

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНИ



**ВІСНИК**  
**ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

ПЕДАГОГІКА

ВИПУСК I



Івано-Франківськ

1998

007

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНИ

ВІСНИК  
ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

ПЕДАГОГІКА  
ВИПУСК I



ІВАНО-ФРАНКІВСЬК  
“ПЛАЙ”

1998 Прикарпатський університет  
ім. Василя Стефаника  
БІБЛІОТЕКА  
ІНВ. №.....

У віснику висвітлюються результати наукових досліджень з актуальних проблем педагогіки і психології: теорії національного виховання, психології особистості, історії педагогіки.

Вісник розрахований на науковців, викладачів, аспірантів, практичних психологів, соціальних педагогів, студентів, а також усіх тих, хто цікавиться цими проблемами.

The almanac presents the results of the research dealing with the problems of education theory, psychology, theory of national education, psychology of the individual, history of education theory.

The almanac is designed for research workers, teachers, graduate students, practical psychologists, social workers, undergraduate students and all persons who have interest in the above problems.

**Редакційна рада:** проф., д-р філол. наук В.В.Грещук (*голова ради*), проф., д-р істор. наук, акад. АН Вищої школи України В.В.Грбовецький, проф., д-р фіз.-мат. наук, акад. АН Вищої школи України І.А.Климишин, проф., д-р філол. наук, акад. АПН України В.І.Кононенко, проф., д-р філол. наук, акад. АН Вищої школи України В.І.Матвішин, проф., д-р психол. наук Л.Е.Орбан, проф., д-р фіз.-мат. наук Б.К.Остафійчук, проф., д-р пед. наук, акад. АПН України М.Г.Стельмахович.

**Редакційна колегія:** д-р педагогічних наук, проф., акад. АПН України (*головний редактор*) М.Г.Стельмахович, д-р пед. наук, професор Б.В.Грицуляк, д-р психолог. наук, професор Л.Е.Орбан, канд. пед. наук, професор Р.П.Скульський, канд. пед. наук, професор В.Д.Хрущ, д-р пед. наук, проф. Ступарик Б.М. д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко, д-р психол. наук, професор В.Г.Москалець, канд. психол. наук (*відп. секр.*) М.Д.Белей.

*Адреса редакційної колегії:*

284000, Івано-Франківськ, вул.Шевченка, 57,

Прикарпатський університет імені Василя Стефаника.

© Видавництво "Плай" Прикарпатського університету, 1998.

Тел.: 2-33-79

## Концептуальні засади української педагогіки

М.Г.Стельмахович

### НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ – АВТЕНТИЧНУ УКРАЇНСЬКУ ПЕДАГОГІКУ

Україна впевнено наближається до ХХІ століття як новопоставлена незалежна національна держава, що потребує сучасної української педагогіки високого світового рівня.

Насаджувані в 20-40-х рр. лєнінсько-сталінська, а в 70-80-х рр. - брєжнєвсько-сусловська лжепедагогіки залишили нам гіркий спадок - зруйновану національну школу, сплюндровану педагогічну науку, спаплюжену народну мораль, бездуховність, національний нігілізм, покалічену сім'ю, спотворене виховання.

Складність сучасної педагогічної ситуації посилюється глибокою й зтяжною економічною кризою, а насамперед - несформованістю національного самоусвідомлення більшості населення. За таких умов творення новітньої педагогіки в Україні мусить передбачити ще й виконання нею державобудівничої й націотворчої функцій, забезпечення формування українського я з тим, щоб у найкоротший термін відродити національну гідність і честь, високу духовність, здавна властиву українцям, здолати комплекс неповноцінності, набутий значною частиною громадян за роки комуністичного експериментування.

За колоніального панування опинились під офіційною забороною і були вилучені з навчально-виховного обігу чи фальшиво трактовані новітні здобутки науки та всі найкращі пласти української національної й зарубіжної культури. Багато вчених, учителів, педагогів, письменників, митців, як і загалом українська інтелігенція, стали жертвами більшовицьких репресій.

Тоталітарна система разом з деспотично-диктаторським, побудованим на теорії класового "взаємопожирання", репресивним режимом і обслуговуючим його бюрократичним, командно-адміністративним апаратом, мілітаризованою економікою, політикою, націленою на винищення нації, приниження людини, культивування вождизму і садизму, виплотив собі догідливу кон'юнктурну радянську педагогіку - безлику, уніфіковану, заформалізовану, бездумну, бездушну й бездуховну, розраховану не на плекання розумних, високоосвічених, вільних,

національно свідомих, ініціативних людей, а на штампування улесливих холоїв, покірних рабів, манкуртів, бездумних виконавців волі й примх можновладців.

Під впливом тріскотливих політичних лозунгів і кампаній тиск робився на посилення того чи іншого педагогічного напрямку. Але про яку повноцінну педагогіку могла йти мова в суспільстві, де панувала подвійна, а то й потрійна мораль?! Фальш і лицемірство, ігнорування елементарних норм людської порядності, кастові пільги й привілеї, корупція і злочинство, що набули небаченого масштабу, відчутно підірвали педагогічні позиції як школи, так і сім'ї.

Ігнорування всього національного зводило нанівець виховання інтернаціонального, збільшувало число перевертнів, невігласів і космополітів. Химерною виявилась ідея тотального насадження войовничого атеїзму. Недолугою показала себе тактика повного підкорення особистості колективу.

Як наслідок, виникла парадоксальна ситуація, коли особа, вихована в дусі народних чеснот і норм християнської моралі, високої національної свідомості, зазнавала нескінченних митарств. Прищеплення дітям рис чесності, принциповості, вірності Україні стало навіть небезпечним. Виховні ідеали на тлі спотвореного суспільного життя сприймалися як фальш і облуда, що невдовзі проявилось своїми негативними наслідками - бездуховністю, садизмом, безвідповідальністю, статевою розпустою, мафією, дідівщиною, корупцією та багатьма іншими асоціальними явищами.

У радянській педагогіці були зігноровані і приречені на забуття найкращі пласти української педагогічної культури, прогресивні народно-побутові й громадські традиції та національні звичаї. Загострились породжені умовами тривалого панування тоталітарного режиму суперечності між колосальними навчально-виховними можливостями народної педагогіки і рідної мови та незадовільним їх використанням у:

- а) розвитку наукової теорії й методики родинного та громадсько-шкільного виховання;
- б) практиці виховання дітей у сім'ї;
- в) виховній роботі школи і позашкільних навчально-виховних закладів;
- г) педагогізації батьків;
- д) розвитку етнопедагогіки і педагогічної науки за рахунок використання в ній нових прогресивних виховних традицій як українців, так і представників інших націй.

Названа вище загальна суперечність проявлялася в ряді часткових, між: прогресивними народними традиціями трудового виховання дітей та підлітків і станом підготовки до трудової діяльності в радянській школі; ставленням дітей до рідної мови й національної культури в минулому і нині; народними чеснотами та нормами моралі і дотриманням їх молоддю колись і тепер.

Виділені часткові суперечності в сукупності склали своєрідний стрижень негативної тенденції розриву між народною педагогікою і педагогічною наукою, а їх подолання стало кончею потребою сьогодення.

У зв'язку з цим постало питання актуалізації й розвитку автентичної української педагогіки й рідного шкільництва та вироблення раціональних шляхів їх реалізації. На наш погляд, до них належать: осягнення багатств педагогічної пансофії - народної педагогіки як невичерпного й вічного першоджерела етнопедагогіки й педагогічної науки в цілому, основи національного родинного та громадсько-шкільного виховання дітей та молоді; піднесення престижу української мови як наймогутнішого педагогічного феномена; пізнання, актуалізація, всебічне осмислення і раціональне застосування усіх найкращих пластів української педагогіки та наукової спадщини її провідних творців, репресованих, заборонених чи навмисно замовчуваних більшовицьким режимом. Об'єктивний аналіз волюнтаристсько-кон'юнктурної радянської школи й педагогіки та наукове забезпечення переходу від засад авторитарної, безнаціональної педагогіки, що нівелювала національні риси, природні здібності й потенційні можливості вихованців, до педагогіки національної, гуманної, демократичної; передбачає активізацію творчо-пошукової діяльності вітчизняних вчених, вчителів і вихователів у галузі національної освіти й виховання; порівняльне вивчення сучасної української педагогіки та прогресивних навчально-виховних й освітніх систем зарубіжжя з метою стимулювання власних педагогічних винаходів та ініціатив.

Сучасні соціально-економічні зміни в Україні дозволяють перейти від засад авторитарної педагогіки до педагогіки національної, гуманної, демократичної, підпорядкувавши їй виховну мету, завдання, зміст, методи, форми, виховний ідеал, що відкриває широкий простір для здійснення наукових досліджень у цих напрямках.

Педагогічна культура українського народу носить європейський характер, бо сформувалася в країні розташованій в географічному центрі Європи. Отож, цілком логічно, що в основу розробки автентичної

української педагогіки повинен лягти підхід європейський. Він висуває на перший план людину як стуктурну одиницю суспільства, а не середньоарифметичний, знеособлений "гвинтик" авторитарного колективу, "маси", що розчавлює, поглинає, нівелює індивідуальність, віддаючи її на поталу стадності.

Вимоги сьогодення зобов'язують педагогів всю свою увагу сконцентрувати на дитині, на формуванні особистості в душі прогресивної європейської культури, спонукають українську педагогіку розвивати індивідуальність і, з огляду на її благо, оцінювати усі педагогічні інституції, тоді як азійський світ вважає колектив вищою суспільною цінністю і підпорядковує йому людину.

Технічний прогрес, власне державне будівництво й ринкова економіка вимагають особи ініціативної. Тому сучасна педагогіка має сприяти формуванню самостійності громадянина нашої країни, аби зробити з нього відповідального, підприємливого, ініціативного трудівника. Тому й втілення європеїзму в сучасній педагогіці набуває нині особливої ваги, адже виховання й освіта завжди повинні мати адресний характер.

Зберегти й примножити в природі природне, а в людині людське - таке філософське кредо сучасної європейської, а отже й української автентичної педагогіки.

Виходячи з позицій європеїзму, особа - це не тільки представниця людської спільноти, в якій повторюється те, що є і в інших представників, вона - індивідуум. Тобто кожна людина є лише одна єдина в своєму роді, в цілому світі, кожна унікальна.

Саме цією неоднаковістю, несхожістю, індивідуальністю люди цікаві один одному.

Ще жоден чоловік не говорив своїй коханій: "Мила, кохаю тебе тому, що ти така, як усі!". Радше навпаки. Кажуть: "Ти незвичайна! Ти не схожа на інших! Я такої ніколи не зустрічав!"

"Такий, як усі", тобто стандартний, - вбивча характеристика для людини, натяк на її сталну поведінку, цілковиту аморфність і безхарактерність. Такий філософський підхід заперечує фетишизацію колективу, вчить берегти особисту гідність і оригінальність людини, кожної дитини, всіляко розвивати й підтримувати в учнів самостійність, індивідуальну творчість, ініціативу, винахідливість, кмітливість, підприємливість. Гіпертрофований колективізм спричиняється до приниження особистості, знеособлення, ледарства, ширить конформізм, абсолютну бездумність і безвідповідальність.

Проголошення й розбудова незалежної Української Держави

створили можливість для відродження й розвитку автентичної педагогічної думки в галузі національного виховання, що є органічною потребою кожного народу, нації. Тому, наприклад, у Франції ростять француза, в Німеччині - німця, в Японії - японця, в Польщі - поляка, в Росії - росіянина. Це займає провідне місце і в педагогічних дослідженнях науковців. Виниклі в зарубіжних країнах теорії вільного, недирективного, лібералітарного, креативного впливу теж підпорядковані удосконаленню власного національного виховання. То ж цілком закономірним є те, що Україна повинна дбати про формування українця, а науковці - зосередити увагу на теоретичному розв'язанні проблем саме національного виховання.

Українське національне виховання належить до давніх педагогічних традицій нашого народу. Його важливість і необхідність обстоювали всі видатні державобудівники, починаючи від Володимира Великого та Ярослава Мудрого, й наші національні генії - Т.Шевченко, Л.Українка, І.Франко, М.Грушевський, видатні вітчизняні педагоги - Г.Сковорода, К.Ушинський, О.Духнович, Б.Грінченко, І.Бартошевський, І.Огієнко, А.Волошин, Ю.Дзерович, Я.Кузьмів, В.Пачовський, С.Русова, С.Сірополко, Г.Ващенко. Сьогодні святий обов'язок вчених полягає в тому, щоб виробити оптимальний варіант реалізації нових виховних ідей. Адже ті держави у світі, що процвітають, досягли високого злету значною мірою завдяки добре поставленому національному вихованню.

Нещодавно виповнилося п'ять років незалежності Української Держави. Але рабська психологія холуйства й власної меншості, тривалий час насаджувана різними колоніальними режимами на Україні, ще не подолана. Нова мода на все закордонне, плазування перед усім чужинським, що принижує наше рідне, українське, компрометує перед світом нашу національну й людську гідність. Звичайно, прогресивні педагогічні системи зарубіжних країн варто знати для порівняння з тим власним, самобутнім, що ми вже маємо і чого шукаємо. Але всіляке копіювання чужих виховних систем в українському шкільництві недопустиме, протиприродне, шкідливе. Ми повинні творити й розвивати українську автентичну педагогіку своїм розумом і власними руками. Щодо цього педагоги України повинні б сказати своє авторитетне слово.

У педагогічній теорії і практиці країни здійснюється плавний перехід від крає-, країно-, народо-, суспільствознавства до найвищої фази пізнання себе - українознавства. Цьому сприяє заснування у вузах однойменних кафедр, впровадження його вивчення у школах всіх



типів і рангів.

Українознавство відкриває нам багатомістовий досвід народу і тим сприяє розв'язанню сучасних державотворчих проблем, усвідомленню уроків світової історії, нашої долі та історичної місії. Тому воно закономірно посідає чільне місце серед предметів базового змісту освіти, все більше приваблює педагогів широкої культури, глибокого і системного мислення, справжніх патріотів нашої землі. Помітний крок здійснено в розробці проблем українського національного виховання. Його успішному здійсненню сприяють кардинальні зміни у змісті освіти, створення у контексті утвердження українства шкіл регіонального типу.

Активізувалось релігійне виховання. В 1990 році легалізувались Українська Греко-Католицька та Автокефальна Православна Церкви. В школах і вузах впроваджується вивчення релігієзнавства.

Розбудова незалежної Української Держави відкрила широкий простір також і для педагогічної творчості вчительства та плюралізму думок, стимулювала прагнення до відродження й розвитку автентичної педагогіки на Україні, вияву власної ініціативи в створенні, крім державних, ще й приватних навчальних закладів - коледжів, ліцеїв, інститутів, університетів.

Трибуною передових ідей національної освіти й виховання виступає педагогічна преса, що набула широкого, розгалуженого характеру. Створюються нові видавництва. Крім республіканських, з'явилися обласні, районні, міські, відомчі, шкільні, вузівські, регіональні педагогічні часописи. Свіжістю творчих ідей відзначаються республіканські педагогічні журнали "Дошкільне виховання", "Початкова школа", "Рідна школа", "Дивослово", газети "Освіта", "Жива вода", "Народознавство" та ін.

Виникають нові навчальні заклади, авторські та альтернативні школи, оригінальні концепції українського національного виховання. З'явилась потреба в їх глибокому вивченні, науковому осмисленні й виробленні на цій основі стратегії і тактики розвитку української національної школи. Це спонукало науково-педагогічну громадськість до створення власного науково-педагогічного центру.

Останнім часом помітно активізувались наукові дослідження історії української педагогіки. З метою дальшого розгортання нових пошуків у цій надзвичайно важливій галузі на педагогічному факультеті нашого університету в 1995 році створено першу і наразі єдину на Україні кафедру історії педагогіки, яка має хороші перспективи. Цю неординарну подію схвалено педагогічною громадськістю країни.

Проте, є і негативні тенденції, успадковані від тоталітарного ладу та породжені труднощами розбудовного стану. Нестабільність фінансування освіти й науки з боку держави, згубний вплив насильницької ідеології, безкультур'я, зажерливість, пережитки старих догм, скорочення мережі дошкільних та позашкільних закладів, нестача сучасних підручників, плінність кадрів - характерні явища у сфері освіти і науки. Непокоїть і те, що все більшого поширення набувають пияцтво, неробство, розпуста, порнографія, злочинство, наркоманія, міжконфесійні чвари, що згубно впливають на молодь, руйнують сім'ю.

У духовній сфері нам слід позбутися психології холуйства, комплексу малоросійства, відчуття національної меншовартості. Треба очистити педагогічну науку від збанкрутілих догм, постулатів та всякого словоблудства. Необхідно створити автентичну українську педагогіку, самобутню, оригінальну, високого національного гатунку, сформовану на принципах європеїзму, національної соціалізації особистості, історизму, гуманізму, народності, людяності й демократизму, природовідповідності, едукації через українознавство, культуровідповідності, гармонії родинної й громадсько-шкільної взаємодії.

Формування українця-патріота, який любить свій народ і з повагою ставиться до людей інших національностей, без української педагогіки немислиме. Безнаціональне виховання на Україні - це абсурд, вираз позиції антиукраїнства. До нього може вдатися тільки той, хто прагне асимілювати український народ, перетворивши його у ботокудів. Будемо сподіватися, що цим підступним шляхом не піде не тільки вчений-педагог, але й кожна порядна, чесна людина, а також наша педагогічна наука в цілому, інакше великих втрат зазнає не тільки українська педагогіка, але й вся світова педагогічна культура.

Безнаціональна педагогіка безперспективна, бо призводить до денационалізації. А всяка денационалізація, за словами О.Потебні, "зводить на послаблення енергії мислі, на нищість, спустошення, аморальність та опіднення". Творити теорію безнаціональної освіти й виховання означає йти у нову колоніальну прірву, стати на позиції лжепедагогіки з її немицучим банкрутством. То ж і правильний вибір - автентична українська педагогіка.

Безперечно, що вибір у відродженні й розвитку педагогіки в Україні повинен бути один - український. Варто згадати, що безнаціональне виховання на Україні вже було за умов тоталітаризму й зазнало остаточного краху. Тому завжди треба пам'ятати мудре застереження І.Франка, який писав: "Все, що йде поза рами нації, або фарисейство людей, що інтернаціональними ідеалами раді би прикрити свої змагання

до панування одної нації над другою, або хоробливий сентименталізм фантастів, що раді би широкими "вселюдськими" фразами покрити своє духове відчуження від рідної нації". [2,с.284].

Наш святий обов'язок - забезпечити подальший науковий розвиток теорії національного виховання, що репрезентує автентичну педагогічну думку України і плескає шляхетні почуття любові до рідного народу, шанобливе ставлення до культур та людей інших національностей, консолідує здорові суспільні сили в розбудові самостійної Української Держави, визначить прекрасні наукові перспективи й забезпечить авторитет й світову славу педагогічних винаходів українців.

Сьогодні Українська Держава твердо йде шляхом своєї розбудови, впевнено взявши власну долю у свої руки, виходячи у сузір'я цивілізованих країн світу. Це вселяє й віру в те, що майбутнє українського шкільництва й педагогіки буде значно світлішим, ніж їх минуле. І наявність своєї самостійної демократичної держави є для цього повним гарантом.

1. Ушинський К. Про народність у громадському вихованні/Вибрані педагогічні твори: У 2 т. - Т.1. - К.: Рад. шк., - 488 с.

2. Франко І. Поза межами можливого//Зібр. творів: В 50 т. - Т. 45. - К.: Наук. думка., 1986. - С. 284.

*Building up the independent Ukrainian State does require a kind of family and public upbringing of youth and grownups corresponding to uptodate demands.*

*It is a precondition of the rebirth and development of authentic pedagogics in Ukraine.*

## Актуальні проблеми теорії навчання й національного виховання

Н.Б. Максименко

### ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК І ВЗАЄМОДІЇ КАТЕГОРІАЛЬНИХ СТРУКТУР ДИДАКТИКИ ТА ОКРЕМИХ МЕТОДИК

Проблема взаємозв'язку дидактики і окремих методик останнім часом посідає важливе місце у дослідженнях вітчизняних учених. Методом теоретичного аналізу наукових праць, на основі філософського підходу до вирішення проблеми було встановлено, що зв'язок дидактики й окремих методик як педагогічних наук виявляється через процеси взаємозбагачення, взаємодоповнення, які реалізуються такими шляхами:

-методика дає первинне узагальнення фактичного матеріалу, почерпнутого з практики;

-дані, накопичені окремими методиками, складають базу для широких педагогічних узагальнень, а далі сформовані загальнодидактичні положення і концепції обґрунтовуються у практиці вивчення широкого кола навчальних дисциплін;

-дидактична концепція, конкретизована методикою, пропонується для перевірки на практиці.

Для підтвердження того факту, що дидактика і методика взаємодіють між собою і взаємозбагачують одна одну, був проведений порівняльний аналіз їх категоріальних структур, який дозволив з'ясувати характер взаємозв'язку їх предметного змісту. Порівняння загальнодидактичних категорій і категорій окремих методик /на прикладі методів навчання/, яке проводилось на матеріалі методики викладання української мови та природознавства у початкових класах, дозволило зробити узагальнюючі висновки щодо ряду дисциплін.

Розглядаючи питання взаємозв'язку часткових і загальнодидактичних методів навчання, ми спирались на теоретичні дослідження А.М.Алексюка, В.І.Боднаря, І.Д.Зверєва, Л.Ф.Кейрана,

І.Я.Лернера, М.Р.Львова, М.М.Скаткіна, В.О.Онищука та ін.

Як відомо, загальноприйнятого вирішення проблеми методів навчання поки що не існує. Ми не ставили за мету проаналізувати їх класифікації – це тема окремого дослідження. Розглянемо питання в аспекті здійснення взаємозв'язку загальних та часткових методів.

Аналіз співвідношення загальнодидактичних і часткових методів ми здійснювали, керуючись припущенням І.Я.Лернера про те, що можливі три рівні обговорення проблеми методів навчання. Перший з них – загальнодидактичний рівень, на якому аналізуються способи досягнення загальних цілей навчання. Другий рівень співвідноситься з етапами процесу навчання, з його складовими елементами. Це дидактичні цілі, яким відповідають часткові методи. І, нарешті, третій рівень – методичний. Це методичні цілі, які характерні для окремих предметів. Концепція методів навчання не може бути побудована без обговорення на першому рівні, тому що тільки на цій основі можна зрозуміти педагогічний зміст методів на другому і третьому рівнях [1, с.14].

Особливість розвитку теорії методів навчання в сучасній дидактиці полягає в тому, що вона розглядає у взаємозв'язку загальнодидактичні та конкретні підходи до методів навчання. Цей взаємозв'язок проявляється в тому, що прогрес у часткових методах веде до прогресу у загальнодидактичних, збагачує тлумачення кожного з них.

Останнім часом під впливом загальнодидактичних методів вдосконалюються методи викладання окремих навчальних дисциплін, причому, як показує практика, конструювання нових методів навчання можливе тільки на методичному рівні. При цьому вони завжди можуть бути інтерпретовані дидактичною системою. Поза нею "...немає прийомів навчання, а можливий прояв прийомів, не інтерпретованих дидактичною системою, означав би необхідність корекції самої системи на загальнодидактичному рівні" [2, с.17]. На цьому рівні кількість методів постійна, тоді як на методичному вона може змінюватися, зростати. Конструювання нових методів на методичному рівні відбувається і в даний час. У курсах гуманітарних наук посилено увагу до методів роботи з літературними першоджерелами, довідниками, словниками і т.ін. У курсах фізики, біології та хімії підвищена роль експериментальних методів. На заняттях із цих дисциплін використовують не тільки

фронтальні лабораторні роботи, але й фронтальні дослідження та спостереження, фізичний та хімічний практикуми, введені методи моделювання, конструювання; в ході занять з трудового навчання більшого значення набувають методи аналізу конкретних трудових операцій та ін. Розширення виробничої праці у школі перетворює її у важливий метод навчання.

Якщо об'єктивно судити про хід розвитку методів навчання, можна побачити, що в сучасному методичному арсеналі не відкинуті, а успішно застосовуються загальнодидактичні методи. Специфічною особливістю методів навчання в сучасних умовах є тісне поєднання наукових досліджень у цій галузі з узагальненням досвіду роботи вчителів, у практичній діяльності яких удосконалюються, проходять тривалу перевірку нові методичні прийоми. Не применшуючи значення творчості педагогів-практиків, їх важливих знахідок, ми повинні відзначити, що без науки вони не можуть бути ні оцінені, ні узагальнені, ні використані. Якщо проаналізувати різні методичні нововведення з точки зору сучасної теорії навчання, стане зрозумілим, що авторів "нового методу" вдалося реалізувати одну чи декілька вимог, які випливають із законів навчання, однак були невідомі у практиці і тому не враховувались. Безумовно, навіть урахування окремих законів навчання приводить до підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Тому вчителі-практики повинні орієнтуватися не на запозичення окремого досвіду, який дозволяє вдосконалити деякі аспекти навчального процесу, а науково обгрунтовано проектувати навчання як цілісну систему. Сприяті вчителів у цій роботі повинні окремі методики.

Проаналізуємо співвідношення загальнодидактичних методів і тих, які використовуються в методиці викладання української мови у початкових класах. Багато методів повністю підпорядковано системі дидактичних типологій, наприклад: словесні - розповідь, бесіда і т.ін.; наочні-ілюстрування, демонстрування; практичні - різні види вправ. Але у використанні їх в процесі викладання української мови існують специфічні особливості. Так, метод лекції практично не використовується в початкових класах; індуктивна та дедуктивна бесіди застосовуються у поєднанні з демонстрацією, спостереженнями за мовою; велика роль відводиться різноманітним вправам, що пояснюється, зокрема,



практичною спрямованістю викладання української мови, в якій активно використовуються методи, що враховують ступінь самостійності учнів у набутті знань: репродуктивний, евристичний та ін.

Хоча не всі методи, які прийняті в методиці викладання української мови, підпорядковані загальнодидактичним типологіям, однак саме загальнодидактичні методи є критерієм визначення сутності методів часткових методик. Як підкреслює І.Я.Лернер, у навчальних предметах методів навчання може бути більше чи менше, ніж загальнодидактичних, але їх сукупність не може вийти за межі педагогічних явищ, які охоплюються загальнодидактичними методами [2].

У методиці викладання української мови серед дослідників немає єдності щодо визначення поняття методу навчання, номенклатури методів, їх класифікації; відсутнє чітке розмежування понять метод, прийом, вправа. Часто вони використовуються як синоніми. Ми не ставили за мету проаналізувати співвідношення всіх загальнодидактичних та часткових категорій у порівняльному плані, а тільки на прикладі деяких з них покажемо, як методика викладання української мови використовує основні дидактичні положення для розробки власних методичних ідей.

Аналіз ряду підручників та навчальних посібників з методики викладання української мови показав, що існують численні класифікації методів навчання. Для порівняння ми обрали тільки деякі з них, тому що докладний аналіз цього питання може стати предметом окремого наукового дослідження.

Найбільш поширеними методами навчання української мови як рідної є усний виклад матеріалу вчителем, бесіда, спостереження учнів за мовними явищами (увага до матерії мови), робота з підручником, програмоване навчання, метод вправ [3, с.60]. Проаналізуємо названі методи у співвідношенні із загальнодидактичною класифікацією. Для порівняльного аналізу ми обрали умовну модель методів навчання, запропоновану В.І.Бондарем і побудовану на основі чотирьох класифікаційних ознак: джерела інформації, рівня пізнавальної самостійності, функції методів навчання та логічної ознаки [4, с.108].

Метод усного викладу матеріалу в методиці української мови містить розповідь, шкільну лекцію, пояснення. Основне призначення цього методу - подати учням навчальну інформацію та забезпечити її

сприйняття, осмислення, запам'ятовування. Використання запропонованої загальнодидактичної класифікації методів навчання дозволяє розглядати кожен з них із чотирьох взаємопов'язаних сторін, тому методи усного викладу матеріалу на основі враховування першої ознаки класифікації - джерела інформації - можна зіставити із словесними методами навчання в дидактиці. Однак необхідно враховувати, що в структурі методу усного викладу використовуються різні прийоми та засоби, які активізують сприйняття та засвоєння матеріалу учнями (наприклад таблиці, схеми, малюнки, картини), тобто наочні методи дидактичної класифікації.

Як відомо, наочні методи не можуть бути ізольовані від словесних, бо кожне унаочнення пояснюється, аналізується. В дидактиці існує думка, що словесні методи - це і бесіда, і опис, і розповідь, і пояснення, і самостійне вивчення, але за допомогою наочних засобів. Опора на чуттєві образи, на уяву учня при використанні наочних посібників створює своєрідну структуру пізнавальної діяльності школярів, яка при реалізації методу усного викладу матеріалу може носити репродуктивний, проблемний, дослідницький чи частково-пошуковий характер. Тобто вступають у дію методи навчання, які класифікуються за такою функціональною ознакою, як характер пізнавальної діяльності учнів.

Якщо усний виклад матеріалу здійснюється за допомогою проблемного методу, то вчитель може використовувати три шляхи логічного пізнання: індуктивний, дедуктивний та традуктивний. При використанні дедуктивного методу вчитель, створюючи проблемну ситуацію, сам розгорнуто демонструє всі способи її вирішення, показує, як слід аналізувати матеріал, наводити докази, логічно їх розвивати, використовувати всі аргументи, які приводять до правильних висновків. Зміст навчального матеріалу з української мови повністю забезпечує реалізацію такого викладу.

При використанні індуктивного способу викладу вчитель залучає до участі у вирішенні проблеми учнів, надає їм фактичний матеріал для аналізу, пропонуючи зробити власні висновки. В цьому випадку, з урахуванням логічного шляху пізнання, часткові методи усного викладу можна співвіднести із загальнодидактичними - індуктивними,

дедуктивними, традуктивними.

Розглянемо дію такого часткового методу навчання української мови, як метод спостереження учнів над мовним матеріалом. При його використанні вчитель концентрує увагу дітей на окремих мовних фактах, допомагає у мовному потоці чи в окремому тексті знайти необхідну мовну одиницю, аналізувати її, порівнювати з іншими і таким чином вичленовувати необхідне. Цей метод на перший погляд не пов'язаний з методами загальнодидактичної класифікації, але при докладному аналізі виявляється, що він є поєднанням, переплетенням, модифікацією різних методів дидактики.

При реалізації цього методу використовуються таблиці, роздавальний матеріал, дошка; спостереження за мовним матеріалом здійснюється під час виконання різних вправ. Самостійна пізнавальна діяльність учнів при цьому може мати евристичний, репродуктивний чи пошуковий характер.

У структурі методу аналізу мовних явищ важливою ланкою є лінгвістичний експеримент, який дозволяє учням при вивченні синонімічних конструкцій здійснювати спостереження над різними мовними одиницями у сферах їх функціонування, робити заміну компонентів у відповідних мовних ситуаціях. Лінгвістичний експеримент є модифікацією дослідницького методу. Докладний аналіз його дії дозволяє виділити різні ознаки дидактичних методів навчання.

У методиці викладання української мови в початкових класах також використовуються перелічені методи, звичайно з урахуванням специфіки молодшого шкільного віку. Крім того, використання методів навчання української мови на уроках у початкових класах зумовлене змістом цієї дисципліни, яка складається з ряду взаємопов'язаних розділів: "Методики навчання грамоти", "Методики вивчення граматики", "Методики вивчення фонетики і графіки", "Методики позакласного читання", "Методики розвитку мови учнів". При вивченні кожного розділу використовуються специфічні часткові методи, такі, наприклад, як аналітико-синтетичний метод навчання грамоти, метод читання - розгляду, звуко-буквений аналіз та ін. Аналіз їх співвідношення із загальнодидактичною класифікацією дозволяє зробити висновок, що вони є моделями для розробки часткових методів викладання

української мови в початкових класах. Невідповідність їх назви загальнодидактичній класифікації не свідчить про розбіжності, оскільки часткові методи містять елементи дидактичних. Прикладом може бути звуковий аналітико-синтетичний метод навчання грамоти, створений К.Д.Ушинським і розроблений у працях В.П.Вахтерова, В.О.Фльорова, Д.І.Тихомирова, Т.Г.Шевченка, Б.Д.Грінченка, Т.Г.Лубенця та ін. При реалізації цього методу широко використовується наочність (слухова), елементи проблемно-пошукового методу поєднуються з ігровими та іншими прийомами, певне місце належить репродуктивному (відтворення вивчених звуків, переписування слів, букв, читання вивченого напам'ять і т. ін.) та продуктивному (увираження учнями власних думок у реченнях, текстах) методам. У реалізації аналітико-синтетичного методу значну роль відіграють численні вправи. У системі його засобів - бесіда і самостійна робота з книгою, індукція, дедукція і традукція тощо. Цей приклад свідчить, що методи часткових методик є модифікацією загальних методів навчання, тобто "загальне" виявляється в "окремому".

Один із специфічних методів викладання української мови у початкових класах - це так званий метод "читання-розгляду", який застосовується на уроках позакласного читання. Він ґрунтується на вихідній аксіомі: книгу читають і розглядають, причому розглядання передуює читанню, щоб учні не помилилися у виборі книги і настроїлися на читання. Книгу розглядають також у процесі читання, щоб, орієнтуючись на шрифти, малюнки і т. ін., виділити головне, а потім передивляються після читання, щоб перевірити правильність загальної оцінки прочитаного, яку читач зробив самостійно.

Метод "читання-розгляду" - це шлях до змісту книги через послідовне зіставлення, виділення, усвідомлення зовнішніх прикмет змісту книги ще до ознайомлення з текстом. На уроках позакласного читання розповідь учителя, метод бесіди, роботи з текстом твору виступають вже як прийоми, що реалізують той чи інший момент навчання, зумовленого методом "читання-розгляду".

Цей частковий метод навчання містить у собі риси пошукового, а також дослідницького методів загальнодидактичної класифікації. Широке використання наочності дає можливість молодшому школяреві самостійно (тобто тільки за допомогою самої книги, її засобів) заглиблюватися у зміст - від загального до окремого, тобто дедуктивним методом, а потім знову до загального - індуктивним методом, а не навпаки. Наведений приклад показує, що

методи навчання в окремих методиках містять елементи дидактичного методу як моделі, але в конкретному втіленні.

Аналогічне зіставлення загальнодидактичних і частковометодичних методів було здійснено нами також на матеріалі викладання природознавства у початкових класах.

У методиці викладання природознавства широко використовуються методи дидактичної класифікації. Серед словесних методів найбільш поширеними є бесіда і розповідь учителя. У зв'язку з тим, що навчальний матеріал з природознавства дає великі можливості для проведення різноманітної дослідницької роботи, специфіка бесіди виявляється в тому, що вона будується на основі спостережень, лабораторного чи демонстраційного досвіду, виконаної практичної роботи.

Поряд із бесідою у викладанні природознавства широко використовується розповідь (для розкриття основного змісту матеріалу, виділення в ньому таких методичних прийомів, як порівняння, демонстрація об'єктів, робота з малюнками та ін.). Специфіка застосування розповіді виявляється в тому, що вона частково супроводжується дослідницькою роботою, яка включає такі операції: ознайомлення учня з темою дослідження, визначення його мети, складання плану, заповнення щоденника фенологічних спостережень, підбивання підсумків та узагальнення отриманих результатів.

Крім словесних та наочних методів, у природознавстві широко використовуються практичні, до яких належать спостереження, лабораторні дослідження, визначення та опис об'єктів, робота з природничим приладдям, практичні роботи в кутку живої природи та на навчально-дослідницькій ділянці. Ми не ставили за мету докладно описати призначення кожного практичного методу, тому тільки на деяких прикладах проаналізуємо їх із загальнодидактичних позицій.

Так, метод виконання лабораторних дослідів співвідноситься із практичними методами в дидактиці і є сполученням словесних і наочних методів. Відомо, що поділ методів на словесні, наочні, практичні є умовним, бо всі названі групи тісно пов'язані між собою і їх не завжди можна чітко розмежувати. При вивченні природознавства на одному уроці може бути застосовано кілька різних методів залежно від змісту його компонентів. Демонстрація може супроводжуватися бесідою і практичною роботою, але різні методи завжди об'єднуються із перевагою одного чи кількох методів навчання. Наприклад, бесіда може чергуватися з невеликою розповіддю

чи поясненням, пояснення - з демонстрацією чи практичною роботою та ін. Однак у сукупності методів на уроці завжди виділяється основний (в залежності від завдань, які вирішуються на уроці), а також допоміжні методи.

Таким чином, аналіз часткових методів навчання природознавства підтвердив той факт, що окремі методики широко використовують матеріал дидактики, конкретизуючи його відповідно до особливостей навчального предмета. Використовуючи загальнодидактичні методи як модель, методика викладання природознавства наповнює їх конкретним методичним змістом.

Отже, на основі аналізу співвідношення загальних і часткових методів можна зробити такі висновки:

1. Загальнодидактичні методи слугують моделям для створення методів окремих методик.
2. Часткові методики не відкидають розроблених у дидактиці методів, а широко використовують, конкретизують їх.
3. Загальнодидактичні методи є провідними стосовно часткових методів навчання.
4. Розвиток часткових методів зумовлює прогрес у загальнодидактичних, призводить до конкретизації тлумачень кожного з них.

1. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. - М.: Педагогика, 1976. - 186 с.

2. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика, 1981. - 188 с.

3. Методика викладання української мови в середній школі/За ред. І.С.Олійника. - К.: Вища шк., 1989. - 439 с.

4. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы: Дидактический аспект. - К.: Рад. шк., 1987. - 160 с.

5. Пакулова В.М., Кузнецова В.И. Методика преподавания природоведения: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. - М.: Просвещение, 1990. - 192 с.

*In this article the categorical structures of didactics and individual methods in their correlation and interaction are being analysed. The detailed analyses of this problem performed on the basis of natural history and Ukrainian language methods allowed definite conclusions:*

1) *general didactic techniques serve as models for the establishing specific techniques;*

2) *specific methods do not reject the techniques devised in didactics but widely use and concretize them.*

Є.Н.Пристула, М.Г.Мельник

## ВІЙСЬКОВО-ФІЗИЧНИЙ ВИШКІЛ У СТРУКТУРАХ ОУН-УПА

У сучасній соціо-культурній ситуації, коли формується стратегія побудови Збройних сил України, надзвичайної ваги набувають аналіз і узагальнення історичного й педагогічного досвіду виховної, освітньої та оздоровчої роботи в структурах ОУН та УПА. Незважаючи на те, що в останні роки посилюється інтерес до діяльності цих організацій, аспекти їх виховної, оздоровчої, просвітницької та й загалом педагогічної діяльності є малодослідженими, що суттєво збіднює сучасні уявлення про зміст, форми і методи педагогічної діяльності і не сприяє її становленню і розвитку її в сучасних Збройних силах України.

Провідні українські педагоги (Г.Вашенко, М.Стельмахович та ін.) зазначають, що побудова високоефективної системи педагогічних впливів на особистість можлива лише за умови її становлення на засадах етнічної традиційності. Зазначена теза набуває непересічного значення у такій важливій сфері життєдіяльності суспільства, якою, безумовно є військова справа.

Тому метою нашого дослідження є вивчення педагогічних традицій військово-фізичного вишколу в структурах ОУН-УПА і розробка на цій основі науково-методичних рекомендацій з оптимізації сучасного військового вишколу.

Як стверджують історики [1,8] вперше ознак системної завершеності військово-фізичний вишкіл як педагогічний процес набуває у військових формуваннях Українських січових стрільців (УСС). Велика самопожертва, добра фізично-військова підготовка січового стрілецтва зробили його одним із найкращих формувань першої світової війни.

“Українці! З великою гордістю можете дивитися на Ваші героїські вчинки. Кожний мусить бути гордий за приналежність до Вашого корпусу, який має право назвати себе вибраною частиною. Я певен, що в кожній небезпеці можна на Вас числити.” - так дякував стрільцтву в денному наказі після боїв на Маківці комендант 55-ї дивізії генерал Фляйшман[1].

Визвольні змагання і збройна боротьба 1914-1920рр. прискорили процес ідеологічного визрівання і спричинилися до створення Організації

українських націоналістів (ОУН), що започаткувала свій родовід з націоналістичної ідеології, націоналістичного світосприймання і написала на своїх прапорах практичні суспільні й політичні гасла українського націоналізму як світогляду. ОУН стала формальним завершенням українського націоналізму, руслом, куди влився націоналістичний рух після ідеологічних шукань по першій світовій війні. Отже, ОУН не виринула нізвідки на нашому політичному горизонті [2,с.5].

Носієм ідеї організованого українського націоналізму стало покоління, що брало участь у першій світовій війні, на очах якого розгорнулася визвольна боротьба. Це були колишні старшини, підстаршини та прості стрільці, які пройшли добрий військово-фізичний, морально-ідейний вишкіл.

Війна не справдила надій українців і не дала їм волі. Закінчилась вона мілітарною поразкою, а відтак - дипломатично-політичною невдачею. Це мусило викликати реакцію в українській спільноті, що була приголомшена ударами долі, але з новою дійсністю не погодилася і своїх національно-самостійницьких позицій не здавала. Її політичний і військовий провід не скапітулювали перед ворогом. Її армія вийшла поза межі України, щоб звідти продовжувати боротьбу всіма доступними засобами. Частина лишилася на рідній землі, в підпіллі. З цього нація черпала натхнення і силу духу в подальшій боротьбі за своє державне визволення.

Організація українських націоналістів була найважливішою підпільно-революційною організацією, що діяла між двома світовими війнами, а також під час другої світової війни і після неї. Ініціатором її створення був полковник Євген Коновалець, один з найвизначніших старшин Української Армії, колишній командир корпусу Січових стрільців.

ОУН постала з Української військової організації (УВО) на I Конгресі українських націоналістів в січні 1929 року в м.Відні. Кінцевою метою діяльності ОУН була побудова самостійної української держави.

На Першій конференції ОУН у вересні 1941 року не приймається постанова про негайний перехід до загально-національного збройного спротиву через неготовність до нього, але визначаються найближчі завдання, з яких чи не найважливіше - ВИШКІЛ НОВИХ КАДРІВ ДЛЯ ВИЗВОЛЬНОЇ БОРОТЬБИ.



Для його здійснення у військовій ділянці, Військова референтура Проводу ОУН створила окремих Крайовий військовий штаб (КВШ) під керівництвом військового референта Проводу ОУН поручника Дмитра Грицяя (пізніше - генерала Перебийноса, шефа штабу УПА), а опісля - під керівництвом генерала Тараса Чупринки, Головного Командира УПА. За дорученням КВШ переводяться в стан підпілля та продовжують вишкіл започатковані українською владою в червні 1941 року старшинська школа в Мостах біля Львова та підстаршинська школа в Поморянах, організуються курси радистів, санітарної служби і т. ін. [3, с.26].

У вищеназваних школах велась інтенсивна підготовка курсантів до збройної боротьби за незалежність України. Поряд з теоретичними заняттями з теренознавства, основ військової підготовки, конспіративної справи, багато уваги приділялось прищепленню практичних умінь та навичок. Курсанти слухали лекції з історії та географії України, вправлялись у стрільбі, ходили в походи тощо. Інструкторами в них були визначні старшини і підстаршини, які воювали за Українську державу в часи першої світової війни.

Паралельно, за дорученням Проводу ОУН, починають організовуватись збройні боївки, а далі - окремі збройні відділи ОУН, які залучають у свої ряди нових членів і стають незабаром загальнонаціональними. В цих боївках теж проводиться інтенсивний військовофізичний вишкіл.

Влітку 1942 року ОУН відправила у підпілля, переважно в ліси, значну частину своїх військових кадрів, які мали завдання допомагати волинському і поліському населенню створювати самооборонні загони. Тут створювались табори, в яких проводився регулярний військовий і фізичний вишкіл, що був продовженням підпільної підготовки в ОУН з 1941 року.

У Політичній платформі ОУН, в розділі "Військова політика", вказується на те, що: "Організація української військової сили буде поступово розвиватися, а її форма мінятися відповідно до трьох етапів політичного стану України: ворожої займанщини, національної революції, державного закріплення. В обставинах ворожих займанщин підготовку українських народних мас до збройної боротьби, а зокрема підготовку організаторів та вишколених провідників, перебере окремих військовий осередок." Лише військова сила, що спирається на озброєний нарід, готовий уперто та завзято боротися за свої права, зможе звільнити Україну від займанців та

вможливити упорядкування Української Держави.

Оборону впорядкованої держави перебере єдина регулярна надкласова національна армія і флот, що враз з територіальними козацькими частинами будуть збудовані на підставі загальної військової повинності [2, с.110-111].

Поряд з цими акціями, ОУН вела широку пропагандистсько-роз'яснювальну роботу серед населення, в першу чергу - серед молоді. Вона закликала плекати фізичні та духовні сили для майбутньої боротьби: "...Хай кожен юнак і юначка не переведе ні одного дня, не посвятивши хоча 15 минут із нього на руханку для скріплення свого здоров'я. Хай ні один юнак і юначка не омине нагоду використання приналежності до якого небудь товариства (тільки не ворожого) для збільшення своєї фізичної вправності й розвою. Ці спортові задачі, що без них не може бути мови про більше стислий військовий вишкіл і з браку якого юнацтво не може бути технічним проводом, треба якнайскорше засвоїти собі й у цьому напрямі треба зачати працю разом. Бо спортове виховання є необхідним засобом у революційній праці, що в ній приходить у першу чергу юнацтву здати іспит не тільки духовних але й фізичних здобутків.

А кожна хвиля втрачена для нашого духовного й фізичного самообразування, є разом втраченою для української революції.

Тому все юнацтво як стій врисується і заповнює спортові товариства"[цит. за тогочасним правописом.-Є.П., М.М.].

У вимогах до юнацтва, які були розроблені Проводом Організації українських націоналістів, вказується, що кожен український юнак чи юначка зобов'язуються підтвердити наступні вміння та навички: "викажеться довідкою приналежності до стрілецького клубу; вміє плавати та орудувати моторним човном; знає практичний спосіб самооборони; був учасником підстаршинського чи старшинського вишколу" [5, с.54].

Як бачимо, вимоги до юнацтва ОУН ставились надзвичайно серйозні. Це й не дивно, адже боротьба за свою державу очікувалась тривала і досить виснажлива, і взяти участь в ній міг тільки фізично міцний та добре вишколений борець.

У "Дванадцяти прикметах характеру українського націоналіста", які розробила ОУН, читаємо: "Витривалий, це значить, що він завжди бореться завзято і витривало. Він знає, що без витривалості, доведеної аж до впертості, немає перемоги.



Здоровий, це значить, що він хоче бути здоровим. Він хоче, щоб ціле молоде українське покоління було здоровим. Україна потребує сильних і здорових духом синів. Тому він в міру можливості виправляє та поширює руханку і спорт, не нищить свого здоров'я вживанням отрут - не п'є і не курить, - ні гулящим життям. В українського націоналіста велика ідея в серці, вогонь революційного духу в грудях, міцні і гнучкі м'язи, сталеві нерви, бистрий соколиний зір і слух та твердий п'ястук" [5, с.41].

З політичних акцій ОУН дуже успішною була масова виховно-пропагандистська робота, що складалась із поширення підпільної літератури, влаштування ідеологічно-вишкільних курсів, пропагування культу героїв, поєднаного з відповідними святкуваннями, висипання могил січовим стрільцям тощо. Члени ОУН вступали в легальні товариства - "Сокіл", "Просвіта", "Луг", спортивні гуртки і т.ін. В цій діяльності ОУН добивається значних успіхів: українська молодь на західноукраїнських землях майже повністю перебуває під впливом її ідей [6, с.15].

На Поліссі та Волині восени 1942 року під егідою ОУН - Бандери створюються загони, які пізніше приймають назву Українська повстанська армія /УПА/. У жовтні на Поліссі було сформовано перший відділ УПА. Організаторами виступали провідні члени ОУН Ростислав Волошин, Яків Бусел, Дмитро Клячківський. Створив перший відділ Сергій Качинський ("Остап"). Першим командиром УПА був Дмитро Клячківський ("Клим Савур"), начальником штабу Л.Струпицький ("Гончаренко"). Оперативним відділом керував М.Омелюсік. Командування розташувалось в Костопільському районі [7, с.106].

В цей же час на Волині постає сотня УПА під командуванням сотника Довбешки-Коробки (Перегійняк). На Галичині створюються бойові відділи Української національної самооборони, які пізніше були перейменовані в УПА-Захід.

Надзвичайно швидкий ріст УПА дуже загострив потребу в старшинських кадрах. Тому в 1943 році, за наказом командування УПА, організовуються старшинські та підстаршинські школи.

Командиром першої старшинської школи УПА на Волині був майор Поль-Польовий. Командиром старшинської школи УПА-Захід-майор Хміль. Волинська старшинська школа випустила до весни 1944 року два старшинські і два підстаршинські випуски. Разом, враховуючи також підстаршинські школи при різних військових округах,

було вишколено до весни 1944 року близько 2000 старшин і близько 3000 підстаршин [3, с.211-213].

Навчання в цих школах спочатку велось за тимчасовими програмами (проектами), пізніше командування УПА розробило кілька навчальних програм:

- для старшинської школи (повний вишкіл);
- для підстаршинської школи (повний вишкіл);
- для підстаршинської школи (скорочений вишкіл);
- для школи кадрів (підготовчий курс для кандидатів до старшинської школи);
- для спеціальних вишкільних спеціалістів (мінерів, радистів, зв'язкових, розвідників і т.д.).

Програми не були догматичними, їх можна було розширювати, доповнювати, залежно від обізнаності інструкторів з даного предмета, а також рівня підготовленості стрільців.

В старшинських школах, на відміну від підстаршинських, курсантам додатково читали лекції з інтендантури, розвідки, організації війська, інструктажу, військового книговодства та кореспонденції.

В старшинську школу приймали не всіх. До кандидатів ставились певні вимоги, наприклад закінчена освіта на рівні 6-го класу гімназії старого типу, або 8-го класу радянської десятирічки.

Як бачимо, до школи набирали повстанців з досить високим загальноосвітнім рівнем. Перед вступом кандидати проходили ретельний медичний огляд.

Повний вишкіл у старшинській школі охоплював два курси:

- навчання рядового повстанця;
- вишкіл кандидатів на старшин.

Тривалість навчання рядових курсантів становила 359 годин. Загалом передбачалось 768 годин навчання [8].

Подаємо програму, старшинської школи (повний вишкіл):

Порядок предметів навчання і кількість годин

### І. ВИШКІЛ РЯДОВОГО ПОВСТАНЦЯ

Польова служба	86 год.
Зброрознавство	36 год.

Впоряд	50 год.
Стрілецький вишкіл	30 год.
Піонерка і мінерка	31 год.
Внутрішня служба	33 год.
Теренознавство	16 год.
Санітарна служба	5 год.
Політичне виховання	72 год.
Разом	359 год.

## II. ВИШКІЛ КАНДИДАТІВ НА СТАРШИН

Польова служба	106 год.
Впоряд	18 год.
Стрілецький вишкіл	16 год.
Піонерка і мінерка	22 год.
Внутрішня служба	23 год.
Картознавство	64 год.
Інструктаж (подавання команд)	48 год.
Організація війська	30 год.
Інтендантура	16 год.
Розвідка	14 год.
Зв'язок	14 год.
Військове книговодство, кореспонденція, звітування	6 год.
Санітарна служба	8 год.
Політичне виховання	24 год.
Разом	409 год.

Аналіз наведених матеріалів засвідчує, що вишкільні програми були орієнтовані на формування гармонійно розвиненої особистості - патріота-борця. Суттєву роль в зазначених програмах відігравали елементи фізичного виховання, адже обсяг часу, який відводився на різноманітні форми фізичного виховання [і такі спеціалізовані, як теренознавство, стрілецький вишкіл та ін.] складав не менше 50% від загального обсягу. Щоб бійці за короткий час могли пройти весь обсяг вишколу, програма передбачала основні відомості з

військових знань.

Польовий вишкіл, який має навчити бійця, як поводитися перед лицем ворога в якості окремого бійця із спеціальними завданнями, а також у складі рою, чоти, сотні. Кожний повстанець повинен докладно вивчити завдання: зорня, підслуху, польової стійки, добірного стрільця (снайпера), автоматника.

Після закінчення навчання одинцем наступає вишкіл в рою (рій у розвідці, в наступальному бою, в обороні, в бойовій охороні, на чатах). Потім іде навчання у складі чоти, сотні.

Під час навчання польової служби слід особливу увагу приділяти партизанській тактиці, а саме:

- боям у спеціальних умовах: ліс, важкопрохідні терени, ніч, мряка, зливи, сніговії;

- спеціальним формам партизанських боїв: забезпечення маршів і постоїв, напад, засідка, маневрування.

2. Впоряд служить виробленню точно визначених рухів, виконуваних по команді, виробленню вояцької постави та дисципліни. На впоряд переважно відводилось одну годину на день.

3. Стрілецький вишкіл має завдання навчити володінню вогнепальною зброєю. Цей предмет складається з внутрішньої та зовнішньої балістики і науки стрільняння.

4. Внутрішня служба має ознайомити бійців із військовим життям, з обов'язками повстанців щодо своїх командирів, з організацією вартової служби.

5. Піонерка і мінерка мають ознайомити з будовою й маскуванню стрілецьких осередків (гнізд); з будовою і нищенням дротяних перешкод; із закладанням мін та очищенням замінованих полів та різного роду переправами.

Дальший вишкіл бійці повинні здобувати на полі бою та в практичних рейдах. Щоб військо не втрачало вояцького духу та дисципліни, під час переправ і відпочинків треба проводити впоряд і польову службу [8].

Цікавим з цього погляду був режим дня повстанців у вишкільних таборах. День починався з ранкової руханки (зарядки), що відбувалась за певним порядком, який деколи мінявся, але сама схема залишалась незмінною:

- початкові вправи (марш, біг, заспокоюючі вправи);
- основні вправи в шахівниці: прості та комбіновані вправи

цілого тіла (рук, ніг, шиї, грудей і живота), згодом ідуть “перепочинкові” вправи та ігри;

- кінцеві вправи: біг, марш зі співом (якщо дозволяли місцеві умови конспірації).

Після зарядки застеляють ліжка та біжать митися до потоку (як бачимо, займаються загартовуванням). Згодом службовий старшина оголошує збір для молитви.

Як зазначається в дослідженні С.Хміля, “- після закінчення обідньої перерви, згідно з планом вишколу, відбуваються пообідні вправи” [8, с.22].

Крім вищеназаних, в краї діяли ще такі школи:

- старшинська школа “Олені” на Долинщині, біля с.Липа, пізніше перемістилася в Карпати (командир Поль);

- підстаршинська школа “Беркути” в Малиновцях на Гуцульщині (командир-поручник Чмелик);

- підстаршинська школа ім. С.Петлюри біля с.Космач (командир Степовий).

На території Станіславщини (Івано-Франківщини) діяло два вишкільні курені:

- “Гайдамаки” у Долинському районі (командир Хміль);

- “Чорні чорти” у Коломийському районі (командир “Козак”).

В цьому переліку потрібно ще згадати військову школу кадрів ОУН “Тигри”. Її випускники створили курінь “Сіроманці”, який складався виключно із членів ОУН. Командиром “Сіроманців” був колишній старший лейтенант Червоної армії Дмитро Карпенко (“Яструб”). Він першим серед старшин УПА був нагороджений Золотим хрестом бойової заслуги.

Крім цих шкіл, кожний військовий округ мав свої вишкільні табори. Наприклад, в одній тільки Станіславській області діяло дев’ять військово-вишкільних таборів [9, с.58-62].

Таким чином, аналіз засобів, методів, форм військово-фізичного виховання в структурах ОУН - УПА дає всі підстави стверджувати, що вишкільна практика набула чітко окреслених ознак високоефективної педагогічної системи, яка за своїм ідейним спрямуванням, змістом діяльності належить до найпрогресивніших педагогічних систем військово-фізичного вишколу середини ХХ століття.

Багато високоефективних елементів цієї системи доцільно використовувати і впроваджувати в організацію навчально-виховної роботи сучасної української армії.

1. Гнатевич Б. Історія українського війська. - Львів, 1936. - 320 с.

2. Книш З. Становлення ОУН. - К.: Вид-во ім. Теліги, 1994. - 124 с.

3. Мірчук П. Українська Повстанська Армія 1942-1952. - Львів, 1991. - 447 с.

4. Станіславське воєводське управління // Державний архів Івано-Франківської області. Ф.2, оп.1, №808, С. 98.

5. Йди за мною. - Стрий, 1992. - 54 с.

6. Шанковський Л. Збройні сили сучасної доби за роки 1914-1953 // Історія українського війська. - К.: Панорама, 1991. - С. 192.

7. Шкварець В., Федьков Г. Про перші відділи УПА // Організація Українських Націоналістів і Українська Повстанська Армія: Матеріали наук. конф. Всеукр. братства вояків УПА. - Івано-Франківськ, 1993. - С. 106.

8. Хміль С. Українська партизанка. - Львів: Шлях перемоги, 1993. - 128 с.

9. Арсенич П. Сторінки збройної боротьби УПА на Прикарпатті // Організація Українських Націоналістів і Українська Повстанська Армія: Матеріали наук. конф. Всеукр. братства вояків УПА. - Івано-Франківськ, 1993. - С.58-62.

*The article deals with the pedagogical basis of military physical training in the OUN-UPA units. The author investigates the essence, means, forms and techniques of OUN-UPA members specialized training.*

**Б.В.Грицуляк, А.І.Лесін, Б.В.Шутка**

## **ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ТА ЇХ СТАТЕНЕ ВИХОВАННЯ**

Підлітковий вік - вік статевого дозрівання, критичний період в біологічному, психічному і соціальному розвитку людини. В цей час завершується формування тієї схеми поведінки, яка буде суттєво впливати на її здоров'я, на усе подальше життя.

Психіку підлітка характеризує підвищена чутливість і збудливість, неврівноваженість, дратівливість, чудернацьке сполучення сором'язливості і чванькуватості, прагнення до незалежності, звільнення від впливу авторитетів, перехід до самотійності дорослого, індивідуалізація психіки і, разом з тим, недостатність її індивідуального характеру, вплив найближчого оточення. Ці особливості зумовлюють поведінку, форми спілкування, переживання так званого "важкого" підліткового періоду.

Формування самосвідомості залежить не тільки від індивідуальних особливостей і соціально-середовищних впливів, але й від статі. У дівчат самосвідомість формується значно швидше, ніж у хлопчиків, вони дорослішають раніше і по-своєму.

Пізнаючи себе, підліток приходить до формування конкретного образу свого "Я" і прагне відповідати йому. Так він вступає в період самовиховання, яке нерідко набуває крайніх форм: хлопчик для гартування волі, наприклад, стрибає з мосту, ризикуючи життям, чи затіває бійку; дівчинка, щоб подолати сором'язливість, поводить розв'язно або ж демонструє "жіночу неприступність" настільки невблаганно і прямолінійно, що стає відкинутою ровесниками. Так чи інакше через це проходить майже кожен підліток, але швидко позбувається проблем при правильному виховному підході.

Стосунки з дорослими є основою так званого "конфлікту батьків і дітей". У його витоках лежить прагнення підлітків до самостійності, досягнення статусу дорослих і притаманна молоді всіх часів потреба в угрупованні з ровесниками.

Існує цілий ряд більш або менш помітних впливів батьків на психосексуальний розвиток дитини. "Відгодовані любов'ю" діти, постійно відчуваючи свою "надцінність", в подальшому житті не

стільки люблять, скільки заохочують любов інших до себе, як основний спосіб самоствердження.

Поряд з іншими факторами на сексуальну орієнтацію підлітків з раннього дитинства впливає характер поводження з ними батьків, чия гіпертрофована лагідність (часті міцні обійми, поцілунки в губи, сон разом з дітьми або ж навіть їх купання в підлітковому віці) порушує нормальний сексуальний розвиток молодшого покоління: або надмірно еротизує любов, або спричиняє байдужість до протилежної статі. Хлопчики, які мають таких матерів, нерідко вступають в ранні статеві зв'язки, а дівчата, які мають таких татусів, згодом частіше виходять за чоловіків, значно старших від себе. Якщо на дівчат емоційна близькість з мамою діє тільки позитивно, то у хлопчиків це призводить до емоційної нестійкості, саморефлексії, недостатньої відвертості з друзями. Психологічна близькість з батьком пов'язана з розвитком самоконтролю. В розладнаних і неповних сім'ях підліток не набуває досвіду спілкування з обома батьками, що утруднює подальші стосунки з іншою статтю.

Не аналізуючи проблеми в цілому, звернімося, однак, до деяких її аспектів, що торкаються сексуальності.

Сучасного підлітка, як правило позбавленого необхідності забезпечувати своє існування і швидко підрастаючого (значно швидше, ніж 30-40 років тому), хвилює проблема "він" і "вона". У цій сфері вплив ровесників найсильніший. Підліток, багато прихильностей якого усвідомлено чи неусвідомлено пов'язані з сексуальністю, що формується, не тільки шукає спілкування, але й орієнтується на групу, виробляючи еталон спілкування між статями. За відсутності належного виховання, він знаходить в групі основне або єдине джерело інформації і зразків керованої поведінки, які далеко не завжди є бажаними. В таких групах, не об'єднаних позитивною програмою, спостерігається і деяке зміщення статевих ролей. Воно визначається не тільки біархатними зрушеннями в сучасному суспільстві, але й статево-віковими психологічними особливостями. Хлопчики більше тяжіють до угруповання з ровесниками своєї статі.

Дівчата, вільніші в спілкуванні, охоче віддають перевагу чоловічому товариству і, можливо, тому запозичують шаблони "м'зової" поведінки. В більш-менш рівноправному спілкуванні ті хлопчики, у яких раніше пробуджуються еротичні інтереси і потреби,



індуціюють ними дівчат, але й самі переймають від них схильність до саморефлексії, більшу потребу в інтимності, емоційному теплі.

Алкоголь, тютюн та інші наркотичні речовини є предметом спокуси, повз яку може пройти не кожен підліток - чи це хлопчик, а чи дівчинка. У них швидше, ніж у дорослих, формується непоборний потяг до наркотизації, вживання наркотиків та їх доступних замінників. Ці підлітки у своїй більшості відхиляються від норм з раннього віку, складають основну частину малолітніх правопорушників.

Існує безпосередній зв'язок між алкоголізацією батьків і психічним станом дітей, а також схильністю дитини до алкоголізації. Діти алкоголіків (особливо матерів під час вагітності) одразу після народження, як свідчить клінічна практика, виявляють ознаки латентного абстинентного синдрому. Куріння під час вагітності, як показують наукові дослідження, помітно впливає на психічний розвиток майбутніх дітей. Достеменно відомо, що розповсюдженість і вік початку куріння пов'язані з тим, чи курять в приміщенні, куди потрапляє немовля з пологового будинку. Ці й подібні обставини зумовлюють відповідну готовність дитячого організму до сприйняття алкоголю і нікотину, а іноді й потребу в них.

Серед причин, що спонукають до алкогольної і неалкогольної наркотизації, значне місце посідають проблеми спілкування і сексуальності. Сигарета стає перепусткою в компанію ровесників чи старших не тільки для хлопчиків, але й для дівчаток. Вживання алкоголю і наркотиків допомагає подолати бар'єр сором'язливості, розкріпачує і стимулює еротичність. Інколи це заходить досить далеко, може створювати пряму загрозу психічному і фізичному здоров'ю, особливо дівчат, призводить до раннього материнства, негативно позначається на здоров'ї майбутніх дітей.

Підлітка швидко перестає цікавити просто товаришування, спілкування заради спілкування. У дівчаток раніше і сильніше, у хлопчиків - трохи пізніше, виникає потреба психологічної близькості, розуміння іншою людиною, довірливості, що все більше задовольняється диференційованою дружбою.

У стародавньому трактаті "Гілка персика" говориться: "Три джерела мають потяги людини: душу, розум і тіло. Потяги душ породжують дружбу. Потяги розуму породжують повагу. Потяги тіла

породжують бажання. Єднання трьох потягів породжує кохання" [Цит. за 1, с.3]. Підліток, шукаючи себе в коханні, мусить пройти складний шлях, перш ніж зуміє з'єднати різні потяги в одному почутті.

В ранній період дозрівання статевий потяг ізольований від психологічної складової. Це вік любові-дружби, любові-ідеалізації, чистих і невинних стосунків. Прагнення залицятися і мати прихильників, ніжність, кокетливість, мрії ще не пов'язуються зі статевим потягом. На цій стадії любов виражається у фантазіях, в закоханості здалеку, а в реальному житті інша стать може навіть викликати неприязнь. У хлопчиків раніше пробуджується статевий потяг, і цей розлад буває особливо напруженим і суперечливим. Як вірно зауважено, підліток часто не кохає жінку, до якої його тягне, і його не тягне до жінки, яку він кохає.

Якщо розвиток вторинних статевих ознак відбувається повільніше, ніж у ровесників, може виникати почуття неповноцінності. І навпаки - більш сформовані підлітки можуть страждати від зайвої уваги оточуючих, прагнуть змінити фігуру (особливо дівчата), стають нерішучими, відлюдкуватими. Менструація - не тільки прикмета жіночості, це й втрата дитинства, а звідси - складне, іноді невротичне ставлення до неї.

Властива деяким підліткам невизначеність сексуальної ідентифікації може посилюватися умовами сучасного життя і реакцією оточення. Насмішки та іронія, симпатизуючий інтерес батьків чи інших дорослих до тіла підлітків, яке удосконалюється, можуть заважати його адекватній сексуальній поведінці.

Багато помилок, пересудів і страху пов'язано з підлітковою мастурбацією. Її вважають причиною імпотенції, неврастенії, навіть недоумства, шизофренії і т. д. При цьому наслідок плутають з причиною, мастурбацію вважають джерелом низки захворювань. Помітивши мастурбацію у своїх дітей, батьки часто бувають вражені і виявляють різко негативні реакції - від залякування до заборони, постійного контролю і навіть фізичних покарань. Нерідко ми стикаємось з брідливо-презирливим ставленням батьків, принизливим для підлітка вистежуванням.

Статеве відчуття, що формується, пов'язується з геніталіями значно раніше, ніж виникає справжня потреба і можливість прямого статевого контакту. Опинившись перед реальним фактом статевого напруження, збуджений низкою зовнішніх впливів (випадкові зовнішні подразнення, полюції спросоння, тривалі соматичні



захворювання, а частіше – погана інформація чи наочний приклад), підліток відкриває для себе мастурбацію як спосіб розрядки і задоволення інтересу до власної статевої функції.

Мастурбація являє собою сурогатний спосіб, який дозволяє зняти або пом'якшити прояв фізіологічного дискомфорту, зумовлений біологічною необхідністю, що не знаходить адекватного задоволення... Лише деяким здоровим юнакам вдається уникнути цієї обхідної стежки [2, с.281]. Детально вивчено питання про жіночу мастурбацію і виявлено, що вона частішає з віком, без характерного для чоловіків пубертатного піка [3, с.74].

Нестійкість сексуальної поведінки підлітків сприяє тому, що вона нерідко наближається до патологічних форм, особливо під впливом порнографії, що просочується в кіно, телебачення, пресу, рекламу.

За даними опитування студентів, їх джерелами сексуальної інформації були переважно ровесники і старші товариші, література. 13% батьків і 76% матерів пояснили своїм дітям природу полюції і менструації. У з'ясуванні інших питань батьки брали участь менше, ніж сторонні дорослі, лікарі і вчителі - всього 5-15%. Кожен десятий підліток мав наочне уявлення про статевий акт і статеvu розбещеність. На згадку про статевий акт емоційно (в тому числі з огидою) реагували 40% хлопчиків і 63% дівчат. Пояснення ролі батька, суті вагітності викликало емоційне реагування і потрясіння у 5-15% опитаних (здебільшого у дівчат).

Зрозуміло, що статеве формування дітей не лише тішить, але й бентежить батьків, особливо при перших і прямих зіткненнях із сексуальністю дитини. У цих випадках необхідні тактовність і делікатність батьків, повага до інтимного життя підлітка, розуміння проблем його віку і допомога в їх подоланні. Сексологи постійно підкреслюють, що залякування у зв'язку з підлітковим онанізмом спричиняє невротичні реакції, порушення формування потягу і статевої спроможності. Нам доводиться спостерігати підлітків, у яких основною причиною неврозів є ставлення до них дорослих у зв'язку з онанізмом. Це є підставою візиту до лікаря, ініціатором якого переважно виступає мати після більш-менш тривалого періоду вистежування, залякування. Її тривога нерідко переростає в паніку. У загальному стані підлітків (це переважно хлопчики) спостерігаються

розлади сну, ознаки тривожності і сенситивності, порушення емоційного контакту з батьками, а іноді й з ровесниками. У дівчат в таких випадках формуються істероїдні риси характеру.

Провокувати мастурбацію можуть випадкові сексуальні подразнення, наслідування, розмови і поведінка оточуючих, деякі телепередачі, книги, кіно, музика, сурогат статевого збудження і ерекція під час тряски в транспорті, тісний фізичний контакт у штовханні та ін.

Природним наслідком припинення мастурбації у хлопчиків може стати виникнення полюції. В разі тривожної реакції на них необхідне додаткове пояснення чи навіювання.

Зневага, образливі підозри, зайві відверті зауваження, висловлені дорослими на адресу об'єкта симпатії підлітка, навіть якщо вони викликають у нього протест і ніби відкидаються ним, не можуть не позначитись негативно на його подальшому житті і значно ускладнюють стосунки з людьми. Не менш шкідливим є і надто серйозне ставлення дорослих, коли об'єкт першої закоханості підлітка сприймається ними, як майбутній Чоловік чи Дружина. Підліток до такої перспективи не готовий - вона позбавляє першу закоханість властивого їй невинного зачарування. Одних це може штовхнути на прискорення генітальних контактів, інших - змусити соромитись того, що складає щастя і суть цього періоду їх життя.

В ізольованому підході до питань статі, не включеному в систему морального формування, закладені хибні шляхи статевого виховання. Але їх замовчування є різновидом святенництва й брехні. Перед нами - не істота без статі, не просто школяр чи підліток, а завжди хлопчик чи дівчинка, яких необхідно виховувати разом і водночас по-різному.

Авторитарно-директивний стиль поведінки дорослих недоречний не тільки тому, що він неефективний, але й тому, що він спричиняє ізоляцію підлітка від світу дорослих, невпевненість у собі.

Про вихователя, який не розуміє цього, не без іронії можна сказати: "Він ніколи в житті не цілувався, дітей йому приніс лелека, а самого його знайшли в капусті під час боротьби зі шкідниками овочевих культур, боролись-боролись, дивляться - лежить! Він ніколи нікого не кохав, його ніколи не лихоманило під міськими годинниками, він ніколи не плакав від ревнощів. Він ніколи не дарував квітів просто

так - без приводу..." [4,с.3]. Він, мабуть, ніколи не помічав, що і у хлопчиків, і у дівчаток є очі і вії, і брови, і губи, а у декого навіть гарне волосся. Є у них навіть руки, ноги і коліна. І у дівчаток вони навіть красивіші, ніж у хлопчиків. Така вже гра природи. Але якраз ця обставина не дає спокою моралістам аматорам, що є вихідцями з капустиного листка, який особливою красою не відзначається.

Тому вони вважають себе єдиними знавцями питання: як бути з таким нещастям як жива і тепла людина? Що ж відбувається? Виникає святенність. Виникає неправда, прикрита ангельськими хітонами. Діти у віці до 16 років розуміють це не гірше дітей у віці після 16.

Підліток хоче бачити в особі дорослого не недосяжний взірць, не того, хто проповідує одне і робить інше, не ханжу, а людину зі своїми чеснотами і недоліками, переконану всім своїм минулим і теперішнім досвідом, що єдиним шляхом виховання нинішньої людини є самовдосконалення!

Другий різновид недоліків, що живляться уривчастими знаннями про "нові віяння" у вихованні, - зняття всякого контролю батьків і вихователів, моральна і етична вседозволеність з наданням "корисних" знань, якими і обмежується робота з підлітком. Нарешті, третя, досить розповсюджена помилка дорослих, - намагання забезпечити підліткові безконфліктне існування, захистити його від реальності. Результат - відсутність моральної стійкості, коли перше ж зіткнення з життям викликає відчай, песимізм, недовір'я до себе і людей.

Необхідно пам'ятати, що підліток вимагає не стільки самостійності (вона його часто навіть лякає), скільки визнання права на самостійність. Повага до його особи, розуміння труднощів і потреб,серйозний і довірливий обмін думками, вміння запропонувати і мотивувати (а не нав'язувати) лінію поведінки, викликати прагнення вирішувати і долати конфлікти та труднощі - це шлях, який забезпечить особисті права підлітка і збагатить його як людину.

Батьки повинні пам'ятати, що у хлопчиків і дівчаток виникає потреба в обговоренні питань статі, а серйозною перешкодою може бути раніше нагромаджений багаж цинічних термінів і уявлень. Нерідко дорослі помічають, що підліток бере участь у цинічних розмовах, розказує брудні анекдоти і т.д.

Внутрішня готовність батьків до обговорення питань статі забезпечує підлітку обстановку довір'я і спонукає до бесіди інтимного характеру.

Найчастіше це розмови батька з сином і матері з дочкою. Діалог матері з сином і батька з дочкою менш інтимний, емоційно напружений. Бажано, щоб, залишивши за підлітком певну свободу, мати чи батько дійсну ініціативу могли взяти на себе, зуміли б ввести питання, що цікавлять дочку чи сина, в русло обговорення ширших проблем людського життя.

Нерідко у підлітковому віці хлопчики нехтують гігієну тіла. Почасти це пов'язано з неслухняністю і зростанням тенденції до самостійності, почасти - з уже розглянутими реакціями на прояв статевого дозрівання. Силування перетворює антигігієну в інструмент боротьби дитини за свою самостійність. Не слід приховувати від підлітка, що неприємний запах брудного тіла, неохайний вигляд викликають негативні емоції навіть у людей, які його люблять. Дівчата повинні отримати всі необхідні роз'яснення з менструальної гігієни і дотримуватися її самостійно. Підліткові необхідно дати можливість відчути, що його охайність збільшує прихильність, сприяє емоційному контакту.

Вперше зацікавившись ровесницями, хлопчики можуть стати навіть перебільшено охайними. Фіксуючи на цьому увагу, жартуючи, іронізуючи, висловлюючи здогадки, навіть люблячі батьки ризикують надовго зруйнувати прагнення до чистоти і охайності.

Дівчаток, а часто і хлопчиків, дуже непокоять виражені прояви дозрівання - гнійнички. Підлітки цікавляться засобами догляду за шкірою, волоссям тощо.

Питання статевого виховання, які нерідко є проблемою навіть у щасливих сім'ях, ще більше ускладнюються в неповних, конфліктних чи формальних. Як правило, у підлітковому віці діти займають чітко визначене місце в сім'ї, мають свій погляд на те, що відбувається в родині. Навіть якщо позиція дітей небажана чи неправильна, необхідно спробувати зрозуміти її.

У неповних сім'ях існує реальна загроза зміщення емоційного аспекту сексуальності. Лютий опір підлітка новому шлюбіві батька чи матері виражає і посилює його односторонню орієнтацію, егоїстичні інтереси неподільного і беззастережного панування синівської чи дочірньої любові.

Виховання у навчальних закладах покликане доповнювати статеve виховання в сім'ї і виконувати ряд спеціальних завдань. Серед них - систематичне статеve навчання підлітків. Якщо немає спеціальної програми, його можуть здійснювати вчителі в процесі викладання окремих предметів - біології, анатомії, фізіології і гігієни людини, курсу "Етика і психологія сімейного життя".

1. Рюриков Ю.Б. Три влечения. - Искусство, 1967. - С.3.
2. Васильченко Г.С. Общая сексопатология. - М.: Медицина, 1977. - С.281-295.
3. Свядощ А.М. Женская сексопатология. - М.: Медицина, 1974. - С.74-76.
4. Каган В.Е. Воспитателю о сексологии. - М.: Медицина, 1991. - С.3-7.

*In the zesearch work the main problems of pedagogics: of children and teenagers upbringing are developed. The attention is paid to forming of psychology and psychohygiene of intimate life. Sex and prevention of disharmony problems are also taken into account.*

**О.І.Кіліченко**

## СУТНІСТЬ І ФУНКЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Становлення нових соціально-економічних і політичних відносин в українському суспільстві зумовило необхідність перегляду вимог до організації та реалізації навчально-виховного процесу в початковій школі.

Сучасна національна школа покликана сприяти відтворенню фізичного, інтелектуального, соціального та духовного потенціалу народу, готувати учнів до життя і праці в гуманному, демократичному суспільстві. Особливе місце у системі національної освіти належить вищій школі.

Сьогодні модель педагогічної освіти не дозволяє повною мірою реалізувати ідеї фундаменталізації чи прикладного навчання, а також випереджуючої підготовки педагогічних кадрів для існуючої системи народної освіти. Тому виникає необхідність змінити напрям,

ідею підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності.

Перед вищим і навчальними закладами стоїть завдання значно поліпшити перехід від соціальної ролі студента до соціальної ролі педагога, щоб уже під час навчання у студентів формувалися професійно-педагогічні знання, уміння і навички, спрямовані на такий спосіб організації навчально-виховного процесу, який відповідав би принципам гуманізації та демократизації (тобто і вчитель, і учні повинні бути активними учасниками педагогічного процесу). Найповніше відображає даний спосіб поняття педагогічна взаємодія.

Проблема педагогічної взаємодії як основного способу організації педагогічного процесу до 80-х р.р. ХХ століття майже не досліджувалася, хоча вже у Я.А.Коменського, Ж.-Ж.Руссо, К.Д.Ушинського, М.І.Пирогова згадується про необхідність взаємної активності вчителя і вихованців у педагогічному процесі, а також про важливість спеціальної підготовки до неї.

На ролі вчителя в організації навчально-виховного процесу і необхідності пошуку оптимального способу роботи "нової" школи наголошували українські педагоги О.Духнович, С.Сірополко, С.Русова. Спробу практичного дослідження цієї проблеми знаходимо у творах А.Макаренка і В.Сухомлинського.

У новій школі вільної України повинні реалізуватися гуманні й демократичні ідеї педагогіки співробітництва. Однак, хоча на практиці школа поступово переходить до організації навчально-виховного процесу на засадах педагогічної взаємодії, теоретичних досліджень з даної проблеми ми майже не знаходимо.

Проблему "педагогічної взаємодії" у дослідженнях згадували лише побіжно. Тобто термін зустрічається, але конкретний зміст його відсутній. Найбільш широким є обґрунтування його значення у Ю.К.Бабанського, В.А.Кан-Калика, Л.В.Кондрашової, І.Радченка, Р.П.Скульського. Грунтовніші дослідження зустрічаємо у психологів О.В.Киричука, О.В.Петровського, М.М.Рибакіної, О.О.Бодальова.

Узагальнення поняття взаємодії зробив О.В.Киричук, який відзначив, що "взаємодія у широкому розумінні слова - філософська категорія, що охоплює процеси впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, їхню взаємну обумовленість і взаємозміну; взаємний зв'язок соціальних явищ, як на рівні суспільства в цілому, так і на рівні функціонування його окремих груп, індивідів; вона охоплює всі види соціальних процесів і людської діяльності (праця, пізнання

спілкування, виховання і т.д.)” [1,с.3].

Педагогічна взаємодія не тільки зумовлює єдність усього шкільного колективу і цілісність педагогічного процесу, але є важливим джерелом їх розвитку. Для неї характерний ряд особливостей, які відрізняють її від взаємодії інших соціальних систем. Найбільш істотною є нерівна позиція взаємодіючих сторін.

Сутність взаємодії, як і кожного поняття, виражає головне, основне, визначальне, таке, що зумовлене глибокими, необхідними внутрішніми обов'язками і тенденціями.

На нашу думку, сутність педагогічної взаємодії, тобто внутрішня її сторона, детермінована спілкуванням, стосунками і діями (впливом).

Спілкування у педагогічній роботі виступає як засіб вирішення навчальних задач, як система забезпечення навчально-виховного процесу і є важливою умовою встановлення взаємодії між учителем і учнями.

Говорити з дітьми набагато важче, ніж з дорослими. Необхідно правильно сприймати зовнішні прояви внутрішнього світу дітей, враховувати можливу емоційну реакцію на звернене до них слово, їх чутливість до фальші у спілкуванні з дорослими.

Низька культура спілкування, невміння використовувати його засоби, психологічна невідповідність є серйозною перешкодою у встановленні повноцінних стосунків.

Стосунки - в широкому розумінні цього слова - виникають у результаті порівняння двох об'єктів за певною ознакою. У вузькому - це позиція особистості стосовно всього, що її оточує, а також до самої себе.

Педагогічні відношення - це стосунки, які виникають на основі педагогічного спілкування між учителем і учнями і характеризуються такими особливостями: а) педагог є визначальним при встановленні стосунків; б) педагогу завжди потрібно прагнути до встановлення з вихованцями позитивних стосунків; в) педагогічне спілкування має характеризуватися встановленням контакту педагога з вихованцями; г) стосунки, що виникають внаслідок педагогічного спілкування, повинні носити шаблонний характер; д) педагогічні взаємини мають ґрунтуватися не на жорстких регламентаціях, а в різних ситуаціях викликати багатосторонній спектр педагогічних дій.

Стосунки (рідко виступають у спілкуванні у чистому вигляді)

[2,с.3]. Вони, підкреслює О.О.Леонтьєв, ніби пропускаються через особистість людини, набуваючи суб'єктивної форми і певної самостійності, тобто виступають у ролі взаємостосунків.

Взаємостосунки - це взаємна позиція однієї особистості відносно іншої, позиція особистості стосовно громадськості. Від них залежить вся система спілкування людини.

Розвиток і вдосконалення взаємостосунків у педагогічному процесі - важливий фактор формування як особистості виховання, так і педагога.

Третьою стороною педагогічної взаємодії є вплив учителя на учня, який може носити двоякий характер: а) вплив учителя як особистості; б) вплив через дії вчителів.

Вплив учителя не є визначальним у формуванні особистості дитини, адже учень включений у сферу міжособистісного спілкування, куди входить також вплив його батьків, товаришів, засобів комунікації і т.д.

Дослідження поняття “педагогічна взаємодія” без визначення функцій не буде повним. Як відомо, поняття “функції” у широкому розумінні - це діяльність, обов'язок, призначення.

Функції педагогічної взаємодії регулюються факторами, пов'язаними з навчально-виховним процесом, особливостями спілкування, стосунками між учителем і вихованцями, моральними і правовими нормами, особливостями педагога та учнів. Тому функціонування може бути зовнішнє і внутрішнє.

Зовнішнє функціонування педагогічної взаємодії виявляється у спостережуваному - подіях, вчинках, діях, результатах. Внутрішнє, як підкреслює О.В. Киричук - у домінуючих реакціях, системі диспозицій та соціальних позиціях особистості, готовності діяти у певній ситуації певним способом.

Функціонування педагогічної взаємодії обмежене трьома напрямками: емоційним /афективним/, ціннісно-орієнтаційним, регулятивно-практичним, в основі яких лежить інформаційний обмін.

Важливою метою навчально-виховного процесу є формування високоосвіченої і високоморальної особистості. Оскільки він відбувається через взаємодію вчителя і учнів, важливою функцією педагогічної взаємодії є регуляційно-практична. Дія направлена на: а) учня чи колектив учнів; б) процес спілкування; в) самого вчителя.



М.П.Грabcук

## ЗБЕРЕЖЕННЯ ВИХОВНИХ ІНВАНТІВ У ГУЦУЛЬСЬКІЙ РОДИНІ

Найповніше відображення регуляційно-практична функція знаходить у комплексній характеристиці, оскільки із комплексу окремих комунікативних ситуацій складається процес педагогічної взаємодії. Вирішення задач, які виникають при роз'язуванні цих ситуацій сприяє організації навчально-виховного процесу.

Друга функція педагогічної взаємодії вчителя і учнів початкових класів - ціннісно-орієнтаційна. У навчально-виховному процесі через педагогічну взаємодію відбувається пізнання вчителем і учнями один одного, орієнтація в їх особистості і поведінці /зовнішня сторона функції/, а також самопізнання і самоорієнтація педагогів і вихованців /внутрішня сторона/

Педагогічна взаємодія вчителя і школярів досягне потрібних результатів, якщо на уроці та поза ним буде враховуватися емоційно-вольовий фактор. Тому важливою функцією є афективна /емоційна/. Вчитель повинен "відчувати" дитину, уміти радіти за неї, співчувати їй, використовувати емоційні почуття для створення сприятливого клімату у навчальній і пізнавальній роботі. Саме при організації навчально-виховного процесу способом педагогічної взаємодії можливе досягнення емоційного контакту вчителя і учнів. Це перша сторона афективної функції. Друга полягає у виявленні культури почуттів учителя.

Побудова нової школи тісно пов'язана способом організації навчально-виховного процесу, з активністю учнів і вчителів у ньому. На нашу думку, оптимальним способом організації є педагогічна взаємодія, сутність і функції якої ми дослідили.

1. Киричук О.В. Проблеми психології педагогічної взаємодії //Психологія: Рес. наук. вісн.-К. Освіта, 1991.-№37.-С.3-12.

2. Леонтьев А.А. Педагогическое общение - М.:Знание, 1979.-47с.

*In this article we analyse the importance of the pedagogical interactoin between the teather and the pupils at the modern elementary school and determine the essence and functions of this.*

Етнічні інваріанти - це такі властивості етносу, які не змінюються віками і передаються з покоління в покоління. Інтуїтивно ясно, що родина підтримує, зберігає і передає етнічні інваріанти.

Ознайомлюючись із системою родинного виховання гуцулів, легко помітити, що гуцульській сім'ї властивий культ батьків. Найбільшу владу, авторитет у родині має дід, потім - батько. Змалку дитина має можливість спостерігати авторитет діда для батька, що ґрунтується не на абсолютному послухові, як, наприклад, в японців, а на досвіді і мудрості старого. Тут є щось від кавказьких та балканських горців, в яких завжди наймудріші старці. Важливу роль в ієрархії відносин відіграє кордоцентризм гуцулів, що пом'якшує безумовну сувору дисципліну, яка мала би індукуватися батьківською лінією. Свою роль відіграють також норми християнської моралі, за якими живуть гуцули. Релігійність, яка межує з язичеством, є також етнічним інваріантом гуцулів, але слід зауважити, що гуцульська родина живе не тільки за релігійними законами, але й за законами детермінізму; гуцули не приймають християнської аскези.

Протягом століть гуцульську сім'ю очолював батько - одноособовий розпорядник і власник всього майна, керівник не лише господарської діяльності, але й життя всіх членів сім'ї, він також виступав представником родини перед зовнішнім світом. Батько вирішував, кого із дітей залишати при собі, вдома, і доживати при ньому разом з дружиною решту днів, кого одружувати "на сторону", кому яку частину майна відписати. Воля глави сім'ї була законом, йому підкорялися навіть дорослі діти, хоч і бували випадки протесту. Такі випадки виносились на суд громади, яка суворо карала сина за неповагу до батька, а батька - за погане виховання дітей.

Якщо образ матері в народній свідомості сприймається як втілення добра і ласки, то з особою батька асоціюються стриманіші почуття. Батькове слово, батьків приклад, наказ були законом для сім'ї. Постійно зайнятий турботами про матеріальний добробут родини, він, як здавалося зовні, порівняно з матір'ю приділяв менше уваги дітям. Однак вони, особливо хлопці, намагалися наслідувати



починають їх турбувати, коли стосуються їх особисто. Тому можна зробити висновок, що ця молодь – доволі інертна і пасивна частина студентства, яку слід включати у різні форми екологічної діяльності, щоб практична робота сприяла не тільки вибору більш активної життєвої позиції, але й зміні світогляду в сторону його екологізації. Необхідно зробити стійким почуття відповідальності за організацію та результати екологічного виховання в подальшій педагогічній діяльності. 21,67% опитаних мають низький рівень екологічної культури, що виявляється в їхньому ставленні до проблем екології: 20% вважають, що цими проблемами повинні займатися тільки спеціалісти, 0,67% опитаних студентів проблеми екології не цікавлять.

У значній частині студентства (9,33%) орієнтація на природу як особистісну цінність взагалі не спостерігається. Це є результатом недоліків їх попереднього суспільного, сімейного екологічного виховання.

Нестійкі наміри щодо проведення виховної роботи екологічного спрямування відзначаються у 30,67% опитаних студентів педвузів України. Відсутність таких намірів, що, на нашу думку, відповідає низькому рівню екологічної культури, спостерігається у 7% студентів, із них у 1,67% простежуються наміри, орієнтовані на споживацьке ставлення до природи.

Дуже значну частину (64,67%) складають студенти, які займають пасивну, очікувальну позицію щодо природоохоронної діяльності – вони із задоволенням приєднуються до організованих кимось заходів. Це можна пояснити тим, що згадана більшість не знає куди конкретно докласти свої сили, вирішенням яких практичних, в тому числі й пропагандистських заходів екологічного спрямування вони могли б зайнятися. Тобто в середній школі, у вищих навчальних закладах не акцентується увага на цьому напрямку роботи.

19,0% затруднюються у відповідях на питання про розуміння та основні компоненти екологічної культури або відверто зізнаються, що не знають відповіді. Це є проблемою і для викладачів педагогіки, завдання яких роз'яснити структуру, основні шляхи (засоби, форми) формування даної педагогічної категорії, розвинути відповідні навички та вміння проведення екологічної освіти й виховання в їх майбутній педагогічній роботі.

34,0% не знають взагалі ніяких нормативних актів природоохоронного законодавства. Зрозуміло, що дуже важко за таких умов формувати екологічну культуру майбутнього педагога, який сам не знає основних норм поведінки людини щодо природи (права, обов'язки, порядок дій у випадках екологічного лиха тощо).

З'ясовуючи фактори, які найбільше впливають на формування екологічного світогляду як складового елемента екологічної культури студентів, ми виявили, що найбільша частина опитаних (35,17%) підсвідомо сприймає негативну інформацію про забруднення навколишнього природного середовища (забруднення лісу, води, повітря, ґрунту та ін.). Усвідомлюючи, що природа – основне джерело життєдіяльності, відносно погіршення її стану гостро переживає будь-яка людина без додаткової сторонньої мотивації (реклами, пропаганди, публікацій в засобах масової інформації тощо). Друге місце у впливі на формування компонентів екологічної культури студентів, за результатами нашого опитування, займають засоби масової інформації – телебачення, газети й журнали, які повинні давати правдиву інформацію про стан навколишнього середовища.

Третю з найбільш масових груп опитаних респондентів (18,33%) складають індиферентні студенти: екологічні проблеми їх не цікавлять, вони не звертають уваги на ті джерела, що намагаються пробудити свідомість широких мас населення. Погіршення стану здоров'я людей, ріст смертності є важливими факторами, що впливають на усвідомлення зниження рівня життя населення України. Це відзначило 14,67% опитаних. Чорнобильська катастрофа, хоч і минуло більше десяти років, згадується респондентами як застереження про можливість її повторення у майбутньому на Хмельницькій, Рівненській, Південноукраїнській АЕС, що призвело б до радіаційного забруднення територій, підвищення радіаційного фону та всього комплексу інших негативних наслідків (13,67%).

Аварії на виробництві та підприємствах створюють менш складні, але критичні екологічні ситуації для здоров'я жителів ближніх районів, загрожують екології довкілля. Це відзначили 12,33% опитаних. 8,0% респондентів відзначають, що результатом погіршення екологічного стану в цілому (як у природі, так і в суспільстві) є поява нових видів захворювань – СНІДу, раку, епідемії туберкульозу, холери та ін. 7,0% опитаних уважно стежать за станом

природи свого регіону, а їх особисті спостереження є фактором, що впливає на усвідомлення глобальності екологічної катастрофи як суми окремих дрібних екологічних негараздів всієї України, всієї Землі. Безтурботне, байдуже ставлення людей до природи відзначають 3,33% опитаних. Наслідком недбалою господарювання, недосконалої природоохоронної політики в сусільстві є зникнення, вимирання багатьох видів чи представників фауни й флори, що занесені у Червону книгу України. Даний факт відзначило 6,0% респондентів. Охорона природи передбачає не тільки захист довкілля, а й раціональне використання її надр, що підкреслили 2,67% опитаних. В широкому спектрі інших факторів в цілому по масиві опитаних окремі компоненти складають незначну долю (від 0,33% до 1,67%). Дуже незначна кількість студентів (1,0%) охарактеризувала знання, які отримує у вузі, як фактор впливу на формування ставлення до екологічних проблем. Це підтверджує наше припущення про недостатній рівень екологічної роботи у вищих навчальних закладах освіти.

Підбиваючи підсумок пілотажного дослідження рівнів сформованості екологічної культури студентів педвузів України, ми дійшли висновку, що домінують низький і середній рівні сформованості цієї важливої якості майбутнього соціального педагога. Через недостатню ефективність існуючої системи освіти, все більшого значення надається неформальній екологічній освіті, в тому числі, студентської молоді, за допомогою засобів масової інформації (телебачення, радіо, преси), організації олімпіад, фестивалів, фотовиставок, конкурсів екологічного спрямування, тематичних науково-популярних лекцій, проведення туристсько-краєзнавчих походів, відвідування краєзнавчих музеїв, зоопарків тощо.

Однією із особливостей (переваг) неформальної екологічної освіти і виховання є оперативне, ефективне й широке розповсюдження природоохоронної інформації, формування громадської думки, пропаганда раціональних, екологічно чистих методів природокористування [2, с.13]. Важливим завданням соціального педагога є попередження людей про можливу появу екологічної небезпеки, роз'яснення способів її уникнення чи зменшення негативних наслідків для здоров'я людей.

Першочерговими завданнями вищої освіти у підготовці соціального педагога повинні бути: 1) розробка програм спеціальних курсів з екології з урахуванням регіональних особливостей та потреб регіону; 2) підготовка кваліфікованими кадрами методичної бази, наочності; 3) ширше використання практичних занять природоохоронного напрямку, пошук нових форм і методів екологічного виховання майбутніх спеціалістів; 4) залучення студентів до науково-дослідної роботи з екології через курсові й дипломні роботи, предметні олімпіади та конкурси студентських наукових робіт; 5) широкий обмін викладацьким досвідом професійної підготовки майбутніх спеціалістів через друковані видання, участь у відповідних конференціях, семінарах; 6) забезпечення новою комп'ютерною та відеотехнікою, створення науково-дослідних лабораторій, бази даних та програм в галузі охорони навколишнього середовища тощо.

Таким чином, коригуючи в сьгоднішніх соціально-економічних умовах зміст та форми професійної підготовки спеціаліста-педагога, обов'язковою умовою удосконалення цієї роботи маємо визнати екологічну спрямованість навчально-виховного процесу. Правильно побудовані екологічна освіта й виховання соціального педагога відіграють значну роль у формуванні екологічної української нації.

1. Погорелова А. Екологічна культура: проблеми і шляхи формування на Україні//Рідна природа. – №1. – 1993.

2. Концепція неперервної екологічної освіти і виховання в Україні (Проект)//Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – К.: Освіта, 1995. – № 14.

3. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навч. посібник. – К.: Центр "Magіstr-S" Творчої спілки вчителів України, 1996.

*A. Begeka, T. Vajda. Ecological aspect of teacher training in modern socio-pedagogical conditions.*

*Ecological aspect of teacher training in modern conditions new aims and tasks or educational system are considered. State of shaping ecological culture of future teacher is researched. The ways of improving ecological activity in pedagogical higher educational establishments of Ukraine are outlined.*

## Підготовка нової генерації

Р.П.Скульський

### УКРАЇНСЬКЕ НАРОДОЗНАВСТВО І ПРОБЛЕМА ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

Численні дослідження, в тому числі й проведені в останні декілька років співробітниками Науково-методичного центру “Українська етнопедагогіка і народознавство” АПН України і Прикарпатського університету ім.В.Стефаника під керівництвом автора цих рядків [1,с.58-180], переконують нас у тому, що в шкільному народознавстві приховані невичерпні можливості щодо навчання, виховання та розвитку учнів. Їх практична реалізація може сприяти істотному підвищенню ефективності педагогічного процесу в школі.

Проте використання народознавства у навчально-виховній роботі, незважаючи на загальне захоплення ним, значно ускладнюється невідповідністю вчителів і вихователів до такої роботи. Бракує їй належного педагогічного досвіду. І в цьому немає жодної провини освітян. Адже переважна їх більшість, особливо людей середнього і старшого віку, під час свого навчання у педагогічних інститутах та університетах навіть не чули слова “народознавство”, не кажучи вже про вивчення теорії чи методики його застосування у навчально-виховній роботі. Отже, **визріла об’єктивна суперечність між гострою потребою широкого використання українського народознавства в педагогічному процесі школи, з одного боку, та невідповідністю вчителів і вихователів до такої роботи, з іншого.** Означена суперечність становить суть проблеми, якій присвячена ця стаття.

Розрізняють три шляхи її практичного вирішення.

Один із них - це **запровадження народознавства та методики його викладення у педагогічний процес**, реалізація якого є прерогативою вузів. В останні роки у їх навчальні плани під різними назвами (українське народознавство, українознавство та ін.) внесено відповідні курси. У деяких педагогічних навчальних закладах народознавство широко використовується у виховній роботі зі студентами.

Другий шлях - це **організація вивчення народознавства та його методики в установах післядипломної освіти педагогічних працівників.** В останні декілька років він також став предметом практичної реалізації, хоч педагогічні можливості цих установ щодо розвитку етнографічної культури освітян дуже обмежені через мізерну тривалість навчання у них і надмірну інформаційну насиченість їх планів і програм.

Нарешті, третій шлях розв’язання означеної проблеми - це **організація методичної роботи вчителів і вихователів за місцем їх праці**, в якій провідне місце посідає професійно-педагогічне самовдосконалення, їх самоосвіта та самовиховання.

**Кожен з перелічених шляхів вирішення означеної проблеми має свої позитивні та негативні сторони, плюси і мінуси.**

Водночас, у процесі їх практичної реалізації виявляються **спільні для всіх труднощі.** Здебільшого вони стосуються **теоретико-методологічних основ педагогіки народознавства.**

Серед освітян-практиків, а, тим більше, науковців, очевидно, немає такого, хто більшою чи меншою мірою не усвідомлював би, що українське народознавство як галузь наукових знань ідентифікує масивний пласт національної культури. Оволодіння ним у повному обсязі перевершує пізнавальні можливості людини.

Народознавство, як і будь яка галузь наукових знань чи практичної діяльності, у незмінному вигляді **не може бути предметом вивчення у школі чи вузі.** А щоб стало ним, необхідно здійснити його своєрідну “педагогічну трансформацію”, якої завжди вимагає перехід в системі “наука-навчальний предмет”.

Розробка змісту українського народознавства як **навчального предмета** потребує попереднього осмислення цілого ряду питань, а саме: чи є потреба в запровадженні українського народознавства у навчальний план загальноосвітньої школи, коли враховувати, що й без цього учні дуже перевантажені? Якщо так, то чим зумовлена така потреба? Чи існують такі навчально-виховні завдання, у вирішенні яких неможливо обійтись без використання народознавства? Якщо такі завдання існують і їх неможливо вирішити іншими, відмінними від народознавства засобами, то у якому обсязі доцільно використовувати його в школі? Який статус повинно мати шкільне народознавство: навчального предмета, чи може системи засобів виховання учнів? Та інших.

За нашим переконанням, тільки обґрунтовані відповіді на ці та інші подібні запитання допоможуть з'ясувати, **яким повинен бути зміст шкільного народознавства і в чому проявляється специфіка його використання у педагогічному процесі школи.** Тільки за цієї умови можна виробити уявлення про той елемент системи професійних цінностей вчителя, який можна назвати **етнологічним (народознавчим) компонентом його педагогічної культури.** На формування та розвиток його мають бути спрямовані зусилля педагогічних навчальних закладів, відповідних установ післядипломної освіти, методичних служб органів управління освітою і, нарешті, професійне самовдосконалення педагогів.

Торкаючись питання про педагогічну доцільність використання народознавства у навчально-виховному процесі, не можна обійтися без аналізу змісту теперішньої загальної освіти з позиції тих завдань, які покликана вирішувати національна школа. В цьому плані особливої уваги потребує **зміст гуманітарної освіти.**

Найістотношою ознакою сучасної української школи є її **культуротворча функція.** "Національне виховання в Українській державі має бути спрямоване на формування у молоді і дітей світоглядної свідомості, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, інших соціально значущих надбань вітчизняної і світової культури" [2, с. 15].

Зміст гуманітарної освіти, яку успадкувала національна школа, відзначався надмірними політико-ідеологічними нашаруваннями, гаслами і догмами, що не мали нічого спільного з життєвими реаліями. Проблеми національної культури не знаходили в ньому належного місця або висвітлювалися тенденційно спотворено.

За останні декілька років започатковано створення нового покоління шкільних підручників, зміст шкільної освіти, передовсім гуманітарної, істотно поліпшився. Але й тепер немає підстав стверджувати, що він повністю задовольняє освітньо-виховні потреби школи. Питання національної культури не знайшли в ньому належного висвітлення.

Теперішня школа переживає суперечливий процес переростання з відомчої політико-ідеологічної установи, якою вона була в минулому, в культуротворчий соціальний інститут. Її головні завдання полягають у тому, щоб максимально сприяти відродженню, збагаченню та

подальшому розвитку національної культури, утвердженню у свідомості молоді загальнолюдських і громадянських цінностей, виходу нашого суспільства з духовно-культурної кризи, піднесенню його до вершин світової культури. Цим завданням має відповідати зміст загальної освіти, передовсім гуманітарної.

Нова школа, якої ми прагнемо, лише тоді зможе задовольнити запити та потреби нашого народу, коли вона буде враховувати теперішні конкретно-історичні умови розбудови Української держави та орієнтуватись на перспективи її розвитку. Вона покликана забезпечити оволодіння доступним рівнем національної і світової культури. Тому розробка змісту шкільної освіти має ґрунтуватися на **культурологічній концепції розвитку суспільства.**

Національний соціально-культурний досвід, що слугує інформаційним джерелом при розробці змісту загальної освіти, включає **основи наук, техніки і технології, літератури та мистецтва,** що ідентифікують системні знання про життя нашого народу, його походження, місце і роль у розвитку світової цивілізації, історичну долю, матеріальну і духовну культуру.

Зміст загальної освіти є своєрідною педагогічною моделлю соціально-культурного досвіду народу. У теперішній школі він представлений системою навчальних предметів, кількість яких перевищує два десятки і продовжує зростати.

Прогресивними тенденціями в удосконаленні змісту шкільної освіти є її **гуманітаризація, посилення зв'язків з життям, інтеграція навчальних предметів, істотне зменшення їх кількості.**

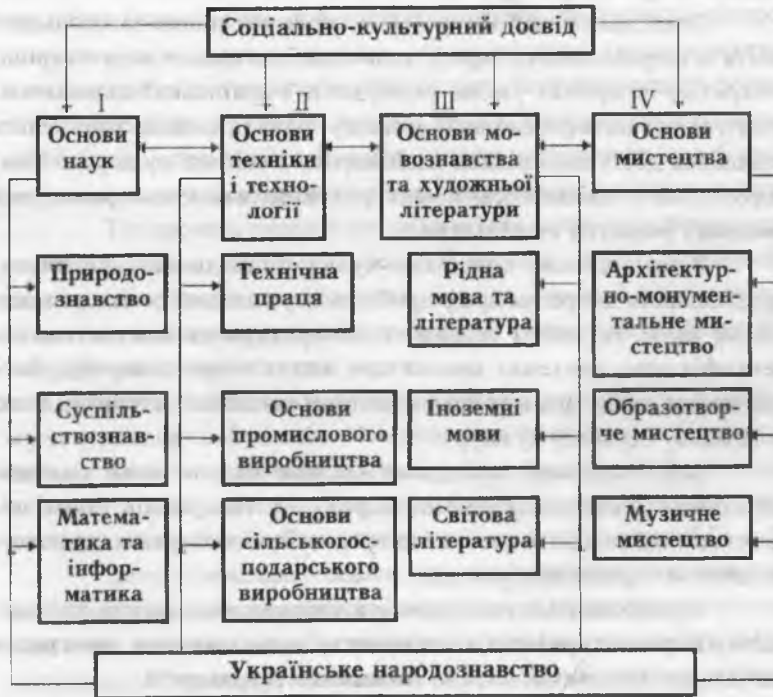
З позицій авторського концептуального підходу до вирішення цієї проблеми кількість навчальних предметів без шкоди може бути зменшена приблизно удвічі за рахунок створення інтегрованих курсів з народознавства, суспільствознавства, основ техніки і технології, мистецтва та ін.

Педагогічна модель змісту шкільної освіти представлена на схемі 1. З неї видно, що у змісті шкільної освіти можна умовно виділити чотири блоки (I-IV), які представляють відповідні галузі знань, а саме: науку, техніку і технологію, художню літературу та мистецтво.



Схема 1

Педагогічна модель змісту загальної освіти



Якщо співставити їх за обсягом часу, що відводиться на вивчення кожного, то блоки I-II мають очевидну перевагу над блоками III-IV. Це означає, що гуманітарні предмети у теперішньому змісті освіти посідають досить скромне місце.

Справді, для вивчення основ мистецтв навчальним планом передбачено мізерну кількість годин. До того ж викладання таких предметів, як музика, співи, малювання завершується на другому ступені навчання. У старших класах їх не вивчають. Це стосується й рідної мови.

Отже теперішній зміст шкільної освіти потребує істотної гуманітаризації. Йому конче бракує також зв'язку з життям. Адже знання, якими оволодіває випускник середньої школи, на дев'яносто відсотків не використовуються.

Значна частина педагогів істотне поліпшення теперішнього змісту шкільної освіти так чи інакше пов'язують із запровадженням у педагогічний процес українського народознавства, модель якого представлена на схемі 2 [3, с.30].

Схема 2

Педагогічна модель шкільного курсу народознавства





Як видно із схеми, центральний блок у змісті шкільного народознавства синтезує знання про людину в системі різномасштабних спільнот, починаючи від сім'ї і завершуючи світовою спільнотою. Два інші блоки містять інформацію про матеріальну і духовну культуру нашого народу. Інакше кажучи, шкільне народознавство несе таку інформацію, якої конче бракує теперішньому змісту освіти.

Чи означає це, що є потреба у повному обсязі запровадити народознавство у педагогічний процес школи? Зовсім ні, бо, коли, образно кажучи, моделі, зображені на схемах 1 і 2, "сумістити", то побачимо, що вони здебільшого "співпадають", тобто одні і ті ж питання входять як у зміст народознавства, так і традиційних навчальних предметів. А це означає, що немає жодних підстав вводити народознавство у повному обсязі в педагогічний процес школи, бо це, по-перше, призведе до дублювання навчальної інформації, а по-друге - до ще більшого перевантаження учнів.

Найраціональніший варіант удосконалення змісту шкільної освіти ми вбачаємо у використанні елементів народознавства в контексті викладання різних навчальних предметів. Наприклад, доцільно поєднати вивчення української літератури та словесного фольклору, народне музичне чи образотворче мистецтво використовувати відповідно на заняттях з музики і співів та малювання, народні ремесла і промисли - на уроках технічної праці, народні знання з метеорології - на уроках географії та фізики, медицини - на заняттях з біології. Тільки за цієї умови емпіричний досвід народу розглядатиметься з позицій науки. І в цьому - запорука формування світоглядних переконань.

Деякі розділи українського народознавства "не вписуються" у зміст шкільних навчальних предметів. Це, зокрема, стосується звичаїв та обрядів, пов'язаних з народним календарем. Такі елементи народознавства доцільно використовувати у позаурочній та позашкільній виховній роботі. При цьому окремі розділи народознавства (наприклад, народні ремесла) можуть бути предметом ґрунтовного вивчення чи навіть дослідження в позаурочній роботі з учнями.

Окреслене коло етнографічних знань дає уявлення про те, в якому аспекті слід розробляти програми професійного вдосконалення вчителів. Передовсім вчитель повинен мати уявлення про народознавство як цілісну систему знань, ґрунтовно вивчити ті його

розділи, які вписуються у його навчальний предмет або ж за змістом близькі до нього і можуть бути використані у позаурочній роботі.

1. Національне виховання учнів засобами українського народознавства: Посібник для вчителів /За ред. проф. Р.П.Скульського. - Івано-Франківськ: Вид-во Наук.-методич. центру "Укр. етнопедагогіка і народознавство" АПН України і Прикарпат. ун-ту, 1995. - 180 с.

2. Державна національна програма "Освіта". Україна ХХІ століття. - К.: Райдуга, 1994. - 62 с.

3. Скульський Р.П., Стельмахович М.Г. Методика викладання народознавства в школі: Посібник для вчителів, вихователів, студентів і викладачів педагогічних інститутів та університетів /За ред. проф. Р.П.Скульського. - Івано-Франківськ: Вид-во Наук.-методич. центру "Укр. етнопедагогіка і народознавство" АПН України і Прикарпат. ун-ту, 1995. - 277 с.

*The results of the analysis of the school ethnic studies' content are stated in the article in the context of the author's conception of the general education content and on this basis the circle of knowledge which form the ethnographic component is drawn.*

**В.М.Бегей**

### **ІНТЕГРАЦІЯ КОМПОНЕНТІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ЯК ОДИН ІЗ НАПРЯМКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ**

Однією із вирішальних умов удосконалення підготовки кваліфікованих учителів є інтеграція компонентів навчально-виховного процесу, перехід до нових принципів їх взаємодії. Розвиток інтеграційних процесів сьогодні знаходиться в центрі уваги спеціалістів вищої школи, а саме питання взаємозв'язку і взаємодії елементів наукового знання потребує ґрунтовного теоретичного аналізу та апробації.

На основі найбільш істотних критеріїв у сучасній науці виділяються такі теоретичні моделі спеціалістів:

- спеціаліст вузького профілю (однобічно і негармонійно розвинута особистість з вузькими спеціальними, аналітичними знаннями та переважно монофункціональною діяльністю);
- спеціаліст широкого профілю (різнобічно розвинута особистість із комплексними знаннями і поліфункціональною діяльністю);
- спеціаліст інтегративного профілю (всєбічно і гармонійно розвинута особистість з універсально-синтетичними знаннями і універсально-функціональною діяльністю).

Розвиток інтеграційних процесів у суспільстві зумовлює провідну тенденцію - посилення уваги до проблеми підготовки спеціалістів широкого профілю, однак наступний етап еволюції вищої школи буде, безумовно, пов'язаний з переносом акцентів на підготовку спеціалістів інтеграційного рівня.

Говорячи про "широту" профілю спеціаліста, ми враховуємо, що вона має різні наповнення, зміст і певні обмеження. Максимально можлива широта професійної підготовки - це універсальність, заснована на енциклопедизмі знань із різних галузей науки і видів діяльності. Такі фахівці унікальні і їх підготовка у широкому масштабі на сучасному етапі розвитку вищої школи неможлива. Тому ми орієнтуємося на підготовку спеціалістів широкого профілю, вкладаючи в це поняття такий зміст: це вчитель, який у повній мірі володіє інтегративними психолого-педагогічними, методичними і спеціальними знаннями, об'єднаними у мобільний міжпредметний синтезований комплекс, і який уміє застосувати свої знання на практиці у відповідності з вимогами сучасної школи.

Але, безумовно, кожен спеціаліст повинен прагнути до ідеалу, тобто до універсального рівня знань та універсально-функціональної діяльності. Досягти його можна лише за умов інтенсифікації навчального процесу, використання всіх можливостей, закладених в системі вищої педагогічної освіти. Сюди входить не тільки цілеспрямована підготовка спеціалістів для загальноосвітньої школи, а й всебічне підвищення рівня кваліфікації викладачів вузу, які у своїй діяльності повинні керуватися найновішими досягненнями сучасної педагогічної теорії.

В науковій літературі інтеграція трактується як процес

об'єднання в ціле окремих елементів, у результаті чого виникають нові якості. При цьому більшість дослідників наголошує на посиленні зв'язків між елементами, які зумовлюють такі якісні перетворення.

Аналіз численних досліджень цієї проблеми показує, що більшість учених розглядають інтеграцію елементів явища як процес його руху до цілісного стану, розвитку, який характеризується не тільки більшим ступенем взаємопов'язаності всіх елементів, але й зміною їх якості. Основні складові, які ведуть до прояву нового інтегративного ефекту, - універсалізація, тобто прагнення до розширення спектра якостей елементів системи; гармонізація зв'язків між елементами, які мають тенденцію до всебічного розвитку.

Універсалізація (від лат. *universalis* - загальний, всезагальний, що означає в сучасному розумінні - всебічний, всеохоплюючий) як обов'язкова складова частина інтеграції передбачає всебічний розвиток явищ, які інтегруються, включення в систему нових якостей елементів, що раніше не використовувалися чи не розвивалися. Універсалізація зумовлює нові результати якісного та кількісного характеру.

Ми розглядаємо універсалізацію як принцип підготовки висококваліфікованих спеціалістів, який передбачає розширення рівня всебічної підготовки вчителя для загальноосвітньої школи на засадах умілого поєднання науки та педагогічного досвіду; розширення спектра взаємодії навчальних дисциплін на основі реалізації можливостей, закладених як в їх предметному змісті, так і в самому навчально-виховному процесі.

Друга сторона прояву нового інтегрального ефекту - це гармонізація зв'язків між елементами структури. Гармонізація в педагогіці - це, перш за все, прагнення до гармонії відносин між учителями та учнями, між школою і сім'єю та ін. Оскільки гармонія - це єдність різноманітності, суворі відносна погодженість цілісної системи та її компонентів, то, відповідно, "гармонія відносин і спілкування між діючими особами педагогічного процесу є тією основою нової педагогіки, яка через гармонізацію навчально-виховного процесу досягає ідеалу всебічного розвитку особистості" [1, с.76].

Вирішуючи проблему взаємозв'язку між універсальністю та гармонійністю, вчені розглядають універсальність як важливу умову

гармонії. Діалектика відношень між ними аналогічна зв'язку змісту форми.

Інтеграційним може бути названий тільки такий процес, який забезпечує одну з нижчеперерахованих умов:

- вводить у сукупність незалежних предметів (у широкому значенні цього слова) будь-які зв'язки між ними, тобто перетворює цей ансамбль у структуру;

- використовує нові зв'язки між елементами вже існуючої структури;

- посилює зв'язки між елементами структури, які вже існували і діяли [2, с.164].

Одним із шляхів здійснення першої умови інтеграційного процесу (перетворення сукупності незалежних предметів у структуру) є аналіз сукупності такого інтегративного явища як навчально-пізнавальна культура. Дослідження процесу формування цієї структури свідчить про те, що здійснення інтеграційних процесів можливе не лише на міжпредметному, але й на внутріпредметному рівні на основі встановлення якнайтісніших інтегративних зв'язків змістового та процесуального компонентів навчальної діяльності.

Розробляючи шляхи інтеграції, ми керувались положенням про те, що процес міждисциплінарної інтеграції може бути здійснений лише за умови виокремлення у кожній дисципліні "ядра" із знань, які належать даній дисципліні, і "протоплазми", де знання із інших дисциплін синтезуються між собою і з матеріалом базової дисципліни. Тільки в такому випадку кожна галузь знань стає комплексною [3, с.31]. Крім цього, ми врахували, що інтеграційний процес може бути ефективним за умов:

- суцільності функцій окремих навчальних дисциплін, збереження їх власного предмета дослідження;

- економності - ущільнення і концентрації навчального матеріалу, усунення дублювань в його викладі;

- постійності інтегративного базису, інтеграції двох навчальних предметів на основі одного з них.

Слід відзначити, що поняття "синтез" ми не ототожнюємо із поняттям "інтеграція". Інтеграція - це більш загальний і багатогранний, у порівнянні з синтезом, спосіб розвитку знань, особливий вид

пізнавальної діяльності. Синтез - це завершальна форма інтегративного процесу і основа для утворення нової самостійної галузі знань.

Міжпредметний синтез ми розглядаємо як складову інтеграції, а інтеграцію - як комплексний процес, який здійснюється на основі численних зв'язків і взаємодій елементів, що його складають. Серед цих елементів - форми, методи і прийоми навчання студентів, цілеспрямована підготовка викладачів вузу (підвищення кваліфікації, участь у науковій роботі, створення нових навчально-методичних комплексів), організація зв'язків у системі відносин "педагогічний вуз - школа" та ін.

Результатом взаємопов'язаного вивчення окремих дисциплін є нова міжпредметна структура навчальних знань, якісно відмінних від елементів, які її складають. Наприклад, у результаті вивчення дидактики і методики на засадах взаємодії і взаємозбагачення створюється система дидактико-методичних знань і умінь як нове якісне утворення. Це - уміння застосувати загальнодидактичну систему методів навчання на конкретному методичному матеріалі і обов'язково з урахуванням його специфіки; уміння використовувати систему дидактичних і методичних принципів на основі їх гармонійного поєднання.

Особливої уваги вимагає проблема використання загальних понять для створення нової міжпредметної конструкції, а також розробки нових інтегрованих понять, які виникають у результаті взаємодії наук. У дидактиці та методиці викладання окремих предметів є чимало спільних понять: освіта, виховання, світогляд, теорія пізнання та ін. Вони виступають як важлива ланка, що об'єднує загальне і окреме, зміцнює їх взаємодію і цілісність пізнавальної діяльності. Систему формування інтегративних понять, які являють собою об'єднання дидактичного і методичного компонентів на основі їх взаємодії, слід виділяти з урахуванням специфіки кожної дисципліни.

Великого значення у вирішенні проблем інтеграції як на міжпредметному, так і на внутріпредметному рівнях ми надаємо дослідженням, які є продуктом інтеграційної діяльності. Тому одним із шляхів вирішення суперечності між потребою вищої та середньої школи у висококваліфікованих спеціалістах і недостатнім рівнем комплексної міжпредметної орієнтації педагогів ми вважаємо спільну розробку наукових досліджень інтегрованого характеру, наприклад, з проблем

дидактики та методик викладання окремих дисциплін, обговорення результатів цієї роботи на науково-практичних конференціях, методологічних семінарах; включення цих проблем у планові наукові дослідження. Саме такий підхід дає змогу знайти вирішення проблеми інтеграції в навчальному процесі вузу.

Відомо, що особливої уваги в сучасній науці потребує розробка основних напрямків інтеграції вищої школи з педагогічною практикою і посилення зв'язків у системі відносин "педагогічний вуз - школа". Дійсна інтеграція педагогічної науки і педагогічного досвіду полягає, перш за все, у їх взаємодоповненні і взаємозбагаченні, плідній співтворчості. "Така спілка науки і практики - це єдиний, цілісний педагогічний організм, цілісна педагогічна система з двома рівноцінними підсистемами: передової педагогічної науки і передового педагогічного досвіду" [1, с.62].

В сучасній науковій літературі на основі аналізу досягнень педагогічного досвіду були зроблені спроби визначення провідних інтегративних показників. У дослідженнях визначається, що педагогічний досвід повинен:

а) спиратися на найкращі традиції школи, психолого-педагогічну науку і все багатство навколишнього життя;

б) відповідати інтеграційним тенденціям і процесам, які відбуваються сьогодні у науково-виробничій, соціально-економічній, суспільно-політичній та інших галузях життя;

в) бути прогресивним, а також мати потенційні можливості вдосконалення і модернізації у перспективі;

г) бути економічним і давати стійкі позитивні кінцеві результати, тобто високий рівень загального розвитку учнів та студентів.

Основні показники передового педагогічного досвіду можна розглядати ізольовано один від одного і тим більше визначати ефективність того чи іншого педагогічного досвіду за допомогою одного - двох із них. Педагогічний досвід буде мати дійове значення тільки за умови інтегративного застосування всіх його показників.

На жаль, мусимо констатувати, що нові наукові дослідження ще дуже мало використовуються на практиці, особливо у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. Навчання в основному

здійснюється за традиційними схемами, що не сприяють розвиткові інтегрованих професійних умінь студентів.

Сподіваємося, що дослідження інтегрованих процесів у вищій педагогічній освіті сприятиме удосконаленню професійної підготовки майбутніх педагогів.

1. Федорец Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения. - Л.: Изд-во ЛГПИ, 1983. - 87 с.

2. Интеграционные тенденции в современном мире и социальный прогресс/Под ред. М.А.Розова. - М.: Изд-во МГУ, 1989. - 232 с.

3. Яковлев И.П. Интеграционные процессы в высшей школе. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. - 116 с.

*The article deals with the problem of integration of components of training specialists for higher school. The essence of integration is analysed on inter- and intra- subject levels.*

*Two aspects of integrational effect manifestation - harmonization and universalization are described in the article. The dialectics of their relations is identical to the linkage between form and contents.*



## “РІДНА ШКОЛА”: РЕТРОСПЕКТИВА І СУЧАСНІСТЬ

*Б.М.Ступарик*

### БОРОТЬБА “РІДНОЇ ШКОЛИ” ЗА НАЦІОНАЛЬНУ ОСВІТУ І ВИХОВАННЯ

Створене 6 серпня 1881 р. Руське педагогічне товариство (з 1912 р. - Українське педагогічне товариство, а з 1926 р. - “Рідна школа” Українського педагогічного товариства) мало головним завданням (цитується за тодішнім правописом): “а) Промишляти над потребами руського народу на полі шкіл народних, середніх, вищих, займатися основанем руських (українських - Б.С.) шкіл і піддержувати всякі справи виховання публичного і домашнього на основі матерного язика; б) Подавати членам поміч так моральну яко і матеріальну” [1, с.50] (цит. за тогочасним правописом - Б.С.).

Зміст діяльності товариства у всі роки відповідав поставленій меті. Об’єднавши навколо себе прогресивних педагогів через свої видання та первинні осередки (кружки), товариство у відозві від 26 березня 1884 р., підписаній головою В.Ільницьким та секретарем К.Кахникевичем, оприлюднило першу в історії галицького шкільництва програму розбудови національної школи в краї. У відозві вказано, що “школа народна має бути народною в повному значенню цього слова, вона має обов’язок виховувати дітей в душі національному”. Метою народної школи має бути моральний, інтелектуальний і фізичний розвиток школярів. Водночас підкреслено, що “всілякі посторонні змагання є недостойними школи і повинні бути усунені. Школа є святинєю науки і тільки науки” [2, с.50].

Діяльність товариства на початку ХХ ст. характерна тим, що при його активній участі українська суспільність, усвідомивши важливість школи для національно-культурного відродження, перейшла до практичної її розбудови. До першої світової війни в Австрії фактично була створена альтернативна до державної система українського приватного шкільництва, яка включала всі типи навчально-виховних закладів, крім вищих шкіл.

Об’єднаними зусиллями галицької сім’ї, української школи,

громадських організацій краю, в складних умовах іноземної окупації було досягнуто значних успіхів у формуванні національної свідомості українців, виховано нову людину - Людину Визвольних Змагань, яка проявила себе в боротьбі за незалежну Україну.

До першої світової війни товариство вже мало великий досвід у справі організації національної школи. Його члени стали активними учасниками розбудови шкільництва в період визвольних змагань.

Однак, здобути незалежність і створити національну освіту українцям в той час не судилося. Галичина була включена до складу Польщі. Аналізуючи цей період, навіть польські дослідники визнають, що в освітній політиці у ставленні до української людності щораз виразніше вирисовувалась ідея колонізації цієї людності з допомогою школи [3, с.126].

Усвідомлюючи, що зберегти національну окремішність, культуру, звичаї і традиції можна лише шляхом активізації культурно-освітньої роботи, українська прогресивна інтелігенція спрямувала свої зусилля на боротьбу за національну школу і позашкільну освіту. Рішенням анкети всіх крайових культурних, економічних і політичних організацій, яка відбулася у Львові 3 червня 1920 р., керівництвом утворенням, наглядом і утриманням українських приватних шкіл було покладено на товариство “Рідна школа”. З 1920/21 навч. р. всі приватні заклади мали перейти під його управу товариства.

Таке рішення було закономірним, бо саме це товариство мало найбільший досвід організації шкільництва. Уже в 1922/23 навч. р. воно мало 27 народних шкіл з 126 класами, 10 гімназій, 9 гімназійних курсів та інші заклади. В них навчалось понад 10 тисяч учнів. У 1921-1923 рр. у 46 селах різних повітів велись “збірні лекції”. В 20-х рр. товариство відкрило фахово-доповнюючі школи для дівчат у Львові й Перемишлі, для хлопців - у Львові, Станіславі, Перемишлі, Тернополі [4, с.10]. У 1924 р. товариство перебрало під свою опіку торговельну школу “Просвіти” у Львові, у 1927 р. - столярську школу товариства “Гуцульське мистецтво” у Косові та ін.

Особливо погіршилося становище українського шкільництва після прийняття 31 липня 1924 р. нового шкільного закону, який було названо “законом Грабського”. С.Грабський, виходячи з положення, що сувереном Польщі є народ польський, заклав в законі ідею, що основним типом школи має бути школа спільна (двомовна), яка виховує дітей на добрих громадян Польщі. Мова навчання мала визначатися шляхом

проведення плебісцитів в кожному шкільному окрузі.

Оцінюючи цей закон, С.Сірополко писав: "...новий закон про організацію шкільництва... може повести до цілковитої руйнації українського шкільництва в напрямі перетворення державних українських шкіл у польсько-українські школи, себто в школи з двома викладавими мовами.

Тут не місце з'ясувати, наскільки відповідає педагогічним вимогам "двоязичіє" шкільного навчання, - я лише вкажу на те, що видагні педагоги всього світу однодушно визнають, що денаціональна школа, яка відкидає народню мову і натомісць учить чужої, ломить ту психіку дитини, з якою вона принесла до школи свої спостереження й відповідні уявління, сполучені з кожним рідним словом.

Щоб запобігти тому лихові, яке несе з собою руйнація українського шкільництва, українське громадянство мусить енергійно взятися за оснування приватного шкільництва, себто підтримати всіма засобами "Рідну Школу", як установу, що стає на захист рідної школи в ім'я національних інтересів українського народу" [5].

Заклик відомого педагога до підтримки "Рідної школи" і тривога за долю українського шкільництва не були випадковими. Аналіз архівних документів, періодичної преси та видань того часу показує, що в українського громадянства не було єдності в боротьбі за свою школу.

Так, освітні заклади оо. Василян, сс. Василянок, оо. Редемптористів, "Український інститут" в Перемишлі не виконали рішення анкети про підпорядкування "Рідній школі", що призвело до відсутності єдності в боротьбі з польськими зазіханнями на уже досягнуте і на гарантовані конституцією та міжнародними договорами права, а з іншого боку, позбавило приватне шкільництво єдності в справі педагогічного нагляду, утримання, розміщення і утворення навчальних закладів.

Такі обставини зашкодили приватному шкільництву. Наприклад, коли школи УТП опиралися пануванню польської мови, то школи сс. Василянок ввели її в навчально-виховний процес і навіть у листування з ученицями. Це утруднювало позицію УТП [6].

Частина українського населення Галичини і далі не розуміла важливості школи для збереження і розвитку нації. Про це свідчило тяжіння до класичних гімназій, які втратили своє значення (в Польщі на 1 січня 1924 р. було 65 класичних гімназій із загального числа 745), а також пасивність у боротьбі за своє шкільництво, про що свідчить,

зокрема, те, що у 1925 р. не відкрито жодного закладу товариства "Рідна школа". Як відзначав один із тогочасних авторів, "від українського громадянства далися навіть почути відокремлені голоси, що краще вчити дитину в польській державній школі, як у такій обмеженій у своїх правах українській" [7].

Не однаковою була активність різних верств населення в боротьбі за рідномовну освіту. Так, повідомляючи про скасування рішення стосовно злиття українських і польських гімназій, газета "Діло" відзначала, що "тоді, як робітники, залізничники, сторожі і ін. все таки, - хоч не масово - сходилися на наради й підписували протести, інтелігенти постійно світили своєю відсутністю" [8].

Не були втішними і результати шкільного плебісциту, хоча в краї проводилась широка пропаганда з метою залучення до нього: багатолюдні віча, довірочні наради, збори, публікації в пресі тощо. Як показали підрахунки, в Східній Галичині в плебісциті взяли участь 1814 українських громад. Декларації підписали 99935 батьків за 138284 дітей. В результаті, в Східній Галичині мало бути 867 українських шкіл (у 1911/12 навч. р. їх було 2420), 2347 польських (у 1911/12 навч. р. - 1590), 1455 - двомовних. Водночас треба зазначити, що в основному українські школи було одно- або двокласні і лише чотири з них були семикласними (у поляків таких шкіл було 221).

Зрозуміло, такі результати не могли задовольнити українську спільноту. Ініціативу в боротьбі за українську мову викладання в свої руки взяла "Рідна школа". Об'єднавши свої зусилля з греко-католицьким духовенством, товариство з початком 1926/27 навч. р. розгорнуло широку кампанію по заповненню листків, друкованих "Рідною школою" під гаслом: "Домагаймося рідної школи!"

Як доповідав Міністерству внутрішніх справ тернопільський воєвода, ініціатива в акції по збиранню підписів за українську мову навчання в повітах воєводства належала УТП і УНДО, які організували агітацію, збирали декларації, формували основи подань та представляли їх компетентній владі. Про учителів-українців воєвода писав, що вони проявляють обережність в проведенні акції, зате греко-католицьке парафіяльне керівництво надає тій акції найбільшу допомогу і видає на підставі метричальних книг довідки про дати народження дітей [9, арк.99].

Потік донесень старост і поліції дає підстави стверджувати, що греко-католицьке духовенство найбільше впливало на хід акції. Наприклад, в донесенні постерунку поліції в с.Задубрівці від 2 вересня

1926 р. вказується, що в селах Задубрівці, Красноставці, Белелуя ініціатором збирання підписів за відміну навчання польською мовою був греко-католицький священник с.Белелуя Іван Самулевич. Аналогічні донесення були зі Снятина, Ганьківців, Заболотова, Гальбинівки, Джурова, Новоселиці та інших міст і сіл [9, арк.61,62,75]. У с.Потічок Снятинського повіту протест селян організував вікарій зі Снятина Степан Гунчак. Він же у Белелуї під час казання говорив: “Воля України хоче рідної школи” [9, арк.94]. Таких повідомлень дуже багато.

У листі кураторії Львівського шкільного округу до львівського воєводи від 4 жовтня 1926 р. вказувалось, що з кінця серпня і у вересні до кураторії надійшли петиції з понад 250 гмін з вимогою “відрубної української школи”. Коло 15 вересня петиції поступали масово. Кураторія висловлювала побоювання, що у найближчі місяці буде пожалення української акції в справі “шлебісциту шкільного” в тих школах, де запроваджено вивчення польської мови [9, арк.89].

Побоювання, як показав час, повністю підтвердилися. До грудня 1926 р. до кураторії надійшло близько 1500 протестів проти мовних розпоряджень.

Зростання активності українців викликало тривогу в урядових колах. Так, керівник кураторії писав до міністерства і воєвод, мовляв щорічна робота по організації плебісциту призведе до негативних наслідків у справі навчання і виховання дітей, в організації роботи школи, зашкодить відносинам вчителів різних національностей, погіршить роботу інспекторів. Постійне перебування в атмосфері мовної (вважай, міжнародної - Б.С.) боротьби буде мати, на думку куратора, негативний вплив на учнів, не сприятиме громадянському вихованню. Він звертався до міністра з пропозицією змінити порядок визначення мови навчання, бо з 1927 р. (передвиборний період) боротьба за мову викладання стане політичною боротьбою [9, арк.110-115].

Львівський воєвода, турбуючись про “мирне співжиття обох народностей”, а точніше про спокійне панування поляків над українцями, також пропонував міністерству змінити порядок визначення мови навчання без зміни закону про мови [9, арк.117-118].

Щоб закріпити досягнуте в колонізації українського шкільництва, президент Польщі 29 листопада 1930 р. видав розпорядження, в якому вказувалося, що зміна мови викладання можлива не раніше, ніж по семи роках від дати видачі останнього розпорядження,

яке визначало мову навчання в даній школі [10, с.587].

Однак, не зважаючи на посилення антиукраїнської політики, арешти, невдачу на виборах, “пацифікацію” (умиротворення) близько 800 сіл краю, боротьба за українську школу тривала. Особливо активну діяльність розгорнуло товариство “Рідна школа” в підготовці і проведенні плебісциту у 1932-1933 рр., в якому взяли участь понад 350 тисяч батьків [Див.: 11, с.3-10].

Та число українських шкіл швидко скорочувалося. У 1934/35 навч. р. у всій Польщі було тільки 457 українських шкіл, в яких навчалось лише 5% українських дітей [12, с.13]. Тому головною турботою товариства “Рідна школа” залишалися приватні навчально-виховні заклади. У 30-х роках їх мережа характеризувалась такими показниками:

Навчально-виховна установа	1930-1931 рр.	1937 р.
дошкільні заклади	55	768
число дітей у них	1742	29885
народні школи	35	33
число класів	133	172
число учнів		5554
гімназії	10	12
ліцеї	-	11
число учнів	1756	2362
фахові школи	1	4
число учнів	270	469
фахово-доповняючі школи	6	5
число учнів	634	691

В публікаціях того часу знаходимо не лише схвальні оцінки діяльності товариства, але критичні зауваження, пропозиції щодо її покращення. Так, аналізуючи підсумки роботи за 1930 - 1931 рр., А.Крушельницький звертає увагу на те, що із 17 захоронок 10 розміщені у Львові, а із 38 дитячих садків 24 - на Стрийщині. Він пише, що на західноукраїнських землях в кожному місті є по кілька захоронок, є вони й по селах, але ведуть їх польські “матечки”, ведуть осередки польського товариства народних шкіл, ведуть їх (але дуже мало) українські черниці. “А спротивляться денационалізації й клерикалізації, ширеній польськими “матечками”, “Рідна Школа” не має сили. Бо не має зрозуміння для

виховування дітвори на найнижчому - основному - ступені! Верхи "Р.Ш." займаються "високою" середньошкільною політикою, але дошкільне виховання їх не обходить" (13, с.5-12)

Народні школи товариства також розміщені по великих містах. І поза Львовом нема жодної народної школи, яка була б підбудовою професійної. Автор пропонував, щоб організоване в 417 кружках (32316 членів) громадянство провело масову акцію селянства, робітників і трудової інтелігенції за привернення української вселюдної школи з учителем-українцем на всій західноукраїнській території, за організацію державних українських 4-7 класових шкіл по містах і селах (13, с.8-9).

Із десяти гімназій товариства шість є старокласичними, "з навчанням латини і греки", а таких гімназій майже нема в Польщі. Склалася парадоксальна ситуація: громадянство бачить, що середні школи в дотеперішньому вигляді не дають користі для молоді і не користуються в неї попитом, не розвивають так потрібного фахового шкільництва (13, с. 9-12).

Аналіз публікацій переконує в тому, що на фахову освіту в 30-х роках стали звертати особливу увагу. Так, інженер І.Лучишин писав:"Організувати і вможливити ту загальну фахову освіту для широкого загалу нашого народу - значить, розв'язувати одно з найважливіших питань української національної і соціальної політики.

Розв'язка цієї проблеми є рівнозначно розв'язкою питання: чи вдержиться наш народ на своїй землі, як її неподільний господар. Бо треба добре тямити, що при сучасному поступі науки й техніки рішає не чисельність народу, але його освіта й культура, а разом з цим його господарська сила" [14, с.18-19].

Щоб допомогти молоді зробити правильний вибір майбутньої професії, у Львові 4 лютого 1932 р. було засновано першу українську "Психотехнічну пораду для вибору звання", як виховно-наукову комісію при Головній управі "Рідної школи". В повідомленні про її відкриття підкреслювалося, що "основний клич організованого будівництва сучасних культурних громадянств гласить: "Кожний громадянин повинен знайти на своєму становищі суспільної праці, кожна людина повинна зайняти своє місце при фаховому варстаті матеріального чи духовного

виробництва відповідно до своїх фізичних і духовних талантів та можливостей. Невідповідний громадянин на невідповідному для нього громадянському становищі, невідповідний робітник при невідповідному для нього варстаті суспільного виробництва є самовбивцем своєї індивідуальності та дезорганізатором наставленого процесу життя, передбаченого соціального шляху творчості" (15, с.240).

Розуміючи важливість фахової освіти для розвитку краю, Головна управа "Рідної школи" у 1933р. внесла до кураторії Львівського шкільного округу меморіал, в якому домагалася відкриття різних типів шкіл, також і фахових. Наприклад, у Станіславському воеводстві вимагалася відкрити 17 фахових шкіл (16, с.161-163). Як видно із таблиці, у 1937 р. товариство мало чотири фахові школи, всього у 1938 р. приватних українських фахових шкіл у краї було дев'ять (17, с.124-125).

Вивчення джерельної бази переконує, що в складних умовах переслідування всього українського "Рідна школа" постійно розширювала мережу навчально-виховних закладів (дошкільних установ, шкіл, бурс,курсів тощо). Вони стали оазисами національного виховання, полем для розробки його теоретичних засад і практичної їх перевірки. Найважливіше завдання "Рідної школи" "... щоби дитина носила в своїй груді любов до рідної мови, до рідної землі, до своїх предків, до своєї церкви, до рідної історії, до літератури, до мистецтва, до рідних звичаїв і обичаїв, до рідних установ, словом до рідної культури, всього, що надбали й збудували попередні покоління" (18, с.242).

Зміни, які відбувалися в європейському шкільництві після першої світової війни, викликали потребу реформування системи освіти і виховання в Польщі. Підсумував всі зміни закон від 11 березня 1932 р. Реформа установлювала монополію держави на виховання, визначала пріоритет виховання перед навчанням, вимагала побудови навчально-виховного процесу на основі сучасних досягнень психолого-педагогічної науки (19, с. 83-89).

Реформа вплинула на зміст діяльності шкіл товариства. Вони пішли шляхом посилення виховної діяльності, як і всі школи в державі. Однак, тут були і суттєві відмінності. В державних школах надто недооцінювано те, що серйозну навчальну роботу основу колишньої



освіти, було занедбано. Це відповідало поширеному на Заході підходові: відійти від надмірного інтелектуалізму, а звернути більшу увагу на емоційні чинники людської душі, зденерованої урбаністичною культурою. Але в умовах Галичини надто одностороннє використання цього гасла не було виправданим. Аналізуючи розвиток приватного шкільництва, д-р М. Терлецький писав: "Коли брати наш збірний національний інтелект як цілість - одиницю, то виказує він здорову рівновагу, молодечу силу, а ніяким чином перетомлення. Навпаки, можна б вказати в нашій духовості на надмірну перевагу емоціонального чинника так, що конче треба б розвинути саме інтелектуальну сторону, як чинник рівноваги. Тому, коли часто постулять школи, що вона має передовсім виховувати, інтерпретують так, що виховування спірають на зовнішніх ефектах учнівських організацій і виступів учнів, а не ставлять на тверду основу мозольної, тим самим виховної праці, що і виховує і розвиває інтелект, то, очевидно, це не правильно і в багатьох випадках дотеперішня практика виказала лихі наслідки" (20, с. 174).

Разом з цим, виходячи з того, що в українських школах, в порівнянні з числом населення, дуже мало молоді і тому треба було дорожити кожною дитиною, яка мала можливість закінчити навчання, українські приватні освітні заклади дбали, щоб із них виходили і виховані, і освічені випускники.

Навчання в середніх школах товариства відбувалося за планами державних шкіл. Як факультативні предмети вивчали науку кооперації, співи, а подекуди малювання і англійську мову. Німецька мова була обов'язковою в усіх школах.

Більшість навчальних закладів "Рідної школи" (9 гімназій і 9 ліцеїв) були коедукаційними. Решта - дівочими. Більшість ліцеїв були гуманітарного типу. Коедукаційний ліцей у Дрогобичі мав гуманітарний та математично-фізичний відділ, а Золочівський і Тернопільський коедукаційні ліцеї мали гуманітарний і природничий відділи.

Вивчення архівних документів, спогадів викладачів і учнів показує, що молодь в українських навчальних закладах виховувалась під поглядом державним, морально-релігійним, національним, господарсько-суспільним, естетичним і фізичним. Виховання здійснювалося в тісній

єдності з батьками і церквою, в поєднанні навчання і позакласної діяльності учнів. Цьому сприяв якісний підбір педагогів, які мали спеціальну освіту, високу національну свідомість і професійну кваліфікацію. З ними проводились конференції, диспути і т. ін. Частина педагогів займалася науковою та літературною діяльністю. Крім звичайної шкільної праці, вчителі були керівниками різних курсів для населення, брали участь в управах місцевих товариств, виступали з лекціями тощо. Для гармонійного розвитку молоді в гімназіях створювалися наукові, художні, спортивні гуртки та секції, розвивалося самоврядування. Життя цих організацій зосереджувалося в читальні школи, де були бібліотеки і де відбувалися, звичайно під неділю і свята, всі заходи.

Важливу роль у вихованні учнів відіграла "Самоуправна шкільна громада", в якій зосереджувалося позашкільне життя молоді, від нього виходила ініціатива в проведенні вечорів, забав, імпрез, екскурсій тощо. До складу керівництва, яке обиралося щороку на загальних учнівських зборах, входили представники всіх класних громад, наукових гуртків і секцій "Самоуправної шкільної громади", наприклад, шкільного кооперативу, гуртка ощадності, читальні, хору, протиалкогольного і протинікотинного гуртка "Відродження", шкільного музею, спортсекцій, редакції шкільного часопису і т.д.

Класні громади поділялися на дві групи. В І-ІІ класах основними організаторами були класні опікуни, які давали можливість учням зрозуміти значення громадської діяльності та проявити свій організаторський хист. В старших класах робота учнів була самостійною і складнішою, а вчителі виконували роль консультантів.

Метою самоуправи в класі було: дбати про карність і порядок в класі, його естетичний вигляд, поширення знань через самоосвіту, розвиток товариських та громадянських почуттів.

Самоуправа слідувала за дисципліною учнів, організовувала самообслуговування, створювала бібліотеки, передплачувала пресу, влаштовувала вечори і прогулянки. У 1937-38 навч.р. в гімназіях "Рідної школи" було відзначено роковини бою під Крутами, Базару, проведено ювілейне святкування "Просвіти", День Матері, Свято Миколая, концерти колядок і щедрівок, театральні вистави та ін. Відбулися заходи на честь

Шевченка, Стефаніка, Лисенка, кн. Ярослава Осмомисла, Мазепи та ін.

Виянято важливе місце в діяльності “Рідної школи” посідає турбота про розвиток національного виховання. В міжвоєнну добу ця проблема з особливою гостротою постала перед педагогами. На заході Європи в цей час шкільні програми опановує батьківщинознавство, тобто національна освіта і виховання, що формували державно-національних активістів-патріотів (21, с.7). В польській школі основою навчально-виховного процесу стала польськість.

На цій проблемі концентрують свою увагу і українські педагоги. Виходять друком праці М.Галушинського “Національне виховання”, Б.Заклинського “Національне виховання”, С.Сірополка “Національне виховання і позашкільна освіта” та багато інших.

Мета національного виховання, вважав М.Галушинський, “...щоби нарід заховав якнайсильніше і найпевніше свою національну окремішність”. Важливим при цьому є “розвинути всесторонно всі позитивні сторони національного характеру, а добре проведена національна індивідуальність має вложити все, що є в ній найгарнішого, у загальнолюдську культуру” (22, с.8-9).

Головним засобом національного виховання визнавалася нова школа, в якій дитина навчиться, “ставити свої сили на услуги громади, щоби підпорядковувати своє “я” загальним справам, щоби панувати над своїми пристрастями й забаганками тоді, коли інтерес громади сего вимагає” (22, с.8-9).

У доповіді на науково-педагогічному з’їзді “Рідної школи” 1 лютого 1929 р. В.Кузьмович наголошував, що головною турботою гімназій товариства має бути не навчання, а національне виховання, метою якого “... повинно бути не лише виховання національно свідомого Українця зі всебічно оформленим умом, серцем, волею і тілом, але й Українця спеціально зорієнтованого на всі проблеми сучасного життя, а саме, зорієнтованого національно”, розуміючи під національною зорієнтованістю “вироблювання почуття солідарности одиниці з добром і інтересами нації, яке в особняку повинно витворити своєрідну етику (підчинення свого “я” під інтереси збірноти), а в збірноті своєрідну публічну мораль (яка б обов’язувала без зовнішнього натиску)” (23, с.11-

13).

Ідеали, шляхи і засоби національного виховання автори шукали в історичній минувшині і в сучасному житті народу, спираючись в своїх теоретичних міркуваннях на українську і світову теорію і практику.

“Рідна школа” була одним з ініціаторів і організаторів Першого українського педагогічного конгресу (1935 р.) у Львові, який викристалізував мету й ідеал виховання молоді та сконкретизував практичні методи й засоби для його здійснення (24, с.170).

У рішеннях конгресу вказано, що право на національне виховання - це самозрозуміла життєва необхідність для розвитку нації. Здійснювати його може тільки рідна виховна установа з рідним виховником.

Метою національного виховання молоді визначена “всебічна підготовка її до здійснення найвишого ідеалу нації, до чинної творчої участі в розбудові рідної духової й матеріальної культури, а через неї до участі в уселюдській культурі”.

Важливим висновком конгресу є думка про те, що основою навчально-виховного процесу в національній школі має бути українознавство. Ця ідея продовжувала активно розроблятися і надалі. Так, аналізуючи розвиток шкільництва в контексті передової європейської педагогічної думки, І.Велигодський вказує, що виховати національно свідому людину, “... самостійну, підготовану до життя, людину чину, що вміла б черпати з минулого, дивитися розумно в теперішність з вірою в майбутність та з охотою до чинної співпраці в будові кращого Завтра”, може тільки школа праці, побудована на фундаменті українознавства, яке має бути не окремим предметом, а основою навчання взагалі та осередком виховання (25, с.12-15).

Цю думку поглиблюють і утверджують П.Біланюк, Ю.Дзерович, П.Кривоносюк, П.Паращин, С.Русова та ін. Так, П.Біланюк наголошував, що лише національна культура “... має в собі найкращі засоби потрібні для сцілювання поодиноких людей в збірне тіло - націю... Всі ці засоби - це чинники, які “в’їдаються” в серце і душу вихованка і врисовують тревкі черти в характері всіх разом і кожного зокрема. Ці чинники витворюють збірну душу і збірну свідомість народу” (26, с.220).

Конгрес, таким чином, підкреслив, що головною метою українського виховання було, є і буде виховання характерів, чим викликав зацікавленість цією проблемою, створив передумови для пошуку шляхів формування українського характеру без огляду на швидкозмінні життєві умови.

Вважаючи за необхідне, як і в західноєвропейських країнах, покласти в основу виховної праці учителів культ своєї Нації і Батьківщини, С.Русова наголошувала, що українському народові потрібні міцні духом дітячі, особи з міцним характером і ясним розумінням народного життя, науково обізнані з його потребами. Для цього необхідно поєднувати виховання із самовихованням, індивідуальне й групове виховання, включати учнів у самоврядування тощо (27, с.109-111).

Вищенаведене дає підстави зробити висновок про те, що головними здобутками "Рідної школи" у міжвоєнну добу стали:

1. Створення мережі приватних навчально-виховних закладів для української молоді. Якщо порівняти з тим, що із 138 державних середніх шкіл лише 5 були українськими та 2 утраквістичними, то заслуги товариства стають очевидними. Тим більше, що в його закладах виховувалися переважно діти простого люду. Так, у 1937-38 навч.р. в середніх школах товариства було 52% дітей рільників, державних урядовців і підурядовців - 17%, священників - 9,2%, ремісників - 7,8%, робітників - 4,6%, купців -3%, людей вільних професій - 3,4%, приватних урядовців -7,6%, інших - 5,4% (28, с.386).

2. Організація розробки теоретичних засад національної освіти і виховання, активізація дослідження цієї проблеми через друковані органи, обговорення на з'їздах, конференціях, ініціювання та проведення Першого українського педагогічного конгресу, видання його матеріалів, створення умов для реалізації теоретичних розробок в практиці роботи навчально-виховних закладів тощо.

3. Приклад консолідації в складних умовах національного гніту прогресивних свідомих українців для боротьби за рідну школу як найважливіший чинник національно-культурного відродження, висування на перший план не економічного становища, а формування національної свідомості.

І сьогодні для нас є повчальними слова, сказані активістами "Рідної школи": "Чимало в нас присвячується уваги господарському питанню; чимало трудів і заходів обертається на те, щоб ми економічно стали певно і твердо. І зовсім слушно: нарід бідаків, жебраків не може розвиватися в інших ділянках, не може розбудувати своєї власної культури, що надає вартости даній нації у світі. Але треба мати на увазі, що рідна культура опирається на глибокій національній свідомості, на живій вірі в сили своєї нації. А цих цінностей не дає саме господарське життя. Треба підносити духа нації, підсилювати не якимись штучними застриками, не самою їдлю до чужого, але основним пізнанням минулого й сучасного нації, щоб на знанні змагань нації можна було йти твердим, непохитним кроком до їхнього здійснення" (29, с.137).

1. Школьна часопись. - 1881. - 26 берез. - С.50
2. Школьна часопись. -1884. - 7 цвітня. - С.50
3. Historia wychowania. Wiek XX. - Warszawa: Panstwowe Wydawnictwo Naukowe, 1980. - S.126.
4. Герасимович І. Українські школи під польською владою. - Станіслав, 1924. - С.10.
5. Сірополко С. Національне виховання й позашкільна освіта // Діло. - 1925. - Ч.26.
6. Герасимович І. Уздоровлення українського приватного шкільництва // Діло. - 1925. - Ч.157-158.
7. Вага Рідної Школи // Діло. - 1926. - Ч.131.
8. Видержати // Діло. - 1925. - Ч.211.
9. Станіславське воєводське управління // Державний архів Івано-Франківської області, ф.2 сч., оп.1, спр.369, арк. 61-118.
10. Dzennik Urzedowy. - 1930. - №12. - Poz.185. - S.587.
11. Ступарик Б. Боротьба за українську школу в Галичині на початку 30-х рр. XX ст. // Джерела. - 1995. - №5. - С.3-10.
12. Великанович Д. За українську школу. - Львів, 1937. - С.13.
13. Крушельницький А. На нові рейки! // Нові шляхи. - 1932. - Т. 15. - Кн.8-9. - С.5-12.
14. Лучишин І. Чим є для нас фахове шкільництво? // Рідна Шк.

- 1933. - 15 січ. - С.18-19.
15. Новий культурно-суспільний почин // Шлях навчання і виховання. - 1932. - С.240.
16. Рідна Школа. - 1938. - Ч.10. - С.161-163.
17. Микитей Г. Статистика українського середнього шкільництва // Укр. шк. - 1938. - Ч.7-12. - С.124-125.
18. Біланюк П. До чого змагає сучасна школа взагалі і Рідна Школа зокрема? // Рідна Шк. - 1938. - Ч.15-16. - С.242.
19. На порозі шкільної реформи // Укр. шк. - 1932. - Ч.6-9. - С.83-89.
20. Терлецький М. Українське приватне середнє шкільництво // Укр. шк. - 1938. - Ч.7-12. - С.114.
21. Ярема Я. Нова фаза в розвитку європейської школи // Укр. шк. - 1934. - С.7.
22. Галушинський М. Національне виховання. - Львів, 1920. С.8-9.
23. Кузьмович В. Мої помічення щодо виховання, навчання й організації гімназій Рідної Школи // Укр. шк. - 1929. - Ч.1-4. - С.11-13.
24. Ющишин І. Дороговкази нашого виховання // Шлях виховання і навчання. - 1938. - Кн.3. - С.170.
25. Велигодський І. Українознавство // Укр. шк. - 1934. - С.12-15.
26. Біланюк П. Одне з завдань сучасного виховання // Шлях виховання й навчання. - 1938. - Кн. IV. - С.220.
27. Русова С. Моральні завдання сучасної школи // Рідна Школа. - 1938. - Ч.7. - С.109-111.
28. Рідна Школа у 1937/38 р. // Рідна Шк. - 1938. - Ч.23-24. - С.386.
29. Ясінчук Л. Наша оборона // Рідна Шк. - 1938. - Ч.9. - С.137.

*The article covers the activity of "Ridna Shkola" society under the difficult conditions of the interwar - time. It concerns preservation and development of Ukrainian schooling, the organization of school ple biscite, working out of the theoretical basis of national education and upbringing, confirmation of the national idea in the mentality of the Ukrainian people.*

O.C.Peza

## ВИДАВНИЧА ДІЯЛЬНІСТЬ УКРАЇНСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ТОВАРИСТВА "РІДНА ШКОЛА"

Радянська педагогіка впродовж десятиліть була однозначною в оцінці Українського педагогічного товариства (УПТ). "Рідна школа", розцінювала його як організацію, зусилля якої були спрямовані на поширення приватних навчальних закладів, де могли вчитися тільки діти "попівські та панські".

Ми зовсім не схильні ідеалізувати діяльність провідного українського педагогічного об'єднання краю, але справедливість вимагає реального вивчення і визначення його справжнього місця у боротьбі за розвій українського шкільництва в Галичині. Аналізуючи архівні матеріали, періодичну пресу того часу, доходимо висновку про багатогранність інтересів товариства. Але чи не найбільш важливою ділянкою його праці була видавнича справа.

Уже в першому статуті Руського товариства педагогічного (від 6 серпня 1881 р.) наголошувалося на необхідності "займатися видавництвом книжок і видавати часопись, обговорюючи справи руских шкіл і виховання; улажувати прилюдні виклади й відчити..." [1,с.20] (Цит. за тогочасним правописом - О.Р.).

Відразу зазначимо, що активність видавничої справи товариства змінювалась в залежності від політичної ситуації в краї. Спочатку його основним завданням було формування широких шкіл громадськості через друковані органи про свою мету та завдання. Через різноманітні звернення в часописах, виступи про стан рідної мови в народних школах воно намагалося розбудити, перш за все, галицьке учительство і духовенство.

Документи свідчать, що уже в першому десятилітті свого існування Руське товариство педагогічне заявило про себе як про чисто шкільну установу. Одного разу було вирішено видавати книжки для українських дітей, переглянути тодішній "Буквар" та скласти шкільні підручники для третього і четвертого класів народної школи. Принагідно відзначимо, що ці плани так заінтригували передову громадськість краю, що, як стверджував Л.Ясінчук, "навіть москвофіли відчули негайно, що це установка, покликана рішати про справи, зв'язані з шкільним навчанням. Саме тому Ставропігійський інститут, плануючи видавати "Буквар" у 40000 примірниках,



звернувся до РТП з проханням справити його” [1, с.20].

Аналізуючи видавничу діяльність РТП, слід згадати найрізноманітніші методи, до яких вдавалося товариство, щоб донести до громадськості ідею національної школи. Так, для виборення бодай примітивного права українського народу на ниві шкільництва воно постійно вносило найрізноманітніші петиції, “меморіяли”, “довідні”, звернення до крайової шкільної влади і міністерства, до Галицького сейму та Віденського парламенту, вимагало “...завести українські друки (каталоги, свідоцтва та всі записки в дотичних школах), допустити українську мову при написанні та друкуванні рефератів, дискусій, видання українських карт і глобусів” [1]. Слід зазначити, що у 1904 р. РТП своїм коштом видало українську карту Галичини, але вищий офіційний орган шкільництва краю, до якого товариство звернулося по дозвіл використовувати її у школах, відмовив, бо “західна Галичина не має написів, а польські колонії у Східній Галичині не визначені” [2, с.25].

Незважаючи на великий ентузіазм членів товариства, воно дуже важко пробивало собі шлях у народ. Протоколи зборів, а також статті у пресі дають змогу пересвідчитися, що більшість громадян не зразу сприйняла його. Вважалося (і це підтверджувала громадська думка), що шкільним товариством повинні цікавитися передусім учителі. Ми не ставили перед собою завдання дослідити кількісний склад товариства, але зауважимо, що навіть учителі українських гімназій у Львові не всі були його членами, а вчителі з провінції й поготів. Тому немає нічого дивного, що інколи література, видана товариством, не знаходила свого читача, а це завдавало відчутних матеріальних збитків.

Діяльність РТП пошавилася внаслідок змін у статуті кінця XIX століття, які відразу ж позначилися на видавничій справі. З червня 1889 р. почав виходити часопис “Учитель” (основний друкований орган). Товариство робить спроби видання літератури для гімназій. Першою такою книжкою, де друкувалися твори українських класиків, була “Коркелій Непос”, опрацьована професором Л.Салем. Це, по суті, був перший почин широкого планового видавництва шкільних підручників.

Становлення часопису відбувалося в умовах постійної критики у зв'язку з тим, що в ньому мало порушували життєві справи учительства, не обговорювали шкільні закони та підручники. Навіть М.Старицький у січні 1894 р. надіслав листа з Києва з деякими

пропозиціями щодо редагування “Учителя”. Але так чи інакше авторитет часопису зростав. Про це свідчить той факт, що в 1895 р. цінним дослідженням “Виймки з джерел для історії Української Русі” з ним почав співпрацю М.Грушевський. Спостерігаючи за динамікою зростання зацікавленості часописом, доречно відзначити, що з 1904 р. “Учитель” все більше стає науково-педагогічним органом. Цьому сприяв вихід у Вашківцях на Буковині журналу “Промінь” (станового органу учительства). Це дало можливість перенести розгляд всіх питань учительського життя до “Променя”.

Не заглиблюючись у текстовий аналіз “Учителя”, відзначимо, що він, незважаючи на всі внутрішні та зовнішні перепони і фінансову скруту, уміщував статті про найновіші наукові здобутки, сучасне шкільне і самостійне виховання, приділяв увагу новій педагогіці зарубіжжя, стану справ в учительському середовищі краю.

Варто назвати лише декілька праць, щоб зрозуміти значення журналу для справ шкільництва на теренах Галичини. Це, насамперед, праці Р.Заклинського “Про школи елементарні від найдавніших часів” (1904 р.); О.Макарушки “Поняття і завдане літератури з поглядом на літературу українсько-руську” (1904 р.); І.Созанського “До історії народнього шкільництва 1821-1838” (1909 р.); В.Ратальського “Найновіший напрям в науці виховання (студії над дітьми)” (1905 р.); О.Іванчука “Моральна вартість просвітньої праці - а практична сторона життя народу” (1905 р.); І.Копача “Що таке людське думане” (1906 р.); В.Щурата “Найблизчі жерела творчості М.Шашкевича” (1910 р.); М.Гехтера “Народні школи на Україні” (1911 р.); І.Ющишина “Іван Франко як педагог” (1913-1914 рр.).

Це лише вибірковий перелік найцінніших психолого-педагогічних робіт, що були надруковані у часописі. До того ж більша частина з них і досі не відома учительству нашого краю. А яка плеяда видатних науковців постійно дописувала до журналу! Назвати хоча б І.Франка, М.Грушевського, С.Коваліва, Г.Шерстюка, С.Черкасенка, Я.Чепігу та багатьох інших визначних громадських діячів і педагогів.

У кінці XIX століття українська спільнота краю все більше і предметніше цікавиться не тільки проблемами рідної мови, але й національним вихованням. У педагогічних статтях, дискусіях, виступах преси приділялась увага вихованню українських дітей, формуванню у них національної свідомості, формам і методам їх застосування. Відповідь на ці питання намагався дати журнал “Дзвінок”,

який спочатку на власні кошти видав професор В.Шухевич.

Варто зауважити, що, враховуючи виховний характер "Дзвінка", РТП не раз робило спробу від російського уряду в Петербурзі добитися дозволу поширювати його на Наддніпрянській Україні. Проте йому було в цьому відмовлено.

Активність журналу значно зросла з 1903 р. - часу, коли його редакцію очолила Константина Малицька (Віра Лебедева). Журнал стали видавати безкоштовно для всіх філіалів товариства, бурс та інститутів. Різко зросла кількість його передплатників. Ми схильні вважати, що така популярність пов'язана не тільки з тим, що він став більш доступним у провінції, але й тому, що напередодні першої світової війни значно поширився освітньо-виховний рух у Галичині. У 1908-1910 рр. відкривається багато гімназій і семінарій (в Копичинцях, Яворові, Рогатині, Перемишлянах, Городенці, Буську, Збаражі). Простежується чітка тенденція до розширення діяльності РТП поза школою. При філіалах товариства утворюються гуртки, з 1911 р. починає діяти молодіжна національна організація "Пласт", де масово гуртувались українська шкільна, селянська та робітничка молодь. Організуються мандрівні та постійні табори, починає виходити ряд пластових публікацій, а зокрема офіційний пластовий орган "молоде життя" [3, с.41]. Все це вимагало відповідної спрямованості методичної і наукової літератури, порада щодо виховання українських дітей. Без сумніву, частину цієї роботи взяв на себе "Дзвінок".

Але, на жаль, історія розпорядилася по-іншому. Задумом часописів "Учитель" і "Дзвінок" не судилося здійснитись. Почалася перша світова війна, і, як писали сучасники тих подій, перестав "Дзвінок" дзвонити українським діточкам, а останній номер "Учителя" вийшов за редакцією І.Ющишина 20 червня 1914 р. (24 червня 1914 р. головний відділ призначив нового редактора - Ю.Рудницького).

Проте не тільки "Учитель" і "Дзвінок" репрезентували видавничу діяльність РТП. Не можемо не згадати і про появу різноманітних інформаційних матеріалів та календарів. Так, з 1899 р. товариство почало видавати стінний календар тиражем 5-10 тисяч примірників, який розсилався всім членам РТП, громадським та парафіяльним урядам. У 20-ті роковини товариства (1901 р.) вийшов "Інформаційний календарик", автором якого був Михайло Пачовський.

Календарик М.Пачовського привертає увагу перш за все тим, що він надав не тільки учительству, але й батькам і представникам громадськості надзвичайно широку й цінну інформацію. На 131 сторінці

містились учительські поради, дані про склад органів шкільної влади, накази окружних інспекторів, як потрібно готувати дітей до екзаменів в середній школі, висвітлювалась історія української літератури, основи національного виховання. Зауважимо, що такий календар зразу мав успіх, і в тому ж 1901 р. станіславська філія РТП видала свій "Інформаційний календарик".

Важливо відзначити, що товариство розуміло значущість свого впливу на молодь, важливим чинником якого було видавництво літератури для дітей та юнацтва. Така необхідність була зумовлена тим, що сільська молодь через консерватизм і неосвіченість майже стояла осторонь пропольського-проавстрійських впливів, а міська - вже на кожному кроці мала зразки чужої культури і до своєї ставилася зневажливо, нехтуючи її. Це спонукало реакцію негайно переглянути план видання дитячої літератури, залучити до цієї справи передову громадськість Галичини. Для старших дітей вирішили друкувати "Казки й перекази з народного життя".

З 1866 р. РТП почало видавати "Бібліотеку для молоді". Першою була "Книжечка для молодежи" О.В.Ільницького, а з 1889 р. з'являється література для дітей старшого віку. З цього часу регулярно друкуються твори Т.Шевченка, М.Вовчка, О.Квітки, Ю.Федьковича, М.Куліша.

Хоч перша світова війна внесла певні корективи у плани видавництва "Рідної школи", це зовсім не означає, що воно припинило свою роботу. Відсутність достатньої кількості джерел не дає змоги повністю відтворити картину видавничої діяльності того періоду, але деякі факти вказують на те, що товариство, незважаючи на матеріальну скруту, розсидало книжки, підручники, звернення, карти свого видання до військових госпіталів, Союзу визволення України і до таборів полонених.

Союз визволення України відкрив у Львові "Бюро культурної помочи для українського населення окупованих земель" з метою проведення культурно-освітньої роботи. Через нього Січові Стрільці отримували найрізноманітнішу літературу для організації культурно-освітньої роботи, зокрема на Волині. І пов'язана ця героїчна сторінка організації шкільництва з особою сотника УСС Дмитра Вітовського. У червні 1916 р. через бюро до Ковеля було передано "1450 шкільних підручників, 286 книжок до діточих бібліотек..." [4, с.8].

У період визвольних змагань 1918-1920 рр. "Рідна школа" постійно підтримує зв'язки із земляками поза Галичиною. Відзначимо,

що найрізноманітніша література видавництва постійно надсилалася для українських емігрантів у Словенії, Хорватії, Боснії, Німеччині, Бельгії, Франції, Аргентині.

З середини 20-х рр. “Рідна школа” змушена була вже вкотре перебудувати свою видавничу діяльність Анексія Галичини 15 березня 1923 р. призвела до переслідування української преси, літератури, мистецтва, закривалися газети і журнали, заборонялося вшанування пам’яті Т.Шевченка, І.Франка. Мовний закон від 31 липня 1924 р. усунув українську мову з обігу в усіх державних і громадських установах. Із введенням у 1924 р. шкільного закону було взято курс на ліквідацію українських шкіл. “З року в рік їх кількість зменшувалась, а на їх місці створювалися польські або двомовні (утраквістичні) школи. В 1924 р. на Прикарпатті нараховувалось 793 українських і 346 польських шкіл, а в 1927 р. було уже 772 польських і утраквістичних і лише 337 українських” [5,с.168].

Зрозуміло, що на це не могла не відреагувати “Рідна школа”. Було виготовлено сотні тисяч заяв для батьків з вимогою зберегти українські школи. З цього часу, як свідчать документи, видавничий відділ, як і все товариство, стає постійним об’єктом нагляду з боку польської поліції. Уже в березні 1925 р. поліція провела ревізію і видучила готові заяви, мовляв, що “Рідна школа” не має права займатися всенародним голосуванням у справі мови шкільного навчання.

Така ситуація вимагала постійного оперативного зв’язку не лише з інтелігенцією, але й із широкими колами громадськості, якій була небайдужа ідея розбудови української школи й національного виховання. Саме цю функцію став виконувати часопис “Рідна школа”, який почав виходити з червня 1927 р. Передбачалося, що журнал повинен не лише “...стояти на сторожі інтересів нашого приватного шкільництва, але він займається також і державними школами, оскільки наша молодь зв’язана з ними. Справа устрою нашого приватного шкільництва, справа дошкільного виховання, справа основування нових шкіл, бурс, захоронок, справа організування кружків “Рідної школи” – усе те найде місце на сторінках цього часопису” [6,с.1].

Від журналу “Рідна школа” вимагалось оперативно реагувати на події сучасності. Через нові шкільні закони українське приватне і державне шкільництво опинялося у далеко більшій залежності від державної шкільної і адміністративної влади, ніж воно було досі. Уже

перші номери часопису принесли йому значну популярність. Статті, написані доступно, цікаво і змістовно, розкривали проблеми виховання і навчання, освіти і культури, життя учительства, містили різноманітні поради.

Коли польські масові засоби інформації писали, що теперішня державна ситуація вимагає особливого натиску на східні околиці, щоб там зміцнити польську культуру, виховати нові покоління та перевиховати старі в польському державному дусі, формувати у молоді національну гордість і довір’я до внутрішніх сил народу (читай: польського) та звеличення великих мужів Вітчизни (читай: Польщі) [7,с.233], часопис “Рідна школа” став речником найважливіших інтересів української нації.

В часи пацифікації зазнавали жорстоких утисків і переслідувань з боку місцевої влади і поліції не тільки учителі, але й редакції газет та журналів. Якщо учителів не допускали до роботи в українських школах, звільняли або переводили “для добра школи” в центральні чи західні воєводства Польщі, то на редакції здійснювали бандитські напади, як на будинки товариств “Просвіта” і “Рідна школа” у Львові, Галичі, с.Микуличин Надвірнянського повіту.

У вересні 1930 р. ліквідовано українські гімназії в Тернополі, Дрогобичі, Рогатині. Припинили роботу осередки “Просвіти” на Волині, внаслідок чого згорнули свою діяльність всі читальні при них.

Початок 30-х рр. був надто складним для видавничого відділу товариства. Розповсюджувалися в основному книги та підручники, видані раніше. Ми вважаємо, що це певною мірою було пов’язано з обмеженими можливостями підготовки нових підручників, відсутністю сталих шкільних програм, а також з глибокою фінансовою кризою, яку переживало товариство.

Важливою подією у видавничій діяльності “Рідної школи” стала Конференція преси (28 листопада 1933 року), організатори якої мали на меті ознайомити всіх представників українських періодичних видань незалежно від партійної належності чи ідеологічного спрямування з системою роботи педагогічного товариства.

В цей час у книгарні “Рідної школи” з’явилося багато цікавих та змістовних книжок для дітей дошкільного віку, підготовлених видавництвом “Світ дитини”. Назвемо найбільш цінні й потрібні: К. Малицька “Чистенький і Юрзи-Мурзи”; Я. Вільшенко, “Дикі звірі”; Ю.Шкрумеляк, “Ірка, Юрчик і Лялюні їдуть в гості до бабуні”; М.Левицький, “Лихо з вогнем”; В.Буш, “Максим і Марко”; М.Підгірянкка,

“Зайчик та лисичка” та ін.

Значно зріс авторитет часопису “Рідна школа”, публікації якого стали широко використовуватися в практичній діяльності народних шкіл. Адже в ньому друкувалися праці педагогів і психологів того часу. Так, лише в 1936 р. у “Рідній школі” з’явилися статті С.Сірополка (“Симон Петлюра і народне учительство”) І.Филипчика (“Шкільництво на Радянщині”), Д.Коренця (“Вищі школи в Польщі”), І.Велигорського (“Юрій Федькович як педагог”), Л.Ясінчука (“Велика ідея”), С.Русової (“Роля жінки у дошкільному вихованні”). В 1937 р. у видавництві товариства виходить друга книжка С.Сірополка під назвою “Освіта на Східній Україні у світлі цифр і фактів”. Саме в цих публікаціях не тільки спеціалісти, але й представники широких кіл громадськості знаходили відповіді й поради щодо навчання та виховання дітей. Середина 30-х рр. характеризувалася значним зацікавленням проблемами шкільного виховання, воно стало предметом уваги всього суспільства. Якщо на початку століття у школі навчалися одиниці, то в 30-х рр. - тисячі й десятки тисяч. Від її ролі й місця в суспільстві залежало майбутнє краю. Зрозуміло, що в такій ситуації необхідно було не тільки радити, як виховувати, але й дати можливість молоді висловлювати свої думки. Керівництво “Рідної школи” дійшло висновку, що молодь мусить мати свою окрему пресу, яка б у відповідній формі порушувала її проблеми. Таким органом з 1936р. став “Шлях молоді”. Журнал уміщував на своїх сторінках цікаві статті, а також поради щодо організації гуртків підлітків. Вважалося, що кожний член гуртка обов’язково повинен передплачувати журнал, оскільки він видавався на основі самоокупності.

Заслугують на увагу форми і методи пропаганди книг та посібників, виданих “Рідною школою”. Так, наприклад, відомо, що товариство не раз зверталось до історичного минулого українського шкільництва. У 1938 р. у Львові проведено Українську педагогічну виставку, яка показала 350-літній розвиток, досягнення і потреби української школи, педагогічної думки з часу створення у 1586 р. Львівського ставропігійського братства. Тут були представлені методичні, дидактичні і освітньо-виховні здобутки шкіл, установ, організацій.

Відзначимо, що перша українська педагогічна виставка була тісно пов’язана з Першим українським педагогічним конгресом 1935 р. і стала його логічним завершенням.

Проблеми видавничої діяльності неодноразово ставали предметом уваги загальних з’їздів української педагогічної громадськості. Зокрема, те, яке відбулося 2 лютого 1939 р., відзначило, що “Рідна школа”

протягом 1938-1939 рр. забезпечила видання ряду цікавих книг, посібників, статей. Серед них “Історія біблійна Старого Завіту” Я.Левицького, “Лекційні днівники для вселюдських і середніх шкіл Р.Ш.,” “Перший Український Педагогічний Конгрес 1935” та багато іншої необхідної літератури.

Аналіз діяльності “Рідної школи” дає підставу стверджувати, що багато положень художньо-педагогічного доробку, який вперше побачив світ у його видавництві, можуть бути використані в розбудові національного шкільництва на сучасному етапі.

1. Ясінчук Л. 50 літ Рідної Школи: 1881-1931. - Львів, 1931. -270 с.
2. Учитель - 1904.-362 с.
3. Підручна книжечка пластуна і пластунки. -Нью-Йорк, 1990. - 127с.
4. Сотник Дмитро Вітовський на Волині//Літопис Червоної Калини.- Львів, -1932 - Ч.2.
5. Кугутяк М. Галичина: сторінки історії.- Івано-Франківськ, 1993.- 200с.
6. Терлецький О. Від редакції//Рідна школа.- 1927.-№1.
7. Ідеологія польської шкільної політики//Рідна школа.- 1933.- ч.15.

*The article deals with the publication activity of the society “National School” at the end of the XIXth century and in the 30s of the XXth century. The stress is laid on the pedagogical publications which contributed to the development of the national consciousness and education.*



### З.І.Нагачевська

#### “РІДНА ШКОЛА” І ГРОМАДСЬКЕ ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ГАЛИЧИНИ

Потреба національно-культурного відродження, покликана до життя соціально-політичними змінами в Україні, вимагає глибокого аналізу і творчого осмислення уроків та педагогічних надбань минулого і підготовки на цій основі міцного фундаменту для утвердження національної системи виховання дітей, починаючи з дошкільного віку.

Яскраву сторінку в історію боротьби за національне шкільництво вписало Українське педагогічне товариство - громадське об'єднання прогресивних галичан, яке в останні десятиріччя XIX ст. дало “...перші почини діяльності в обороні рідної школи” [1, с.191]. У 20-30-х рр. XX ст. своєю ідеєю національного виховання воно об'єднало всі культурно-освітні організації Західної України і стало визначальним чинником у розвитку мережі приватних українських дошкільних закладів, народних шкіл, гімназій, учительських семінарій, у створенні теоретико-методичних і організаційних засад їх функціонування.

Найбільш реальним джерелом виникнення та реалізації ідеї заснування товариства стали, з одного боку, загальнокультурний поступ 70-80-х рр., уможливлений появою на арені національно-визвольного руху в Галичині молодій демократичній інтелігенції та зміцненням зв'язків із Наддніпрянською Україною, а з другого - прагнення польської шляхти, підтримуване офіційною австрійською владою, до зміцнення свого панівного становища в Східній Галичині, яке виявилось, насамперед, у спробах взяти під свій контроль освіту й виховання в краї.

Членами-засновниками Українського педагогічного товариства (до 1912 р. воно носило назву Руське товариство педагогічне, з 1926 р. - “Рідна школа” УПТ<sup>1</sup>) стали люди, які одними з перших усвідомили роль навчально-виховних закладів у культурному самовиявленні і національному становленні народу. Серед них - редактор провідного в

<sup>1</sup> Офіційно прийнята аббревіатура Українського педагогічного товариства.

краї суспільно-політичного часопису “Діло” В.Барвінський; львівські професори: університету - О.Огоновський, учительської семінарії - О.Партицький, гімназії - А.Вахнянин; учитель школи вправ Р.Заклинський та ін. Розроблений ними і затверджений 6 серпня 1881 р. Намісництвом<sup>1</sup> у Львові статут, що забезпечив правову основу діяльності новоутвореної громадської організації, визначив як одне з головних завдань підтримку всіх форм публічного і домашнього виховання на ґрунті материнської української мови [2, с.3]. У зв'язку з цим, закономірною є увага педагогічного товариства до оприлюдненої Н.Кобринською на Першому жіночому вічі у Стрию (1891 р.) ідеї українських інституцій дошкільного виховання - “охоронок” (захоронок).

Багаторічний член Головної управи “Рідної школи” УПТ Л.Ясінчук, а слідом за ним представники української галицької еміграції стверджують, що перший раз в історії Українського педагогічного товариства думку про потребу дошкільних закладів як підґрунтя народної школи висловив у 1901 р. на засіданні коломийської філії товариства о.Курп'як. Такий факт дійсно був [3, с.56]. Проте це була не перша подібна пропозиція організованого вчительства краю. Вивчення історії становлення і розвитку громадського дошкільного виховання в Галичині дало змогу виявити, що іще в лютому 1896 р. головний відділ педагогічного товариства вніс петицію до ради крайової шкільної<sup>2</sup> з проханням взяти під опіку “найменшу дітвору сільську” шляхом закладання українських “шкілок фребелівських та захоронок”. У відповіді на подання від 16 травня того ж року вищий орган державного управління навчально-виховними закладами краю повідомив, що діючі закони Австро-Угорщини “лишають справу оснування та удержання” різних типів установ дошкільного виховання місцевим органам адміністративної та шкільної влади, зусиллям людей доброї волі та товариств, “маючих ціль народолубну”. А тому рада крайова шкільна передає ініціативу до їх відкриття приватним організаціям і окремим громадянам [4, с.187]. Так керівний офіційний орган шкільництва Галичини підтвердив своє небажання займатися українськими дошкільними закладами.

У умовах поступової втрати жінкою-матір'ю статусу основного

<sup>1</sup> Вищий орган адміністративної влади в Галичині в період її входження до складу Австро-Угорської імперії.

<sup>2</sup> Державний орган управління навчально-виховними справами в Галичині.

опікуна й вихователя дитини, низького культурно-освітнього рівня галицьких родин, активної роботи шкільної влади над створенням в українських містах і селах польських інституцій опіки та виховання маленьких дітей, громадськість краю змушена була самотужки братися за вирішення цієї проблеми.

У 1896 р. на загальних зборах педагогічного товариства член його віділу, учитель І.Петришин - один із тих, хто стояв "близько народа" і знав його потреби, запропонував відкривати дошкільні заклади при народних школах [5,с.140]. Однак присутні не погодилися прийняти цю пропозицію, мотивуючи свою відмову тим, що захоронки на базі шкіл, підпорядкованих ополяченим освітньо-виховним органам, "підпали би тій самій судьбі, що школи в Східній Галичині" - офіційному тиску з метою денационалізації українських дітей. Під впливом цих аргументів І.Петришин погодився з думкою про їх організацію зусиллями громадських об'єднань жінок-українок, не скованих шкільними приписами.

5 травня 1896 р. журнал "Учитель" - друкований орган РТП<sup>1</sup> - умістив виступ І.Петришина на загальних зборах товариства під назвою "Притуловища"<sup>2</sup> і "читальні" як конечні співчинники народної школи". Автор переконливо, на реальних фактах із життя галицького села довів, що в убогих українських сім'ях виховання дітей практично відсутнє. Це негативно позначається на подальшій роботі з ними в народних школах. І.Петришин підтримав ідею Стрийського жіночого віча 1891 року щодо створення українських дошкільних закладів для дітей і вказав, що вони є єдиним способом "зарадити тому, щоб діти не дичили морально і умислово". Педагог підкреслював, що обов'язком РТП "вже не лише з самої філантропії, але в інтересі народного шкільництва, є: старатися всіма силами, щоби для введення в життя притуловищ придбати якнайбільше прихильників" [6,с.138]. Цей матеріал став основою суспільно-педагогічної розвідки "Нова напасть на нашу кишеню. Або чи треба нам охоронок?", вміщеної І.Петришиним під псевдонімом Л.Селянський у третій книжці заснованого Н.Кобринською жіночого альманаху "Наша доля".

<sup>1</sup> Офіційно прийнята абревіатура Руського товариства педагогічного.

<sup>2</sup> Тут захоронки.

Так зусиллями членів педагогічного товариства поширюється думка про потребу дошкільних закладів не тільки як опікунських інституцій, але і як важливої форми підготовки дітей до навчання в рідній школі, оберегів їх духовного розвитку.

Активну роз'яснювальну роботу на користь українських дошкільних закладів з початку ХХ ст. на терені галицької столиці розгорнули члени педагогічного товариства - організатори першого на західноукраїнських землях громадського дошкільного об'єднання "Руська захоронка" (з 1916 р. - "Українська захоронка") - М.Грушевська, Г.Шухевич, М.Білецька, а в Станіславі - К.Малицька, яка вважала, що захоронки "...стоять на сторожі народности руської у самого таки єї коріння, спиняючи колонізаційний вплив..." [7,с.12]. Одним із перших у практичну роботу в українських дошкільних закладах включився жіночий гурток при філії РТП у Тернополі, створений в грудні 1895 р.: жінки-українки навчали фребелівських ручних робіт дітей місцевої захоронки.

Головний віділ товариства у Львові доклав деяких зусиль для зміцнення матеріальної бази перших львівських українських захоронок, відкритих у 1902-1903 рр. На зростання його уваги до громадських дошкільних закладів вказує той факт, що в лютому 1906 р. загальні збори РТП одностайно прийняли зміни, внесені його керівним органом до статуту, в частині участі цієї найбільшої освітньо-виховної організації Східної Галичини в заснуванні фребелівських дитячих садків, що дало змогу на законних підставах поширити її вплив на виховання і підготовку до навчання в школі маленьких українців [8,с.53].

Однак справа громадських дошкільних інституцій у межах Австро-Угорської імперії була прерогативою українського інтелігентного жіноцтва та церкви. Як вказував І.Герасимович, до першої світової війни Українське педагогічне товариство не мало змоги займатися дошкільним вихованням [9,с.10], основні його зусилля були зосереджені на розширенні мережі народних та середніх шкіл.

Нові умови життєдіяльності суспільства, пов'язані з намаганням галицьких українців утвердити власну державність після розпаду Австро-Угорщини та із всезростаючим наступом адміністрації новоутвореної Польської держави на західноукраїнську освіту й виховання, змусили прогресивну громадськість краю консолідувати свої зусилля. 3 червня

1920 р. у Львові відбулася спільна нарада представників політичних партій, економічних і культурно-освітніх організацій, на якій прийнято рішення про визнання Українського педагогічного товариства верховною владою всіх приватних навчально-виховних закладів. Згідно з рішенням наради, дошкільні інституції також підпорядковувалися УПТ. Ця обставина не тільки зумовила подальше організаційне утвердження, але й забезпечила створення єдиної системи педагогічних вимог до всіх типів дошкільних закладів, сприяла формуванню теорії та методики національного дошкільного виховання.

Першочергові заходи УПТ та його низових осередків у галузі дошкільного виховання були пов'язані з розширенням мережі постійно діючих заходок на терені Львівського, Стаціславського і Тернопільського воєводств. У 1928-1929 навч. р. загальне число світських заходок "Рідної школи" досягло 19 (проти 11 в 1924-1925 навч. р.), а кількість вихованців у них зросла з 400 до 700 [10,с.11].

Паралельно з розширенням мережі заходок вживалися заходи для вдосконалення структури та змісту діяльності українських шкіл і дошкільних закладів. Крайова конференція вчителів, скликана "Рідною школою" в 1927 р. у Львові, назвала найважливішим і найконечнішим завданням педагогічної громадськості національне виховання молоді та визнала за необхідне починати підготовчу працю в цьому напрямі з дитячих дошкільних установ [11,с.12].

Головна управа УПТ однією з перших підтримала думку організованого жіноцтва краю про заснування в галицьких селах сезонних дитячих садків, які не підпорядковувалися офіційним органам шкільництва, а тому відкривали краші, ніж в постійно діючих заходках, можливості для реалізації завдань національного виховання дітей.

У травні 1929 р. за пропозицією присутньої на загальних зборах товариства "Рідна школа" М.Рудницької до складу його Головної управи були обрані активні організатори та популяризатори українського дошкілля С.Олесків-Федорчак, Н.Селезінка, І.Лежогубська, О.Пачовська. Для впровадження єдиних рідношкільних вимог у царині виховання через дитячі садки при вищому керівному органі "Рідної школи" на правах дорадчого органу створюється комісія з питань

організації її діяльності, яка згодом переросла у спеціальну комісію, що координувала роботу дошкільних закладів усіх типів.

Так, силою обставин, на початку 30-х рр. "Рідна школа" Українського педагогічного товариства стала провідником усього національного шкільництва, зосередила в своїх руках керівництво всіма типами дошкільних закладів, перетворивши їх у складову частину загальнопедагогічного руху, очолила боротьбу за виховання української дитини в дусі любові до рідного краю, до свого народу, його мови, традицій, звичаїв, обрядів.

Нова фаза національних змагань за українські дошкільні заклади наступила в 1932 р. у зв'язку з реформою системи освіти в Польщі. Залишаючись у питанні мови навчання й виховання дітей на позиціях дискримінаційного закону від 1924 р., новий лад шкільництва закріплював тенденцію до розширення на українських етнічних територіях мережі польських шкіл і дошкільних закладів. Дальший розвиток національних постійно діючих установ дошкільного виховання, перейменованих на дошкілля (передшкілля), обмежували і вимоги щодо їх кадрів: вони мали готуватися у спеціальних чотирирічних семінаріях або дворічних ліцеях. Подібних українських навчальних закладів у Польщі не було.

За таких умов виникла нагальна потреба розробки української програми освітньо-виховної політики. З цією метою Головна управа "Рідної школи" 16 травня 1932 р. скликала загальний з'їзд учительства, який поставив перед офіційною владою вимогу забезпечити вільний розвиток національних шкіл та дошкільних закладів на західноукраїнських землях [12,с.162]. Проте ці домагання залишилися поза увагою польського уряду. В результаті практичної реалізації передбачених реформою заходів, у 1934 р. українські постійно діючі установи дошкільного виховання становили приблизно сім відсотків загальної кількості дошкільних закладів, що функціонували на терені Східної Галичини. На 51 дошкілля Львова українських було 10 (1960 дітей); на 25 постійно діючих дошкільних закладів Тернопільщини - три (202 дітей). З десяти інституцій дошкільного виховання цього типу в Станіславському повіті не було жодного українського дошкілля [13,с.1-53].

У зв'язку з цим національні громадські організації зосередили основну увагу на розвитку мережі та вдосконаленні виховної діяльності сезонних дитячих садків, на які не поширювалися вимоги нового шкільного законодавства Польщі, і ударною кампанією 30-х рр. проголосили справу українських дошкільних закладів сезонного характеру. Активні заходи "Рідної школи" та зацікавлених у розвитку громадського дошкільного виховання краю об'єднань, в першу чергу товариств "Союз українок" і "Просвіта", зумовили бурхливе зростання літніх дитячих садків. У 1934 р. їх кількість, у порівнянні з 1932 р., зростає в 2, 4 рази (налічувалось 313 дитячих інституцій). Тут знайшли тимчасовий притулок і виховання понад 12 тис. маленьких українців.

Щоб запобігти підпорядкуванню дошкільних закладів сезонного характеру вимогам нового шкільного законодавства, рідношкільні організації змушені були видавати їх за громадські установи харитативного плану, всіяко уникаючи називати їх виховними інституціями. "Щось у роді домашнього надзору над дітьми у передшкільному віці, з віщиплюванням у їхні голови найпростіших засад гігієни та естетики зовнішнього вигляду, з виправлюванням їхньої мови, навчання молитов, перших понять національної свідомості" – так визначив суть дитячих садків член Головної управи "Рідної школи" В.Кузьмович (14, с.232).

Предметом особливої турботи рідношкільних організацій та провідних діячів УПТ (Л.Ясінчука, П.Біланюка, Я.Кузьміва, А.Домбровського, Г.Терлецького) стали кадри працівників українських дошкільних закладів. Вимоги Головної управи "Рідної школи" щодо забезпечення постійних передшкіль вихователями знайшли відображення у "меморіалі", внесеному в 1932 р. до Кураторії Львівського шкільного округу, як вищого органу шкільної влади в краї в умовах польської державності. Зокрема, педагогічна громадськість домагалася:

- відкриття державної чотирирічної семінарії і дворічного жіночого ліцею для вихователів у м. Львові;
- аналогічних державних семінарій у Перемишлі, Коломиї, Дрогобичі;

- організації чотирирічних захоронкових семінарій і дворічних ліцеїв приватного характеру (15,с.161-162).

Проте вимоги українців стосовно відкриття державних закладів для підготовки кадрів постійних дошкіль залишилися поза увагою офіційної влади. На вісім державних семінарій нового зразка, що діяли в Польщі у 1938-1939 навч.р., не було жодної української чи навіть польсько-української.

На підставі прийнятого в рамках реформи освіти "Закону про приватні школи і наукові та виховні установи", "Рідна школа" розгорнула роботу над відкриттям приватної жіночої семінарії для підготовки дошкільниць, яка розпочала свою діяльність у листопаді 1935 р. у Львові.

У 1934 р. Українське педагогічне товариство очолило навчання провідниць (виховательок) сезонних дошкільних закладів, щоб "працю в садках поставити на пляновий шлях" [16,с.136]. Основні вимоги до курсової підготовки вихователів дитячих садків зосередила Інструкція Головної управи "Рідної школи", яка окреслювала порядок відкриття курсів, визначала програму теоретичних і практичних занять, а також перелік екзаменаційних питань для випускниць курсів. Аналіз цих документів дає підставу стверджувати, що організоване на їх основі навчання провідниць сезонних дошкільних закладів забезпечувало належний рівень опанування психолого-педагогічних засад виховання, а також сприяло фізичному у духовному розвитку дітей, формуванню елементів національної свідомості.

З діяльністю Українського педагогічного товариства пов'язане заснування перших українських журналів для дітей дошкільного віку ("Дзвінок"), видання українських книжок для найменших, а також вихід у світ першого на західноукраїнських землях підручника для провідниць дитячих садків під назвою "Українське дошкільля" (1936 р.). В релакційній передмові говорилося, що ця книжка "має на меті дати найосновніше поняття про ті чинники, що творять у дитини зародки будучого справжнього громадянина своєї нації" [17,с.1]. Аналогічну функцію виконував і редактований активним діячем УПТ Я.Кузьмівим перший рідномовний журнал "Українське дошкільля", що виходив у 1938-1939 рр. у Львові.

Таким чином, у результаті цілеспрямованої діяльності української громадськості, об'єднаної в педагогічне товариство "Рідна школа", в 20-30-х рр. у Галичині поступово сформувалася



неофіційна система національного дошкільного виховання, зміст діяльності та способи впливу якої на фізичний і духовний розвиток дітей можуть бути використані в розбудові сучасної освітньо-виховної системи в Україні.

1. Левицький К. Історія політичної думки галицьких українців. 1848-1914. - Львів, 1926. - 736 с.
2. Статут Руського товариства педагогічного. - Львів, 1881. - 8 с.
3. Загальні збори філій РТП в Коломиї // Учитель. - 1902. - Ч.3. - С.54-56.
4. Вісти з Руського товариства педагогічного // Учитель. - 1896. - Ч.12. - С. 187-188.
5. Відозва до руського жіноцтва в справі охоронок // Наша Доля. - Кн. 3. - Львів, 1896. - С. 138-142.
6. Петришин І. "Притуловища" і "читальні" як конечні співчинники народної школи // Учитель. - 1896. - Ч.9. - С. 134-138.
7. Малицька К. Про жіночий рух. - Львів: Вид-во Кружка укр. дівчат, 1904. - 41с.
8. Звіт з загальних зборів Руського товариства педагогічного // Учитель. - 1906. - Ч.4. - С. 53.
9. Герасимович І. Українські школи під польською владою. - Станіслав, 1924. - 16 с.
10. Герасимович І. Рідна школа - найважливіша всенародна установа сучасної доби // Жіноча Доля. - 1929. - Ч.20. - С. 11.
11. Обіжник до управ усіх народних шкіл "Рідної Школи" в справі ухвал красної конференції учительства з дня 6 березня 1927 р. // Рідна Школа. - 1927. - Ч.3. - С.12.
12. Тверде слово українського народу // Рідна Школа. - 1932. - Ч.11. - С. 161-166.
13. Статистичні дані про дитячі садки Львівського шкільного округу в 1934 р. // Центральний державний історичний архів у Львові, -ф. 179, оп.5., спр.76, арк.1-53.
14. Кузьмович В. Дитячі садки // Рідна Школа. - 1938. - Ч.15-16. - С. 232-234.
15. Чого домагаємося на області Львівської шкільної Кураторії? (Меморіал Головної Управи Р.Ш. до Кураторії Л.Ш.О.) // Рідна Школа. - 1933. - Ч.10. - С. 161-162.
16. Курс провідниць дитячих садків Р.Ш. у Львові // Рідна

Школа. - 1934. - Ч.9. - С. 136.

17. Українське дошкілля. - Львів, 1936. - 249 с.

*The article deals with the main trends of work of the Ukrainian Pedagogical Society "Ridna shkola" in developing of public pre-school education in Galicia at the end of the XIX th - the beginning of the XX th century.*

**Н.В.Сабат**

### ТОВАРИСТВО "РІДНА ШКОЛА" І НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

У всі історичні часи школа виступала важливим чинником політичного і культурного життя будь-якої держави, і це добре розуміла елітарна частина кожного суспільства. Тому в кінці XIX ст., коли нова хвиля денационалізації сколихнула Галичину, передова українська громадськість виступила на захист рідного шкільництва.

Важливу роль у цьому процесі відіграло Руське товариство педагогічне, створене стараннями "Просвіти" 6 серпня 1881 р., яке від 1926 р. діяло під назвою "Рідна школа" Українського педагогічного товариства.

Головним завданням товариство вважало розвиток українських шкіл, створення цілісної системи національного виховання, тому вже в першому його статуті так було сформульовано основну мету діяльності: "а/промишляти над потребами руського народу на поли шкіл народних, середніх і висших, займатися основою руських шкіл і піддержувати всякі справи виховання публичного і домашнього на основі матерного язика; б/подавати членам поміч так моральну, як і матеріальну" [1,с.14-15] (цит. за тогочасним правописом – Н.С.). У Зверненні товариства до українців краю наголошувалося, що школа в Галичині має бути тільки народною, рідномовною, освіту можна найкраще досягнути лише на основі материнської мови [2, с.167].

Передові галицькі педагоги, об'єднавшись у Руське педагогічне товариство, плідно працювали над розбудовою українського

шкільництва. Одним із теоретичних результатів творчих зусиль його членів стала перша програма розбудови національної школи в Галичині, яка була опублікована у відозві РТП від 26 березня 1884 р. за підписами голови виділу товариства В.Ільницького і секретаря К.Кахникевича [3, с.50].

У відозві сформульовано основні напрямки реформування існуючої системи освіти, накреслено шляхи реалізації визначеної мети та завдань народної школи. Головним обов'язком народної школи відозва визначила національне виховання, а найрезультативнішим його засобом - рідну українську мову. Ця програма відіграла важливу роль у становленні національної школи в Галичині. Подальша діяльність рідношкільних товариств стала переконливим свідченням їх прагнення домогтися того, щоб українська школа була "народною в повному значенню цього слова" [3, с.50].

Оборона права українського народу на рідну мову, власну школу й навчання в цій школі - провідна сфера діяльності товариства впродовж майже 40-річного періоду його функціонування. Так, на загальних зборах РТП, які відбулися у Львові 2 лютого (ст. ст.) 1904 р., вирішено "...виступити рішучо против самовільного ввведення будь-то інспектором будь-то учителем Поляком польської мови як викладової по руських школах" [4, с.5].

На початковому етапі діяльності "Рідна школа" займалася також проблемами українського вчителства, подаючи ряд петицій до галицького сейму в праві покращення матеріального становища педагогів. Адже, заохочуючи до роботи кращих вчителів, можна було сподіватися на їх активну участь у досягненні головної мети товариства - ширенні національної свідомості "при помочи навчання й виховання молоді" [5, с.2].

У кінці 1888 р. зусиллями РТП відкрито інститут св. Николая у Львові. Звертається особлива увага на формування національних почувань у жінки як майбутньої виховательки молодого покоління: в 1890-1893 рр. організуються виклади для українського жіноцтва з метою підвищення освітнього рівня.

У 1898 р. відкрито першу українську дівочу виділову школу ім. Т.Шевченка, а в 1903 р. - першу українську жіночу приватну вчительську семінарію у Львові.

Як відзначив Л.Ясінчук, "коли б Рідна школа не мала за собою іншої діяльності поза цією щойно наведеною, вона мусіла б була вийти до історії нашого національного розвитку" [6, с.10].

Проте, в перші роки своєї діяльності товариство не мало значного впливу на справи шкільництва. Причина цього - завузьке визначення мети, постійне намагання звести діяльність товариства до справ суто матеріальних, апатія деяких його членів. Але 25-річна праця майже цілого покоління стала поштовхом до пробудження громадськості в царині оборони рідної школи.

На захист рідношкільної ідеї стають провідні галицькі педагоги, просвітні і культурні діячі. Консолідується сили галичан і наддніпрянців для великої справи національного виховання молоді. "Нам треба зараз же української народної школи. Нам треба зараз же науки української мови, історії українського письменства, історії українського народу і українського народознавства по гімназіях та університетах!" - писав у 1907 р. Б.Грінченко [7, с.24].

Потрібно було 25 років напруженої праці, щоб народ, та навіть і члени товариства, зрозуміли, що шлях до національного виховання молоді лежить лише через рідну школу: "Тепер клич "В рідній школі наша будучність!" набрав такби сказати догматичного значіння, тепер утверджуєсь переконанє, що лише через "Рідну Школу" дорога до нашого народнього воскресєня, тепер зачинає нас мучити докір, чому ми скорше не ступили на ту дорогу, бож прецінь вона одинока веде до здійснення нашого національного ідеалу" [8, с.2].

Через 25 років функціонування, зрозумівши основну мету своєї діяльності, товариство зосереджує увагу на проблемах розбудови українського початкового шкільництва. В 1906 р. у селі Зарванця Золочівського повіту відкривається перша українська приватна початкова школа. За нею створюється ряд народних шкіл по всій Галичині, в яких виховалось не одне покоління національно свідомих українців. Основна увага зверталася на патріотичне виховання молоді [9, с.3]. Крім цього, головний віділ РТП подбав про відкриття 35 підготовчих курсів до вступу в гімназії, трьох курсів для семінарій та восьми розвоєвих середніх шкіл [6, с.11]. Продовжували діяти курси для неписьменних, засновувалися бібліотеки в селах і містах.

Товариство намагалось так вести справу виховання, щоб молодь

“...мала виплекану сильну волю, спрямовану на добро загалу, щоби вона мала фізичну та духовну силу, характерність, рішучість, бадьорість тіла й духа, сміливість погляду й діла, щоби вона вміла цінити ідеали своїх попередників і хотіла боротися за них” [6, с. 16].

Проте, зміст освіти в школах РТП не відповідав повністю проблемам сучасності. Освітні установи працювали за застарілими програмами. З метою реформування існуючого навчально-виховного процесу, передовою педагогічною громадськістю було розроблено ряд проектів, але ні один із них не був реалізований [10, с. 112].

Окремо слід сказати про “Проект на зміну державного шкільного закону з дня 14 мая 1869 р.”, запропонований у 1913 р. І.Ющиним, народним вчителем із с. Гнилички Збарзького повіту на Тернопільщині. Цей документ є першим в історії Галичини проектом закону про розбудову українського шкільництва [11, с. 126].

Серед основних положень - визначення рідної мови як викладової, підкреслення значення формування національної самосвідомості.

У педагогічній думці Галичини завжди превалювала ідея взаємної поваги людей різних національностей. “Проект...”, враховуючи цю традицію, стверджував право всіх меншин на свою національну школу та педагогічні заклади: “Семінарії повинні бути призначені для кандидатів одної нації, тому й наука всіх предметів мусить відбуватися в їх рідній мові.

Кожній нації належить ся бодай одна учительська семінарія на кожних 500.000 мешканців, без огляду на те, чи вони мешкають на означеній території компактною масою, або помішані з другою нацією” [11, с. 143].

Українська громадськість під проводом свого педагогічного товариства від примітивного розуміння суті рідної школи приходять до усвідомлення самої ідеї національної школи, національного виховання. “Тепер слова “Рідна школа” мають нас перетворити наскрізь, мають прогнати з нашого народу його рабство, його отяжілість і оспалість, його консерватизм і егоїзм, мають отрясти нас зі всіх нездорових напливів чужих, а натомість мають збудити в нас свіжу енергію, мають плекати і розвивати всі добрі прикмети нашої народньої вдачі і мають виробити в нас змісл практичний, опертий на засадах взаємности, гуманности і

справедливости” - писав у 1911 р. прогресивний часопис “Діло” [8, с. 2].

Аналіз діяльності “Рідної школи” в довоєнний період дає можливість зробити висновки, що протягом досліджуваного періоду педагогічній громадськості Галичини вдалося уточнити мету і визначити основні напрями національного виховання молоді. Це дало можливість виховати не одне покоління національно свідомих громадян, які пізніше проявили себе у боротьбі за незалежність своєї держави.

1. Ясінчук Л. 50 літ Рідної Школи. - Львів, 1931. - 267 с.
2. Шкільна часопись. - 1881. - Ч.5. - С.167.
3. Шкільна часопись. - 1884. - Ч.7. - С.50.
4. Звіт із загальних зборів “Руського Товариства педагогічного...” - Львів, 1904. - С.5.
5. Домбровський А. Рідна школа та завдання її кружків. - Львів, 1933. - 9 с.
6. Ясінчук Л. Рідна школа в ідеї і житті. - Львів, 1934. - 208 с.
7. Грінченко Б. Якої нам треба школи. - К., 1907. - 24 с.
8. Рідна школа//Діло. - 1911. - Ч.85. - С.2.
9. Закінчене шкільного року в школах Руського Товариства Педагогічного//Діло. - 1911. - Ч.49. - С.3.
10. Баїк Л.Г. 3 історії розвитку української школи в Галичині 1869-1939 рр.//Актуальні проблеми становлення і розвитку національної школи. - К., 1992. - С.112.
11. Ступарик Б.М., Мощок В.Д. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772-1939 рр.). - Коломия: Вік, 1995. - 176 с.

*On the base of the analysis of the archive materials the role of “Ridna Shkola” (“Native School”) Society is revealed in the process of upbringing of young people in the spirit of national consciousness end of XIX - at the beginning of XX centuries.*

Л.Й.Каськів

## Б. ЗАКЛИНСЬКИЙ І “РІДНА ШКОЛА”

Початок ХХ ст. характеризується особливим піднесенням у національній свідомості українського народу, зростаючим прагненням до державної незалежності та особливою активізацією культурно-освітнього руху в Галичині. Поставивши в центрі уваги національне питання, кращі представники інтелігенції вбачали його вирішення, перш за все, у становленні української школи.

Український народ, який віками перебував під гнітом чужинців, постійно зазнавав соціальних і економічних утисків. Одним із найнебезпечніших було обмеження його культурно-освітнього росту у Галичині це здійснювалося через чисельне зменшення шкіл з українською мовою викладання та заміною їх на утраквістичні, що свідчило про зневажливе ставлення колоніальних зверхників до національних почуттів нашого народу.

Характеризуючи стан українського шкільництва, А.Домбровський зазначив: “Теперішні школи відірвані від нашого національного життя. Вони не зв’язують нашої молоді ні з славним минулим, ні з сучасністю українського народу. Показують далеку чужину, приказують вдивлятися в чуже гніздо, подивляти його красу і велич, шанувати і любити признавати за своє, хоч від нього віє холодом на душу нашої дитини” [1,с.2].

Аналіз джерельної бази дозволяє нам виділити головні напрямки роботи прогресивних галицьких діячів, І.Герасимовича, М.Галушинського, Б.Заклинського, І. Ющишина та ін., у подоланні кризової ситуації, що склалась в галузі українського шкільництва, зокрема в національному вихованні молоді: 1) закладання приватних шкіл з українською мовою викладання; 2) зміна змісту освіти, а саме - включення національного компоненту в програми, підготовка навчальних посібників та підручників тощо; 3) просвітницька діяльність серед дорослих.

Першим напрямком цієї роботи стало заснування українських приватних шкіл з рідною мовою викладання. Л.Ясінчук зазначав: “Лише національна школа обновить і об’єднає розбиту українську націю” [2,с.8].

Важливу роль у цьому процесі відіграло Українське педагогічне товариство (від 1926 р. - “Рідна школа”), яке в перших десятиліттях ХХ ст. набуло найбільшого досвіду в організації українського приватного

шкільництва.

Одним з активних діячів “Рідної школи” був Б.Заклинський. Він пропрацював на педагогічній ниві понад 30 років. Нелегка вчительська доля заводила його на Гуцульщину, Волинь, Закарпаття, Львівщину та Тернопільщину [3,с.20]. Життєвим кредо просвітителя було усвідомлення вагомості педагогічної праці: “Знаємо, що нарід же нашої праці. Виховуємо молоде покоління, вказуємо йому шлях до кращого завтра. Кожний наш крок, кожне наше слово має свою вартість і значення [4,с.237] (цит. за тогочасним правописом - Л.К.).

Свою педагогічну діяльність Б.Заклинський розпочав у найвіддаленішому куточку Гуцульщини, в селах Косівського повіту: Старих Кутах, Жаб’ю, Кривому Полі. У 1909 р. він прибув туди на посаду тимчасового вчителя. Лише через два роки, після успішної здачі кваліфікаційного екзамену, йому було надано право займати посаду постійного вчителя [5].

Педагог за покликанням, Б.Заклинський не покидав вчительської праці за будь-яких обставин. Так, під час першої світової війни він вчителював у Гмнді (Австрія), у таборі для інтернованих, активно співпрацював у Інформаційному комітеті українського народного вчителства Галичини й Буковини при Українській культурній раді [6,с.107].

У 1917 р. Б.Заклинський після повернення з Австрії, маючи вісім років педагогічного стажу, тричі звертався до вчительської ради з проханням надати йому постійну посаду, але отримав відмову [7,с.18].

Педагог проводив велику просвітницьку роботу, пробуджуючи національну свідомість українського народу. За це він зазнавав постійних утисків з боку польської влади.

Рятуючись від переслідувань Б.Заклинський виїхав до Чехо-Словаччини. З жовтня 1920 р. по червень 1927 р. він вчителював у селах Закарпаття, де активно втілював у життя ідеї “Рідної школи”, сіючи в дитячих серцях зерна любові й відданості Батьківщині.

У 1927 р. Б.Заклинський повернувся до Галичини, але державну учительську посаду так і не одержав. Тоді він розпочав свою педагогічну діяльність у приватній початковій школі товариства “Рідна школа” в Золочеві. Там педагог взяв активну участь у роботі осередку “Рідної школи”, пропагував ідею організації приватних україномовних шкіл, наголошував на необхідності таких закладів для відродження нації.



Ці думки яскраво виражені в підготовленому ним "Зазиві до всіх прихильників "Рідної школи" в повіті Золочів". Основна мета цього звернення - захопити людей ідеєю національної школи, переконати в тому, що вона є нагальною необхідністю. Педагог стверджує, що "національно - освітні установи у поневоленого народу не можуть числити на ласку пануючого, а тільки на свідомість та розуміння своїх" [8].

Розглядаючи стан освіти в Галичині в контексті світового досвіду, автор з гіркотою зауважує, що тут процес становлення українського шкільництва не може відбуватися так само через брак національної свідомості нашого народу. Саме її виховання - основне завдання "Рідної школи", а для цього необхідні кошти.

Б.Заклинський застерігав тих, хто не давав пожертви на українські приватні школи, що вони, можливо й несвідомо хочуть, "...запхати всю нашу дітвору у чужі школи, щоби їх висміювали за українську мову, щоб там з них робили перевертнів" [8].

І нарешті педагог висловлює глибоке переконання своєї душі: "Ніяке добре діло на світі ще не перейшло без самопожертви кращих синів народу". Звертаючись до всіх громадян, він закликав: "Між тими "вибраними і кращими" нехай буде і Ваше ім'я, і Ваш даток" [8]. Цей заклик є яскравим свідченням його ідейного переконання, особистої життєвої позиції.

Подальша вчительська доля галицького педагога була нероздільно пов'язана з "Рідною школою". Після переїзду із Золочева до Львова Б.Заклинський вчителював у приватній початковій школі ім. Т.Шевченка, де одночасно за дорученням І.Кукурудза упорядковував архів "Рідної школи" [7,с.19].

Тільки в 1929 р. Б.Заклинський одержав державну посаду вчителя. Однак, він і тоді активно співпрацював у осередку "Рідної школи", брав участь у проведенні заходів та засідань товариства.

Однією з найнеобхідніших умов становлення та розвитку "Рідної школи", а отже, й підняття національної свідомості народу, були, як вважали галицькі просвітницькі діячі, українські шкільні підручники. Тому важливим напрямком діяльності членів "Рідної школи" було створення книг для учнівської молоді, яке Б.Заклинський вважав одним із основних учительських обов'язків. В листі до вчителя А.Онищука від 5 січня 1918 р., він розкриває основну мету своєї праці: "Моя мета - не підручники для самоуків, але для народних шкіл. Хочу впровадити свої на місце дотеперішніх, бо теперішні лиш деморалізують нашу дітвору..."

На місце заскорузлості, пониження рабства і безправности - дати молоді шкільній нашій ідеали: самодіяльність, зручність, патріотизм, просвіту і т.д." [9].

Головне завдання підручника Б.Заклинський визначав так: "Нехай читанка виховує наш нарід на добрих українців, ширих горожан, притім європейців і загально позиточних своєму рідному краю" [9].

Вагомий внесок просвітителя у справу творення шкільних підручників. Він уклав і видав такі навчальні посібники: "Читанка для волинських дітей" /1918/; "Букварева читанка" /1919/; "Зоря" - читанка для 2 і 3 шкільного року народних шкіл /1923/ та ін.

Повоєнний період характеризувався підвищенням уваги громадських організацій до видання літератури для народу. Не залишився осторонь цієї справи й Б.Заклинський. Він є автором численних книг, які спрямовані на різновікового читача та могли б придатися для самоосвіти дорослих. Велику інформаційну цінність та виховний потенціал мають його праці: "Хто це Тарас Шевченко?" /1919/; "Що треба знати кожному українцеві?" /1915/; "Історія українського виховання"/Педагогії, 1919/; "Національне виховання" /1927/ та ін. [10,с.20].

Творча спадщина Б.Заклинського не втратила своєї актуальності й тепер. Вона корисна для збагачення знань та пробудження національної свідомості сучасних читачів.

Вищесказане дає нам підстави зробити висновок, що українська прогресивна громадськість, насамперед вчительство, завжди були світочем в житті народу. Саме вони підготували основи для розбудови української держави в сучасних умовах.

Б.Заклинський, оцінюючи вчительську працю, наголошував, що "сама праця вчительства творить підвалини суспільностей, народів, держав" [4,с.237].

Понад півстоліття відділяє нас від часу, коли творив Б.Заклинський, однак, як істинна наукова цінність, його педагогічні ідеї не втрачають своєї актуальності і практичного значення.

У період розбудови національної системи освіти наші сучасники можуть черпати сили та набиратися творчої наснаги з живого джерела - спадщини славного педагога минулого, Б.Заклинського, визначати свою громадянську позицію і місце у житті народу.

## МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ: ПОШУКИ, ПРОБЛЕМИ

М.В.Вовк

### ОСОБЛИВОСТІ САМОСТІЙНОЇ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблема музичного виховання і розвитку учнів початкових класів давно привертала увагу засновників музичної освіти - Б.В.Асаф'єва, Б.Л.Яворського та багатьох інших. Шляхи стимулювання і активізації навчального процесу вони вбачали у виконавській і творчій діяльності молодших школярів. Б.Л.Яворський вважав її важливим засобом емоційного і раціонального пізнання, основою, на якій реалізуються творчі здібності дітей.

Музичний розвиток школярів, вважав Б.В.Асаф'єв, здійснюється через особисту участь у виконавстві. На його переконання, кожна дитина має певні нахили композиторської обдарованості, тому пробудити музичну творчість у молодших школярів - це, перш за все, звернути увагу на те, що вони співають і грають. Ця думка, актуальна і для сучасної педагогіки, підкреслює розвиваюче значення комплексних імпровізацій дітей, що об'єднують їх творчі прояви в різних видах музичної діяльності [1].

Питання активізації і вдосконалення музичного розвитку молодших школярів розглядалися психологами - Г.Орловим, Е.Назайкінським, Г.Кеучхуашвілі. Досліджували їх і педагоги-музиканти - Н.Ветлугіна, Е.Бальчітіс, Л.Грабець, З.Жофчак та ін. Більшість вчених, за винятком Н.Ветлугіної, Г.Л.Баренбойма і Е.Бальчітіса, на уроках у школі надають перевагу співу і слуханню музики як основному засобу розвитку ритмічного, мелодичного, гармонічного слуху, тобто головним структурним компонентам музичності.

Ми глибоко переконані в тому, що сучасний урок музики в школі не повинен обмежуватися співом і слуханням творів, яке хоч і доступне кожному учневі, все ж має пасивний характер, тому не може бути основним засобом загального музичного розвитку. За справедливим зауваженням Б.Асаф'єва, творчий інстинкт проявляється у дітей завжди в безпосередньому прагненні не тільки споглядати чи механічно

1. Домбровський А. Рідна школа та завдання її кружків. - Львів, 1933. - 9 с.
2. Ясінчук Л. Азбука нації: Рідна школа та її вага. - Львів, 1931. - 205 с.
3. Качкан В. Незнишене дерево Заклинських // Укр. народознавство в іменах: У 2 ч. - Ч. 1. - К.: Либідь, 1994. - С. 7-34.
4. Заклинський Б. Я знаю // Учительське слово. - 1938. - 15 листоп. - С. 237-238.
5. Протоколи екзаменів та засідань екзаменаційної комісії за 1888-1939 рр. // Івано-Франківський державний історичний архів, ф. 278, оп.1, спр.25.
6. Товариство Взаїмна Поміч Українського Вчительства 1905-1930. - Львів: Видавнича спілка "Діло", 1932. - 339 с.
7. Арсенич П. Родина Заклинських. Івано-Франківськ, 1995. - С.17-28.
8. Чорновики. Зазив до всіх прихильників рідної школи в повіті Золочів // НАН України ЛНБ ім. В.Стефаніка. Відділ рукописів, ф.48, од. зб. 189/30.
9. Листи до різних осіб та організацій // НАН України ЛНБ ім. В.Стефаніка. Відділ рукописів, ф.48, од. зб. 59/11.
10. Качкан В. Заклинський Богдан Романович // Українська журналістика в іменах. - Львів, 1995. - С.78-79.

*The autor analyses the pedagogical ideas of an outstanding Galician teacher, enlightener B.Zaklinsky, his contribution to the establishment and the development of the society "Ridna Shkola" and the Ukrainian schooling in Galicia.*

виконувати заплановане, але й брати активнішу участь у творчому самопрояві.

Відомо, що у викладачів хорового співу як засобу музичного виховання виникають проблеми, особливо в роботі з молодшими школярами. Як показує дослідження, у цьому віці інтонування голосом часто ускладнюється в результаті певних особливостей дитячої вокальної моторики.

За даними М.С.Грачової, Є.Н.Алмазової, Н.Д.Орлової, розвиток голосового апарату, його фізіологічне формування завершується лише в 10-11 років. Крім цього, малий діапазон співочого голосу молодших школярів значно обмежує обсяг вокального репертуару. Через обмеження часу, відведеного на уроки музики, вчитель не в змозі приділити належну увагу нечисто інтонуючим дітям, яких немало в кожному класі. А це може спричинити збайдужіння до уроків музики.

Як наслідок, значно обмежуються можливості виконання сучасних завдань музично-естетичного виховання: навчити молодших школярів любити і розуміти музичне мистецтво, передавати свої переживання в тому чи іншому виді виконавства, творчо використовувати набутий досвід у самостійній музичній практиці. Ось чому, на нашу думку, не звертаючи уваги на розбіжність поглядів вчителів і музичних діячів щодо того, яку назву повинен мати урок (музики чи співів), єдино правильна відповідь - урок музики.

За нашими спостереженнями, в кожному класі є до 50% учнів, яким важко домогтися чистоти співочої інтонації. Щоб залучити їх до активної роботи на уроці, в основу музичного розвитку слід покласти теорію компенсації музичних здібностей, розроблену Б.М.Тепловим. Психолог-дослідник виступає проти формального спрощення поняття про музичний слух, який часто зводиться вчителями до виявлення якості відтворення мелодії голосом. На його думку, відносно зниження якоїсь здібності не виключає можливості успішного виконання навіть такої діяльності, яка найбільш тісно пов'язана з даною здібністю. Відсутня здібність у дитини може бути компенсована іншими, вискорозвиненими [4].

Беручи до уваги особливості молодшого шкільного віку, дитячу жвавість, прагнення до рухових вправ і т. ін., відомий композитор Карл Орф створив систему музичного розвитку дітей. Її

цінність в тому, що вона спрямована на всебічне виховання особистості кожної дитини шляхом залучення до активного музикування, враховуючи можливості її творчого розвитку. Педагогічна майстерність, багатий інструментарій, використання ритмічної діяльності як засобу розвитку музичних здібностей, уміння імпровізувати і рухатись відповідно до образного змісту музики - дуже важливі компоненти системи К.Орфа, що сприяють формуванню у школярів продуктивної музично-виконавської творчості.

Послідовно ускладнювана система К.Орфа стимулює і розвиває різноманітні творчі прояви молодших школярів. Водночас, багато педагогів стверджують, що в ній ігнорується виховання вдумливого вслуховування в музику, ознайомлення учнів з музичною класичною спадщиною різко обмежується творами, доступними їх виконавським можливостям.

Практичне вивчення цього питання дає підстави вважати, що система К.Орфа в гармонійному поєднанні зі структурними компонентами уроку музики при спеціально розробленій методиці може бути з успіхом використана в музичному розвитку молодших школярів.

Свідченням цього є створення адекватного чеського варіанта "Шульверка", розробленого професором В.Пош, О.Павловським і композитором П.Ебена. В цій системі переважають імпровізаційні інструментальні акомпанементи до пісень на ритмічних інструментах, а в 2-3 класах поступово вводяться і мелодичні інструменти для ритмічної і мелодичної імпровізації.

"Орфовський" принцип з деякими змінами наслідує система музичного виховання у Польщі. В початкових класах введено різноманітні музичні інструменти, що зробило уроки музики цікавішими.

Ми вважаємо, що популярність системи К.Орфа та споріднених систем в Чехословаччині, Німеччині, Польщі, та інших країнах пояснюється тим, що елементарне музикування доступне всім дітям і є захоплюючим видом музичної діяльності. Самостійне музикування на уроках ставить всіх учнів в рівні умови. Гра на інструментах не лише не відкидає співу, а, навпаки, - органічно поєднується з ним, що суттєво підвищує значення елементарного музикування.

Звичайно, самостійна музична діяльність молодших школярів є не самоціллю музичного виховання, а дійовим засобом досягнення мети загальної музичної педагогіки - підготовки активного, грамотного слухача музики.

Музичною психологією виявлено, що новий динамічний стереотип найлегше формується в ранні дитячі роки. Н.А.Ветлугіна довела, що музичні заняття ефективні вже у дошкільному віці. На думку Б.М.Теплова, музикальність людини залежить від її вроджених індивідуальних нахилів, але вона є результатом розвитку, виховання і навчання. Відмова від активного інструментального виконавства у навчальному процесі молодших школярів створює після дошкільного музичного виховання штучний провал у дитячій музичній практиці, що є невиправданою перервою в розвитку дітей.

Сучасні умови життя висувають перед школою вимоги шукати ефективніші методи музичного виховання і розвитку всіх учнів, фокусуючи їх увагу на високохудожніх творах. Одним із таких засобів є самостійна музична діяльність, яка на матеріалі колективного інструментального виконавства вже на початковому етапі навчання закладає міцні основи музичного розвитку всіх учнів, допомагає свідомішому сприйманню матеріалу, реалізує теоретичні знання на практиці, формує творчу самостійність особистості молодшого школяра.

На нашу думку, тенденція вдосконалення як структури уроку, так і збільшення кількості його складових компонентів (інструментальне виконавство), раціонального співвідношення з іншими видами музичної діяльності повинна допомогти вирішенню складного комплексу навчально-виховних завдань сучасного уроку музики в школі. Його навчальні можливості розширює самостійна музично-практична діяльність, завдяки якій молодші школярі глибше сприймають структурну канву і характер творів.

Слухання музики - важко фіксована діяльність. Активність і усвідомленість сприйнятого виявляється зовнішньо непомітно і досить пасивно в порівнянні з іншими видами музичного мистецтва. Дослідження музичного психолога Б.М.Теплова підтверджують, що сприймання музики слабо виявляється зовнішньо, але водночас є процесом, що вимагає активності як дитини, так і вчителя. Все ж,

враховуючи молодший вік, його психологію і реальну моторну діяльність у процесі слухання, а також відсутність наочності, слід зауважити, що при сприйманні музики учні початкових класів утримують слухову увагу на розвитку музичної канви протягом короткого часу, оскільки їх природа вимагає практичної діяльності.

Аналіз сучасних уроків у молодших класах доводить, що навчальний матеріал, який використовується з метою ритмічного виховання, має не творчий, а здебільшого репродуктивний характер. Як наслідок в молодшому шкільному віці, що є найсприятливішим для музичного розвитку, практичні навички школярів - імпровізація, самостійний підбір ритмічного супроводу до пісень, танців, маршів, передача образно-емоційного змісту через виразність рухів і практичне музичне виконавство - не створюють чіткої системи музичного навчання, а в більшості випадків є її окремими компонентами [2, с.16-17].

Позитивний вплив самостійної музично-практичної діяльності на розвиток школярів пояснюється і тим, що інструментальне виконавство супроводжується внутрішнім проспівуванням, при якому рух голосових зв'язок відтворює ритмічну канву музики і регулюється у відповідності зі звуковим малюнком, має неабияке значення для дітей з недостатньою слухо-вокальною координацією.

Дослідники (В.А.Сургаутайте, А.А.Пілічаускас) вважають самостійну музичну діяльність, особливо в молодшому шкільному віці, - дійовим засобом педагогічного впливу на учнів, необхідною умовою формування вдумливої, чутливої, здатної до творчої естетичної діяльності особистості.

На думку Д.Б.Кабалевського, сприймання музичних творів ґрунтується на єдності розуму й відчуття і покладене в основу всіх видів та форм залучення дітей до музики-співу, слухання музики, гри на інструментах [5, с.26-27]. Будь-яка форма спілкування з музикою вчить слухати і водночас вимагає вміння чути її. В експериментальних дослідженнях Д.Б.Кабалевський приділяє увагу всебічному музичному вихованню шляхом залучення школярів до різноманітних видів музичної діяльності.

Надаючи великого значення співу в структурі уроку музики, Д.Б.Кабалевський заперечує його як універсальний засіб виховання учнів. Прихильники такого універсального методу шукають



діяльності є вміння молодших школярів здійснювати самоконтроль у процесі виконання дій і завдань.

Самоконтроль спочатку виявляється як здатність особистості, тісно пов'язана з пізнавальною і емоційно-вольовою сферою її психологічної діяльності, а також з такими проявами, як самооцінка, самосвідомість, самокритичність та ін. У самостійній музичній діяльності молодших школярів самоконтроль, закріпившись, починає виявлятися в усіх сферах діяльності, стає вагомим здобутком особистості. Якщо коректуюча дія мозку є фізіологічним механізмом самоконтролю, то внутрішня увага і внутрішня мова - його психологічним механізмом. Внутрішня увага в музичній творчості - це засіб самоконтролю за внутрішніми психологічними процесами, внутрішня мова - засіб функціонування знань, мислительних умінь і навичок, необхідних для його здійснення. Внутрішня увага і внутрішня мова виступають "пусковим механізмом" самоконтролю і "гальмівним механізмом" дії, що дає змогу не лише фіксувати і виправляти помилки в процесі музичної діяльності, але й запобігати їм.

Т.Л.Беркман підкреслював, що в музичній діяльності велика роль належить слуховому контролю. Його особливість полягає в тому, що в процесі гри на інструменті або співу він пов'язаний не лише з наступною оцінкою того, що досягнуто під час виконання, але й сприяє правильному слуховому уявленню про те, що і як повинно вийти [6,с.72-118].

Другим компонентом загального засобу самостійної музичної діяльності є вміння молодших школярів планувати виконання музичних завдань. У цьому напрямку працювало багато дослідників. Самостійний аналіз і планування, наголошував М.Н.Скаткін, сприяє розвитку спостережливості молодших школярів, глибокому усвідомленню запропонованого їм завдання, що забезпечує успіх подальшої самостійної роботи.

Тісному взаємозв'язку самопланування і самоконтролю присвячує свої дослідження Н.І.Кувашнов. На його думку, планування самостійного виконання навчальних завдань сприяє покращеному самоконтролю, тому "вчителі повинні звернути увагу на формування в учнів навичок планування" [7,с.298-311]. В основі самоконтролю і планування закладено збереження послідовності в роботі і співвідношення окремих її етапів. Самостійне планування

сприяє зосередженому виконанню молодшими школярами музичних завдань, економії часу, пошуку шляхів раціональної праці.

Враховуючи важливість самопланування в музичній діяльності, психологію молодшого шкільного віку, неможливість учнів тривалий час концентрувати увагу на навчальних предметах, а також схильність до конкретнішої мислительної діяльності, виявленої у чуттєво-пізнавальній формі, слід, по-перше, взяти до уваги знання, вміння і навички, раніше набуті учнями і, по-друге, поступово вчити їх планування теоретичної і практичної діяльності, пояснюючи і аргументуючи послідовність виконання дій і операцій [8]. Все це сприяє розвитку навичок планування, коректування, вдосконалення якості складання планів.

На нашу думку, використання ударно-ритмічних і звуковисотних інструментів як засобів, за допомогою яких у молодших школярів розвиваються інтелектуальні, загальні, спеціальні способи самостійних дій, при системному підході може позитивно впливати на формування самостійних навичок виконання музичних завдань.

Одні з основних особливостей розвитку самостійної музичної діяльності полягає в тому, що вона повинна здійснюватись на основі певної системи. На кожному її етапі необхідно враховувати:

- адекватність відтворення школярами при виконанні музично-практичних завдань;
- інтерес учнів до самостійної роботи всіх видів;
- самоконтроль за правильністю і послідовністю особистих навчальних дій протягом всього періоду виконання музично-практичних завдань.

Дидактичні фактори запропоновані нами системи самостійної діяльності полягають у послідовності виконання музичних завдань, зумовленій поступовим ускладненням навчального матеріалу.

При формуванні самостійної діяльності необхідно врахувати:

- чіткість уявлення школярами мети і значення музичного завдання, основних шляхів і послідовності їх виконання;

- кваліфікованість індивідуального підходу до учнів, що координує правильність співвідношення між складністю завдань та здібностями дітей;

та рухову реакцію на звук, що дуже важливо для емоційного сприймання.

Другий аспект вивчення музичальності полягає в тому, що дитині пропонують прослухати дві контрастні п'єси, після чого вона повинна відповісти на такі запитання:

1. Що ти відчуваєш, коли слухаєш цю музику? Який настрої вона викликає? Про що думаєш, коли слухаєш музику?

2. Який характер мелодії? (Пропонується вибрати один із написаних на дошці: весела, сумна, млява, рішуча, енергійна, ніжна, гостра, плавна і т.д.).

3. Яку назву дав би ти кожній з цих п'єс? Чому вибрано саме таку назву?

Наступний аспект вивчення музичних даних має на меті оцінити чутливість дитини до зміни регістрів та відчуття тембру. Дітям пропонується послідовно прослухати дві контрастні невеликі п'єси в різних регістрах і тембрових забарвленнях. Після цього - відповісти на такі запитання:

1. Про що (про кого) ця музика?

2. Яке б з написаних слів ти вибрав для того, щоб відповісти на запитання про почуту музику: про щось велике, важке, маленьке, легке, темне, світле, глибоке, високе, низьке і т.д.

Під час діагностики музичних даних, обов'язковим для майбутнього піаніста є вивчення ладового відчуття, оскільки ладовий слух для виконавця на інструменті з темперованим строем, яким є фортепіано, - це найперша необхідність. Добре відчуття ладу, відповідних тяжінь нестійких звуків до стійких дає можливість простежити логіку та виразовий зміст поєднання звуків, виразність звучання.

Під час вивчення ладового слуху дитині пропонують закінчити неповну мелодію на відповідному стійкому звукові. Це може бути проспівана пісня або зіграна на фортепіано мелодія. А спосіб виконання є таким: учень співає знайому пісню, потім, за вказівкою викладача, припиняє спів і продовжує виконувати її "про себе", беззвучно, далі за вказівкою викладача, знову співає. Якщо дитина під час такого експерименту зможе відчутти тональність і закінчити пісню на відповідно стійкому звукові, то це вже свідчить про наявність у неї ладового слуху. Окрім того, подібний вид перевірки дає підставу для висновку про існування такої надзвичайно важливої якості як внутрішній слух.



Наступний етап вивчення ладового відчуття - це спів або підбір на фортепіано мелодій від різних звуків. Традиційною формою його


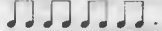
реалізації є виконання завдання, розв'язання якого має на меті виявити здатність дитини розрізняти мажор і мінор у різних тональностях і регістрах.

Важливою умовою навчання гри на фортепіано є наявність гармонійного слуху. Його виявляють так: педагог грає знайому пісню із супроводом, потім міняє акорди в акомпанементі. Якщо дитина помічає різницю, відчуває невідповідність змінених гармоній, то це свідчить про відчуття гармонії. Після цього дитині пропонують послухати, як звучать приємні гармонії (консонанси) і різні напружені (дисонанси). Учень з природним гармонійним слухом завжди відчуває різницю між ними.

Процес фортепіанної гри складається з комплексу складних рухів. Тому предметом діагностування є специфічна здатність - "моторна обдарованість", тобто вміння відчувати і запам'ятовувати відстані на клавіатурі, швидко міняти напрямки рухів рук, чітко координувати їх.

Для вивчення цих суто піаністичних даних пропонують декілька тестів, які є не тільки засобами діагностики. Вони використовуються як тренувальні вправи на початковому етапі навчання, особливо при проведенні перших занять.

Поклавши на стіл два папірці на відстані приблизно 0,5 м, пропонують учневі переносити праву і ліву руки по черзі з одного папірця на другий максимально швидко і точно. Бажано, щоб учень торкався "макета клавіші" другим або третім пальцем, немов легко спираючись на папірець. Перенесення роблять в простому ритмі:  та  в ін. ставлять умову: не зрушувати папірці з місця.

Лівую рукою учень легко вистукує на столі рівні тривалості (наприклад: ). Правою рукою, як і в попередній вправі, робить переноси з папірця на папірець в іншому ритмі і в складніших видозмінах: . При проведенні цього тесту можна розташувати більшу кількість папірців на відстані приблизно терції, кварта, квінти, сексти - за масштабами фортепіанної клавіатури. Після цього міняють руки "ролями". В описаних тестах важливим показником є швидкість і чіткість засвоєних і відтворених рухових деталей.

Використовуючи такий порядок дій руками, як і в попередніх двох вправах, вносять зміни у ритміку, зберігаючи в одній руці рівну, пунктирну або синкоповану постійну "пульсацію", як своєрідний фон, а

підтримки в крилатих словах К.Д.Ушинського: "Заспіває школа - заспіває весь народ". Але К.Д.Ушинський не міг здійснити цей задум хоча б тому, що школа в період його діяльності не мала для цього можливостей.

Експериментальне дослідження Л.Дмитрієвої з метою виявлення музичних здібностей школярів підтверджує, що власне гармонійне комбінування в навчальному процесі різних видів музичної діяльності створює можливість залучення на рівних умовах у процес музикування всіх учнів. Однак, ані Л.Дмитрієва, ні інші дослідники не вивчали проблему оптимального співвідношення гри та співу, інструментального виконавства і слухання музичних творів як ефективного засобу активізації і розвитку самостійної музичної діяльності.

На думку В.Лапченка, у співвідношенні гри і співу закладено принцип єдності художнього і технічного розвитку школярів. Поступове удосконалення практичного виконавства на такій основі сприяє формуванню музично-слухової уяви, а це позитивно впливає на навчання гри на музичних інструментах та глибину розкриття змісту музичного твору.

Вчені давно вже дійшли висновку, що суттєвою умовою успішного розвитку самостійної музичної діяльності є нагромадження молодшими школярами певного музично-практичного досвіду. Результати дослідження свідчать, що незалежно від природних здібностей молодших школярів їх творчість виявляється яскравіше і повніше в добре засвоєних формах співу і музично-ритмічного супроводу.

Особливість самостійних музичних умінь полягає в тому, що тут відбувається поєднання знань з певними діями, безпосередньо пов'язаними зі сприйманням творів. При самостійному аналізі взаємозв'язок знань і умінь здійснюється у два етапи. На першому відбувається нагромадження певних музично-слухових, уявлень на другому - музично-слухові уявлення набувають форми знань. Вміння самостійно оперувати музичними знаннями в теоретичному і практичному плані формується на основі оволодіння способами самостійних умінь, які і визначають рівень сформованості навичок самостійної музичної діяльності [6, с.72-118].

Першим елементом інтелектуального способу самостійної музичної діяльності є порівняння. В ході порівняння музичних творів слід враховувати логіко-дидактичні вимоги. Вони полягають у тому, що порівнювати можна виключно однорідні музичні твори, загальні

- тоді, коли молодшим школярам відома відмінність між ними.

Вміння самостійно порівнювати музичні твори залежить від багатьох факторів: рівня їх складності, усвідомлення спільного і відмінного, гнучкості і різнобічності мислення. Б.В.Асаф'єв стверджує, що порівняння музичних творів і контрастність їх частин відкривають перед творчою уявою музикантів безмежні можливості.

Наступним елементом інтелектуального способу самостійної музичної діяльності є вміння виділяти головне. Досліджуючи психологію молодших школярів, Л.І.Божович, Н.Г.Морозова, Д.Б.Ельконін вважали, що вміння виокремлювати суттєве, аналізувати текст музичного твору дітям у цьому віці складно. Їм не властиве абстрактне мислення. Вони мислять конкретними образами, на які спираються в побудові суджень, не вміють розмірковувати в теоретичному плані, оскільки такі судження - складна мислительна діяльність.

Виділення головного при формуванні самостійних музичних умінь і навичок націлене на раціональніше використання знань у процесі їх практичного застосування, що дуже важливо для музично-творчої діяльності молодших школярів.

Третім елементом інтелектуального способу самостійної музичної діяльності є вміння узагальнювати музичний матеріал. Дидактична суть узагальнення полягає в тому, що учень знаходить найсуттєвіші ознаки, характеристики, поняття, закони того предмету, що вивчається. Для дітей молодшого шкільного віку ця логічна операція є дещо складною. Проблема полягає не лише в тому, що для її виконання необхідні інтелектуальні вміння аналізувати, порівнювати, виділяти головне в музичному матеріалі, а й у тому, що молодші школярі не володіють достатнім теоретичним і практичним досвідом, який би міг забезпечити цей компонент самостійної діяльності.

Дидакт В.Ф.Паламарчук розрізняє два види узагальнень: емпіричне і теоретичне. Оскільки емпіричне узагальнення являє собою порівняння зовнішніх ознак, то теоретичне здійснюється на основі аналізу, синтезу і руху від абстрактного до конкретного. В самостійній музичній діяльності обидва види узагальнень є раціональними, але кожен із них має певну умову використання в залежності від особливостей навчального матеріалу, віку і можливостей учнів. Першим компонентом загального способу самостійної музичної

другою рукою виконують швидкі переноси (так само використовуючи макети клавіш) у ритмах:  $\text{♪ ♩ .}$ ,  $\text{♪ ♩ ♩}$  та ін.

Вивчення еластичності, пружності і координації пальцевого апарату здійснюють шляхом переміщення руки з опорою на пари пальців.

Однією з найважливіших музичних здібностей у початківців сучасна наука вважає внутрішній слух. Учень з розвиненим внутрішнім слухом добре підбирає музику, вміє читати з листа, вільно музикувати та імпровізувати на фортепіано. Розвиток внутрішнього слуху у дітей здійснюють таким чином.

Вчитель грає або співає одну з раніше вивчених мелодій, потім показує учневі нотні записи декількох знайомих мелодій, серед яких є уривок виконаний вчителем. Учень повинен знайти його серед записаних нотами і заспівати (звичайно, він вже вміє читати нотний текст). Під час пошуків ця мелодія зберігається внутрішнім слухом учня.

Учень співає по нотах знайому пісню. По команді вчителя припиняє спів, продовжуючи його "про себе", далі, за вказівкою вчителя, продовжує спів уголос. У цей спосіб під час співу "про себе" активно працює внутрішній слух. Вчитель вписує в текст знайомої пісні нові мелодійні звороти.

Щоб спонукати учня активізувати його, а не співати автоматично, розвиткові внутрішнього слуху сприяє підбір мелодій, який починають із знайомих пісень. В його основі лежить принцип: чую - знаходжу на клавіатурі.

Дуже важливим у процесі підбору мелодій на слух є відчуття ладу. Тому матеріал для цього складають за певною системою, за принципами ладових співвідношень стійких і нестійких звуків та їх взаємодіянь.

Як правило, починають від найпростіших варіантів: найперша спроба підбору - це ритмічні видозміни на одному звукові. Далі підбирають мелодії, які рухаються по основних ступенях (I, III, V), та їх комбінації. Мелодії для підбору мають завершений характер і чітку ладову основу. Найперші беруть у тональностях з мінімальною кількістю дізів і бемолів. Подальше ускладнення здійснюють за рахунок включення елементів оспівування стійких звуків нестійкими, (I-II-I, I-VII-I, III-IV-III, V-VI-V, I-V-I, I-IV-I і т.д). Вчитель складає мелодії для підбору на основі чіткої послідовності. Коли учень опанує підбір простіших звукових варіантів, педагог включає в мелодичний матеріал

стрибки звуків у різних напрямках, а також поступово додає знаки альтерації. Підбір виконують найстійкішим, третім, пальцем. Підібрані мелодії транспонуються учнем від різних звуків, що впливає на розвиток ладового слуху.

Сам процес підбору відбувається в такій послідовності:

1. Виразне виконання мелодії вчителем.

2. Активне слухання її учнем.

3. Аналіз будови мелодії (напрямки руху, інтервальний склад, ритмічний малюнок, визнання тональності).

4. Допомога вчителя (при необхідності) у формі навідних запитань у тих випадках, коли учень погано орієнтується.

5. Аналіз найскладніших моментів після невдалої спроби підібрати мелодію.

6. Нагадування мелодії в цілому, якщо учень "блукає" по клавіатурі. Це дає змогу активізувати відчуття ладу.

Підібрану мелодію виконують далі в ансамблі з викладачем, який грає супровід.

Підбір знайомих пісень на фортепіано має передувати їх подальшому виконанню по нотах. У такий спосіб розвивається важлива навичка читання нот, (бачу - чую - знаходжу на клавіатурі), яка сприяє подальшому розвитку внутрішнього слуху.....

Паралельно із розвитком внутрішнього слуху учня відбувається розвиток ритмічного відчуття. Як правило, відчуття ритму тісно пов'язане з рухами дитини, оскільки ритм - це руховий процес. Дуже негативно на нього впливає м'язова скутість або розслабленість, загальмованість або збудження, напруження учня. Добре розвинений ритмічний слух вимагає свободи всього піаністичного апарату, від кінчиків пальців до плеча, доброї координації лівої і правої рук, орієнтації на клавіатурі, координації рук і ноги (педаля), а також вміння підпорядкувати свої рухи темповим видозмінам.

Одним із традиційних методів розвитку ритму у дітей є рахунок вголос. Від нього поступово переходять до рахунку "про себе". Застосовують також прийоми ритмічної пульсації рукою викладача по плечу або по руці учня, простукування учнем складних ритмічних малюнків водночас із рахунком вголос. При цьому рахунок вголос зберігає інтонацію мелодії, тобто учень рахує і співає мелодію одночасно, щоб не перетворити ритм у суто механічну субстанцію.



Учневі, який слабо відчуває співвідношення ритмічних тривалостей, пропонують спеціальні вправи на їх зміни.

При виконанні пунктирного ритму довгі тривалості заповнюються внутрішньою пульсацією відповідними дрібними тривалостями. Наприклад, якщо маємо пунктирний ритм  $\downarrow \uparrow$ , то чверть з крапкою рахуємо як шість шістнадцятих. Поряд із розвитком внутрішнього і ритмічного слуху розвивають й гармонійний слух, тобто відчуття гармонійних функцій та взаємозв'язку між ними. На початковій стадії навчання учень знайомиться з основними гармонійними функціями (I, IV, V, VI). Ще не знаючи назв акордів, дитина повинна дуже уважно слухати звучання різних гармоній, грати спеціальні вправи на поєднання I, IV, I-V, IV-V, V-I ступенів і т.д.

Гармонійний слух добре розвивається під час співу із супроводом та гри в чотири руки. Щоб привчити дитину уважно слухати гармонію, акорди, що зустрічаються в тексті, беруть в такий спосіб: добре роздивляються запис акорду; слухають його звучання у виконанні вчителя; намічають акорд на клавіатурі, відповідно розташувавши пальці; обережно беруть відповідні клавіші і уважно слухають звучання, порівнюючи зі звучанням акорду в учителя. Діти зі слабким гармонійним слухом часто не чують фальші. Таким чином формують потрібне уміння виконувати гармонійні послідовності по нотах: бачу гармонію, чую її звучання, відтворюю на інструменті.

Перші заняття з учнями, як правило, проводять без інструмента, поступово готуючись до майбутньої гри. Насамперед пропонують декілька вправ, мета яких - започаткувати розвиток моторних, рухових навичок та уникнути затиснення рук, яке часто виникає у дітей при перших спробах відтворення звуку на фортепіано.

Вчитель і учень сідають один проти одного, поклавши руки на стіл паралельно на ширині плечей таким чином, щоб усе передпліччя, від ліктя до кисті пальців, своїм природним тягарем вільно спиралось на поверхню стола. Долоні і пальці повинні створити опуклість, що нагадує утримання в руці "яблука" або "м'ячика". Положення пальців зберігають природним, вільним і забезпечують їх рівномірний дотик до стола.

Вправа 1. Використовуючи ритмічну формулу  $\uparrow\uparrow\downarrow$ , педагог показує учневі можливості дії окремих пальців, починаючи з 2-го, легким постукуванням ними по столі у вказаному вище ритмі. Щоб надати цим вправам характеру гри, забави, сполучують обрану ритмічну формулу

з ритмом окремих слів або знайомих віршиків. Перші контакти з клавіатурою починають з обережного дотику, а не з удару. Ось тут на допомогу згодиться казочка, наприклад, про "чорних котиків", які ходять групами по два або три. Учневі пропонується "погладити" тих котиків (чорні клавіші): спочатку - двох, потім - трьох.

Перший дотик дитини до клавіатури - це легкий, тихий, м'який, ковзаючий рух і відповідний звук. Спочатку вибирають два "чорні котики" і по цілій клавіатурі "гладять" правою рукою, потім - лівою, а далі почергово: права - ліва, права - ліва... Використовуючи пальці 2-3, 3-4 на двох чорних 2-3-4, 3-4-5 на трьох чорних клавішах. При цьому стежать, щоб пальці не згинались, використовуючи досвід попередніх вправ для зміцнення кінчиків пальців. Після кількох повторень виконують цю вправу із закритими очима [3,с.6].

Вправа 2. Це гра терцій на чорних клавішах (ля# - до#), (ре# - фа#, фа# - ля#) 2-м та 4-м пальцями таким же легким дотиком "поглажування". Водночас учень у певному ритмі вимовляє окремі склади з відомих віршиків.

Наприклад:

$\downarrow \uparrow \downarrow \uparrow \downarrow \uparrow$   
Со - неч - ко со - неч - ко

$\downarrow \uparrow \downarrow \uparrow \downarrow \uparrow$   
ви - гля - ни в ві - ко - неч - ко.

Поступово ритмічні варіанти з текстами ускладнюються. До гри підключається вчитель із запитаннями, на які учень відповідає самостійно, придумуючи свій ритмічний варіант-відповідь.

Наступний етап - це використання обох рук, зміна аплікатури та клавіш. Крім вказаних вправ, на перших заняттях приступити до вироблення відчуття відстані на клавіатурі. Для цього рекомендуються підготовчі вправи. Викладач кладе на стіл два прямокутники у формі білої клавіші на різних відстанях по горизонталі і пропонує учневі поставити звільнену руку на 3-й палець, спочатку на перший прямокутник, а потім на другий. Рухи повинні бути пластичними і переноситися по дузі. Відстані між прямокутниками треба змінювати. Чим більша відстань між ними, тим повільнішим має бути рух. При переносах використовують різні ритмічні варіанти, включають пунктирні ритми. Вправи виконують почергово правою і

- досвід самостійного виконання дітьми, набутий на попередніх заняттях;
- якість навичок і рівень підготовки учнів при доборі самостійних музично-практичних завдань.

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. - Л.: Музыка, 1974. - 92 с.
2. Глебов О.И. О музыкальных творческих навыках у детей / Муз. воспитание в школе. - 1980. - Вып. VI. - С.16-17.
3. Ветлугина Н.О. Музыкальное развитие ребенка. - М.: Просвещение, 1968. - 415 с.
4. Теллов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - 536 с.
5. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы экспериментальной программы по музыке для общеобразовательной школы // Сов. музыка. - 1976. - №1. - С.26-27.
6. Беркман Т.Л. Анализ усвоения музыкальных занятий и навыков // Усвоение знаний и развитие младших школьников / Под ред. Л.В.Занкова. - М.: Просвещение, 1965. - С.72-118.
7. Кувшинов Н.И. Влияние предварительного планирования на самоконтроль учащихся начальной школы на уроках ручного труда // Материалы Новосибирской науч. конф. - Новосибирск, 1963. - С.298-311.
8. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах. - М.: Просвещение, 1981. - 198 с.

*Application of percussion-rhythmic and sound pitch instruments promotes the development of intellectual, comprehensive, and spicialized initiatives among high school junior students. Systematic approach makes a positive impact on forming independent skills while carrying out music tasks.*

**О.І.Макар, М.Ю.Сливоцький**

## **ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ ДІАГНОСТУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ**

Прогресивною тенденцією у розвитку теорії та практики музичного навчання дітей є широке використання діагностичних методик для виявлення музичних даних, тобто тих якостей, які у системному поєднанні називають обдарованістю. За умов належної організації навчання, на їх основі розвиваються музичні здібності.

У музично-педагогічній практиці зафіксовано чимало прикладів, що свідчать про особливий діагностичний хист окремих педагогів. Так, наприклад, П.Столярський за декілька хвилин розмови з дитиною міг безпомилково визначити її музичну обдарованість.

Але люди з такими феноменальними здібностями - це досить рідкісне явище. У більшості випадків музиканти-педагоги вдаються до використання відомих у теорії та практиці діагностичних методик і з їх допомогою намагаються визначити музичну обдарованість дитини, її реальні навчальні можливості щодо оволодіння музичною культурою.

Популярний метод, пов'язаний з наспівуванням пісні, вистукуванням ритмічного малюнка, визначенням інтервалів та акордів, не завжди дає повне уявлення про здібності учня до навчання гри на фортепіано. Особливої уваги потребує вивчення інтелектуального розвитку дитини, оскільки сама специфіка оволодіння діагностичною культурою вимагає цього. Отже при відборі майбутніх учнів класу фортепіано, поряд зі звичайною перевіркою музичних даних, вивчають інтелектуальний рівень, визначають глибину емоційних реакцій на музику, ознайомлюються з колом уподобань, знань, емоційним розвитком, початковими навичками раціонального мислення тощо.

Безумовно, для проведення такого вивчення необхідна вільна, невимушена співбесіда, атмосфера доброзичливості, уваги, такту, своєрідна імпровізація екзаменатора. Це може бути рух дитини під музику різного характеру, спів декількох знайомих пісень. При цьому звертають увагу на виразність рухів і співу, їх відповідність характеру мелодії (плавно, різко, бадьоро, повільно, швидко, легко, важко і т. д.). У процесі рухів під музику вивчають слухо-рухову координацію

лівою рукою, спочатку з відкритими, а потім із закритими очима [3, с.3].

Наведені вправи на відчуття і запам'ятовування відстаней складають основу точного відчуття широких інтервалів, що є підготовкою до виконання стрибків і пасажів. Після засвоєння вказаних вище вправ практикують безпосередній контакт з клавіатурою.

Перші заняття на фортепіано мають на меті розв'язання таких завдань: правильне звукодобування, вслуховування, контроль протяжності звуку, його зняття. Кінці пальців зберігають зібраними, але не напруженими. Імітують легке ковзання пальця по клавіатурі в напрямку до себе. Поступово урізноманітнюють рухи. Це може бути рух під назвою "стрибок коника": мала або велика терція береться другим і четвертим пальцями, рука пружно знімається з клавіш і опускається на деякій відстані на ті ж самі пальці, які повинні бути гнучкими і пружними, ніби лапки в коника. Прийом під назвою "спуск на парашутику" полягає в тому, що дитина спочатку підносить руку вгору і обережно, точно ставить на відповідні клавіші. Пальці при цьому зібрані, пружні і підготовлені до "приземлення". Часто використовують піаністичний прийом під назвою "відкручую та закручую" (повороту кисті руки вправо і вліво) або "крило метелика" (пластичні рухи кисті і ліктя вбік). Щоб отримати глибокий, м'який і співучий звук, використовують прийом звуковидобування під назвою "роздавлення ягідки". Це означає, що рука гнучко і вільно спирається на кінчик пальця, який інтенсивно і глибоко поринає в клавішу. Використання тих або інших піаністичних прийомів здійснюється у відповідності до особливостей рухового апарату учня.

На початковому етапі навчання рекомендують виконання гам на одну, дві октави, спочатку - правою, потім - лівою і двома руками. Гами мажорні і мінорні виконуються від кожної клавіші в хроматичній послідовності, спочатку двома руками паралельно дороги, потім - в розхідному та східному русі і далі паралельно вниз. У такий спосіб краще засвоюється аплікатура, яка є синхронною для обох рук, та досягається добра координація правої і лівої рук.

Перед тим, як почати грати гами, опрацьовують вправи на розвиток навички гри легато. Вони зводяться до з'єднання двох, трьох і чотирьох звуків. При виконанні цих вправ стежать за рукою, яку обережно і точно ставлять на стійкий кінчик пальця на перший звук (кисть трохи вниз), далі плавно переступає на наступні клавіші і плавно знімається (кисть і лікоть поступово підносяться догори і

трохи вбік, відповідно до напрямку руху).

Досвід роботи показує, що використання вказаних методичних прийомів у роботі з дітьми сприяє комплексному розвитку музичних і піаністичних здібностей учнів, активізації інтересу до музики, зацікавленості в навчанні, кращому сприйманню змісту музичних творів. Учні, з якими на заняттях з фортепіано працювали над розвитком музичних здібностей, більш виразно і художньо досконало виконували програмні твори.

1. Баренбойм Л.А.. Путь к музицированию. - Л.:Сов. композитор, 1986.- С. 68-80.
2. Белобородова В., Алиева А. Музыкальное восприятие школьников.- М.: Педагогика, 1980. - С. 61.
3. Бонь Ю.Ф., Крих Л.Ю. Деякі питання початкового навчання піаніста.: Метод. рекомендації. - Львів, 1988. - С.8.
4. Питання фортепіанної педагогіки та виконавства: 36 статей за ред. А.Й.Коржаневського. - К.: Муз. Україна, 1981.

*The focus of the article is about the revealing and development of musical squills children. The article is lighting the methodic's of teaching and impartial testing of the most important characteristic of musical squills (the sense of tuning, rythm, inner earing, well-developped earing, the elementary squills of playing the piano, the level of emotional development), the author shows the ways and means of forming and developping in children.*

*The suggested methodics has a wide sphere of application. It can be used in the process of teaching groups of children at musical and comprehenses schools, and well-developping individual teaching programs, so, everywhere, where reases the need to differenciate the levels of musical squills.*

## ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

З.С.Карпенко

### ХРОНОТОПНІ РЕЖИМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СВІДОМОСТІ

Прикметним фактом методологічної ситуації сучасної психологічної науки є відродження інтересу до проблеми свідомості, її структури, функцій, генезису, властивостей. Для більшості дослідників свідомість стає “явищем”, придатним до моделювання, а не просто “річчю в собі”, спроби пізнання якої кваліфікуються як псевдонаукові спекуляції. Хай там як, подібні жорсткі висловлювання не виправдовують наявного страху перед величиною проблеми, яка постає за терміном “свідомість”.

Складається враження, що вітчизняні психологи, вишколені марксистською методологією, доволі обережно “відчиняють двері” з боку грубої онтології у сферу тонкої феноменології, встановлюючи єдність матеріальної і духовного, об’єктивного і суб’єктивного.

Так, вказуючи на складність проблеми, В.П.Зінченко ухиляється від прямої відповіді на те, що є суттю свідомості і дає її визначення з позицій філософії існування, тобто в режимі функціонування. Він виділяє презентовані свідомості і умовно названі як зовнішній і внутрішній світи, співвідносячи з відповідними структурними компонентами свідомості. “Світ ідей, понять, життєвських та наукових знань співвідносний зі значенням – (підкреслення наші. З.К.) як складовою рефлексивного пласту свідомості. Світ людських цінностей, переживань, емоцій, афектів співвідносний зі **сміслом** як наступною складовою рефлексивного пласту. Світ продуктивної, предметно-практичної діяльності співвідносний з **біодинамічною тканиною руху і дії** як складовою буттєвісного пласту. Нарешті, світ уявлень, уяви, культурних символів і знаків співвідносний з **чуттєвою тканиною** як наступною складовою буттєвісного пласту свідомості” [1, с.32].

Образ свідомості в теоретичній розвідці Ф.Ю.Василюка постає як структура, що складається з п’яти вимірів. “Зовнішній світ прадставлений предметним змістом, світ культури - значенням,

представником мови є **слово**, а внутрішнього світу - **особистісний смисл**” [2,с.8]. Остання, п’ята складова свідомості, – **чуттєва тканина** є “представником” тіла і зв’язує воедино, подібно до живої плазми, вишеназвані складові.

Обидва цитовані автори відштовхуються від хрестоматійного уявлення О.М.Леонтьєва про структуру свідомості. Основоположник теорії діяльності визначив такі складові свідомості: особистісний смисл, значення і чуттєву тканину, причому останню від розумів як деяке враження, чуттєвий відбиток предметного світу, який виникає в процесі практичної взаємодії з цим світом. Це розходить з трактуванням чуттєвої тканини у Ф.Ю.Василюка. Якщо в останнього чуттєва тканина інтегрує і заповнює собою простір тетраедра зі сторонами предметного змісту, особистісного смислу, слова і значення, що репрезентує відносність гносеологічної опозиції “суб’єкт - об’єкт”, то в О.М.Леонтьєва чуттєва тканина протистоїть предмету як джерелу психічного відображення, що свідчить про гносеологічну абсолютизацію необерненості позицій суб’єкта і об’єкта в пізнавальній і практично-перетворювальній діяльності людини.

Не додають ясності у визначенні суті свідомості тлумачення на зразок: “Свідомість конститує, збирає, інтегрує різноманітні явища людської реальності у справді цілісний спосіб буття, робить людину Людиною” [3,с.177] чи “Свідомість є цілком певне відношення (або сукупність відношень) в системі інших відношень” [3,с.182]. Попри це В.І.Слободчиков та Є.І.Ісаєв слушно зауважують, що загалом проблема свідомості у психології залишається навіть несформульованою.

У зв’язку з невизначеністю статусу свідомості в сучасній психологічній науці небезпідставною видається тривога з приводу правомірності висунення конкретизуючого поняття, особливого аспекту свідомості - ціннісно-сміслової свідомості - в якості центрального поняття гуманітарної психології. Остання розглядається не як альтернатива існуючим течіям і теоріям психологічної думки, а як комплексна, інтегративна основа для узгодження сфер впливу новітніх персоналістичних вчень і психотехнік з метою максимально повного, системного, “голографічного” бачення цілісного феномена Людини, який не зводиться до механічної суми її іпостасей: індивіда, особистості,



індивідуальності тощо.

У низці публікацій [4,5 та ін.] ми прагнули обґрунтувати диспозиційну структуру свідомості, яка інтегрує її афективні, когнітивні та конативні утворення, постає як складноорганізована система смислоутворювальних мотивів, що має свої “горизонтальні” (діяльнісні) і вертикальні (ціннісні) виміри. Поняття ціннісно-сислової свідомості не вказує на якийсь різновид свідомості як такої, а наголошує на фундаментальній методологічній засаді дослідження: нерозривній, “онтичний” єдності об’єкта і суб’єкта, відносності їх розрізнення в акті пізнання, що проявляється у взаємопереходах, взаємоперетвореннях і взаємопроникненні.

Зроблене застереження може бути конкретизоване у площині просторово-часових координат функціонування ціннісно-сислової свідомості особистості. При цьому варто скористатися висновками сучасної квантово-релятивістської фізики, що мають загальнонаукове значення. “Згідно з теорією відносності, простір не тривимірний, а час не лінійний: ні те, ні інше не є окремою сутністю. Вони найтіснішим чином переплетені і утворюють чотиривимірний “просторово-часовий” континуум” [6, с. 70]. Н. Бор і В. Гейзенберг спростували принцип локальної причинності, зробивши висновок, що не існує реальності, поки нема сприймання цієї реальності. Деякі вчені навіть стверджують, що розум або свідомість реально впливають на матерію, а то і створюють її.

Така переконлива методологічна позиція, викристалізована досягненнями природничих наук, не може не надихати на пошуки хронотопних режимів функціонування свідомості в царині гуманітарної психології.

При цьому відштовхнемося від усталеного розуміння особистісного смислу як одиниці свідомості, що виражає, за О. М. Леонтьєвим, відношення мотиву до мети діяльності. Стрижнем мотиву є потреба людини в засобах існування, яка орієнтує на оволодіння природним, матеріальним і соціальним простором. Отже, мотив уособлює змістовний пласт свідомості, аспект її буття у просторі.

Мотив діяльності предметніше вимальовується в цілях, підпорядкованих йому як часткові задачі, розв’язання яких у певній послідовності веде до нейтралізації спонуки (задоволення потреби), що

ініціювала дапу діяльність. Таким чином, єдність мотиву - цілі в плані свідомості постає як хронотоп її функціонування - “Що і коли”: “Формування активного хронотопу, - зазначає В. П. Зінченко, - це одночасно і формування образу ситуації і програми як підстав вільної дії, і необхідна умова позачасових станів свідомості” [7, с. 13]. Структурно-логічне моделювання множини просторово-часових співвідношень (хронотопу) укладається в такі варіанти:

індивід	суб’єкт дії	особистість	індивідуальність	універсум
відносний суб’єкт	моносуб’єкт	полісуб’єкт	метасуб’єкт	абсолютний суб’єкт
ніде і ніколи	тут і тоді	там і тепер	там і тоді	всюди і завжди

тут і тепер
інтегральний суб’єкт
людина

Перший хронотоп - “ніде і ніколи” - символізує відносного суб’єкта діяльності, позбавленого рефлексії і свідомості як такої. Зрозуміло, що йдеться про дуже ранній період онтогенезу (до 1 року життя).

Другий хронотоп - “тут і тоді” - притаманний моносуб’єкту, як носієві доцільної активності, довільних предметних дій, наочно-дійового мислення. Мета як образ результату діяльності з конкретними, наочно заданими предметами утримує діяльність в рамках безпосередньо сприйнятої ситуації (до 3-х років).

Третій хронотоп - “там і тепер” - характеризує полісуб’єкта, або “багатомісного” чи “сукупного” суб’єкта, тобто особистість з розгалуженою мотиваційно-сисловою сферою, сформованою в результаті інтеріоризації суб’єктивних цінностей інших людей. Особистість з домінуванням цього рівня хронотопу здатна до морально вмотивованого вибору, що полегшує їй процес цілепокладання, фактично

автоматизує його (діяти треба тепер). Питання полягає в тому, як діяти, якими засобами ("там"). Отже, перед індивідом стоїть завдання операціоналізації актуалізованої суб'єктивної цінності. Початок оформлення цього хронотопу - старший дошкільний вік.

Четвертий хронотоп - "там і тоді" - відзначає моносуб'єкта як індивідуальність, що здатна до життєвого самовизначення, з тим чи іншим розумінням сенсу існування, свого покликання, особистого внеску в культурну скарбницю суспільства. Даний хронотоп включає в себе систему життєвих перспектив і планів, мрій і сподівань. Початок його формування збігається з періодом ранньої юності.

П'ятий хронотоп - "усюди і завжди" - є протилежним до першого. Він визначає буття абсолютного суб'єкта, духовно зрілої особистості, повноцінно функціонуючої (К.Роджерс), здатної до самоактуалізації (А.Маслоу), людини, що усвідомлює себе часткою Універсуму зі сформованою автономною, а не конвенціональною мораллю (Л.Колберг). Не всі люди сягають такого рівня свідомості. Можливі неавтентичні самовизначення і в інших хронотопних режимах функціонування ціннісно-сислової свідомості, що веде до деформацій особистісного розвитку, втрати самоідентичності, хибних персоналізацій.

Останній визначений хронотоп - "тут і тепер" - є, безсумнівно, найвідомішим. На необхідності функціонування свідомості в цьому режимі наполягають психологи гуманістичної орієнтації. Складається враження, що він є панацеєю від особистісних деформацій, дисгармоній розвитку, ілюзорного сприймання тощо.

Та чи здатен цей хронотоп підмінити собою інші, раніше характеризовані?

З попередніх міркувань видно, що усунути з ацени духовного розвитку різні іпостасі суб'єктності, які означають оволодіння все більшим соціокультурним простором і цілепокладанням, що дедалі ускладнюється, навряд чи можливо. Цьому суперечить історична логіка онтогенезу. Але говорити про ущільнення аж до суміщення форм суб'єктності можна й необхідно. "Тут і тепер" - наскрізний принцип функціонування "спресованих" в один режимів активності свідомості. К.Наранхо відзначає, що "прийняття теперішнього є умовою життя, буття. ...Це свобода: свобода бути самим собою, свобода робити свій вибір на

свій розсуд, свобода обирати свій шлях" [8,с.61]; "не тільки майбутнє, але й минуле в теперішньому можуть існувати тільки в мисленій формі: пам'ять або фантазія: метою Гештальт-терапії є підпорядкування їх життю" [8,с.62].

1. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания//Вопросы психологии. - 1991. - №2. - С.15-36.

2. Василюк Ф.Е. Структура образа//Вопросы психологии. - 1993. - №5. - С.5-19.

3. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. - М.: Школа-Пресс, 1995. - 384 с.

4. Карпенко З.С. Психокорекція розвитку дитини. - Івано-Франківськ, 1994. - 134 с.

5. Киричук О.В., Карпенко З.С. Метаморфози духу: До питання про предмет гуманітарної психології//Педагогіка і психологія. - 1994. - №4. - С.3-8.

6. Гроф С. За пределами мозга. - М.: Изд-во Трансперсонального ин-та, 1993. - 504 с.

7. Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации//Вопросы психологии. - 1993. - №4. - С.5-19.

8. Наранхо К. Гештальт-терапия: Отношение и Практика атеоретического эмпиризма. - Воронеж: НПО "МОДЭК", 1995. - 304 с.

*The article deals with the "chronos-topos" model on different levels of subject's consciousness: relative subject realizes the chronotopos of the type "never-nowhere"; monosubject - "here-then"; polysubject - "there-now"; metasubject - "there-then"; absolute subject - "everywhere-always"; Integral subject - "here-now".*

В.М.Кушнірюк

## МІЖОСОБИСТІСНЕ СПІЛКУВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ЯК ЗАСІБ ЕФЕКТИВНОГО РОЗВИТКУ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Труднощі сьогодення з притаманними йому протиріччями, проблемами, деформацією цінностей призвели до втрати у більшості громадян істинних норм гуманності та духовності. Все частіше нам доводиться стикатися з неумінням, чи радше небажанням людей зрозуміти один одного. Очевидно, що такі ж проблеми не обминули і загальноосвітню школу, яка є своєрідним індикатором взаємостосунків у нашому суспільстві.

Відомо, що у формуванні особистості особливу роль суспільство відводить учителеві, його впливу на учня через засоби навчання і виховання на основі власних ціннісних орієнтацій. Глибинний зміст такого виховання полягає в тому, щоб основні гуманістичні принципи пронизували всю сферу міжособистісних стосунків людей.

Особливе місце у педагогічному процесі належить феномену спілкування, який є суттєвим фактором міжособистісної взаємодії і має велике значення в один із найкращих періодів становлення у підлітковому віці. Це становлення відбувається в процесі діяльнісного міжособистісного спілкування, бо ж людина може пізнати себе тільки в порівнянні з іншими. Але спілкування як таке може бути індиферентним. Виховну функцію воно здійснює тоді, коли взаємини учасників педагогічного процесу набувають сталого гуманістичного характеру, коли створюються умови, які спричиняють розвиток кожної окремої особистості, прояв її творчості та індивідуальності.

Відомо, що уже з підліткового віку учні починають розуміти справжню цінність людських стосунків і взаємної підтримки. Тому для них особливого значення набувають якості, важливі для встановлення дружніх відносин, взаєморозуміння, і, навпаки, - ті риси, які заважають цим стосункам, викликають у них особистісне невдоволення, неприйняття, осудження.

Як стверджує М.Й.Боришевський [1], міжособистісне спілкування на цьому етапі характеризується такими особливостями:

1) усвідомлюються і стають цілеспрямованими норми і критерії спілкування, набуваючи водночас високої суб'єктивної і об'єктивної значущості; зростає обсяг змістовного і довгострокового спілкування;

2) воно стає більш вибіркоким, значно зменшується кількість та вагомість ситуативних і короткочасних контактів; посилюється прагнення до спілкування з людьми, які найбільш відповідають інтересам і поглядам учнів, їх моральним ідеалам;

3) зростає залежність між спілкуванням і самоусвідомленням, яка проявляється як в прямому відношенні (рівень спілкування значною мірою визначає самооцінку та соціальні очікування учнів), так і в оберненому (недоліки розвитку свідомості і самосвідомості стають причиною труднощів у спілкуванні).

Є підстави вважати, що усвідомленість і висока суб'єктивна занчність міжособистісного спілкування для підлітків сприяє закріпленню і подальшому розвитку у них раніше набутих соціально-перцептивних якостей. Саме вони значною мірою сприяють задоволенню потреб у визнанні, схваленні, довірі та у взаєморозумінні з ровесниками.

Тільки спираючись на вже сформовані якості, специфічні для даного віку, можна визначити "зону найближчого розвитку". спроектувати "якісний гуманний приріст" у формуванні особистості. Саме такою "зоною" може вважатися становлення світоглядних позицій, морального самоусвідомлення і самоствердження.

Позитивні взаємовідносини виступають одночасно і як показник, і як необхідна умова створення сприятливого психологічного клімату в класі. Індикативними якостями цього феномена є високий рівень емпатії, захищеності, впевненості, оптимізму, довіри та радості спілкування. Утвердження позитивного емоційного клімату залежить від декількох змінних. Перш за все, це сукупність умов (матеріальних, культурних), а також емоційна та інтелектуальна комунікабельність, тобто емоційна і інтелектуальна єдність членів групи (їх здатність сприймати, розуміти, співпереживати один одному та сприяти хорошему настрою, а не вносити напруження).

Специфічність педагогічного процесу полягає в тому, що здатність зрозуміти іншу людину, налагодити контакт з нею, в учнів виникає не зразу, а тільки на основі накопичення власного досвіду соціальних стосунків (як у школі, так і поза нею), суб'єктами яких вони

виступають у житті і тій діяльності, яка об'єднує їх з іншими людьми. Це поетапний процес проникнення у сутність глибинного порядку - від зовнішніх якостей, до проявів особистості.

Розуміння - один із елементів психологічної культури, який означає також уміння адекватно емоційно відгукуватись на стан іншої людини, знаходити такий спосіб звернення до неї, який би відповідав індивідуальним особливостям суб'єкта, зокрема, його моралі.

Помилково думати, що психологічна культура як важливий фактор зближення, розуміння, об'єднання людей, формується тільки стихійно. А.А.Бодальов [2] наголошував, що цьому треба спеціально навчати, зокрема, здійснювати цілеспрямований аналіз учнівського досвіду міжособистісних стосунків, збагачуючи їх в доступній формі теоретичними відомостями зі сфери людинознавства, елементами духовності. Слід формувати у них здатність співпереживати один одному, приходити на допомогу у важку хвилину; вчити їх тактовності, творчості у спілкуванні, уникаючи водночас грубості, зверхності, стереотипності у стосунках.

Вчителі на практиці постійно стикаються зі значними труднощами в організації взаємин з учнями, оскільки з них характеризуються нестійкою успішністю, відсутністю чітко виражених інтересів до навчальних предметів і навіть повною байдужістю до навчання. Деяким підліткам притаманні низький рівень навчальної діяльності, нецілеспрямованість, пасивність, психічна нерівноваженість, недостатньо висока культура мови, збіднілий словниковий запас, низька грамотність. Все це - можливі причини розвитку негативних стосунків.

Аналізуючи спілкування як психологічний процес, Б.Г.Ананьев [3] виділяє у ньому, окрім мовних і немовних засобів, ще й внутрішню сторону пізнання учасниками спілкування один одного, а саме: міжособистісні стосунки, саморегуляцію вчинків людини та перетворень її внутрішнього світу. "На будь-якому рівні і за будь-якої складності поведінки особистості, - пише він, - існує взаємозв'язок між: 1) інформацією про людей і міжособистісними стосунками; 2) комунікацією і саморегуляцією вчинків людини у процесі спілкування; 3) перетворенням внутрішнього світу самої особистості." Таким чином, спілкування, разом з предметною діяльністю, виступає як суттєвий фактор формування людини у процесі міжособистісних взаємин.

Виховне значення спілкування полягає не тільки в тому, що воно розширює загальний світогляд людини, а й сприяє розвитку психічних новоутворень, необхідних їй для успішної життєдіяльності. Більш того, воно є обов'язковою умовою формування загального інтелекту людини, і, перш за все, багатьох її перцептивних, мнемічних характеристик.

Що стосується психологічної культури спілкування, слід зазначити, що А.А.Бодальов [2] виділяє три її елементи, які відповідають принципам гуманізму:

- уміння розумітись в людях, і правильно оцінювати їх психологію;

- адекватно емоційно відгукуватись на їх поведінку і стан;

- вибирати стосовно кожного з них такий спосіб звернення, який якнайкраще відповідав би їх індивідуальним особливостям.

Обов'язковим елементом спільної діяльності, навіть якщо вона спрямована на досягнення якогось матеріального результату і не має на меті розв'язок виховних завдань, є пізнання і взаємодія між людьми. Все наше життя - це різнопланова, багатостороння система стосунків. Людина розвивається в процесі діяльності, спрямованої на становлення і розширення взаємин із середовищем. Враховуючи вирішальну роль діяльності у формуванні особистості варто підкреслити, що цей процес можливий лише в умовах спілкування. Тобто розвиток індивіда зумовлений розвитком усіх інших індивідів, з якими він знаходиться у прямому чи непрямому контакті.

У широкому розумінні спілкування - це одна із форм соціальної взаємодії. Є підстава вважати його складним і багатогранним явищем, [4] яке, за словами Б.Д.Паригіна "можна розглядати і як процес взаємодії індивідів, і як процес їх взаємовпливу один на одного, і як процес їх співпереживання і взаємного розуміння" [4].

Основу спілкування завжди складають мотив і ціннісні орієнтації. Але, якщо у взаєминах окремих індивідів, стихійних груп реалізуються ціннісні орієнтації окремої особистості, то в процесі спілкування вони опосередковуються ціннісними орієнтаціями цієї групи і проявляються у спільній діяльності.

На це слід звернути особливу увагу усім вчителям, адже саме з їх допомогою дитина вчиться розуміти добро і зло в людських стосунках. Виховний вплив, який здійснює вчитель, багато в чому залежить не тільки



від його професійного рівня підготовки та творчого підходу до педагогічної діяльності, але й від гуманної філософії змісту мотиваційної сфери, соціально-культурного досвіду, ціннісних орієнтацій.

Суспільна цінність вчителя проявляється, перш за все, у вірі в те, що посіяні ним зерна людяності, гідності, духовного багатства проростуть і дадуть у майбутньому очікувані плоди істинної гуманності.

Як показують спостереження, виховна ефективність усякої діяльності знаходиться у прямій залежності від її організації. Повноцінну реалізацію відповідних сподівань громадськості, батьків і суспільства в цілому забезпечить саме уміння правильно організувати навчально-виховний процес, спрямувати його в русло загальнолюдських моральних цінностей, уміння удосконалювати шкільну програму і сам процес навчання, враховуючи індивідуально-психологічні особливості вихованців, їх домагання та очікування.

При розкритті сутності особистості у взаємному спілкуванні з іншими людьми, необхідно мати на увазі, що кожний окремий індивід є виразником і носієм соціально-типових стосунків (економічних, правових, політичних, морально-естетичних) лише в тій мірі, в якій вони ним індивідуально засвоєні. Ця міра визначає необхідне співвідношення соціально-типових якостей людини, її суспільної спрямованості та індивідуальності. Оскільки людська сутність формується кожним індивідом у процесі життя, то її розвиток певним чином залежить від суспільних обставин і життєвого шляху людини, від її виховання і навчання, від її особистісної активності і власного вибору. Особливо це стосується школи, яка допомагає активізувати учня, віднайти у ньому здатність мати власне морально та емоційно виважене ставлення до всього, що діється навколо.

Суттєву роль в гуманізації міжособистісного спілкування у педагогічному процесі відіграють стосунки вчителя з батьками. І чим молодший за віком учень, тим вагомішим є даний чинник. Позитивні, довірливі стосунки між вчителями та батьками переконують останніх у доброзичливому ставленні до їх дитини, прагненні допомогти їй. На фоні таких взаємин навіть найкритичніші оцінки педагога щодо вихованців не викликають будення, а, навпаки, сприяють розвитку гуманних міжособистісних стосунків.

Спілкуючись і взаємодіючи в середині групи, люди проявляють своє відношення один до одного на основі багатьох важливих чинників. Тому психологічна, особистісна сторона стосунків завжди багатогранна. Вона виявляється у цілісності всієї поведінки особи і виражається у мотивах, почуттях, емоціях, настроях, життєвих установах. У зв'язку з цим, вчителям особливо важливо враховувати у спілкуванні з учнями такі моменти як тон, емоційне забарвлення, форму викладення матеріалу.

Щоб міжособистісне спілкування у школі сприяло позитивним результатам, породжувало в учасників педагогічного процесу стан емоційного комфорту, високої інтелектуально-вольової активності, воно, на нашу думку, повинно мати такі характеристики:

- в основі міжособистісних взаємин педагогічного процесу домінують морально-естетичні цінності, детерміновані гуманними стосунками, взаємною повагою, любов'ю та довірою:

- у міжособистісному спілкуванні не повинно бути догматизму при оцінюванні поведінки чи результатів діяльності суб'єкта: у взаєминах має панувати демократичний стиль слід домагатись досягнення індивідуальної неповторності людини з якою спілкуєшся:

- суб'єкти спілкування повинні розвивати у собі стійку звичку до творчості, яка проявляється у пошуку і використанні адекватних способів поведінки та звернень, які б враховували своєрідність кожного:

- у процесі спілкування повинна бути позитивна, доброзичлива настанова на взаємне сприймання, повагу до інтересів співрозмовника:

- створення умов, які б сприяли впливу на рівень інтелектуально-вольового і морального потенціалу людей, що спілкуються:

- учасники спілкування повинні усвідомлювати як оточуючі сприймають та інтерпретують їх поведінку чи певні дії, аби вчасно здійснювати їх корекцію.

Звичайно, врахувати усі особливості міжособистісного спілкування в педагогічному процесі - не так просто, і обсяг даної статті не дозволяє викласти усі його характеристики, однак знання основних теоретичних положень та їх втілення дасть змогу усім його учасникам на істинно гуманних засадах запобігти тим незручностям, непорозумінням та критичним ситуаціям, які трапляються у національній школі щодня.

1. Боришевский М.И. Психологические особенности самосознания подростка. - К.: Вища шк., 1980. - 168 с.
2. Бодалёв А.А. Личность и общение. - М.: Педагогика, 1983. - С. 27-84.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. - 339 с.
4. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. - М.: Мысль, 1971. - С. 178.

*Article deals with the problem of interpersonal relationships in educational process in school. The author analyses the development of communication and draws the conclusion that the lack of humane relations is one of the problems of young generation's upbringing. Taking into account existing scientific conceptions and projects the author analyses and singles out possible ways of improving the efficiency of educative influence on pupils.*

**І.В.Бойчук**

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА АУДИТОРІЮ (НА ПРИКЛАДІ ТЕЛЕБАЧЕННЯ)**

Щодень практично кожна людина розгортає газету, вмикає радіо чи телеприймач і з нетерпінням очікує, з чим до неї придуть автори публікацій та програм? Обиватель дуже покладається на авторитетність, об'єктивність і достовірність почерпнутої інформації, адже самому в силу певних професійних обставин, рівня розвитку чи соціального становища, важко розібратися у всіх колізіях та проблемах суспільного буття, особливо такого непростого, яке ми переживаємо зараз. Краще, хай за нього це зробить журналіст, ведучий...

Тут надзвичайно гостро виникає проблема особистості того, хто йде на контакт з аудиторією. Важливим є вміння знайти суспільнозначимий матеріал, розкрити соціальний, філософський, моральний, етичний зміст явищ, про які ведеться мова.

Немаловажним є також те, яка позиція автора, яких він поглядів, як намагається донести інформацію до аудиторії?

На радіо, скажімо, велике значення буде відігравати його голосовий тембр, тональність, інтонація тощо.

Ну, а найяскравіше особистість комунікатора проявляється на телеекрані. Тут, крім перелічених вище якостей, необхідно взяти до уваги вміння "триматися" перед камерою, добре володіти артикуляцією, жестикуляцією. Словом, всім комплексом того, що називається "умінням викликати до себе довіру і симпатію".

Слід відзначити, що соціологічним дослідженням аудиторії глядачів, слухачів і читачів всерйоз досі ніхто не займається у всякому разі - на регіональному рівні.

Предметом цих нотаток стане з одного боку соціально-психологічне вивчення діяльності засобів масової комунікації, їх факторів і умов функціонування, місця і ролі у системі суспільних відносин.

З другого боку - намагання вникнути у сам механізм творчого процесу.

Окремо мова піде про шляхи оптимізації діяльності засобів масової комунікації. Особливо, беручи до уваги можливості науково-технічного прогресу.

Адже все більш доступними стають супутникове, кабельне, цифрове телебачення, компакт-, і відеодиски, комп'ютерні мережі, банки даних, персональні комп'ютери і електронна пошта.

Всі вони разом із, звичайно же, традиційними засобами масової комунікації впливають на спосіб життя людей (нерідко навіть суттєво його змінюють), розширюють спілкування із зовнішнім світом, формують економічний, культурний, науковий потенціал суспільства.

Надзвичайно важливим є дослідження морального аспекту телебачення як явища суспільного життя, оскільки ця проблема набуває з кожним роком все більш гострого характеру.

Серед різноманітних форм сучасної духовної культури у телебачення – без перебільшення – найбільш незвична доля. Мабуть, у всій історії духовної культури людства не знайти подібного прикладу такої бурхливої соціальної і естетичної експансії, яку пережило телебачення.

За своїм соціальним і естетичним значенням воно сьогодні - значно більше, ніж просто технічний засіб передачі інформації, чи навіть нове мистецтво. І для того, щоб уявити собі його роль у сучасному суспільстві, тенденції і перспективи розвитку, які, до речі, неординакові у різних соціальних умовах, необхідно перш за все, вийти за межі суджень про телебачення в суто інформаційному, чи художньому плані і кинути більш широкий - історичний і психологічний погляд на цю проблему.

Тільки такий широкий погляд, що включає поєднання, синтез різноманітних проблем, може дати ключ до вирішення різноманітних соціальних, естетичних і філософських проблем і загадок телебачення.

Посилатися на емпіричні факти чи оперувати формальними ознаками - методологічний рівень, на якому, на жаль, частіше всього ведеться розмова про телебачення. Цього явно недостатньо. Це значить неминуче наштовхнутись на проблему змішування різних явищ чи прийняти протиріччя розвитку телебачення за справжні тенденції.

Можна знаходити скільки завгодно прийомів, рис, елементів - спільних чи, навпаки, полярних для телебачення та інших комунікативних засобів і тих, чи інших мистецтв, і на цьому ґрунті їх зближувати чи віддаляти одне від одного. Однак, крім констатації такого роду факторів на шляху розуміння природи телебачення, хто-зна чи можна досягнути чого-небудь більшого.

Ізолювання від своєї реальної ролі, без зв'язку з іншими аспектами телебачення, вишезгадані якості взагалі дуже мало про що говорять - в залежності від точки зору вони можуть мати надзвичайно різний суспільний зміст.

Більше того - взагалі методологія подібного співставлення, яка завжди так, чи інакше намагається звести телебачення до інших відомих і традиційних форм суспільного, духовного життя - будь то мистецтво, чи комунікативний засіб, намагається виміряти телебачення їх мірками, застосовувати до нього їх критерії, тим самим створює тільки перешкоди на шляху усвідомлення того принципово нового, що телебачення вносить в сферу суспільної свідомості.

Отже, проблема повинна бути поставлена набагато ширше - в рамках суспільної свідомості вцілому. Зрозуміло, автор спробує торкнутися штрихово тільки основних проблем зазначеної теми.

Телебачення з'являється на гребні сучасного технічного прогресу. Перш за все, в руслі бурхливого розвитку радіотехніки і електроніки, успіхів, досягнутих в ХХ столітті. В цьому аспекті виникнення телебачення можна розглядати, як закономірний результат розвитку науки і техніки.

Однак, слід зазначити, що це зовсім не говорить про суспільну роль телебачення. Взагалі, уявлення про те, що технічний прогрес сам по собі відіграє визначну роль в духовній культурі, русі естетичного пізнання, - не більше, ніж ілюзія. Це свого роду "технічний фашизм", що виникає під гіпнозом могутності сучасної техніки і ґрунтується найчастіше на суто зовнішніх, формальних ознаках, веде до багатьох перекручень і стає джерелом різноманітних недоречностей, починаючи від преславутого спору між "фізиками" і "ліриками" і, закінчуючи "техніцистськими" експериментами у мистецтві.

Насправді, щоб те чи інше технічне досягнення стало фактором духовної культури, мало вагоме моральне значення, необхідна, думается, перш за все відповідна суспільна потреба.

Якщо говорити про суспільну потребу, яка покликала до життя телебачення, і є джерелом його подальшої еволюції, то це найперше всезростаюча потреба інформації в найширшому смислі слова.

Дійсно, телебачення виникло в період бурхливого прогресу у сферах науки, техніки, культури - це з одного боку, а з другого - величезних соціальних зрушень в житті суспільства, небувалого розвитку суспільної думки.

Невипадково одночасно народжується і бурхливо розвивається наукова теорія інформації і кібернетика - наука про управління, викликана до життя необхідністю добору і переробки величезного потоку інформації, пов'язана з моделюванням найрізноманітніших процесів - від виробничих циклів і до людського мислення.

Правомірність теми продиктована специфічними рисами телебачення як специфічного, ні з чим незрівнянного засобу комунікації, водночас, явища мистецького, що має величезну силу впливу, навіювання як в хорошому смислі, так і поганому, на жаль. Це унікальний інструмент, що багатомільйонно множить будь-яку інформацію, доносить до кожного помешкання, заходить туди "без стуку".

Добра половина населення земної кулі опинилась під владою моральних принципів, які в прямій чи опосередкованій формі вихлопується щодень, щогодини чи навіть - шохвилини з маленьких чи більших за розміром екранів.

Перефразування старого афоризму "скажи мені, яке твоє телебачення і я скажу, який ти сам" - звучить сьогодні надзвичайно точно, а інколи навіть і дуже тривожно.

Але перш, ніж вести мову про особливості функціонування засобів комунікації, в тому числі такого ефективного як TV, треба говорити про особливості самого суспільства, в якому ми зараз живемо. Однак, це окрема велика тема...

Телебачення між тим, продовжує робити свій бізнес - політичний і фінансовий. Сила ж морального навіювання з допомогою телебачення не викликає зараз вже ні в кого сумнівів. Один із відомих французьких ведучих-коментаторів якось зауважив: "Я берусь за місяць при допомозі телебачення зробити Францію антисемітською". "Тобі не треба буде й місяця", - зауважив його співбесідник.

В цьому плані не можна не побачити внутрішнього зв'язку телебачення як форми масової культури з тенденціями розвитку самосвідомості широких мас.

Зрозуміло, зв'язок цей не може набувати якогось одного чітко визначеного назавжди характеру.

Документальність телебачення плюс його супероперативність символізує ніби реалістичну тверезість погляду на життя, намагання побачити і зрозуміти дійсність у всьому її реальному багатстві і неповторній складності, може набувати якраз зворотнє значення.

Ця документальність може стати засобом створення того ілюзорного, повністю вигаданого, але саме завдяки своїй "справжності", володіючої гіпнозом незрівнянної переконливості, свого особливого світу, який ще на зорі виникнення засобів масової комунікації, дав всі підстави охрестити кінематограф "фабрикою снів".

Сучасне телебачення не даремно називають "міфологією XX століття" - визначення зовсім не метафоричне, а наповнене глибокого змісту.

Вихідним принципом тут стає ідея необхідності для сучасної людини компенсувати свою незадоволеність життям, відійти від її

невіршувальних проблем, зануритись в фантастичний, вимріяний, протилежний реальності, хоча часто схожий на неї, світ.

Ця ідея є наріжним каменем теорій "масового мистецтва" XX століття багатьох теоретиків дослідження масової свідомості. Дехто із них ставить його в один ряд із наркотиками.

Чари цього магічного світу поширюються далеко за межі екрану. Телебачення продовжується на сторінках багатьох ілюстрованих журналів, поширює сферу свого впливу за допомогою мільйонних тиражів платівок і відкриток, стає в результаті - реальним соціальним фактором в самій дійсності.

Згадаємо таке надзвичайно характерне явище, як культ телезірок. Дехто може стати завдяки телебаченню "живим міфом сучасності".

Той, хто виступає по телебаченню, навіть якщо він далеко не видатна особистість, завжди в очах публіки постає як дехто, відзначений "печаттю" значимості, ореолом виїнятності.

В цьому смислі телебачення з його особливою якістю "реальності" переважає радіо і пресу, бо до доволі наївної віри мас в друковане чи промовлене по радіо слово, додається достовірність безпосереднього видовища.

Деякі американські дослідники (скажімо, такі, як Дж.Селдес) вважають, що вплив масових мистецтв нерідко виявляється набагато сильнішим, ніж вплив здорового глузду, традицій, звичаїв, правових установок і юридичних законів.

Таким чином, особлива достовірність і наглядність телебачення можуть стати надзвичайно зручним знаряддям насадження пасивного, позбавленого критичного і творчого погляду, ставлення до життя, вивільнення глядача від необхідності роздумувати, над тим що відбувається поряд з ним: в місті, області, державі. А нерідко - взагалі роздумувати над тим, що бачить на екрані.

Телебачення володіє якістю "уявляти за мене". Коло ідей типове саме для міфологічного ставлення до дійсності, що ґрунтується не стільки на справжній переконаності, породженій знанням, скільки на почутті абсолютної довіри. Ну, а таке ставлення в кінцевому рахунку - ставлення культове.

Виходячи з цього, телебачення стає засобом не тільки пасивного проведення вільного часу, а й - засобом утвердження



певних ідей, моральних норм, які, правда, не завжди мають щось спільне із логікою життя, чи історичною правдою.

Нові можливості людського спілкування, які відкрились завдяки телебаченню і, які відображають інтенсивність соціальних зв'язків, можуть перетворитися в свою протилежність - всього-навсього лише в ілюзію якоїсь причетності, яка насправді паралізує соціальну активність людини.

“Вікно в світ” - яким є телебачення може якраз служити формуванню соціально інертної особистості. Може відгороджувати людину від світу, від суспільства.

Однак, чи можна вважати, що це впливає з самої природи телебачення?

Сказати так, означало б мимоволі, чи ні, розділити погляд на телебачення на дві суттєві позиції: бажання бачити тут особливу сферу культури із своїми власними законами і логікою, і принципово протилежну сфері попередніх класичних, традиційних уявлень про мистецтво.

Бо в той час, коли остання є джерелом вищих духовних завоювань, полем естетичних експериментів, що рухають суспільство вперед; форми масової культури покликані задовільняти потребу найширших мас, нести цінності, що відповідають рівню смаків і запитів цих мас. Крім того, адаптувати і популяризувати досягнення інших художніх форм.

Такі точки зору віддзеркалюють дійсні протиріччя розвитку сучасної культури і свідомості мас.

Ця теорія констатує той реальний процес поляризації духовної культури, яку ми зараз можемо спостерігати в житті нашого суспільства.

В ідеологічному, соціологічному і духовному аспекті згадана вище теорія тісно пов'язана з ідеєю поділу суспільства на “масу” і “еліту”. Характерна колись суто для капіталістичного суспільства із кожним днем стає все більш прийнятною і для нас. Бо, де бачено, щоб квиток на концерт, скажімо, коштував кілька мінімальних зарплат! Хто, як не еліта, може відвідувати такі престижні заходи? В той час широкомасово залишається втупитися в теплоріччя...

Звичайно, теорія ця антигуманна за своєю суттю. Бо справжній гуманізм у всі віки був невіддільний від намагання сказати правду якнайширшому загалу про світ, в якому він живе, про нього самого, пробудити його самосвідомість.

В кінці кінців, подібні спроби завжди зводились до того, щоб інтелектуальне і соціальне поневолення особистості, викликане конкретно-історичними суспільними умовами, видати за індивідуальність і особливість цього індивіда.

В цьому сенсі в телебачення повинні бути чіткі, виражені функції - служити духовному розвитку людини, пробудженню його суспільного інтересу і свідомості.

Телебачення - порівняно нова форма спілкування. Однак, вже давно виробились певні принципи і правила впливу на аудиторію. Повчаючі анотації і тон, демонстрація поблажливості категорично не підходить цьому комунікативному засобу, що ґрунтується на особистому індивідуальному спілкуванні, що ніби включає глядача в суспільне ціле через величезну мережу людських контактів, в якій він виступає перш за все, як особистість, як повноправний член цього суспільства рівний співбесідник. Тільки таке ставлення породжує душевний відгук у глядача і встановлює незриму духовну “акустику” по обидві сторони телевізійного екрану.

В цьому його особливий демократизм як комунікативного засобу.

Ще одне важливе філософське питання - місце людини в світі, в тій чи іншій системі. Телебачення має унікальну можливість найбільш повно про це розповісти. Йому, на відміну від інших мистецтв доступний весь оточуючий людину світ, вся сфера її практики. (Тут можна згадати навіть приклади космобачення).

Порівнюючи з кіно, яке намагається розглянути людину в його єдності і взаємозв'язку з навколишнім середовищем - суспільним, природним, “середовищем” на телебаченні - в значно більшій ступені фон, ніж рівноправний об'єкт дослідження.

Звичайно, весь подієвий бік життя залишається в полі його зору, але, на телевізійному екрані все, що є навколо нього відступає на задній план, і цікавить нас уже значно менше.

Ця пристрасна увага до особистості людини на екрані пов'язана з, інколи прямим, інколи більш прихованим і тонким спілкуванням глядача з тим, хто виступає. Це суттєво відрізняє новий “інструмент людських контактів”, яким є телебачення.

Цей контакт стає надзвичайно обширним і змісним. Завдяки йому як в житті, так і в прямому зіткненні з людиною, ми здатні дізнатися про неї набагато більше, ніж при будь-якому спілкуванні заочному, опосередкованому. Перед нами з набагато більшою ясністю і повнотою виникає не тільки зовнішній, а й внутрішній духовний

образ людини.

Телебачення ніби реалізує мрію багатьох дослідників навчитися читати думки людини, спостерігаючи її в реальному житті.

І ще одна суттєва світоглядна особливість телебачення - його спрямованість одночасно на маси і в той же час - до окремої конкретної людини. До всіх зразу і до кожного персонально. Тут прихований важливий зміст, який лежить в площині відносин суспільства і особистості. В руслі цього намагання телебачення "виміряти" масштаб, внутрішню спрямованість критеріями суспільними, співвіднести її з соціальними ідеалами і вимогами, виникає естетичний потенціал телебачення.

Людина на телевізійному екрані цікава перш за все, як особистість, як член суспільства і в той же час - в тій мірі, в якій його справа, її професія важливі і цікаві для всіх нас.

Превірено досвідом, що функція телебачення - суспільно значиме зробити надбанням кожного. Це вимагає суб'єктивної зацікавленості того, хто виступає і незмінно свідчить про її відсутність.

Отже, справа не тільки у формі поведінки людини на екрані (хоча ця обставина також має велике значення). Вирішальне значення має внутрішній зміст особистості. Не просто винахідливий зацікавлений оповідач, не просто своєрідна людина, а індивідуальність значна сама по собі у суспільному плані.

Від людини, яка з'являється на екрані ми вимагаємо бути не стільки самою собою, а перш за все - особистістю.

Відсутність цього не може замінити чи приховати ні вільна без комплексів поведінка, ні награна задушевність, ні запопадлива інтонація у розмові із "власністю" тощо.

До речі, вже давно в певних студіях передачах сформувався свій тип ведучих. І дуже різко відчувається, коли у звичайний час в тій, чи іншій передачі ми не побачимо того, до кого вже звикли, хто ніби став членом нашої сім'ї. Місцеві засоби масової інформації, здається, ще не досягли такого рівня професіоналізму. (А, може, і не прагнуть цього).

А от на рівні останкінського каналу всі ми майже без винятку переживали, коли Влад Лістєв покидав популярну передачу "Погляд". З часом - "Поле чудес", "Тему"... Покидав нас взагалі...

Феномен Лістєва - тема ще не вивчена, але, без сумніву, цікава

і варта того, щоб її вивчати.

Натомість на місцях ми маємо не зовсім потрібної якості передачі. Нерідко - скучні і нецікаві, без найменшої довіри комунікатору, але з великими претензіями на моральне повчання та еталони культури.

Завершуючи розгляд цього аспекту, хотілось би зазначити, що завдання телебачення повинно бути у чіткому, вираженому, об'єктивному, неупередженому погляді на події суспільного життя і людину із усвідомленням їх суспільної суті.

Всі ці положення можуть служити відправною точкою для розуміння різноманітних аспектів суспільної функції телебачення, його ролі у формуванні особистості.

Необхідно пам'ятати, що формування свідомості людини проходить на різних рівнях, здійснюється різними шляхами. Діапазон можливостей надзвичайно широкий. Він простягається від прямої агітації, пропаганди всього комплексу політичних ідей, моральних норм, наукових знань, всесторонньої пізнавальної інформації до естетичного виховання в найширшому смислі.

Телебачення в тій, чи іншій мірі, володіє цими всіма методами.

Разом з тим, є певне розмежування "просвітницької" і "естетичної" функцій телебачення.

Якщо "просвітницька" функція телебачення пов'язана перш за все із пропагандою, освітою, "чистою" інформацією, то "естетична" має дещо інший характер. Вона не просто пов'язана із засвоєнням тих, чи інших ідей, висновків і норм, а з творчим перетворенням "опосередкованого досвіду" в особистий, в часточку свого "я", рису характеру, внутрішнє переконання.

Інакше кажучи, естетична чи суспільна функція телебачення формує не тільки світогляд, а й світосприймання людини, його вільне творче ставлення до життя, захоплюючи весь його духовний світ.

*An increasing role of electronic mass-media in the life of society is being researched in the article. Special stress is made on the attempts of studying of psychological features of audience, scientific analysis of the journalists' work.*

*Theoretical results and conclusions of author are confirmed by his observations from many years experience of the work in the mass-media.*

## ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Л.І.Макарова, Я.Т.Клюка

### ФОРМУВАННЯ ДІАГНОСТИЧНИХ УМІНЬ УЧИТЕЛЯ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Аналіз проблематики наукових досліджень у галузі педагогічної психології свідчить про тенденцію до постійного уточнення структури, функцій, змісту, специфіки педагогічної діяльності, умов формування у студентів психологічної готовності до неї. Докорінні зміни у системі освіти, принципово нові завдання навчально-виховної діяльності педагогів, впровадження нових педагогічних технологій індивідуалізації та диференціації навчання актуалізували значення оціночно-діагностичного компонента педагогічної діяльності.

Діагностика трактується сьогодні, по-перше, як засіб оптимізації процесу індивідуального навчання; по-друге, як засіб забезпечення правильного визначення результатів навчання в інтересах суспільства і особистості; по-третє, як засіб мінімізації помилок при переведенні учнів з однієї навчальної групи до іншої, при направленні їх на різні курси і при виборі спеціалізації навчання. Отже, згідно з цими уявленнями, педагогічна діагностика служить засобом оптимізації, головним чином, навчального процесу.

Така точка зору характерна в основному для зарубіжних, зокрема, німецьких вчених, яким належать перші фундаментальні дослідження з педагогічної діагностики. Проте сфера її застосування в сучасній школі значно ширша - сьогодні до неї включено не лише навчальний, а й виховний процес, а сама діагностика розглядається як одна з функцій педагогічного управління [1], [2], [3]. На думку Ю.К.Бабанського, її сенс полягає у тому, щоб співвідносити загальну педагогічну мету із зоною найближчого розвитку можливостей педагогів і дітей. "Етап підготовки навчально-виховного процесу, - писав він, - включає у себе спеціальну діагностику реальних можливостей об'єктів, рівня їх освіченості, вихованості і розвиненості" [4,с.260].

Особливістю педагогічної діагностики є те, що вона має не

самостійне, а суто обслуговуюче значення, отже її основне завдання - одержати інформацію - конкретну і потрібну не "у всіх випадках життя", а лише у даних педагогічних умовах. На що особливість діагностики як специфічного виду пізнання вказує Є.І.Воробйова: "Мета діагностики полягає не у відкритті нових для науки фактів, явищ, законів, а у визначенні і розпізнанні у системах, які вивчаються, сутності і характеру патологічних (аномальних) проявів та їх причин з метою усунення" [5,с.4].

Сьогодні педагогічна діагностика виконує специфічну функцію оновлення виховної роботи у школі, оскільки об'єктивно сприяє встановленню більш гуманних взаємин між педагогами і учнями. Таким чином, сучасну школу неможливо уявити як оптимально функціонуючу соціально-педагогічну систему, якщо у ній буде "пропущений", залишений поза увагою діагностичний компонент управління навчально-виховним процесом. Це добре розуміють керівники шкіл, педагоги, методисти. У цьому об'єктивно зацікавлені самі школярі та їх батьки.

Але, не зважаючи на те, що слово "діагностика" стало надзвичайно популярним і часто звучить у шкільних і вузівських аудиторіях, діагностична діяльність вчителя та шляхи її формування майже не досліджені. Це, зокрема, стосується психологічної структури і функцій педагогічної діагностики, її специфіки, критеріїв ефективності, вимог до особистості вчителя, психологічних бар'єрів та труднощів у проведенні діагностичних процедур. Всі ці та інші теоретичні аспекти проблеми потребують глибокого психолого-педагогічного вивчення та узагальнення.

У процесі проведення нами теоретичного аналізу проблеми ми переконались, що педагогами вона розроблена глибше, ніж психологами. Зокрема, досліджено специфіку, визначено основні завдання, принципи, методи педагогічної діагностики, закладено основи теорії критеріального підходу до оцінки ефективності навчально-виховного процесу. На нашу думку, це пов'язано із специфікою педагогічного і психологічного аспектів діагностики у школі, з тим, що потреби педагогічної практики у забезпеченні навчально-виховного процесу оперативною інформацією про його стан більше усвідомлюється саме педагогами.

Починати відповідь на питання про підготовку вчителя до діагностичної діяльності доводиться із уточнення про яку саме

інформацію йдеться. Діагностика (незалежно від сфери застосування) прагне одержати не будь-яку інформацію, а найбільш достовірну, точну, необхідну і виражену в певних одиницях. Завдання полягає в тому, щоб не просто вивчати учня, а точно знати, які зміни відбулись у його моральному, духовному, розумовому розвитку під впливом навчання та виховання, наскільки його труднощі пов'язані з недоліками у роботі педагогів. Для цього вчитель повинен мати у своєму розпорядженні надійний діагностичний інструментарій і вміти ним користуватись. Практика показує, що недооцінка складності цієї діяльності часто призводить до неправильного педагогічного діагнозу, а це, в свою чергу, позначається на виборі педагогами "стратегії і тактики виховання".

Особливість діагностичної практики вчителя полягає у тому, що вона не існує поза його основною діяльністю, а тісно пов'язана з нею, окрім того, чимало діагностичних методик мають вигляд ігрових видів діяльності і не сприймаються школярами як засіб одержання психолого-педагогічної інформації. Отже, діагностична практика вчителя специфічна, і саме це, з одного боку, проблематизує підготовку до неї, а з іншого,- дозволяє поєднати її із загальнопедагогічною.

В науковій літературі проблема підготовки майбутніх вчителів до педагогічної діагностики не залишилась без уваги. Значний внесок у розробку її теоретичних основ зробили А.С.Белкін, Н.В.Верцинська, М.І.Шилова, В.М.Галузинський, А.В.Зосимовський, А.І.Кочетов, Б.С.Кобзар, Ю.З.Гільбух та ін. Але розробка діагностичних основ навчально-виховного процесу сама по собі ще не дала відповіді на питання, яким чином діагностична функція повинна і може реалізовуватись? Виявилось, що розробка різноманітних діагностичних методик не дає відчутних позитивних змін якості навчально-виховної роботи, а захоплення різними тестуваннями, анкетуваннями, соціометричними "дослідами" інколи дає результат, прямо протилежний очікуваному.

Для того, щоб кількість проведених досліджень перейшла у якість навчання та виховання, необхідно не лише забезпечити школи методиками, потрібно щоб вчителі, насамперед, були компетентні у цій сфері настільки, аби самостійно визначити доцільність, умови та засоби проведення тих чи інших діагностичних процедур, а головне бачили у

цьому потребу.

Для досягнення такого рівня автономності діяльності необхідна спеціальна підготовка, яка сьогодні системою психолого-педагогічних дисциплін не забезпечується. Наші дослідження показали, що у процесі діагностичних обстежень шкільні педагоги стикаються з певними труднощами, припускаються багатьох помилок, витрачають чимало сил і часу без належної віддачі. Найбільш суттєвими, на наш погляд, є такі типові недоліки, як:

- порушення принципів педагогічної діагностики (до яких належить оптимістичний та гуманний погляд на особистість; єдність діагностики; навчання, виховання та розвитку; об'єктивність, достовірність інформації; педагогічна доцільність);

- безсистемність, епізодичність, хаотичність діагностики;

- відсутність концепції і програми діагностики;

- відсутність або неефективність методичного керівництва;

- неадекватність методів дослідження його меті і завданням;

- низька результативність;

- суб'єктивізм і тенденційність оцінок і висновків.

Труднощі різного характеру в процесі діагностики відмічають і самі вчителі: при проведенні спостережень, опитувань - 56%, при обробці інформації - 72%. Практично всі опитані не знають як включити діагностику у навчально-виховний процес і водночас уникнути додаткового навантаження. Специфічні труднощі, які ще чекають окремого аналізу, проявляються при розподілі діагностичних функцій між педагогами і шкільними психологами.

Загалом, оцінюючи рівень можливостей педагогів у реалізації діагностичної функції, необхідно зауважити, що хоч у процесі професійної підготовки у них формуються деякі елементи готовності до діагностичної діяльності, все ж потрібно значно більше уваги приділяти формуванню узагальнених способів роз'язання діагностичних задач, тобто спеціальних діагностико-педагогічних умінь.

Процес і умови формування у майбутніх вчителів діагностичних умінь майже не вивчені. Деякі аспекти такої діяльності в процесі морального виховання підлітків досліджувала Л.Г.Кирилук (6), аналітико-діагностичну діяльність вчителя і учнів з точки зору її функцій



- Г.В.Купріянич (7). У дисертації Б.О.Мурія (8) предметом аналізу були оціночно-діагностичні уміння вчителя трудового навчання та шляхи їх формування. Проте цілісний міждисциплінарний психолого-педагогічний підхід до проблеми формування узагальнених діагностичних умінь вчителя-вихователя ще не склався, що значно обмежує можливості їх формування у процесі професійної підготовки.

Зважаючи на новизну та актуальність проблеми, ми зробили спробу частково вирішити деякі завдання комплексного психолого-педагогічного аналізу сутності діагностичних умінь вчителя-вихователя та умов їх формування. Для цього було проведено експериментальне дослідження, в результаті якого вивчено структуру і функції діагностичної діяльності вчителя, створено її оптимальну теоретичну модель, досліджено операційний склад узагальнених умінь і на цій основі розроблено методичну систему їх формування (9).

Вивчення структури діагностичної діяльності проводилось методом включеного спостереження, доповненим опитуванням вчителів та студентів у природних умовах навчально-виховного процесу школи і педагогічного інституту. Нами фіксувались всі дії та операції, які були фактично виконані в процесі проведення комплексного діагностичного обстеження учнів з метою комплектування спеціалізованих класів: математичного, гуманітарного, з поглибленим вивченням іноземних мов, образотворчого мистецтва, музики (10). На основі аналізу недоліків і прорахунків, допущених в організації та проведенні діагностичних процедур, непродуктивних витрат часу, дублювання тощо було створено теоретичну модель діагностичної діяльності вчителя, у якій виділено мотиваційний, змістовий, цільовий, організаційний, практичний, оціночно-аналітичний та конструктивно-прогностичний компоненти. Це дозволило перейти до розробки типології діагностичних умінь та їх класифікації.

У деяких публікаціях ми зустріли типологію діагностичних умінь, розроблену за критерієм мети, або сфери їх функціонування. Згідно з нею, автори вказують на такі види умінь діагностики навчального процесу: уміння діагностики його ефективності; рівня знань та умінь учнів; їх здібностей до окремих наук; ефективності співробітництва вчителів і учнів у навчанні. Аналогічно створюється типологія умінь

діагностики виховного процесу - уміння діагностики ефективності виховної роботи; рівня вихованості учнів (моральної, естетичної, правової, екологічної); їх професійних інтересів тощо. Зрозуміло, що будуючи типологію умінь діагностики за такими принципами, можна нарахувати десятки і навіть сотні їх видів, а отже, вона не може бути покладена в основу підготовки студентів як така, що не відповідає критеріям оптимальності і функціональності.

Тому ми обрали інший підхід, в якому враховано психологічну структуру діагностико-педагогічної діяльності. Ми виходили з того факту, що незалежно від предмету вивчення при розв'язанні діагностичних задач виконуються одні й ті самі дії та операції за певним алгоритмом. Це дозволило нам виявити їх узагальнений характер та представити у вигляді системи елементарних умінь, відповідно до структури діагностичної діяльності.

### Структура діагностичних умінь учителя

Компонент діагностичної діяльності	Види умінь та їх характеристика	
	1	2
Цільовий		Уміння цілепокладання: - співвідносити конкретні цілі і завдання діагностики із загальними цілями та завданнями навчання та виховання; - визначати об'єкти вивчення; - враховувати особливості конкретної ситуації, класу, особистості; - формулювати мету і завдання діагностики в усній та письмовій формі, у вигляді діагностико-педагогічної задачі.
Організаційний		Організаційні уміння: - планувати та організовувати виконання діагностичних програм; - залучати до спільної діяльності колег, батьків школярів, шкільних психологів, учнів; - визначати регламент роботи; - вести облік інформації та її розподіл; - надавати необхідну методичну і практичну допомогу співвиконавцям програми.

1	2
Практичний	<p>Уміння практичної реалізації:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- вести спостереження фактів, явищ процесів;</li> <li>- проводити усні й письмові опитування;</li> <li>- вивчати та аналізувати продукти діяльності учнів, різну документацію;</li> <li>- проводити психолого-педагогічні консилиуми;</li> <li>- моделювати діагностичні ігрові ситуації;</li> <li>- користуватись простими засобами вимірювання, оціночними шкалами, системами критеріїв, діагностичними картами;</li> <li>- проводити соціометрію.</li> </ul>
Оціночно-аналітичний	<p>Уміння оцінки та аналізу:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- виділяти найсуттєвіші сторони процесу явища, що вивчається;</li> <li>- застосовувати критеріальний підхід до оцінки рівня вихованості школярів, їх загального розвитку;</li> <li>- бачити загальне та особливе у подібних фактах і явищах;</li> <li>- аналізувати психічний стан школяра за зовнішніми ознаками;</li> <li>- проводити самооцінку та самоаналіз ефективності навчально-виховної роботи</li> </ul>
Конструктивно-прогностичний	<p>Конструктивно-прогностичні:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- формулювати педагогічний діагноз і прогноз у категоріях педагогіки та психології;</li> <li>- використовувати результати діагностики для планування педагогічного процесу;</li> <li>- прогнозувати розвиток особистості, групи, явища, процесу на основі діагнозу;</li> <li>- розробляти практичні рекомендації для вчителів, батьків, учнів на основі діагнозу</li> </ul>

Запропонована типологія діагностичних умінь не є повною і досконалою, проте вона дозволяє конкретизувати завдання і визначити шляхи підготовки студентів до практичної діяльності незалежно від їх фаху. При її розробці ми виходили з того, що ці уміння потрібні як вчителю

літератури, так і вчителю математики, як “фізікам”, так і “лірикам”, а отже, намагались надати їй універсального характеру.

На основі цієї типології можна розробити уточнені і доповнені, відповідно до специфіки різних факультетів, системи діагностичних умінь і таким чином враховувати фахову специфіку у загальнопедагогічній підготовці.

Підбиваючи підсумок, можна зробити деякі висновки:

1. Впровадження у педагогічну практику сучасної школи нових особистісно-орієнтованих педагогічних технологій, докорінне оновлення цілей, змісту, форм навчання та виховання на засадах демократизації, гуманізації, педагогічного співробітництва, кращих традицій народної педагогіки пов’язане із суттєвими змінами у характері, структурі і функціях педагогічної діяльності. Значно зростає роль діагностичного компонента, який повинен забезпечувати на основі критеріального підходу вивчення, аналіз, оцінку, прогнозування педагогічних явищ у їх динаміці з метою одержання необхідної для прийняття правильних педагогічних рішень інформації про стан навчально-виховного процесу.

2. Для забезпечення у школі ефективної діагностичної діяльності, яка представлена двома аспектами - педагогічним і психологічним, необхідно включити у цей процес творчий потенціал педагогів, забезпечивши достатній рівень їх професійної готовності. Сьогодні практика навчання та виховання супроводжується проведенням різного роду діагностичних процедур, які часто мають стихійний характер і не відповідають критеріям оптимальності та педагогічної доцільності.

3. Основним елементом у структурі готовності до діагностичної діяльності є узагальнені діагностичні уміння. Їх формування необхідно поставити в один ряд з іншими завданнями професійної підготовки вчителя. Проте сучасний рівень розвитку психолого-педагогічної науки ще не забезпечує повною мірою умов практичної реалізації цього завдання.

4. Проведене нами експериментальне дослідження дозволило накреслити шляхи формування психологічної та педагогічної готовності майбутніх вчителів до діагностичної діяльності. Розроблена структурно-функціональна модель цієї діяльності, типологія діагностичних умінь можуть бути основою подальших досліджень актуальної психолого-педагогічної проблеми підвищення ефективності діагностичної практики у школі.

1. Измерения в исследовании проблем воспитания/Под ред. А.В.Киричука и др. - Тарту, 1983. - 360 с.
2. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. - М.: Педагогика, 1991. - 240 с.
3. Педагогическая диагностика в школе/Под ред. А.И.Кочетова и др. - Минск: Народна асвета, 1987. - 223 с.
4. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. - М.: Педагогика, 1989. - 560 с.
5. Воробьева Е.И. Диагностика как вид познавательной деятельности: Автореф. дис. ... канд. философ. наук. - Воронеж, 1975. - 18 с.
6. Кирилюк Л.Г. Диагностика эффективности процесса нравственного воспитания подростков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1986. - 22 с.
7. Куприянич Т.В. Аналитико-диагностическая деятельность учителя и учащихся как фактор обновления воспитательной работы в школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Красноярск, 1991. - 18 с.
8. Мурий Б.О. Формирование оценочно-диагностических умений у будущих учителей трудового обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - К., 1991.
9. Макарова Л.И. Формирование у будущих учителей умений педагогической диагностики воспитательного процесса: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Защищена 24.03.93. - К., 1993. - 163 с.
10. Макарова Л.И. та ін. Психолого педагогічна діагностика та диференціація учнів за здібностями і нахилами для комплектування спеціалізованих класів: Метод. рекомендації. - Івано-Франківськ, 1994. - 24 с.
11. Кобзар Б.С., Макарова Л.И. Педагогічна діагностика і виховний процес//Рідна школа. - 1992. - №2. - С.67-72.

*The teacher's professional skill of diagnosing the pupil's personality in particular and the class as a whole is investigated in this paper on the basis of structural-functional analysis of pedagogical activity. The structure of the teacher's skill of diagnosing is described and the requirements to his professional training are specified. It is emphasized that forming skills of diagnosing should be included in the qualification requirements to training the teacher.*

**М.Д.Белєй**

## **САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОДНА З ВАЖЛИВИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

Розвиток творчого потенціалу особистості вчителя - основна умова підвищення якості навчально-виховного процесу сучасної загальноосвітньої школи. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема самостійного оволодіння знаннями і вміннями. Власне самостійний пошук суб'єктом необхідних знань, оволодіння ними і використання їх на практиці виступає, на нашу думку, одним із головних факторів формування і розвитку творчих здібностей особистості та підвищення її професійної майстерності.

Педагог працює на високому рівні тільки за умови постійного вдосконалення і нагадує людину, що йде проти течії: варто йому зупинитись, і течія знесе його далеко назад. Зупинка на шляху вдосконалення педагогічної майстерності призводить до її втрати [1,с.173].

Вчитель живе поки вчиться, вчитель вчиться поки живе. Ця банальна істина відома ще з сивої давнини. Підкреслимо, що тільки той може навчити своїх учнів вчитись, хто сам відзначається високою активністю. На превеликий жаль, нинішній стан справ в системі освіти все більше переконує нас в серйозності проблеми розвитку самоосвітньої діяльності.

Так, у відповідності з результатами проведеного нами дослідження щодо вивчення бюджету часу студента і учня, виявлено дуже низькі показники їх самостійної пізнавальної діяльності (особливо роботи з книгою) та самоосвіти взагалі. Наш викладацький досвід дозволяє також констатувати в цілому низькі якісні характеристики виконання студентами різноманітних самостійних робіт (курсівих, лабораторних, практичних).

На наш погляд, ці явища дуже тісно корелюють між собою. Ми припускаємо, що однією з основних причин цих низьких показників є не тільки недостатньо сформований рівень мотивації, але й, в першу чергу, недостатньо сформована операційно-технічна сторона навчальної діяльності. Це означає, що види самостійних робіт, які

учень виконує в школі, суттєво відрізняються і за змістом, і за формою від вузівських. Найбільшою відмінністю є те, що значну частину самостійних завдань в умовах школи учень виконує за вже готовою схемою (алгоритмом), тоді як у вузі вони носять більш творчий характер. Окрім того, вчорашньому учневі в нових умовах бракує таких вмінь як робота з книгою, конспектами, науковими джерелами, а також постійної готовності до пізнавальної навчальної діяльності.

Нам здається, що у школі за учня так часто приймають рішення і визначають його поведінку, що він, перебуваючи в умовах такої свободи, яка є у вузі, вже не спроможний робити це самостійно. Тобто він настільки звикає до ролі об'єкта в організації навчальної діяльності, що в багатьох випадках втрачає здатність проявляти себе як суб'єкт.

Проведений нами теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дає підставу вважати, що питання самоосвіти (насамперед професійної) завжди було особливо актуальним. З висловлювань багатьох видатних педагогів минулого можна зробити висновок, що ця проблематика була значущою для них і для їх наукових пошуків. Водночас змістовні характеристики самоосвіти визначені ними неконкретно, що дозволяло використовувати це поняття в дуже широкому контексті. Наприклад, у "Педагогічній енциклопедії" читаємо: "Самоосвіта - освіта, що набувається поза навчальними закладами, шляхом самостійної роботи. Самоосвіта є невід'ємною частиною систематичного навчання в стаціонарних навчальних закладах, що сприяє поглибленню, розширенню і міцнішому засвоєнню знань" (2, с.776)..

Як бачимо, таке визначення є зовсім неробочим для психологічного аналізу. До того ж друга його частина за логікою викладу заперечує першу. Тому не дивно, що кожен з психологів, який займався або займається цією проблемою, намагається дати чіткішу дефініцію.

Спробуємо представити деякі теоретичні концепти даної проблематики.

Так, більшість дослідників розглядають самоосвіту в структурі самовиховання (І.А. Донцов, І.І. Ветрова та ін.).

А.К.Громцева дає визначення самоосвіти через пізнавальну діяльність, тоді як В.Н.Козієв через "процес цілеспрямованого і

систематичного покращення, та вдосконалення свого розвитку і діяльності" (3, с.20). А.Я.Арет, А.Г.Ковальов, А.І.Кочетков, Ю.А.Самарін взагалі розглядають самовиховання (в т.ч. і самоосвіту) як складову частину саморегуляції діяльності особистості.

Деякі дослідники А.В.Владіславлев, В.Г.Онушкін, А.В.Даринський та ін. інтерпретують самоосвіту як важливу складову неперервної освіти в контексті професійного росту особистості та підвищення її соціальної активності.

Останнім часом активізувався процес дослідження особливостей самоосвіти педагогічних кадрів (зокрема, студентів і викладачів) на різних етапах їх професійного становлення та діяльності. Більш того, існує цілий ряд досліджень, які обґрунтовують наявність взаємозв'язку між педмайстерністю і самоосвітою (Ю.П.Азаров, В.А.Сластьонін та ін.), а також обумовленість самоосвіти (самовиховання) рівнем пізнавального інтересу (В.А.Лозовий).

Самоосвіта, - на думку А.К.Маркової, - особлива діяльність, яка має свою специфічну структуру, що відрізняється від навчальної діяльності та її самостійних форм основними компонентами - мотивами, задачами, способами дій і контролю, які визначаються самим учнем. Як правило, в основі самоосвіти лежать мотиви життєвого значення, потреби, які не задовільняються в умовах школи, більш зрілі способи роботи і контролю (4, с.150).

Незважаючи на зусилля вищезазначених вчених, на сьогоднішній день поняття "самоосвітня діяльність" не знайшло постійної прописки в психології. Воно й зрозуміло, адже наукові пошуки багатьох дослідників зовсім не сприяли чіткому визначенню обсягу даного поняття, основних його змістових характеристик. Більш того, воно дуже часто розглядається в контексті самовиховання, що вже само по собі не дозволяє проводити його теоретичний аналіз.

Але серед усіх аргументів, кинутих на терези відповідності чи невідповідності цього поняття загальнопсихологічним потребам, спробуємо віднайти такий, який переконуватиме нас в необхідності його подальшої наукової розробки. Йдеться про специфічний, тільки для нього характерний зміст.

Так, розглядаючи самоосвіту в широкому контексті, тобто як процес здобуття знань, ми повинні звернути увагу на їх функціональну різноманітність. При чому особливу зацікавленість у нас викликає так звана орієнтувальна функція.



“Зміст знань часто розглядається як об’єкт викладання та засвоєння, але мало враховується той факт, що самі знання не залишаються незмінними, - пише в одній із своїх робіт А.Я.Нагт. - Вони згортаються і розгортаються, узагальнюються і конкретизуються, актуалізуються і переходять на рівень попередніх знань, перспективно передбачають формування наступних, а нові поглиблюють і узагальнюють раніш засвоєні. Знання функціонують як компоненти, що спонукають людину до виконання активної ролі суб’єкта розумової діяльності щодо дійсності, а значить, і до процесу засвоєння самих знань” (5. с.35).

Представлена точка зору дає нам підставу запропонувати своє розуміння суті самоосвіти. Отже, під останньою ми розуміємо такий вид пізнавальної діяльності, який спрямований на самостійне засвоєння, осмислення і наповнення новим змістом знань, вироблення і корегування відповідних вмій і навичок.

Проблема, на наш погляд, полягає в тому, що в психолого-педагогічних колах утвердилась думка згідно з якою самоосвіта ототожнюється тільки з читанням певної додаткової літератури. Ні в якому разі не заперечуючи цього, все ж таки хотілося б наголосити і на не менш важливому, чим, в даному випадку, просто нехтують або про що забувають. Йдеться про такий вагомий знаннєвий чинник як процес активної мислительної діяльності та внутрішнього самоаналізу. Важливим аргументом на користь даного аспекту самоосвітньої діяльності є те, що знання (навіть найвірогідніші) не можуть характеризуватись вичерпністю щодо сфери і способів їх використання і поширення. Вони не є чимось раз і назавжди даним, тобто їх слід розглядати як засіб. Це, в свою чергу, означає, що їх можна і треба доповнювати, вдосконалювати, розвивати, поглиблювати.

Хотілось би також з’ясувати наше тлумачення якісних особливостей мотиваційної сфери суб’єкта діяльності. Так, за даними А.К.Маркової, пізнавальна спрямованість школярів у навчальній діяльності може мати щонайменше три рівні розвитку:

- 1) широкий пізнавальний мотив, що детермінує спрямованість індивіда на засвоєння нових знань;
- 2) навчально-пізнавальний мотив, що заохочує дітей до оволодіння способами добування знань;
- 3) мотив самоосвіти, що полягає в спрямованості на постійне вдосконалення способів добування знань, своєї навчальної і пізнавальної

діяльності в цілому [6].

Процес перетворення широких навчальних мотивів у навчально-пізнавальні відомий ще як перехід школярів від орієнтації з результату своїх дій до орієнтації на сам спосіб діяльності. Перехід же суб’єкта від орієнтації на спосіб своїх дій до орієнтації на структуру своєї діяльності в цілому (тобто в єдності всіх її ланок і компонентів) відображає процес переходу від навчально-пізнавальних мотивів до мотивів самоосвіти. Це знайшло відображення в механізмі “зрушення мотиву на ціль” (за О.М.Леонтьєвим).

Таким чином, говорячи про самоосвіту, ми, насамперед, хотіли б підкреслити значно вищий, якісно відмінний спосіб діяльності, який реалізується у зовсім інших умовах та іншими засобами. Ми також розуміємо, що існує велика відмінність між людьми за рівнем сформованості даного виду діяльності.

Прикладом назвичайно досконалих форм самоосвіти може виступати праця одержимих, фанатично відданих своїй справі науковців, педагогів, митців. Весь процес їх науково-практичних пошуків, що спрямований на пізнання об’єктивної дійсності, відбувається здебільшого у формі самоосвіти, яка має цілий ряд якісних відмінностей, а саме: наукову організацію праці, системний підхід при аналізі досліджуваних явищ, апробацію результатів через моделювання умов функціонування досліджуваних систем і т.п.

Зрозуміло, що наведений приклад не вичерпує того якісного різноманіття, яке існує в організації самоосвіти науковців. Однак, він добре ілюструє основний аспект досліджуваної проблеми.

Ще раз наголосимо, що будь-яке переосмислення своєї діяльності (зміна відношення до процесу засвоєння знань, визначення нових завдань, переструктурування наявних знань і т.п.), а також вдосконалення засобів та способів її організації слід розглядати як процес розвитку самоосвіти. Окрім цього, з психологічної точки зору це не тільки вдосконалення суб’єктом системи знань, а й своєї діяльності - вміння управляти нею, змінювати, перебудовувати, навіть вдосконалювати її мотиви і цілі. Тому головним для розвитку прагнення до самоосвіти індивіда є формування у нього нового типу ставлення до своєї діяльності.

Пам’ятаючи, що дуже часто одним з найважливіших факторів розвитку психічної сутності людини виступає соціум і умови його функціонування, ми вважаємо, що на ранніх етапах формування самоосвіти значне місце слід відводити моделюванню таких умов, які

будуть ефективними в кінцевому результаті. Більш того, такий спосіб організації діяльності дозволяє зробити його емоційно привабливим, а отже прийнятним. Причому позитивні емоційні переживання виникатимуть спочатку від досягнутих результатів, а потім - і від самого пізнавального процесу.

Далі, що не менш важливо, адекватність у способах поведінки та учіння сприяє формуванню звичок в т.ч. систематичної розумової праці, які часто виконують функцію зовнішнього необхідного чинника, що є своєрідним гарантом їх успішної організації та здійснення.

Вважається, що найбільш якісний етап у процесі самоосвіти настає тоді, коли учень набуває певних організаторських вмінь, чим домагається раціоналізації процесу пізнання. Дуже близькою до вищезазначених дослідницьких напрямків є спроба А.К.Громцевої реалізувати самоосвітню діяльність через формування в учнів звички до постійної роботи над собою, що сприяє розвитку у них засобів самостійного пізнання. Лише наявність у школяра даних вмінь забезпечить функціонування системи навчання, в якій буде зберігатись його активна позиція (6. с.4).

А.К.Громцева стверджує, і ми повністю поділяємо її точку зору, що самоосвіта не просто задовольняє потребу в знаннях, але й реалізує потребу самоствердження. Причому, вважається, що потреба у самоосвіті прямо пропорційна суб'єктивній вираженості таких утворень як пізнавальний інтерес, сформованість ідеалів та життєвих планів. Все це дало підставу А.К.Громцевій вважати, що розвиток потреби у самоосвіті слід розглядати не з вузькодидактичних позицій, а з позицій формування духовних потреб особистості, і передусім її ідеалів (7, с.114).

Пам'ятаючи про те, що самоосвіта відіграє особливу роль у роз'язанні життєво важливих задач, доречно відзначити суттєву інтенсифікацію цього процесу в старшому шкільному віці. Покликання особистості, професійні нахили акумулюють її соціальну спрямованість, стають надалі рушійною силою самоосвіти. Не випадково вся профорієнтаційна робота безпосередньо пов'язана з її стимулюванням (6. с.36-37).

Професійне самовизначення викликає у старшокласників прагнення до поглибленого оволодіння знаннями, тому навчальна діяльність для них стає особистісно більш значущою, ніж для підлітків. Як правило, старшокласники, які не визначили свого життєвого шляху, не займаються самоосвітньою діяльністю. В цьому аспекті певний інтерес викликає дослідження, проведене К.М.Левітаном, в якому проаналізовано

залежність між мотивами вибору професії і самоосвітою вчителів. Автором виявлено помітний зв'язок між вибором спеціальності вчителя за покликанням і його систематичною самоосвітою (8. с.10).

Щоб самоосвітня діяльність носила чітко організований характер, треба, окрім усвідомлення своїх ідеалів та життєвих планів, розуміти також освітні завдання, зумовлені ними.

На превеликий жаль, у старшому шкільному віці далеко не завжди можна збагнути перспективу свого подальшого професійного становлення. Зазначимо, що ця теза, в першу чергу, стосується операційно-технічної та методичної підготовки. Однак, у зв'язку з тим, що для педагогічної професії велике значення має розвиток особистісної сфери і якостей, зусилля учнів, які обрали цей фах, можуть бути спрямовані на розвиток комунікативних, перцептивних, інтерактивних та організаторських вмінь.

Тобто професійне становлення і самоосвіта можуть відбуватись у ранній юності (з часу професійного самовизначення), однак сам напрямок дій суб'єкта буде пов'язаний із самовихованням у широкому розумінні цього слова.

Весь комплекс завдань, які складатимуть основу самоосвітньої діяльності, неодмінно повинен визначатися широтою спектру необхідного впливу (від формування мотивації, поповнення базових знань, оволодіння відповідними вміннями та способами засвоєння інтелектуальних дій і до цілеспрямованого розвитку особистісних якостей).

Успішність самоосвіти багато в чому залежить від особливостей узагальнень і критичності розуму суб'єкта. Якщо в результаті самоосвітньої діяльності її суб'єкти будуть обмежуватись тільки накопиченням фактичних даних, то така самоосвіта не забезпечить бажаного розумового розвитку. Тому в процесі навчання при узагальненні знань про довколишній світ, слід формувати в учнів здатність до виявлення ролі функцій того чи іншого класу предметів і явищ, вміння бачити прояв загальних закономірностей у чомусь конкретному.

Без розвитку критичності розуму не може бути повноцінної реалізації задач самоосвітньої діяльності. Учні не зможуть глибоко оцінити вивчене. Цей розвиток вдасться забезпечити за умови, якщо вони оволодівають чіткими оціночними критеріями та науковими поняттями.

Цілий ряд дослідників відзначає недостатність психолого-педагогічної підготовки вчителів, відсутність у більшості педагогів мотиву, спрямованого на самоперетворення. В зв'язку з цим, багато

науковців надають великого значення таким методам, які разом із формуванням необхідних знань, умінь і навичок сприяли б корекції самосвідомості і поведінки. Такі завдання, на їх думку, найефективніше реалізуються в процесі соціально-психологічного тренінгу. Саме він повинен сприяти самовдосконаленню особистості майбутнього педагога.

Робота в групах тренінгу базується на принципах, послідовна реалізація яких суттєво впливає на успішність занять:

- 1) принцип активності кожного суб'єкта;
- 2) принцип дослідницької, творчої позиції учасника;
- 3) принцип об'єктивації поведінки;
- 4) принцип оптимізації пізнавальних процесів в умовах спілкування;
- 5) принцип партнерського спілкування.

Як бачимо, більшість з них безпосередньо стосується процесу саморегуляції. Саме апеляція до активності саморегуляторних процесів кожного окремого учасника сприяє підвищенню ефективності тренінгових занять. Таким чином психотренінг виступає важливим засобом зведення до єдиного знаменника проблеми спілкування і саморегуляції або, висловлюючись дещо інакше, сприяє розв'язанню проблеми саморегуляції поведінки у сфері спілкування.

Відзначимо також, що ті, хто відвідує тренінгові групи, вміють непогано аналізувати ситуацію, рефлексувати хід власної діяльності. В них добре розвинута звичка до індивідуальної роботи, спостерігається творча активність, самостійність, критичність. Окрім того, в учасників групи виникає почуття впевненості у власних силах і можливостях, що дозволяє характеризувати їх як повноцінних суб'єктів подій, які з ними відбуваються, а також стимулює процес самостійної розробки ними цілей, програм і планів свого подальшого життя.

Відомо також, що переведення суб'єктивно уявної програми дій в реально здійснені дії є моментом безпосереднього прояву регуляторних впливів. Вказані особливості саморегуляції визначають характер ситуацій, коли активність даного процесу найбільш висока - це ситуації, що містять елемент новизни (П.Я.Гальперін, Д.М.Узнадзе). Зазначимо, що до останніх слід зарахувати і процес засвоєння нового матеріалу. Причому, суб'єктивна цінність таких ситуацій полягає не тільки в новизні її змісту, а й у новизні форм. До того ж важливо, щоб у суб'єкта діяльності змінювалися статусно-рольові функції. Це означає, наприклад, що учень (студент) повинен не тільки виступати у ролі того, хто вчиться,

а й у ролі того, хто вчить. Такі функціональні зміни значно підвищують відповідальність суб'єкта за рівень його знань.

Проведений нами аналіз не вичерпує всього різноманіття підходів до процесу вивчення та формування самоосвітньої діяльності. Але він дозволив не тільки констатувати наявність проблеми недостатнього розвитку цієї діяльності в учнів та студентів, а й показати наскільки вона може позначитись на підготовці майбутніх учителів. Ми також зробили спробу чіткіше окреслити зміст досліджуваного поняття. Це допомогло структурно цілісніше представити основні напрямки розвитку та формування самоосвітньої діяльності, описати найбільш вагомі чинники впливу на цей процес. Не зважаючи на деякий поступ в аналізі проблеми, подальша робота в цьому напрямку вимагатиме від нас глибшого теоретичного аналізу та апробації різноманітних моделей організації самоосвіти у процесі емпіричних досліджень, що дозволить одночасно відпрацювати певну концепцію і перевірити її на практиці.

1. Кузьмина Н.В. Очерки о психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. - 182 с.
2. Педагогическая энциклопедия. - М.: Сов. энциклопедия, 1966. - Т.3. - С.776.
3. Психологические проблемы самообразования учителя: Сб. науч. трудов. - М., 1986.
4. Маркова А.К. Самообразование школьников//Вопросы психологии. - 1980. - №3. - С.149-154.
5. Вопросы взаимосвязи образования и самообразования студентов: Тематич. сб./Под ред. Г.Н.Серикова. - Челябинск, 1987. - 149 с.
6. Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию: Учеб. пособие. - М.: Просвещение, 1983. - 144 с.
7. Громцева А.К. Самообразование старшеклассников в общеобразовательной школе: Метод. пособие. - Л.: Изд-во при ЛГПИ, 1974. - 119 с.

*The most essential characteristics of the development of self-education of an individual have been analysed in this paper. The author has made an attempt to describe the relations between the professional development of the future teacher and the level of his self-educational activity.*

Я.Т.Клюка

## РОЗВИТОК МИСЛЕННЯ УЧНІВ: АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглядається одне з актуальних завдань педагогіки – розвиток інтелекту особистості. Його розв’язання можливе за умови неподільної єдності навчання й розвитку школяра, спрямованих на підвищення якості його знань та ефективності формування творчих здібностей шляхом широкого застосування активних форм і методів, провідним серед яких є аналітико-синтетичний.

Постійний і різносторонній розвиток фізики як науки про оточуючу дійсність, проникнення її в усі сфери життя людини спричиняє збільшення й поглиблення диспропорції між зростанням обсягу наукових знань і можливістю його засвоєння, рівнем розвитку інтелектуальних можливостей та рівнем психічної готовності сприймати нову інформацію.

Вказана диспропорція висуває на передній план вимогу диференціації змісту навчального матеріалу, підвищення ефективності й продуктивності навчання. Виникає потреба удосконалення методів навчання шляхом впровадження нових технологій, які були би здатними забезпечити здійснення нових вимог до освіти молоді в школах усіх типів [1]. Водночас, як указується в концепції фізичної освіти в загальноосвітній школі України, “...основою навчання фізики повинно стати формування особистості, а не носія тільки певної суми знань, формування людини, що живе і працює у світі техніки і складних технологій” [2].

Відомо, що ефективність навчального процесу залежить від раціональної організації, економії часу навчання, підвищення його продуктивності. Дані педагогічних досліджень свідчать про те, що час, який відводиться на навчання учнів, не завжди використовується належно, що вимагає удосконалення форм і методів організації навчального процесу. Досягнути цього можна лише при кардинальному переході “...від інформаційно-пояснювального підходу, орієнтованого на передачу готових знань, до діяльнісного підходу, спрямованого не тільки на засвоєння знань, а й на способи цього засвоєння, на зразки та способи мислення і діяльності...” [2].

Оскільки процес мислення починається з відчуття й сприймання об’єктів, то найбільш важливим завданням навчання є спонукання дітей до уважного, цілеспрямованого диференціювання найбільш суттєвих

властивостей об’єкта з наступним об’єднанням його істотних характеристик за допомогою синтезу, абстрагування та інших операцій мислення.

Розумова діяльність ґрунтується на психічній діяльності суб’єкта, який засвоює уже відомі знання та відкриває нові. Прийоми розумової діяльності – способи, з допомогою яких суб’єкт здійснює розумову діяльність і які можуть бути об’єктивно виражені переліком окремих дій (операцій).

Операціями мислення є способи здійснення процесів аналізу, синтезу, узагальнення і т.д. (С.Л.Рубінштейн). Операції мислення – це способи виконання дій (О.М.Лсонтьєв). Проте треба відзначити, що операції мислення – не окремі дії, а сукупність дій.

Для навчального процесу характерна своєрідна поляризація фактичного матеріалу, з одного боку, і вміння користуватися операціями мислення, з другого: фактичний матеріал вивчається як засіб для вироблення вмінь і навиків користування операціями мислення – засвоєння операцій мислення, а далі операції мислення використовуються як засіб засвоєння матеріалу – засвоєння знань. Отже, операції мислення в одних випадках виступають метою, в інших – засобом для досягнення поставленої мети [3].

Основними формами, в яких реалізується думка, Л.С.Виготський вважає “аналітичну і синтетичну діяльність розуму”. Д.М.Богоявленський і Н.А.Менчинська аналіз і синтез вважають провідними процесами у свідомій діяльності суб’єкта[4].

Реально аналіз і синтез нероздільно пов’язані між собою. Тільки завдання аналізу полягає в розчленуванні предмета чи явища (процесу) на складові частини (елементи) і в глибокому проникненні в них. Синтез, навпаки, об’єднує розрізнені аналізом частини в єдине ціле, тобто відтворює зруйновану аналізом цілісність об’єкта. Проте завдання синтезу є більш широким – від поєднання окремих частин до встановлення характеру їх зміни у залежності від несуттєвих факторів, які були відкинуті при аналізі.

Невіддільність аналізу й синтезу вимагає розглядати аналітико-синтетичну діяльність суб’єкта як сукупну діяльність мислення. Як операції розумової діяльності, аналіз і синтез формуються в процесі предметної діяльності суб’єкта. Проте їх зв’язок не обмежується тільки цим, практика визначає напрями аналітичної і синтетичної діяльності.



Адже будь-який предмет володіє нескінченною кількістю складових елементів. Якби завданням аналізу був тільки розклад предмета на складові частини, то мета залишалась би невиконаною (кожний предмет можна розглядати з різних рівнів: молекулярного, атомарного, субатомарного). Отже аналіз можливий на потрібному нам рівні. Завдання пізнання і практики — вказати той розріз (рівень), в якому буде йти вивчення предмета, явища, процесу.

На необхідність навчання прийомам розумової діяльності вказує дидактика: “Для розумового розвитку важливо оволодіти тими мислительними операціями, з допомогою яких проходить і засвоєння знань, і оперування ними” [5].

Пізнання оточуючої дійсності починається дитиною з гри, в процесі якої вона сприймає і засвоює досвід старших. Граючись, навіть ламаючи іграшки, дитина здійснює своєрідний практичний аналіз, який надалі переходить до вироблення вміння аналізувати предмети, розкладати їх на складові елементи реально чи подумки. Намагаючись зібрати іграшку, дитина виробляє в собі здатність до мисленого синтезу.

Програмами вивчення предметів природничого циклу початкової школи передбачено застосування аналізу й синтезу. Проте при переході до вивчення основного курсу фізики однією з основних передумов успішного засвоєння знань, є оволодіння аналітико-синтетичним методом, що вимагає активної і свідомої діяльності учнів. Однак деяка частина учнів ще не готова до неї, що зумовлює появу труднощів у навчанні. Тому вчителю необхідно особливу увагу звернути на формування в учнів розумових дій, навчити їх користуватися ними. Це має стати провідним засобом оволодіння знаннями.

Застосування аналітико-синтетичного методу в процесі вивчення фізики полягає в здійсненні наступної послідовності дій учителя й учня: розгляд об'єкта вивчення в цілому; розклад цього об'єкта на елементи (частини, ознаки, відношення, зв'язки); виділення окремих суттєвих ознак об'єкта (предмета, явища, процесу, установки, приладу і т.ін.); вивчення кожного окремого елемента об'єкта як елемента єдиного цілого; поєднання суттєвих елементів предмета в єдине ціле (синтез) [6].

У процесі вивчення фізики використовуються різні види аналітико-синтетичної діяльності школярів, які можна класифікувати за різними ознаками: за дидактичною метою, за характером навчальної діяльності учня, за змістом.

Аналіз науково-методичної літератури та шкільної практики дозволяє виділити такі основні види аналітико-синтетичної діяльності школярів:

- робота з підручником та додатковою літературою (виписування окремих фактів, назв, термінів, визначень, висновків, цифрових даних, формул; розгляд рисунків, схем; викреслювання окремих деталей схем, приладів, установок; складання плану прочитаного чи вивченого; написання тез, конспектів, анотацій, резюме, рефератів, доповідей)[3];

- розв'язування задач (кількісних, якісних, графічних, експериментальних, творчих);

- спостереження та його опис;

- експеримент (перевірка справедливості законів; встановлення зв'язку між явищами; встановлення кількісної залежності між фізичними величинами; вивчення фізичних властивостей речовин; визначення фізичних величин);

- вивчення будови й принципу дії приладів за моделями та кресленнями, рисунками;

- виведення, аналіз формул, які відображають функціональну залежність між фізичними величинами, встановлення найменування одиниць вимірювання;

- побудова й аналіз графіків;

- виявлення несправностей у приладах та їх усунення;

- логічно-пошукові роботи;

- встановлення причинно-наслідкових зв'язків між явищами;

- збирання діючих моделей за кресленнями, ескізами;

- виготовлення найпростіших приладів.

У процесі педагогічної практики, в залежності від умов діяльності, рівня розвитку в учнів навиків аналітико-синтетичної здатності мислення, вчитель поєднує різні форми роботи з учнями. Досягнення поставленої мети сприяє не лекція чи довга розповідь, а конкретна бесіда з учнями, аналіз дослідів з допомогою учнів, розв'язування задач і т.ін. Причому бесіда повинна складатися із задалегідь спрямованих і продуманих вчителем етапів. Кожен етап повинен мати групу запитань, які стимулюють учнів до аналізу вивченого матеріалу, пошуку доведень, самостійного отримання висновків, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між етапами бесіди. Відповіді на запитання мають бути точними, змістовними й одночасно короткими за формою [7].

Одне із головних завдань сучасної школи - навчити учня вчитися. Це вимагає покращення роботи з підручником, вироблення в учнів навичок працювати з ним самостійно, виділяти головну думку тощо. Незважаючи на набутий учителями багатий досвід у роботі з текстом підручника та допоміжною літературою, ними ще допускається ряд недоліків: при читанні тексту учні недостатньо вникають у логіку побудови теоретичного знання - здійснюють неповний аналіз тексту; в більшості випадків вчителями використовується підручник лише для закріплення вивченого матеріалу; при переході від молодших до старших класів діяльність учнів з підручником не розширюється, не ускладнюється і не удосконалюється.

Особливої уваги вимагає покращення роботи над рисунками й схемами. Типовим недоліком є їх використання в основному для ілюстрації положень тексту. Досвід показує, що їх можна використати для активізації мислення. Застосовуючи аналіз, учні мають можливість виділити в них істотні ознаки об'єкта. Так, розглядаючи рисунок броунівського руху, учні можуть з'ясувати, що стається з рухомою частинкою в точках зміни її траєкторії, чому прямолінійні ділянки траєкторії мають різну довжину, чи однакова при цьому швидкість завислих у рідині частинок, чому траєкторія руху за певний проміжок часу є ламаною лінією.

Розвиткові мислення учнів сприяє розв'язування фізичних задач, у яких аналітико-синтетичний метод є основним у всіх класах загальноосвітньої школи. Аналітичний метод розчленовує задачу на ряд більш простих (аналіз), розв'язання починається із шуканої величини чи відшукування певної закономірності, яка дає безпосередню відповідь на запитання задачі. Здійснюючи аналіз, учні відшукують закономірність, яка зв'язує шукану величину з іншими відомими величинами. Якщо зразу цього зробити не вдається, тобто в задачі після першого кроку залишаються ще невідомі величини, то учні здійснюють наступні кроки до тих пір, поки шукана величина не буде повністю виражена через відомі. Синтетичний метод передбачає послідовне виявлення зв'язків між величинами, які подані в умові задачі, до тих пір, поки у рівнянні одна з невідомих величин не стане шуканою. Отже, розв'язання задачі синтетичним методом починається не з шуканої величини. Оскільки аналіз і синтез є нероздільними, то обидва методи є правомірними. Проте мають ряд дидактичних особливостей: аналітичний метод більш простий

у застосуванні; швидше веде учнів до шуканої мети; увага учнів не затримується на проміжних етапах, що призводить до недостатньо повного засвоєння фізичного змісту та кількісних характеристик описаних в задачі явищ. Синтетичний метод, застосовуючи проміжні етапи у розв'язанні, сприяє виявленню фізичного змісту, встановленню кількісних характеристик, та найменувань фізичних величин. Цим він ближчий до конкретно-образного мислення. Ним частіше можуть користуватися учні, тоді як аналітичному методу розв'язку задачі їх треба вчити. Проте слід зауважити, що при розв'язуванні задач ні аналітичний, ні синтетичний методи в чистому вигляді учнями не застосовуються. Тому їх недоцільно розглядати як два окремі методи. Є сенс говорити про єдиний аналітико-синтетичний метод.

Першим кроком у вивченні явищ природи є безпосереднє їх спостереження. Дидакти вважають спостереження одним із основних методів навчання, видом навчальної діяльності, який нерозривно зв'язаний з розвитком мислення. Сприймання, мислення і мова (опис спостереження) об'єднуються в єдиний процес розумової діяльності. При спостереженні явища дифузії звертаємося до учнів класу із запитанням: "Як ви думаєте, за якою ознакою ми можемо виділити явище дифузії серед інших явищ?" чи "Яка основна ознака явища дифузії? Здійснюючи виділення основної ознаки явища, проводячи аналіз, звертаємо увагу учнів на те, що у визначенні дається основна ознака явища — речовини між собою перемішуються. Слід зауважити, що при спостереженні вчитель керує роботою учнів. Відсутність такої дії призводить до того, що учні, с'як-так провівши спостереження, не виявивши суттєвих ознак, тобто не провівши в достатній мірі аналіз, нічого не можуть записати у своєму звіті, не вміють формулювати висновок.

Педагогічний досвід свідчить, що багато учнів засвоюють формули й графіки формально. Вони найбільшу увагу звертають на формули та їх математичний зміст, забуваючи про фізичний, погано розуміють фізичну суть функціональної залежності, яка відтворена формулою. Графіки доступні учням різного шкільного віку. В дидактичному плані зображення функціональних залежностей у вигляді геометричних образів сприяє розвитку аналітико-синтетичного мислення.

Аналітико-синтетичне мислення формується, розвивається, удосконалюється при дослідженні отриманих закономірностей. Наприклад, після вивчення і засвоєння формули зв'язку абсолютної температури з

середньою кінетичною енергією руху молекул  $E=3/2kT$  учні, аналізуючи, доводять, що рівність значень середніх квадратичних швидкостей руху молекул різних газів (з різною масою молекул) ще не означає рівності температур цих газів: для цього повинні бути рівними середні кінетичні енергії руху молекул.

Суттєвим у розвитку мислення учнів є встановлення причинно-наслідкових зв'язків явищ: не можна вважати явище вивченим, не з'ясувавши його причини й ті наслідки, до яких воно може призвести в умовах, що нас цікавлять. Найчастіше встановлення причини якогонебудь явища зводиться до внутрішніх причин - встановлення їх зв'язку. Наприклад, збільшення тиску газу при ізохорному підвищенні температури - це зовнішній вияв зростання середньої кінетичної енергії руху молекул. Учням пропонується встановити цей зв'язок, тобто пояснити явище з молекулярно-кінетичної точки зору.

Вивчення досвіду роботи з учнями показує, що аналітико-синтетичний метод сприяє розвитку їх пам'яті, систематизації вивченого матеріалу. Раціональним є порядок, при якому учень спочатку, прочитавши текст, осмислює його в цілому, потім розділяє його на окремі смислові частини, встановлює і запам'ятовує існуючі між ними зв'язки, відтворює текст за смисловими частинами і в цілому формулює головну думку тексту своїми словами.

Аналітико-синтетичний метод оцінювання і класифікації знань полягає в якісному аналізі дій учнів, результатів їх інтелектуальної і практичної діяльності. При цьому вчитель: 1) розкладає процес перевірки на елементи; 2) керується диференційованістю змісту навчання, встановлює повноту відповіді учня, правильність передачі змісту, усуває зайві дрібниці у відповіді учня; 3) визначає, наскільки самостійно і точно застосував прийоми мислення, які ведуть до розв'язання поставленого завдання, проблеми. Такий розклад відповіді опитуваного треба робити обов'язково для дальшого синтезу і висновку, який буде виражений відповідною оцінкою успішності та вказівкою для дальшого поступу в навчальній діяльності учнів. Слід підкреслити, що поряд з аналітико-синтетичним методом вчитель застосовує метод загального і часткового оцінювання знань, спостерігаючи за навчанням окремих учнів та беручи до уваги результати поточного, тематичного й підсумкового контролів. Зібравши всі результати, вчитель визначає загальний рівень успішності.

В межах короткої статті важко описати всі можливі види спільної

роботи вчителя й учня з розвитку мислення. Тому обмежимося лише окремими методичними рекомендаціями та прикладами застосування аналітико-синтетичного методу.

Таким чином, аналітико- синтетичний метод створює великі можливості для пізнання оточуючої дійсності, розширює межі пізнання. Застосування його в навчальному процесі, що сприяє досягненню високого ступеня узагальнення, розвитку навиків із спостереження, вимірювання, експериментування й обробки отриманої інформації - приклад щоденної роботи вчителя й учнів, ефективність якої залежить від індивідуальних особливостей учнів, вироблення певних якостей психіки, що у свою чергу зумовлює темп і рівень їх розумової діяльності, провідним видом якої є аналітико-синтетична.

1. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття) // Освіта. - 1993. - N44-45-46.

2. Концепція середньої загальноосвітньої школи України // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. - К., 1992.

3. Поспелов Н.Н., Поспелов И.Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников.-М.: Педагогика, 1989. - 152 с.

4. Менчинская Н.А., Боговлянский Д.Н. Психология усвоения знаний в школе. - М.: АПН РСФСР, 1959. - 342 с.

5. Дидактика средней школы /Под ред. М.А.Данилова и М.Н.Скаткина.-М.: Просвещение, 1975. -351 с.

6. Методика обучения физике в школах СССР и ГДР /Под ред. В.Г.Зубова и др.- Москва-Берлин: Просвещение-Фольк унд виссен, 1978. -223 с.

7. Бугаев А.И. Методика преподавания физики в средней школе: Теоретические основы.-М.:Просвещение, 1981.- 288 с.

*This article deals with one of the most relevant problems of education theory—the intellectual development of the individual. The problem can be solved through effective combination of education efforts and development of the pupil. This processes must promote a higher standard of pupils' knowledge and its greater efficiency and form their creative potential through intensive development of active forms and methods. The major method used in addressing the problem is analytical-synthetic.*

## УКРАЇНСЬКА ЕТНОПСИХОЛОГІЯ

Я.І.Василишин

### НАЦІОНАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ТВОРЧОСТІ МИХАЙЛА ОСАДЧОГО

Національна ідентичність кожної людини [1, с.131], а в даному випадку - української, є результатом соціального досвіду, який виникає при взаємодії з людьми. Простежуючи за буттям українця, можна додати, що генетична пам'ять індивіда допомагає формувати національну ідентичність кожної особистості зокрема. Якщо це особистість творча, то на її творчість теж накладається відбиток певної національної ідентичності. Парадигми даної проблеми у творчості мають властивість відбивати у собі всю мозаїчність палітри національного: філософії мови, звичаєво-обрядового буття, родинно-сімейних стосунків, спілкування між людьми. Якщо розвиток національної ідентичності у творчості спочатку рухається несвідомо, то у процесі народження художньої думки йде до усвідомлення своєї причетності національній культурі, а звідси - ідентичності. Така свідомо ідентичність творчості у національному має здатність до рефлексії. Хоча суспільство визначає, а інколи диктує, як ідентичність самого індивіда, так й ідентичність його творчості, програмує норми й закони їх існування.

Проте творча особистість має здатність впливати на власне оточення в розумінні вибору мети, потреби, а звідси - формує особистісну національну ідентичність, як, власне, індивіда, так і своєї творчості, зокрема. Але орбіти, за якими рухаються ці два впливи на ідентичність творчості, є абсолютно не дотичні, радше - протилежні. У даному дослідженні вивчається надзвичайно важлива й актуальна проблема впливу творів літератури супротиву 60-х - 80-х років, свободи творчості на з'яву аурі - національної ідентичності.

То що ж відбувається з індивідуальністю митця? Чи не може наступити роздвоєність у душі, й звідси - у творчості? Чи можуть з'являтися дві ідентичності? Досліджуючи творчість Михайла Осадчого, зокрема, художньо-документальну повість "Більмо", можна зробити висновок, що соціальне оточення не змогло домінувати у формуванні його національної ідентичності.

Природа національної ідентичності у творчості абсолютно

тотожна із національною ідентичністю автора. Якою вона є у Михайла Осадчого? Спробуємо це осягнути через рядки його автобіографії: "Мое дитинство і ранню юність густо оточувало етнографічно-побутове українство. Його стихійна любов до України, тягучі спогади уму дренних селян про козаччину та українську гетьманську державу назавше вкарбувалися в пам'яті й вплинули на мій подальший життєвий шлях" [2, с.216]. Згодом "українство", що через дитячу уяву проникло до глибин розуму й серця, відіграло домінуючу роль у становленні Осадчого - вченого, Осадчого - письменника, а для державної репресивної машини, Осадчого - дисидента, представника молодого покоління романтиків, що володіли високим національним духом непокори.

Послугуючись етнофілософією та етнопсихологією, великим досвідом національного літературознавства, у контексті світових вислідів, простежимо в чому феномен національної ідентичності творчості Михайла Осадчого.

Свобода творчості /її художнє та позахудожнє обмеження/ у формуванні національної ідентичності відіграє особливу роль: формує у певний спосіб художню уяву автора й тінно падає на його мистецький доробок. Історія й людина - поняття нерозривні. Творчість часто робить спробу відзеркалити, відбити події історії, даючи свою, переважно суб'єктивну, авторську оцінку змальованих подій. Відомий етнопсихолог Володимир Янів називає такий стан особистості українця "соціальним інстинктом, що розказав на весь світ правду про злочинну політику заборони творчості вільної від режимних догматів та вульгарного, спримітивізованого на "позитив", соціалістичного реалізму. Інстинкт виявлення назовні свого внутрішнього стану проявляється на вищому ступені розвитку в бажанні утримати свої вислови. Сукупність таких об'єктивізованих від людей висловів становить культуру з її численними ділянками" [3, с.173].

Заборонені твори молодих літераторів того періоду становлять значну частину національної культури. Саме вони репрезентували всьому світові небайдужому до репресивних заходів соціалістичного режиму, силу українського слова, його художньо-естетичне багатство (В.Чорновіл "Лихо з розуму", В.Мороз "Репортаж із заповідника імені Берії", "Серед снігів", "Хроніка опору", М.Осадчий "Більмо", Г.Снегірьов "Набої для розстрілу" та ін.), дали яскраві взірці, української культури, що засвідчили непересічний рівень сили характеру української людини, її екзистенції й фактичної діяльності у часі.

Людина по-справжньому розкривається в екзистенції, якщо є певний підхід до неї, не як до предмета, а як до особистості, що прагне відповідного підходу до її душі. Саме із цього погляду розглянемо



творчість Михайла Григоровича Осадчого, яка зазнала свободи розвою дуже короткий час, майже Шевченківський, - всього якихось неповних десять літ. І коли настала пора зрілого усвідомлення своєї екзистенції у творчому бутті, репресивна держава прагнула зупинити розвиток його "Я", дошукуючись якоїсь вини.

"...Судовий процес не виявив складу злочину в моїх діях, як не можна при найстрахотливіших морально-психологічних тисках виявити те, чого не було в дійсності" [4, с.265], бо не було заборони на свободу творчості ні в основному законі держави - "Конституції", ні в інших нормативних документах, що регламентують творчість як таку. Але суд над митцем відбувся - неправий, цинічний у своїй суті й безсоромно фальшивий. За вигаданими фактами неіснуючих джерел. Мета здійсненого заходу полягала в тому, щоб не дати розвиватись творчості в особистостей з почуттями орієнтованими на розвиток національного в літературі, журналістиці, літературознавстві але жорстока несправедливість не тільки не вбила творчу натуру, а навпаки - виховала в найнесподіваніший спосіб сильне, художньо зріле его протестанта. Його творило непереборне бажання бути гідним сином своєї нації: "Володя, я хочу, щоб ти збагнув, що при всіх ударах і перипетіях долі мене буде вести. моєю путеводною зіркою буде бажання стати корисним своєму народові. Так писав колись Іван Франко, так буду повторювати я до кінечних днів своїх" [4, с.264]. То чи могло оте позахудожнє обмеження зупинити силу, незламність духу митця, його високий гін до творчості? За К.Ясперсом за таких умов виникають в душі творця різні рівні людського "Я": емпіричне, трансцендентальне, духовне. Але всі три рівні не займають найглибшого ядра людської особистості, а саме - екзистенції, яка для К.Ясперса не предмет, а дух - свобода. А звідси - саме у свободі є коріння буття самості. Прагнення до свободи, у даному випадку, - не суто егоїстичний інтерес емпіричного індивіда, а дія в силу природної необхідності. Але ця дія пов'язана із трансцендентальним поняттям екзистенції/свободи/: "Я на цім стою і не можу інакше".

Під впливом творчості людська особистість сама змінюється. Це якісна зміна людини "в собі" /потенційної особистості/ на людину "для себе" /актуальну особистість/. Тільки суспільство від такої творчої натури отримує несподіваний результат - не фальшиво прикрашену історію народу, а правдиву картину співіснування життєвої істини й тих, хто її творить. Тут необхідно нагадати про те, як мається в такій ситуації літературно-філософське поняття "правда факту". Саме воно і лягло в основу творчої манери письменника при написанні у модерно-естетичному стилі повісті "Більмо". Цей твір став причиною веселити

слави автора, а звідси - вознесення на світовий іконостас української літератури й самого митця. Американська преса, відгукуючись на з'яву цього шедевра, писала, що "Більмо" виникає як нове, не бажаючи підкоритися, ствердження любові М.Осадчого до України і як опозиція до русифікації, а також як свідчення української національної і культурної тотожності - ідентичності [5, с.2].

О.Бальзак, для якого "письменник є голосом свого віку" і "жерцем", в листі, написаному в 1844 р., запевняє, що його голос "...може часом прогрімити на весь світ, із кінця в кінець", і людство буде слухати його, бо "одне слово, один вірш важать зараз на політичних терезах не менше, як колись важила премога". І значення його впливу нескінченно вагоме, бо кидаючи виклик безмежній жорстокості у знищенні людини, сам того не відаючи, підносить свободу творчості на недосяжний п'єдестал художньої мислі. Тому ми поділяємо бальзаківську оцінку такої ситуації, хоча вона з різницею в століття: "Письменнику належать всі форми творчості; йому - стріли іронії, йому - ніжні, легкі слова, падаючі м'яко, як сніг з вершин гір; йому - театральні персонажі, йому - безмежні лабіринти казок і фантазій, йому - всі квіти, йому - всі колбочки; він накладає на себе весь одяг, приходить до глибин всіх сердець, терпить всі випробування, досягає всіх інтересів. Душа письменника тягнеться до світу й відбиває його [6, с.329-330].

Не такі лаври чекали М.Осадчого за його сміливість бути вільним у свободі, творчості, у виборі теми й манери написання художнього твору. Багатоліттям грат віддячила імперія зла за вміння бачити оточуючий фарисейський світ через призму модерного екзистенціалізму. Висока жертвність письменника, сформована філософією персоналізму, піднесла його над ворожістю суспільства, бо для митця особа - первинна реальність і найвища духовна цінність. Але завдання державної репресивної машини 60-х - 70-х років було якраз протилежне: знищити високе поняття "ЛЮДИНИ" в кожному суцюзі в тому світі, схожому на театр абсурду.

Національна тотожність творчості Михайла Осадчого засвідчена тим, що на його переконання, особа здатна через свою самосвідомість проявляти активність в тому, щоб її воля була спрямована тільки на творення життя правдою, святим поняттям честі в ім'я майбутніх поколінь. Будучи сильною особистістю, попри всі заборони, обмеження, творив, словесно вимальовував фантазії зі сфери підсвідомого, інтуїтивного. "Більмо", "Мадонна", "Мій маленький принц", "Над Сулою" - твори, у яких сюрреалістичні картини естетично й художньо-літературно гармоніюють із реальними картинами батьківського дому, спогадами про

рідних людей. Моральні цінності, прищеплені народною філософією, домінують на всіх життєвих перехрестях.

Найвизначнішою рисою ментальності українців є вічне почуття незалежності, свободи у найсокровенніших значеннях цього слова. Тому для письменника не існувало поняття “внутрішнього цензора”, а лиш дух творчості володів ним й диктував, а може вимагав, творити задля розвою нової генерації молоді, демонструючи всьому цивілізованому світові силу феномена національної ідентичності. Вона передана йому генетичною пам'яттю і тому стійкість намірів є незламною, як б тортури не довелося витерпіти: “Більшовицька руйнація українського етносу і його культури, і енергетики виявилась найстрашнішою, оскільки загарбники намагалися відібрати не лише матеріальні, інтелектуальні й духовні багатства України, але грабували й саму душу народу” [7, с. 153].

Не кожен митець зміг протистояти силі такого грабунку, а лише індивідуальності, що володіли фолькстаймом - жагою життя, у якій володарює вічний національний Дух. У “Більмі” це - інтелігентикаторжани, реальні персоналії, що сміливо притиставили розіграному проти них театру абсурду свої незнищенні чисті душі, які не встигла роз’їсти іржа фарисейства й підлої облуди. Михайло Осадчий, Вячеслав Чорновіл, Михайло Косів, Іван Світличний, Василь Стус, Опанас Заливаха, ряд жіночих персоналій - всі вони аристократи духу й естети, представники найкращих рис української ментальності.

“Шлях до здійснення суспільно-політичних перетворень в Україні молоде покоління ентузіастів вбачало не в насильницьких діях, а в морально-етичному удосконаленні суспільства. Найчіткіше ці ідеї поставили молоді творчі сили в Україні, передусім літератори, які згодом дістали узагальнену назву шістдесятників” [8, с. 197], - писав Михайло Осадчий, оцінюючи події, що передували з’яві літератури спротиву. Ігноруючи будь-які обмеження, художні чи позахудожні, письменники відчували потребу ширшої сповіді про пережите ними, про той стан особистості, коли жорстокі сили намагалися вбити їх усвідомлення власної самості, їх тотожності з нацією, яка прагне свободи. Саме тому творчість Михайла Осадчого, переборюючи всі заборони, викристалізувала у собі чисту і світлу ауру національної ідентичності. Ідучи від особистісного переживання до творчості, письменник зумів внутрішньо вивільнитись від зла й підвестись в душі художнього відображення дійсності до радості в творчості.

Митець ніколи не втрачав почуття такої високої етичної категорії, як гідність, що, звичайно, є дуже близькою до категорії честі. Бо саме вони визначають ставлення людини до самої себе, а також ставлення до

неї суспільства. Ліричний герой повісті “Більмо” не втрачає сили духу навіть тоді, коли провокації сягають апогея - погрози розправою не тільки над ним самим, а й над рідними, близькими, друзями. Той драматизм, що оточує особистість, народжує таку екзистенцію “Я”, що читає усвідомлює: перед ним - неповторна індивідуальність. Вона заперечує “предметне буття”, а вибирає свою активність в ім'я свободи. Ліричний герой - це сам автор, Михайло Осадчий, багатолітній в'язень совісті, що ні разу не покався у так званих “гріхах”. Сила художнього слова письменника, оригінальна у своїй індивідуальності, вимальовувала картини, які у потоці свідомості виникали як непереврені малюнки засобом голографії: фантастичні об'єкти зображення, переважно чорно-білого відтінку. Такі сюрреалістичні образи художнього слова були новиною для національної літератури. Але не тому, що митці не могли їх творити. Обмеження художньої мислі “прокрустовим ложем соцреалізму” не давали можливості піднятися творчості до популярного у всьому світі модерну. “Світ сприймає нас лише модерними, лише на тому рівні, на якому він існує сам” [9, с. 25], - це бачення літератури Юрієм Шевельовим пояснює, чому твір М.Осадчого був у списку бестселерів 70-х років. І тут доречно сказати, що модернізм “із прагнення і бажання” стає естетичною реальністю [10, с. 178].

Досліджуючи феномен ідентичності в творчості, можна зробити висновок, що в даній проблемі складаються певні системні традиції. Вона має структурну будову. Основними параметрами її виміру є змістовний та художньо естетичний, які знаходяться у взаємозв'язку. Творча манера митця. Його індивідуальність віддзеркалюються у мистецькій аурі національної ідентичності, яка є динамічною структурою. Вона розвивається протягом усього життя людини, причому це розвиток нелінійний і нерівномірний, тому часто відбувається через подолання кризи і проходить як в прогресивному, так і в регресивному напрямку. Соціальна сфера в даному випадку діє тільки як фон, який накладається на канву твору і не гальмує бажання автора бути об'єктивним у відображенні реальних подій.

Іх зображенню передують глибоко символічні картини людського буття. Світ “Більма”, у який втрапляє її величність ЛЮДИНА, це - вертеп, не різдвяний, а “відмарський; це - театр абсурду: замість сонця - ліхтарі, що втягують, нищать зір”. Тут у сміхові можна плакати, як мала дитина, а танець на піску - не що інше як танець босими ногами на склі, що родиться саме із піску і рве на криваве шмаття не ноги, а душу. У творах М.Осадчого символізм насичений великою динамікою образів: де символом може бути слово - натяк, образ - загадка.

Саме категорії символізму дають авторові змогу відійти від брудної реальності, трагічної для чистої особистості, і повести за собою в інший світ, де панує вища реальність, здатна врятувати і персонаж, і читача. В.Янів трактує такий стан української людини як вияв ментальності, у якій “пристрасне бажання самовияву українця, яке веде вправді до його духового анархізму, до невідпорядкування волі іншого, не протиставиться бажанню іншого, - воно радше у гармонії з ним. Це впливає, незаперечно, бодай почасти з певного раціонального відчуття ситуації, що тим менше мені будуть обмежувати можливість самовияву” [3, с.189].

У даному дослідженні, сповідуючи “правду факту”, необхідно підкреслити, що реальні персоналії виписані автором так виразно і чітко, що їх людська екзистенція перебуває в постійному процесі творення. “Вкинуті” в коловорот ірраціонального, чужого їм буття, ці люди / Михайло Горинь, Богдан Горинь, Михайло Косів, Аня Садовська і Ярослава Менкут/ шукають свою сутність. Вони здатні силою своєї психіки відсторонитися від потоку безперервних знущань, страждань і відновитися, щоб ... відмовитись від усього “земного”, від чуттєвих бажань і життєвих радощів. Бо вони сповідують п'ять добродієв: терпіння, віру, мужність, увагу, мудру зосередженість в ім'я найвищого сенсу буття - волі для України. Тому саме їм дано досягнути вищий стан блаженства людської душі - нірвану. Їм не страшно опинитися в пограничній ситуації - перед обличчям смерті. В національній історії такі факти траплялися неодноразово: козаки осліплювали себе, ставали кобзарями, щоб тільки потрапити у ворожий стан і в такий спосіб прислужитися корисній справі для України. Жертовність - одна з найяскравіших рис ментальності української людини, а тому є ознакою національної ідентичності в творчості М.Осадчого, яка творилась на теренах рідної землі. Визнання і світ дало їй зарубіжжя, що стало прихистком не одного українського таланту. “Процес національного відродження українського народу, століття економічно, морально і культурно поневоленого імперською Росією, вимагає якнайскоршого включення художнього й наукового потенціалу, створеного українською мистецькою й інтелектуальною елітою у вільному світі, без ідеологічних утисків й обмеження, де єдиним критерієм була вільна й незалежна думка, художня якість і наукова правда” [11, с.18], - ці слова М.Неврлого розкривають причину нашого дослідження.

1. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии //

Вопросы психологии. - 1996. - №1. - С.131-142.

2. Очима серця: Ув'язнена лірика. - Х.: Основа, 1993. - 344 с.

3. Янів В. Нариси до історії української етнопсихології. - Мюнхен: Укр. вільний ун-т, 1993. - 218 с.

4. Чорновіл В. Лихо з розуму. - Париж: Перша укр. друкарня у Франції, 1967. - 335 с.

5. Киричак М. Михайло Осадчий. Більмо: Огляд // Укр. рев'ю (Торонто, Канада). - 1976. - №2. - С.200-240.

6. Бальзак О. Собр. соч.: 24 т. - Т.23. - М.: ГИХЛ, 1960. - 330 с.

7. Братко-Картинський О. Феномен України. - К.: Вечірній Київ, 1996. - 302 с.

8. Осадчий М. Морально-етичні та філософські засади українського літературного дисидентства // Матеріали Другого міжнарод. конгресу українців. - Львів, 1993. - 334 с.

9. Мельник В. Світ сприйме нас лише модерними // Слово і час. - 1993. - №12. - С.26-30.

10. Павличко С. Український модернізм: риторика теоретичних текстів // Матеріали Другого міжнарод. конгресу українців. - Львів, 1993. - 334 с.

11. Неврлий М. Празька поетична школа /Вступ. стаття/ // Муза любові й боротьби. - К.: Укр. письменник, 1995. - 159 с.

*The information on the development and formation of the literary activity national identity of M.Osadchu is represented in the article. "Cata-ract" is considered by the author of the article to be an account of trial and imprisonment and the book that sings, the work of a poet who skillfully inter-weaves biting satire and fierce parables with lyrical reflections on the man's fate.*

## З ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

*І.Б. Червінська*

### ІДЕЇ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ІВАНА БАЖАНСЬКОГО

Іван Бажанський (1863-1933) - відомий український письменник і педагог, культурно-освітній діяч, творча спадщина якого надзвичайно різноманітна. Крім художніх і педагогічних творів, до неї входять: курси лекцій зі шкільних навчальних дисциплін, етнопедагогіки, хроніки, записи фольклорного матеріалу краю, публіцистичні статті, щоденникові нотатки, фотоматеріали.

У своїй педагогічній діяльності І.Бажанський неодноразово звертався до народних традицій та звичаїв буковинців, моральних чеснот, без яких неможливий всебічний гармонійний розвиток дитини.

Українська народна педагогіка займає одне із чільних місць в ідейному зростанні та формуванні поглядів Івана Бажанського, які згодом реалізувалися в обстоюванні потреб української школи та національної системи освіти і виховання. А ідеї українського народознавства, з якими був нерозривно і кровно зв'язаний впродовж усього життя, знайшли відображення в його художніх творах, педагогічних статтях, а також у практиці управління школою, інспекторській діяльності.

Іван Миколайович Бажанський народився 26 лютого 1863 року у селі Дорошівці Заставнівського району Чернівецької області у селянській родині. Закінчивши успішно школу, а згодом учительську семінарію у Чернівцях, багато років працював на посадах учителя, шкільного інспектора, директора першої дівочої школи у містечку Васьківці, що на Буковині.

Хлопчина зростав серед селян, у типовій для України другої половини XIX століття сім'ї, виховувався на засадах народних чеснот і норм християнської моралі та етики, які завжди звертались до внутрішнього світу людини, вчили її жити на основі любові і добра.

Таким чином, з народження і впродовж усього життя І.Бажанський перебував у атмосфері української народної педагогіки найвишого гатунку. Її надбання він розглядав як неопіненний скарб нашого народу, його мудрість і гордість. Засвоєна й примножена не одним поколінням, вона, на його думку, містить у собі велике духовне багатство,

яке треба лише вміло використовувати у навчально-виховній роботі. Ідеями й засобами української народної педагогіки пройняті як літературна творчість, так і освітня діяльність Івана Бажанського.

Важливим чинником навчання педагог вважав знання історії рідного краю, звичаїв і традицій, які кожне наступне покоління повинне вивчати і добре опановувати. Тому разом з учнями багато подорожував, цікавився історією буковинської землі.

Іван Миколайович справедливо вважав, що виховні традиції нашого народу йдуть від діда-прадіда, від родини, батьківської й материнської мови, від людяності й милосердя, сердечної любові до дітей, духу України.

Іван Бажанський добре знав і високо цінував навчально-виховні засоби української народної педагогіки: рідну мову, всі види і жанри фольклору, традиційну практику родинного виховання дітей, національні звичаї, свята, обряди та символи, багатюще розмаїття народного мистецтва, дитячі й молодіжні ігри та іграшки, ремесла та промисли.

Як і багато інших прогресивних українських вчителів того часу, він вважав народну педагогіку невід'ємним компонентом українознавства, могутнім фактором українотворення. Про це писав у збірці статей і оповідань "Русини а Москалі": "Наш нарід, наша мова та пісня, наші звичаї-обичаї стали мені любими, дорогими ..." [1, с.54].

Дотримуючись принципів народної педагогіки, Бажанський підкреслював, що виховання хатне й громадсько-шкільне однаково потрібні для становлення особистості і мають своє соціальне завдання, зокрема в етнічній соціалізації української дитини.

Особливого значення Іван Миколайович надавав значення родинному вихованню, а природними вихователями вважав батьків, котрі повинні дбати як про народження дітей здоровими, так і про належне їх виховання. Про це читаємо у статті "Виховання дитини через дім і школу": "Перші вчителі дитини, то родичі. Щаслива ж та дитина, що чує і видить тільки добре, гарне від своїх батьків ..." [2, с. 3]. Саме вони, на думку автора, власним прикладом, усім своїм життям прищеплюють дітям якості, якими потім керуються надалі.

Працюючи в сільській школі, І.Бажанський ніяк не міг змиритися з тогочасною офіційною педагогікою, яка його абсолютно не задовольняла через гострі суперечності між постулатами існуючої шкільної методики і багатими можливостями народної педагогіки. Останню, на його думку, слід якнайширше використовувати у навчанні та вихованні учнів, постійно застосовувати такі могутні виховні засоби



народної педагогіки як рідна материнська мова, чарівна природа карпатського краю, багатющий гуцульський фольклор (його різні види та жанри). Адже саме гуцули найкраще зберегли від занепаду й знищення народні ремесла, рідну мову, пісню, все те національне, що становить ментальність нашого народу.

Зацікавленість піснями, легендами, коломийками привела Івана Бажанського до поглибленого вивчення усної народної творчості. Її елементи він вдало використовував у своїй письменницькій та педагогічній діяльності. Разом з учнями зібрав і записав понад 190 співанок. На уроках Бажанського з уст дітей часто звучали народні казки, прислів'я, приказки. Та й сам учитель знав багато цікавих легенд та переказів про героїв опришків. Він не раз переповідав їх дітям не лише на заняттях, але й під час подорожей та екскурсій теренами рідної Буковини.

Педагог гнівно засуджував зрумоншену верхівку, яка ігнорувала своє українське, національне, зневажливо ставилася до народу, його мови та звичаїв, що призводило до повного духовного зубожіння нації, плодило справжнє манкуртство.

Бажанський не тільки славив українську народну педагогіку, але й творчо застосовував її у своїй праці на посаді вчителя, директора школи, повітового шкільного інспектора.

Завдяки опорі на українську етнопедагогіку й нові науково педагогічні відкриття, здійснюваний І.Бажанським навчально-виховний процес, як і розроблені педагогічні концепції, відзначалися високою ефективністю й неординарністю. Вони нерідко не збігалися з тодішньою офіційною шкільною методикою, а то й суперечили їй, викликаючи незрозуміння й протест з боку можновладців.

Панівні методи навчання тогочасної школи були відсталими і догматичними, базувалися на механічному заучуванні програмового матеріалу.

У більшості тогочасних шкіл, виховний процес відірваний від життя та навчання учнів, радше був схожий на просту муштру. Все виховання в них зводилося до постійних заборон, надмірної суворості, внаслідок яких учителі та учні перетворилися на ворожі один одному табори. "Важко було навчати, - згадував І.Бажанський, - коли від учнів вимагалось не знань, а зазубрювання імен, прізвись і титулів усякого начальства, починаючи від цісаря і закінчуючи інспекторами народних шкіл" [3, с. 40].

Життя в гуші рідного народу, знання народної педагогіки,

українського мистецтва, фольклору, постійна самоосвіта, невпинний педагогічний пошук, володіння іноземними мовами, висока національна самосвідомість та гуманізм підносять Івана Бажанського до ряду прогресивних високоосвічених постатей початку ХХ століття.

Творчий засів І.Бажанського на ниві української педагогіки й національного шкільництва досить щедрий і плідний. По суті, немає жодної ділянки в цій галузі, де б він не зробив свого вагомому внеску. Його спадщина заслуговує глибокого вивчення, популяризації й творчого застосування в розбудові та розвитку української національної школи.

Адже, як слушно зауважив академік М.Стельмахович, "усі видатні педагоги досягли високого творчого злету завдяки тому, що свою навчально-виховну діяльність будували на засадах народної педагогіки"[4, с.5].

1. Бажанський І. Русини а Москалі//Руська Рада. - 1911. - Ч.3. - 9 с.
2. Бажанський І. Виховання дитини через дім і школу. - Вашківці, 1911. - 6 с.
3. Бажанський І. Сам про себе//Державний архів Чернівецької області, ф. Р-2591, оп.1.
4. Стельмахович М. Етнопедагогічні основи гуцульської школи/ Гуцульська школа. - 1995. - Ч.2. - 68 с.

*In the lime-light of the article "The Ideas of Folk Pedagogies in Ivan Bazhansky is Theaching Activities" are the unknown facts of the Ukrainian pedagogics; the main attention is paid to the problem of usage some ideas of folk pedagogics in activities of the famous Ukrainian teacher of the XIX th-XX th century Ivan Bazhansky.*

*Ivan Bazhansky is a teacher and writer cultural, educational and public figure, whose creative heritage is very rich and variable, but it requires a detailed investigation.*

## СТЕПАН БАБИШИН: СТОРІНКИ ЖИТТЄПISУ І ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

Відродження та розбудова національної системи освіти в Україні неможливі без врахування надбань багатой педагогічної скарбниці нашого минулого. Значна їх частина вперше прийшла в сучасну українську педагогічну думку завдяки науковим дослідженням доктора педагогічних наук, професора Івано-Франківського державного педагогічного інституту імені В. Стефаніка Степана Дмитровича Бабишина.

Степан Дмитрович народився 1918 р. у селі Нове Поріччя Городоцького району Хмельницької області. Після закінчення в 1936 р. Тульчинського педагогічного технікуму і до призову в 1939 р. до армії працював директором Шура-Копіївської семирічної школи на Вінничині.

З перших днів Великої Вітчизняної війни С.Д.Бабишин - на фронті. Був тяжко поранений. За бойові заслуги нагороджений орденами і медалями.

У перші повоєнні роки працював на громадсько-педагогічній роботі в різних установах Хмельницької області та м.Хмельницька. Поєднуючи працю з навчанням, закінчив історичний факультет Львівського державного педагогічного інституту.

Фахова освіта визначила зміст подальшої професійної діяльності С.Д. Бабишина. У 1963 р. йому було присуджено науковий ступінь кандидата педагогічних наук за спеціальністю "Теорія та історія педагогіки", і він повністю присвятив себе науково-педагогічній роботі. Деякий час працював старшим викладачем Кам'янець-Подільського державного педагогічного інституту, а з 1965 р. Степан Дмитрович - у Івано-Франківському державному педагогічному інституті. Спочатку був старшим викладачем, згодом - завідувачем кафедри педагогіки, доцентом, а після захисту в 1986 р. докторської дисертації - професором кафедри педагогіки і психології цього ж інституту.

У 1991 р. перестало битися серце талановитого педагога, невтомного вченого, першого в нашому вузі доктора педагогічних наук і професора в галузі історії педагогіки.

Науково-педагогічна спадщина С.Д.Бабишина налічує понад 60 публікацій. Більшість з них розкриває важливі тенденції в розвитку школи і просвіти Київської Русі. Обираючи цю тему наукової діяльності як провідну, автор виходив з того, що зрозуміти сучасність, нинішню епоху

можна тільки на великому історичному тлі минулих віків. Ще в 1971 р., подаючи його статтю "Освіта в Київській Русі", редакція журналу "Початкова школа" відзначала, що серед науковців України С.Д.Бабишин одним із перших звернувся до поглибленого вивчення джерел і витоків української педагогічної думки [1, с.76]. Цій проблемі присвячена його фундаментальна праця "Школа та освіта Давньої Русі (IX - перша половина XIII ст.)", чи не найповніша в українській науково-педагогічній літературі монографія, у якій проаналізовані педагогічні ідеї та виховний досвід багатьох поколінь.

Як засвідчують наступні праці, С.Д.Бабишин не обмежувався дослідженнями літературних, у першу чергу літописних джерел, які зафіксували багатотомову педагогічну практику нашого народу, але й глибоко вивчав археологічні джерела, зокрема для вивчення проблеми розповсюдження грамотності в Київській Русі. Результатом цієї роботи стала поява праці "Археологические источники о распространении грамотности в Древней Руси". Серед чинників, які мали позитивний вплив на розвиток освіти в X-XI ст., автор визначає такі, що й сьогодні є актуальними:

- прийняття християнства;
- зростання турботи про освіту й виховання громадян як з боку держави, так і з боку громадськості [3, с.169-170].

Наукові знахідки та узагальнення С.Д.Бабишина лягли в основу першого тому "Антології педагогічної думки народів СРСР", що з'явилася в 1985 р. у Москві під назвою "Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв.". Вони ж значною мірою сприяли появі "Антології педагогічної думки Української ССР", чимало розділів якої створено на основі досліджень С.Д.Бабишина [4;5].

Як фундаментальні праці, так і статті С.Д.Бабишина пронизує думка про те, що прагнення до мудрості, освіченості були властиві всій давньоруській культурі, що Київська Русь сформувала такі сильні традиції в галузі освіти й виховання, які не могло повністю знищити навіть багатотомове монголо-татарське іго. То ж вони заслуговують на відновлення і повернення в повному обсязі національній системі освіти і педагогічній науці суверенної незалежної Української держави як її основа, як її духовне джерело, до очищення якого доклали зусиль і доктор педагогічних наук, професор Степан Дмитрович Бабишин.

1. Бабишин С.Д. Освіта в Київській Русі // Початкова шк. - 1971. - №12. - С.76-81.
2. Бабишин С.Д. Школа та освіта Давньої Русі /IX-перша половина XIII ст./ - К.: Вища шк., 1973. - 88с.
3. Бабишин С.Д. Археологические источники о распространении грамотности в Древней Руси. - М., 1977. - 175с.
4. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV - XVII вв. - М.: Педагогика, 1985. - 366с.
5. Антология педагогической мысли Украинской ССР. - М.: Педагогика, 1985. - 635с.

*The article provides a brief life-story of S. Babushyn, an established authority in education theory, a Doctor of pedagogics and Professor at Ivano-Frankivsk V. Stefanik Pedagogical Institute.*

## ЗМІСТ

<b>Концептуальні засади української педагогіки</b>	3
<b>М.Г.Стельмахович.</b> Незалежній Україні – автентичну українську педагогіку . . . . .	3
<b>Актуальні проблеми теорії навчання й національного виховання</b>	
<b>Н.Б. Максименко.</b> Взаємозв'язок і взаємодії категоріальних структур дидактики та окремих методик . . . . .	11
<b>Є.Н.Пристапа, М.Г.Мельник.</b> Військово-фізичний вишкіл у структурах ОУН-УПА . . . . .	20
<b>Б.В.Грицудяк, А.І.Лесін, Б.В.Шутка.</b> Особливості поведінки підлітків та їх статево виховання . . . . .	30
<b>О.І.Кіліченко.</b> Сутність і функції педагогічної взаємодії . . . . .	38
<b>М.П.Грабчук.</b> Збереження виховних інваріантів у гуцульській родині . . . . .	43
<b>А.Д.Бегека, Т.С.Вайда.</b> Екологічний аспект підготовки в нових соціально-педагогічних умовах . . . . .	46
<b>Підготовка нової генерації</b>	
<b>Р.П.Скульський.</b> Українське народознавство і проблема підвищення професійної культури вчителя . . . . .	52
<b>В.М.Бегей.</b> Інтеграція компонентів навчально-виховного процесу як один із напрямків професійної підготовки педагогів . . . . .	59
<b>“Рідна школа”: ретроспектива і сучасність</b>	
<b>Б.М.Ступарик.</b> Боротьба “Рідної школи” за національну освіту і виховання . . . . .	66
<b>О.С.Рега.</b> Видавнича діяльність українського педагогічного товариства “Рідна школа” . . . . .	81
<b>З.І.Нагачевська.</b> “Рідна школа” і громадське дошкільне виховання Галичини . . . . .	90
<b>Н.В.Сабат.</b> Товариство “Рідна школа” і національне виховання молоді . . . . .	99
<b>Л.Й.Каськів.</b> Б.Заклинський і “Рідна школа” . . . . .	104

<b>Музичне виховання: пошуки, проблеми</b>	109
<i>М.В.Вовк.</i> Особливості самостійної музичної діяльності молодших школярів	109
<i>О.І.Макар, М.Ю.Сливоцький.</i> Педагогічні засоби діагностування та розвитку музичних здібностей дітей	119
<b>Психологія особистості</b>	128
<i>З.С.Карпенко.</i> Хронотопні режими функціонування ціннісно-сислової свідомості	128
<i>В.М.Кушнірюк.</i> Міжособистісне спілкування в педагогічному процесі як засіб ефективного розвитку гуманістичної спрямованості особистості учня	133
<i>І.В.Бойчук.</i> Психологічні особливості впливу засобів масової комунікації на аудиторію (на прикладі телебачення)	140
<b>Педагогічна психологія</b>	150
<i>Л.І.Макарова, Я.Т.Клюка.</i> Формування діагностичних умінь учителя як проблема педагогічної психології	150
<i>М.Д.Белей.</i> Самоосвітня діяльність як одна з важливих умов професійного становлення майбутнього вчителя	159
<i>Я.Т.Клюка.</i> Розвиток мислення учнів: аналітико-синтетичний аналіз	168
<b>Українська етнопсихологія</b>	176
<i>Я.І.Василишин.</i> Національна ідентичність творчості Михайла Осадчого	176
<b>З історії педагогіки</b>	184
<i>І.Б.Червінська.</i> Ідеї народної педагогіки в навчально-виховній діяльності Івана Бажанського	184
Степан Бабишин: Сторінки життєпису і педагогічної творчості	188

## CONTENTS

<b>Conceptual foundations of Ukrainian theory of education</b>	3
<i>M.G.Stelmakhovitch.</i> Authentic Ukrainian theory of education for independent Ukraine	3
<b>Actual problems of pedagogy and national education</b>	11
<i>N.B. Maximenko.</i> Correlation and interaction of category structure of didactics and selected methods	11
<i>Ye.N.Prustupa, M.G.Melnyk.</i> Military and sporting education in OUN (organization of Ukrainian nationalists) – UPA (Ukrainian Razing Army) organizations	20
<i>B.V.Grytsulyak, A.I.Lesin, B.V.Chutka.</i> Peculiarities of teenagers behaviour and their sexual education	30
<i>O.I.Kilichenko.</i> Essence and functions of pedagogical interaction s...	38
<i>M.P.Grabchuk.</i> Preserving educational invariants in Hutzul family	43
<i>A.D.Begeka, T.S.Vaida.</i> Ecological aspect of preparation under new social and pedagogical conditions	46
<b>New generation education</b>	52
<i>R.P.Skulskiy.</i> Ukrainian national studies and the problem of improving professional culture of teachers	52
<i>V.M.Begey.</i> Integration of components of educational process as one of the directions professional teachers training	59
<b>“Ridna Shkola”: Retrospective and Present</b>	66
<i>B.M.Stuparyk.</i> The struggle of “Ridna Shkola” for national education	66
<i>O.S.Regga.</i> Publishing activity of Ukrainian pedagogical society “Ridna Shkola”	81
<i>Z.I.Nagachevska.</i> “Ridna Shkola” and public pre-school education in Galychyna	90
<i>N.V.Sabat.</i> “Ridna Shkola” society and national education of youth	99
<i>L.J.Kaskiv.</i> B.Zaclinskiy and “Ridna Shkola”	104



**ДО УВАГИ АВТОРІВ**

При оформленні статей для публікації у "Віснику Прикарпатського університету" просимо дотримуватись таких правил:

1. Рукопис супроводжується направленням від закладу, де виконано роботу. Робоча мова журналу - українська.  
2. Рукопис друкується на друкарській машинці з українським шрифтом або на принтері через 2 інтервали, поле зліва - не менше 3 см. Весь матеріал подається у двох примірниках (на білому папері з одного боку листка стандартного розміру 210x297 мм). Усі сторінки мають бути пронумеровані.

Таблиці, підписи до малюнків і анотації подаються на окремих сторінках. Анотація до 0,5 стор. машинописного тексту подається українською та англійською мовами (на окремих сторінках).

3. Обсяг статті - не більше 12 сторінок тексту (разом з таблицями) і 4-5 малюнків; для коротких повідомлень - до 7 стор. і 2 малюнки відповідно.

4. Стаття має бути підписана всіма авторами; слід вказати прізвище, ім'я та по батькові автора, його поштову адресу і телефон.

5. Замість одного з двох примірників статті необхідно надати дискету (яку після копіювання буде повернуто) із записом статті, виконаним в одному з таких текстових редакторів: Ami Pro 3.0, Word 6.0, Word 7.0 (англійськомовні версії) під Windows. Комп'ютерний набір статті повинен бути зверстаний за такими параметрами: відступи (margins): зліва, справа, зверху, знизу - 2,5 см.; інтервал (spacing): 1,5 (у підписах до малюнків - 1); шрифт (font): Baltica; розмір шрифту (font size): 14; малюнки, якщо вони подаються в окремих файлах, повинні бути записані в одному з таких форматів: Windows Bitmaps (\*.bmp), PC Paintbrush (\*.psx), Tiff file format (\*.tif), якщо у статті присутні формули, набрані у Microsoft Equation 2.0, то вони повинні мати такі параметри: стиль (style): Text - Baltica, Function - Baltica, Variable - Baltica, L.C. Greek - Symbol, U.C. Greek - Symbol, Symbol - Symbol, Matrix-Vector - Baltica (Bold), Number - Baltica; розмір (size): Full - 14 pt, Subscript/Superscript - 9 pt, Sub-Subscript/Superscript - 7 pt, Symbol - 20 pt, Sub-Symbol - 14 pt.

6. Матеріал просимо подавати чітко, стисло, без повторів і дублювання в тексті таблиць, малюнків тощо.

7. Місце малюнків вказується в тексті і на лівому полі рукопису; на звороті кожного малюнка позначте прізвище першого автора і номер малюнка.

8. Графіки, малюнки, схеми, таблиці і т. ін. треба подавати у двох примірниках. Авторські примірники повинні мати бездоганну якість для їх чіткого відтворення при скануванні. Букви і знаки на другому примірнику кожного малюнка слід розмитити, як для набору (див. далі).

9. Фотографії слід подавати у трьох примірниках, надрукованими на глянцевому папері без подрашин та інших ушкоджень (не з'єднуйте знімки скріпками!). Знімки мають бути чіткими, контрастними і приблизно однакової тонової насиченості. Вказуйте масштаб на одному з ідентичних знімків. Усі необхідні написи також слід зробити тьмяки на одному примірнику фотографії.

10. Написи на малюнках слід замінити літерними позначками (якщо це можливо), а криві позначити цифрами, які слід пояснити в підписах до малюнків чи в тексті.

11. Формули слід вписувати чорним чорнилом або вдрукувати вільно, чітко, крупно; формули не повинні зливатись одна з одною і з текстом, щоб лишалось місце для розмітки.

12. Редакція просить подавати формули у найпростішому для набору вигляді.

13. Щоб не було помилок при наборі формул, їх слід розмитити. Грецькі букви підкресліть червоним олівцем, вектори (шифт без стрілки) - синім, хімічні символи, нуль, позначення математичних функцій (exp, ln, sin, erf і т. ін.) - простим олівцем хвилястою лінією. Великі літери підкресліть простим олівцем двома рисками знизу. Слід чітко розрізняти латинські букви e та l, I та J (букву I писати як римську одиницю без крапки над нею), штрих, одиницю і кому в індексах. Букви і знаки, які важко розрізнити, пояснить на полях рукопису олівцем.

14. Посилання на літературні джерела подавайте в квадратних дужках порядковою цифрою.

15. Зміст і обсяг оглядових публікацій узгоджується авторами з редколлеєю, тому для попереднього розгляду слід представити анотацію і структуру огляду.

16. Список літератури подається в кінці статті в порядку посилань, як зроблено в матеріалі. Вказується ініціали і прізвища авторів (усіх авторів, якщо їх кількість менше чотирьох). При оформленні бібліографії дотримуйтеся бібліографічних правил, що були введені в дію 1 січня 1986 р. (ГОСТ 7.1 - 84).

17. При цитуванні перекладних видань слід посилатися на оригінальні джерела.

18. Розмір графіків і тонових фотографій має бути не більше 8 см шириною і 20 см довжиною, а складних малюнків - не більше 16 см шириною. Тонові малюнки мають бути контрастними. Ксерокопі не приймаються. На звороті кожного малюнка позначте прізвище автора, початок назви статті і номер малюнка. Редакція може відхилити статтю з ілюстративним матеріалом незадовільної якості.

19. До рукопису додається точна адреса, прізвище, повне ім'я та по батькові авторів, номер службового чи домашнього телефону. Вкажіть автора, з яким буде вестись листування.

20. Питання, пов'язані з публікацією наукових оглядів, вирішуються редколлеєю на підставі попередньо поданої авторами розширеної анотації роботи.

<b>Musical Education: search ands problems</b>	109
<i>M.V.Vovk.</i> Peculiarities of independent music activity of junior pupils .....	109
<i>O.I.Makar, M.Yu.Slyvotskiy.</i> Pedagogical methods of diagnosing and developing music abilities with childern .....	119
<b>Psychology of Personality</b>	128
<i>Z.S.Karpenko.</i> Chronotypical ranges of functioning value-and-sense consciousness .....	128
<i>V.M.Kushniryuk.</i> Interpersonal communication in the process of education as a means of effective development of humaneness in a pupil's personality .....	133
<i>I.V.Boichuk.</i> Psychological peculiarities of in fluencing audience by mass media (TV) .....	140
<b>Psychology of theory of education</b>	150
<i>L.I.Makarova, Ya.T.Klyka.</i> Creating diagnostic skills in a teacher as the problem of psychological theory of education .....	150
<i>M.D.Beley.</i> Self-education activity as one of the important conditions of the future teacher professionalism .....	159
<i>Ya.T.Klyka.</i> The development of thinking of pupils: analitical-synthetical aspect .....	168
<b>Ukrainian ethno-psychology</b>	176
<i>Ya.I.Vasylyshyn.</i> National identity of Mykhailo Osadchiy's literary works .....	176
<b>On history of Pedagogy</b>	184
<i>I.B.Chervinska.</i> Ideas of folks pedagogy in educational activity of Ivan Bazhansky .....	184
<i>Stepan Babychyn:</i> On life-story and pedagogical creativity. ....	188

Міністерство освіти України  
Прикарпатський університет ім. Василя Стефаника

ВІСНИК  
Прикарпатського університету

ПЕДАГОГІКА  
Випуск 1

Видається з 1995 р.

Адреса редколегії: 284000, м. Івано-Франківськ  
вул. Шевченка, 57,  
Прикарпатський університет,  
педагогічний факультет, тел. 2-33-79

Видавництво "Плаї" Прикарпатського університету  
284000, м. Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57, тел. 96-4-81  
(українською мовою)

Ministry of Education of Ukraine  
Precarpathian University named after V. Stefanyk

NEWSLETTER  
Precarpathian University named after V. Stefanyk

PEDAGOGICAL  
1st issue  
Published since 1995

Publishers' address: Pedagogical Department,  
Precarpathian University named after V. Stefanyk  
57, Shevchenko Str.,  
284000, Ivano-Frankivsk, tel. 2-33-79

PLAI Publishers, Precarpathian University  
57, Shevchenko Str.,  
284000, Ivano-Frankivsk, tel. 96-4-81

(Published in the Ukrainian Language)

Технічний редактор О.П.Бойчук  
Літературний редактор Н.О.Ясинська.  
Набір і комп'ютерна верстка В.М.Дубовий.  
Коректор Л.М.Куривчак.

Здано до набору 12.01.98 р. Підп. до друку 16.04.98 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетн. Літ. гарн.  
Умови друк. арк. 11,62. Видавн. арк. 11,75. Зам. 223. Тираж 300 прим.

Друкарня видавництва "Плаї" Прикарпатського університету.  
284000, Івано-Франківськ, вул. Шевченка. 57.

*M.V.Voipils . . .  
O.I.Mal and dev*

*Z.S.Kar consciou  
V.M.Ku cation a:  
persona  
I.V.Boic by mass*

*L.I.Mal as the p  
M.D.Be tions of  
Ya.T.Kh thetical*

*Ya.I.Va works .*

*I.B.Che Ivan Ba  
Stepan*