна було б привести цілий ряд аргументів, що доводять неспроможність такої практики. На один із них звертають увагу І.Мангутов і Л.Уманський: "На нашу думку, прагнення до одержання сумарної підсумкової оцінки за якостями загрожує небезпекою підміни логічного аналізу простим механічним порівнянням кількісних даних навіть при досить обґрунтованому встановленні коефіцієнтів значення якості. Якщо ж врахувати, що самі методи визначення таких коефіцієнтів далеко не досконалі, то помилки в

оцінках особистості неминучі. Вони будуть тим більші, чим більша кількість якостей буде сумуватися в підсумковій оцінці" [8].

Механічне підсумовування, усереднення ігнорує реальну цілісну й у той же час суперечливу структуру людської особистості. Тут доречно нагадати зауваження В.Леніна: "Давно уже відомо, що недоліки людей здебільшого зв'язані з їхніми позитивними якостями" [9]. Ефективність діяльності керівника визначається не механічною сукупністю окремих якостей, а особливостями складної і суперечливої взаємодії між різними сторонами, гранями його особистості.

Викладене вище дозволяє зробити висновок про те, що експертні оцінки не можна використовувати як самостійний чи, тим більш, єдиний метод вивчення ділових якостей. Це не заперечує доцільності їхнього використання як одного з джерел інформації у процесі такого вивчення. Змістова інтерпретація експертних оцінок вимагає копіткої аналітичної роботи з обов'язковим використанням інших методів вивчення діяльності керівника.

Наприклад, система роботи з ІТП на комбінаті "Криворіжсталі" передбачає, що соціологи, аналізуючи матеріали оцінки ділових якостей, відбирають працівників із найбільш високими оцінками за основними проявами ділової поведінки. За спеціальною програмою, що включає використання спостережень, цільових бесід, аналіз документів, вивчаються методи роботи, виявляється її узагальнюється передовий досвід, унаслідок чого робляться обґрунтовані висновки про можливість висування працівників на більш високі посади. У той же час уважно розглядається робота керівників, що одержала найбільш низькі оцінки, аналізуються обставини, що впливають на результати оцінки. Таким працівникам надається необхідна практична допомога. У разі потреби приймаються рішення про дошільні кадрові переміщення.

ЛІТЕРАТУРА

- Мельников Л.И. и др. Принципы построения и практика внедрения автоматизированных систем оценки и аттестации ИТР и служащих на предприятиях. — Рига: "Эксгиз", 1980. — С.5.
- Оценка работников управления. — М.: Моск.рабочий, 1976. — С.44.
- Гусев В.О., Бронникова М.В., Терентьев Л.М. Социологические исследования в практике управления отраслевым производством — М.: "Радио и связь", 1986. — С.48.
- Меншиков Л.И. и др. Указ.произв. — С.11-72.
- Андреева Г.М. Социальная психология. — М.: Изд-во Моск.ун-та, 1982. — С.397.
- Агеев В.С., Базаров Т.В., Скворцов В.В. Методика составления социально-психологической характеристики для аттестации кадров. — М.: Изд-во Моск.ун-та, 1986. — С.48.
- Подбор и использование руководящих работников в промышленности. — К.: Наукова думка, 1978. — С.153.
- Мангулов И.С., Уманский Л.И. Организатор и организаторская деятельность. — Л.: Изд-во Ленингр.ун-та, 1973. — С.300.
- Лекин В.И. Об едином хозяйственном плане. Полн. собр. соч. — Т.42. — С.347.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Ольга ГУЛЯР

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З НЕБЛАГОПОЛУЧНИМИ СІМ'ЯМИ

Індивідуальний підхід — необхідна умова ефективності педагогічного процесу, оскільки будь-який виховний вплив залежить від індивідуальних особливостей конкретної особистості [1, 111].

Індивідуальний підхід — це одночасно й необхідна умова вивчення неблагополучної сім'ї. Він ґрунтуються на чутливому, уважному ставленні вчителя початкових класів до батьків та дітей неблагополучних сімей, урахуванні їх психічного стану, особливостей характеру, освіти та культури у виборі методів роботи з сім'єю [2, 104].

Як стверджував К.Ушинський: “Вихователь повинен прагнути віднати людину, яка вона є в дійсності, з усіма її буденними, дрібними потребами і з усіма її величими духовними вимогами... вона повинна знати спонукальні причини найбрудніших і найвищих вчинків, історію зародження злочинних і великих думок, історію розвитку будь-якої пристрасті і будь-якого розвитку” [3, 163].

Педагогічне керівництво сімейним вихованням потребує від учителя обачливості й деликатності. Не кожна сім'я відкриває свої радощі, ділиться прикрами подіями, не кожен педагогічний вплив дає позитивні результати. І це закономірно. Застосування індивідуального підходу вимагає від учителя врахування морального досвіду сім'ї, її поглядів, інтересів, потреб. Важливо також знати, як батьки ставляться до школи, вчителя, його пастанов, порад.

У ході нашого дослідження індивідуальний підхід до батьків неблагополучних сімей здійснювався на основі дотримання таких педагогічних умов, що сприяли науково аргументованому керівництву вихованням школярів у сім'ї:

- вивчення сім'ї, її педагогічного потенціалу, педагогічної освіченості батьків;
- виявлення об'єктивних причин помилок у вихованні дітей;
- налагодження з батьками постійних контактів і взаєморозуміння з метою виправлення помилок у вихованні дітей;
- педагогічний такт, уміння вчителя впливати на почуття і свідомість батьків, вибирати найбільш ефективні методи впливу на особистість з урахуванням індивідуальних можливостей;
- підтримка, розвиток і закріплення позитивних педагогічних надбань сім'ї;
- визначння мети й установок у вихованні дітей;
- роз'яснення батькам прорахунків, помилок у їх методах сімейного виховання;
- підвищення педагогічної культури батьків.

Як свідчать результати констатуючого експерименту, вчителі початкових класів у здійсненні індивідуального підходу у неблагополучних сім'ях важливими вважають дотримання педагогічного такту, встановлення доброзичливих взаємовідносин (58,3%). Великого значення надають вони і своїй підготовці до майбутньої бесіди з батьками (36,1%). Педагоги переконані, що починати розмову з батьками слід із розкриття позитивного у вихованні і розвитку дитини, а потім тактовно вказати на помилки, яких вони припускають у батьківській педагогіці та дати обґрунтовані поради з того чи іншого питання. 30,5% вчителів вказує на необхідність тісного співробітництва учителя, школи з неблагополучною сім'єю, 19,4% — підкреслює роль уважного ставлення вчителя початкових класів до сумнівів, заперечень, скарг батьків про виховання дітей у школі і сім'ї.

У процесі експериментального дослідження ми використовували різноманітні форми індивідуальної роботи з батьками: відвідування вдома; бесіди з батьком і матір'ю; індивідуальні консультації; індивідуальні завдання батькам; громадські доручення.

Усі ці форми сприяють виробленню викових умінь і навичок, підвищують відповіальність батьків за своїх дітей.

Однією з основних форм індивідуальної роботи з батьками неблагополучних сімей була організація "Кабінету Довіри" на базі ЗОШ № 13 м. Слов'янська. "Кабінет Довіри" був створений нами у співробітництві з адміністрацією школи та вчителями початкових класів з метою надання психолого-педагогічної, юридичної, медичної та соціальної допомоги батькам та дітям з неблагополучних сімей. У роботі Кабінету "Довіри" брали участь спеціалісти-психологи, юристи, соціальні педагоги, медики.

Запрошення фахівців різних служб відбувалися на основі попереднього опитування батьків на класних зборах, які у письмовій формі вистовлювали бажання поспілкуватися з тим чи іншим спеціалістом.

Аналіз питань, з якими батьки з неблагополучних сімей зверталися до Кабінету "Довіри", свідчить, що головними проблемами сімейного виховання у неблагополучних сім'ях є: попередження та подолання сімейних конфліктів; всебічний розвиток та виховання дитини в сім'ї; покарання та заохочення дитини в сім'ї, запобігання насильству над дитиною; спілкування дитини з батьками у неповній сім'ї; алкоголізм батьків та його вплив на формування особистості дитини; проблеми навчання дитини в школі; проблеми спілкування дитини з однолітками; питання здоров'я та режим дня школярів.

У процесі роботи Кабінету "Довіри" з неблагополучними сім'ями разом із фахівцями добирали методичну літературу з різних проблем, готували наочності: схеми та таблиці "Режим дня молодшого школяра", "Гігієна в сім'ї", "Виховання дітей в сім'ї", "Кризи шкільного віку" та ін.

Проблемою виникнення та подолання конфліктів у сім'ї цікавилися, в основному, батьки з конфліктних, зовні благополучних, ісповідних сімей. Разом із психологом та соціальним педагогом ми розробили поради батькам для попередження та усунення конфліктів у сім'ї. Крім того, на прохання батьків ми разом зі спеціалістами-психологами з "Кабінету Довіри" запропонували сукупність прав для поновлення емоційної рівноваги. Оскільки загальні проблеми виховання дітей в сім'ї цікавили всіх батьків з неблагополучних сімей, то у процесі роботи Кабінету "Довіри" ми разом із соціальними педагогами рекомендували батькам із неблагополучних сімей провести глибокий аналіз таких аспектів сімейного виховання, які допомагають створити здоровий морально-психологічний клімат у сім'ї: довіра та повага в сім'ї; забезпечення емоційної безпеки; забезпечення фізичної безпеки; дисципліна в сім'ї; заохочення та підтримка: участь у житті дитини турбота про себе.

Детальний опис усіх аспектів виховання дитини в сім'ї був представлений на схемі 1, якою користувалися батьки при обговоренні конкретних питань сімейного виховання (схему створено на основі методичних рекомендацій ознайомлення батьків з Конвенцією ООН про права дитини) [4, 35].

Багатьох батьків із різних типів неблагополучних сімей турбували питання покарання та заохочення дітей в сім'ї. З приводу цих проблем до Кабінету "Довіри" звернулися сім'ї бізнесменів, неповні сім'ї, конфліктні і зовні благополучні та багатодітні сім'ї. Різні форми покарання дітей в сім'ї тісно пов'язані з проблемою насильства батьків над дитиною. Тому ми вирішили, що є доцільним знайомство батьків із різних типів неблагополучних сімей з Проектом "Гармонія". Це громадська програма запобігання насильства в сім'ї, що була розроблена американськими спеціалістами Едвардом Кроніним, Кристіною Марішак, Карол Суса, Мері Мейкет [4, 35].

Мета цієї програми полягає у наданні конкретної допомоги сім'ям у процесі пошуку вирішення проблеми насильства в сім'ї, а також у піднесені рівня громадської обізнаності з цією проблемою та її впливу на суспільство. Крім того, обговорюючи жорстке ставлення батьків до дітей, ми проаналізували разом з батьками різні види насильства (психологічне, фізичне, сексуальне), різні види жорстокості в сім'ї (заликування, погрози, лайки, нецензурні вирази, побої). Обговорювали також причини жорстокого ставлення батьків: невдоволення навчанням дитини, її поведінкою, жорсткість як самоціль, як наслідок низького рівня правової та педагогічної культури батьків. У процесі роботи ми обговорювали проблеми деформацій особистості, формування наладженої самооцінки, брехливості, лицемірства, незмотивованої агресії в дитини, які є наслідком різних видів насильства.

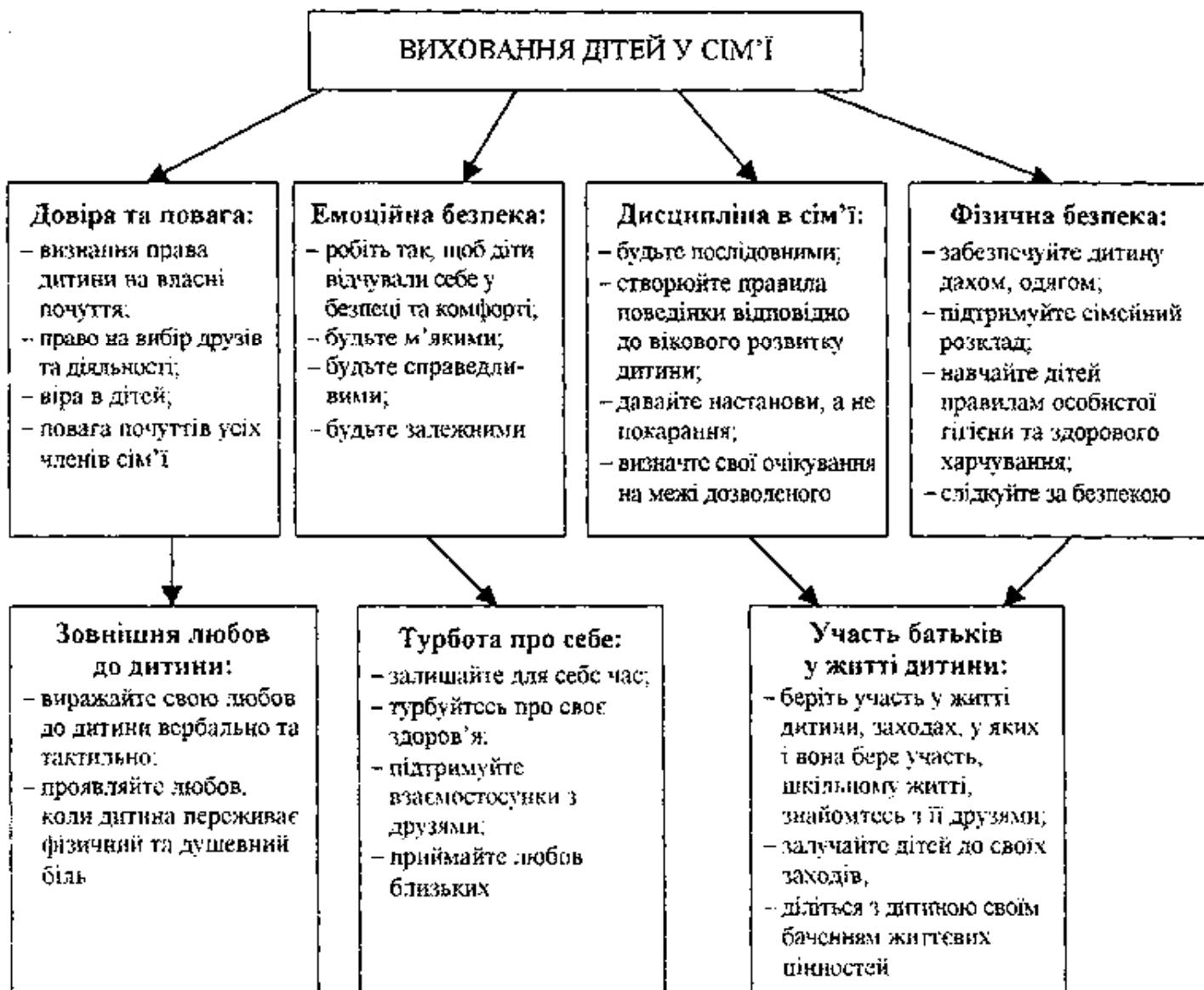


Схема 1. Індивідуальні особливості дитини, обов'язкові для врахування батьками у сімейному вихованні

У ході експериментальної роботи ми організовували надання батькам із різних типів неблагополуччих сімей конкретну допомогу для запобігання насильства в сім'ї. Найбільш поширеними складовими цієї роботи стали: проведення правової освіти (ознайомлення з документами про права і обов'язки батьків, батьківську відповідальність за виховання дітей, з Конвенцією ООН про права дитини); ознайомлення батьків з різними формами і методами заохочення дітей, які використовують у своєму сімейному вихованні благополучні сім'ї, а також з традиціями народної педагогіки; розробка порад для батьків з неблагополуччих сімей для запобіганню насильства в сім'ї та різним способам заохочення.

З цією метою нами були зроблені методичні поради батькам, які широко використовували вчителі початкових класів у ході формуючого етапу експерименту.

До Кабінету "Довіри" неодноразово звертались матері з недовільних сімей. Розлучення батьків, як вже зазначалося, негативно впливає на морально-психологічний розвиток дитини. Це підтвердили і результати нашого дослідження. Матері, що виховують дітей без батька, зверталися до Кабінету "Довіри" з питань погіршення психологічного, емоційного стану дитини, появи неврозів, роздратування, замкненості. З метою надання конкретної допомоги неповним сім'ям у налагодженні сімейного мікроклімату та покращені смислено-психологічного стану дитини ми запрошували на бесіди до Кабінету "Довіри" чоловіків, що залишили сім'ї з тих чи інших причин. До участі в бесідах залучались спеціалісти: психологи, соціальні педагоги, юристи.

У процесі роботи з чоловіками, які перебувають в розлученні, ми намагалися переконати їх у тому, що розлучення негативно вплинуло на їх дитину, що вона потребує не тільки матеріальної підтримки (сплачення аліментів), але й духовного спілкування з батьком.

Результатом роботи Кабінету "Довіри" з неповними сім'ями стало налагодження взаємостосунків між чоловіком і жінкою в сім'ї Наталки К. Незважаючи на те, що батьки продовжують жити окремо, вони почали разом брати участь у вихованні доньки, відвідувати разом школу, батьківські збори, виконувати різні доручення.

Налагодилися взаємовідносини між батьком та сином у сім'ї Олександра І. Батько став частіше спілкуватися з сином, забирати його зі школи, проводити з ним вільний час.

Як свідчать результати експерименту, дуже рідко до Кабінету "Довіри" за допомогою зверталися сім'ї, які зловживають спиртними напоями. Неодноразові відвідування нами разом з учителем початкових класів таких сімей позитивних результатів не дали. Батьки відмовилися від спілкування з педагогом та представниками різних служб.

До Кабінету "Довіри" звернулися лише дві сім'ї, де батько зловживає спиртними напоями. До бесіди з матерями ми запросили психіатра та нарколога, які дали конкретні поради жінкам, проаналізували причини скильності чоловіків до вживання алкоголю. Крім того, ми рекомендували матерям із цих сімей частіше відвідувати школу, залучати дитину до участі у житті класу, намагатися, щоб дитина не була свідком сімейних сварок, брала активну участь у виконанні домашніх справ.

Як вже зазначалося, значна кількість вчителів початкових класів не підготовлена до індивідуальної роботи з різними типами неблагополуччих сімей. Одним із напрямів нашого дослідження була організація підвищення фахової кваліфікації вчителів початкових класів з метою надання їм конкретної допомоги в організації індивідуальної роботи з батьками та дітьми неблагополуччих сімей. Для цього на базі приватної школи "Перспектива" м. Слов'янська було організовано методичне об'єднання вчителів початкових класів, яке проводилося у вигляді лекційних занять за планом, що включав і питання, запропоновані нами.

Крім того, були розроблені методичні рекомендації вчителям початкових класів та у роботі з батьками та учнями з неблагополуччими сім'ями: не намагатися говорити лише самому: стримувати себе, коли виникає бажання перервати розповідь учнів або батьків; виявляти повну увагу, зацікавленість до розповіді дітей або батьків; спокійно реагувати на зауваження батьків навіть тоді, коли ви не погоджуєтесь з ними; знайти з батьками неблагополуччих сімей спільну мову, бачити їх союзниками у вихованні дитини; говорити не тільки про негативні, а й про позитивні сторони особистості дитини.

Таким чином, основними формами і методами удосконалення індивідуальної роботи вчителя початкових класів з неблагополуччими сім'ями були: організація "Кабінету Довіри"; методичного об'єднання вчителів початкових класів; розробка методичних порад батькам для попередження конфліктів та зміцнення моральних устоїв у сім'ї, психологічних вправ для поновлення смоційної рівноваги; ознайомлення зі схемою "Індивідуальних особливостей дитини, обов'язкових для врахування у сімейному вихованні"; з Проектом "Гармонія"; розробка методичних рекомендацій вчителям початкових класів з організації індивідуальної роботи з неблагополуччими сім'ями. Всі зазначені форми і методи роботи виявилися ефективними, про що свідчать висловлювання батьків та вчителів початкових класів.

Ми також отримали відгуки від учителів початкових класів, які відвідували методичне об'єднання з підвищенням готовності до індивідуальної роботи з різними типами неблагополуччих сімей, що на даний час використовують набуті знання у своїй педагогічній діяльності.

Індивідуальний підхід у роботі вчителя початкових класів з батьками неблагополуччих сімей став фундаментом для здійснення іншого, якісно вищого напряму дослідження особистісно зорієтованого виховання дітей і таких сімей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Наруск Ану. Подросток из благополучной семьи. — Таллин: Периодика, 1989. — 111 с.
2. Медведев Г.П., Над'ярний А.В. Все починається в сім'ї: Із азбуки сімейного виховання / Пер. з рос. — К.: Молодь, 1983. — 104 с.
3. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. / Сост. С.Ф. Егоров. — М.: Педагогика, 1988. — Т. 1. — С.163–192.
4. Дитяче право. Методичні рекомендації по ознайомленню учнів молодшого шкільного віку з Концепцією ООН про права дитини. — Вінниця, 1999. — 35 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Технічна творчість як вид діяльності складається з раціоналізаторства і винахідництва. Раціоналізаторство — це початковий етап творчості. Воно полягає у поліпшенні умов праці і підвищенні її продуктивності шляхом вдосконалення інструментів і режимів роботи без внесенні в них докорінних змін. Раціоналізаторська діяльність спрямовується перш за все на удосконалення особистої праці (робочого місця і трудових процесів), виробництва на окремих ділянках, технології і конструкції засобів праці.

Більш високим ступенем технічної творчості є винахідництво. Воно завжди вносить новизну в умови праці, її процес і результат.

Аналіз діяльності винахідника і психологічних основ навчання дає можливість виділити основні ланки у процесі виховання винахідницьких і раціоналізаторських інтересів учнів. До них належать:

- виховання психологічної готовності до новаторства;
- виявлення схильності до розв'язання творчих завдань;
- навчання практичних дій, важливих для винахідництва і раціоналізаторства.

Методичні прийоми, які можуть бути використані вчителем трудового навчання для реалізації вище перерахованих ланок виховання в учнів винахідницьких інтересів, достатньо широко висвітлені у навчальних посібниках [3, 4]. Досвід роботи у Тернопільському педагогічному університеті засвідчив, що у процесі читання лекції “Формування в учнів раціоналізаторських умінь у процесі трудового навчання” доцільно на конкретних прикладах розкривати значення методичних прийомів, які застосовуються в різних умовах. При цьому необхідно підкреслювати, що навчання винахідництву і раціоналізаторству вимагає врахування знань і вмінь учнів. Так, на початковому етапі навчальний процес можна зводити головним чином до актуалізації здійснені, необхідних для розв'язування творчих завдань. Навчальний процес на всіх етапах необхідно постійно ускладнювати для того, щоб учні пересходили від простих до більш складних завдань.

Одним із ефективних методичних прийомів розвитку технічної творчості учнів на уроках трудового навчання є використання навчальних завдань із раціоналізаторства.

Навчальні раціоналізаторські завдання на уроках спрямовуються на формування в учнів уявлення про типові проблеми, які розв'язуються на виробництві, створення сприятливих умов для комплексного засвоєння навчального матеріалу на заняттях у школах майстернях.

У навчанні школярів визначаємо:

1. Раціоналізаторські завдання, спрямовані на удосконалення об'єктів праці в школах майстернях (zmіни в конструкціях деталей, складальних одиниць, блоків тощо). У процесі навчання доцільно створювати ситуації, які потребують широкого аналізу конструкторського протиріччя. Всебічність такого аналізу необхідна тому, що поліпшення одних властивостей виробу може привести до погіршення інших.

2. Раціоналізаторські завдання, орієнтовані на аналіз технології виготовлення виробу. Вони охоплюють zmіни в прийомах і послідовності виконання технологічних операцій. Цей напрям передбачає відбір і педагогічне моделювання передусім таких раціоналізаторських завдань, які орієнтовані на: організацію робочого місця, забезпечення безпечних умов праці; аналіз технологічного процесу та усунення виробничого браку; організацію трудового процесу, яка охоплює застосування різних інструментів і пристосувань, заміну ручних операцій механізованими, використання максимально допустимих режимів обробки; раціоналізацію трудових дій, які включають застосування рухів, що найменше втомлюють; зменшення зусиль при трудових рухах, зменшення затрат праці на виконання операцій.

3. Раціоналізаторські завдання, які охоплюють удосконалення технічних засобів праці, моделюють заміну одних деталей іншими, удосконалення їх або об'єктів. Відбір завдань у рамках цього напряму доцільно здійснювати з таким розрахунком, щоб учні знайомилися з

прийомами конструювання нових і удосконалення існуючих пристосувань, інструментів, навчилися знаходити й усувати неполадки в устаткуванні.

4. Рационалізаторські завдання, спрямовані на заміну компонентів матеріалу, з якого виготовляють виріб. Цей напрям відображає педагогічне моделювання заміни складових частин матеріалу, їх кількісного стіввідношення тощо.

До основних напрямів відбору рационалізаторських завдань відносимо також економічний та екологічний. Перший доцільно здійснювати з таким розрахунком, щоб учні знайомилися з економічними проблемами праці, які розв'язує робітник: як зменшити витрати сировини, інструментів, електроенергії. За таких завдань аналізується собівартість продукції, встановлюються норми часу, пов'язані з оцінкою результатів індивідуальної і колективної праці. Другий — пов'язаний з проблемами впливу виробництва на навколошнє середовище. Учнів необхідно знайомити з джерелами забруднення природного середовища, з особливостями їх впливу на природу й організм людини; підводити їх до усвідомлення своєї праці як екологічного чинника; показати способи усунення джерел забруднення або зменшення їх впливу на конкретні умови виробничої діяльності.

Як свідчить практика, розв'язання навчального рационалізаторського завдання відбувається поетапно:

- 1) одержання вихідних даних;
- 2) пошук новизни;
- 3) аналіз результатів пошуку.

На першому етапі учні одержують інформацію про недоліки конструкції виробу, технології виробництва або й компонентів, а також дізнаються про мету удосконалення, детальний опис існуючого технічного вирішення. Така інформація допоможе їм уявити реальні умови виникнення рационалізаторських ситуацій, а потім -- повніше проаналізувати проблему.

Пошукове спрямування повинно орієнтувати учнів на виконання різних навчально-пізнавальних дій, виділення й розв'язання проблеми тощо. У процесі визначення основних напрямів пошуку розв'язання проблеми вчитель широко використовує коригуючу інформацію, яка включає в себе набір підказок, навідні запитання, що доповнюють ілюстративний матеріал.

Дуже важливо, щоб кожна рационалізаторська ситуація, яка створюється на заняттях, стала навчальною, щоб допомагала вникати в суть проблеми, бачити й аналізувати обставини та умови, які викликають протиріччя. Створюючи в навчальному процесі рационалізаторські ситуації, вчитель планує певні результати. Щоб застерегти учнів від неперспективного пошуку, треба вислухати всі їхні пропозиції, потім доцільно їх обговорити. Це сприятиме розвитку самостійності і творчого мислення учнів. При цьому необхідно мати на увазі, що не всі педагогічні задуми можуть знайти своє втілення в ході аналізу рационалізаторської ситуації, зокрема, й тому, що деякі проблеми виявляються непосильними. У цьому випадку вчитель повинен підказати шлях пошуку правильних вирішень.

Завдання з рационалізаторства можна класифікувати її за ступенем складності. За ступенем складності пропоновані завдання поділяються таким чином: конструювання виробу або розробка технології його виготовлення за запропонованим прототипом, доконструювання виробу або доробка технології; пошук технічного рішення на основі власного задуму [1, 28-31].

Наведемо декілька прикладів завдань із рационалізаторства за ступенем складності.

1. **Завдання на конструювання об'єкта праці за прототипом.** Удосконалити конструкцію клинка столярного верстака з тим, щоб він вільно виймався, але не вилідав із отвору.

Технічне рішення: клинок із гумовим фіксатором. Для його кріплення на боковій пласті клинка видовбують канавку 40x14x5 мм, який розміщений на відстані 20 мм від верхнього торця. У канавку вставляють і прибивають дрібними цвяхами гумову пластинку 46x15x4 мм, яка на 5-6 мм довша за канавку.

2. **Завдання на доробку технології виготовлення виробу.** Завершити розробку заданої частково технології виготовлення шайби (наводиться рисунок):

- 1) підрізати торець прохідним різцем;
- 2) обточти циліндричну поверхню до діаметра 32 мм прохідним різцем;

3) просвердлити отвір діаметром 16 мм. При цьому замість зняття фаски прохідним різцем запропонуйте інший спосіб обробки, який дозволив би скоротити робочий час на цю операцію:

4) технічне рішення (продовження технології).

5) відрізним різцем прорізати в заготовці канавки глибиною 5 мм на відстані, яка дорівнює товщині шайби;

6) спеціальним різцем з двома різальними кромками, розміщеними під прямим кутом одна до одної, зняти фаску;

7) відрізати деталі відрізним різцем.

3. Завдання на раціоналізацію конструкції об'єкта техніки за власним задумом. Запропонувати удосконалену конструкцію ключа до трьохкулачкового патрона токарно-гвинторізного верстата. Вона повинна забезпечити самовикидування ключа з гнізда патрона і тим самим зробити роботу на верстаті більш безпечною.

Технічне рішення: викидувальний механізм складається зі штирка, пружини і шпилькою, які вмонтовані в корпус ключа. Пружина одним кінцем впирається у шпильку, а другим тисне на штир, величина вильоту якого із корпусу ключа дорівнює глибині гнізда в корпусі патрона. Ключ встановлюється у гнізда патрона лише в тому випадку, якщо до нього прикладається зусилля, яке достатнє для стискування пружини на величину вильоту штиря.

І ще одне завдання з орієнтовним ходом його виконання. Під час відрізання кілець для ручок напилків із довгої тонкостінної сталевої трубки (зовнішній діаметр 20 мм) в лещатах відбувається його змінання. Запропонувати спосіб відрізання кілець, при якому названого дефекту можна позбутись із зберіганням кількості часу на відрізання деталі і його собівартості.

Орієнтовний хід виконання завдання.

1-й етап. Основна мета раціоналізації технології відрізання кілець — домогтися того, щоб не було у них вм'ятин. При цьому необхідно дотримуватись двох умов: не збільшувати час на відрізання деталі; не тратити в значній кількості додаткового матеріалу, що змогло б привести до збільшення собівартості ластії.

2-й етап. Варіанти запобігання вм'ятин в кільях: із допомогою дерев'яного стержня, щільно вставленого в трубку, кільце відрізається разом зі стержнем; із застосуванням дерев'яного бруска, де просвердлений насрізний отвір, у який щільно вставляється трубка, яку розрізають на кільця разом із бруском.

3-й етап. У всіх трьох варіантах основна мета раціоналізації технології відрізання кілець досягається. Але у двох перших із них умови завдання не зберігаються: збільшується час на виконання роботи (необхідно відрізувати не тільки трубку, але й оправку), збільшується собівартість деталі (за рахунок значних витрат деревини для виготовлення оправок). Останній варіант має найбільшу перевагу; він реалізується без зниження продуктивності праці (розрізається тільки металева трубка) і без суттєвого збільшення собівартості деталі (оправка використовується багато разів).

4-й етап. Виконання креслення (ескіза) пристосування.

Із метою залучення студентів до практичної роботи над раціоналізаторською пропозицією доцільно включити в перелік лабораторно-практичних робіт курсу методики трудового навчання лабораторну роботу "Розробка раціоналізаторської пропозиції".

Для надання допомоги студентам у пошуку проблем, які доцільно розробляти, можна пропонувати тематику раціоналізаторських пропозицій, яка пов'язується з навчальними предметами.

Для надання допомоги студентам у розв'язанні завдань доцільно практикувати проведення семінарських занять із питань тематики раціонізації, ознайомлення студентів з існуючими авторськими свідоцтвами.

Участь студентів у тих чи інших заходах допоможе їм більш грунтовно взнати галузь техніки, якою вони цікавляться, набути навичок практичної роботи з виховання в учнів інтересу до винахідництва і раціоналізаторства.

ЛІТЕРАТУРА

- Гушулей И.Н., Терещук Г.В. Учебные задания по раціоналізаторству как метод индивідуалізації обучения // Школа и производство. — 1993. — № 5. — С.28-31.

2. Гушулай И.Н., Козак А.П. Рационализаторские ситуации на уроках // Профессионально-техническое образование. — 1991. — № 2. — С.60-62.
3. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. — К.: Рад. шк., 1983. — 96 с.
4. Тхоржевський Д.О. Методика трудового і професійного навчання та викладання загальнотехнічних дисциплін. — К.: Вища школа — 1992. — 334 с.

Роман МАГЕРА

ДРОГОБИЦЬКОМУ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТУ — 20 РОКІВ

Інженерно-педагогічний факультет створено в 1978 році на базі кафедри загальнотехнічних дисциплін фізичного факультету.

Першопочатково факультет отримав назву факультету підготовки вчителів загальнотехнічних дисциплін і праці, а в 1998 році факультет було перейменовано на інженерно-педагогічний.

Удосконалення навчального процесу і, в кінцевому рахунку, практичної підготовки за новими навчальними планами вимагало необхідного аудиторного фонду і поповнення навчально-матеріальної бази. Із введенням в дію навчальних майстерень факультет одержав додатково 1400 м² аудиторних площ, і ми змогли в чотирьох окремих приміщеннях загальною площею 280 м² закласти базу для підготовки студентів до керівництва позакласною роботою в школі; в складі 2 навчальних лабораторій і закритого майданчика сільськогосподарських машин площею 560 м² створити навчально-методичний комплекс з вивчення сільськогосподарських дисциплін; у кожному із відділень майстерень мати методичний кабінет, навчальну майстерню шкільного та виробничого типу. Ці заходи наблизили підготовку студентів до сучасних вимог виробництва, дали змогу організувати їх суспільнокорисну продуктивну працю.

На факультеті навчається майже 500 студентів. Підготовка фахівців із токарної, слюсарної та столярної справи здійснюється у майстернях промислового і шкільного призначення. Вони обладнані різноманітними верстатами і металорізальним устаткуванням. Створені та функціонують кабінети методики викладання трудового навчання, профорієнтаційної роботи, креслення, технічної та художньо-прикладної творчості, позакласної роботи в школі, обміну передовим педагогічним досвідом, методики викладання токарної і столярної справи, курсового проектування тощо.

Матеріальна база факультету постійно зростає. Лабораторії та кабінети оснащені електронно-обчислювальними машинами, технічними засобами навчання, машинами програмованого контролю знань студентів, слєктротехнічними і механічними діючими моделями, верстатами з числовим програмним управлінням, промисловими роботами і роботизованими пристроями, сучасними технологічними лініями. Загальна площа наших навчально-лабораторних приміщень складає 4600 м².

Підготовка студентів до керівництва позакласною роботою з техніки здійснюється на базі гуртків технічної творчості. На факультеті працюють гуртки: автомодельний, авіамодельний, фотогурток, електро- та радіомоделювання, конструювання радіоелектронної апаратури, обслуговування і ремонту ТЗН, спортивно-технічний з картінгу, з різних видів декоративно-ужиткового мистецтва (художньої обробки деревини та металу, макетування об'єктів народної архітектури, вишивання, ткацтва, галтування і в'язання, виготовлення бісерних прикрас, писанкарства та ін.).

Для глибокого освоєння сучасного виробництва студентам дається достатня інженерна підготовка з ряду технічних дисциплін: теплотехніки, матеріалознавства, гіdraulіки, теорії механізмів і машин, програмування автоматизованих систем управління, використання ЕОМ у навчальному процесі, робототехніки тощо.

Крім кваліфікації вчителя, студенти одержують такі робітничі професії: слюсаря або токаря, водія автотранспортних засобів категорій "В" та "С". Після вивчення спецкурсу з механізації сільського господарства їм видаються посвідчення тракториста-машиніста.

Студенти оволодівають знаннями і практичними навичками роботи з кінопроекційною та відеоапаратурою, складають екзамен на демонстратора вузькоплівкового кіно.

Унікальні лабораторії кафедр дають можливість освоїти весь цикл сільськогосподарського та промислового виробництва, що дозволяє випускникам факультету використовувати свої знання у різних галузях народного господарства України. Найкращі роботи, вироби студентів експонуються на різноманітних виставках в Україні та за кордоном.

Історія факультету — це роки творчої праці, пошуку її нових форм і методів. Колективи кафедр пройшли через розробку робочих навчальних планів, комплексну систему управління якістю підготовки спеціалістів, впровадження технічних засобів навчання у навчальний процес, використання спочатку рубіжного контролю знань, а потім — міжсесійного. Працювала на факультеті навчально-виховна комісія під керівництвом студентського декана. Ці заходи збагачували та урізноманітнювали наш досвід. Жоден з них не був зайвий, бо, з одного боку, це були нормативні документи, які регламентували вимоги, координували зусилля, а з іншого, давали змогу молодим викладачам швидко адаптуватись до вимог вищої школи.

Кожний навчальний рік кафедри починали з новими ідеями, заходами для поліпшення роботи зі студентами. Нам з часом вдалося забезпечити високий рівень відвідування занять. Однак, ці кількісні зміни не привели до якісних, до більш відповідального ставлення студентів до навчальної роботи.

Діяльність про вдосконалення навчально-виховного процесу проводиться у різних напрямках. У першу чергу протягом 1990–1995 рр. була здійснена велика робота у плані ефективного відбору студентів на наш факультет.

До цього часу вступні випробування здійснювалися традиційно і передбачали перевірку теоретичних знань абітурієнтів з математики, фізики та української мови. Однак це дозволяло виявити лише рівень загальноосвітньої підготовки випускників шкіл чи інших навчально-виховних закладів і зовсім не враховувало специфіку професійної діяльності майбутнього спеціаліста. Тому дуже гостро і актуально постало питання про фахові вступні випробування, які дозволили б перевірити рівень технічного мислення, просторової уяви, знання з основ техніки й технології основних видів виробництва.

Виходячи з таких міркувань, факультет у 1991/92 н.р. домігся у Міністерстві освіти УРСР дозволу на проведення вступного іспиту (поряд з фізигою та математикою) з трудового навчання. У його зміст входали відомості з основ матеріалознавства й машинознавства, графічних знань, елементів електротехніки, основ сільськогосподарського виробництва, ручної і механічної обробки матеріалів.

У 1992–1993 р., виступаючи ініціатором та активним впроваджувачем ідеї експериментального відбору студентів, факультет мав можливість екзаменувати студентів денної форми навчання лише з фахового предмету "Вступ до спеціальності".

І вже, починаючи з 1993–1994 р., основним (профілюючим) предметом на вступних екзаменах с трудове навчання. Пізніше усний екзамен із цього предмету трансформувався у тестові завдання. Необхідно зазначити, що у змісті програми вступного екзамену реалізується диференційований підхід аналогічний до змісту трудової підготовки в загальноосвітній школі.

Діяльність удосконалення фахового відбору на факультеті проводиться й надалі. Це дозволяє поповнити лави студентів людьми, у яких добре розвинена просторова уява, технічне мислення, здатність до конструкторсько-технічної та творчо-пошукової діяльності, що є одним із важливих чинників формування професійної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання.

Практика показала, що жодне вдосконалення навчальної роботи не дасть відчутних, позитивних результатів, якщо на факультет не прийде свій абітурієнт і для нього не будуть створені умови самореалізації і самоутвердження. Хоч поряд з цим є й розуміння того, що досягнути більш високого рівня педагогічної майстерності не дає складність навчального плану, багатогранність у роботі вчителя трудового навчання, яка містить технічну, психологічно-педагогічну, методичну підготовки, а з іншого боку — слабка шкільна підготовка абітурієнта.

Сьогодні, в нових економічних умовах, до цих обставин додається інша — на принципово нових засадах організувати навчальний процес, здатний забезпечити підготовку спеціаліста для роботи в умовах конкурсу і наступного укладання контракту.

Суттєвим чинником удосконалення навчально-виховного процесу протягом багатьох років було й продовжус залішатися постійне вдосконалення його дидактичних аспектів. Ще на початку 80-х років колектив уперше в педінституті (і одним з перших в Україні) виступив з пропозицією проведення модульного контролю знань та вмінь з ряду дисциплін загально-технічного циклу, пізніше — з фахових предметів.

Поступово, вдосконалюючи свою діяльність, більшість викладачів факультету використовували при викладанні своїх предметів програмований (машинний та безмашинний) контроль. Із широким застосуванням електронно-обчислювальної техніки у практику навчання почав впевнено входити тестовий контроль, який зараз превалює при перевірці рівня та якості знань із усіх технічних дисциплін, нарисної геометрії, креслення, обробки матеріалів різанням тощо.

Для поліпшення профорієнтаційної роботи з потенційними абітурієнтами факультетом були розроблені рекламні матеріали і проводяться обласні олімпіади з трудового навчання. Їх переможці користуються пільгами при вступних випробуваннях.

Із метою професійного формування учителя трудового навчання на факультеті проводяться предметні олімпіади, конкурси "Кращий за професією" токаря, столяра, слюсаря, водія, тракториста-машиніста; захист залікових виробів студентів у навчальних майстернях здійснюється перед міжкафедральною комісією.

Міністерство освіти і науки України залучало факультет до проведення експерименту з підготовки вчителів за додатковими спеціальностями: "Основи інформатики та обчислювальної техніки", "Технічна та прикладна творчість", "Основи підприємництва". Набутий досвід був використаний для створення окремого факультету менеджменту та маркетингу, загальноінститутської кафедри методики та історії народних художніх промислів, перенесення освоєння інформатики і обчислювальної техніки з додаткової спеціальності в основну. Останнє дало можливість кожному студентові факультету незалежно від додаткової спеціальності засвоїти комп'ютерну техніку на рівні програмування, моделювання навчальних, технічних та технологічних об'єктів і процесів, використовувати комп'ютер не тільки для обчислень, але і як керуючий пристрій. Для цього в навчальний план основної спеціальності було внесене блок предметів обсягом понад 300 годин, що вивчались з 2 до 5 курсу. Така робота була розпочата в 1985 р., а на початку 90-х років ми мали перші дипломні роботи студентів із впровадження комп'ютерних програм у навчальний процес загальноосвітніх, загальнотехнічних і спеціальних предметів. Цим передбачався перехід із кабінетної системи засвоєння комп'ютерної грамотності до впровадження комп'ютерів у лабораторні практикуми, курсове і дипломне проектування.

Така постановка питання відповідає європейським стандартам освіти, оскільки ще у шкільному віці вміння працювати з комп'ютером відноситься до переліку обов'язкових, а рівень підготовки студентів та інтелектуальний рівень викладання оцінюється рівнем володінням комп'ютерною технікою. Тому нині на факультеті всіляко заохочується і надежним чином оцінюється робота таких викладачів.

На базі додаткової спеціальності "Технічна та прикладна творчість" вперше проводилася підготовка організаторів і керівників позашкільною роботою зі спортивно-технічних видів, моделювання та конструювання технічних об'єктів, декоративно-ужиткового мистецтва.

Велика робота проводилася і проводиться колективом факультету в плані визначення рівня готовності випускників до професійної діяльності. Ще на початок 90-х рр. студентам загальнотехнічних факультетів пропонувалося складати три фахові державні іспити: "Машинознавство", "Основи виробництва" й "Теорію і практику навчання та виховання", які являли собою відповідні цикли навчальних дисциплін, що вважаються визначальними при підготовці вчителів цього профілю. Якщо студенти опановували другу спеціальність (наприклад, фізику, інформатику, основи підприємницької діяльності тощо), то додатковий фах виносився на державні іспити, а програми з машинознавства й основ виробництва об'єднувалися в один екзамен.

Будь-який екзамен (чи то з машинознавства, чи з основ виробництва) включав деськілька вузівських предметів зі значним обсягом техніко-технологічної інформації, був громіздким і не повною мірою відповідав своєму призначенню, оскільки традиційна перевірка знань

випускників (усна відповідь на три запитання, поставлені в білеті) не давала членам ДЕК об'єктивної картини рівня фахової підготовки спеціаліста.

Тому дуже перспективним було рішення Ради факультету в 1992 році перевіряти рівень загальноосвітньої підготовки випускників через різноступеневі тестові завдання та розв'язування задач. Впровадження тестів в державні екзамени з машинознавства та машинознавства з основами виробництва дозволило охопити перевіркою всі найважливіші розділи зазначених дисциплін, спростило процедуру контролю та опрацювання результатів, суттєво підвищило їх об'єктивність. Така методика проведення державного екзамену із загальнотехнічних дисциплін застосовується вже багато років. Вона повністю себе виправдала, тому колектив факультету постійно працює над удосконаленням тестових завдань і можливістю використання для їх реалізації сучасних інформаційних технологій, зокрема ЕОМ.

Державний екзамен з "Георії та практики навчання і виховання" тож мосить комплексний характер, оскільки передбачає перевірку теоретичних знань випускників з педагогіки і психології та практичних умінь із методики трудового навчання. Протягом тривалого часу випускники складали його традиційно (усні відповіді на запитання білста з педагогіки і психології, вибір структури уроку з конкретної теми шкільної програми та коротка його анотація перед членами ДЕК). Такий підхід не давав можливості визначити повною мірою рівень їх готовності до роботи. Шукаючи шляхи вдосконалення організації та методики цього державного екзамену, кафедра МТН і К спільно із загальноінститутськими кафедрами педагогіки і психології досягла суттєвих позитивних результатів. Вже з 1993 року ми перейшли на проблемні діалоги між членами ДЕК та студентами. Практичне завдання з методики трудового навчання передбачають попередню розробку конкретної навчальної теми шкільної програми, підготовку безпосередньо на іспиті одного з уроків та його моделювання. Це дозволило реально виявити рівень теоретичних знань з психолого-педагогічних дисциплін та оцінити практичні уміння й навички, планування та проведення занять за фахом.

Поряд зі складанням державних екзаменів окремим студентам, які досягли значних успіхів у навчанні, дозволяється виконувати й захищати дипломну роботу з фаху або психолого-педагогічних дисциплін. Із 1992 року дипломна робота замінила всі державні екзамени. Наукове достілження студентів у зв'язку з ним почало посити комплексний характер. Випускники повинні бути довести, що свої знання із загальнотехнічних та психолого-педагогічних дисциплін вони можуть застосовувати в майбутній практичній діяльності в школі. Робота над удосконаленням програми державного екзамену і змісту дипломних робіт триває й сьогодні.

Матеріали досвіду роботи факультету були представлені на виставці досягнень народного господарства павільйону "Національна освіта" в Москві та відзначенні бронзовою медаллю, яку отримали ряд працівників університету.

Кафедри загальнотехнічних дисциплін і методики викладання трудового навчання були опорними кафедрами в західному регіоні України, а факультет загалом неодноразово відзначався в наказах Міністерства освіти.

Факультет підтримує тісні зв'язки з Жешувською вищою школою педагогічною (Польща), кафедрою техніки Печського університету (Угорщина), Вільнюським педуніверситетом (Литва). Ми приймали на стажування як студентів з Польщі, так і викладачів із Угорщини. Ці зв'язки дали можливість згодом провести міжнародну конференцію "Шляхи підвищення ефективності підготовки вчителя трудового навчання" (листопад 1989 р.).

У 1998 р. факультет було перейменовано на інженерно-педагогічний, який органічно увійшов до структури педуніверситету.

Цей перелік справ, значних і менш важливих, можна продовжити. Сьогодні колектив факультету працює над розробкою пріоритетних напрямів розвитку, нових навчальних планів та програм, удосконаленням навчальної і виховної діяльності, що в подальшому забезпечить високоякісну підготовку освітянських кадрів у нових економічних умовах.

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАЛЬНО-РОЛЬОВИХ ІГР НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

За словами А. Вербяцького, “орієнтація на активне навчання стає одним із важливих компонентів диверсифікації освіти” [1, 47]. Тільки в навчання, де максимально затребувані інтелектуальні та технологічні знання в конкретному професійно-спрямованому навчанні курсанти отримують підготовку для своєї майбутньої професійної діяльності та саморозвитку на рівні творчості. Тому на заняттях з іноземної мови слід організовувати особливу навчально-практичну роботу шляхом моделювання майбутньої професійної діяльності. На нашу думку, це можливо зробити, використовуючи навчально-рольову гру професійної спрямованості як активний метод навчання. Саме така гра, яка проводиться іноземною мовою, дозволяє її учасникам розкрити себе, навчитися займати активну позицію, випробувати себе на професійну здатність, і головне, сприяє розвитку у курсантів комунікативної компетенції у своїй професійній сфері, що і передбачено програмою [2]. На жаль, ігри- ситуації, які сьогодні проводяться у вузі не в новій мірі сприяють виконанню цілі навчання — прогнозувати та приймати рішення у службових ситуаціях, усувати труднощі, які можуть виникнути при виконанні службових обов’язків майбутніми офіцерами. Крім того, відсутність необхідних посібників, сценаріїв, не дозволяє впроваджувати ігрові методи. І навіть маючи в наявності дані матеріали, але не володіючи ігро-технічними вміннями, викладач не в змозі кваліфіковано провести тру.

Тому при навчанні курсантів іноземної мови відчувається необхідність у проектуванні навчально-рольових ігор професійної спрямованості, які стимулюють курсантів до різноманітних міжособистісних взаємодій усіма суб’єктами навчального процесу, та які є засобом формування у них професійної комунікативної компетенції. Саме від надежної підготовки до гри залежить ефективність її проведення.

Перш ніж розглянути особливості підготовки до гри, дамо визначення навчально-рольової гри професійної спрямованості, та виділимо її основні ознаки, які відрізняють її від будь-якого іншого виду гри.

Навчально-рольова гра — це специфічна предметна діяльність професійної спрямованості на фоні ігрового поля (навчальне місце, де розвивається навчально-ігрова ситуація), у якій здійснюється мисливська діяльність курсантів, та відбувається конкретний акт комунікації іноземною мовою. У навчанні іноземній мові навчально-рольова гра виступає перш за все як комунікативно-мовленнєва діяльність курсантів, в ході якої вони програють різні соціальні та міжособистісні ролі, реалізуючи при цьому не тільки вербалні, але і невербальні засоби спілкування (жести, міміку, контакт очей і т.п.); останні відіграють значну роль у створенні рольової гри. Метою гри є формування та розвиток мовленнєвих вмінь та навичок. Навчальний характер гри є неусвідомленим курсантами, отже, мета реалізується у завуальованій формі.

Інколи змішують поняття навчально-рольової гри професійної спрямованості та ділової гри. Слід зазначити, що ці поняття близькі, але не тотожні. Деякі вчені вважають, що всі учасники ділової гри, виступаючи в тих чи інших ролях, приймають управлінські рішення у вирішенні конфліктних ситуацій, для чого навмисно створюється “емоційна напруга, якою треба управляти” [3, 72]. Тоді як в навчально-рольових іграх павмисно створюється атмосфера “розкріпачення” для діяльності творчої уяви, активної мисливської діяльності, захопленості. Крім того, рішення, які приймаються в навчально-рольових іграх професійної спрямованості іноземною мовою, — це далеко не ті управлінські рішення, які приймаються в ділових іграх рідною мовою. Також навчально-рольові ігри розвивають не тільки професійні мислення, але й інтелектуальні вміння іноземною мовою. Ось чому навчально-рольові ігри не можуть бути діловими. Але “діловий” підсумок гри дійсно дозволяє назвати її “умовно діловою”, так як у даній грі іноземною мовою забезпечується не стільки імітація “прийняття рішення”, скільки імітація практичного застосування іншомовної мовленнєвої діяльності у зв’язку із “прийняттям рішення”.

Для успішної розробки та проведення навчально-рольової гри, нами було виділені її основні ознаки, які характеризують її як активний метод навчання. До них відносяться:

- імітація умов здійснення іншомовної діяльності;
- моделювання типових, актуальних для учасників гри ситуацій із ціллю тренування у мовленнєвому та професійному спілкуванні;
- проблемний характер ситуацій, які моделюються;
- розподіл ролей між учасниками гри;
- опис структури та сценарію гри, розподілення рольових завдань;
- організація обговорення майбутньої гри як елемента "зворотного зв'язку" із її учасниками;
- реалізація цілей гри;
- наявність критеріїв, згідно яких оцінюються дії гравців.

Як наголошують британські лінгвісти [4, 12], при комунікативному підході до навчання під час навчально-рольової гри викладач може займати 4 позиції: бути центром гри — її керівником та режисером; виконувати функції одного із учасників гри; бути спостерігачем за ходом та діями виконавців ролей і на кінець (в рідких випадках), вийти із аудиторії, залишивши гравців. У випадку необхідності згідно правил, викладач може зупинити гру та назначити обговорення її конкретного етапу. Успіх чи невдача гри оцінюються виключно за кінцевим результатом — по тому, наскільки ефективно, швидко і правильно учасники гри вирішують поставлені задачі засобами іншомовної мови.

Подаємо послідовність розробки навчально-рольової гри професійної спрямованості іншомовною мовою. Вона включає наступні моменти:

1. Визначення теми, предмету, проблеми, змісту та навчальної цілі гри.
2. Визначення основних ознак майбутньої діяльності (професійної) курсантів, які підлягають моделюванню.
3. Визначення етапів гри, типових проблемних ситуацій, основних факторів, які визначають характер та динаміку гри.
4. Визначення конкретних підсумків діяльності у грі, рольової структури гри, функцій та учасників, характеру їх міжрольової взаємодії у спільній рольовій діяльності.
5. Підготовка сценарію гри
6. Визначення правил гри
7. Розробка системи критеріїв оцінок результатів гри та показників для оцінки ігрових дій.
8. Розподіл ролей між учасниками гри.
9. Складання інструкцій для організатора гри, судді, гравців; розробка певних робочих матеріалів: загальних та індивідуальних для учасників гри.

Дамо детальніше пояснення виділеним моментам:

1. Тема гри визначається згідно навчальної програми та із врахуванням її ефективності при підготовці спеціаліста. (Нами були вибрані теми військово-професійної спрямованості, враховуючи специфіку вузу).

Предмет гри складає моделювання (відтворення) в навчальних умовах всіх значущих ознак та умов певного відрізу майбутньої (потенційної) професійної діяльності курсантів, управління умовами різноманітних відносин учасників гри.

Проблема навчально-рольової гри професійної спрямованості повинна відображати один із ключових моментів майбутньої професійної діяльності курсантів, які пов'язані із необхідністю набуття професійних іншомовних вмінь, навичок, досвіду їх використання та формування професійної компетенції у вирішенні задач спільної діяльності.

Зміст навчально-рольової гри визначається конкретними навчальними цілями, змістом конкретного відрізу професійної діяльності, яка моделюється, цілями та предметним змістом професійної підготовки майбутніх спеціалістів та місцем гри в її системі. Це дозволяє визначити умови діяльності, які будуть моделюватись у грі, сферу мисливської діяльності, зміст навчального матеріалу та характер навчальних завдань, ролі та функції учасників.

2. При розробці навчально-рольової гри визначаються основні сутисні ознаки майбутньої професійної діяльності, які необхідно моделювати:

а) функціональна спрямованість конкретного її відрізу чи форми;

- б) предмет та цілі діяльності;
- в) змістовна структура та компоненти, рольова структура діяльності та рольовий репертуар кожного виконавця;
- г) функції всіх значущих професійних дій;
- і) характерні типи взаємодії її виконавців;
- д) взаємодія мовних та інсомових форм діяльності;
- е) характер мовленнєвого спілкування у ході сумісного вирішення задач;
- е) професійно значущі якості та характеристики особистості, професійні вміння та навички.

3. Навчально-рольові ігри діляться на етапи, які мають свої конкретні цілі. Цими етапами є рольові ситуації та завдання взаємопов'язаного характеру, вирішення яких впливає на результати наступного етапу.

До основних факторів, які визначають характер та динаміку гри відносяться: обставини та ситуації, які змінюються, реалізація мотива досягнення у вирішенні окремих задач та постановка нових, які витикають із виконаної роботи, диференціація цілей учасників, врахування індивідуальних особливостей учасників гри, характер їх міжрольової та міжособистісної взаємодії, сформованість іншомовних вмінь та навичок, вмінь та навичок професійного мислення, фонд загальних та індивідуальних знань, ступінь володіння іноземною мовою.

4. Цілі та задачі гри реалізуються у діях учасників гри, в ході виконання ними своїх функцій. При визначені конкретних цілей гри враховуються її навчальні цілі, особливості професійної діяльності учасників: функціонально-посадові обов'язки, сфера професійного спілкування, рольова структура діяльності та спілкування.

В процесі розробки гри виділяються функції кожного гравця, тип взаємодії із іншими учасниками гри. Крім того, в правилах гри обговорюються поведінка та етикет учасників гри. У гри забезпечується мобільність рольової структури та виконання учасниками різних ролей, їх зміна залежно від стапу, конкретної проблемної ситуації та задачі, яка вирішується.

5. Сценарій гри являє собою сюжет чи систему дій учасників гри, їх відносин, комунікацій на основі деталізації ігрових ролей, які виконуються. Сценарій включає опис місця та часу дії гри, розподіл ролей, опис розміщення учасників до моменту початку гри. Таким чином, він включає розгорнутий виклад змісту навчально-рольової гри та послідовність її виконання.

6. В правилах гри повинні знайти відображення наступні моменти:

- а) часова регламентація етапів гри — час, необхідний для виконання конкретних завдань;
- б) норми поведінки гравців під час виконання ігрових завдань.

Також в правилах гри обумовлюється використання іноземної мови в якості виключного (єдиного) засобу спілкування та пізнавальної діяльності в ході спільного вирішення задач.

7. Навчально-рольова гра повинна мати систему оцінок, групових та індивідуальних, поетапних та кінцевих. В неї включається також і система штрафів та заохочень із їх детальним поясненням. Оцінка ігрових дій відбувається в балах (очках).

Основними критеріями повинні бути наступні:

- ефективність спільної діяльності та відповідного її іншомовного спілкування;
- сформованість виявленіх у грі іншомовних вмінь та навичок;
- виявлення у грі степені володіння учасниками різними способами та прийомами вирішення мовленнєвих задач професійного характеру;
- реалізація ефективного (творчого) підходу до вирішення задач;
- сформованість професійного мислення;
- культура професійної поведінки та спілкування.

Показниками для оцінки ігрових дій повинні бути якісні та кількісні характеристики як самого процесу, так і результатів ігрової діяльності, в тому числі відсутність та наявність помилок, їх характер, наявність труднощів у реалізації мовленнєвих дій професійної направленості, показники часу, який витрачається на виконання ігрових дій, варіативність рішень, які приймаються.

Обов'язковим для гри є розгорнуте та аргументоване обговорення її ходу та результатів.

8. Навчально-рольова гра є методом навчання та виховання майбутнього військового спеціаліста та особистості. Гра є корисною тим, що дозволяє її учасникам розкрити себе, навчитися займати активну позицію, випробувати себе у виконанні завдань професійної направленості, набувати професійної компетенції.

Ролі визначаються цілями гри. В залежності від рівня підготовки, етапу навчання, умов проведення гри у перелік ролей включаються не тільки ті, які необхідні для моделювання професійної діяльності, яка імітується, але й ролі, необхідні для організації гри: ролі судді, опоненту і т.п.

Ролі у грі слід розподіляти із врахуванням рівня знань, сформованості вмінь та навичок володіння мовним матеріалом, особистісних рис курсантів. Доцільно періодично назначати на ключові ролі слабших учасників гри, замінювати одного учасника іншим:

Інструкція для організатора гри включає наступні пункти:

- організація гри;
- навчальний матеріал;
- підбір та підготовка гравців, суддів;
- порядок проведення гри;
- проведення підсумку гри.

Інструкція для гравців включає:

- визначення ролей (повна назва посади і т.п.);
- права та обов'язки "посадової особи";
- перелік дій на всіх етапах гри;
- репертуар іншомовної мовленнєво-рольової поведінки;
- комунікативні стратегії та тактики.

Суддійська колегія отримує ті ж інструкції що і для гравців, правила гри, критерії оцінок результатів гри

Попередніми завданнями для гри є робота із спеціальними текстами іноземною мовою, виконання вправ мовних та мовленнєвих, також робота із доплатовою літературою, попередні програвання ігрових стюдій як опосередкованих фрагментів навчально-рольової гри.

Для підготовки до гри викладач може попросити учасників гри дати усний чи письмовий аналіз конкретної ситуації, сформулювати свої висновки, щодо вирішення поставленої проблеми. Також можна запропонувати гравцям скласти схему послідовних дій в ході гри.

Навчально-рольова гра починається вступним словом викладача, в якому викладається ціль гри та кожного її етапу. Також викладачу слід запропонувати учасникам гри висловити свою думку щодо структури та компонентів проблемної ситуації та спільних дій щодо їх вирішення.

. В ході дискусії під час гри корисно використовувати дошку чи графопроектор для запису різних точок зору на вирішення задач, вивішувати матеріали (схеми) із варіантами вирішення, які пропонуються. На заключному етапі дискусії учасники повинні прийняти узгоджене рішення, повідомити свої точки зору та встановити степінь відповідності прийнятого рішення цілям гри, конкретній ситуації та поставленим задачам подальшої діяльності. В кінці гри викладач разом із суддею проводить розбір гри, аналізує якість професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності. Окремому аналізу підлягає поведінка кожного учасника, даються якісні та кількісні характеристики іншомовного мовлення. Викладач відмічає, що активна мыслительна діяльність учасників гри не могла не привести до мовленнєвих помилок, які обумовлені міжмовною інтерференцією. Внаслідок цього проявляється необхідність роботи над помилками. Викладач пропонує виконати корективні завдання, вправи зразу після гри, або ж на наступному занятті. Він також може запропонувати кожному чи окремим гравцям картки із відміченими на них найбільш суттєвими помилками та рекомендаціями виконати ту чи іншу вправу, попрацювати із певним розділом граматичного довідника, словником чи посібником.

В кінці аналізу гри викладач лає розгорнуту оцінку участі у грі кожного із курсантів, пояснюючи значення гри для подальшої навчальної та майбутньої професійної діяльності курсантів.

Отже, навчально-рольова гра професійної спрямованості, як активний метод навчання на занятті з іноземною мовою, має свої ознаки, які відрізняють її від будь-якого іншого виду гри.

Також вона має свої особливості розробки та проведення. Нами були описані послідовні моменти її проектування.

Спираючись на власний досвід застосування такого виду ігор, можемо стверджувати, що тільки ретельна та постапна робота викладача в процесі підготовки до гри, яка включає всі послідовні моменти, описані нами, може забезпечити успішне її проведення, а в результаті — досягнення поставлених навчальних цілей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербіцкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М.: Высшая школа, 1991. — 74 с.
2. Програма з англійської мови для університетів і інститутів (четирирічний курс навчання): Проект (Колектив. Авт.: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей (керівники), Ю.В. Головач та ін.). Київ, державний лінгвістичний університет та ін. — К.: інформаційний центр "Злагода", 1999. — 186 с.
3. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления — Запорожье: ЗГУ, 1992. — 152 с.
4. Maley A. Drama in Language Learning. A Resource Book of communication activities for language teachers — Cambridge: Cambridge University Press, 1995. — 240 p.
5. Олійник Т.І. Рольова гра у навчанні англійської мови. — К.: Освіта, 1992. — 127 с.
6. Сундукова Л.Н. Ролевая игра на уроке английского языка в музыкальном училище // Іноземні мови 1997. — №1. — С.40-42.

АВТОРИ НОМЕРА

АКІМОВА Ольга Вікторівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету (ВДПУ) імені Михайла Коцюбинського
АРХИЛОВА Світлана Петрівна	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки Черкаського державного педагогічного університету
ВАСИЛЬЄВ Володимир Васильович	кандидат соціальних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної роботи і кадрового менеджменту Дніпропетровського державного університету
ВИННИЧУК Олег Теофілович	кандидат педагогічних наук, доцент інституту педагогіки і психології Тернопільського державного педагогічного університету (ТДПУ) імені Володимира Гнатюка
ВІЛЬЧКОВСЬКИЙ Едуард Станіславович	доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Академії педагогічних наук України
ГАЛУЩАК Валентина Володимирівна	викладач освітніх дисциплін кафедри педагогіки і психології Чортківського структурного підрозділу Коломийського коледжу права і бізнесу
ГУЛЯР Ольга Олександрівна	викладач кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного інституту
ГУШУЛЕЙ Йосип Миколайович	доктор педагогічних наук, доцент кафедри трудового навчання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ДЕНІСЕВИЧ Інна Анатоліївна	асpirантка Київського національного університету культури і мистецтв
КУЧИНСЬКА Ірина Олексіївна	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету
МАГЕРА Роман Володимирович	кандидат педагогічних наук, доцент ДПУ ім. Івана Франка
МАЦУК Людмила Олександрівна	викладач кафедри теорії і методики дошкільного виховання Прикарпатського університету (ПУ) імені Василя Стефаника
МИХАЙЛИШИН Романа Іванівна	викладач педагогіки і психології педагогічного коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка
ПАЛИХАТА Елсонора Ярославівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики української мови і культури мовлення ТДПУ імені Володимира Гнатюка

ПІДРУЧНА Зінаїда Федорівна

викладач англійської мови Інституту
підприємництва та бізнесу Тернопільської
академії народного господарства

СТИНСЬКА Вікторія Володимирівна

аспірант кафедри історії педагогіки ПУ імені
Василя Стефаника

СТАНКІН Микола Іванович

професор, дійсний член Російської академії
педагогічних та соціальних наук

ФРИЦЮК Валентина Анатоліївна

аспірант ВДПУ імені Михайла Коцюбинського
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
пожежної профілактики Черкаського інституту
пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля
МВС України

ЧЕПІЛЬ Марія Миронівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки, докторант ПУ імені Василя
Стефаника

ЮЗИК Ольга Протасіївна

здобувач кафедри педагогіки ТДПУ
імені Володимира Гнатюка

ЯКУБОВСЬКА Лариса Павлівна

старший викладач Національної академії
Прикордонних військ України

ЗМІСТ

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА	3
Акімова Ольга. Мотивація досягнення у структурі творчої діяльності студентів	3
Архипова Світлана, Хаткова Лариса. Соціально-педагогічні проблеми діагностики підвищення кваліфікації та перепідготовки спеціалістів	9
Денисевич Інна. Артистизм музиканта-педагога як професійна і особистісна характеристика	14
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	18
Чепіль Марія. Діяльність товариства "Луг" у формуванні національної свідомості молоді Галичини (1924–1939 рр.)	18
Стинська Вікторія. Боротьба за університет у Львові на початку ХХ століття	22
Юзик Ольга. Із історії підручників народних шкіл Галичини	27
Мацук Людмила. Погляди С. Русової щодо впливу морально-етичних уявлень на формування поведінкових механізмів молодших школярів	32
Кучинська Ірина. Кам'янсько-Подільський період культурно-освітньої діяльності Івана Огієнка	34
Михайлишин Роман. Іван Ющишин про роль вчителя у вихованні молоді	37
ЛІНГВОДИДАКТИКА	40
Палихата Елеонора. Комунікативні вправи для навчання діалогічного мовлення	40
Галущак Валентина, Підручна Зінаїда. Місце аудіювання серед інших видів мовленнєвої діяльності	48
ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ТА СПОРТ	54
Вільчковський Едуард, Станкін Микола. Виховання моральних та вольових якостей в учнів професійно-технічних училищ на заняттях фізкультурою та спортом	54
Винничук Олег. Педагогічна діяльність основоположника національної фізичної культури професора Івана Боберського	58
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ	61
Фрицюк Валентина. Креативність: поняття, структура, сучасний стан проблеми	61
Васильєв Володимир. Соціологічні і соціально-психологічні методи вивчення ділових якостей і ефективності праці керівників	66
ВИВЧАЄМО ДОСВІД	73
Гулляр Ольга. Індивідуальний підхід у роботі вчителя початкових класів з неблагополучними сім'ями	73
Гушулей Йосип. Підготовка майбутніх вчителів до розвитку технічної творчості учнів на уроках трудового навчання	77
Магера Роман. Дрогобицькому інженерно-педагогічному факультету — 20 років	80
Якубовська Лариса. професійна спрямованість навчально-рольових ігор на заняттях з іноземної мови у вищих військових навчальних закладах	84
АВТОРИ НОМЕРА	89
ЗМІСТ	92



Здано до складання 28.09.2001. Підписано до друку 30.10.2001. Формат 60 x 84/18. Папір друкарський.

Умовних друкованих аркушів — 8,6. Обліково-видавничих аркушів — 11,38. Замовлення № 83.

Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТДПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Крилоноса, 2

Свідоцтво про реєстрацію ТР №241, від 18.11.97.