

061  
У-492

# НАУКОВИЙ ВІСНИК

ЧЕРНІВЕЦЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

---

Рік заснування 1996

Випуск 43

Педагогіка  
та психологія

Б 475-997

ПЕРЕВІРЕНО 2010

ПЕРЕВІРЕНО 2002

Чернівці  
ЧДУ  
1999

ЗА  
НАУКОВИЙ ЦЕНТР

НАУКОВА БІБЛІОТЕКА  
ЧЕРНІВЕЦЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип. 43: Педагогіка та психологія. — Чернівці: ЧДУ, 1999. — 207 с.

*Naukovy Visnyk Chernivetskoho Universitetu: Zbirnyk Naukovykh Prats. Vyp. 43. — Chernivtsi, 1999.*

До випуску увійшли статті, які висвітлюють наукові пошуки вчених у галузі теорії педагогіки, історії української і зарубіжної педагогіки, розвитку шкільництва й педагогічної думки в українській діаспорі, психології, конкретних методик.

Редакційна рада збірника: проф. Ткач М.В. (шеф-редактор), проф. Ангельський О.В., проф. Івасишен С.Д., проф. Панчук О.Е., проф. Назаренко І.І., проф. Руденко В.П., проф. Комарницький І.Ф., проф. Гуйванюк Н.В., проф. Бостан Г.К., проф. Левицький В.В., проф. Макар Ю.І., проф. Маковецький А.М., проф. Воронова Л.К., проф. Мельничук С.В., доц. Руснак І.С.

Редколегія випуску: доцент Руснак І.С. (наук. редактор), проф. Лисенко Н.В., проф. Майборода В.К., проф. Орбан Л.Е., проф. Пірен М.І., проф. Ступарик Б.М., проф. Філіпчук Г.Г., доценти Пенішкевич Д.І., Дмитренко А.К., Филипчук В.С., Марков С.Л.

Редактор-координатор *О.В.Колодій*

Свідоцтво Міністерства України у справах преси та інформації  
№ 2158 серія КВ від 21.08.1996

*Загальнодержавне видання*

Збірник входить до переліку наукових видань ВАК України

ISBN 966-568-177-x

© Чернівецький університет, 1999

**НАРОДНОПЕДАГОГІЧНЕ СПРЯМУВАННЯ ДИТЯЧИХ  
ВІРШІВ ПАРАСКИ АМБРОСІЙ**

Зроблене народною поетесою Буковини Параскою Амбросій в літературі можна вважати справжнім творчим подвигом, зваживши на те, що її життя було постійною боротьбою з невиліковною хворобою, боротьбою за право жити й бути корисною людям. З восьми поетичних книжок три присвячені дітям, у кількох інших маленьким шанувальникам її таланту відведено окремі розділи.

Приступаючи до вивчення у початкових класах творів Параски Амбросій (для когось із дітей це буде перше знайомство з талановитою письменницею), учитель сам має подумки пройти її складними життєвими дорогами, бо лиш тоді з'явиться спроможність уповні оцінити і зрозуміти природу цього таланту, його зв'язок із буковинським фольклором і кращими здобутками українського дитячого письменства.

Параска Юхимівна Амбросій (1910 – 1997) родом із села Задубрівка Заставнівського району Чернівецької області. Рідні жили бідно, наймитували. Батько, щоб заробити грошей, подався було до Канади, але незабаром повернувся без копійки в кишені. Аж тут перша світова війна уже навіки забрала його з собою, осиротивши Параску і її брата з сестрою. Виховувала дітей матір -Санхіра Григорівна. А дівчинка потребувала особливої опіки, бо ще п'ятирічною її вразив підступний параліч і назавжди позбавив спроможності ходити.

І хоч школа, дитяче товариство вабили до себе, доводилось залишатися вдома наодинці зі своїми дитячими й недитячими думками. От чому так зраділа дівчинка, коли брат та вітчим навчили грамоти, коли вчителі місцевої школи почали відвідувати її і в такий спосіб допомогли закінчити семирічку. Для когось, може, така освіта здається скромною, а в тих умовах вона дорівнювала підкоренню найвищих вершин. Зрештою, завдяки читанню Параска Юхимівна отримала можливість увійти до величного храму літератури, відкрити для себе й назавжди полюбити твори Тараса Шевченка, Юрія Федьковича, Івана Франка, Ольги Кобилянської, Лесі Українки, а там і самій посіяти на папір свої перші віршовані рядки. Навіть у її особливому становищі доводилось думати про те, як заробити копійку: уже з дванадцяти років і фактично до глибокої старості П.Амбросій плете, вишиває, шиє, вкладаючи у кожну створену річ не тільки талант своїх рук, але й часточку великої і щедрої на добро душі.

Громадські справи також не залишали її байдужою. Очевидці згадували, що коли на початку 30 – х років у її рідній Задубрівці було

створено молодіжний осередок. П.Амбросій стала одним із його найактивніших членів: писала листівки проти окупантів краю (часто у формі співанок), зігріваючи ці твори великою надією на кращі часи. Ось так незвично розпочалася творча біографія поетеси, а надруковані її твори вперше побачили світ у 1937 році у чернівецькій пресі.

Попереду чекали нові випробування на стійкість духу — війна. Саме за вірші Параску Юхимівну разом з матір'ю було заарештовано й кинуте до чернівецької в'язниці, а потім до садгирського концтабору. Лише після війни поетична муза П.Амбросій заговорила на повен голос: почали виходити одна за одною її книжки, твори перекладались іншими мовами, популяризувались навіть за океаном — у США і Канаді. Як твердить дослідник, "поставши на ґрунті народної пісенності буковинського краю, твори П.Амбросій збагатилися з часом здобутками книжної поезії, та ніколи не втрачали першоджерельних основ, зокрема тязіння до непретензійного, але багатого на виражальні можливості коломийкового вірша"[6]. Саме така манера виконання притаманна найкращій частині поетичної спадщини нашої письменниці — її дитячим віршам. Кожен із них зігрітий дивовижною любов'ю до дітей, що йшла, думається, од глибоких нерозтрачених материнських почуттів авторки. Витворений П.Амбросій світ не якийсь абстрактний, позбавлений реального ґрунту, а такий світ маленьких буковинців. І річ не тільки у зовнішніх ефектах — згадках про Карпати, Прут, полонини, не тільки в поодиноких власне буковинських діалектах чи іменах дітей. У цих віршах все ніби оживає: ти ніби бачиш малу Василенку, що у зимову вітряну погоду простує до школи, і "мороз малій на щічки Красні маківки кладе" ("Зима"), переймаєшся Наталоччиною радістю, що мати вишила їй сорочку, а на ній "сині айстри та ромашки Ще й гарнесенькі дві пташки" ("Мама вишила сорочку ..."). Ти ніби стаєш співучасником багатьох веселих і не завжди веселих пригод у житті дітей, тишишся їхніми radoцями і сумуєш, коли щось у них трохи не так. Хоча у своїй переважній більшості вірші П.Амбросій радісні, оптимістичні, і це, як ми переконались, аж ніяк не данина часові їх народження, а такий справедливий усвідомлення того, що ранок життя людини має бути світлий і щасливий, що тільки радісна поезія потрібна дітям.

Пейзажних, безсюжетних віршів у П.Амбросій зовсім небагато, та й то ці картини постають через призму дитячого сприймання, наповнені атрибутами, близькими й зрозумілими дитині. І хоч герої поезій буковинської авторки переважно малі школярики, однак ми рідко бачимо їх у пустошах. — це люди свідомі і працелюбні. Так, першокласниця Марина і в школі вчиться на "відмінно", і "сама коси заплітає", "чисте плаття надіває". "Любить шити і в'язати ще й на кухні помагати" ("Першокласниця").



Завдяки старанням почав учитись на п'ятірки, здобув заслужену повагу Тарас ("Кинув з двійкою дружити"). А Зіна рішуче зупиняє вередуна:

Як хотів ти квіти рвать.

Було сіять, поливать.

Я їх сіяла весною,

Поливала все водою.

А тепер вони в розквіті.

І до мене у привіті.

Переплелися красою

Над моєю головою.

("Зінин квітник").

Навіть брати наші менші у Параски Юхимівни по – доброму непосидючі: як вивірка (білка), яка щоранку весело й легко демонструє свою спритність на кладці через річку ("Вивірка на зарядці"), як бджола з однойменного вірша чи котик з кицею, які спекотного дня сапають у полі буряки, прикрившись від сонця парасольками ("Зайчик думав, що стрільці....").

Незвичайна доброта й щедрість душі персонажів усіх віршів поетеси буквально зворушують, як зворушує своїм спокоєм і лагідністю атмосфера, в якій виростають діти, атмосфера, осяяна присутністю рідних людей і тим всім, що вкладають у поняття "батьківщина". Ось хоча б вірш "Буковинська торбинка":

Ой же й гарні чорнобривці.

Що у мене на торбинці!

Це їх мама вишивала

І мені подарувала.

Вийшла в сад я на хвилинку,

Назбирала груш торбинку,

До бабусі попростую,

Грушечками почастую.

Як багато дають ці вісім рядків для розуміння дитячого характеру і того світу, в якому відбувається його становлення. Маємо впевненість, що винятково приємне емоційне враження од поезій П.Амбросій іде, крім усього, і від винятково придатної для дитячого сприймання форми: написані ці вірші переважно чотиристопним ямбом, римування у них парне, найхарактерніша строфа-чотиривірш, лексика лагідна і зрозуміла дітям.

Отже, в особі творів відомої української поетеси сучасна дитина має справжню поживу для своєї душі, часто зневолоеної сучасним телевізійним мотлохом чи то сумнівної якості літературним матеріалом. Майже всі ці твори призначені учням молодших класів, тому вчителю належить стати добрим провідником у поетичному світі П.Амбросій.

Що ж до вибору конкретних зразків, то можна запропонувати таку добірку віршів поетеси: "Весна у мене в хаті", "Кізка", "Йшли по ягоди у ліс", "Мама вишила сорочку", "Три киці", "Мороз", "Зінин квітник", "Кинув з двійкою дружити", "Косарик", "Сон", "Вивірка на зарядці" [1, 2, 3, 4].

Знайомство із кожним з цих віршів варто супроводжувати запитаннями, які б змушували дитину висловлювати своє ставлення до почутого, ділитися власним – нехай маленьким – досвідом і спостереженнями.

Так, після читання вірша "Весна у мене в хаті" доцільно запитати дітей, якою вони уявляють собі його героїню, чи наслідують її приклад, які кімнатні рослини є у них вдома і які з них цвітуть узимку.

Кумедний випадок із кізкою, якій допомогла напитись води з криниці добра й працьовита Анничка (вірш "Кізка"), можна супроводити запитаннями, чи справді тваринка могла подякувати дівчинці, а якщо так, то завдяки чому вони порозумілися. Мабуть, Анничка доглядала кізку, вони були друзями, адже тільки друзі здатні зрозуміти один одного так швидко ...

Історія, викладена у вірші "Йшли по ягоди у ліс", для декого з дітей також може стати повчальною, надто для тих, хто думає передусім про себе. Отож варто запропонувати вихованцям поміркувати над вчинком своїх ровесників, які, поласувавши суніцями, не тільки загубили "кошик з пруттячка тонкого", але й забули про одну важливу річ ... Нехай юні читачі збагнуть, що за кожним із них стоять їхні братики і сестрички, тато з мамою, і їх теж треба було б пригостити; нехай згадають подібний випадок зі свого життя, коли вони вчинили інакше, може, краще, ніж персонажі вірша.

Змальована в поезії "Мороз" турбота дітлахів про зайченят, про те, щоб звірята не загинули взимку з голоду, може стати приводом до бесіди про зимівлю тварин і птаства, про обов'язок людини полегшити їхнє становище.

Звертаючи увагу дітей на симпатичний образ малого косаря Івасика ("Косарик"), можна запропонувати школярам змалювати словесний портрет цього хлопчика, запитати їх, чи знають вони, в яку пору дня краще косити, чи хтось із них тримав у руках справжню косу, чи чули відому народну пісню "Вийшли в поле косарі... "?

Отже, ще раз переконуємось, що вірші П.Амбросій своїми негучними, людяними мотивами споріднені з творчістю найкращих українських дитячих поетів. Позбавлені ідеологічних нашарувань, звернені до начебто буденних і водночас вагомих сторін людського буття, ці твори належитимуть не одному поколінню. Саме завдяки педагогам вони мають утвердитися в читанні дітей і сприяти розвитку їхньої високої внутрішньої культури. Тієї культури, що

споконвіків живила творчий дух нашого народу і є визначальною рисою манери народної поетеси Буковини Параски Амбросій.

#### Список літератури:

1. Амбросій Параска. Буковинські співанки. – К.: Рад. письм., 1951. – 116 с.
2. Амросій Параска. Квіти з полонини. – К.: Веселка, 1966. – 16 с.
3. Амбросій Параска. Проліски. – К.: Веселка, 1976. – 16 с.
4. Амбросій Параска. Косарик. – К.: Веселка, 1986. – 16 с.
5. Лесин Василь. Як земля на все хороше чуйна // Рад. Буковина. – 1990. – 21 жовтня.
6. Мельничук Богдан. Оту її душевну доброту я важусь українською назвати ... // Буковина. – 1995. – 21 жовтня.
7. Скуратівський Василь. Вікно, одчинене для пісні ... // Україна. – 1980. – № 45. – С.13.
8. Тарасюк Галина. Калинова сопілка Буковини // Молодий буковинець. – 1985. – 20 жовтня.

#### SUMMARY:

Phylpchuk V.S.

#### PEOPLE AND PEDAGOGICAL ORIENTATION OF PARASKA AMBROSIY'S POEMS FOR CHILDREN

This article shortly describes the life and art heritage of Bukovinian national poetess Paraska Ambrosiy; the author analyzes her poem collections for children and individual article. methodological advice is given on how to teach them in the primary school in order to teach children better human values.

Руснак І. С.

#### РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ФОРМУВАННІ СИСТЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ Й ВИХОВАННЯ В КАНАДІ

Українці Канади (саме так будемо називати їх, незважаючи на те, що й самі вони тепер називають себе по – різному) за більш як столітнє проживання в країні кленового листа зазнали нелегкої долі. Над ними насміхалися. Їх не визнавали. Уперто принижували, переслідували. Вони самі над собою сміялися. Зрікалися тих, хто цурався свого походження, ганявся за багатством, хапався за м'яке крісло. Боролися, щоб не втратити свого Я, не згубити себе, не стати перекотиполем.

Історія української спільноти в Канаді – яскравий приклад незламної боротьби за рідну віру, материнську мову, українську державу, за людську гідність. Її життя і діяльність упродовж цілого століття і висока активність сьогодні – свідчення величі й нездоланності нашої нації, непереможності України. І ми, на рідній землі й поза нею, маємо достеменно знати, де джерело цієї

живучості, де коріння нашого роду, що саме плекас віру й наснагу наших єдинокровних братів на чужині.

З розповідей, документів, достовірних джерел знаємо, що оті перші переселенці, які прибули з Канади на зламі двох століть, були переважно неписьменними, одиниці з них малограмотними. То й поселялися гуртами, неподалік одне від одного. А коли зрозуміли, що вороття назад немає (не такто легко покидати відвойовану у прерій землю, вибудовану оселю), стали міркувати, що і як робити далі, аби вижити, утвердитися в складних умовах. Мудрий народний досвід підказав: будуйте храми, відкривайте школи, організуйте читальні, не забувайте національну культуру. І самі заживете щасливо. І вас поважатимуть – і корінні жителі, й іммігранти з інших країн.

І все ж у післявоєнний період українська спільнота в Канаді зустрілася з серйозними проблемами, що були зумовлені як зовнішніми соціально – культурними обставинами, так і внутрішніми духовно-етнічними процесами. Як відзначає українсько-американський дослідник В.Маркусь, "серед багатьох українців, зокрема молодших, з третьої хвилі еміграції, постала криза ідентичності в 1940 -1950 роках у зв'язку з нез'ясованою для себе проблемою лояльності та ієрархії патріотичних вартостей: що ставити на першому місці – нову країну чи країну народження, Україну. Формально дехто виходив із цієї ситуації так, що вживав визначення "через ризик" (hyphenated identity) – американсько -українська чи україно – американська спільнота; подібно вживалося "канадсько – українське" чи "австралійсько – українське" визначення".

З кожним роком цей процес набував все більшого розмаху. І зумовлювався він об'єктивними умовами: уже з 20-х років серед канадських українців стали кількісно переважати ті особи, що народилися в Канаді, тобто друге і наступні покоління.

Аналізуючи ситуацію, в якій опинилась після другої світової війни українська етнічна група в Канаді, приходимо до усвідомлення, що вона є наслідком тих закономірних процесів, які відбуваються в канадському поліетнічному суспільстві. Ще у 30-ті роки значна кількість канадсько-української молоді, здобувши середню, а то й вищу освіту, почала пробиватися в раніше недоступні для представників національних меншин сфери діяльності – в адміністрацію підприємств і установ, керівництво освітніми й науковими закладами і т.ін. Ця конкуренція "народжених у Канаді чужинців" викликала обурення в середовищі шовіністичних англосаксонських кіл, які вороже ставились до українців та інших іммігрантів і вважали їх єдиним призначенням роботу на фермах, шахтах, заводах, будівництвах. У цих умовах молоді освічені українці, щоб знайти відповідну до своєї освіти і здібностей працю, нерідко відмовлялися від мови й культури предків.

А це згубний для етнічної культури процес, і, як засвідчують факти, він має незворотний характер: його можна на деякий час пригальмувати, але не зупинити. Реалії цього процесу в Канаді такі у 1941 р. – 10,6 % українців визнали англійську мову рідною, а ще через десять років їх стало вже 35,6 %.

Стривожене таким розвитком подій, старше покоління іммігрантів і переселенці повоєнної доби вдалися до найрізноманітніших засобів, аби вплинути на цей процес. Активно включився в нього й енергійний, наполегливий, завзятий у праці організатор молоді й культурно – просвітницький діяч І. Боднарчук, який прибув до Канади наприкінці 40-х років. Він створює аматорські хорові і театральні гуртки, працює диригентом й учителем, директором школи ім. М.Грушевського в Торонто. Про цей нелегкий період свого життя, який вимагав повної віддачі сил, енергії, досвіду, І.Боднарчук згодом писав: "Я розгорнув свою працю в міру своїх спроможностей: крім годин навчання української мови, літератури, культури та інших предметів, я приділяв особливу увагу самодіяльній праці, яка здебільша велася поза годинами навчання (хор, драмгурток, гурток бандуристів, танцювальний гурток).

Коли започаткували Курси Українознавства, навчання відбувалося чотири рази на тиждень – два вечори для молодших клас, а два для Курсів Українознавства".

Організаторські здібності, педагогічний талант І.Боднарчука проявилися також у підготовці і проведенні вчительських конференцій, курсів підвищення кваліфікації, творчих семінарів, дискусій. Цим видам організаційно – методичної роботи він приділяв надзвичайно серйозну увагу, оскільки чітко усвідомлював, що зрушення в справі навчання й виховання молоді, народженої в Канаді, можливі лише завдяки активній, цілеспрямованій творчій праці вчителів. Саме від педагогів залежить, зацікавляться діти вивченням української мови чи ні, будуть вони оволодівати знаннями про український народ, його культуру, звичаї, традиції чи перекинуться до чужої духовної культури, стануть активними працівниками в українській громаді чи збайдужіють до її проблем, перспектив розвитку, забудуть про своє етнічне коріння. Тому, плануючи організаційно – методичні заходи, він прагнув урізноманітнити їх тематику, залучити якомога більше зацікавлених людей з різних регіонів, піклувався про активну участь у них молодих учителів, громадсько – культурних і політичних діячів. Правда, на чільному місці завжди поставала проблема збереження і примноження духовної спадщини українців, опанування української мови.

І.Боднарчук твердо переконаний у тому, що "справою шкільництва треба зацікавити нашу молодь – молоді подружжя, бо це справа їхніх дітей, найближча справа їхньої душі. Щоб це безпосередньо

торкнулося їхнього серця, цю справу треба доручити з повним довір'ям. Щойно тоді в них збудиться почуття відповідальності за власних дітей. Старші мусять молодим поступитись”.

Потрібно насамперед зацікавити молодь мовою, вважав І.Боднарчук. Його хвилювало те, що “наші українські дома захопила чужа мова. Десь ще хтось обізнаний українською мовою з молодшої генерації, але це вряди годи, як щось його дуже допече. Виходить, що треба, щоб нас якась біда пекла, щоб ми повертались до свого. Ми ще існуємо, є в нас церкви, громади, управи громад і навіть українські школи: українська мова в державних школах, але всередині душі уже починає щось нас точити. Мови вчимося, але її не практикуємо. Чекаємо, що десь колись вона може пригодитися, а може так про людське око, або для заспокоєння совісті. Тому то ми всі тепер, кому ще ця справа на душі, шукаємо в цих справах спільної мови.”

Згуртувати, об'єднати розпорошені сили українських учителів, громадських діячів, які займаються проблемами шкільництва, й покликані були шкільні конференції, семінари-практикуми, які організував І.Боднарчук та його однодумці. Їх мета:

- ознайомити вчителів з новими уніфікованими програмами й підручниками навчання,
- розглянути всі можливості поліпшення навчання й виховання в рідних школах,
- допомогти практичними вказівками учителям як рідних, так і державних шкіл,
- налагодити дружні стосунки між учителями і школами різних провінцій Канади.

Відбувалися ці конференції і семінари, як правило, на початку навчального року у вересні-жовтні в регіонах, де масово проживають українці. Теоретична, дискусійна їх частина завершувалася здебільшого практичною, коли вчителі переймали кращий досвід колег, оволодівали навичками творення різних видів декоративно – прикладного мистецтва: вишивка, писанкарство, різьба по дереву, гончарство і т.д. У кожній з них брав безпосередню участь І.Боднарчук як організатор шкільництва, як директор школи, учитель – методист.

Нерідко доводиться шкільному інспектору, який був добре обізнаний з учительськими кадрами, навчально – методичною базою і учнівським контингентом рідних шкіл та курсів українознавства (“Ви найкраще знаєте наші шкільні потреби й наставлення вчителів і учнів”- писав у листі до І.Боднарчука від 30 вересня 1971 р. відомий українсько – канадський діяч і науковець Іван Тесля), переборювати певні труднощі, відстоювати власну думку, свою точку зору щодо тієї чи іншої справи в галузі шкільництва.

Всеканадська конференція учителів українських рідних шкіл, як планувалося, відбулася 17-19 травня 1974 року. Відкрив її Президент КУК доктор П.Кондра. Було заслухано і обговорено доповіді "Наш виховний ідеал" Є.Дзвоник, "Структура і завдання КЦ УШР" Б.Білаша, проведено дискусії з таких питань: "Програми навчання в українських і англійських класах", "Вишкіл учителів", "Видання учительського журналу і шкільних підручників", "Використання пісні, танку, театру та інших ділянок української культури в класах рідних шкіл", "Курси української мови для матерів і зацікавлених дорослих осіб", "Курси українознавства в англійській мові".

На конференції обговорено організацію роботи українських дитячих садків і передшкілля, використання технічних засобів навчання в діяльності рідних шкіл і курсів українознавства: представлено і охарактеризовано підручники для 1-4 класів, а також "Релігія", "Українська мова", "Література", "Історія", "Географія", "Культура".

І. Боднарчук виступив на конференції з доповіддю про стан українського шкільництва в Східній Канаді, а також започаткував дискусію з проблеми "Вишкіл учителів", де співдоповідачами були М.Іванчук і Н.Піп з Вінніпега.

Звітуючи про стан рідного шкільництва у Східній Канаді, І.Боднарчук наголосив насамперед на тих проблемах, які необхідно вирішувати найближчим часом, щоб не допустити занепаду української культури, виродження української спільноти взагалі. Він, зокрема, підкреслив, що, в першу чергу, відчувається великий брак кваліфікованих учителів. Ця проблема панує у різних системах нашого шкільництва: в державних школах цілоденних та на курсах українознавства і в наших рідних школах. Друга проблема – це наша розпорошеність. Програми і підручники, якими ми колись так багато клопотались, відходять на другий план.

Рівень знань української мови в дітей такий різний, що про будь – яку уніфікацію тяжко говорити. Проблема підготовки вчителів заставила нас шукати можливостей якнайширшого обміну досвідом роботи, що й здійснюємо шляхом улаштування різних зустрічей, конференцій, семінарів, індивідуальних обстежень шкіл.

Третя, не менш складна проблема – це питання методики навчання іншомовних дітей. Це тим пекучіша справа, що число цих іншомовних дітей зростає до небувалих розмірів. Змішування дітей (іншомовних і тих, що знають українську мову) негативно впливає на дітей, які знають мову.

У проблемно-дискусійній доповіді "Вишкіл учителів" шкільний інспектор підкреслив, що одна з найважливіших проблем у розвитку українського шкільництва в Канаді – це потреба фахових учителів.

Ряди вчителів, які приїхали з педагогічною освітою, рідшають, працю їм по рідних школах переймають люди доброї волі, але дуже часто без педагогічної освіти, а молодшим учителям, з тутешньою педагогічною освітою, бракує досконалого знання української мови.

Програми, підручники, наголосив доповідач – це другорядне. Учитель – пружина. Вітаємо добру волю людей працювати в школі, але дати їм відповідну освіту – наш обов'язок.

Вихід є – однорічні учительські курси. Як показав досвід шкільної ради Торонто, вони досить ефективні. Можна організувати також заочне навчання. Заочники могли б вивчати теорію, не відриваючись від своєї праці, а під час канікул проходити практику із слухачами літніх курсів української мови.

За організацію таких курсів мусить взятися наш провід. Не збережеться українська мова й при державних школах, якщо не підготуємо вчителів. Кандидатів на вчителів треба підбирати з кращих випускників курсів українознавства і особливо тих, що готуються стати вчителями державних шкіл.

З цією працею треба поспішати й використати досвідчених педагогів з добрим знанням української мови, поки не пізно. І при цьому пам'ятати: тільки в нашій рідній школі стукотять найщиріші серця і пламені вогник любові до рідного, українського.

На цій Всеканадській конференції Централі КУК відзначено, що першою мовою для українських дітей має бути не мова, якою вони краще розмовляють, а прадідівська українська мова, що робить нас окремим народом.

Активна організаторська, невтомна педагогічна і наукова діяльність І.Боднарчука в формуванні системи національної освіти й виховання українців в умовах канадської дійсності дала помітні результати. Зросла чисельність національно свідомих учителів, розширилась мережа державних і рідих шкіл, зокрема у провінціях Манітоба, Альберта, Саскачеван, підвищилась громадсько – політична активність і соціальна роль українців у житті прибраної батьківщини. Педагогічний досвід І.Боднарчука, його наукова і художня спадщина заслуговують на глибоке і всебічне вивчення, оскільки можуть стати активними чинниками розбудови системи національної освіти й виховання в Україні.

#### **SUMMARY:**

**Rusnak I.S.**

### **THE ROLE OF THE TEACHER IN THE FORMING OF THE SYSTEM OF UKRAINIAN NATIONAL UPBRINGING AND EDUCATION IN CANADA**

The author of the article touches upon the ways and means necessary for the forming of the system of ukrainian national upbringing and



education of the ukrainian youth in Canada. The author emphasizes the leading part of the teacher in solving the problem of mother-tongue school, analyzes the forms and methods of the preparation and improving of the qualification of ukrainian teachers in Canada.

Романюк С.З.

## **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ КАНАДСЬКИХ УКРАЇНЦІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ І. БОДНАРЧУКА**

Українська спільнота Канади належить до однієї із найчисленніших у цій країні національних меншин, яка впродовж більш як столітнього проживання в чужомовному поліетнічному суспільстві зберегла власну мову, культуру, звичаї і традиції – тобто ті етнічні ознаки, в яких "чи не найповніше проявляються етнокультурні особливості, етнодиференціюючі ознаки", які "на певних відтинках історичної долі народу, внаслідок нерозвинутості або занедбаності деяких суспільних інститутів, ... регламентували не лише життя окремих людей, але й спільноти в цілому".

Як стверджують дослідники, "становище національних меншин і людей діаспори визначається, як правило, трьома факторами: 1) ставленням до них держав, на території яких живе НМ чи люди діаспори; 2) ставленням матірньої землі та держави до своїх НМ та людей діаспори в інших державах; 3) діяльності самих НМ та людей діаспори в організації свого, зокрема, культурно-національного життя".

Умови життя українців Канади, особливо після завершення другої світової війни, склалися так, що потрібно було їм самим докладати неймовірних зусиль, щоб зберегти свою етнічну самобутність, сформувати національну свідомість української молоді – насамперед тій, яка народилася тут у міжвоєнний період, а також тієї, що прибула в дитячому віці з повоєнної Європи і вимагала пильної уваги батьків та всієї громади.

Іван Боднарчук, збагачений досвідом культурно-просвітницької і педагогічної праці в Галичині в умовах чужоземного поневолення, відразу зрозумів усю складність становища української спільноти в Канаді, головною проблемою якої були асиміляційні процеси та виховання молоді, і, полишивши мрії про літературну творчість, цілком і повністю віддався педагогічній діяльності. Добре усвідомлюючи, що найважливішим чинником збереження етнічної самобутності є національна свідомість і, особливо, самосвідомість, він зосереджує свою працю, свій талант саме в цій царині суспільного життя.

І.Боднарчук з ентузіазмом взявся за виховання молоді, формування її національного духовного світу. Він розумів, що ця справа є надто складною, як загсом виховання української молоді в діаспорі, відірваної від свого національного ґрунту, землі, бо різні чинники йдуть наступом на це молоде покоління й намагаються відірвати його від рідного пня. Та, не зважаючи на це, треба щось робити, щоб не втратити молоде покоління, щоб не перестало воно існувати як окрема етнічна спільнота, як, зрештою, нація. Талановитий педагог відразу помітив, що в громадах мало уваги звертається на те, що люди, особливо з хитким характером і слабкою національною свідомістю, легко позбуваються своїх власних українських хресних імен, придумують собі чужі імена та прізвища, А як можна відстоювати, відроджувати національну самосвідомість українців діаспори, які цураються своїх власних імен? Молодь соромиться рідної мови, намагається якомога швидше зникнути, розтанути в чужому середовищі. Та виправити такий стан можна. І зробити це, на думку І. Боднарчука, можливо лише з допомогою батьків, сім'ї. Якщо батьки свідомі патріоти, то їхні діти шанують усе, що своє, не цураються української мови.

Родина – це найважливіша інституція, від якої залежить, якими будуть майбутні покоління. Прищеплені в дитинстві духовні цінності й ідеали визначають напрямок розвитку дитини на все життя. Виховані батьками прикмети духу і характеру дитини стають ґрунтом, на якому людина будує своє майбутнє. В зв'язку з цим великого значення педагог надає роботі з батьками. У своїх статтях "Шукаймо простішої дороги до живої мови", "Використаймо пригожий вік для виховання наших дітей", "За координацію дій нашого шкільництва", "За покращення рідношкільного навчання" він, зокрема, наголошує на тому, що батьки мають цілеспрямовано виховувати своїх дітей. А для цього вчителі повинні давати їм певні поради, залучати до спільної праці у вихованні підростаючого покоління. Дома має бути цікаве родинне життя: читання книжок вголос, цікаві культурні розваги, спів, обговорення прочитаних книг, переглянутих вистав, концертів, виставок, на які батьки повинні обов'язково вести дітей, щоб виховувати у них відчуття етнічної приналежності, гордості за свій народ, його історію, культуру, формувати прагнення вивчати рідну мову і користуватися нею у побутовому та суспільному спілкуванні. Щоб українська родина могла бути справжнім осередком християнського і національного виховання, наголошує І.Боднарчук, "у ній має бути глибока релігійність, культ Батьківщини, любов до ближнього, культ книжки і культ рідного слова". Брак рідної культури – це стіна, що відділяє українців від їх Батьківщини, а відчуження від неї її членів – це завмирання клітин її організму. На великому

виховному значенні родини, зокрема, батьків у духовному, національному вихованні наголошували й інші українсько-канадські педагоги. Так, Антонінз Горохович у своїй праці "Батьки і діти" стверджувала: "Ми забуваємо часто, що найцінніше, що ми повинні здобути – це отой духовний зв'язок з дітьми. А здобувати його будемо тоді, коли в сім'ї паюватиме любов, добро, коли плекатиметься культура, зберігатимуться релігійні засади, національні традиції, коли батьки знаходитимуть досить часу на розмови з дітьми про справи їхнього духа, а не тільки буденні потреби, відчуження дітей від батьків приносить їм багато шкоди, а батькам і народові можливість утрати молодих сил".

Вона, як і Іван Боднарчук, звертала увагу виховників, громадських діячів, батьків на те, що "духовний зв'язок дітей з батьками – це передумова вироблення у них бажаного національного світогляду і доброго характеру, це можливість збереження їх при українстві, а водночас запорука втримання непереривності поколінь".

Як педагог, письменник, громадський діяч І.Боднарчук веде наполегливу боротьбу (а це справді була боротьба з байдужістю, пасивністю і навіть ворожістю значної частини канадських українців) за українську мову, за розширення сфери її вживання – від сім'ї, родини аж до державного рівня. Свої думки, погляди, ідеї про роль і значення мови в житті діаспори він обґрунтовує в численних статтях, доповідях, виступах перед громадою і по радіо, на різноманітних семінарах, конференціях, симпозіумах української спільноти в Канаді. Скрізь, де б не бував, педагог і письменник утверджував думку, що володіти рідною мовою повинен кожен українець, незалежно від того, в якій родині він народився -українській чи змішаній. А головне завдання української громади в умовах канадської дійсності "прищепити в душах дітей любов до українства – української мови та культури українського народу" Цю одвічну мету українців, вважає І.Боднарчук, необхідно виборювати всіма доступними шляхами й засобами, які здавна утвердила українська народна педагогіка, плекати в умовах чужини нашу ментальність – типові для нашого етносу "схеми мислення, світоставлення, структури поведінки, закодовані як в предметному світі культури, так і в єдиному полі ноосфери, так званій психосфері (думкосфері)".

Іван Боднарчук, спостерігаючи за життям своїх співвітчизників у Канаді, вникав у всі його сфери, постійно цікавився тими проблемами, які щоденно виникали перед ними. Поступово він приходив до висновку, що зберегти національну самобутність канадські українці можуть лише власними зусиллями, вихованням -насамперед ефективними діями в сфері освіти, культури, тобто в тих галузях, які сприяють формуванню національної самосвідомості молодого

покоління. І тому прагне переконати своїх співвітчизників, що розвиток, самоутвердження української спільноти залежить від її членів – людей. Їх знань, ідей, досвіду, високих духовних і морально-етичних якостей. Тобто, від особистостей, здатних генерувати нові знання та ідеї, творити відповідне соціокультурне середовище, передавати ці знання та ідеї по вертикалі (від покоління до покоління) і примножувати їх по горизонталі (на рівні одного покоління чи особи).

Досвідчений педагог стверджує, що в центрі національного виховання, етнічного саморозвитку – завжди людина як творча особистість, як носій нового і скарбник духовних надбань предків. Сила її інтелектуальних, духовних, психофізичних можливостей залежить від інформаційних зв'язків з макросередовищем, у якому вона живе, а також (і це головне, визначальне) від природного зв'язку поколінь, збереження і розвитку традицій, звичаїв рідного народу, освіти, мови, науки і культури, тобто від використання соціокультурного досвіду як феномену національного розвитку, засобу самоутвердження в чужому етнічному середовищі.

Водночас він розумів, що відродити і зберегти на індивідуальному і суспільному рівнях набути минулими поколіннями – цього сьогодні замало (хоч канадські українці і це не дуже активно роблять), а його треба примножувати, додавати нове, прогресивніше. Він наполегливо доводить, що система, яка орієнтується на самозбереження, виживання, а не розвиток, неминуче приречена. Доробок минулого, його морально-етичні цінності, дух народу можуть і повинні скласти певну базу або той духовно-інтелектуальний ресурс, багаторазове використання елементів якого творить потенціал сьогодення, піднімаючи дедалі вище планку розвитку і формуючи стартовий майданчик для майбутніх його етапів.

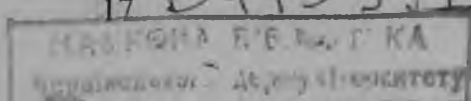
Найголовнішим чинником формування творчої, національне свідомої особистості, здатної не тільки зберегти, а й примножити здобутки попередніх поколінь, І. Боднарчук вважає рідну мову. Адже вона є засобом збереження і передачі соціокультурного досвіду від покоління до покоління, від особистості до особистості і водночас фактором, що визначає етнічну (національну) приналежність людини. У статті "Учитель – учень – мова і книжка" педагог справедливо стверджує: "Найбільш клопітливе питання наших шкіл – це як зберегти чистоту української мови. Перш за все, учителі самі мусять добре знати мову. Учні приходять до школи з різним знанням української мови. В усьому найбільш допомагає учителю шкільний підручник, але підручника замало. Учні читають так, як написано. А як розмовляють? Думають і розмовляють по-англійському".

Далі досвідчений методист дає практичні поради вчителям, як діяти у тій чи іншій ситуації, якими досить щедро насичені шкільні будні. Він, зокрема, рекомендує своїм колегам запроваджувати так звані вільні уроки, на яких діти розмовлятимуть кожен по-своєму, по-домашньому (ця мова дня них найрідніша), а вчитель дуже обережно, щоб не образити їх, має виправляти мову. До того ж, "мовою своєю він мусить опуститися до рівня учнів, – доводить І.Боднарчук -у статті "Шукаймо простішої дороги до живої мови". – Матеріал подавати дуже приступно. Дозволяти учням висловлюватися по-своєму, щоб відкрити їм уста і, шойно після цього, уміло виправляти і збагачувати їхню мову". Лише таким способом можна залучити дітей до спілкування один з одним українською мовою (далеко не літературною), не принизити їх, не вбити інтересу до навчання мовою матері. При цьому автор заперечує думки тих педагогів, які вважають, що діти в рідній школі мають опанувати тільки мову, хоча мова, справді, найголовніше, і тому він категорично ствердіте: "Ми не можемо цього зробити, бо це було б для дітей сухо й нецікаво. До того, при навчанні всіх інших предметів, навчаємо ми мови. На першому місці в нас повинна бути розмовна мова, на другому читання, на третьому писання, а опісля граматика в чергуванні з іншими предметами".

Запропонований І.Боднарчуком підхід до організації навчального процесу дітей українського походження знайшов підтримку серед багатьох українсько-канадських педагогів, був апробований і в рідних, і в окремих державних школах провінцій Манітоба, Альберта, Саскачеван. Це дало змогу підняти мовноосвітній рівень значної частини українців і добитись певних зрушень у підготовці вчителів для рідних шкіл. А оскільки остання проблема – підготовка педагогічних кадрів хвилювала енергійного організатора українського шкільництва постійно, була, напевно, найбільш пекучою, він не пропускав ані найменшої нагоди привернути до неї увагу.

Особистість учителя, його внутрішній світ, його професійна майстерність, любов до обраної професії – ці та інші педагогічні проблеми займали чільне місце в науковій, громадській і педагогічній діяльності І.Боднарчука. Добре усвідомлюючи, що до школи приходять учителі з різним рівнем підготовки, він у своїх публікаціях, доповідях, виступах звертає увагу? на дидактичні, психолого-педагогічні проблеми, з якими стикається вчитель у роботі з учнями. Зокрема, у статті "Психологія і методологія", звертаючись до молодих учителів, досвідчений педагог дає практичні поради: "Коли учитель вперше входить у класу і бачить перед собою гурток діток, він мусить бути свідомий того, що це діти, в душах яких вже є перший засів, зерна мови і культури цієї країни (тобто країни поселення), і йому доведеться із своїм українством так заходитись, щоб не викликати

17 5475997



обурення дітей". А з подібними фактами за роки багатолітньої педагогічної праці самому письменникові довелося стикатися не раз. Більше того. йому траплялися батьки-українці, які не хотіли навчати своїх дітей української мови, байдуже ставилися до заходів української громади, яка прагнула і в Канаді зберегти свою етнічність, виховувати підрастаюче покоління щирими українцями.

Під час поїздок до Канади йому не раз випадало почути й таке: "Слухайте ? -голос молодої матері. – Наші діти і без української мови будуть українцями. Мова – це ще не все. Добре, щоб вони знали, що в нашого народу є своя мова, але тут вони розмовляй нею не будуть, забудьте це..."[6]. Правда, часто доводилося слухати й інше, що радувало, додавало віри і впевненості у своїх діях. "Нема народу без мови. Ми ж один народ – одна в нас мова. Нема одної мови для католиків, а іншої для православних. У цей критичний для нас час мусимо говорити водно, як великий народ – одною мовою, одним серцем і почуваннями" [6;16].

Час справді настав критичний. Скажімо, "коли в Східній Канаді у школі нової еміграції знайдеться (у загальному) 10 процентів, що зовсім не розмовляють українською мовою, то в школах третього і четвертого покоління ми маємо вже 90 процентів таких дітей"[6;13]. Але діти в цьому не винні, і не можна ставитися до них байдуже, зі зневагою. Для навчання цих дітей потрібний особливий підхід, своєрідна методика, якої ще так часто бракує канадським учителям. Тому й намагається організатор українських шкіл передати своїм молодим колегам набутий (і не тільки ним особисто) досвід навчання й виховання. "Учитель, – наголошує у цій же статті І.Боднарчук, – мусить демонструвати усе те, що дітей може зацікавити, зворушити. Діти й не помітять, в якому чудовому світі – світі казки чи краси пісні вони опинились. Тут допоможуть вчителеві наші чарівні казочки, байки, наша пісня".

Розвиваючи далі цю думку, І. Боднарчук у статті "Використаймо пригожий вік для виховання наших діток" наголошує: "Дітей треба увести в царину багатого нашого обряду – усної народної творчості. Чудові в нас колядки, щедрівки, веснянки, чарівні в нас казки – в них наша душа". Адже обряди, звичаї здавна відігравали важливу роль в етнічній ідентифікації, у формуванні національної свідомості, ціннісних орієнтацій. Важко переоцінити їх роль в умовах чужини, коли обрядово-звичаєва культура разом з мовою та самосвідомістю є тими чинниками, які допомагають уникнути повної асиміляції етносу. То ж не дивно, що І.Боднарчук, який у 30-ті роки організовував хоріві і драматичні колективи молоді на Косівщині, так енергійно взявся за їх створення у тих містах і містечках Канади, де він працював

учителем, директором школи, а також у часи його праці на посаді шкільного дорадника КУК.

У статті "А хто забороняє нам мову у вільній країні" І.Боднарчук, аналізуючи умови навчання в українських школах, приходять до такого висновку: "Час для навчання наших дітей в Рідних Школах дуже обмежений, тому? учителі повинні використовувати у своїй праці ті прийоми, які промовляють не тільки до ума, але й душі дитини". Таким засобом, на думку талановитого педагога, є пісня, оскільки "пісня дуже корисно впливає як на розвиток мови, так і на почування дитячої душі. Тому в початкових класах належить найбільшу увагу приділяти на заучування пісень, віршів, різних сценок, діалогів, інсценування віршів тощо".

Він сам добре розумів і постійно намагався утвердити в свідомості канадських українців незаперечну істину про те, що "століттями українська нація оберігалася і рятувалася від повної загибелі тільки завдяки силі її народної культури – Й пісні, побуту, звичаїв і мови. Коли не стало політичних проповідників, її проповідниками стали кобзарі, бандуристи, що співали про славу предків, а духовними будителями -пророками стали поети: мабуть, ніяка програма політичної партії не мала такого революційного впливу на зрушення українського народу, як Шевченків "Кобзар". Нас вирубували на пні, забуваючи в п'яному азарті, що в глибинах недосягне коріння, а в нашій землі проростає кинуте в бою зерно... Цим зерном були невмирущі надбання української культури"[7].

А це талановитий педагог і організатор молоді поділяв погляди тих громадських діячів, які твердили, що "українськість – це не територіальне, "кровне" походження, а духовний стан, вирощений на ґрунті українських історично-культурних традицій. Людина українського походження, але без коріння в українській культурі і без тяги до неї – це тільки перекотиполо, яке пристане до будь-якого плота. Але й самі тільки культурні традиції, не підсилені бажанням боротися за їхнє збереження і розгорнення, яке можливе тільки у незалежній національній державі, є тільки потенціальною силою в інертному стані"[8].

Як людина, яка добре знає і розуміє вагу і силу рідного слова у людському житті, у формуванні національної свідомості І.Боднарчук великого значення надає книжці. У численних публікаціях, публічних виступах на громадських зібраннях він вказує на те, що книжку потрібно любити перш за все батькам. А вже від них любов передається дітям. Щоб прищепити дитині любов до книжки, треба читати з нею, дарувати книжки з різних нагод, дбати про домашні бібліотеки, залучати учнів до участі у святах книжки, організаторами яких виступає ОПЛДМ.

Прагнучи прокласти дорогу до розуму і сердець своїх співгромадян, зробити їх своїми одностудцями, прихильниками, І. Боднарчук у статті "Лицем до нашого майбутнього" висвітлює історію, завдання і діяльність ОПЛДМ, її роль у вихованні національної свідомості молоді, у збереженні етнічної самобутності канадських українців. "Від самих початків існування ОПЛДМ (Об'єднання Працівників Літератури для Дітей та Молоді) ставило собі за ціль постачання дітям доброякісної книжки. Справа ця й сьогодні дуже актуальна. Хтось подумає, що зараз після цього прийде питання фінансів. Ні, не в грошах справа. Справа в тому, як прищепити дітям любов до читання книжечок. Це не проста справа. Батьки покладаються на вчителів, а вчителям не вистачає часу навчити дітей читати. Коли дитина читає, але не знає, що вона читає, то з цього жодної користі немає. Прищепити в дитини любов до читання книжок – це мистецтво". Свою думку автор статті підтверджує багатим досвідом української народної педагогіки; "З цим гарно спрачалися колишні наші бабусі, що підходили до дитини із своїми казочками, а після підписували їх дітям читати. У наш час – це нелегко. А все ж таки трапляються серед дітей одиниці, що читають. Тут треба тільки доглянути дитину, щоб не проминула дарма її весна".

Це тим більше важливо, наголошує далі І.Боднарчук, що "з року в рік справа ця ускладнюється: шкільництво наше занепадає, молоді подружжя, коли не винесли із наших рідних шкіл достатнього знання мови (або й мішані подружжя), то зразу їх діти засуджені на винародовлення".

Що ж робиться для того, аби цей процес не тільки загальмувати, а й зробити незворотнім? Як привернути увагу молодих сімей, а, отже, і їх дітей до книги? Ці питання постійно хвилювали І.Боднарчука, адже він сам був письменником, творив для дітей і молоді, був членом, а згодом (аж до самої смерті) довголітнім головою ОПЛДМ, Відповідь на них і для себе, і для громади він давав у тій же статті (далеко не єдиній з даної проблеми) таку: "Клопочуться цими справами наш провід як світський, так і церковний, назустріч їм у цьому йде наша ОПЛДМ. Чим ОПЛДМ в цьому допомагає батькам і школам? Видає книжки, шкільні підручники, вдержує контакти із школами, організовує по школах гуртки книголюбів, нагороджує їх (безплатно) книжечками". Окрім цього. ОПЛДМ організовує свята книжки (щороку в жовтні або листопаді), вечори творчої молоді, вечори молодих талантів, які викликають зацікавлення у юних українців і їх батьків, сприяють вихованню національного світогляду, розвиткові талантів і здібностей дітей та молоді, формуванню майбутніх провідників у різних галузях знань, мистецтва, культури. Адже "пошана і творення культурних надбань свого народу – це, за висловом В.Голубничого, боротьба зі



смертю, це шляхетне прагнення підкреслювати оригінальні вартості свого народу, це потреба зберігати вартості духа свого народу? у загальнолюдській культурі. Українська культура, одна з найстаріших в Європі, вона оригінальна і самобутня. Зникнення її було б злочином. Бо світогляд українців, тобто те, що вони сказали про життя і його вартості у всіх його найзагальніших ділянках, своєрідний, він не тільки доповнює загальнолюдську культуру, але й удосконалює її".

Отже, І.Боднарчук, як і його сподвижники по педагогічній праці та літературній творчості Антоніна Горохович, Яр Славутич, Роман Завадович, Володимир Барагура, Марія Завадівська, Ярослав Чумак, Богдан Федчук та багато інших, робив усе можливе, щоб українці, які прибули до Канади з Європи і особливо ті, котрі народилися на канадській землі, знали і любили духовні цінності, які створили їх предки, примножували їх у нових соціокультурних умовах, вивчали українську мову, не соромилися свого національного походження. Завдяки їх подвижницькій праці на ниві освіти, духовної культури в Канаді й досі активно діє українська діаспора, друге ' шосте покоління канадських українців володіє мовою своїх предків, значна частина їх прилучилася до тих процесів державотворення й національно-духовного відродження, які відбуваються в Україні, тобто, як писав І.Боднарчук, прибилися до причалів рідної землі.

#### Список літератури:

1. Процев'ят Т. Про деякі завдання етнологічного дослідження етнічної самосвідомості українців.// Науковий збірник Українського Вільного Університету. -Мюнхен – Львів, 1993. -Т.16. -С. 223.
  2. Бача Ю. Національні меншини – проблема сучасності і небезпека майбутнього часу // Там же. – С. 202 .
  - 3,4. Горохович А. Батьки і діти. – Вінніпег – Торонто, 1990, – С.13.
  5. Маринюк В., Доля В. Ментальне поле національної свідомості //Науковий збірник Укр. Вільного Університету .- Мюнхен – Львів, 1993.- Т.-16.-С.-310.
  6. Боднарчук І. До рідних причалів.- Торонто – Вінніпег,1979. -С. II.
- Пундик Ю. Ідеологія українського націоналізму ( Доповідь на конференції УНРуху – ІСНО в Торонто 29.09.1973) // Календар Нового шляху на 1973 рік.- Вінніпег, 1973.-С.75.
- Горохович А. Батьки і діти.- Вінніпег -Торонто,1990.- С.- 78.

#### SUMMARY

Romanyuk S.Z.

#### THE PROBLEM OF THE FORMING OF THE NATIONAL CONSCIOUSNESS OF THE CANADIAN UKRAINIANS IN THE PEDAGOGICAL ACTIVITY BY I.BODNARCHUK

This article deals with the activity of the well-known ukrainian-canadian teacher Ivan Bodnarchuk in forming of the national

consciousness of the school youth. The author analyzes his articles and radio speeches where the role of family, school, public youth and cultural-educational societies, the personality of the teacher in the national education of the ukrainian youth have been discussed.

Ротар Н.Ю.

## СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (1917-1920 рр.)

Упродовж багатьох десятиліть ХІХ – початку ХХ ст. українська громадськість вимагала від російського уряду допуску української мови до початкової школи. Такі вимоги містилися у резолюціях Чернігівського земства від 1870, 1881, 1900, 1902 рр., Полтавського – 1900, 1904, 1915 рр., Одеського – 1905 р., Херсонського – 1881 р., Катеринославського – 1885 р., Київського – 1906 р., Харківського і Бессарабського – 1912 р. Цю проблему намагались розв'язати й 37 депутатів ІV Державної думи від України, що внесли у 1913 р. заяву про доцільність запровадження української викладової мови у початкових школах України.

Втілення національних ідей у шкільне життя реально можливим стало тільки під час відновлення державотворчих процесів в Україні в 1917 р. Тоді, національна ідея поєдналася із демократичною та соціальною, що забезпечило створення не просто національної початкової школи, а системи української національної освіти, у якій початковий щабель зазнав найвідчутніших змін та перетворень.

Перші місяці реформування початкової освіти припадають на березень-червень 1917 р. та пов'язані з наказами Тимчасового уряду Росії щодо освіти. Так, за пропозицією міністра народної освіти А.Мануйлова та під тиском демократичних верств суспільства, був виданий наказ про те, щоб "...у початкових школах усіх губерній та областей, де живуть українці, вчення провадилося українською мовою, забезпечуючи права меншостей. меншої частини люду; російська мова в народній школі викладається на другий рік навчання, обов'язково для всіх учнів, як мова державна..." [5, № 2. – 24 березня; 1, № 9]. Незважаючи на введення в шкільне життя української мови як предмета навчання, вона була другорядною поруч з російською, що залишалася державною. Політика Центральної Ради в цьому напрямі концентрувалася переважно на дерусифікації існуючої мережі початкової освіти.

У той же час, із ліквідацією заборони на українське слово та українську національну школу по всій Україні впродовж 1917-1920 рр. спостерігався значний ріст кількості початкових шкіл. Для

впорядкування цього процесу та виконання програми всенародного навчання, розробленої вже гетьманським Міністерством народної освіти, у квітні 1918 р. при Міністерстві народної освіти була створена комісія на чолі з О.Музиченком, яка мала сприяти якнайшвидшому розв'язанню питань, пов'язаних, перш за все, з відкриттям нових нижчих та вищих початкових шкіл. Вже на початку травня 1918 р. комісія розіслала по всіх початкових освітніх закладах України анкетні картки з питаннями щодо історії школи (рік заснування, з чиєї ініціативи, на чий кошти), грошових доходів або боргів, помешкань, в яких проходить навчання, шкільного майна, вікового та національного складу учнів [21, ф. 2201, оп. 1, спр. 162, арк. 7]. На основі цих анкетних карток повітові управи склали звіти про стан освіти на місцях. Вони містили інформацію не тільки про кількість діючих, але й про плани щодо відкриття нових шкіл та потреби у додаткових учителях. Окремо ставилося питання про строки здійснення програми всенародного навчання у кожному конкретному повіті [21, ф. 2201, оп. 1, спр. 162, арк. 25-25 звор.].

Спираючись на ці дані, можна дослідити динаміку розвитку нижчої початкової освіти в Україні впродовж 1917-1920 рр. Перш ніж перейти до аналізу основних тенденцій розбудови початкової освіти у революційні роки, треба зазначити, що не всі повітові управи подали до Міністерства народної освіти свої звіти. Так, зовсім не представили карток Таврія та Полісся. Зі 108 повітів Української держави повні статистичні звіти станом на травень 1918 р. представили 75, на основі яких можна зробити деякі висновки. Отже, незважаючи на бурхливі революційні події, в Україні спостерігається значний ріст кількості нижчих початкових шкіл. У 1917-1918 рр. В Україні відкрито 10790 нижчих початкових шкіл. Це свідчить про бажання дітей навчатися в школі та намагання батьків дати їм хоча б елементарну освіту на національному ґрунті. Тільки на Волині відсоток дітей, охоплених нижчою початковою освітою становив менше 50, у решті губерній він був у середньому на рівні 65%, а на Катеринославщині – 97%. Ці дані стосуються саме 1917-1920 рр., коли відбувався значний ріст шкільних закладів та почала здійснюватися українська програма всенародного навчання, яка передбачала отримання кожною дитиною України у 1922 р. початкової освіти.

Вражає велика кількість вакантних посад учителів у мережі початкової освіти, яких потребувала насамперед нижча початкова освіта. Підготовка вчителів вважалася державною справою, і хоча повільно, але все-таки вирішувалася українськими національно-демократичними урядами. Проблема ж забезпечення шкіл приміщеннями стояла досить гостро і не могла бути розв'язана в той час, оскільки значна їх частина була реквізована військовим міністерством.

Виходячи з того, що як правило, у кожній нижчій початковій школі працював один учитель, можна підрахувати їх загальну кількість. З даних, наведених у таблиці, випливає, що у 1917 р. у нижчих початкових школах України працювало близько 40 тис. учителів, а після відкриття у 1918 р. додаткових освітніх установ такого типу, їх кількість імовірно збільшилася до 45 тис. [Підр. авт. за 21, ф. 2201, оп. 1, спр. 10, арк. 25-15 звор.; спр. 12, арк. 132; спр. 20, арк. 13; спр. 144, арк. 61-62; спр. 151, арк. 1 звор., 2 звор., 4 звор., 8 звор., 9, 10, 11 звор., 12 звор., 13, 14 звор., 15, 16 звор., 17; спр. 162, арк. 2, 4, 5, 21, 27, 33, 47; спр. 163, арк. 9, 24, 24 звор., 45, 114, 138, 154 звор.; спр. 164, арк. 3, 34, 45, 51; спр. 165, арк. 6, 10, 21, 26, 30, 39, 53, 63, 63 звор., 64, 71, 79, 79 звор., 80 звор., 91, 97; спр. 166, арк. 1, 17, 26, 26 звор., 37, 43 звор., 46, 46 звор., 53, 62, 67, 67б.; спр. 167, арк. 2, 2 звор., 10, 20, 28, 34, 39, 39 звор., 47, 51; спр. 168, арк. 1, 6, 12, 14, 20; спр. 169, арк. 3, 16, 16 звор., 26, 35, 35 звор., 54, 63, 68, 68 звор., 85, 85 звор., 91, 98, 108, 109, 114, 115, 116, 116 звор.; спр. 160, арк. 29; спр. 222, арк. 108 звор., 109 звор., 72, 72 звор., 112 звор., 116 звор., 117, 120, 121; спр. 990, арк. 2-5 звор., 7-9, 12-15, 16-18 звор., 37-39, 41-43, 45-47, 180-191, 218-219; 7, ф. 42, оп. 35, спр. 1642, арк. 21-22; 14, с. 60; 6, № 25. – 31 грудня].

Домагаючись більш адекватного співвідношення нижчих та вищих початкових шкіл, Міністерство народної освіти віддавало перевагу заснуванню вищих початкових шкіл переважно у сільській місцевості та повітових центрах України. Аналізуючи діяльність гетьманського Міністерства народної освіти по розширенню мережі вищих початкових шкіл, слід відзначити величезну роботу урядових структур, проведену при підтримці широких верств населення. У той час, коли до революції в Україні діяла 361 освітня установа зазначеного типу, тільки у 1917-1918 рр. українська держава домоглася відкриття 837 вищих початкових шкіл. [Підр. авт. за 21, ф. 2201, оп. 1, спр. 756, арк. 94-94 звор., 96-98; спр. 768, арк. 58-58 звор., 61-61 звор., 64-64 звор., 68, 78, 85-85 звор., 89, 91; ф. 2582, оп. 1, спр. 43, арк. 24; спр. 59, арк. 2, 4, 6, 26, 30 звор., 34 звор.; 14, с. 62; 10, с. 26].

У системі початкової освіти України, яка склалася на початок української революції, певну роль відігравали так звані класи ручної праці, професійні класи та ремісничі відділи, які працювали при вищих і нижчих початкових школах. Такі додаткові форми навчання запроваджувалися переважно за приватною ініціативою в тих місцевостях, де відчутною була потреба у підготовлених робітниках та не було можливості продовжити навчання після закінчення початкової школи. У 1918 р в Україні працювало 18 професійних класів, з яких 5 – при нижчих початкових та 13 – при вищих початкових школах. Кількість ремісничих відділів складала – 111, з яких 98 працювали при нижчих початкових школах (9 – на Волині, 40 – на Київщині, 1 – на

Полтавщині, 5 – на Чернигівщині, 4 – на Харківщині, 9 – на Катеринослащині, 30 – на Херсонщині) і 13 при вищих початкових школах, переважно на Київщині, Катеринослащині та Херсонщині. У той же час при нижчих початкових школах учні набували знань у 69 класах ручної праці, з яких 16 існувало на Київщині, 6 – на Чернигівщині, 2 – на Харківщині, 22 – на Катеринослащині, 23 – на Херсонщині та 13 – при вищих початкових школах Херсонщини та Харківщини [Підраховано авт. за 21, ф. 2201, оп. 1, спр. 157, арк. 134-134 звор., 135-138; спр. 14, арк. 177-179 звор.; спр. 1030, арк. 1, 4, 12, 20, 22, 22 звор.; спр. 1132, арк. 1-60; спр. 1111, арк. 12а-17.]. Досить поширеною формою додаткової освіти при нижчих початкових школах були сільські освітньо-ремісничі майстерні, які навчали переважно слюсарній, столярній та ковальській справі. Більшість з них була зосереджена на Чернигівщині, Катеринослащині, Київщині та Харківщині [21, ф. 2201, оп. 1, спр. 1133, арк. 1-27; спр. 1130, арк. 1, 4, 20, 22; спр. 1121, арк. 34, 42]. Додаткові форми навчання прикладного характеру частіше організовувалися при нижчих початкових школах, оскільки вища початкова освіта давала більше можливостей подальшого працевлаштування. Хоча ремісничі відділи та класи ручної праці були поширеною формою додаткової освіти, у системі початкової школи дореволюційного часу, вони не набули подальшого розвитку в період 1917-1920 рр., як і не двстали підтримки від держави сільські просвітньо-ремісничі майстерні, кількість яких у 1918 р. скоротилася до 65 [21, ф. 2201, оп. 1, спр. 157, арк. 139-140]. Це пояснюється тим, що в перспективі за проектом єдиної школи професійну орієнтацію учнівської молоді передбачалося здійснювати протягом останніх чотирьох років навчання в загальноосвітній середній школі.

Розробляючи систему української національної школи, основою якої мали стати засади демократизму та національно спрямованого виховання, українські національно-демократичні уряди 1917-1920 рр. велику увагу приділяли аналізу ситуації у початковій освіті, яка склалася безпосередньо на місцях. Процес оновлення початкової освіти не скрізь проходив однаково. У кожній губернії він різнився за темпами, змістом, наполегливістю соціально активних верств населення, політичною орієнтацією органів місцевого самоврядування, участю в ньому таких громадських організацій як "Просвіта" та українських вчительських спілок. Значним стримуючим фактором у розвитку освіти була війна та нестабільність політичної ситуації.

Не одразу схвально була сприйнята ідея української початкової освіти на півдні України. Окреслюючи ситуацію, відомий громадський діяч та державотворець В.Винниченко пише так: "Югороси з цинічним лицемірством забили гвалт: українці хочять вигнати руських дітей з

школи, українці хотять примусово українізувати руських. Розпочався цілий ряд засідань шкільних рад, батьківських комітетів, на яких, дружно з'єднавшись, чорносотинець і демократ, однодушно стали виносити протест за протестом, посилаючи їх до Уряду. Вони протестували проти проти "насильственной українізації" [2, с. 111-112]. Такі настрої переважали у вищих початкових школах міст, оскільки нижчі школи, зосереджені по селах самі переходили на українську мову навчання. Про це свідчить і той факт, що на "Південному обласному учительському з'їзді", який працював з 30 травня по 5 червня 1917 р. в Одесі, серел 200 делегатів від українського вчительства переважали вчителі нижчих початкових шкіл, які більш свідомо ставилися до справи дерусифікації освіти [20, 1917. – № 5]. На з'їзді українського вчительства півдня України сформувалося ініціативне ядро на чолі з П.Чеховським, яке розгорнуло роботу по підтримці та пропагуванню української національної ідеї на півдні України. З'їзд обрав також комісара для українського вчительства – О.Захаржевського та делегував своїх представників до шкільної округи, ними стали В.Шелухін та П.Чеховський [20, 1917. – № 5].

Пізніше, в червні 1918 р., коли стало зрозуміло, що темпи дерусифікації початкової освіти в Одеській шкільній окрузі досить повільні, Одеська вчительська спілка звернулася до Міністерства народної освіти з проханням призначити нового попечителя округи. На думку представників спілки, ним мала стати людина, яка добре знає українську мову та потреби української школи [20, 1918. – № 8]. З ліквідацією шкільних округ відпала необхідність призначення нового попечителя. Міністерство народної освіти запропонувало Херсонщині кандидатуру губернського комісара освіти, яким став О.Лашенко. Згодом його замінив С.Рощахівський, який намагався послідовно проводити українську політику в системі початкової освіти. Складна політична ситуація на півдні України, наявність значної частини зрусифікованого населення примусили Міністерство народної освіти ввести окрему посаду комісара освіти у м.Миколаєві. Ним став член виконавчого комітету Українських об'єднаних організацій м.Миколаєва Ю.Макавський. За його повідомленнями, процес українізації ускладнювався нестачею національно свідомих педагогічних кадрів. Саме тому в Миколаєві впродовж 1917-18 навчального року працювало тільки чотири україномовні початкові школи [21, ф. 2201, оп. 1, спр.31, арк. 6, 7 звор.].

Подібна організаційна ситуація склалася й на Чернігівщині. Так, оцінюючи стан вищої початкової школи у 1917-1918 навчальному році, комісар у справах освіти І Стаднюк повідомляв Міністерство, що з 85 шкіл губернії навчання українською мовою запроваджено тільки у

чотирьох школах Конотопського повіту та одній школі Сосницького повіту, предмети українознавства, як самостійні дисципліни, викладалися у двадцяти двох школах. В умовах, коли прихильність населення до української освіти була більш сильною, ніж на Півдні України, такі показники були явно низькими, але вони об'єктивно відображали труднощі матеріально-технічного та кадрового забезпечення політики українізації освіти. Однією з головних перешкод на шляху українізації вищої початкової освіти, була нестача українських підручників, які мали у своєму розпорядженні тільки 18,7 % шкіл. Українськими книжками мали змогу користуватися учні тільки 22,9 % всіх шкільних бібліотек, а купити їх можна було лише у 12 % населених пунктів Чернігівщини. Не вистачало й учителів, які б достатньо володіли українською мовою. Тільки 23,7 % могли без додаткової підготовки викладати свої предмети українською мовою, а вона, як зазначалося вище, починаючи з 1918-1919 навчального року мала стати основною у початкових школах вищого типу. Вчительські спілки краю висловлювали сподівання, що після навчання на літніх курсах та за умови забезпечення новими підручниками, переважна більшість учителів з початком нового навчального року викладатиме державною українською мовою [21, ф. 2201, оп. 1, спр. 33, арк. 108, 108 звор.]. В цілому громадська думка Чернігівщини щодо українізації вищих початкових шкіл спрямовувалася до ідеї прискорення цього процесу. Велику роботу в цьому напрямі проводили 97 осередків товариства "Просвіта", які працювали на той час у Чернігівській губернії [21, ф. 2201, оп. 1, спр. 33, арк. 82].

Кращі умови для розвитку початкової освіти мала Полтавщина, де всі нижчі початкові школи губернії були повністю українізовані вже в травні 1918 р. Українізацію вищих початкових шкіл, передусім державних та утримуваних органами місцевого самоврядування, тут завершено у вересні-жовтні того ж року [21, ф. 2201, оп. 1, спр. 27, арк. 32-32 звор.]. Не відчували початкові школи Полтавської губернії й гострої потреби в учителях, яка була характерною для інших регіонів України. Так, на одну вільну посаду вчителя у нижчій початковій школі та на двадцять шість – у вищих початкових школах Кременчуцького повіту було подано відповідно двісті п'ятдесят та вісімнадцять заяв від учителів, які бажали працювати у реформованій національній школі [21, ф. 2201, оп. 1, спр. 27, арк. 22]. Для покращення стану початкової освіти в Україні полтавські педагоги вважали за необхідне запровадити для вчителів обов'язкові іспити з української мови, історії та географії України, які складалися бн при щорічних педагогічних курсах, та забезпечити початкову освіту підручниками, яких на Полтавщині не вистачало майже 800 тис. при-

мірників для нижчих та 170 тис. -- для вищих початкових шкіл [21, ф. 2201, оп. 1, спр. 27, арк. 33-33 звор.].

На Поділлі належний стан початкової освіти забезпечувався передусім сумлінною працею видатного педагога краю Е.Щириці, який у 1919 р. убитий більшовиками за його віддану роботу на ниві шкільного будівництва в українській державі. Українізація нижчих початкових шкіл краю проводилася швидкими темпами і дала вагомі результати. Одноголосно вчителі шкіл зазначали, що діти вчилися читати й писати майже в два-три рази швидше й краще, ніж це робили в старій русифікаторській школі. Дещо гальмувалася справа українізації вищих початкових шкіл. Тільки в кінці 1917-1918 навчального року в них були запроваджені предмети українознавства, а про перехід усього навчально го процесу на українську викладову мову в деяких школах почали говорити тільки в кінці 1918 р. [21, ф. 2201, оп. 1, спр. 28, арк. 40, 41] До перешкод, які зустрічалися на шляху створення національної початкової школи, окрім тих, що були характерними для всієї України, Е.Щириця відносив і таку, як негативний вплив більшовицької хвилі. Хоча декрети більшовиків стосовно освіти були скасовані гетьманським урядом, в деяких місцевостях доводилося вести запеклу боротьбу за збереження здобутків української школи [21, ф. 2201, оп. 1, спр. 28, арк. 40 звор.; 22, ф. 707, оп. 168, спр. 8, арк. 181]. Гостро стояло питання забезпеченості шкіл відповідними приміщеннями. Не всі школи, що відкривалися у 1917-1920 рр., мали змогу одразу знайти собі відповідні будівлі, до того ж влітку 1918 р. досить велика кількість початкових шкіл Поділля була зайнята підрозділами австро-угорських військ, які не мали на це права. Комісаріат у справах освіти Подільської губернії звернувся з проханням до Міністерства народної освіти про надання допомоги в цьому питанні. Однак реально воно не було з'ясоване аж до падіння уряду гетьмана П.Скоропадського [21, ф. 2201, оп. 1, спр. 775, арк. 40].

Досить своєрідним був стан початкової школи на Волині. Наприкінці листопада 1917 р. комісаром у справах освіти на Волині став М.Сумневич [3, № 4. – 7 грудня]. Ознайомившись зі станом справ, він констатував: "Нема людей, котрі б активно взялися за рідну справу: більшістю приймається "выжидательная политика". "Просвіта" млява, до того ж деякі її члени, на котрих, здавалося б, можна було покластися, проймаються участю в Народному Університеті і збираються читати там лекції по-російськи" [21, ф. 2201, оп. 1, спр. 21, арк. 57]. М.Сумневич не пробудив в українській громаді Волині бажань на більш активні дії, не зміг активізувати національно спрямовані елементи громадськості для елементарної роботи в галузі початкової освіти. не став її координатором. Тому в березні 1918 р.



Волинським комісаром народної освіти було призначено М.Черкавенка, якому допомогу в справі українізації початкової освіти краю надавав його заступник І.Смирнов.

Труднощі початкової освіти на Волині зводилися не тільки до того, що не вистачало 1548 шкільних комплектів для охоплення всіх дітей шкільного віку нижчою початковою освітою. В школах було 465 вакантних посад учителів, майже 500 шкіл працювало у пристосованих приміщеннях, бракувало підручників [21, ф. 2201, оп. 1, спр. 776, арк. 11]. Важко давався і перехід до викладання українською мовою в початковій школі, що було пов'язано з особливостями розвитку української інтелігенції масових професій у цьому регіоні. Навіть серед членів Волинської Спілки вчителів-українців, яка налічувала всього 67 членів, були такі, що не могли вживати рідну мову в процесі шкільного викладання. Отже, в тих початкових школах, де були вчителі, які вільно володіли українською мовою, там навчання йшло згідно з законами, виданими урядом. Для решти вчителів у м.Житомирі працювали вчительські курси, які готували вчителів до роботи в школі у нових умовах [21, ф. 2201, оп. 1, спр. 776, арк. 4а]. До того ж, між М.Черкавенком та головою Губернської шкільної ради, який водночас був головою земської управи, О.Кандибою виникла суперечка стосовно українізації вищих початкових шкіл. Голова Губернської шкільної ради вважав, що україніація початкової освіти є передчасною. Вчительство Волині, яке матеріально повністю залежало від органів місцевого самоврядування, не наважувалося висловити власну думку з цієї проблеми. М.Черкавенко, навпаки, гадав, що процес створення української початкової школи йде повільно та потребує негайного прискорення. Конфлікт був розв'язаний Міністерством народної освіти, яке в серпні 1918 р. підтвердило адміністративні повноваження комісара народної освіти М.Черкавенка, та підтримало його позицію [21, ф. 2201, оп. 1, спр. 776, арк. 52].

М.Черкавенко та І.Смірнов розробили план розвитку початкової освіти на Волині та втілювали його в життя у 1918-1919 навчальному році. Так, на деякий час було припинено відкриття нових початкових шкіл у сільській місцевості, що було зроблено з метою концентрації педагогічних сил на українізації вже існуючих шкіл. Згодом, коли всі вони перетворилися на українські національні, процес збільшення кількості освітніх установ було продовжено. В містах вирішено було українізувати принаймі 75 % вищих початкових шкіл. Ще одним кроком вперед стала ухвала щодо складу Губернської шкільної Ради, половину якої мали формувати вчителі-українці [21, ф. 2201, оп. 1, спр. 776, арк. 5].

Процес створення національної початкової освіти на Харківщині розпочався губернським з'їздом педагогів вищої, середньої та початкової школи, який працював 15 квітня 1917 р. З доповіддю про стан та завдання початкової освіти в краї виступив С.Лашенко [17, № 2. – 8 квітня; № 5. – 29 квітня]. Дерусифікація початкової школи Харківщини не набула значних темпів та розмірів, порівняно з Поділлям та Полтавщиною, що пояснюється існуванням у Харкові радянського центру, який був утворений в особі Центрального Виконавчого Комітету Рад України 17 грудня 1917 р. [11, № 9. – С.59]. Досить активну антиукраїнську агітацію проводило і Харківське "Товариство грамотності", яке займало русофільську позицію. Сферою діяльності товариства була винятково початкова освіта, яка базувалася на зрусифікованих позиціях [13]. Окрім того, в повітових центрах на посади українських комісарів з народної освіти висувалися ті ж люди, які керували освітою під час більшовицького періоду [21, ф. 2201, оп. 1, спр. 25, арк. 4]. Українське життя на Харківщині підтримувалось переважно місцевим осередком товариства "Просвіта", який очолював проф. Д.Багалій. Зорганізований в квітні 1917 р., він засновував власні національні початкові школи, видавав українські книжки та газети, проводив національні свята [8, с. 90].

Більш стабільна ситуація в системі початкової освіти була характерна для Київщини. Це пояснюється зосередженістю керівних органів управління освітою у Києві та наявністю великої кількості національних громадських організацій і товариств, які мали великий досвід боротьби за національну початкову школу. Активізував процеси перетворень у губернії С.Постернак, який творчо працював на посаді місцевого комісара освіти та в багатьох комісіях Міністерства народної освіти [21, ф. 2201, оп. 1, спр. 49, арк. 4].

На Катеринославщині процеси українізації початкової освіти торкнулися переважно шкіл, які працювали на Слобідській залізниці. У 1917 р. ці освітні установи були підпорядковані Міністерству народної освіти, однак значна частка фінансування лягала на керівництво залізницею. На території Катеринославської губернії працювало 4 вищі та 17 нижчих початкових шкіл. Всі вони перейшли на українську мову викладання восени 1918 року [21, ф. 2201, оп. 1, спр. 745, арк. 3, 12].

Майже зовсім не зазнали змін початкові школи Таврійської губернії. З'їзд Українських організацій Криму, який працював 28-29 серпня 1918 р. у Сімферополі, затвердив окрему резолюцію про започаткування української початкової освіти в Таврії. Для проведення принципу національної освіти в життя була обрана рада української громади в складі П.Близнюка, П.Червенка. Й.Шевченка

та Н.Ярошевської. Однак українство Криму зіткнулося з досить значними труднощами. Про це свідчить те, що Рада громадських українських організацій Криму зверталася до гетьманського уряду, який брав під свою юрисдикцію Таврійську губернію, через його представництво у Тифлісі [18]. Зрозуміло, що в таких несприятливих політичних обставинах справа українізації початкової освіти не набула державного характеру.

У дуже важкому стані у 1917-1920 рр. перебувала початкова школа Холмщини та Полісся. З початком першої світової війни цей край опинився в орбіті військових дій трьох армій – російської, німецької та австро-угорської. У 1915 р. Російський уряд виселив з цих земель майже 300 тис. українців, після чого польська частина населення одразу здобула чисельну перевагу. За Брестським миром, Холмщина та Полісся визнавалися невід'ємною частиною Української держави. Від цього моменту й розпочався процес відродження й водночас реформування української початкової школи [12, с. 84, 88]. До 1918 р. "Українська громада краю" на чолі з М.Шаповалом та Шкільна рада, якою керував Д.Олянич, сприяла створенню та початку діяльності 92 українських початкових шкіл, в яких рідною мовою навчалось понад 6 тис. українських дітей. У 1917 р. початкову освіту тут здобували тільки 823 учні української національності [12, с. 97, 99]. Наприкінці травня 1918 р. на Холмщині під керівництвом І.Дмитрука був сформований Комісаріат народної освіти Української держави, який повідомив про повну та негайну українізацію всіх початкових шкіл краю та відкриття у Бересті курсів українознавства для учителів початкових шкіл нижчого типу, які працюватимуть впродовж двох літніх місяців, починаючи з 15 червня 1918 р. [12, с. 102, 103]. Однак учителів гостро не вистачало. У червні 1918 р. вільними були біля ста вчительських посад у нижчих початкових школах. За дозволом Міністерства народної освіти, кошти, що передбачалося витратити на заробітну плату вчителям, посади яких були вільними, комісаріат використав для видання українських шкільних підручників [21, ф. 2201, оп. 1, спр. 32, арк. 10].

Як бачимо, формування української початкової школи в Україні проходило по-різному в кожній окремії губернії держави та залежало від багатьох факторів, головними серед яких були ставлення населення до національної школи та ступінь втягненості у військові дії, що були пов'язані з революцією та війною. Однак загальною для всіх регіонів України стала проблема докорінної зміни його змісту. Перш за все це стосувалося методів викладання предметів українознавства (української мови та літератури, історії та географії України), їх обсягів у нижчій та вищій початковій школі. З

організацією Генерального секретарства освіти це питання розглядалося ним з позиції вдосконалення рівня вчителів шляхом перепідготовки їх на різноманітних учительських курсах, які працювали влітку 1917 р. Однак проблема змісту освіти у початковій школі була значно глибшою та багатьма педагогами пов'язувалася з докорінною зміною програм усіх предметів навчання.

Для її розв'язання необхідно було займатися як підготовкою та перепідготовкою вчительських кадрів, так і виданням нових шкільних підручників, за змістом наближених до національно-культурного життя українського народу. За пропозицією Товариства шкільної освіти, при Міністерстві народної освіти УНР була створена спеціальна комісія, що займалася аналізом підручників для початкової школи, розглядом рецензій на них та створенням нових навчальних планів. До складу комісії увійшли такі видатні педагоги, як М.Сімашкевич, С.Русова, А.Лещенко, П.Бесараб, В.Дурдуковський, О.Музиченко, Т.Лубенець, С.Паляничка, Г.Стрижевський, П.Волинець-Волинчук, М.Гаркушенко, Л.Гаєвий, М.Дем'яновський, Г.Ковальський, С.Черкасенко, В.Дога, М.Дегтяров, А.Воронець та ін. [21, ф. 2201, оп. 1, спр. 681, арк. 1-1 звор.]. Згодом у комісії працювали П.Холодний, С.Бондаренко, А.Мирович, І.Лісняк, П.Волинчук, Д.Імченко, С.Клочко-Жовнір [21, ф. 2201, оп. 1, спр. 733, арк. 5].

Враховуючи важливість вивчення історії України та краєзнавства вже у початковій школі, була створена ще одна комісія, яка займалася розробкою проблем викладання історії в шкільних установах усіх типів. У комісії, очолюваній П.Холодним, працювали Л.Добровольський, В.Романовський, Н.Мирза-Авак'янц, І.Балінський, О.Левицький, І.Житецький, В.Щербина, Е.Ківицький та І.Радзімовський [21, ф. 2201, оп. 1, спр. 683, арк. 1]. В квітні 1918 р. курс історії був поділений на три основні блоки. Перший – під назвою "Історичне пояснює читання" і "Краєзнавство" пропонувався до вивчення у початкових школах та був розрахований на чотири роки навчання [21, ф. 2201, оп. 1, спр. 683, арк. 2]. Подальша робота історичної комісії була пов'язана з розробкою підручників і фактично проходила у рамках засідань основної комісії.

Під час роботи над програмами навчання для початкової школи члени комісії виходили з того, що вони повинні відповідати першим чотирьом класамстворюваної в той час єдиної школи в Україні. Враховувався й такий аспект проблеми, як різниця між вищою та нижчою початковою школами. Розв'язуючи його на засіданні 1 серпня 1918 р., комісія прийшла до висновку, що "треба тільки деякі непринагідні предмети замінити предметами здорового українознавства.... щоб цим самим науку і виховання нижчої початкової школи підігнати до вищої

початкової школи. а вищі початкові школи до перших концентрів Єдиної Української Школи, або до п'ятого класу сучасної української гімназії" [21, ф. 2201, оп. 1, спр. 733, арк. 5].

Велике значення приділялося виробленню розподілу годин та програми з української мови. Головною метою вивчення рідної мови у нижчій початковій школі було визначено те, щоб учні навчилися читати й писати, чітко висловлювати свої думки, почуття та враження. Наголошувалося на тому, що необхідно домагатися якомога більшого зближення літературної та народної мови [21, ф. 2201, оп. 1, спр. 733, арк. 142 звор.]. Більш об'ємними під час опанування рідної мови були завдання учнів вищих початкових шкіл. Вони мали навчитися свідомому ставленню до устрою та форм української мови, розвивати її через ознайомлення із зразками українського художнього слова.

Деякі зміни сталися і у програмах з географії, де одне з головних місць посіла географія України. Решта навчальних програм не зазнала значних змін, однак педагогам було рекомендовано під час пояснення учням будь-якого предмета спиратися переважно на приклади з народного, оточуючого дитину, життя.

20 вересня 1918 р. міністром народної освіти М.Василенком були затверджені програми та розподіл годин для нижчих початкових шкіл, за яким проводилося навчання у 1918-1919 навчальному році. У додатку до програм навчання пояснювалося, що в тих школах, які мають сприятливі умови, курс рідної мови та письма вбирає в себе малювання, моделювання, драматургію й танок як допоміжні засоби під час вивчення української мови [21, ф. 2201, оп. 1, спр. 733, арк. 256, 144]. Поруч наводився список підручників з читання та арифметики, які були обов'язковими для користування у нижчій початковій школі. Серед них були читанки Б.Грінченка "Рідне слово", Хуторного "Читанка" у двох частинах, І.Стешенка "Рідні колоски", Білоусенка "Весна", С.Черкасенка "Читанка" у двох частинах; словники Голоскевича "Правописний словничок", "Грамаічна термінологія", "Географічна термінологія"; підручники з математики В.Шарка "Арифметика", Я.Чепіги "Задачник" у двох частинах та ін.

Програма вищої початкової школи була органічним продовженням програм нижчої початкової школи. В майбутньому ці дві форми старої школи мали стати першими сіма роками єдиної школи. Тому програма вищої початкової школи складалася так, "щоб дати якнайбільше відомостей, потрібних в житті, але так, щоб і не обтяжити занадто учнів і щоб дати при цім матеріали якнайбільше загального розвитку" [9, с. 52-53]. Такий підхід під час вироблення розподілу годин та програм для вищої початкової школи пояснювався тим, що для більшості дітей освіта на цьому етапі закінчувалася. Вони

набували того рівня освіченості, який у сучасній освітній системі визначається як неповна середня освіта. Отже, Міністерство народної освіти періоду гетьманату намагалося узгодити між собою програми нижчих та вищих початкових шкіл, з кожним кроком наближаючи їх до омріяної української національної освіти.

Враховуючи існування на території України початкових шкіл інших національностей і те, що навчання в них ведеться не українською мовою, вищезгадувана комісія, спираючись на закон про обов'язкове вивчення предметів українознавства в усіх школах, розробила програму та розподіл годин спеціально для таких освітніх закладів. Учні нижчих початкових шкіл вивчали українську мову, починаючи з другого класу по чотири години щотижня та історію України – з третього класу по дві години щотижнево. У вищих початкових школах відводилося на вивчення української мови в усіх чотирьох класах по три години, історії України у перших трьох класах – по дві години, а у четвертому – три години [ 21, ф. 2201, оп. 1, спр. 712, арк. 39 звор., 51; спр. 171, арк. 64а].

Таким чином, працюючи під час літніх канікул 1918 р., спеціальна комісія розробила навчальні плани для вищих та нижчих початкових шкіл, наблизивши їх до параметрів єдиної школи. З вересня 1918 р. міністр народної освіти М.Василенко затвердив нові програми для вищих початкових шкіл, а 20 вересня – для нижчих початкових шкіл [21, ф. 2201, оп. 1, спр. 733, арк. 133, 139]. У найкоротший термін вони були надіслані до всіх шкіл України, де отримали підтримку педагогів. Дискусія виникла тільки щодо викладання у початкових школах Закону Божого та російської мови. Наприклад, серед учителів Полтавщини ще у січні 1918 р. була розповсюджена анкета відносно ставлення до питання про релігійне виховання учнів у рамках школи [131]. Відомий діяч освітнього руху в Україні С.Сірополко висловився за відокремлення школи від церкви, вважаючи, що народна школа, яка "відкрита для всіх, не може залежати від якого-небудь одного релігійного погляду, не може бути релігійною або нерелігійною, себто вона повинна бути світською – нейтральною школою". Ознайомлення з релігійними догматами, – на його думку, – повинно проводитися за межами школи та незалежно від неї [19, с.8,10]. Однак значна частина вчителів висловились за обов'язкове вивчення релігії в початковій школі. Що ж до російської мови, то більшість учителів вважала, що вона не повинна вивчатися в українській національній школі. Така позиція педагогічних сил України враховувалася під час вироблення проекту єдиної школи, в якому зазначалося, що російська мова має вивчатися тільки в російських національних початкових школах [15, с. 26, 66; 6. – № 18. – 6 жовтня].

Враховуючи зміни, що сталися в навчальному процесі, в квітні 1918 р. Міністерство народної освіти затвердило нові зразки атестатів для вищої початкової школи, в яких мали фіксуватися оцінки з нових предметів – української мови, історії та географії України. Цей атестат надавав хлопцям права учнів, що скінчили курс чотирьох класів чоловічих гімназій Міністерства народної освіти. Дівчата прирівнювалися до випускниць жіночих гімназій, підпорядкованих Міністерству народної освіти [4, № 21.- 18 квітня].

Отже, незважаючи на нестабільну політичну ситуацію, поперемінне взяття влади різними політичними силами, геополітичні аспекти українського терену, русофільські інерційні тенденції в суспільстві, ідея української національної початкової школи була практично втілена в життя. Державна політика Центральної Ради, уряду гетьмана П.Скоропадського та Директорії УНР була спрямована на вироблення теоретичних та організаційних засад української початкової школи. Постанови Міністерства народної освіти, конкретизовані губернськими органами управління освітою, виходячи з місцевих умов, дозволили проводити практичну діяльність по розширенню сітки нижчих та вищих початкових шкіл, розробці підручників, навчальних посібників і методичної літератури для початкової освіти.

Всі теоретичні та практичні розробки, які проводилися Міністерством народної освіти, чисельними комісіями з питань початкової школи, громадськими організаціями та українськими вчительськими спілками, спрямовувались на створення і становлення в Україні нової системи освіти, яка базувалася на принципах етнопедагогіки та демократизму.

#### Список літератури:

1. Вестник Временного Правительства. – 1917.
2. Вишниченко В. Відродження нації. У 3-х частинах. – К., 1920. – Ч.
3. Вістник Волинського губерніального комісаріата Директорії Української Народної Республіки. – 1918.
4. Вістник Ради народних міністрів Української Народної Республіки. – 1918.
5. Вістник Товариства "Просвіта" у Катеринославі. – 1917.
6. Волинська народна газета. – 1918.
7. Державний архів Одеської області.
8. Євселевський Л.І., Фарина С.Я. "Просвіта" в Наддніпрянській Україні. – К., 1993. – С. 90.
9. Кузеля З. З культурного життя України, Зальцвельд. – С. 52-53.
10. Кузеля З. Рік 1918 на Україні, Зальцвельд, 1918. – С. 26].
11. Кульчицький С. Як вирішувалося "українське питання": Чи була радянська Україна в 1917-1922 рр. незалежною? // Політика і час. – 1994. – № 9. – С. 59.

12. Олійник П. Лихоліття Холмщини та Підляшшя. Шлях культурно-національного розвитку Холмщини та Підляшшя в ХІХ і ХХ ст. – Прага, 1941. – С. 84, 88.
13. Петлюра С. Російські культурно-просвітні інституції на Україні (1917) // Самостійна Україна. – 1994. – 8-14 травня.
14. Постернак С. Із історії освітнього руху на Україні за часи революції 1917-1919 рр. – К., 1920. – С. 60;
15. Проект єдиної школи на Україні. Основна школа. – Кам'янець-Подільський, 1919. – С. 26, 66;
16. // Нова школа Педагогічний журнал для вчителів початкових шкіл Полтавщини. – 1918. – № 1. – С. 69-70.
17. Рідне слово. – 1917.
18. Сергійчук В. З'їзди українців Криму // Молодь України. – 1992. – 21 липня.
19. Сірополко С. Завдання нової школи. – Нова Ушиця на Поділлі, 1919. – С. 8, 10.
20. Українське слово. – 1917. – № 5.
21. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України.
22. Центральний державний історичний архів, м. Київ.

#### SUMMARY

**Rotar N. Yu.**

Analized in the thesis is the Thentralna Rada's, the Directoria's, the administration of Hetman Skoropadsky's policy aimed at creating the Ukrainian national system of education. Evaluated are the national education's crucialty to and part in the overall process of the Ukrainian sovereignty establishing, in the period of the national-democratic revolution of 1917-1920. Covered the key aspects of the elementary education reforming. Also highlighted are the functional peculiaritits of education that acted as the factor of unity on the national basis for all the stratf of the Ukrainian society.

Завгородня Т. К.

#### ПРОБЛЕМА УКРАЇНСЬКИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ У ГАЛИЧИНІ (20-30-ТІ РР. ХХ СТ.)

Як відомо, доля Галичини, яка у 20-30-х роках ХХ ст. опинилася у складі Польщі, була дуже важкою. Протягом усього міжвоєнного періоду українці постійно відчували на собі неприхований національний гніт. Польська влада, зокрема, всіляко намагалася перешкоджати розвитку українського шкільництва, якщо не зовсім ліквідувати його. Але разом з тим, це був час, коли значно зросла національна свідомість українського народу, головною метою якого було збереження національної окремішності, побудова суверенної держави. В цьому



суспільно-політичному контексті важливою подією став Перший Український Педагогічний Конгрес, що відбувся у Львові в 1935 р. На Конгресі обговорювалося питання про всебічну підготовку української молоді "до здійснення найвищого ідеалу нації, до чинної творчої участі у розбудові рідної духової й матеріальної культури, а. через неї до участі у вселюдській культурі"[1]. Домогтися цієї мети можна було тільки змінивши зміст освіти й виховання, основою якого мало стати українознавство.

Тому стає зрозумілим, чому галицькі дидакти головну увагу у міжвоєнну добу спрямовували на розробку змісту освіти. Зважаючи ж на те, що сталих програм навчання для українських шкіл не було, українські педагоги Галичини один з головних засобів розв'язання проблеми оновлення змісту освіти бачили в створенні нових шкільних підручників.

Українській школі потрібні були власні підручники, які відповідали б новому шкільному устрою і духу шкільних реформ. Справа ця виявилася досить важкою, тому що право видання і використання підручників в школах Польщі було централізовано, і далеко не всі рукописи одерживали позитивний відгук зі сторони спеціально створеної 16 лютого 1934 р. комісії з рецензування шкільних книжок. Ця комісія, яка всіляко гальмувала видання підручників для національних меншин, ставила перед собою мету за всяку ціну не допустити в школу підручники, написані українською мовою. Взагалі при розгляді підручників основними критеріями були науковий, дидактичний, виховний, естетичний, а також (і це мало вирішальне значення) відповідність сталим програмам навчання. Ці вимоги стосувалися і допоміжної літератури[2]. На перший погляд, вимоги здаються досить справедливими. Проте треба нагадати, що сталих програм для українських шкіл в 20-30-х роках не було. Цілком зрозуміло, що одне це автоматично робило майже неможливим видання підручників для учнів українських шкіл. Львівська Шкільна Кураторія саме так і пояснювала відсутність підручників для українських дітей. І це незважаючи на те, що галицькі педагогічні товариства ще на початку 1930-х років пропонували Міністерству освіти та Львівській Шкільній Кураторії опрацьовані проекти навчальних програм (вони були надруковані в 1934 р.)

Щоправда, Міністерство освіти Польщі зробило деякі поступки для приватних шкіл, їм дозволялося використовувати посібники, які не цілком відповідали тим вимогам, що були обов'язковими для підручників, призначених для державних шкіл. Проте на титульній сторінці мало бути зазначено, що така книжка "недостосована до програм шкіл державних (публічних)" і "дозволена до вжитку (в такій а такій школі)"[3]. Але таке ніби-то ліберальне рішення не вирішувало

питання стосовно випуску навчальних книжок для українських школярів.

Проте й ті підручники, що все ж були надруковані українською мовою, викликали чимало нарікань щодо викладу матеріалу, відірваності від реального життя тощо. Матеріал у більшості підручників викладався незрозуміло і нецікаво, примітивною мовою, з розбіжностями у правописі. Позначені вади книжок стали ще більш помітними після шкільної реформи 1932 р., коли в основу діяльності українських шкіл влада намагалася покласти принцип польської державності.

Такі підручники, як вже було сказано, видавалися з великими ускладненнями, до того ж їх було дуже мало, і далеко не всі діти, які навчалися в українських школах, були забезпечені відповідною навчальною літературою, що значно ускладнювало працю українського вчительства, а дітей ставило перед необхідністю писати конспекти майже на кожному уроці. У тогочасній галицькій пресі зазначалося, що й ті підручники, які все ж були видані для українських шкіл, нерідко не мали "ніякої педагогічної вартості" [4].

Ставлячи школярів українських шкіл у таке становище, шкільна влада спонукала їх використовувати підручники, що були призначені для польських шкіл. Такий стан з українськими підручниками був ознакою цілеспрямованої полонізації польським урядом українських шкіл.

У редакційній статті часопису "Учительське Слово" з великою стурбованістю констатовалося, "що справа шкільних українських підручників для української молоді в народних школах починає набирати прикмет не тільки гострої актуальності, але й деякої драматичності" [5].

Як бачимо, на початку 30-х років Існувала така ж ситуація, про яку ще в 1923 р. говорилося у звіті Н. українського Педагогічного Товариства: "брак методичних підручників і учительських бібліотек" [6].

Наприкінці 30-х років відсутність шкільних підручників перетворилася вже у справжню біду. І не випадково на сторінках щоденника "Діло" 22 жовтня 1938 р. з'явилася редакційна стаття під красномовною назвою: "Трагедія з українським шкільним підручником" (Потім її передрукував журнал "Українська Школа"), її статті йшла мова про злидений стан українського шкільництва, порушувалося питання нестачі українських підручників для гімназій та ускладнення, з якими через це зустрічалися українські школярі: "Наші діти мусять витрачувати вдвоє більше часу, ніж польські, щоб навчитися даний предмет із польських підручників, часто не розуміють фахових термінів, при швидкому перекладі калічать рідну мову, мусять дуже багато записувати в школі..." [7].

Найгірша справа в 20-30-ті роки була з випуском шкільних підручників з української мови і літератури. Втім, було б несправедливо робити докір українським філологам та педагогам у байдужості до проблем шкільної освіти та шкільних підручників. У міжвоєнну добу одними із найбільш авторитетних і найбільш вживаних підручників з української мови були книжки С.Смаль-Стоцького і Ф.Гартнера та В.Сімовича. Написані на високому науковому рівні, з урахуванням тогочасних досягнень філології, вони все ж були орієнтовані в основному не стільки на учнів, скільки на вчителів, що прямо підкреслював В.Сімович у передмові до своєї "Граматики української мови"[8].

Та незважаючи на високий рівень вищезгаданих навчальних книжок, проблема підручника української мови не була розв'язана кардинально для всіх класів і для всіх типів шкіл. Головне полягало в тому, що існуючі підручники української мови часто не відповідали проектам програм і не давали того матеріалу, вивчення якого було передбачено. Цим можна пояснити той дивний і дуже сумний факт, що при вивченні української мови в галицьких школах вчителі й учні вимушені були користуватися підручниками з польської мови.

Вивчення української літератури, яка не існувала як окремий предмет, передбачалося в курсі української мови. Тому питання про цей, один з найважливіших шкільних предметів, набувало особливого значення. Існуючі підручники були складені переважно на матеріалі ХІХ ст., спиралися на застарілі педагогічні, методичні та дидактичні погляди і взагалі були відірвані від життя. Окремо слід сказати про відсутність підручників з музики та співів. Як справедливо зауважував відомий композитор і педагог Ярослав Барнич, навчаючись за чужомовним підручником, "молодь не тільки, що мало користає, але, користуючись, затрачує почуття любові до рідного краю, до краси нашої народної пісні, бо ж у цих піаро?неках чужа мова, чужа пісня"[9]. Не було також і українських підручників з ручної праці, де б мусило "бути розглянуте українське промислове та народне мистецтво, що має такі прекрасні зразки своєрідної національної творчості"[10]. Відсутність таких підручників зумовлювала слабкі знання дітьми українського промислового виробництва, відносно малу зацікавленість його специфікою.

Основними причинами такого стану зі шкільними підручниками^ли не тільки нестача грошей, але й відсутність належної уваги з боку суспільства до позитивного розв'язання цього питання. "Вже від 4 років чекають у Львові рукописи українських читанок, а 1 й 2 кляси гімназій,- наголошувалось у редакційній статті часопису "Українська Школа", – але їх ніхто не видає, бо автори хочуть мати опробу і ви-

дати їх на державний кошт, а приватне ані вони самі не хучуть, чи, рідше, не можуть видати, ані ніхто інший про це не думає"[11].

Українським школам потрібні були власні, українські-підручники, що відповідали б новому шкільному устрою і духу шкільних реформ. Справа ця була досить важкою, тому у міжвоєнну добу їй надавали важливого значення педагогічні товариства. Особливо значну увагу цьому питанню приділяло товариство "Рідна Школа". Воно видавало шкільні книжки українознавчого спрямування. Наприклад, підручники й оповідання з історії та географії України, літературні твори для дітей та дорослих). Крім того, товариство випускало популярну літературу з питань виховання [12].

Постійно здійснювали випуск підручників для оераїїсьеех нароаних шкіл, серії науково-педагогічних видань, розробляли проекти навчальних програм педагогічні товариства "Взаємна Поміч Україського Вчительства" та "Учительська Громада". Заслужовують на увагу праці з проблем педагогіки, надруковані в серії "Педагогічно-методична бібліотека" ВПУВ, що часто ставали методичними посібниками для українських учителів Галичини.

Віддаючи належне педагогічним товариствам, не можна зовсім забувати і про діяльність "Державного видавництва шкільних книжок" (м. Львів). Досить згадати, наприклад, що наприкінці 30-х років Державне видавництво випустило українською мовою низку підручників з різних предметів (латинська мова, географія, ботаніка, фізика, хімія, математика) [13]. І хоча ці книжки являли собою в основному переклади польських підручників, проте то був значний крок вперед у виданні навчальної літератури, бо навіть "гірший підручник у рідній мові є вартіший для молодої душі від кращого в чужій, хоч і близької"[14].

У Галичині робилися спроби створити й оригінальні підручники та методичні посібники. Так, був виданий підручник д-ра Зенона Храпливого "Нарис фізики" для 4-го класу гімназії, а також підручник "Геометрія" Михайла Грицака для старших класів середніх шкіл. Крім цього, д-р Юліан Богачевський з Яворова випустив книжку "Три клясичні проблеми з геометрії: подвоєння шостистінника, трисекція кута, квадратура кола. Приступна розвідка" (Яворів, 1935). Заслужовує на увагу підручник А.Ластовецького "Мертва природа" для 5-го класу вселюдних (народних – Т.3.) шкіл. Матеріал цієї книжки цілком відповідав вимогам діючих програм.

Не можна також не згадати книжку відомого науковця Ю.Полянського "Позаєвропейські краї та моря", яка була призначена для вивчення географії у 3-му класі середніх загальноосвітніх шкіл, а також підручник для 2-3-х відділів вселюдних шкіл "Природописні розмови й читання"[15]. Актуальною залишалася проблема створення

нових читанок. Перш за все треба було ліквідувати ті недоліки старих посібників, що неодноразово викликали критичні зауваження на сторінках галицької педагогічної преси. Наприклад, М.Федусевич в 1939 р. писав з цього приводу: "Сьогодні їхній зміст, методичний уклад, зокрема часове розпланування на поодинокі класи, та головне мова й прорізний правопис зовсім не годяться для будь-якої школи"[16]. Проте саме читанка, якою практично користувалися не тільки учні, але й їх батьки на теренах Польщі (тобто основна маса українського населення), мала виконувати особливу роль у вихованні патріота-громадянина. Тому необхідно було в основу змісту читанок покласти українознавство. Цю вимогу підсилював і той факт, що історія (після шкільної реформи 1932 р. з як самостійний предмет вивчалася тільки з 5-го класу (нагадаємо, що то була історія Польщі). Чотири перші роки дитина мала знайомитися з історичними фактами, подіями, історичними особами та географією України тільки принагідне – при вивченні рідної (української) мови. Саме тому такого великого значення набував зміст читанок. "Ті відомості з минувшини свого народу, – як зазначав З.Вільшанецький, – може українська дитина добути тільки з приписаних скупеньких на історичний матеріал читанок"[17].

Зрозуміло, що ця ситуація не могла не хвилювати галицьких педагогів. Тому вони наполегливо працювали над розробкою нових читанок, зміст яких включав би якомога більше матеріалу з історії та географії України. Таким чином, насиченість змісту підручників, зокрема читанок, елементами українознавства ставала важливим шляхом боротьби з денационалізаційною політикою Польщі по відношенню до українського населення, засобом формування національної свідомості.

Аналіз читанок, які тоді використовувалися в українських школах Галичини, дозволяє зробити висновок, що попри всю їх хаотичність, фрагментарність, відсутність належного методичного апарату, вони все ж таки створювали можливість для виховання українських дітей на основі рідної культури, історії та географії України[18]. Здійснювалося це декількома шляхами. Один з них – насичення читанок творами історичного характеру (щоправда, в основному з давніших часів). Так, в читанці для 2-го класу (автор А.Крушельницький) учням пропонувалися історичні оповідання таких видатних вчених і письменників, як І.Крип'якевич ("Княжий город Галич"), М.Грушевський ("Татарський погром України" та "Морські походи козаків"), Б.Лепкий ("Про перші друкарні на Русі") та ін.

В читанках також було використано багато українських фольклорних творів (казки, приказки, веснянки, гаївки, коломийки, колядки, щедрівки тощо). Значне місце там займали твори українських

письменників, науково-популярні нариси з етнографії та географії України, а також описи релігійних свят.

Слід згадати також інші українські читанки, які використовувалися протягом усього міжвоєнного періоду (Заклинський Б. "Писанка: Читанка для 2-го класу"; "Зірка; Буквар і перша читанка для шкіл"; Домбровський А. "Рідне слово: Буквар для неграмотних" та ін.). Всі вони були насичені українознавчим матеріалом, що концентрувався навколо окремих тем [19].

Досить часто на допомогу педагогам приходила т. з. "домашня та доповнювальна лектура" (тобто додаткова література) з різних галузей: історії, землезнавства, географії, природознавства, літератури, побуту і т. ін. За переконанням Н. Семчишина, саме додаткова література є "найприроднішим союзником шкільної читанки, союзником, від якого вартості залежить інколи успіх цілого формування"[20]. Тому стає зрозумілим, чому педагогічні товариства у міжвоєнну добу надавали такого важливого значення випуску не тільки підручників, але й додаткової літератури для учнів.

На сторінках галицької педагогічної преси неодноразово висловлювалися слушні думки не тільки з приводу змісту читанок, але й манери викладу матеріалу. Практично всі педагоги, методисти, вчителі були одностайні в твердженні, що матеріал шкільної читанки повинен бути цікавим, актуальним і живим, щоб спонукати молодь до міркування, відстоювання своєї точки зору. Матеріал читанок мав відображати сучасний рівень відповідної науки та носити прикладний характер. зрозуміло, враховуючи при цьому вікові особливості школярів. Вважалося за потрібне, аби в читанки включалися статті та нариси з історії та культури інших народів.

Нарешті, повертає на себе увагу ще одне побажання, яке було висловлено в педагогічній пресі, відносно змісти творів, що мали б бути включені до читанок. Зважаючи на дискусії, які були характерними для українського літературного життя 20-30-х років, відомий педагог М.Федусевич писав: "...пора вже порвати з тим становищем, що всі суспільні та взагалі життєві проблеми" розглядалися "майже виключно з селянськомужичької точки погляду". За його переконаннями, в читанках слід більше уваги приділяти творам, присвяченим інтелігенції, священикам і тим соціальним верствам, що з'явилися останніми десятиліттями в українському суспільстві [21].

Отже, у 20-30-ті роки ХХ ст. дидакти, науковці, вчителі Галичини незважаючи на всі труднощі, все ж працювали над розробкою і випуском підручників для українських шкіл, основним принципом побудови яких було українознавство. Вони також науково обґрунтували вимоги до підручників, багато з яких не втратили своєї цінності і сьогодні.

### Список літератури:

1. Перший український Педагогічний Конгрес. – 1935. – Львів, 1935. – С. 236.
- 2., 3. Osvieta i wychowanie. – 1934. – N 8-10. – С. 506.
4. Українська школа в ярмі //Діло, 1925, 4 липня.
5. Питання авторства шкільних українських підручників //Учительське Слово. – 1936. -4.2.-С.21.
6. Центральний Державний історичний архів м.Львів. Ф.206, оп.1, спр. 58, арк. 2.
7. Трагедія з українським шкільним підручником //Українська Школа. – 1938. – Ч. 7-12. – С. 168.
- 8.Сімович В. Граматика української мови для самонавчання та в допомогу шкільній науці. Вид. 2-е з одмінами й додатками. – К.; Лейпціг: Українська накладня. 1919.
9. Барнич Я. Дещо про підручники до науки співу й музики //Українська Школа. – 1929. – Ч. 1-4. – С. 64.
10. Перший Український Педагогічний Конгрес. – С. 141
11. Трагедія з українським шкільним підручником. – С. 169.
12. Діяльність Рідної Школи //Діло, 1926, Ч.101 Учительське Слово. – 1939. – 4.10.
- 13., 14. Нові підручники фізики, хімії й математики для українських гімназій // Українська Школа. – 1938. – 4.7-12. – С. 152-167, 143.
15. Завгородня Т. Дидактична думка в Галичині (1919-1939 роки). – Івано-Франківськ: Плай, 1998. – С. 85.
16. Федусевич М. За нові українські читанки для гімназій і ліцеїв // Українська школа. – 1939. – Ч. 1-6. – С. 30.
17. Вільшанецький З. Українська лектура в навчанні історії //Методика і шкільна практика: Додаток до часопису "Шлях виховання й навчання". – 1933. – С. 63.
18. Крушельницький А. Н. Українська читанка для I, II, III та IV класу середніх шкіл. – Львів, 1920-1923. Читанка для вищих клас вселюдник шкіл. Львів: Державне вид-во шкільних книжок, 1938. Радзикович В. Короткий нарис історії української літератури: Підручник для Шкіл і самоосвіти. – Львів: Накл. Чкр. книги і антиквари, 1932 та ін.
19. Заклинський Б. Писанка” Читанка для 2-го класу. – Косів, 1919, Зірка: Буквар і перша читанка для шкіл. – Варшава: Вид-во "Наш край", 1927; Домбровський А. Рідне слово: Буквар для неграмотних. – Львів: Просвіта, 1928. (Ця книга включала окремий розділ, який називався "Методичний провідник" – Т. 3.1.
20. Семчишин М. Домашня лектура в навчанні // Учительське Слово. – 1959. -4.13. – С. 105.
21. Федусевич М. За нові українські читанки для гімназій і ліцеїв. – С.42-43.

## НАСТУПНІСТЬ У РОБОТІ З ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ПРИРОДОЮ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дошкільне виховання є початковою і важливою ланкою в системі безперервної освіти. Доповнюючи родинне виховання, суспільне виховання, яке здійснюється у дошкільних закладах, покликане забезпечити готовність дітей до подальшого навчання у школі. Одним із стратегічних завдань реформування дошкільного виховання, як зазначено у Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття) є створення належних умов для розвитку і виховання дітей, оновлення змісту, форм і методів відповідно до вікових особливостей дітей дошкільного віку. Програмою передбачено також забезпечення загального розвитку дитини у початковій школі, органічне поєднання навчання і виховання, створення для цього оптимальних педагогічних умов.

Одним з важливих аспектів забезпечення ефективності навчально-виховного процесу в дитячому садку і початковій школі є наступність, яка реалізується у змісті, формах і методах навчання та виховання дітей у певній системі та взаємозв'язку, що забезпечує підготовку дітей до школи, тобто успішну їх адаптацію до умов шкільного навчання.

Проблема наступності в роботі дитячого садка і школи, яка набула сьогодні ще більшої актуальності, про що засвідчують публікації на сторінках педагогічної преси, заслуговує на увагу як науковців, так і практиків. Адже мова йде про організацію навчально-виховного процесу в таких ланках системи народної освіти, в яких формуються основи майбутньої особистості. Характерною особливістю дошкільного і молодшого шкільного вікових періодів є те, що вони забезпечують загальний розвиток дітей, який слугує підґрунтям для набуття ними в подальшому спеціальних знань, умінь і навичок, формування стійких особистісних якостей.

Доведено, що дошкільний і молодший шкільний вік розмежовується перехідним періодом, який науковці назвали кризою семи років. Необхідно підкреслити також і специфіку цього перехідного періоду та його особливе місце і значення в розвитку особистості. Увага до проблеми наступності в роботі дитячого садка і школи зумовлена й тим, що в організації навчання і виховання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку треба враховувати психологічну спільність усіх вікових періодів, які Д.Б.Ельконін об'єднав в одну епоху онтогенезу – дитинство.

Актуальність проблеми наступності в роботі дитячого садка і школи загострилася і з тієї причини, що за останні роки відбулися



значні зміни в організації педагогічного процесу цих освітніх ланок. Вихователі та вчителі молодших класів спрямували свою діяльність на пошук нових форм і методів навчання та виховання, які б ґрунтувалися на принципах гуманізму і демократизму. Впровадження нових програм та їх багатоваріантність, відхід від авторитарного підходу до організації педагогічного процесу і впровадження особистісно-орієнтованого – спонукає педагогів до самостійності у їх діяльності. Саме це й зумовлює необхідність наукового аналізу наступності в змісті, формах і методах роботи в сучасному дитячому садку і школі як важливої умови підготовки дітей до навчання і забезпечення його ефективності у 1-му класі.

Ознайомлення з природою дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку є одним з важливих розділів навчально-виховної роботи в дошкільній установі та молодших класах. У процесі цієї діяльності здійснюються такі важливі завдання, як формування системи знань про об'єкти і явища живої і неживої природи, закономірності та взаємозв'язки, що існують в природі, розвиток мови і мислення у дітей, допитливості, спостережливості, формування сенсорної і екологічної культури. Ознайомлюючи дітей з природою, вирішуються також важливі завдання морального, естетичного, трудового і фізичного виховання.

Як засвідчують сучасні наукові дослідження, проблема наступності в роботі дитячого садка і школи з ознайомлення з природою – складова загальної проблеми наступності між різними ланками освіти, яка є основною умовою існування і виховання. Об'єктивна потреба забезпечення наступності зумовлена тим, що розвиток особистості – це єдиний безперервний процес з якісною своєрідністю на кожному віковому етапі. З психолого-педагогічного погляду наступність – це двобічний діалектичний зв'язок, що забезпечує, насамперед, підготовку дітей до навчання, а також встановлення логічних зв'язків між готовністю до школи і організацією педагогічного процесу в школі, здійснюючи опору на набуті знання, уміння і навички. Навчання і виховання в першому класі повинно забезпечити взаємодію старих і нових знань, в результаті чого в учнів формується система міцних і глибоких знань.

Цілком очевидно, що питання наступності в роботі з ознайомлення з природою старших дошкільників і учнів молодшого шкільного віку – це питання про встановлення закономірних зв'язків у змісті, формах і методах організації навчально-виховного процесу в дитячому садку і школі. Якщо навчання і виховання дітей забезпечує вимоги школи до їх підготовки, а подальший педагогічний процес будується із врахуванням набутого ними досвіду, можна говорити про наступність, яка забезпечить результативність педагогічної діяльності.

Враховуючи специфіку нашого дослідження, ми виділили два аспекти наступності в навчально-виховному процесі:

- внутрішній (змістовний), який визначається сукупністю того досвіду, який передається (його ми досліджували, аналізуючи завдання і програмовий зміст з ознайомлення з природою в підготовчій групі і 1-му класі);

- зовнішній (процесуальний), який забезпечує ефективну передачу цього досвіду (його ми досліджували у формах і методах організації навчально-виховного процесу).

Дослідження практичного стану наступності в роботі дитячого садка і школи з ознайомлення з природою, яке було проведено нами, передбачало аналіз програми "Малюток" і програми для 1-3 класів, анкетування і тестування учнів першого класу і дітей підготовчої групи, анкетування вихователів і вчителів молодших класів, аналіз документації, діагностику рівня знань дітей і учнів про природу. Зробивши порівняльний аналіз програми "Малюток" (1991) і програми середньої загальноосвітньої школи 1-3 класів (1994), ми встановили, що така важлива риса наступності, як зв'язок попереднього і наступного матеріалів, послідовне поглиблення й удосконалення завдань простежується не в усіх розділах програми. Ознайомлення з природою учнів першого класу є складовою курсу ознайомлення з навколишнім. У підготовчій групі більше часу, ніж у першому класі, відводиться праці в природі, де успішно здійснюються завдання ознайомлення дітей з природою і загальний їх розвиток.

Наукою і практикою доведено, що в роботі з ознайомлення з природою доцільно використовувати такі форми і методи роботи, які б забезпечували чуттєве сприйняття природи, безпосереднє ознайомлення дітей з її об'єктами, давали чіткі уявлення про навколишній світ, закономірності та взаємозв'язки в ньому. Однак результати наших спостережень і аналіз педагогічної документації у підготовчих групах і першого класу, а також анкетування і тестування педагогів, дітей і учнів засвідчують, що в підготовчій групі не тільки більше часу відводиться роботі з ознайомлення з природою, а й використовуються більш цікаві і ефективні форми роботи. На відміну від 1 класу, де основною формою роботи з учнями є урок, – у підготовчій групі у навчально-виховному процесі переважають екскурсії, спостереження, прогулянки, дослідницько-пошукова, трудова та ігрова діяльність дітей у природі. Формуванню системи знань про природу у дошкільників сприяють ігрові, практичні методи, моделювання, використання народознавчого матеріалу, а також міжпредметні зв'язки.

Ознайомлення з природою в підготовчій групі взаємопов'язане з формуванням початкових математичних уявлень, зображуючою

діяльністю, розвитком мовлення. Отже, навчально-виховний процес у дошкільній установі спрямований на підготовку до навчання дітей у школі, формування знань, умінь і навичок, які забезпечать успіх у навчальній діяльності. Будуть основою для поглиблення і розширення досвіду дітей.

З метою визначення наступності у формуванні знань про природу як основного критерія нашого дослідження, ми зробили зріз знань про природу у дітей підготовчої групи і першого класу. Методика діагностики включала комплекс завдань, які дали можливість визначити і порівняти знання дітей і учнів 1-го класу про об'єкти і явища живої і неживої природи, закономірності (залежність будови організму від умов життя, ріст, розвиток, зміни та ін.), уміння встановлювати причинно-наслідкові, причинно-часові, просторово-часові зв'язки в природі, порівнювати, узагальнювати, класифікувати об'єкти і явища природи. Запропоновані дітям проблемні ситуації екологічного змісту розкривали їх ставлення до природи, давали можливість визначити рівень знань і практичних навичок догляду за рослинами і тваринами.

Знання дітей оцінювалися за наступними показниками: рівень (широта, повнота); усвідомленість (уміння аналізувати, узагальнювати); системність (уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і взаємозв'язки між процесом і явищами в природі); міцність (застосування знань в різних ситуаціях).

Кількісний і якісний аналіз відповідей дав підставу зробити висновки, що знання дітей підготовчої групи адекватні програмовим вимогам. Більшість дітей і учнів 1-го класу (70%) обґрунтували залежність тварин і особливостей їх морфологічної будови від середовища існування. 79% дітей підготовчої групи і 66% учнів 1-го класу виявили бажання доглядати за тваринами і рослинами. Деякі з опитуваних дітей (11%) не змогли встановити зв'язок між будовою ніг тварин і їх пересуванням, чим корисні тварини, рослини, чому їх треба оберігати. Було з'ясовано, що не всі діти уміють виділяти суттєві ознаки під час класифікації об'єктів природи, порівнювати їх.

Результати нашого дослідження не показали суттєвих відмінностей у знаннях, уміннях і навичках дітей підготовчої групи і учнів першого класу. Отже, протиріччя, які ми виявили у змісті, формах і методах роботи, з ознайомлення з природою дітей підготовчої групи і учнів 1 класу, проявилися в результатах навчально-виховного процесу. Щоб забезпечити підвищення рівня знань учнів у 1-му класі на більш вищій щабель, як бачимо, недостатньо підготувати їх до навчання згідно з вимогами школи. Необхідно створити в 1 класі умови для активної навчальної діяльності учнів, враховуючи те, що наступність як розвиток, вимагає розширення і ускладнення знань, отриманих на

попередньому етапі навчальної діяльності. Для цього необхідно узгодити зміст програм для підготовчої групи і I класу з ознайомлення з природою. Доцільно було б ввести в I класі природознавство чи краєзнавство як окремий предмет. Щодо форм організації роботи з ознайомлення з природою, то в I –му класі необхідно більше часу приділяти екскурсіям, тривалим і короткочасним спостереженням як під керівництвом учителя, так і самостійним.

Суттєвим аспектом наступності в роботі дитячого садка і школи є перехід від гри до навчання. Немає сумніву, що використання шкільних методів і урочної форми організації навчально-виховного процесу в підготовчій групі негативно впливає на його результативність і не сприяє підвищенню готовності дітей до школи. Використання ігрових методів у роботі з дошкільниками під час ознайомлення їх з природою забезпечує формування навчальної діяльності, розвиває пізнавальні здібності, активність, самостійність, цілеспрямованість. Співвідношення колективних та індивідуальних форм роботи виховує у майбутніх школярів відповідальність за результати їхньої діяльності. Тому, щоб забезпечити наступність в роботі дитячого садка і школи, необхідно особливу увагу звернути на ігрові форми і методи організації навчання і виховання. Не слід позбавляти учнів I класу гри, особливо при ознайомленні з природою. Ігрові форми і методи повинні забезпечувати плавний перехід до навчання. Такий підхід до вирішення проблеми наступності можна обґрунтувати тим, що між старшим дошкільним і молодшим шкільним віком існують тісні взаємозв'язки. Ці два вікові періоди, як зазначили Д.Б.Ельконін і Л.С.Виготський, є окремими і, водночас, об'єднаними провідними видами діяльності і сюжетно-рольовою грою і навчанням. Аналіз основних ліній розвитку гри дозволяє зробити висновок про можливість прийняття дітьми навчальної задачі у грі, з якою пов'язані компоненти навчальної діяльності. Гра за правилами – це праобраз навчання. Отже, у I-му класі доцільно використовувати дидактичні і творчі ігри природничого змісту як у навчанні, так і у вільний від уроків час. Інтеграція навчальних і ігрових форм і методів в роботі з дошкільниками і учнями підвищить їх пізнавальний інтерес, результативність педагогічного процесу.

У роботі з ознайомлення з природою в I-му класі необхідно ввести більше часу праці в природі, яку можна поєднати з дослідно-експериментальною роботою.

Забезпечення наступності в роботі дитячого садка і школи буде досягнуто завдяки проведенню колективних форм роботи з дітьми підготовчої групи і учнями I-го класу. Проведення колективних екскурсій, свят календарно-природничого циклу, конкурсів малюнків про природу сприятиме не тільки встановленню тісного взаємозв'язку

між школою і дитячим садком, а й покращенню підготовки дітей до навчання і активності учнів.

Слід зазначити, що в досягненні наступності в роботі дитячого садка і школи необхідна творча зацікавленість педагогічних колективів, спільна організаційно-методична робота вихователів і вчителів молодших класів. Відвідування вчителями дитячого садка дає їм можливість познайомитися з особливостями організації навчально-виховного процесу з дітьми, з результатами їх діяльності, виявити їх готовність до навчання, інтереси, індивідуальні особливості. Вихователі під час відвідування уроків в школі знайомляться з творчим почерком учителів, вимогами до підготовки дітей.

Важливим аспектом наступності в роботі дитячого садка і школи є організаційно-методична робота з вчителями молодших класів і вихователями. Проведення спільних педрад, семінарів-практикумів, методичних семінарів з вчителями молодших класів і вихователями, на яких розглядаються питання підготовки дітей до школи, аналізуються структура, зміст, завдання, результати педагогічного процесу, сприяють визначенню оптимальних шляхів забезпечення наступності в роботі дитячого садка і школи.

Важливою умовою реалізації наступності є самоосвіта педагогів і робота з батьками, оскільки сім'я – це не тільки зв'язуюча ланка між дитячим садком і школою, а й те підґрунтя, у якому переплітається коріння шкільного і дошкільного виховання.

Наші висновки і рекомендації не претендують на повне розкриття проблеми наступності, яка заслуговує уваги як науковців, так і практиків. У своєму дослідженні ми з'ясували і конкретизували тільки деякі аспекти наступності в роботі дитячого садка і школи з ознайомлення дітей з природою. Розглядаючи проблему наступності і шлях її забезпечення, необхідно врахувати закономірності вікового розвитку дітей дошкільного віку, специфіку їх діяльності і особливе місце і значення в розвитку особистості цих вікових періодів. Встановлення спадкоємних зв'язків у навчально-виховному процесі підготовчої групи і I – го класу залежить значною мірою від підготовки вихователів і вчителів молодших класів до практичного вирішення наступності в роботі дитячого садка і школи при вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу.

#### **Список літератури:**

1. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття).- К.: "Райдуга", 1994.
2. Наступність у навчально-виховній роботі дитячого садка і школи /За ред. Борисової З.Н., Киричук О.В., Ніколасенко Д.Ф.-К.: Рад. школа, 1986.
3. Єременко Г.М., Риженко Г.М. Дигина йде до школи. -К.: Знання. 1985.
4. Мухина В.С. Шестилетний ребёнок в школе.-М.: Просвещение, 1986.

5. Завтра в школу. /За редакцією Котирлю В.К. – К.: Рад. школа, 1977.  
6. Подготовка детей к школе в детском саду. /Под ред. Сохина Ф.А. и  
Тарунгаевой Т.В.- М.: Педагогика, 1978.

## SUMMARY:

Strunnikova D.I.

### SEQUENCE IN WORK WITH PRESCHOOL AND ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN ON ACQUAINTANCE WITH NATURE

The essence and role of sequence in the work of preschool and school are revealed in this article. Based on the analysis of scientific works and results of experimental studies, ways of ensuring sequence in acquaintance of children aged 6-7 with nature are revealed.

Лисенко Н.В.

### ПІДГОТОВКА СПЕЦІАЛІСТІВ ДЛЯ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДІВ

Для 90-х років нашого століття характерне є перетворення освіти на глобальний фактор розвитку людства та зміни в контексті нової парадигми освіти тих її соціальних функцій, які утворилися в попередні роки, – забезпечення життєдіяльності та професійної підготовки. Напередодні XXI століття відчутно актуалізується система універсальних цінностей освіти, які вона покликана формувати вже сьогодні. Насамперед ідеться про інтеграцію гуманізму, розуму й творчих здібностей особистостей. Варто зазначити, що ці зміни відбуваються адекватно до змін у світовій педагогічній науці та соціокультурній політиці в цілому. В умовах переорієнтації освіти із функцій здобуття інформації, набуття обов'язкової суми знань, опанування певними вміннями й навичками на функції всезагального розвитку людини, її особистих і культурних якостей першорядного значення набуває українознавство. Адже саме воно в усі часи проголошує найвищою цінністю вільний розвиток особистості, втілення в навчання й виховання гуманістичних ідей, милосердя, людської гідності. На таких засадах, власне, й ґрунтується подальший прогрес кожного з процесів суспільного розвитку, в тому числі національної системи освіти.

Отож, українознавство в сучасних умовах треба розглядати як таку міждисциплінарну галузь, в якій зінтегровані фундаментальні здобутки української науки й культури, комплекс знань новітніх педагогічних концепцій світової педагогічної думки.

Розглядаючи погляди сучасних вчених (Л.В.Артемов, Є.С.Вільчковський, А.М.Богущ, З.П.Плохій та ін.) на професійній якості педагога-спеціаліста в галузі дошкільного виховання, зазначимо, вони не є статичною характеристикою, оскільки змінюються й удосконалюються під впливом соціально-економічних, інтелектуальних, інформаційних та інших факторів. Особливою активністю вони відзначаються сьогодні, в умовах наближення української дошкільної науки до світових стандартів.

Відмова в професійній підготовці спеціаліста дошкільного виховання від подрібнення фахової освіти, актуалізація гуманітарного циклу навчальних дисциплін, помітні зміни пріоритетів у змісті навчання і виховання студентів, що зорієнтовані на загальнолюдські цінності й реальні національно-культурні процеси, поступово виводять дану галузь на орбіту нової методології. Вперше за багато десятиріч українські діти мають шанс одержати педагога, свідомість і професійна підготовка якого ввібрали всі надбання української матеріальної та духовної культури в умовах поліетнічності та полікультурності суспільства. Українознавство в системі професійної підготовки педагога-дошкільника, яке, забезпечивши поглиблення знань про особливості розвитку українства, поступово усуне, вважаємо, відірваність національних меншин (росіян, молдаван, євреїв, поляків та ін.) від українознавчих знань, забезпечить міжнаціональну та громадянську толерантність, міжнаціональну єдність.

До сказаного треба додати, що українознавчу спрямованість фахової підготовки вихователів розглядаємо як таку, що покликана підготувати їх не лише до роботи в умовах діяльності дошкільних закладів нетрадиційних типів, а забезпечити кардинальне реформування першої ланки системи освіти. Адже сьогоднішній етап її розвитку цілком очевидний як кризовий, що зумовлений дією тих об'єктивних суперечностей, які виникли між панівними в суспільстві абстрагованістю і космополітизмом, відсутністю в ньому належних умов для розвитку особистості та вимогами до задоволення потреб в гуманізації, індивідуалізації, мобільності підготовки до активного життя в нестабільній соціально-економічній ситуації.

Об'єктивно і те, що сучасній Україні потрібні фахівці дошкільного профілю нової формації з конкурентноспроможними європейським чи світовим рівнем кваліфікації. Тому необхідно докорінно оновити технологію їх підготовки до самостійної педагогічної діяльності за нових соціально-економічних умов з урахуванням типів закладів дошкільного з виховання, специфічності їх функціонального призначення та ін., що виступають сьогодні вже як очевидна реальність.

Зміни в технології навчання студентів варто розглядати не лише як запровадження поодиноких фрагментів оновленої чи нової педаго-

гічної системи, а як кардинальні зміни за трьома основними напрямками – чого навчати (зміст), в якій послідовності (структура), якими способами (технологія). Ці напрями передбачають відчутне посилення ролі як фундаментальних, так і фахових дисциплін. Особливо актуально це звучить у сучасних умовах здійснення багаторівневої підготовки, починаючи від першого її рівня (кваліфікація молодшого спеціаліста-вихователя дошкільного закладу), включаючи другий (кваліфікація спеціаліста чи вчений ступінь бакалавра), а відтак і третій рівень (кваліфікація магістра). Дана система покликана забезпечити різну глибинність професійної компетентності, рівень кваліфікації та соціально-громадянської спрямованості особистості педагога в цілому.

З-поміж основних принципів, на яких має ґрунтуватися нова технологія вузівського навчання, спинимось на аналізі лише тих, які, на наш погляд, сьогодні чи не найважливіші. Отже, принцип, за яким нова технологія вузу передбачає якісні зміни самого викладача, що впродовж тривалого часу розглядається як і рушій, і як стрижень педагогічного процесу. Звідси і випливає його основна характеристика - високий рівень професіоналізму, виразниками якого є глибоке розуміння свого призначення в системі кваліфікаційної підготовки фахівців нового типу, досконале опанування вітчизняним і зарубіжним методичним і теоретичним потенціалом, сформована висока культура педагогічної праці. Лише викладач, який є носієм таких характеристик, уможливить впровадження в навчально-виховний процес вузу різних педагогічних технологій, які вже, в основному, розроблені в педагогічній теорії. Однак констатую, що вони не запроваджені в широку вузівську практику не лише через причини соціально-економічного характеру. На нашу думку особистісний компонент важить у цій справі чи не найбільше.

Сучасна педагогічна громадськість цілком свідома того, що докорінне вдосконалення професійної підготовки фахівця-випускника того чи іншого вузу залежить не стільки від запровадження нової педагогічної технології, скільки від особистості викладача, готового або ж не готового діяти на принципово нових теоретико-методологічних й методичних засадах.

Чи ж кожен вуз України сьогодні забезпечений професіоналами такого рівня? Це запитання звучить як риторичне. Адже неупереджений погляд на ситуацію, що склалася в сучасній вищій школі України, дає право констатувати, що теперішній викладач – це педагог з 18-24 годинним щотижневим навантаженням.

А це цілковито обмежує його наукову та науково-методичну діяльність. Відбирає час, відведений на збагачення й удосконалення особистого творчого потенціалу, тобто, професійного самовдосконалення



та ін. Тому за таких умов педагог об'єктивно не в змозі звільнитися від монотонності й рутинності в роботі, дбати про власну педагогічну культуру. А відтак і страждає якість фахової підготовки спеціалістів. Хочемо запропонувати для обговорення декілька міркувань, викликаних сучасною ситуацією в дошкільному вихованні в Україні.

Система виховання і навчання найменших в Україні, її завтрашніх громадян, для кого, власне, і виборювалася незалежність і самостійність держави, волає про порятунок. Сучасна тенденція на масове закриття закладів дошкільного виховання, повсюдна передача їх приміщень і майна у власність організацій і приватних осіб, які прагнуть далеко не освітніх цілей, спричинить найближчим часом всеохоплюючу руйнацію тієї системи дошкільного виховання, яка має в Україні прадавні прогресивні традиції, яка znana в освіті, бо спирається в своїй теорії та практиці на фундаменталізм української народної педагогіки і результати психолого-педагогічних досліджень сучасних учених світової педагогіки. Загальнодержавне знищення системи дошкільного виховання, починаючи із закриття, перепрофілювання дитячих садків і завершуючи скороченням, а подекуди і закриттям дошкільних відділень у вузах і педагогічних коледжах України, завдасть непоправної шкоди.

Перейдемо до аналізу конкретних пропозицій. Сьогодні чи не кожен педагогічний інститут (університет) України ще має у своєму складі дошкільний факультет або ж відділення, яке функціонує на базі педагогічного факультету. Однак цього річний (1998) набір абітурієнтів стрімко скорочено, що є цілком об'єктивним наслідком сучасного соціально-економічного становища в Україні. Несприятлива демографічна ситуація, що складається в державі, зменшення народженості внесли свої негативні корективи у перебіг справи, і водночас, (що також об'єктивно), в Україні за останні роки намітилася тенденція щодо зростання запитів на дошкільні заклади спеціального призначення. Маємо на увазі не лише дитячі садки реабілітаційно-профілактичного типу. Сюди ж варто віднести заклади типу "дитячий садок-школа", заклади для обдарованих дітей задля успішного подальшого розвитку їхніх загальних та спеціальних здібностей, авторські освітньо-виховні комплекси тощо. Запити громадян на заклади таких типів щороку зростають, а от фахову підготовку спеціалістів до роботи у них в Україні налагоджено вкрай незадовільно.

Тож перше, і, що видається нам найважливіше, на рівні адміністративно-територіального поділу, необхідно зробити кваліфіковану інвентаризацію дошкільних закладів, де виховуються діти з більш-менш задовільним станом здоров'я і нормальними темпами фізичного та нервово-психічного розвитку, медичних та культурно-освітніх установ, які обліковують дітей з відхиленнями в

розвитку (затримкою чи прискоренням) та ін. Адже нині найбільшу стурбованість викликають діти з відхиленнями у фізичному та нервово-психічному розвитку, кількість яких в Україні швидко зростає, і вже ні для кого не є таємницею, що саме вони приречені жити в родинах, часто усамітнено і лише з батьками. Такі діти об'єктивно стають бранцями соціальної, емоційної та сенсорної депривації, а їхня ізоляція від однолітків й реального світу жорстко лише поглиблює недуги, а почасти спричинює кризові явища, унеможливаючи подальшу соціалізацію і реабілітацію.

Дошкільні відділення вузів України, які ще функціонують, могли б значно переорієнтувати зміст кваліфікаційної підготовки й забезпечити для дитячих садків не лише "Вихователя дитячого садка" (сучасна кваліфікація за спеціальністю "Дошкільне виховання"), а також вихователя, якого сьогодні чекають діти з урахуванням розвитку їх індивідуально-типологічних особливостей, тобто вихователя-універсала, який уміє і хоче працювати задля дітей, як писали в свій час Ф.Фребель і С.Русова.

Очевидно, що чітке окреслення перспектив розвитку закладів дошкільного виховання лише на найближчі чотири-вісім років може видатися маломаштабною пропозицією, яка не виправдовує тих матеріальних затрат, яких зазнала держава на підготовку фахівців у системі вищої школи. Водночас мусимо визнати, що вихователька дитячого садка, яка потребує додаткового залучення до роботи з дітьми за окремими розділами програми вчителів-предметників, також уже не задовольняє запити сучасної батьківської громади. Значна частина "просто вихователів" йде уже сьогодні на біржі працевлаштування або за власні кошти і додатково затрачені роки продуктивної праці здобуває перекваліфікацію, виборює право працювати з дітьми в дитячих реабілітаційних центрах, будинках дитячої творчості, спортивних комплексах тощо.

Виникає запитання: чи не рентабельніше державі одразу впорядкувати набір і підготовку фахівців, які за обмежений час навчання, без додаткових моральних і матеріальних затрат були б реально працевлаштованими? Ми переконані, що коли на загальнодержавному рівні здійснити таку "реорганізацію" фахової підготовки спеціалістів дошкільного профілю, залишивши за регіонами право вносити корективи залежно від їх специфіки і потреб, ми уникнули б тих проблем, які сьогодні захопили всю систему дошкільного виховання, зберегли б і висококваліфікованих спеціалістів у вищій школі, і припинили бездушну руйнацію та розпродаж приміщень дитячих садків, залишивши дітям їхнє майно.

За умови такого реформування важко, звичайно, уникнути скорочення фахівців, однак кількість годин для індивідуально-

диференційованої роботи зі студентами врівноважить розрахунки навчального навантаження викладачів вузів, об'єктивно створивши умови для підвищення їх професійної компетентності, адже вони читатимуть принципово нові курси як для студентів, так і для слухачів післядипломної освіти, батьків тощо.

Для дотримання відповідності між соціальним замовленням на спеціалістів і якістю їх підготовки необхідно, вважаємо, вже сьогодні вжити таких заходів:

- набір абітурієнтів здійснювати, орієнтуючись на потреби спеціалістів того чи іншого профілю, що забезпечить їх реальне працевлаштування після навчання;
- організувати процес вузівської професійної підготовки як динамічний, мобільний, який підлягає швидкому переорієнтуванню адекватно до зміни ситуації в практиці дошкільного навчання;
- відійти від традиційної методики поточного навчання групи (курсу) і перейти до індивідуально-диференційованої підготовки фахівців, що офіційно підтверджувати відповідним записом у дипломі після навчання;
- змістити акцент навчального процесу в бік актуалізації самостійної роботи кожного студента;
- почасти змінити роль і функції викладача в навчально-виховному процесі та створити умови для його діяльності як викладача-консультанта;
- посилити значення поточного, узагальнюючого та підсумкового контролю за успішністю студента і спиратися на її результати в присвоєнні кваліфікації відповідного рівня професійної підготовки.

Індивідуально-диференційована робота зі студентами, профілювання їх підготовки врятує престиж професії виховательки маленьких дітей. Адже саме усвідомлення студентами безперспективності власного фаху, його моральне і матеріальне зубожіння, меншовартість порівняно з іншими педагогічними професіями, нівелює особистісні та фахові якості, породжує байдужість до професійного самовдосконалення у майбутніх випускників.

Загалом ситуація, що складається в справі дошкільного виховання в Україні, згубно впливає не лише на фахову підготовку, а й на всю справу охорони і збереження дитинства наших дітей, нашого завтра. Пропонуємо для обговорення концептуальні міркування щодо вдосконалення підготовки фахівців за спеціальністю "Дошкільне виховання" на найближчу перспективу на базі педагогічного факультету Прикарпатського університету ім.В.Стефаніка, що в м. Івано-Франківську.

Не менш важливим, на наш погляд, є швидкісне реагування на зміни, що відбуваються в практиці виховання дітей дошкільного віку та коректування відповідно до них моделі спеціаліста.

Не секрет, що попри рівність прохідного балу до вузу, в складі першокурсників є люди з різними рівнями загальноосвітньої підготовки, сформованості загальних і спеціальних здібностей, спрямованості інтересів, мотивації професійного вибору тощо. Існуюча сьогодні технологія фахової підготовки не спроможна, вважаємо, саме через те, що вона зорієнтована на середнього студента, а, відтак, і на спеціаліста середньої якості. Така підготовка не є порятунком для справи дошкільного виховання, коли в його системі активно зароджуються і, що відродно, успішно співіснують альтернативи не лише у формах власності, а й у змісті навчання і виховання дітей.

Різниця стартових можливостей першокурсників об'єктивно зумовлює пошук кожним викладачем індивідуальних шляхів удосконалення технології викладання тієї чи іншої дисципліни, складання навчально-методичної документації, розробку комплектів текстів завдань, вправ, укладання переліку основних теоретичних положень як підґрунтя для формування систем методичних умінь і навичок, якими має оволодіти кожен випускник тощо.

Розглянемо реалізацію принципу на конкретному прикладі - викладанні однієї з тем фахової дисципліни - "Методики ознайомлення дітей з природою" в зв'язку з актуалізацією екологічного цензу в системі тих знань, які подає дана методика. Упродовж вивчення перших тем курсу викладач з'ясовує рівень обізнаності студентів з опорними поняттями ботаніки, зоології, біології та ін., які слугують науково-теоретичним підґрунтям в опануванні методичними вміннями і навичками роботи з дітьми різних вікових груп за змістом відповідних розділів нині чинних програм дошкільного виховання - "Малятко", "Дитина" та ін.

От, скажімо, як виглядає алгоритм діяльності педагога в ознайомленні дітей 4-7 років життя з водою, як екологічним фактором, задля виокремлення екологічної спрямованості теми.

На 1-му етапі викладач з'ясовує знання студентів про сутність значення води, як земної речовини, яка за своєю важливістю посідає друге місце після кисню: вміст води в організмі людини, значення води для розвитку рослин, її вміст у рослинах; вода в житті тварин; сутність теорії "життя вийшло з води"; вода - основа життя на землі; Світовий океан - годувальник людства; морські тварини та їх екологія; людина під водою; вода - священна основа життя (вода у творчості й фольклорі народів світу) та ін.

Такий орієнтований перелік запитань, повнота і конкретність відповідей на які дає викладачу можливість надати право студенту перейти до другого етапу. В разі відсутності належних знань, студент опрацьовує кожне положення за рахунок власного часу і на цей період не допускається до захисту методичної теми.

На другому етапі викладач з'ясовує знання студентів за такими схемами:

Схема 1.

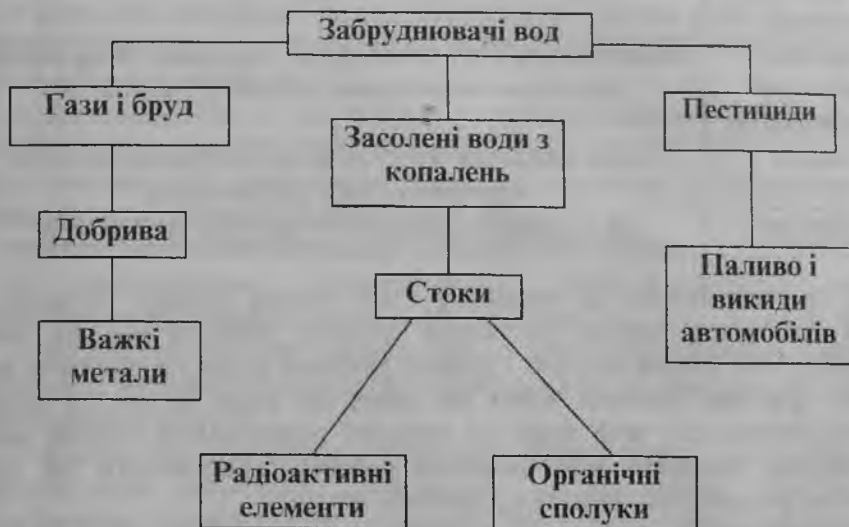
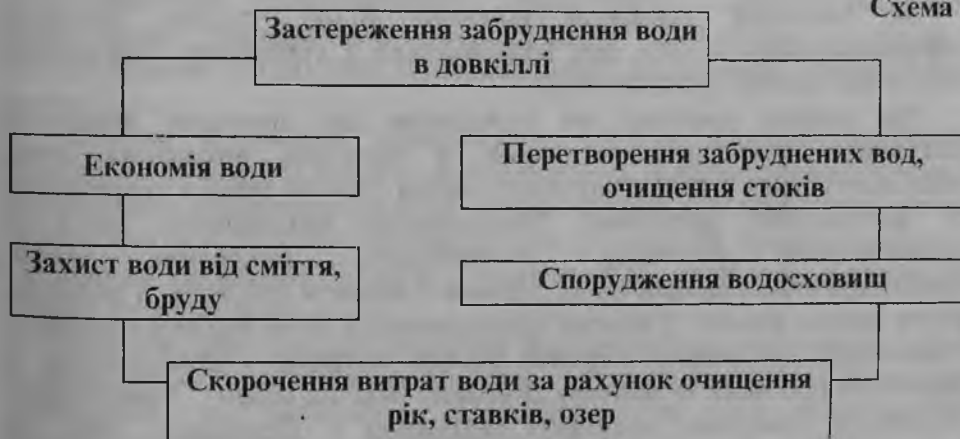


Схема 2



На третьому етапі викладач з'ясовує, наскільки ґрунтовно студент оперує знаннями про вплив води на процеси життєдіяльності дітей, людей. Завдання виконується за такою схемою:

Схема 3

Види забруднювачів	Наслідки забруднення
бактерії	епідемії черевного тифу, краснухи, вірусні запалення
віруси	черевної порожнини, запалення шкіри, кон'юктивіт
метали, олово, ртуть	харчові отруєння
азотно-кислотні солі, нітрати	зміна гемоглобіну крові дітей, дорослих, відхилення в нервово-психічному розвитку немовлят
нафта	зміна смакових якостей води, непридатність до вживання в їжу та для пиття
феноли	гальмування діяльності внутрішніх органів

І на завершення, на першому етапі кожен студент виконує по шість дослідів з метою з'ясування впливу: стічних вод на життя найпростіших членистоногих (дафнії); олійних плям на поверхні води на ріст рослин; олійних плям на поверхні води на життя водних тварин; швидкості течії води на способи пересування водних комах (водомірка); дощових вод, зібраних поблизу підприємств, на ріст і розвиток рослин закритого і відкритого ґрунту.

На другому етапі викладач формує практичні вміння і навички повідомлення дітям різних вікових груп знань про воду, способи дослідження її значення для кожної дитини, рослин і тварин найближчого оточення.

За виконані завдання кожного етапу студент одержує диференційовану оцінку, яка враховується в сумарному оцінюванні його знань за тему (розділ) тощо.

На даному прикладі ми засвідчили дію принципу швидкого реагування викладача на зміни в практиці виховання дітей дошкільного віку в двох площинах: перша – якісні зміни в теоретичній та методичній підготовці майбутнього вихователя; друга – удосконалення процесу екологічного виховання дітей. Консолідуючою основою обох площин є поняття про воду, її вплив на життя всього живого. Система сформованих у дітей уявлень про воду, її значення для кожної окремої дитини зокрема, є домінантною в уявленнях про воду як фізичну речовину Землі в цілому. Такий підхід спонтанно утверджує кожного вихованця у сприйнятті себе, як частинки природи, в усвідомленні своєї залежності від неї, її стану й захищеності.

Як бачимо, коректива досі чинної моделі фахівця дошкільного профілю – обов'язковість його еколого-педагогічної культури – очевидна в зв'язку з актуалізацією проблеми екологічного виховання дітей, починаючи з дошкільного віку.

Реалізація принципу швидкого реагування на зміни в практиці виховання дітей дошкільного віку передбачає сформованість певних якостей і викладача вузу. А саме:

- діагностування і проектування мети навчання і розвитку особистості кожного студента;
- глибоке, системне знання навчальної дисципліни, її наукових основ, уміння переструктурувати її зміст з індивідуального викладу на індуктивно-дедуктивний;
- моделювання в навчальному процесі елементів, комплексів професійної діяльності майбутнього фахівця;
- організація самостійної роботи студентів у підготовці до семінарів педагогічних (ділових) ігор тощо;
- вільне володіння методами активного навчання;
- забезпечення сприятливого психологічного клімату співробітництва й партнерства зі студентами;
- систематичний поточний, проміжний і підсумковий контроль успішності кожного студента та перебудова їх на підставі результатів навчального процесу.

На наш погляд, цілком очевидні суперечності сьогодення, які існують між запитами суспільства та громадян до фахівців дошкільного профілю та можливостям традиційної педагогічної науки, можна розв'язати шляхом широкого впровадження у вузі новітніх теорій і технологій навчання, які вже почасти апробовані вузівською практикою; оновлення змісту навчальних планів і програм; удосконалення нормативних документів диференційованого планування навчального навантаження викладачів; створення максимальних умов для систематичного піднесення професійного рівня.

Кінцеві результати реформувань системи фахової підготовки бачаться і в тому, що вони уможливають запровадження базового компонента дошкільної освіти. Даний напрям реформування першої ланки освіти в Україні є пріоритетним у контексті Закону про освіту державної програми "Освіта" (Україна XXI століття), Конституції нашої держави та ін.

Пропонуємо для обговорення концептуальні міркування щодо вдосконалення підготовки фахівців за спеціальністю "Дошкільне виховання" на найближчу перспективу на базі педагогічного факультету Прикарпатського університету ім. Василя Стефаника.

## **ОБГРУНТУВАННЯ ДОЦІЛЬНОСТІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ**

Конституція України стаття 53 закріплює забезпечення державної доступності, безкоштовності і подальшого розвитку дошкільної освіти, її здійснення в державних і комунальних навчальних закладах. Тому доцільність подальшого вдосконалення системи професійної підготовки спеціалістів дошкільного профілю зумовлюється такими об'єктивними чинниками:

- стандартизація дошкільної освіти в Україні;
- збільшення кількості дошкільних закладів різних типів;
- створення навчально-педагогічних і реабілітаційно-педагогічних центрів (комплексів) типу "Дитячий садок-школа" для дітей з нормальним розвитком і для дітей з відхиленням в нервово-психічному і фізичному розвитку;
- зростання потреби у фахівцях дошкільного профілю з конкурентноздатним рівнем кваліфікації в умовах входження України в світову (європейську) спільноту;
- специфічність функціонування дошкільних закладів у нових соціально-економічних умовах їх фінансування й утримання.

### **ПРОФЕСІЙНЕ ПРИЗНАЧЕННЯ Й УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ СПЕЦІАЛІСТІВ**

Децентралізація визначення змісту і напрямів професійної освіти, розробка викладачами університету навчальних планів, програм і підручників, перехід до інноваційного типу навчання з урахуванням професійно-кваліфікаційних запитів Західного регіону та України в цілому зумовлюють використання наших спеціалістів у освітніх закладах різного типу: педагогічні вузи; педагогічні училища (коледжі); дошкільні заклади; навчально-педагогічні комплекси; служби соціального захисту населення.

### **КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ "ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ"**

Вузівське навчання і виховання студентів спрямоване на формування базових основ культури особистості майбутнього спеціаліста – моральної, розумової, фізичної, екологічної, естетичної, економічної та правової. Методологічні засади ґрунтуються на концептуальних положеннях державної національної програми "Освіта", Концепціях національного й дошкільного виховання, тому водночас із навчально-виховною роботою, із задоволенням культурно-освітніх потреб і сприяння вільному вибору напрямку спеціалізації, є реалізація творчої суспільно-педагогічної ініціативи студентів та апробація нових варіантів освітніх наскрізних програм, підручників, методик, упровадження їх у практику професійної підготовки.



## **ПЕРЕЛІК УЗАГАЛЬНЕНИХ НАПРЯМІВ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ**

Діапазон теоретичної діяльності факультету багатогранний. Він охоплює професійну підготовку випускників педколеджів за скороченим терміном навчання, випускників з/о шкіл з денною і заочною формою навчання відповідно за 4 і 5 років. Такий підхід зумовлюється об'єктивною суперечністю між стандартизацією змісту професійної підготовки спеціалістів дошкільного профілю і потребами закладів різного типу у фахівців, які в ідеалі потр

ебують індивідуальної підготовки з урахуванням специфіки навчально-виховного процесу. Це зумовлює диференціацію та інтеграцію основних напрямів підготовки фахівців на факультеті, підтримання заочної форми навчання. А саме:

- оволодіння науковими знаннями і науково-обґрунтованими засобами практичної діяльності на рівні викладача спеціальних дисциплін у вузах, коледжах (педучилищах), освітніх закладах іншого типу. Кваліфікація бакалавра присвоюється всім випускникам денної та заочної форми навчання;

- оволодіння науковими основами й технологією організації та здійснення навчально-виховного процесу в дошкільних закладах (комплексах) різного типу. Кваліфікація спеціаліста присвоюється всім випускникам денної та заочної форми навчання.

З обох напрямів практикується рекомендація відмінників на подальше навчання в магістратурі й аспірантурі. Це забезпечить удосконалення творчого й професійного потенціалу випускників спеціальності "Дошкільне виховання" і цілком задовільнить соціальні запити Західного регіону України (Івано-Франківську, Тернопільську, Хмельницьку й Львівську області).

### **ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ "ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ"**

В умовах реформування системи освіти факультет ставить якісно вищі вимоги до спеціалістів "Дошкільне виховання". Вони ґрунтуються на концептуальному підході: у вищій школі закладається на I-III курсах

загальний, відносно стандартний фундамент професійної підготовки фахівця, а на IV (випускному) курсі здійснюється його вузьке профілювання, забезпечення його відповідності вимогам конкретного місця працевлаштування. Це досягається наявністю тісних контактів вузу з відповідними освітньо-виховними закладами Західного регіону України і держави в цілому. Зокрема це підготовка:

- викладачів педагогіки, психології й фахових методик для коледжів (педучилищ);

- педагога-вихователя (реабілітатора) для навчальних й реабілітаційних комплексів;
- спеціалістів дошкільного виховання;
- соціального педагога-працівника соціальних служб з населенням;
- родинного вихователя-педагога.

#### SUMMARY:

Lysenko N.V.

This article is devoted to the topical problem of the future teachers training with the employment of the modul's technology in the investigation of special subjects at the present stage.

The article shows the importance of the combination of the principle of intergration and different subjects of professional purposefulness.

Different approachens to the definition of the content of Knowledge, wich are regired for teacher's in the fild of the oco-professional activity.

Іванчук М.Г.

### ОСОБИСТІТЬ УЧИТЕЛЯ У МОРАЛЬНО-ДУХОВНОМУ РОЗВИТКУ ШКОЛЯРА

Основна засада, на якій ґрунтується загальна орієнтація навчальної та виховної роботи сьогодні, – скерованість на розвиток особистості. Спрямованість нинішньої освітньої системи на розвиток особистості має передбачати повагу до індивідуальної самобутності кожної дитини. Адже життя кожної з них неповторне й самооцінне. Нинішні соціально-економічні умови буття, попри всю неоднозначність їх характеристик, мають позитивні для розвитку особистості моменти. Зокрема, вони є особистісно орієнтованими у тому розумінні, що спонукають особистість до професіоналізму, як найповнішого розкриття та індивідуального способу виявлення своїх потенційних можливостей. У цьому процесі задіяні вчитель і учні, але вчитель його ще й спрямовує.

У школі в "організмі суспільного виховання, всякому призначено свою справу: але найважливіший член у цьому організмі, без сумніву, викладач. І все у вихованні має ґрунтуватися на особистості наставника, бо виховна сила виливається лише з живого джерела. Ніякі статuti, програми, ніякі організаційні форми, як би хитро вони не були придумані, не можуть замінити впливу особистості вчителя в справі виховання" [4,с.123]. Щоб бути здатним до пробудження особистості учня, розкрити його суб'єктивний світ, учитель сам має бути особистістю сучасною, у якій закладена вся повнота життєвого.

фахового, творчого багатства. Такий педагог буде конкурентно-здатним посередником між учнем та істиною.

Оскільки школа є світом людських зіткнень, то завдання вихователя полягає в тому, щоб ця взаємодія, з одного боку, була найсприятливішою для особистості і, з іншого, виховувала в кожній людині глибоко індивідуальну здатність до відповідальності.

У сучасних умовах (суспільного розвитку) національного відродження України все більше зростає роль школи у формуванні особистості, здатної забезпечити прогрес нації. А для цього, як зазначав Я.Чепіга, конче потрібно, щоб школа мала в особі вчителя ту культурну силу, що несе людям світло, знання й поступ [5].

Згідно з концепцією персоналізації, розробленою А.В.Петровським і В.А.Петровським, особистість існує в трьох вимірах, одним з яких є її існування в інших людях, вплив на їх психіку. Зрозуміло, що для здійснення такого існування в інших людях дана особистість не повинна бути для них байдужою і повинна мати певні відносини з ними [2, с. 44-53]. Такі відносини існують між учителем початкових класів і його учнями. Виховуючим відносинам, які свідомо формуються під керівництвом учителя і спрямовані на досягнення мети виховання, належить провідна роль у морально-духовному розвитку школяра. Це надзвичайно важливо усвідомити педагогам, оскільки увесь навчальний процес у школі відбувається на основі відносин.

К.Д.Ушинський накреслив основні шляхи формування виховуючих відносин. Це знання "матеріалу", тобто учня, а на основі цього – свідомий вибір засобів. Для гуманізації відносин він особливо цінував особистісні якості вчителя, його моральну природу, професіоналізм.

Увести дитину в складний світ людських відносин, вчити відчувати – одне з найважливіх завдань вчителя-вихователя. Бо саме в ранньому віці дитина повинна пройти емоційну школу, школу добрих почуттів, у неї має виробитися емоційне ставлення до дійсності. В.О.Сухомлинський вважав педагогічно доцільні відносини одним із найголовніших напрямів роботи школи. Він пояснював, що мудрість влади людини над людиною, а тим більше дорослої людини над дитиною – це майстерність, глибоке проникнення у світ дитячих думок і почуттів.

На основі теоретичних положень В.М.Мясищева, досліджень О.Ю.Гордіна, А.П.Сідельковського, Н.Є.Щуркової та філософсько-психологічної концепції С.Л.Рубінштейна, якими доведено, що ставлення людини до людини опосередковує ставлення людини до буття, приходимо до визначення поняття "виховуючих відносин" у процесі навчальної діяльності, як спеціально організованої під

керівництвом вчителя, творчої, морально-естетичної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, спрямованих на досягнення мети виховання. "Педагогічний процес, як діяльність вчителя-вихователя формує особистість дитини, що розвивається, і в міру того, як педагог керує дитячою діяльністю, а не підміняє її. Будь-яка спроба вихователя-вчителя "внести" в дитину пізнання і моральні норми, минаючи власну діяльність дитини з оволодіння школи, підриває самі основи здорового розумового і морального розвитку дитини, виховання її особистісних властивостей і якостей [3, с. 191].

Розглядаючи структуру виховуючих відносин, можемо виділити внутрішні і зовнішні компоненти, які відображають її цілісність. Так, знання, вміння і навички вчителя визначають дію суб'єктів педагогічного процесу, яка і є одним із складових компонентів. Учитель, його знання, вміння завжди були у центрі уваги філософів, громадських діячів, педагогів-гуманістів, психологів, які посаду учителя розуміли, як найважливіше "явище" у школі, "живий приклад для учнів", виховну силу, яка впливає на молоду душу, яку не можна замінити ні підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань та заохочень. Учитель розглядається ними, перш за все, як людина, яка являє собою значні цінності і має бути корисною на будь-якому місці. Навчання в руках учителя-наставника повинно бути засобом розвитку природніх здібностей, засобом стимулювання пізнавальної самостійності учня, формування основ його світогляду, виховання почуттів і зміцнення волі. І якщо ці цілі навчання не досягаються, то всі знання учня втрачають свій зміст.

К.Д.Ушинський називав учителя наставником, підкреслюючи цим самим, що освіта має для людини і суспільства неоцінену значимість лише тоді, коли вона з'єднана з вихованням, коли породжує прагнення безкорисливого служіння загальному добробуту. Слово "учитель" порівняно рідко трапляється в його наукових працях. К.Ушинський ним користувався лише тоді, коли мова йшла про просту передачу спеціальних знань, важливих повідомлень в галузях наук – математики, фізики, природознавства і т.ін. В усіх інших випадках вживав слово "вихователь" або "наставник". І ця особливість слововживання у працях К.Д.Ушинського не була випадковою, вона пов'язана з одним із важливих принципів педагогічної системи – принципом розвивально-виховуючого навчання [4, с. 254].

Складовою педагогічних виховуючих відносин є і поведінка вчителя, яка виражається у манері урізноманітнювати свою діяльність, індивідуальному та диференційованому підході, спілкуванні з учнями. Однак, поведінка зумовлена не лише інтелектом людини, в ній виявляються її провідні потреби, характер і темперамент та емоційно-вольова сфера, яка надає специфічного фону виховуючим відносинам.

Емоції є третьою складовою внутрішньої структури виховуючих відносин, які об'єктивно визначають реальний стан і подальший розвиток взаємовідносин вчителя і школярів. Керування емоційним станом передбачає оволодіння основами педагогічної техніки, вміння використовувати природні дані вчителя, створення і використання емоціогенних ситуацій у навчально-виховному процесі.

Особистість учителя – це постійно діючий на вихованість школяра елемент уроку. Шлях до пізнання учнем оточуючого середовища відкриває учитель-наставник. Саме він повинен постійно давати учням відчуття користь навчальної діяльності для їх життя, необхідність навичок розумової праці, які вони отримують у процесі навчання, у процесі взаємодії.

Виховний вплив учителя на учнів у процесі навчання здійснюється за рахунок його особистісних якостей, професійної майстерності, вміння спілкуватися з людиною будь-якого віку і характеру, симпатій. У взаєминах педагогів та їх вихованців повинні стверджуватися гуманність, моральність та духовність. Це досягається у процесі переорієнтації навчально-виховного процесу на активні методи навчання та виховання, залучення вчителів та учнів до пошуково-дослідницької діяльності, діагностики і педагогічної прогностики, засобами передбачення результатів педагогічного впливу, проектування розвитку особистості вихованців. Вчитель повинен вводити учнів у різноманітні педагогічні ситуації: вибору, співпереживання, гарантованого успіху, авансової довіри, творчості. Активно впроваджувати особистісно орієнтоване спілкування (контакт з вчителем, утвердження людської гідності, підтримання у дитини бажання долучатися до світу людської культури). Створювати умови для реалізації людяності, індивідуальності і неповторності; забезпечувати звернення уваги дитини на саму себе. Дитина має навчатись осмислювати свої бажання, прогнозувати наслідки своїх дій та вчинки, узгоджувати мету власної діяльності та поведінки із засобами її досягнення. Формувати комунікативне ядро в учнів, вміти співпереживати, співчувати. Розвивати в собі здатність до децентрації і рефлексії – вміти ставити себе на місце учня, заглиблюватися у свій психічний світ, в особливості своєї особистості, свого спілкування з учнями.

Особистість вчителя важливіша, ніж будь-який метод навчання і виховання. Він повинен будувати своє ставлення не просто як до учнів, а як до людей. Якщо учитель не бачить в учнях людей і не вміє виразити через свою поведінку ставлення до них, то його вплив, через окремо взяті особистісні якості ситуативний і не стійкий.

Чи досить однієї тільки любові до дітей у їх вихованні? Далеко ні. Любов не звільняє вчителя від необхідності володіти технікою своєї

поведінки, яка є складовою педагогічних відносин. Етика поведінки вчителя – це вияв етики відносин. Професійні труднощі в становленні відносин учителя і учнів існують. Їх створюють різні перешкоди. Однак їх подоланню сприяє дотримання певних принципів. Так, принцип поваги до школяра – вимагає особистісно-орієнтованого підходу в організації праці вчителя. Визначальним має бути соціокультурний діалог у системі “педагог – дитина” на основі розуміння, прийняття і визнання. Розуміння, за І.Бехом, означає вміння вихователя орієнтуватися у внутрішньому світі дитини, її цінностях, мотивах, психічному стані, прагненнях, здатності сприймати світ водночас із своєї точки зору і дитини. Визнання – це, насамперед, право дитини розв’язувати ті чи інші проблеми. по суті – це право бути відповідальним суб’єктом виховного процесу, особистістю [1, с. 4].

Виховний вплив має вводити дитину у виховну діяльність, де вихованець стає її суб’єктом. Цього можна досягти за умови дотримання принципу вікових та індивідуальних особливостей дитини, врахування психологічних закономірностей і особливостей дитини у певному віковому періоді її розвитку.

Суть принципу благополучного самопочуття полягає в умінні співвідносити свої дії із самопочуттям оточуючих людей. Досить часто почуття страху, боязкість зробити щось не так породжують в дитині скованість, почуття приниження, невпевненості, що і служить перешкодою для розвитку самостійності особистості. Завдання учителя зробити усе, щоб звільнити дитину від таких комплексів.

Довіра вихованця педагогові і принцип віри в дитину – суттєва умова професійного успіху і морального-духовного розвитку школяра. Довіра – чуттєве ставлення дитини – виникає за умови, коли вона сприймає вихователя як людину, котра у визначальних моментах на її боці їй знає, як розв’язувати значущі для неї проблеми. Педагог витримує позицію: зберегти, а то й підсилити дитяче прагнення, спрямувати його в русло, що влаштовує обох партнерів. Важливо тут те, щоб допомога не сприймалася вихованцем як оцінка його моральної недосконалості, або – як форма приниження.

Доброзичливість замінити нічим не можна. Тому принцип доброзичливості відіграє значну роль у морально-духовному розвитку школяра. Ігнорування ним боляче відображається на вчителіві.

Портрет учителя, який уявляють собі учні, повинен бути не просто об’єктивним, справедливим, але й з орієнтацією на майбутнє. Адже ніяка найвитонченіша виховна техніка й інтуїція не врятують, якщо вихователь – людина аморальна, якщо його смислова сфера орієнтована на сьогодні, на егоцентричні цінності. Хоч би якою методикою користувався такий вихователь, він не сприятиме

повноцінному вихованню особистості. Це твердо повинні засвоїти ті, хто взявся за процес виховання, і не слід чекати від психологів та педагогів (якогось алгоритму, системи, порад, які самі собою творитимуть диво морального виховання).

Особлива увага в моральному вихованні учнів належить учителеві, вихователеві. Працюючи на ниві народної освіти, вчитель не тільки озброює молоде покоління знаннями, а й формує в цілому моральну спрямованість особистості: свідомість, переконання, поведінку. Вчитель повинен бути зразком в усьому: його думки, почуття, поведінка – приклад для наслідування дітям і дорослим; він має постійно контролювати себе в усіх ситуаціях, з великою обережністю здійснювати процес формування особистості, спираючись на свою широку ерудицію. Педагогові більше, ніж будь-кому, потрібно дбати про свій духовно-моральний розвиток. Тому головною рисою вчителя, як зазначає Я.Чепіга, має бути самовдосконалення: вчитель у своєму розвитку ніколи не може залишатися на місці. Він має систематично, неухильно, цілеспрямовано й наполегливо працювати над удосконаленням свого професійного й морально-етичного рівня. “Щоб бути дійсним прикладом для інших, треба вчителю досягнути висоти загальнолюдських чеснот, безупинною працею виховати себе, поліпшити й вдосконалити свої здібності та вишколити власний характер і волю” [5, с. 10].

Наголошуючи на моральності вихователя, як суттєвому факторі виховного процесу, слід зважати на спосіб подання себе дітям як особистості. Здавалося б, що більший виховний ефект виникає за умови, коли вихователь демонструє свою моральну монолітність, впевненість, тверду, що не викликає будь-якого сумніву, позицію. Однак, результативнішою виявляється тактика відкритості вчителя-вихователя як особистості. Йдеться про залучення вихованця до своїх переживань, які пов'язані з виховним процесом, з тією чи іншою дитиною, до ситуації морального вибору, що постають перед педагогом. За таких умов дитина починає усвідомлювати всю складність внутрішнього світу дорослого і, зокрема, свого вихователя. Вчитель-вихователь має щоразу ніби заново будувати свої стосунки з вихованцем. Особистісна позиція вчителя в морально-духовному розвитку особистості школяра полягає в людяності, гуманістичному ставленні до дитини як до найвищої цінності, як до мети, а не як до засобу. У кожному учневі вчитель повинен бачити неповторну індивідуальність, спиратися на його емоційну сферу, розвивати гуманістичні почуття.

Школа є головною моральною підвалиною суспільства. Вона має не придушувати, а піднести та підтримати, не знеособлювати

внутрішні духовні сили дитини, а стверджувати почуття власної гідності, де б кожен став не тільки освіченим, а й особистістю.

Формування виховуючих суб'єкт-суб'єктних відносин, як одного з головних компонентів оновленої парадигми виховання – новий гуманістичний напрям у роботі сучасної школи.

#### Список літератури:

1. Бех І.Д. Наукові засади створення особистісно орієнтованих виховних технологій // Початкова школа. – 1997. – № 8.
2. Петровский А.В., Петровский В.А. Индивид и его потребность быть личностью // Вопросы философии. – 1982. – № 3. – С. 44-53.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976.
4. Ушинський К.Д. Три елементи школи // Вибрані твори: У 6 т. – Т. 2. – К., 1952.
5. Чепіга Я. Самовиховання вчителя // Світло, 1913. – Кн. 8.

#### SUMMARY:

Ivanchuk M.G.

### TEACHER'S PERSONALITY IN MORAL AND SPIRITUAL DEVELOPMENT OF A SCHOOLCHILD

This article describes problems of the role of teacher's personality in moral and spiritual development of a schoolchild. Based on the principles of personality-oriented approach in the process of teaching and educating, the author analyzes principal components of the structure of educational relations, as a single part of renewed educational paradigm in modern school.

Григорчук Л.І. Григорчук Г.В.

### ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА САМОСТІЙНІСТЬ АБИТУРІЄНТА

Характерною особливістю вищої школи, а особливо на сучасному етапі її перебудови є перенесення центру рівноваги на самостійну діяльність учня, в основі якої лежить іноваційний підхід до навчання. При цьому самостійну роботу необхідно розуміти не тільки як домашню, позааудиторну, характерну для загальноосвітніх шкіл навчальну діяльність. Мова йде про новий підхід до самостійної організаційно-методичної діяльності, яка виводить навчальний процес на вищий рівень інтелектуальних труднощів, дозволяє формувати творчі рівні пізнавальної активності студентів. Мається на увазі самостійна навчальна діяльність студента, яка охоплює широкий спектр його дій включаючий:

- уміння слухати і розуміти лекцію;
- уміння самостійно, раціонально фіксувати її;
- роботу над конспектом після лекції;



роботу з науковою книгою, довідковими матеріалами; самостійну роботу з приладами, апаратурою, машинами, навчальними посібниками і матеріалами;

складання наукових доповідей, рефератів, звітів, описів та ін.

Всіма цими навичками та вміннями студент повинен володіти вже на першому курсі вузу. Відносно цього ми вважаємо, що вони повинні бути на окремому рівні сформований до вступу у вищий навчальний заклад.

За час перебування у вузі студент повинен оволодіти найдосконалішими вміннями самостійної роботи над різними науковими матеріалами, документами, джерелами, навичками постановки експеримента в лабораторних умовах, роботи в кабінеті, музеї, навичками дослідження явищ у різних умовах тощо. Основа цієї готовності повинна бути закладена вже в абітурієнта у вигляді загальнонавчальних умінь та навичок.

Актуальність проблеми формування в абітурієнтів, майбутніх студентів, навичок та вмінь самостійності ми обумовлюємо самою сутністю процесу пізнання, коли зовнішні, об'єктивні стають внутрішнім змістом особистості, його переконанням. Доведено, що рушійною силою навчального процесу є протиріччя між висунутим ходом навчання, навчально-практичними завданнями та наявним можливостями учня, його рівнем знань, умінь, розумовим розвитком, незважаючи чи він студент, чи учень. Вирішення означеного протиріччя може здійснюватися на самостійної розумової діяльності. При цьому розумова самостійність забезпечується, як правило, розумовою ініціативою, активністю студента, що є компонентами пізнавальної активності.

Аналіз літератури дозволяє стверджувати, що проблема самостійності в процесі навчальної діяльності учнів є достатньо складною, багатоаспектною та в окремих випадках, достатньо суперечною.

Головний принцип самостійності, що виражає її сутність, як діяльності як стверджують багато авторів і ми з цим цілком погоджуємося, полягає не в тому, що учень діє без сторонньої допомоги, а в тому, що мета його діяльності одночасно носить у собі функцію управління цією діяльністю. Звідси стрижнем самостійної діяльності є, по – суті, повне співпадання змісту мети діяльності (цілеполягання) з метою управління цією діяльністю (цілездійснення). З позицій цього процесу самостійна робота як засіб організації навчального та наукового пізнання студентів виступає в подвійній якості: як об'єкт діяльності студента ( тобто навчальне завдання, яке він повинен виконати) і як форма прояву ним окремого способу діяльності щодо виконання відповідного завдання...

В умовах нашого дослідження абітурієнт, майбутній студент повинен бути підготовлений до обох процесів майбутньої самостійної діяльності. Перший процес – готовність вирішення задач на вузівських рівнях інтелектуальної активності ми можемо охарактеризувати показниками сформованості інтегративних якостей пізнавальної активності – пізнавальною ініціативою та самостійністю. Другий процес – самостійне оволодіння способами діяльності в умовах вузівської системи навчання і є предметом, що розглядається нами. Саме про формування такої самостійності йде мова.

Проведений нами аналіз готовності випускників шкіл до самостійної навчальної діяльності свідчить про відсутність у них готовності до організації управління своєю самостійною навчальною діяльністю. Разом з тим у сучасних вимогах до якості підготовки абітурієнта звертається увага на їх готовність до самостійної навчальної діяльності у вузі.

Дослідження також показали що, готовність до самостійної діяльності майбутніх студентів не може здійснюватися тільки в рамках їх самостійної роботи, вони повинні бути готові працювати в різних умовах організації вузівського процесу навчання. Поняття "самостійна діяльність" визначає, що студент повинен сам уміти визначити проблему, виявляти протиріччя, самостійно знаходити радикальні шляхи її розв'язання і використовувати при цьому новоутворені для них методи, отримавши результат: без інструкцій, порад і т.п. педагога, керуючись своїми знаннями, уміннями й навичками.

Тут буде доцільно звернути увагу на поняття "самостійність", визначення якого можна знайти у роботах П.А. Юцявіченє. Під самостійністю вченою розуміється "здібність людини ефективно виконувати на певному рівні дії або цілий ряд дій без будь-якої допомоги збоку, керуючись лише власним досвідом". При цьому людина повинна бути значною мірою самостійною з точки зору змістовної підготовленості і в той же час мати характерні вміння й навички організації самостійної роботи.

Пояснюючи такий підхід П.А. Юцявіченє виділяє два види самостійності: змістовну та організаційну. Під змістовною самостійністю буде розумітися здібність людини приймати на якомусь визначеному рівні правильне рішення без допомоги збоку. Організаційна самостійність виражається в умінні людини організувати власну самостійну роботу щодо реалізації прийнятого рішення. Наявність в учня змістовної самостійності свідчить про те, що він здатний самостійно приймати ефективні рішення, але для їх реалізації в процесі навчальної діяльності йому необхідна організаційна самостійність. Організаційна ж самостійність, будучи фактором навчальної діяльності студента, без наявності у нього змістовної

самостійності, звичайно, не забезпечить позитивного результату самостійної діяльності.

Отже, по-перше говорити про реальну самостійність студентів можна тоді, коли їм притаманні два види самостійності. Говорячи про проблему змістовної самостійності хотілося б дещо розширити це питання, зупинившись на понятті "розумова самостійність", яка за думкою ряду дослідників (А.Г.Ковалев, А.К.Бутуєв, Н.В.Кузміна та ін.), розглядалась і як пізнавальна творча самостійність – здібність яка розуміється в тому, що учень досконало володіє загальними вміннями та навичками, необхідними для пізнання реальної діяльності, для здобуття знань.

Висловлена думка повністю співпадає з розкриттям сутності самостійності в комплексі з активністю та за твердженням М.А.Данилова, виражається в потребі до навчання, а в нашому випадку бажанні абітурієнта самостійно мислити, в здібності орієнтуватися в новій ситуації, самому бачити питання, завдання та знайти підхід до їх вирішення, яка потім, як стверджує вчений, а його висновок підтверджує М.Н.Скаткін, реалізує в процесі виконавчої діяльності. Тут ми бачимо певну подібність з трактуванням самостійності П.А.Юцявіченє.

Таким чином, розглянута нами проблема самостійної діяльності абітурієнта, майбутнього студента актуальна ще й тому, що в більшості випадків навчальна діяльність школярів досить сильно регламентована нормами, стандартами, інструкціями. Все це мало стимулює самостійну діяльність і навіть обмежує її. Тому суттєво і природньо, що сьогодні виникає потреба значної переорієнтації системи підготовки абітурієнта. Постає питання про їх підготовку до певної організаційно-методичної самостійності, що вимагає вузівська система навчання.

Аналіз літератури, результатів проведених досліджень, власний досвід підготовки абітурієнтів до вузівської системи освіти і педагогічної діяльності на молодших курсах технічного вузу дозволяє стверджувати наступне.

По-перше від ступеня сформованості самостійності абітурієнта залежить розширення області використання отриманих знань, умінь, навичок і дій. Причому суттєво важливим є щоб ускладнення змісту, способів діяльності здійснювалося на кожному навчальному етапі, який приводив би до розширення зв'язків.

Підвищення ступеня самостійності повинно досягатися за рахунок такої побудови навчання, в процесі якої здійснюється перехід вказівок педагога до необхідності виконання певних дій у вирішенні навчального завдання, а потім до самостійного відшукування подібних знань і дій.

По-друге, формування самостійної навчальної діяльності абітурієнта повинно передбачувати таку організацію роботи, при якій він переходить від формування окремих операцій, дій, що виконуються до формування всієї дії. Подібна робота повинна мати місце як по відношенню до конкретної так і до загальної навчальної дії, по відношенню до окремих процесуальних компонентів навчальної дії і до процесу вирішення навчального завдання в цілому в системі вузівської освіти. При цьому, слід мати на увазі, що ступінь самостійності абітурієнта буде підвищуватися в тому випадку, якщо вони будуть переходити від опанування діями в готовому вигляді до самостійного відкриття елементів або окремих дій та їх систем.

По-третє, необхідно відзначити, що підвищення ступеня самостійності повинно забезпечити перехід абітурієнта до усвідомлення необхідності оволодіння даними конкретними вміннями до усвідомлення важливості оволодіння цілісною структурою навчальної діяльності, тобто сформуванню такої навчальної діяльності, яка забезпечить перехід від задач репродуктивного характеру до творчих задач, що вимагають використання знань і дій, що характерні для вузівського навчального процесу.

Зроблені нами висновки свідчать про поступове зростання рівня сформованості самостійності абітурієнта при переході з школи у вуз. Як вважає ряд педагогів це положення має суттєве значення як в теоретичному так і в практичному плані організації навчального процесу при підготовці абітурієнта. Воно дозволяє усвідомити школяру – майбутньому студенту, мотиви, мету, способи, прийоми навчання, усвідомлення себе як суб'єкта вузівської системи навчання вимагає такої побудови навчання, при якій розвивається активність, самостійність учня, проходить поступове перетворення об'єкта педагогічного впливу в суб'єкт, навчальної діяльності, яка здійснюється.

Такий перехід можливий, якщо вірно будуються взаємовідносини педагога та учня в ході розвитку яких активні функції поступово передаються учню, тобто абітурієнту, майбутньому студенту вузу.

Дослідження проблем самостійної діяльності дозволяють виділити наступні рівні змістовної самостійності, яка може адаптуватися для умов підготовки абітурієнта до системи вузівського навчального процесу.

Перший рівень – виконавча шкільна самостійність, яка характеризується опанування досвіду на рівні розуміння, вона дозволяє учневі самостійно якісно виконувати операцію, дію чи серію дій, під керівництвом вчителя, або керуючись інструкцією для їх виконання. Здобуття такої самостійності, як правило, опирається на другий рівень пізнавальної діяльності.

Другий рівень – випускна самостійність, направлена на дії в типових ситуаціях. На цьому рівні самостійність з'являється в результаті засвоєння досвіду на рівні відтворення знань в типових ситуаціях. Учень, засвоївши інструкцію за методам конкретної діяльності, може самостійно виконувати відповідні дії, або їх серії в типових ситуаціях. В окремих випадках здійснювати процес на нових умовах.

Третій рівень – самостійність дії в нетипових ситуаціях, що передбачає таку самостійність абітурієнта, при якій учень настільки володіє методом діяльності, що може здійснювати її і в нетипових ситуаціях. Досягнення даного рівня самостійності ведеться з опорою на орієнтовну основу повного складу, орієнтири якої представленні в загальному вигляді і характерні для цілого класу явищ. В кожному конкретному випадку учень самостійно складає схему та програму своєї діяльності опираючись на запропонований йому загальний метод.

Четвертий рівень – творча самостійність – самостійність студента, досягається після засвоєння досвіду до певної степені ( на рівні “творчості”). В цьому випадку учень частіше всього не просто в кожному конкретному випадку самостійно виділяє систему орієнтирів, користуючись запропонованою методикою, але і самостійно знаходить сам метод. При цьому, необхідно відзначити, що формування змістовної самостійності у конкретній сфері діяльності, наприклад в системі “старша школа – вуз”, характеризується послідовністю, тобто змістовна самостійність в конкретній сфері діяльності починає формуватися з першого рівня, а закінчує – четвертим. При цьому чіткі межі між рівнями не встановленні, наближення до завершення формування цієї якості на одному рівні супроводжується початком його формування на наступному рівні. Це і повинно скласти основу при формуванні самостійності в абітурієнтів.

#### **SUMMARY**

**Grygorchuk L.I., Grygorchuk G.V.**

#### **ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL INDEPENDENCE OF APPLICANTS**

The essence and notion of organizational and methodological independence are revealed in this article. Also shown is its importance for the preparation of the applicant to the university system of education.

## ОСОБЛИВОСТІ ТА ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ НА КАФЕДРАХ ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЦИВІЛЬНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Якими б фарбами не малювали картину сьогодення України, реальністю є те, що ми стверджуємося як держава і реформуємося як суспільство. В країні реалізується Державна програма будівництва та розвитку Збройних Сил України на період до 2005 року, головною метою якої є створення нової моделі Збройних Сил, оптимальних за чисельністю, мобільних, добре озброєних і всебічно оснащених. У зв'язку із значним скороченням кількості особового складу, великого значення у справі подальшого підвищення бойової та мобілізаційної готовності Збройних Сил набуває завчасна підготовка висококваліфікованих мобілізаційних резервів [1]. Це важливе завдання нарівні з іншими державними структурами виконують також кафедри (відділення, факультети) військової підготовки цивільних вищих навчальних закладів (далі ВНЗ), які призначені для підготовки офіцерів запасу з числа військовозобов'язаних студентів.

Військова підготовка у навчальних закладах здійснюється у відповідності до Конституції України [2], Закону України "Про загальний військовий обов'язок і військову службу"[3], вимог загальновійськових статутів, інших керівних документів.

Якщо у ВНЗ є військова підготовка, то студент у процесі навчання одночасно проходить підготовку з двох спеціальностей, – цивільної, як спеціаліст відповідної галузі народного господарства, і військової, як офіцер запасу за встановленою для цього ВНЗ військово-обліковою спеціальністю. Підготовка однієї й тієї ж особи до цих двох різних за своєю суттю видів діяльності являє собою складний психолого-педагогічний процес, який містить у собі ряд протиріч. Науково обгрунтоване розв'язання цих протиріч педагогічними колективами ВНЗ та їх кафедр військової підготовки (далі КВП) є необхідною умовою успішного виконання обох завдань.

Завданням цієї статті є розгляд взаємозв'язків та деяких протиріч між цивільною та військовою підготовкою студентів, а також вироблення рекомендацій для викладачів ВНЗ і КВП щодо розв'язання цих протиріч, що дозволить сформувати в стінах ВНЗ усебічно і гармонійно розвинутого молодого спеціаліста, який однаково здатний як брати активну участь у розбудові держави, так і достойно та кваліфіковано виконати свій обов'язок по захисту її незалежності, якщо виникне така необхідність.

Перед педагогічним колективом ВНЗ стоїть завдання формування професійної спрямованості спеціаліста народного господарства, а перед колективом КВП – військово-професійної спрямованості.

Що ж таке спрямованість? “Спрямованість – це складна властивість особистості, яка визначається системою її потреб, переважаючих мотивів, світоглядом і виражається в життєвих цілях, установках, перспективах, намірах, прагненнях та активній діяльності щодо їх досягнення” [5]. Професійна спрямованість студента як спеціаліста народного господарства передбачає підготовку фахівця вищої кваліфікації, майбутнього керівника виробництва, вихователя нових поколінь, діяча науки, творця нових культурних цінностей тощо. Військово-професійна спрямованість студента ВНЗ характеризує його психологічну готовність до служби у Збройних Силах і є внутрішньою основою, фундаментом для формування інших професійно-бойових якостей, необхідних офіцерові для успішного виконання своїх обов'язків згідно отриманої у ВНЗ військової спеціальності.

Виконання завдання формування військово-професійної спрямованості колективом КВП вступає в певне протиріччя із завданням формування професійної спрямованості спеціаліста народного господарства, яке вирішує ВНЗ. Формування військово-професійної спрямованості у студентів ускладнюється тим, що, вступаючи у вищий навчальний заклад на конкретний факультет, вони керувалися при цьому певною цивільною спрямованістю, яка відповідала їх нахилам і в тій чи іншій мірі була сформована в сім'ї, школі, на виробництві. Свою подальшу діяльність після закінчення ВНЗ вони бачать в сфері наукової, інженерної, конструкторської, педагогічної та іншої діяльності згідно із вибраною ними спеціальністю. Мету же і завдання військової підготовки студенти часто сприймають як щось віддалене, для себе другорядне, проблематичне, а інколи й таке, що заважає здійсненню своїх безпосередніх, вузько спрямованих цілей, хоча теоретично, завдяки попередньому військово-патріотичному вихованню, вони розуміють важливість та необхідність служби в Збройних Силах.

Не усвідомивши органічних зв'язків військової підготовки із навчально-виховним процесом у ВНЗ, студент бачить ніби “другорядність” військової підготовки у відносно малій (за кількістю учбових годин) її питомій вазі порівняно із загальнонауковими та профільюючими дисциплінами, що вивчаються у ВНЗ. Особливо це характерно для початкового періоду навчання на КВП. Тому формування у студентів військово-професійної спрямованості вимагає від викладачів КВП глибоких психологічно-педагогічних знань, врахування соціально-психологічних характеристик особистості студента, великого досвіду, педагогічної майстерності та

педагогічного такту. Викладачі КВП, здійснюючи навчальну та виховну роботу, повинні вміти переконати студентів у тому, що підготовка офіцерів запасу у ВНЗ визначається інтересами укріплення оборони держави, а вивчення військової справи на професійному рівні є їх патріотичним обов'язком. Вміння "налаштувати" студентів на активне свідоме вивчення курсу військової підготовки є одним із показників високої педагогічної майстерності військового викладача.

Однією з особливостей навчально-виховного процесу на КВП є його напруженість, інтенсивність. Вона зумовлена, в першу чергу, протиріччям між великим і швидко зростаючим, у зв'язку із науково-технічним прогресом у військовій справі, об'ємом навчального матеріалу та відносно малою і практично незмінною кількістю навчальних годин, які відведені на військову підготовку. По-друге, напруженість навчально-виховного процесу на КВП зумовлена протиріччям між складністю та відповідальністю виховних завдань військової підготовки і обмеженим числом контактів зі студентами викладачів КВП (в основному тільки протягом "військового дня" та під час проведення консультацій).

Шляхи подолання вказаних протиріч полягають у педагогічно обгрунтованій оптимізації та інтенсифікації навчально-виховного процесу на КВП. В її основі лежить високий загальноосвітній рівень студентів, який у принципі дозволяє їм швидко і свідомо засвоювати складний та різноманітний навчальний матеріал. Але щоб реалізувати цю можливість, необхідно активізувати пізнавальну діяльність студентів в інтересах військової підготовки. Для цього необхідно, по-перше, пробудити у студентів потребу та інтерес до вивчення дисциплін військової підготовки; по-друге, забезпечити високу інформативність навчального матеріалу, яка буде мобілізувати увагу та здібності студентів; по-третє, створити на заняттях творчу атмосферу, емоційний настрій, які будуть викликати пізнавальну активність студентів і стимулювати їх до напруженої, захоплюючої роботи, спрямованої на засвоєння питань, які вивчаються.

Великий ефект в інтенсифікації навчального процесу дає також організація цілеспрямованої самостійної роботи студентів, яка проводиться у години самопідготовки. Самостійна робота базується на їх науковій і технічній ерудиції, вмінні працювати із учбовою літературою. Працюючи із літературою, виконуючи завдання викладача, студенти привчаються до самостійного аналізу та відбору навчального матеріалу, оволодівають навичками самоконтролю, розвивають свою здатність до самоосвіти, самостійного здобування знань. А саме самоосвіта є основним методом удосконалення професійної підготовки офіцерів, як тих, що проходять дійсну військову службу, так і тих, що знаходяться в запасі.



Особливість військової підготовки виражається також у незвичайних для ВНЗ формах організації та проведення навчально-виховного процесу: твердому статутному порядку на КВП, військовій дисципліні, вимогах до зовнішнього вигляду і форми одягу студентів, статутних взаємовідносинах, чіткій організації та насиченості військового дня, обов'язковій самопідготовці і т.ін. Все це сприяє формуванню необхідних для офіцера якостей особистості. В той же час ці обов'язкові атрибути військової підготовки вступають у певне протиріччя із загальною традиційно демократичною атмосферою у ВНЗ, відсутністю жорсткої регламентації поведінки студентів, вільними формами спілкування, що створює для студентів певні психологічні труднощі у навчанні на КВП порівняно з іншими кафедрами ВНЗ. Допомогати студентам подолати ці труднощі знову ж таки покликані військові викладачі.

Підсумовуючи сказане, можна зробити висновок, що військова підготовка виступає у ВНЗ як самостійна, відмінна від інших, дисципліна. Однак ця самостійність військової підготовки є відносною, оскільки вона базується на отримуваній у ВНЗ вищій освіті молодого спеціаліста, яка формує його світогляд, розвиває загальну культуру, вихованість, дає широку наукову і технічну ерудицію, міцні теоретичні знання, привчає його до самостійної роботи. Всі ці якості є фундаментом військової підготовки.

Таким чином, військова підготовка і навчально-виховний процес у ВНЗ мають тісні взаємні зв'язки. У чому ж вони полягають?

Перш за все, це зв'язок зі всією системою виховання у ВНЗ, яка сприяє формуванню у майбутніх офіцерів запасу національної свідомості, патріотизму, високих моральних якостей.

По-друге, вивчення сучасних складних зразків озброєння та бойової техніки на КВП вимагає широкої наукової і технічної ерудиції, глибоких загальнонаукових і технічних знань. В умовах обмеженого ліміту часу, який відводиться на військову підготовку, загальнонаукова і технічна підготовка студентів може бути забезпечена в основному тільки цивільними кафедрами ВНЗ.

Тому загальні та спеціальні дисципліни військової підготовки, які складають основний зміст навчального процесу на КВП, повинні базуватися на підготовці, яку проводять ці кафедри. Причому вирішальне значення для військової підготовки має набір та об'єм навчальних дисциплін із цивільної спеціальності, які вивчаються на факультеті. Чим більше цей набір дисциплін відповідає профілю військової підготовки, тим успішніше можуть бути виконані її завдання, тим більше проявляється можливостей у викладачів КВП для удосконалення польової та практичної виучки майбутніх офіцерів, для проведення виховної роботи з формування необхідних їм якостей. І

навпаки, чим ця відповідність менша, тим більше дорогоцінного навчального часу на КВП доведеться витратити на загальнотеоретичну підготовку студентів, а отже, тим менше можливостей залишається на виконання решти завдань.

Ці обставини повинні обов'язково враховуватися при визначенні профілю військової підготовки для конкретного ВНЗ чи факультету. Наприклад, для підготовки майбутніх офіцерів-артилеристів бажано в першу чергу залучати студентів, які навчаються на фізичному, математичному чи інженерно-технічному факультетах. Для підготовки заступників командирів підрозділів із виховної роботи, офіцерів-народознавців, спеціалістів із соціальної психології – студентів історичного, педагогічного, юридичного факультетів. Для підготовки же командирів механізованих підрозділів у більшій мірі підійдуть студенти географічного, економічного, лінгвістичних факультетів тощо.

Такий розподіл є важливим тому, що в змісті навчальних програм уже закладені взаємозв'язки основних дисциплін військової підготовки із дисциплінами, які викладаються на кафедрах ВНЗ.

Однак, реалізуючи ці взаємозв'язки у навчально-виховному процесі, необхідно забезпечувати певну взаємну послідовність проходження цивільних та військових дисциплін по курсах і семестрах, якісно відпрацьовувати структурно-логічні схеми навчального процесу на КВП, які наочно виражають його внутрішню логіку та погодженість взаємодіючих дисциплін як за змістом, так і за часом проходження. Це створить умови для реалізації на КВП таких визначальних принципів навчання, як його науковість, свідомість засвоєння навчального матеріалу, систематичність і послідовність, доступність навчання [6].

У процесі розробки і подальшого удосконалення структурно-логічних схем необхідно проводити взаємне коректування навчальних і тематичних планів факультетів і КВП в інтересах оптимізації навчального процесу як на факультеті, так і на КВП. Ця робота повинна проводитись систематично і враховувати еволюцію навчальних програм з цивільної та військової спеціальностей.

Для оперативного вдосконалення взаємозв'язків між цивільною та військовою підготовкою велике значення має те, що начальники КВП, як правило, вводяться до складу Вчених рад ВНЗ.

І, нарешті, зв'язок військової підготовки з педагогічним процесом на факультетах ВНЗ носить двосторонній характер у тому розумінні, що і військова підготовка також позитивно впливає на ефективність усієї роботи ВНЗ з навчання та виховання висококваліфікованих спеціалістів народного господарства. Перш за все вона впливає на підвищення якості знань студентів, особливо молодших курсів, бо

студент знає, що при вступі на КВП в першу чергу буде враховуватись його навчальний рейтинг на факультеті (тобто середній бал за семестри, які передували вступу на КВП), що, безсумнівно, стимулює студентів до його підвищення, а значить, і до поглиблення знань.

Крім того, студенти, які проходять військову підготовку, відрізняються своєю підтягнутістю, внутрішньою зібраністю, дисциплінованістю, вони в більшій мірі навчені регулярному відвідуванню занять, систематичній роботі над навчальним матеріалом, подоланню труднощів. Ці якості в деякій мірі передаються ними і студентам, які не займаються на КВП, що плідотно впливає на всю атмосферу ВНЗ, стимулює створення особливого “мікроклімату” в його структурних підрозділах.

Наявність у ВНЗ колективу досвідчених організаторів і вихователів – офіцерів КВП, полегшує керівництву ВНЗ та факультетів виконання багатьох важливих завдань з виховання, особливо військово-патріотичного, всіх студентів, які тут навчаються. Викладачі КВП можуть притягуватися до організації та проведення різноманітних заходів у масштабі ВНЗ, факультету, курсу. Це можуть бути святкування днів факультету, зустрічі з ветеранами війни і праці, випускниками ВНЗ, які присвятили своє життя службі у Збройних Силах, походи по місцях бойової та трудової слави, військово-спортивні змагання та ін.

Тісна співпраця педагогічних колективів ВНЗ і КВП дозволяє успішно виконувати завдання з підготовки спеціалістів відповідного рівня, які здатні зробити значний внесок у розбудову незалежної України, а при необхідності захистити її інтереси зі зброєю в руках. Саме тому керівництву ВНЗ та факультетів, як правило, зацікавлене у наявності військової підготовки.

#### **Список літератури:**

1. Шенфельд О. Проблеми забезпечення мобільності та боєздатності військ в умовах будівництва та розвитку Збройних Сил // Народна Армія. – №123(1570). – 1998. 2 липня.
2. Конституція України. – Київ, 1996.
3. Закон України “Про загальний військовий обов’язок і військову службу” // Відомості Верховної Ради України. – №27. 1992.
4. Тимчасове положення про організацію підготовки офіцерів у цивільних вищих навчальних закладах України. – Київ, 1995.
5. Железняк Л.Ф. и др. Проблемы формирования военно-профессиональной пригодности и направленности личности будущих офицеров. – Минск, 1976.
6. Вопросы обучения и воспитания в военно-учебных заведениях. Под ред. И.Н.Шкадова. – Москва, 1976.

## SUMMARY

Khomik I.V.

### PECULIARITIES AND WAYS OF IMPROVEMENT OF LEARNING PROCESS AT THE DEPARTMENTS OF MILITARY TRAINING OF THE CIVIC HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article observes the peculiarities of military training of students of civic higher educational institutions, interrelation and discrepancies between their civilian and military education, indicates the ways of improving qualification of learning-teaching process at the departments of military training and gives recommendations concerning closer co-work of the pedagogical faculty with the pedagogical faculties of other higher educational institutions.

Тютюнник М.І.

### СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК НАПРЯМКІВ РЕАБІЛІТАЦІЇ В ІСТОРІЇ ОПІКУНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ НА УКРАЇНІ

Багаточисленними дослідженнями вітчизняних науковців /Коваль Л.Г., 1997; Одинченко Л.К., 1995, Ярмаченко М.Д., 1968, Юдін Т.І., 1951 / та зарубіжних / Maciaskowa T., 1991, Wotczyk T., 1977 та ін./ вчених встановлено, що опіка – це поняття, яке позначає різні галузі знань і практичної діяльності, це певний обсяг завдань, спрямованих на конкретних осіб; створення умов для задоволення їх потреб.

Елементи опікунської справи, опікунсько-виховні ситуації креаційного, компенсаційного та рятувального змісту відомі в історико-педагогічній літературі як такі, що були притаманними педагогіці України ще з часів Київської Русі .

Зауважимо, що в працях Я.К. Одинченка особливий акцент зроблено на позитивному розв'язанні проблеми опіки над людьми з психічними і фізичними вадами ще з часів Київської Русі. Автор робить спробу простежити зв'язки України з Візантією в даному напрямі, вбачаючи в них позитиви, які простежуються тривалий час. А саме, дослідник виділяє ряд законів, що увійшли до Кормчих книг і безпосередньо стосувалися “глухих, німих, безумних і неістових...”. Як позитивне відмітимо, що вже тодішніми законами передбачався захист громадянських прав водночас з кримінальною відповідальністю за правопорушення: а виховання і лікування рекомендувалося здійснювати монастирям та приватним особам [7].

В опікунській практиці періоду XV – XVII століть в Україні вимальовується тенденція щодо розвитку патронування благодійними церковними братствами й організаціями “богоділень-шпиталів”. У

більшості випадків вони слугували місцем прихистку всіх знедолених і хворих, включаючи й дітей / Ярмаченко М.Д., 1968/.

Ученими доведена позитивна діяльність служб суспільного піклування в напрямі захисту й допомоги дітям з розумовими вадами, що закріплювалось відповідними законодавчими актами /Одинченко Л.К.,1995, Ярмаченко М.Д., 1968/. Особливого поширення така діяльність набуває з середини XVII століття. Більшість учених – дослідників даного аспекта розвитку педагогічної науки в Україні сходяться на тому, що помітним кроком вперед став період т.з. земської педіатрії /Селецький А.І., 1969/. Його початком справедливо вважається 1865 р. і земська реформа в Україні. З часу її проведення відчутно активізувалася діяльність лікарів-психіатрів. Зазначимо, що власне від лікарів, які практикували лікування й профілактику аномальних дітей, надходили ініціативи щодо необхідності створення, а почасти й розширення вже існуючої мережі відповідних виховних закладів / Юдін Т.І., 1951/.

Заслуговують на особливу увагу наведені в дослідженнях учених факти й конкретні приклади зближення медичних і педагогічних наук. Очевидним результатом подібного синтезу ставали перші спеціальні заклади для аномальних дітей, які відкривалися в містах України Їх створення дослідники пов'язують з іменем професора П.О.Бутковського, який в 1836 році на базі Харківської психіатричної лікарні відкрив перший освітньо-лікувальний заклад – “Школа біля воріт лікарні” [9]. Особливо зазначимо, що допомога дітям у практиці даного та інших ідентичних закладів розглядалася вже не лише як вияв гуманності, а й як гостра соціальна необхідність [7].

Значний внесок в подальший розвиток досліджуваного аспекта проблеми зроблено професором медицини й педагогіки І.О.Сікорським. У 1882 році в Женеві на IV Міжнародному конгресі гігієністів він фундаментально обґрунтував доцільність організованої освіти й виховання дітей з розумовими вадами в єдності з їх медичним доглядом. Однак, лише в 1904 році в м.Києві відкрито під його керівництвом перший лікувально-педагогічний інститут для аномальних дітей.

Даний заклад слугував навчально-виховним та лікувальним цілям. Зміст педагогічних і лікувальних заходів ґрунтувався на наукових засадах, а спостереження й діагностування кожної дитини розглядалися як пріоритетні напрями в роботі персоналу.

З початку XX століття в Україні юридично встановлюється єдиний тип спеціальних закладів для дітей з вадами руху – регіональні школи-інтернати.

Так, скажімо, на терені Чернівецької області в 40-50-х роках створено мережу закладів даного типу з різними профілями [3], а

спеціальний заклад для дітей з соматичними захворюваннями відкрився вже в 1945 році [4].

У певні історичні проміжки часу створення закладів такого типу розглядаємо як явище історично обумовлене необхідністю забезпечити освітній мінімум для всіх аномальних дітей. Однак, очевидне протиріччя між тим, коли спеціальні заклади розв'язували завдання корекції та реабілітації і водночас обмежували взаємодію дітей з однолітками без відхилень у фізичному розвитку, бо існували локально як закритий тип, є складним і проблематичним.

На перший погляд, аналіз навчально-виховної роботи закладів інтернатного типу заслуговує на схвалення результатів. Водночас, слід відмітити, що надалі дитина дошкільного віку, вихована в обмеженому соціальному довіллі, недостатньо володіла засобами спілкування, була не в змозі самостійно реалізувати власні вміння, відчувала певний емоційний дискомфорт. Отож, вихованець інтернату за багатьма параметрами відрізнявся з поміж дітей, вихованих у дошкільному закладі.

Учені по-різному підходили до розв'язання даного протиріччя, однак спільним началом, яке об'єднало в т.ч. і пошуки батьків та педагогів-практиків, стали рішення ВООЗ. В них чітко окреслювалися функції освітньо-виховних і лікувальних установ стосовно реабілітації аномальних дітей, а сам процес реабілітації розглядався як комплексний, в якому інтегрується діяльність медиків, педагогів, керівників громадських організацій тощо [1].

В Україні за останні роки в умовах гостроти соціально-економічної ситуації проблема соціально-педагогічної реабілітації привернула значну увагу вчених, державних діячів, законодавців та ін. Це відбилося на прийнятті низки постанов, рішень та правових актів [5,6,10], які стосуються актуальних проблем дитинства й материнства [6]. Характерною особливістю даних документів є їх спрямованість лише на покращення матеріальних умов життя дітей з обмеженнями в розвитку. В соціально-педагогічному аспекті державні дії маловідчутні й непослідовні, отож не можуть кваліфікуватися як такі, що спрямовуються на всебічність розвитку особистості й захист її прав, як людини. А питання інтегрування дітей з вадами в розвитку в товариство однолітків у межах дошкільних закладів загального призначення ще не достатньо врегульовані актами вищих законодавчих органів. У нашому дослідженні дане питання вважаємо актуальним з погляду статистичних даних. Так, за літературними джерелами станом на 1990 рік аномальні діти перебували лише під опікою республіканського Дитячого фонду.

Загалом в Україні на кінець 90-х років функціонувало 43 будинки дитини, 42 дитячі будинки і 32 сімейних дитячих будинки, які були

покликані розв'язувати проблеми опікунської та сирітської педагогіки [ 4,10]. Враховуючи особливу важливість обраного для дослідження аспекта, зауважимо, що вада, яка притаманна дітям, охопленим нами в експерименті – поліетиологічне захворювання виражене в різних формах ДЦП, яке на думку вчених /Добровольська Т.О., 1991, Абрамович-Лехтман, 1962 та ін./ започатковується в період ембріонального розвитку й у 60 % дітей притаманна надалі вже в ранньому та дошкільному віці, щораз прогресуючи /Семенова К.А., 1984, Раменська О.Л., 1980/.

Згідно з наведеними в наукових дослідженнях даними, станом на сьогоднішній день налічується більше як 400 факторів, які спричинюють аномалії і руйнують механізми природного перебігу вагітності. До їхнього числа вченими віднесено ранню і пізню токсикацію вагітності, несумісність крові за системою АВО та резус-фактором, інфікування ембріона зловживаннями батьків, несприятливість екологічних факторів тощо.

Узагальнюючи наведені дані, констатуємо, що в останнє десятиріччя дитячий церебральний параліч зустрічається чимраз частіше в переліку притаманних дітям захворювань. У зв'язку з цим в Україні в останні роки вже функціонує 683 школи-інтернати Міністерства освіти, в яких перебуває 156,; тис. дітей з обмеженими фізичними та психічними можливостями, 59 дитячих будинків-інтернатів Міністерства соціального захисту населення ( 8,5 тис. чол.), 42 дитячі будинки Міністерства охорони здоров'я (4,6 тис. чол.) / Коваль Л.Г, 1997/.

Критичність ситуації в Україні поглиблюється і тим, що станом на сьогоднішній день близько 70 % новонароджених – діти з притаманними патологіями. Отож, постановка проблеми щодо необхідності соціально-педагогічної реабілітації, починаючи з дошкільного віку, з нашого погляду є слушною й нагальною.

У зв'язку з таким твердженням зважимо й на рівень смертності дітей в Україні, який втричі перевищує аналогічний показник в Японії, вдвічі в Австрії, Канаді, Франції та Швеції. Лише кожна восьма – десята дитина є здоровою на час вступу до школи і лише одна з двадцяти – на час її закінчення. Тому, ухвалу в Україні Національної програми “Діти України” [6] розглядаємо як цілком логічний захід держави стосовно охорони й збереження дитинства.

Здійснений нами аналіз даної програми дозволяє відмітити в числі її переваг комплексність змісту заходів, якими передбачено охопити всі сфери життя молоді. Сподівання на ефективність виконання заходів ґрунтується на тому, що держава є головним виконавцем програми, а в її компетенцію покладаються всі питання правового і соціального захисту дітей через мережу медичних, освітньо-медичних і

оздоровчо-профілактичних закладів [10]. З нашого погляду, важливою позицією в програмі є значне посилення відповідальності сім'ї за виховання дітей, за стан їхнього здоров'я й рівень прилучення до різних сфер соціального життя.

У контексті досліджуваної проблеми хочемо окремо зупинитися на передбачених програмою намірах щодо створення інтегрованих освітньо-виховних комплексів, які мали б водночас з іншими питаннями забезпечити й профорієнтування дітей з різним соціальним статусом, що мають фізичні вади.

Очевидну перспективу нашого дослідження вбачаємо і в тому, що Національну програмою передбачено створення в Україні широкої мережі центрів медико-соціальної реабілітації, а також розробку для них освітніх програм і навчальних планів для роботи з дітьми, які мають різні фізичні вади, в т.ч. інвалідність [8].

Отже, як бачимо, в останні два-три роки в Україні проблеми соціальної й опікунської педагогіки почали прогресувати, завдяки чому близько 90 % дітей, які мають психофізичні вади, вже охоплені різними формами соціально-педагогічної реабілітації. Пріоритетною в даному питанні розглядається робота в дошкільних закладах спеціального призначення і школах-інтернатах

У 1996-1997 н.р їх відповідно було 142 і 386 з контингентом 11684 і 60134 чоловік, а в спеціальних групах загальноосвітніх навчальних закладів навчається й виховується 45770 дітей дошкільного віку [4]. Аналіз регіональної програми "Соціального захисту і підтримки дітей" [10], теж доводить, що в Україні в найближчі роки передбачається поступова реалізація заходів, спрямованих на захист дітей, в т.ч. тих, які мають фізичні вади. Логічним продовженням практичної діяльності МО України в даному напрямі розглядаємо відкриття навчально-реабілітаційних центрів для дітей з руховими вадами в різних містах – Львові, Одесі, Херсоні, Вінниці, Луцьку, Харкові, Івано-Франківську та ін.

Однак особливу доцільність вбачаємо в створенні такого типу закладів реабілітаційного характеру, як "дитячий садок – школа – інтернат". На наш погляд, він якнайповніше забезпечить неперервність і наступність реабілітаційного процесу.

Як позитивний і цілком логічний факт розглядаємо те, що в останні роки Інститут дефектології АПН розробив спільно з Міносвіти "Концепцію спеціальної освіти осіб з психічними та фізичними вадами в Україні на найближчі роки та на перспективу" спрямувавши її на реалізацію цільової комплексної програми "Соціально-психологічна підтримка і реабілітація осіб з вадами психічного і фізичного розвитку" [10].



Зупинимося на її аналізі в контексті досліджуваної проблеми, оскільки в даній програмі, чи не єдиній в Україні прямо йдеться про нагальну потребу в розробці системи соціально-педагогічної реабілітації дітей з вадами. Зауважимо, що для налагодження плідної роботи в даному напрямі в низці задач програми передбачається завдання щодо різнобічного аналізу існуючої ситуації в Україні з метою виявлення глобальних і невирішених проблем у галузі навчання; виховання дітей з вадами. Вважаємо, що об'єктивна картина про стан дитинства в Україні сприятиме формуванню аксіологічного підходу до охорони й збереження здоров'я і життя дітей.

Як позитивне розглядаємо і завдання, яке орієнтує науковців і практиків на подальшу розробку методик раннього діагностування фізичних аномалій в дітей. Вважаємо, що плідними виявляться результати завдання, яким передбачається ґрунтовне вивчення досвіду зарубіжних служб соціально-психологічної підготовки, який, вважаємо, за умови належного адаптування міг би бути перенесений і в практику роботи ідентичних служб в Україні. Адже, як передбачено наступними завданнями в Україні планується створення мережі не лише відповідних служб, а й цілої системи державних закладів [10].

Автори розробленої програми вбачають доцільність в її детальній структуризації з метою послідовнішого і повнішого розв'язання поставлених завдань шляхом їх типізації. Наше схвалення такої структуризації пояснюємо тим, що з поміж шести основних підпрограм перспективного типу ми можемо виділити ті, які безпосередньо стосуються нашого дослідження і спрямувати таким чином більш предметно його зміст. Окрім цього, ми можемо більш об'єктивно оцінити й ті підпрограми, які опосередковано також актуалізують окремі аспекти обраної нами проблеми і забезпечити в такий спосіб логічну послідовність у вирішенні поставлених завдань, окреслюючи їх подальшу перспективу.

Відмітимо, що в Україні активно починає формуватися законодавча основа проблеми охорони й збереження здоров'я та життя аномальних дітей. В ряді зарубіжних країн ці питання знайшли більш цілеспрямоване розв'язання відповідно до регулюючої функції актів вищих законодавчих органів.

Як свідчить аналіз джерельної бази дослідження, зміст соціально-педагогічної реабілітації дітей дошкільного віку, які мають фізичні відхилення, лише почасти став об'єктом досліджень учених в різних країнах світу з кінця 70-х – початку 80-х років згідно з рішеннями ВООЗ.

Поштовхом до аналізу проблем виховання дітей, які мають відхилення в розвитку рухової сфери, стало і рішення ООН щодо визнання 1982 року роком інвалідів [5]. Однак, у тодішньому

Радянському Союзу на державному рівні даній ухвалі не надали належного значення, хоча проблеми дитинства щороку загострювалися.

Деяко іншим шляхом ішли наукові і державні інституції в розвинених зарубіжних країнах. Звертаючись до сучасного досвіду їх роботи, відзначимо, що її реабілітаційно-виховний зміст скеровується у трьох основних напрямках. Перш за все, це розвиток фундаментальних педагогічних дисциплін, з чітко вираженим предметом дослідження. По-друге, це постійна орієнтація на традиційні морально-етичні засади християнства, за якими любов і добродійність до дітей з вадами переведені в площину реальності. І нарешті, по-третє, забезпечення достатнього матеріального рівня оснащення основних сфер життєдіяльності дітей в освітньо-виховних закладах і в родині.

Власне означеними вище трьома напрямками обумовлюється ефективність більшості програм у європейських країнах щодо адаптації дітей та їхньої подальшої реабілітації в суспільстві.

#### Список літератури:

1. Большая медицинская энциклопедия: /в 30-ти т. АМН СССР/. Гл. ред. Б.В. Петровский.-3-е изд.- М.: Советская энциклопедия.-Т. 22.-1974.-С. 30-36.
2. Державний архів Чернівецької області. – Ф.Р. 6. оп. 3. – од. зб. 457.
3. ДАЧО – ФР – 763. – оп. 5. – од. зб. 61, 87.
4. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка.
5. Конвенція ООН про права дитини. -К.: Столиця, 1997.- 32 с.
6. Національні державні програми з питань соціальної допомоги та підтримки дітей, молоді, жінок і сім'ї. /Упорядники: Р.Г.Драпушко, С.В.Толстоухова, О.К.Шагохіна, Л.М.Топеха.-К.: УДЦССМ, 1997.-С.4-25.
7. Одинченко Л.К. Допомога аномальним дітям в Україні (ІХ-XX ст.) //Педагогіка і психологія. – 1995. – №2. – С. 120-126.
8. Положення про навчально-реабілітаційний центр //Інф. зб. МО України.- К.: Освіта, 1998.- №5.- С. 19.
9. Селецький А.І. До питання вітчизняного вчення про клініку олігофренії //Питання дефектології. – К., 1969. – Вип. IV. – С. 119.
10. Цільова комплексна програма "Соціально-психологічна допомога і реабілітація осіб з вадами фізичного і психічного розвитку //Інф. зб. МО України.-К.: Освіта, 1996.-№20.-С. 15-30.

#### SUMMARY

Tyutyunnyk M.I.

#### THE ESTABLISHING AND DEVELOPMENT OF THE TRENDS OF REABILITATION IN THE HISTORY OF THE GUARDIAN'S PEDAGOGICS IN UKRAINE

The article deals with the children with the historical- pedagogicfl aspect of the establishing and developmet of the trends of rehabilitation of children in the history of guardian's pedagogics in Ukraine.

The author makes the conclusion, that the legislative basis of the problem of the protection and preserving of health and life of the abnormal children is actively forming at present-day in Ukraine.

Пенішкевич Д.І.

## ЕТАПИ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА НА БУКОВИНІ (1774-1918 р.р.)

Ключовою проблемою для аналізу розвитку шкільництва на Буковині є періодизація цього процесу. На думку дослідників історії педагогіки чітко встановити дати того чи іншого періоду дуже важко, вони завжди є відносно умовними. Тут наявний багатофакторний вплив, де належне місце посідають соціально-історичні, економічні зміни в краї, національно-культурні процеси та динаміка розвитку різних типів навчальних закладів, їх структура і управління ними.

Прослідковуючи головні етапи розвитку власне народної (початкової) і середньої ланки освіти на основі процесу становлення національної системи навчання і виховання (її структури, змісту, методичної забезпеченості та відповідності національній ідеї), нами виділені такі етапи:

- започаткування австрійської системи освіти під егідою церкви з поодинокими елементами використання української мови в народних школах (1774-1786);
- гальмування розвитку українського шкільництва в умовах об'єднання Буковини з Галичиною (1787-1849);
- послаблення польського впливу на українське шкільництво внаслідок перетворення Буковини в окремих коронований край (1849-1867);
- започаткування нової школи зі світським характером навчання і розширення межі використання української мови і культури у навчально-виховному процесі (1869-1895);
- переломний момент у розвитку українського шкільництва, своєрідний ренесанс української освіти на Буковині (1895-1914);
- занепад українського шкільництва в роки першої світової війни (1914-1918);

Характеризуючи періоди важливо зазначити, що в кожен із них система української освіти розвивалася неоднаково, в залежності від дії багатьох факторів.

Так на першому етапі (1776-1786 р.), коли на Буковині було встановлено владу військової адміністрації, зверталася велика увага на розширення мережі шкіл, хоча українське шкільництво було поставлене в надзвичайно складні умови: всі школи були переведені на

німецьку та волоську мови навчання. крім того матеріальна база шкіл та зміст освіти в них були в дуже поганому стані. Перші управителі краю генерал Г.фон Сплени і К. фон Енценберг у 1783 році заснували Буковинський православний релігійний шкільний фонд, що був заснований ще воєводою Г.Гікою як "шкільний грім", для підтримання шкіл і обмеження впливі релігії на освіту.

У 1784 році за сприянням адміністрації краю були відкриті так звані "нормальні" школи: в Чернівцях (з вчителем А. Де Маркі) і в Сучаві (з вчителем Т.Таллінгером). Ці школи планувалися, за висловом І.Карбулицького. як "школи вищі", але через брак вчителів і підручників перетворилися в тривіальні. і в 1875 році були реорганізовані в учительські препаранди для підготовки учительських кадрів на Буковині.

В цей період починають відкриватися тривіальні школи у Сереті, Путилі, Кимполунзі, Радівцях, Вашківцях, взагалі на 1787 рік їх уже нараховувалось 10. На жаль, ці школи не користувалися популярністю серед народу через мови викладання і брак рідномовних підручників. М.Гарас зазначив, що "усі ці школи заснувалися для "волохів", бо австрійською адміністрацією не визнавалося, що "на Буковині існує й народ руський", а за мету ставилось "навчати румунських мужиків і німецьку інтелігенцію". (1, С.6)

Принципове невизнання української більшості на Буковині австрійською владою призвело до тенденцій, які значно гальмували розвиток української національної школи та національної свідомості інтелігенції. І все ж таки, за визначенням С.Смаль-Стоцького важливою заслугою Австрії в ці часи було прагнення "заводити школи, тим чином класти підвалини до здвигнення культури." (2, С.32)

Але ще в гірші умови було поставлене буковинське шкільництво в період об'єднання Буковини із Галичиною в одне адміністративне ціле в межах Австрії (1786-1849 рр.).

У зв'язку з цим керівництво народною освітою перейшло до рук галицьких властей.

Розпочався наступ на українські школи і мову з боку пануючої в Галичині польської шляхти. Австрія вважала основними етнічними групами в Галичині і Буковині молдован, румун та поляків. Українська мова не визнавалась основною мовою краю, а в школах крім волоської, молдавської та німецької мови почали вводити ще польську. Тільки релігія викладалась українською мовою. Особливого утиску зазнало українське шкільництво після прийняття закону 1805 року "Політична шкільна конституція" за яким керівництво освітою переходило до рук референта латинської консисторії, а за діяльністю шкіл слідкували місцеві шкільні наглядачі. Крім того, всі видатки на

утримання шкіл перекладалися на плечі громад. У зв'язку з тим, що на Буковині громади були дуже бідні, то вони не могли утримувати школи.

За розпорядженням римо-католицької консисторії у 1812 році православні народні школи на Буковині були перетворені в римо-католицькі, а ті вчителі, які не ставали латинниками звільнялися з роботи консисторією.

Там, де саме населення не хотіло визнавати учителів, які виховували їхніх дітей у католицькому дусі, школи закривалися. Процес заснування нових шкіл зупинився здебільшого переставали діяти навіть деякі раніше створені школи.

В найскладніших умовах полонізації та окатоличення українських шкіл більшість із них закривалися. Так, станом на 1792 р. на Буковині було 32 народні школи і планувалося відкрити ще 28, то через декілька років їх кількість залишилася до 15.

Заможні українські громади почали відкривати приватні школи на свої кошти з українською мовою викладання (с.Суховерхів та Давидівці Кіцманського повіту). [3, С.662]

Почалася жорстока боротьба православної церкви проти насильницької латинізації та засилля католицизму у школах. Та і сам уряд був зацікавлений у підготовці освічених людей у краї, і вирішив посилати стипендіатів, даючи їм винагороду, щоб вони їхали до Львова на навчання, на жаль бажаючих не було.

Визначним явищем на той час було відкриття за сприянням православного релігійного фонду у 1784 році православної хлоп'ячої школи, де мовами навчання були німецька, румунська і українська. Ця школа відзначалася на ті часи змістовною організацією навчально-виховного процесу, що швидко привернуло увагу місцевої інтелігенції, яка віддавала своїх дітей саме до цієї школи. Впродовж довгого часу вона була єдиною школою, яка довела гарну освіту для українців.

Значною подією у розвитку середнього шкільництва на Буковині було відкриття у 1808 році першої Чернівецької класичної гімназії з п'ятирічним терміном навчання (4, С.2). У 1814 році було продовжено ще на один рік навчання в граматичних класах, а гімназія із п'ятикласної стала шестикласною.

Гімназія з самого початку відкриття була німецькомовною, головна увага в навчальному процесі покладалася на латинську і грецьку мови. Предметами викладання головним чином були релігія, історія природи, географія, арифметика, основи риторики, поетика з елементами міфології. (5, S.435-436).

Після закінчення гімназії випускники для вступу в університет повинні були проходити ще дворічний філософський ліцей, що давало

право вступу на теологічний, юридичний та інші факультети університетів Австрії.

Якщо на 1808 рік заклад нараховував всього 24 учнів, то в 1816 р. їх було вже 86, у 1818 р. – 145, у 1824 р. – 360. Початок нової організації середнього шкільництва в Австрії поклав схвалений 15 вересня 1849 рік Кайзером Францем Йосифом I “Організаційний нарис гімназій і реальних шкіл Австрії”. Згідно з цим документом до Чернівецької гімназії приєднують філософський лицей, що спричинилося до відходу її від чисто класичної гімназійної освіти. Гімназія із 6-річної стала 8-річною, суттєво збільшилася кількість годин, відведених на реальні предмети (математику, природознавство, фізику), введенні натуральні екзамени, які давали змогу молоді краще підготуватися до вступу в університет. З часом такі навчальні заклади починають засновуватися і в інших містах Буковини – Сучаві ( 1862 р.), Радівцях (1872р.).

Не дивлячись на те, що гімназія була латинською, вона все ж таки відіграла значну роль у майбутньому процесі формування Буковинської інтелігенції, хоча й сприяла її денаціоналізації через німецькомовне середовище. Вона формувалася також як багатоконфесійний і поліетнічний заклад, де навчалися українці, румуни, поляки та німці, що теж позитивно впливало на виховання молодих людей.

Крім того, за визначенням Т.Бриндзана й А.Жуковського перша гімназія на Буковині була “важливою подією в житті буковинського населення”. Хоч вона не була українською і там не вчили української мови, але там училися українські діти, в ній буковинська молодь отримувала вищу освіту і таким чином на Буковині витворювалася власна інтелігенція ( 3, С.682 ).

Боротьба, яка розпочалася в 1820 році між Чернівецькою православною консисторією і католицькою у Львові за підпорядкованість школи на Буковині римо-католикам, у 1844 році закінчилася перемогою православної консисторії. На прохання о.Євгена Гакмана цісарський уряд передав православні школи Радівецького і Сучавського повіту під опіку православної консисторії. В Чернівцях, на жаль, школи Чернівецького повіту ще довго залишалися під управлінням римо-католицької консисторії.

Всі дослідники відзначають, що період адміністративного прилучення Буковини до Галичини відзначається гальмуванням в суспільно політичному, духовному і культурному житті краю, а в освіті було повне руйнування. С.Смаль-Стоцький оцінює цей етап як “часи реакції, котра не облишилася на економічним підневоленню селянами, підданого мужицтва, але досягла і другого боку мужицьких

інтересів – боку морального, і спинила поступ і просвіту на довгі часи” (3, С.86).

На третьому етапі розвитку українського шкільництва великий вплив на нього мали революційні події “весни народів” 1848 р., які сприяли тому, що Буковина отримує статус самостійного герцогства. тут скасовують панщину в 1848 р., починається боротьба українців за здобуття суспільно-політичної гегемонії в краї, відбуваються вибори до першої Державної Ради у Відні, вибухає повстання Лук’яна Кобилиці, що допомагало піднесенню національної свідомості українців, зокрема, інтелігенції.

У галузі освіти цей період відзначається не тільки посиленням ролі народних шкіл, ( у краї діяло 4 головні школи: 2 – в Чернівцях, та по одній у Сучаві і Сереті; 32 тривіальні і 1 протестантська та 1 вірменська). Разом з тим почалося цілеспрямоване реформування середньої освіти, наближення її до вищої, бо на той період вона відставала від передових країн Європи.

15 вересня 1849 року був затверджений цісарським указом “Організаційний нарис гімназій і реальних шкіл Австрії”.

Суть цього указу полягала, насамперед, у такому реформуванні середньої освіти, яке було спрямоване на певне зближення змісту освіти в реальних школах і гімназіях, її гуманітарних та реальних компонентів. Тож, наприклад, філософські курси, які належали раніше до університетської освіти, були включені в навчальні плани гімназій. У Чернівецькій гімназії мовою викладання замість латинської стала німецька. Було запроваджено викладання волоської мови як предмета, а з 1851 року для українських дітей в першому класі було введено вивчення української мови (1, с.10).

Зважаючи на перепопненість гімназій, зростання потягу молоді до науки, у 1860 році на кошти православного релігійного фонду в Сучаві було відкрито двокласний навчальний заклад, який поступово став гімназією, що вже у 1898 році нараховувала 131 учнів. Гімназія в Сучаві мала важливе значення в подальшому розв’язанні проблем національної освіти у зв’язку з тим, що в ній було створено румунські класи (6, арк.1-4).

Характерною відмінністю цього періоду є створення реальних шкіл. Одну з перших шкіл такого типу було відкрито в Чернівцях ще у 1828 році як додаток до нормальної, а у 1863 році було вже засновано вищу реальну школу. Спеціальним законом кайзера у 1870-71 навчальному році її розширено до 7 класів і вона стала єдиною вищою реальною школою краю аж до 1918 року, що готувала випускників до вступу у вищі фахові школи.

Отже, визначений вище період розвитку шкільництва на Буковині відзначається зростанням національного самовизначення в освіті та

культури кожного народу, який жив у цьому краї. В розвитку шкільництва в цей період відбувається ускладнення змісту навчання і зростання кількості середніх шкіл. Проблема вільного навчання українців рідною мовою залишається не вирішеною, але вона визнається всіма політичними і національними угрупованнями. Зроблено перші важливі кроки для утвердження української мови як мови корінних жителів Буковини.

На четвертому етапі розвитку українського шкільництва на Буковині характерними ознаками якого стало започаткування нової народної школи внаслідок утвердження її світського характеру, розширення межі використання української мови в навчально-виховному процесі шкіл та створення принципово нової системи управління народною освітою (відкриття Міністерства освіти, Шкільних Краєвих та повітових Рад, відділення школи від церкви і підпорядкування її ШКР, що надало їй світського характеру, а за церквою залишилися функції духовного виховання молоді).

З прийняттям у 1870 році краєвого закону "Шкільний і науковий порядок для загальних народних і виділових шкіл" (7, с.373) українське шкільництво почало нарешті розвиватися, хоча ще не відповідало кількості українського населення. Так на 1870 рік початкових шкіл на Буковині було 116, а у 1896 році їх уже нараховувалося 319, в тому числі українських 120 (1, с.87). На жаль, кількість їх збільшувалася у містах, містечках та великих селах, а у віддалених повітах та хуторах школи не відкривалися.

Середнє шкільництво на Буковині значно відставало від початкового. На 1895 р. на Буковині було 3 повних класичних гімназій (в Чернівцях, Радівцях, Сучаві) із загальною кількістю 1883 учнів і одна реальна школа з 471 учнем (1, С.89).

Тому передова українська учительська громадськість, зокрема товариство "Руська школа" та послі Буковини до Віденського сейму піднімають питання відкриття гімназій у м.Кіцмані, Вашківцях. Вижниці тощо.

На п'ятому переломному етапі у розвитку українського шкільництва на Буковині почалася інтенсивна розбудова різних типів навчальних закладів на Буковині.

Майже всі дослідники відзначають визначну роль Омеляна Поповича у прискоренні процесу відкриття українських шкіл в усіх громадах, де жили українці, що не малу роль зіграло також призначення відомих учителів активістів національного руху на посади повітових інспекторів.

Поступ українського шкільництва на Буковині в кінці ХІХ ст. підтверджують такі дані. Перед першою світовою війною Буковина нараховувала 180 українських громад з 330 тисячами населення, які



утримували 216 українських шкіл, що мали близько 800 класів, з 822 українськими учителями та 39 769 учнів. Крім того, було ще 17 мішаних народних шкіл, у яких, крім української мови, діти вивчали ще й іншу вживану в краї мову – німецьку або румунську. Якщо в школі було 20 дітей іншої національності, то на вимогу батьків для них відкривали окремий клас з рідною викладовою мовою. Збільшується число багатокласових початкових шкіл. У деяких селах відкривалися і дві школи, якщо у цьому виникала потреба. Кожна школа з окремою мовою викладання, або клас, уже підлягали національному інспекторові (8. С.52).

Значні зрушення відбулися і в середній ланці освіти, яка хоч і з великими труднощами, дякуючи домаганням виступам відомих українських діячів, все більше набувала українського характеру.

Майже 10 років велася боротьба за відкриття української гімназії у м.Кіцмані: надсилалися петиції від общини міста до уряду Австрії (260, піднімалося це питання на засіданнях Повітової Крайової Шкільної Ради, посилалися делегації на прийом до Міністерства освіти. Нарешті уряд дозволив на відкриття гімназії, але з українсько-німецькою мовою викладання.

Важливою віхою в історії буковинського шкільництва було відкриття першої україномовної гімназії у 1908р. у м. Вижниця, яка була центром буковинського підгір'я, Гуцульщини та Буковини.

Інтенсивний розвиток українського шкільництва в цей період відбувався на фоні загального піднесення в галузі освіти. Як свідчать архівні джерела приблизно за 10 років до початку ХХ ст. кількість державних середніх шкіл в краї збільшилася майже вдвічі, значно зросла кількість учнів в них. Відкриваються державні гімназії в Сереті ім. Франца Йосифа, в Гура-Гуморі, Кимполунзі і цілий ряд приватних навчальних закладів: приватна реальна гімназія в Сторожинці в 1906р. приватна польська гімназія в Чернівцях, приватна гімназія у Вашківцях в 1912 р. Поступово збільшується кількість навчальних закладів для жінок. Перед першою світовою війною в Буковині діяли вже три державних дівочих ліцеїв в Чернівцях, Радівцях, Сучаві і приватні ліцеї в Сереті, Кимполунзі, Гура-Гуморі, Чернівцях (9. 1-2).

На шостому етапі – в роки першої світової війни поступово відбувався занепад українського шкільництва на буковині. коли більшість шкіл було зруйновано і закрито, а велика частина інтелігенції емігрувала до Відня та інших міст Австрії, окупація Буковини Румунією у 1918 році призупинила розвиток українського шкільництва на багато років.

Отже, підводячи підсумок короткого огляду етапів розвитку українського шкільництва в краї, необхідно звернути увагу на те, що воно в постійній боротьбі проходило складний шлях свого

становлення. Важливу роль в цьому процесі відіграли такі фактори, як вплив економічного розвитку краю і потреба у кваліфікованій робочій силі, цивілізована політика Австрійської монархії щодо освіти, а головне, в посиленні українського національного руху і послідовній діяльності української української інтелігенції як провідної верстви населення у розвитку національної свідомості українців у досить складних умовах поліетнічного середовища. Всі ці фактори сприяли формуванню системи української освіти, яка охоплювала послідовні її ступені: народні школи (початкова освіта) – гімназії, ліцеї, фахові навчальні заклади, реальні гімназії(середня освіта) – університет (вища освіта).

#### Список використаної літератури

1. Гарас М. Ілюстрована історія Товариства "Українська школа" в Чернауць в 1887 – 1937. Пропам'ятна книжка, видана з нагоди 59-х роковин існування цього товариства.- Чернауць, 1937.- 133 с.
2. Смаль-Стоцький С. Буковинська Русь. Культурно-історичний образок.- Чернівці, 1897.-295 с.
3. Буковина, її минуле і сучасне./ За редакцією Д. Квітковського, Т.Бриндзана, А.Жуковського.- Париж- Філадельфія – Дітройт: Зелена Буковина, 1956 -965 с.
4. Wolf S. Historischer Ruckblick auf die Gymnasial-Reorganisationsplane in Oesterreich nebst historisch-statistischen uber das Czernowitz K K Gymnasium seit 1850-72.- 60 S.
5. Engelbrecht H. Geschichte osterreichischen Bildungwesens.- Wien,1984.- В-3.- 552 S.
6. ДАЧО.- Ф.-3, оп. – 1, спр. 11022.
7. Законъ з дня 14 мая 1869. Которим установляютея засади учения дотично школь народних// Хронологичний списъ законъвъ, распоряжений и пр., которій помешени суть в рочнику 1869 переводовъ вестника законъвъ державнихъ для Буковини.- Черновци, 1870.- С.372 – 384.
8. Доманицький В. Про Буковину та життя буковинських українців.- К., 1910.- 54
9. Шестикласний ліцей для дівчат в Чернівцях// Чернівці, 1898.- № 95.

#### SUMMARY

Penishkevych D.I.

#### STAGES OF DEVELOPMENT OF THE UKRAINIAN FORMATION ON BUKOVINA (1774-1918 YEARS)

The article of Dr.Penishkevich D.I. is devoted to the periodization of the of Ukranian Schooling development in the Bukovinian region (1774-1919). The difficult process of Ukranian system of education in the Bukovina of Austrian period is given.

## ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ В СЕРЕДНІХ ШКОЛАХ БУКОВИНИ В УМОВАХ ПОЛІЕТНІЧНОСТІ ТА ПОЛІКОНФЕСІЙНОСТІ КРАЮ (XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

Цикл гуманітарних предметів у змісті загальної середньої освіти в зазначений нами період був представлений такими навчальними дисциплінами, як релігія, класичні мови, сучасні: німецька, французька, англійська, румунська, українська мови, історія, пропедевтика філософії. Особливості викладання та змістовий обсяг цих предметів залежали від типу загальноосвітнього закладу.

Головною дисципліною в усіх середніх школах Буковини була релігія. Її мета полягала у вихованні переконаного християнина, обізнаного з Божими законами та релігійними обрядами. Оскільки Буковина була поліконфесійним краєм, заняття з релігії проводили православні й католицькі катехити, протестантські та іудейські священники окремо для представників різних конфесій. Учні православного і католицького віровизнання мусили бути глибоко обізнаними з історією розвитку різних віровчень і, зокрема, свого, а також з діяльністю релігійних орденів, політикою різних держав по відношенню до християнської церкви.

Аналіз навчальних планів, інструкцій і розпоряджень керівних шкільних органів свідчить, що програми з релігії для учнів середніх шкіл обох цих віровизнань у багатьох моментах збігались: були побудовані за одним і тим же принципом і в однаковій послідовності подавали історичні й етичні теми, іноді католиками і православними навіть використовувались одні й ті ж підручники. Різниця, яка існувала між ними, стосувалась лише трактування деяких понять віри та моральності, обрядовості і літургії та деяких тем з науки віри та моральності.

Програма з релігії була розрахована на всі роки навчання в середніх школах і складена так, щоб згідно з принципами систематичності і послідовності привести учнів від уривчастих катехізичних відомостей до стрункої системи взаємозв'язаних знань про увесь процес розвитку релігії та Церкви, як найважливішої релігійної інституції, заснованої Христом.

Співставлення з програмами з інших дисциплін переконує в тому, що релігія була однією з найбільш консервативних дисциплін. Упродовж досліджуваного нами періоду її програма майже не зазнала суттєвих змін. Нові підручники, які приходили на зміну старим, здебільшого відрізнялися лише кращою літературною мовою та більшою доступністю. Методика викладання ґрунтувалась на

запам'ятовуванні готових постулатів, текстів Святого Письма і сентенцій, висловлених учителем.

Курс релігії у класичній гімназії розрахований на 8 років і складався з катехизму, біблійної історії, літургіки, православної, греко- і римо-католицької церкви (для представників кожного віровизнання окремо), фундаментальної та часткової догматики, апологетики, християнсько-католицької і християнсько- православної етики та історії церкви.

Програма з релігії для реальних гімназій цілком повторювала дану.

Вивчення релігії починалось у 1 класі катехизмом. На початку розглядуваного періоду православні і католики користувались одним підручником Леонгарда. Згодом для католицького віровизнання був уведений підручник Й.Шмютца. Ще пізніше, коли православні українці і греко-католики дістали змогу займатись релігією українською мовою, вони використовували україномовні підручники Івановича "Малий катехизм". "Більший катехизм" був виданий німецькою мовою, ним користувались учні неукраїнського походження. У реальній школі використовувався підручник "Катехизм і етика" К.Коки.

Катехизми розпочинались з короткого огляду історії релігії і складались з трьох частин. В них коротко були викладені основи віровчення за допомогою серій коротких запитань, пов'язаних між собою і однозначних лаконічних відповідей. Ці відповіді заучувались учнями напам'ять. Знання, які учні здобували в процесі вивчення катехизму, мали бути розширені в процесі вивчення фундаментальних релігійних курсів у старших класах. Вони формували поняття про віру, її символи, сутність віровчення. Катехизм учив молитися, вміщуючи в додатку збірку найважливіших щоденних молитв, давав поняття про молитву як засіб духовного очищення людини.

В другому класі православними і католиками вивчалась біблійна історія Старого Заповіту. У 60-80-х роках ХІХ ст. підручниками з цього курсу були німецькомовна "Біблійна історія Старого Заповіту" Шустера для греко- і римо-католиків, та "Історія біблійна Старого завіту для греко-католицької молодіжної середніх шкіл" А.Торонського, яким користувались також православні, і румунською мовою – "Підручник релігії для 1-2 класів нижчих гімназій і нижчих реальних шкіл", написаний К.Андрієвичем.

У 50-90-х роках ХІХ ст. Новий Заповіт вивчався з підручника Шумахера (обидва віровизнання), на початку ХХ ст. для православних був створений підручник Семаки "Історія біблійна Нового завіта". Католики стали використовувати книгу А.Торонського "Історія біблійна Нового Завіта для греко-католицької

молодше середніх шкіл”, а православні румуни – підручник К.Коки. У ході вивчення цього курсу учні знайомились із образом Христа як Боголюдини: аналізували його надприродні і людські риси.

Четвертий клас був присвячений вивченню літургії окремо православної і католицької церкви (за підручником Андрієвича, пізніше ще й Семаки “Літургика церкви православної) і окремо римо-католицької церкви (спочатку за підручником Терклау, згодом за підручником Ціттера “Літургика для 3 і 4 класу”). Цей курс давав учням уявлення про сутність і значення церковного обряду, формував у них практичні знання і вміння, потрібні у повсякденному житті. У вступі до курсу давалося поняття про літургію як повчаюче Богослужіння.

У п'ятому класі гімназисти вивчали загальну (або фундаментальну) догматику: православні- за підручником Андрієвича, а згодом за підручником Семаки, греко- і римо- католики- спочатку за підручником Мартіна, а пізніше А.Торонського. Насамперед школярі знайомились із значенням термінів “догматика”- основна наука віри, та “апологетика”- оборона, захист. Основний курс догматики уже традиційно складався з трьох частин: про релігію, про Боже одкровення, про церкву.

Християнсько- православну і християнсько-католицьку етику вивчали у 7 класі гімназії і у 6 класі реальної школи (православні за підручниками Андрієвича, написаного румунською мовою, і Семаки “Учебник науки моральної” – українською мовою, а католики – за книгами Кьоніга “Етика” – німецькою мовою і Дорожинського “Християнсько-католицька етика для вищих класів”). Християнська етика, з погляду організації життя істинного християнина, була найважливішим практичним курсом. Для учнів православного і католицького віровизнання курс етики складався з трьох частин: заснування праведного життя; розкриття сутності праведного життя; удосконалення праведного життя.

У 8-му класі вивчали історію християнської Церкви. Спочатку православні й католики працювали за одним і тим же підручником Феслера, згодом для православних був виданий підручник Семаки “Церковна історія” українською мовою і під такою ж назвою підручник Калиновського румунською мовою. Для католиків у другій половині XIX ст. вийшли “Підручник церковної історії” Бадера німецькою мовою та “Історія християнсько-католицької церкви” Стефановича – українською мовою. Цей курс був найбільшим за обсягом і поділявся на 6 великих історичних періодів, які охоплювали майже два тисячоліття – від заснування Церкви до кінця XIX ст. В цих рамках у хронологічному порядку розглядалися усі основні події, пов'язані з релігійним життям різних народів.

Співставивши програми з православної і греко-католицької релігії усіх типів середніх навчальних закладів, ми виявили таку особливість – у реальній школі і жіночих ліцеях вивчали цей предмет в тій же послідовності і за тими ж підручниками, що і в класичних гімназіях, однак деякі розділи й теми були об'єднані, а обсяг навчального матеріалу, що подавався в них, – скорочений, оскільки в цих навчальних закладах курс навчання був 7- і 6-річним, а на вивчення релігії відводилось значно менше часу, ніж у класичних гімназіях.

Зміст і методика викладання іудейської та протестантської релігії мали свої особливості. Якщо в класі нараховувалось більше 15 чоловік протестантів чи дітей єврейського віровизнання, для уроків релігії їм призначали окремого катехита. Меншу кількість об'єднували з одновірцями інших класів, або навіть інших середніх шкіл і утворювали відділи. В кожному відділі проводились заняття у визначені години. Програма з релігії для протестантів ділилась на такі розділи: Лютеранський катехизм, Тлумачення текстів Святого Письма і Християнська етика, обов'язки учнів та особливості проведення богослужінь у євангелістських церквах. Працювали за підручниками “Біблієзнавство” Є.Ціттеля та “Християнська етика” Г.Палмера, написаних німецькою мовою.

Програма з іудейської релігії складалась з таких частин: Історія Ізраїлю і Талмуд, тлумачення Тори, Наука про обов'язки віри і закону, мораль і етика. На уроках користувались підручниками Г.Вольфа, Д. Ермана, Л.Філіпсона. Необхідно зазначити, що програми з релігії для всіх типів шкіл розроблялись на основі окремого положення і затверджувались церковною владою. Через своє освітнє і виховнє значення релігія пронизувала увесь зміст середніх загальноосвітніх шкіл Буковини, виконуючи функцію цементуючого засобу, який пов'язував між собою обидва цикли дисциплін, виступаючи фактором гуманізації освіти.

Класичні мови були вагомим компонентом у змісті загальної середньої освіти, їх повною або частковою присутністю в навчальному плані визначався тип середньої школи. Вони становили головний компонент змісту освіти класичних гімназій, хоча, як свідчать результати аналізу навчальних планів цих шкіл, чітка тенденція до їх скорочення була започаткована ще в 1849 р. і до кінця досліджуваного нами періоду мала характер посилення.

З самого початку зазначеного періоду класичні мови вважались засобом “ученої освіти”, “азбукою науки і найбільш характерною ознакою гімназії”. Первинна мета класичного компонента в змісті буковинської гімназійної освіти полягала у “навчанні засобом граматики спілкуватись на латинській мові і засобом латинської і грецької літератури донести до них гуманістичні ідеали розумового

життя древніх народів". У відповідності з метою будувалась програма з класичних мов у 5-класній крайовій гімназії, якою була Чернівецька гімназія на початку своєї діяльності. Увесь обсяг навчального матеріалу було поділено між класами так: латинська мова викладалась в усіх класах – по 9 годин у кожному, а грецька, починаючи з 3 граматичного класу, – по 2 години в кожному.

На уроках латини перших три семестри вправлялись у побудові форм практичним способом – через переклад німецькою мовою спеціально підібраних учителем зрозумілих, але насичених граматичними формами латинських уривків. За ці три семестри учні практично вивчали синтаксис. У 4 семестрі починали читати хрестоматію, яка містила уривки з Аурелія Віктора, Помпонія Мела, Корнелія Непоса, Юлія Цезаря. Читаючи й аналізуючи цих авторів, учні вправлялись у розмовній латині на основі вивченої граматики. В 3-му граматичному класі, тобто в 5 і 6 семестрах, удосконалювали латинську вимову на основі вивчення напам'ять і декламування великої кількості віршів, висловів знаменитих людей та читання і переказування прозових уривків, побіжно звертаючи увагу на правильний спосіб висловлювання німецькою мовою. Хрестоматію розширили в цьому класі такими авторами, як Максимій, Пліній, Тацит, Лівій, Овідій, Гомер. З німецької на латинську мову пробували перекладати оповідання, короткі описи, байки.

У гуманістичних класах починали вивчати теорію стилю разом з естетикою за латинським підручником "Institutio ad eloquentiam", а також за книгою Шелерса "Præcepta stili bene latini". До хрестоматії цього класу по можливості вводили якнайбільше зразків поетичного мистецтва, оповідань, байок, через що він носив назву класу поезики.

У другому гуманістичному класі насамперед вправлялись у латинському стилі читання, опановували особливості літературних жанрів, епосу, драми, оди, елегії, читали і вчили правильно виголошувати уривки цих жанрів ретельно підібрані вчителем з латинських класиків, порівнюючи їх з німецькими прикладами. Основним підручником була збірка прикладів названих поетичних творів "Selecta latine orationis exemplaria". Цей клас звали риторичним.

Грецьку граматику починали вивчати в третьому класі за підручником "Dreivus gramatika Craesa", який був добре зрозумілим, однак на його сторінках було допущено багато граматичних помилок. Підручник містив додаток, вміщені в якому речення повинні були бути перекладені латинню. Скомпонована з усіх можливих авторів древнього і післякласичного періоду хрестоматія, яку починали читати в гуманістичних класах, сприяла розумінню грецького культурного світу і глибокому проникненню в дух античності. Але прочитати усе передбачене програмою з Езопа, Плутарха, Страбона,

Емпірікуса, Аполлора, Геродота, Лукіана і Анакреона, вмістивши це у 2 тижневих години, було нереальним.

Тенденції до розширення вмісту природничих наук у змісті освіти в середині XIX ст. зумовили втрату класичними мовами своїх колишніх функцій як мов міжнаціонального спілкування, науки, літератури, а тому і втрату статусу мов викладання в середніх і вищих школах та їх претензій на єдиний засіб пізнання стародавньої культури. Тому на формування їх змісту в другій половині XIX ст. вплинуло зростання ролі сучасних іноземних мов, поступовий перехід на навчання цими мовами у школах Європи, розвиток природничих наук і техніки, а також пошквдження психолого-педагогічних досліджень. У цей час досягла великої напруги полеміка між прибічниками формальної і матеріальної освіти, яка продовжувала точитись ще й на початку XX ст., і яка в кінцевому результаті привела до значного скорочення вмісту класичного компоненту в змісті загальної освіти, але не до його цілковитого вилучення. Міністерством освіти Австро-Угорської монархії було рішуче заявлено, що кардинальне зменшення обсягу годин класичних мов у гімназіях не відбудеться, оскільки реальну освіту можна здобути в інших типах навчальних закладів.

Відповідно до окресленої “Організаційним нарисом” (1849 р.) програми з латинської і грецької мов ці предмети стали викладатись за концентричним принципом, тобто допускався виклад одного й того ж матеріалу двічі, але вдруге він подавався з елементами ускладнення і розширення, збагачення змісту освіти новими компонентами і поглиблення зв'язків між ними.

Згідно з програмою 1909 р. метою вивчення латини в гімназіях було ознайомлення учнів з найважливішими творами римського письменства, формування в їх свідомості цілісного образу культури стародавніх римлян, набуття вправності у читанні латинських авторів та збудження в них почуття стилістичної форми. Притаманними для Буковини особливостями була наявність власних україномовних підручників Ю.Кобилянського з латинської мови, виданих у Чернівцях на початку XX ст., а також німецька мова викладання в більшості гімназій.

Вивчення сучасних іноземних мов у середніх загальноосвітніх закладах Буковини розпочалося в другій половині XIX ст. в реальних школах і жіночих ліцеях, де вони становили основу гуманістичного компоненту. В класичних гімназіях лише німецька мова, як мова викладання, вивчалась детально, інші мали статус вільних предметів.

Німецьку мову почали викладати як самостійний предмет з 1849 р.. Згідно з програмою 1855 р. її метою було вільне володіння мовою як усно, так і на письмі в обсязі усіх навчальних дисциплін, обізнаність з



історією німецької літератури на основі читання німецьких авторів. У зв'язку з цим уже в молодших класах було обов'язковим читання казок братів Грімм, а у старших – вибраного з німецьких класиків Гете, Шіллера, Лессінга, а також драм Шекспіра в німецькому перекладі.

Програма з німецької мови нижчих класів гімназії і реальної школи передбачала опанування граматикою і синтаксисом, засвоєння частин мови і читання невеликих прозових і поетичних творів з коментарем до них. Основним підручником була граматика К.Лангнера, видана у 1855 р. У вищих класах на базі отриманих знань з граматики вправлялись у вільній вимові, а також вивчали історію німецької літератури.

Буковинські учні середніх шкіл українського і румунського походження мали дуже низьку успішність з німецької мови. Причина полягала в застарілій методиці викладання, якою користувалися в 50–70-х роках ХІХ ст., що в основному базувалась на запам'ятовуванні граматичних правил і перекладі великих уривків з німецької мови на рідну і навпаки. Результатами пошуків нових методичних підходів стало видання нової програми з німецької мови для гімназій і реальної школи Буковини, в якій вказувалось на необхідність заміни старої граматичної методики, якою користувались також при викладанні класичних мов, новим підходом до вивчення іноземної мови. Сутність практичної методики полягала в тому, що учні спочатку вчилися вільно спілкуватись німецькою мовою в усній формі, і лише після цього відбувалось теоретичне вивчення граматики. Пояснення нових іноземних слів відбувалось за допомогою предметної наочності з метою створення у свідомості учня стабільного логічного асоціативного зв'язку між образом предмета та іноземним словом, яке означає назву цього предмета. Ця методика передбачала також систематичне, тривале спілкування чужою мовою, що мало служити міцному закріпленню асоціативних зв'язків та формуванню навичок вільного спілкування. Паралельно з приходом нової методики в кінці ХІХ – на початку ХХ ст., до буковинських середніх шкіл прийшли нові підручники з німецької граматики К.Тумліржа і Й. Чінкеля та читанки Л.Зампеля і А.Стрітова Українська мова була обов'язковою дисципліною для вивчення лише учнями українського походження. Крім того, вона була мовою викладання в ІІ Чернівецькій, Кіцманській та Вижницькій гімназіях.

До кінця ХІХ ст. в краї вивчали українську мову за граматикою М.Осадци, яка була багато разів перевидана, виправлена і доповнена, а також за читанкою А.Барвінського. На початку ХХ ст. на Буковині С.Смаль-Стоцьким і Ф.Гартнером створений новий підручник з української граматики на основі фонетичного правопису, який відповідав новим методичним вимогам, був доступним і зрозумілим

для школярів.

Програма з румунської мови передбачала вивчення у нижчих класах середніх шкіл орфографічних правил, засвоєння усіх частин мови, артиклів, виконання вправ на визначення роду, числа, відмінка іменників, розрізнення частин мови і читання невеликих за обсягом прозових і поетичних творів. У вищих класах повторювали всю граматику і переходили до вивчення синтаксису та історії румунської літератури. В усіх школах Буковини для вивчення румунської мови і літератури аж до кінця досліджуваного періоду користувалися підручниками, написаними А.Пумнуллом у 60-х роках ХІХ ст. на замовлення Міністерства освіти. Вони не втратили популярності навіть тоді, коли на рубежі ХІХ і ХХ ст. з'явилися нові читанки і граматики Л.Боднарескула та І.Іспескула.

Як свідчать результати вивчення інструктивних матеріалів Міністерства віровизнань і освіти Австро-Угорської імперії, основною сучасною іноземною мовою (крім викладової німецької), яку вивчали в середніх навчальних закладах, була французька. Як мова міжнародного спілкування, вона була на той час значно ширше розповсюдженою, ніж англійська, а тому становила невід'ємний елемент жіночої освіти, оскільки вільне володіння нею вважалось ознакою доброго тону.

Метою вивчення французької мови, як записано в навчальному плані Чернівецького жіночого ліцею, було “прищеплення навичок вільного усного й писемного вживання мови на основі здобутих знань з граматики, найважливіших синтаксичних явищ і знайомства з найвизначнішими творами літератури”. У дівочих ліцеях і реальній школі її починали вивчати у першому класі з елементів фонетики, читання й перекладу зв'язних уривків, відповідей на прості французькі запитання, самостійної постановки запитань, написання диктантів і вивчення напам'ять віршів і прозових творів. У нижчих класах таким чином учні опановували французьку граматику і синтаксис. У старших класах приступали до читання прозових і поетичних художніх творів, а також історичної літератури ХVІІ–ХІХ ст. В класичних гімназіях французька мова була вільним предметом. Бажаючі починали її вивчати з 3 класу по 2 години в тиждень, однак гімназія не ставила за мету навчати учнів вільно володіти цією мовою.

Англійську мову вивчали як обов'язковий предмет у дівочих ліцеях, а також з 1880 до 1898 р. – в реальній школі за підручниками Надера і Вюрцнера. Як додатковий навчальний посібник використовували книгу Ю.Баудіша і Л.Кельнера “Грамматика англійської мови”. Розпочинали курс з елементарної граматики, засвоєння нових слів і опанування правил побудови речень, після чого ще раз детально проходили граматику і вправлялись у читанні й

перекладі невеликих прозових уривків і поезії. Оскільки обсяг матеріалу для засвоєння був необширним, а час, відведений на його вивчення, досить обмежений, учні не могли досконало оволодіти цією мовою.

Історія довгий час була об'єднана з географією в одну навчальну дисципліну і, як свідчать результати співставлення навчальних програм, у всіх типах середніх шкіл викладалась в однаковому обсязі. На нижчому рівні програма з історії містила 3 розділи: Стародавній світ, Середні віки і нові часи, Новітня історія й австрійське краєзнавство. У вищих класах детальніше вивчали давньогрецьку історію та середні віки.

Ще однією, невід'ємною від гуманітарного циклу дисципліною була пропедевтика філософії. Її ввели до навчального плану гімназій у 1849 р. в зв'язку із скасуванням філософських курсів і створенням нових 8-річних гімназій. Частина матеріалу, який вивчався у філософському курсі, було введено до гімназійної програми з пропедевтики філософії, а частину до навчального плану філософського факультету. Вона складалася з двох розділів – логіки та психології і виконувала важливу функцію джерела знань про внутрішній духовний світ людини, виступаючи, як і релігія, зв'язуючою ланкою між усіма гімназійними науками.

Отже, навчальні програми середніх загальноосвітніх шкіл Буковини визначали зміст і обсяг знань з усіх предметів гуманітарного циклу, зміст розділів і тем з кожної дисципліни і розподіл їх за роками навчання.

Важливою ознакою змісту предметів мовно-історичного циклу був їх виховний потенціал.

Зразки досконалого латинського і грецького стилю та класичні літературні шедеври виконували роль пам'яток минулого, розширювали кругозір учнів, закладаючи основи розуміння історичної дійсності, чіткого мислення, а також були матеріалом, на якому учні вправляли пам'ять і розвивали свої розумові здібності.

Вивчення живих іноземних мов було викликане міжнародними відносинами і стало регулярним, коли розпочався інтелектуальний обмін між народами, а знання іноземної мови стало бажаним, як ключ до пізнання іншої літератури.

Теологічний елемент у змісті освіти мав релігійно-пізнавальне морально-етичне значення, водночас виконуючи естетичну і наукову функції.

Упродовж досліджуваного періоду програми гуманітарних дисциплін мали тенденцію до розвантаження від надто складного і другорядного матеріалу і до скорочення вмісту класичного компонента в них.

Підручники з гуманітарних предметів розвивались разом з навчальними планами і програмами, поступово удосконалюючись і стаючи більш простими доступними. Результати нашого дослідження переконують: якщо на початку XIX ст. підручники виконували здебільшого інформаційну і самоосвітню функцію, то на початку XX ст. нові підручники з релігії, історії, класичних мов узяли на себе також виконання світоглядно-формуючої, систематизуючої і розвивальної функцій, оскільки вони були розраховані уже не на догматичний, а на пояснювально-ілюстративний тип навчання.

#### Анотація

Петрюк Ірина Михайлівна "Особливості вивчення гуманітарних предметів у середніх школах Буковини в умовах поліетнічності та поліконфесійності краю (XIX – поч. XX ст.)."

В статті розкрито особливості вивчення іноземних мов, релігії, історії, географії в середніх школах Буковини в XIX – на початку XX ст.

#### SUMMARY

Petryuk I.M.

#### FEATURES OF STUDY OF HUMANITARIAN SUBJECTS IN HIGH SCHOOLS IN THE BUKOVINA (XIX – BEGINNING XX CENTURIES)

In the article XX centuries are uncovered features of study of foreign languages, religion, history, geography in high schools in the Bukovina in XIX – in the beginning.

Апетик Н.М.

#### СПЕЦИФІКА ВОЛЬОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У житті нам доводиться зустрічатися з різними людьми. Серед них є енергійні й мляві, працьовиті й ліниві, ініціативні й інертні, рішучі й такі, хто постійно вагається. Поведінка одних чітко визначена, зумовлена певними принципами й підпорядкована ясним і узгодженим між собою цілям, в ім'я яких вони переборюють окремі свої бажання, почуття, настрої, коли в цьому є потреба. Інші ж перебувають у полоні своїх суперечливих бажань і настроїв, поведінка їх безладна, її важко передбачити. Хоч такі люди теж ставлять певні цілі, та вони рідко здійснюють їх, бо різні сторони вражень, переживань, бажань відвертають їх від досягнення головної мети. Все це зумовлюється різними властивостями характеру й, особливо, волі людини.

Воля – це свідомо саморегуляція суб'єктом своєї діяльності та поведінки, що забезпечує подолання труднощів при досягненні мети:

створення суб'єктом додаткових спонукань до внутрішніх і зовнішніх дій при недостатній їх мотивації. Воля виникає та формується в процесі трудової діяльності при оволодінні людськими законами природи та її зміні [2, с.48].

Поняття " воля " було спочатку введено для пояснення спонукань до дії, що здійснюється людиною на основі власних рішень, але не відповідає її бажанням. Потім воно стало використовуватися для пояснення можливості вільного вибору при конфлікті бажань людини, пов'язаного з постановкою проблем " свободи волі ". Можливість довільно регулювати дії і психічні процеси, підкоряючи їх своїм свідомим рішенням, також пояснювалася наявністю волі, як і прояву в діях людини таких якостей, як наполегливість, рішучість, витримка і т.д. Різноманітність усіх ситуацій, що вимагають негайної вольової регуляції, можна звести до трьох реальностей, в основі яких лежить необхідність відтворення дефіциту спонукань до дії при відсутності її достатньої мотивації; виборі мотивів, цілей, видів дій при їх конфлікті; довільній регуляції внутрішніх і зовнішніх дій і психічних процесів. Як соціальне новоутворення психіки, обумовлене розвитком трудової діяльності, воля може бути представлена як система різних психічних процесів або як особлива внутрішня дія, яка включає різні внутрішні і зовнішні засоби. Участь мислення, уяви, емоцій і т.д. у вольовій регуляції приводила в історії науки до перебільшеної оцінки або інтелектуальних процесів, або афективних [3, с.62].

Сеченов І.М. підкреслював специфічні функції волі, властиві їй і невластиві розуму і почуттям. Він писав про функції волі:

У всіх без виключення випадках форма впливу волі залишається однаковою;

- якщо ходьба завчена, то воля може викликати чи зупиняти її, прискорювати чи затримувати, але в деталі механіки вона не втручається;

- при вивченні складних рухів і дій в зрілому віці за волею залишається усвідомлювана можливість втручатися в рух і видозмінювати його;

- вплив волі на гальмування будь-яких рухів очевидний (стримування кашлю, чихання і ін.), що свідчить про існування вольових зусиль і в нервовому житті людини;

- у всіх випадках існування сильних імпульсів до рухів людина перемагає їх силою волі [4, с.198].

У XVIII – XIX століттях проблема волі була однією з центральних у психологічних дослідженнях. На початку XX ст. у зв'язку із загальною кризою в психології проблема волі відійшла на другий план. Вона виявилася самою важкою з тих проблем, які необхідно було ставити і розв'язувати на новій методологічній основі. В 30-х роках XX ст.

психологи (К.Н.Корнілов, Л.С.Виготський, П.П.Блонський і ін.) під волею розуміли відображення дійсності і не бачили протиріччя між поняттями "відображення" і "здібність". Подальша розробка теоретичних питань психології волі була здійснена В.І. Селівановим та його школою. Вченими проводилася комплексна розробка проблем: а) специфіка волі як психічного явища і форми прояву вольової активності в різних видах діяльності; б) соціально-психологічні детермінанти вольового розвитку особистості; в) формування волі учнів. Отриманні експериментальні факти дозволили відмежувати вольове зусилля від сили мотивів, можливість і ефективність мобілізації особистістю цього зусилля для того, щоб загальмувати дію сильних, але не санкціонованих свідомістю мотивів. Уточнені характеристики основних вольових властивостей особистості і досліджені особливості прояву деяких із них у поведінці підлітків і дорослих. Вивченні взаємозв'язок волі і психічних станів, особливості волі соціального мікросередовища особистості і його впливу на морально-вольовий розвиток, прийоми стимуляції вольових зусиль, що особистість використовує у важких ситуаціях [1, с.7].

Психологічні дослідження волі в теперішній час виявилися розділеними між різними науковими напрямками: в біхевіористично спрямованій науці вивчаються відповідні форми поведінки; в психології мотивації в центрі уваги знаходяться внутрішньоособистісні конфлікти і способи їх подолання; в психології особистості основна увага зосереджена на виділенні і вивченні відповідних "вольових" характеристик особистості; вивченням волі займаються також у психології саморегуляції поведінки. Отже, в новітній період історії психології ці дослідження не припинилися, а лише втратили свою попередню єдність, термінологічну визначеність і однозначність. Разом з тим вони виявилися розширеними і поглибленими за тематикою за рахунок використання нових понять, теорій і методів. Зараз багатьма вченими реалізуються зусилля, спрямовані на те, щоб відновити вчення про волю як цілісне, надати йому інтегративний характер.

Для вивчення особливостей волі та її розвитку в молодших школярів ми використали методики, якими охоплено 97 учнів 1-4 кл. загальноосвітньої школи. Аналіз результатів дослідження свідчить, що більшість молодших школярів володіють умінням доводити розпочату справу до кінця, оскільки ними керує усвідомлення необхідності виконання поставлених вимог, власної відповідальності за її завершення, очікування отримання протягом її здійснення цікавої і різноманітної інформації. Незавершеність розпочатої справи молодші школярі мотивують тим, що : 1) є цікавіші справи, ніж дана; 2) хочеться відпочити; 3) не знають з чого розпочати справу; 4) потребують допомоги інших у її виконанні.

Матеріали дослідження свідчать також про те, що значній частині учнів молодшого шкільного віку не вистачає вольових зусиль, щоб виконувати правила поведінки. Свідоме ставлення до дисципліни, прагнення її дотримуватися вимагає вольового напруження, зібраності, стриманості, тобто таких вольових якостей, які ще не сформовані, не закріплені в досвіді поведінки дітей. Виховання свідомого ставлення до вимог – одна з умов одночасного формування волі, оскільки дотримання правил поведінки відіграє велику регулюючу роль у розвитку в дітей цінних рис характеру, зокрема вольових, а також сприяє їх інтелектуальному та гармонійному розвитку.

Відомо, що гра є однією із основних видів діяльності в молодшому шкільному віці. Кожна гра ставить перед дитиною вимоги щодо виконання певних правил вольової поведінки. Вивчення виконання вимог гри учнями молодшого шкільного віку показало, що лише певна частина дітей спроможна взяти на себе керівництво грою. Значна ж частина віддає цю функцію іншим (1 кл. – 35 %, 2 кл. – 37 %, 3 кл. – 23 %, 4 кл. – 28 %). Керування грою її ведучим найбільше проявляється в учнів 3 кл. загальноосвітньої школи. Другу позицію займають молодші школярі 1 кл. та 2 кл. У цьому випадку кожна третя дитина має змогу побувати в ролі організатора і керівника гри, що вимагає вміння організувати дітей до гри, продумати її послідовність, слідкувати за дотриманням правил гри, а все це, в свою чергу, стимулює розвиток волі та її якостей. У кожного четвертого третьокласника та четвертокласника гра відбувається хаотично, без чітко встановлених правил і їх дотримання, що, на нашу думку, виключає гру з впливових факторів становлення і формування волі.

Загальноновизнано, що виконання різноманітної домашньої праці відіграє велику роль у становленні особистості молодшого школяра та його вольових якостей, оскільки вона формує в дитини бажання своїми зусиллями приносити комусь користь, вчить підкоряти свої інтереси інтересам сім'ї, розвиває вміння планувати певну справу, моделювати її хід і результати, розробляти послідовність її виконання, доводити розпочату справу до кінця, прагнути до отримання найкращих результатів. Все це сприяє загартуванню волі молодших школярів, готує їх до майбутнього життя. формує в них уміння долати труднощі, які перешкоджають досягненню поставленої мети, розвиває такі вольові якості, як наполегливість, витримка, ініціативність, самостійність, цілеспрямованість і т.д.

Як показали результати наших досліджень, більша частина молодших школярів відгукуються на прохання батьків їм допомогти. Постійну чи епізодичну відмову від допомоги батькам діти мотивують тим, що вони граються, дивляться телевізор чи їм просто лінь. Це свідчить про те, що деякі діти ще не володіють достатнім для свого

віку рівнем розвитку волі як механізму саморегуляції. Вони надають перевагу тій діяльності, яка не вимагає надто великої мобілізації вольових зусиль і затрат енергії. Діти потребують особливої уваги вчителів, вихователів і батьків, які повинні поступово залучати їх до виконання різноманітних доручень, участі в різних видах діяльності, розвиваючи таким чином вольові якості, формуючи звичку керувати своєю поведінкою.

Отримані матеріали засвідчують, що більшість школярів надають перевагу урокам, ніж грі, мотивуючи це тим, що : вони не хочуть отримати негативну оцінку: уроки допомагають дізнатися багато цікавого і нового; потім можна забути їх виконати; не слід засмучувати батьків; не хочеться робити уроки пізно увечері. Як бачимо, для цієї групи досліджуваних характерний вищий рівень вольової регуляції.

Для виховання волі в молодшому шкільному віці важливо знати, як вони розуміють вольові якості людини. Основою формування вольових якостей у дітей є наявність певної суми знань про волю як процес і як характерну властивість особистості. Ми використали рівень наявності у дітей молодшого шкільного віку знань, понять про волю, когнітивний рівень їх уявлень про вольові якості особистості. Аналіз відповідей учнів дає змогу зробити висновок, що з віком у дітей загальноосвітньої школи з'являється більш глибоке і обґрунтовніше усвідомлення суті вольових якостей. Якщо лише незначна частина учнів 1 кл. називають лише одну ознаку вольової якості, половина з них спроможна назвати лише конкретну особу, але не може її характеризувати, а кожен четвертий взагалі не знає, що це за якість, то учні 2 і 3 кл. уже в змозі назвати по три ознаки, а четвертокласники – по чотири. Все це свідчить про те, що необхідно формувати в дітей поняття про різні вольові якості, їхню роль у житті людей, використовуючи з цією метою приклади з життя літературних героїв, видатних людей, рідних, а також формувати у дитини бажання розвивати ці якості у самої себе, використовуючи для цього різноманітні засоби, включаючи дитину в конкретну діяльність.

Велике значення у вольовому розвитку учнів повинна відігравати, окрім навчання й виховання, також особистість учителя, його вольові якості і риси характеру, його організаторська майстерність.

В центрі уваги вчителя повинно бути формування в учнів стійких пізнавальних інтересів, розумової активності, допитливості шляхом постановки сильних, але достатньо складних навчально-пізнавальних задач, розв'язання яких вимагає активної мислительської діяльності, вміння долати труднощі і керувати своєю поведінкою, без чого навіть здібний учень може відстати в навчанні.



Заохочувати дитину слід не тільки за кінцевий результат, але ще більше за старанність і самостійність зусиль, що проявляються при розв'язанні важких для неї задач, формувати у неї установки не боятися труднощів, не просити допомоги, а озброївшись витримкою і увагою активно думати і знаходити вихід із складного становища.

Вихованню волі сприяє виконання режиму праці й відпочинку, що активізує, дисциплінує, збільшує працездатність, виробляє звичку працювати і відпочивати в певний час, а це є кроком до формування організованості, витримки, наполегливості, діловитості.

При визначенні завдань слід враховувати мотиваційну готовність дітей до їх сприйняття. Бажано ставити емоційно привабливі цілі, що викликають справжній інтерес, стають особисто значущими для дитини. Гра є невід'ємною складовою життя дитини і умовою розвитку її волі. Саме в грі дитина привчається до виконання вимог, до послідовного виконання дій, до регуляції своїх вчинків.

У розвитку свідомості й самосвідомості учнів, вольових якостей і рис характеру значна роль належить сім'ї, домашній праці. Виконання постійних домашніх доручень сприяє формуванню в дітей поваги до праці, необхідних умінь і навиків, самоконтролю та самооцінки, вольових рис характеру.

Основна роль у вихованні волі учнів, безумовно відводиться шкільному колективу, оскільки привчаючись діяти колективно, учень відчуває відповідальність за свої вчинки і підкоряється волі колективу, пізнання дитини самої себе відбувається теж у колективі. Найбільш важливими факторами для розвитку волі в колективі є : рівень розвитку колективу, його активність, взаємна вимогливість до своїх членів, положення учня в колективі.

Велике значення у формуванні і загартованні волі належить фізкультурі й спорту. Фізично загартована людина уміє ефективно проявляти вольові властивості в складній ситуації, спрямувати свої дії і вчинки, силу волі на досягнення мети.

#### **Список літератури:**

1. Вопросы психологии личности. Выпуск II / Под ред. В.И. Селиванова. – Рязань : Рязанский пед. ин-т, 1975. – 153 с.
2. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
3. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
4. Селиванов В. И. Избранные психологические произведения (воля, ее развитие и воспитание). – Рязань : Рязанский пед. ин-т, 1992. – 575 с.

## SUMMARY

Apetik N.M.

### THE SPECIFICITY OF THE WILL SELFREGULATION IN THE JUNIOR SCHOOL AGE

The author touches upon the historical aspect of the psychological investigations of the will-problem. The peculiarities of the will and means of its education in junior school age have been analyzed on the basis of own investigation.

Вівчарик Т.П.

### ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЖІНОЧОЇ МОЛОДІ

Соціально-економічна криза в суспільстві загострила і до того болісний процес становлення особистості молоді. Цей процес супроводжується складносытми усвідомлення та вибору цінностей, які регулюють поведінку, способи дій і визначають життєвий шлях молодих жінок.

Термін "ціннісні орієнтації" з'явився в радянській соціології в 1964 – 1965 рр. у словнику збірника "Социология в СССР". "Ціннісна орієнтація, – вказувалось в ньому, – це установка особистості на ті чи інші соціальні цінності, тобто віддання переваги у ставленні до певної групи їх, наприклад, установка на працю, навчання, суспільну роботу, сім'ю, заробіток тощо"[1].

У психологічній літературі вивчались різні аспекти ціннісних орієнтацій. С.Л.Рубінштейн розглядав практичне ставлення людини до навколишнього середовища як виділення нею значущих предметів, явищ, цінностей, які перебувають у певній ієрархії і разом з потребами людини зумовлюють її поведінку. Він вбачав функцію цінностей у регуляції поведінки, причому стверджував, що постійно відбувається переоцінка, актуалізація тих чи інших цінностей внаслідок зміни внутрішніх умов[9].

Мальковська Т.М.[5] розглядає "механізм" формування ціннісних орієнтацій, у якому основу становлять загальні і специфічні умови формування особистості, породжені соціально-політичними та економічними процесами в суспільстві. Ці умови формують інтереси, соціальні потреби та ціннісні орієнтації особистості, але її реальна поведінка опосередковується мотивами.

Гудечек Я.також підкреслює динамічний характер цінностей. Якщо їх існування не підтримується людиною, якщо вони не утворюються, не реалізуються і не актуалізуються, то вони поступово зникають. Згідно Я.Гудечеку, процес прийняття і засвоєння цінностей проходить такі етапи:

прийом інформації про існування цінності і умов її реалізації;  
трансформація інформації на власну індивідуальну мову;  
прийняття чи відхилення цінності внаслідок активності  
особистості;

ініціювання, включення у власну систему цінностей – інклюзія;  
зміна особистості, зумовлена прийняттям чи відхиленням  
цінності[2].

Широко відома диспозиційна концепція особистості, розроблена В.О.Ядовим, за якою ціннісні орієнтації формуються на основі вищих соціальних потреб і у відповідності до способу життя, що створює можливості для реалізації певних та індивідуальних цінностей. Вони регулюють поведінку і діяльність людини в найбільш значущих ситуаціях соціальної активності особистості і перебувають на вищому рівні диспозицій [14]. На основі цих висновків В.Г.Алексєєва висуває гіпотезу про можливість використання ціннісних орієнтацій як головного критерія побудови типології особистості. Три основних рівні у структурі особистості виділяє Е.В.Соколов: рівень соціально-культурних ролей, рівень соціального характеру і рівень екзистенціальних структур. У цій системі ціннісні орієнтації зв'язують соціально-психологічні потреби індивіда з цінностями, виробленими в різних сферах культури і відносяться до рівня соціального характеру.

Цікавим підходом до вивчення зміни структури цінностей у сучасних індустріальних суспільствах відзначається як трактовка цінностей, так і методика, побудована на відомій ієрархічній моделі потреб А.Маслоу. Цей підхід, започаткований в 1977 році К.Клюкхоном, продовжують сьогодні Р.Інглехард, Олдемєєр, Б.Шледер. Незважаючи на те, що серед основних ознак цінностей Б.Шледер виділяє цілісність, орієнтувальну і відносну стабільність, одне з останніх досліджень, проведене ним, перевіряє гіпотезу про те, що ціннісні орієнтації людини можуть змінюватись у певних суспільствах із матеріальних на "пост-матеріальні" [13].

В.Н.Сагатовський вважає, що цінності – це "узагальненні уявлення про найбільш бажані типи благ і способи їх отримання, в яких концентрується попередній досвід суб'єкта (суспільства, групи, особистості) і на основі яких здійснюється вибір наступної поведінки" [10].

Отже, ціннісні орієнтації, як вони розуміються і трактуються вченими, це певні суб'єктивні утворення, які концентрують в собі минулий досвід, спонукають до виборів генеральної поведінки в майбутньому і регулюють цю поведінку. В динамічних суспільствах утворюється розрив між суспільними та індивідуальними цінностями, що призводить до потреби в національній ідентифікації, з одного боку, і до інтеграції власних цінностей, спрямованих на

самореалізацію особистості, – з іншого. Ціннісні орієнтації жінок "сприяють реалізації визначених планів і дій, окреслюють рівень індивідуальності людини, її внутрішній світ, самосвідомість, саморегуляцію поведінки і діяльності щодо реалізації потреби в сенсі життя" [3].

З метою виявлення здібностей молодих жінок, які вони могли б реалізувати при зміні соціально-культурних умов і орієнтацій, нами було проведено дослідження з двома групами дівчам, що навчались в жіночій недільній гімназії в 1994/95 /I гр./ і 1995/96 /III гр./ навчальних роках та зі студентками ІУ курсу педфаку ЧДУ заочного відділення 1994/95 навчального року /II гр./.

При дослідженні використовувались методи: опитальник "Чи можете Ви досягти успіху?" /ДУ/, методика "Ціннісні орієнтації" М.Рокича[8] та опитальник "Рівень суб'єктивного контролю" /РСК/[1]. Необхідно зазначити, що з гімназистками 1995/96 навчального року /III гр./ проводився формуючий експеримент з метою формування цінностей, спрямованих на самореалізацію. Дівчатам цієї групи були прочитані лекції на теми: "Її величність жінка, або видатні жінки давньої історії", "Будьте вдячні за те, що маєте", "Шлях до себе", "Страхи, сумніви та уміння володіти собою", "Впевненість у перемозі – стан душі", "Асертивна поведінка", а також проведені тренінгові заняття, спрямовані на підвищення самооцінки, впевненості в собі, самопізнання та самовдосконалення.

#### **Тренінги були націлені на розв'язання таких завдань:**

розвинути адекватне розуміння самої себе;

викликати довіру до людей, розвинути вміння донести до них свої прагнення і надії, розуміти їх поведінку;

підвищити впевненість в собі;

навчити дотримуватись асертивного стилю життя;

викликати прагнення до самоактуалізації.

Були проведені три тренінги, які умовно можна назвати: 1/знайомства; 2/ взаєморозуміння, відкритість, щирість; 3/ стиль життя /поведінки/.

На кожному занятті витримувалася така послідовність вправ і дій учасниць:

Взаємне привітання всіх членів групи.

Оголошення мети тренінгу.

Релаксаційний комплекс, настрої на взаємодію з усіма учасницями.

Основна частина, що включає різноманітні вербальні та невербальні методики, невеличкі психологічні тести.

Підсумкова частина, в яку входить груповий аналіз проведеного тренінгу та індивідуальні самозвіти учасниць.

Про результат формуючого експерименту свідчать самозвіти гімназисток. Наведемо деякі письмові відповіді, не змінюючи стилю викладання. На прохання описати свої почуття до і після першого тренінгу дівчата відповіли так:

До	Після
“Страх і хвилювання”	“Весела, впевнена в собі, стала активною: товарицькість”
“Поганий настрій, незадоволеність”	“Змінився на краще настрій, спокій, впевненість”
“Розгубленість”	“Свободу, радість, ось-ось злечу”
“Скука”	“Я відчула себе впевненою в собі”

Значно більший результат намітився вже після подальших тренінгів. На те ж запитання в самозвітах були такі відповіді:

До	Після
“Нестійкість, була окремою від усіх”	“Бажання допомагати один одному. Більша впевненість у собі. Дружелюбність. Відчуття задоволення в житті”
“Дуже-дуже цікаво, що ми будемо робити”	“Думаю, що може жити самотійно. Хочеться ближче подружитись з дівчатами”.
“Розгубленість”	“Віра в свої сили. Хочу випробувати їх”
“Вважала, що разом ми не будемо силою”	“Зрозуміла, якщо будемо всі разом один за одного, то можемо багато досягти і без дорослих”.

Отже, вже з поверхневого погляду помітні явні зміни, які відбулись в свідомості дівчат під впливом психологічних взаємодій, що також буде підтверджено далі результатами емпіричного дослідження.

В процесі констатуючого експерименту виявилось, що найвищий показник за опитальником ДУ був отриманий у групі дівчат-гімназисток 1994/95 навчального року /І група/ = 148,6 за опитальником РСК = 25,5. Але коефіцієнт кореляції між ДУ та РСК (зі знаком мінус) свідчить про наявність у цій групі зовнішнього екстернального локус контролю.

Відомо, що локус контролю впливає на всі сторони поведінки і психіки людини. Дослідження показали, що інтерналі проявляють більшу відповідальність і соціальну активність, більш послідовні в своїй поведінці, ніж екстернали [6].

В.В.Столін розглядає локус контролю як прояв суб'єктивної включеності особистості в діяльність. Це психологічне утворення є

відображенням в самосвідомості її зв'язків з мотивами і цілями діяльності [12].

Отже, досягти успіху респонденти I групи прагнуть, покладаючись більше на зовнішні обставини, інших людей або випадок.

З нашої точки зору наявність зовнішнього локусу контролю дівчат-гімназисток пояснюється ще незрілим віком, не сформованою особистістю, невизначеністю свого місця в житті.

Дж. Роттер вважав, що інтернальність та екстернальність є стійкими властивостями особистості, сформованими в процесі її соціалізації. Процес соціалізації в цій групі ще не завершився, а бажання і прагнення досягти успіху в житті виражене і тому, можна очікувати зміщення локусу контролю на внутрішню (інтернальну) сторону.

Ми погоджуємося з думкою К.Муздибаєва, що "важливо не просто виявляти властивості характеру, що супроводжують екстернальність, а розглядати їх в світлі життєвого циклу індивіда, з урахуванням статі і особливостей культури, в умовах якої особистість формувалась [7]. Якщо ці дівчата прийшли за власним бажанням в Жіночу гімназію, значить вони стараються самі будувати своє життя, прагнучи до ідеалів. До того ж, це твердження підкріплюється аналізом термінальних та інструментальних цінностей, а також результатами емпіричних даних, отриманих при експериментальному дослідженні другої групи дівчат-гімназисток 1995/96 навчальних років. Він виявився несподіваним. За опитальником ДУ середній бал дещо нижчий за попередній =142, а за опитальником РСК вищий =27,045. Відповідно, коефіцієнт кореляції між ДУ та інтернальністю у сфері досягнень =0,523, що свідчить про внутрішній локус контролю у цих дівчат, про розуміння, що їх життя залежить перш за все від власних якостей, характеру та здібностей. Таке зміщення локусу контролю, порівняно з попередньою контрольною групою гімназисток-однолітків, ми схильні пояснювати впливом на несформовану особистість проведених занять та тренінгів, спрямованих на підвищення впевненості в собі, самовдосконалення, на використання свого потенціалу, розвиток емоційної стійкості. Винятком є ставлення до здоров'я (коефіцієнт кореляції = -0,054). Тут можна тільки зазначити, що молодість ще не цінує здоров'я, і це буде підтверджено аналізом цінностей цих дівчат.

У групі студенток IУ курсу педфаку ЧДУ (II гр.) середній бал за опитальником ДУ ще нижчий = 129.6. Жінки цієї групи також можуть досягти успіху, але шансів у них значно менше. Вони не вдаються до ілюзій, не тішаються щодо своїх можливостей у наближенні до успіху, розглядаючи своє життя як результат власних зусиль.

За опитальником РСК середній бал у цій групі = 23.3, а коефіцієнт кореляції між ДУ і інтернальністю у сфері досягнень найвищий = 0,640. Ми вважаємо, що це пояснюється реальнішими поглядами жінок на життя і співставленням можливостей та потреб зі своїми реальними здібностями.

Звернемось до аналізу ієрархії цінностей старшокласниць та студенток.

При проведенні методики "Ціннісні орієнтації" отримані такі результати. На першому місці серед Т-цінностей у гімназисток I і III групи – любов. Друге-третє місця розділили цінності щасливе сімейне життя та життєва мудрість і впевненість в собі. До речі, Г. Лактіонова у своїх дослідженнях ціннісних орієнтацій старшокласників інноваційних навчальних закладів звертає увагу на те, що вихованці ліцеїв і гімназій не пов'язують щасливе сімейне життя і любов [4]. Очевидно, вони зорієнтовані використати своє право на свободу почуттів, що особливо чітко простежується при аналізі домінуючих Т-цінностей гімназисток (III гр.), які після любові цінують впевненість в собі, а потім уже щасливе сімейне життя.

Ці дівчата (III гр.), як і респондентки I гр., але в значно більшій мірі, цінують індивідуалістичні цінності свободи, самостійності, самовдосконалення. Ми вважаємо, що в даному випадку у дівчат набувають особливої значимості ті якості, що необхідні їм для досягнення успіху. Вони розуміють, що досягнення мети багато в чому залежить від їх особистої діяльності та здібностей. Екстернальний локус контролю старшокласниць I групи, як вже зазначалось, дає право говорити про невпевненість, невміння та невизначенність їх на цьому життєвому етапі.

Відмінність у показниках локус контролю двох груп старшокласниць також свідчить, що поряд з традиційним процесом соціалізації дівчат у суспільстві, визначається особливий прошарок жіночої молоді, якому властиві прагнення до оптимального використання в майбутньому свого духовного, творчого потенціалу. Вони орієнтуються на успішне поєднання професійної діяльності і сімейного життя.

Студентки II групи на перше місце поставили здоров'я. Для них також вагомими виявились цінності, що відповідають загальноприйнятим уявленням про жіночність: щасливе сімейне життя, любов, життєва мудрість. Дещо нижче ними цінуються впевненість в собі. Мабуть, це пов'язано з наявністю більшого життєвого досвіду у респонденток даної групи.

Для них, у порівнянні з гімназистками, більш значимою виявилась матеріальна забезпеченість. Дає про себе знати необхідність самостійного матеріального забезпечення, в той час, як старшокласниці

живуть з батьками і ще повністю матеріально безвідповідальні та не усвідомили значимості матеріальної незалежності.

Друзі та цікава робота набули більшої цінності в житті педагогів (II група), що свідчить про більшу значимість для жінок емпатії, спілкування комунікабельності. Їх недостатня здатність будувати міжособистісні стосунки та незадоволеність очікуваним характеризується негативним показником локус контролю в цій сфері. Удосконалювати дані вміння можливо через професійну діяльність та самореалізацію. В групі гімназисток, з якою був проведений формуючий експеримент, показник міжособистісних стосунків позитивний.

Найвні розбіжності і в групі Т-цінностей, що займають останні місця. Сюди дівчата-гімназистки двох груп віднесли цікаву роботу, активне діяльне життя, задоволення. Здатність відмовитись від задоволення заради досягнення віддаленого, але ціннісного блага, властива інтерналам. Це положення підкріплюється емпіричним дослідженням локусу контролю, який в другій та третій групах респонденток – внутрішній.

Варто зазначити, що дівчата-гімназистки не прагнуть до суспільного визнання (15-16 місця), як і молоді жінки (10 місце). Ми пояснюємо цей факт їх ідентифікацією з усталеним традиційно низьким соціальним статусом жінки в суспільстві.

Спостерігається тенденція падіння таких, ще недавно важливих в нашому суспільстві, цінностей як рівність і загальна хороша обстановка в країні. Ця закономірність властива усім групам дівчат.

Маючи життєвий досвід та орієнтуючись на власні сили, виховательки (II група) віднесли свободу та самостійність на останні місця, не відчувачи в них гострої потреби.

Всіма респондентками заперечуються цінності творчості і краси природи та мистецтва, які певною мірою характеризують жіночу сутність.

У структурі І-цінностей спостерігається розбіжність, що свідчить про індивідуалізацію шляхів досягнення цілей, проте на перші позиції всіма всі респондентки поставили етико-естетичні цінності: чесність, акуратність, вихованість.

Якщо у дівчат-гімназисток домінуючими є вольові якості та цінності самоствердження (тверда воля, сміливість, незалежність – тут простежується тісний зв'язок з їх Т-цінностями – прагнення до незалежності та самоствердження), то у молодих жінок домінують цінності, які можна охарактеризувати як "власне жіночі" (чуткість, терпимість, акуратність).

Відповідно, для гімназисток I групи, більш важливими є цінності справи: відповідальність (4 місце), самовиховання (8 місце), а для другої та третьої груп – освіченість та широта поглядів. В цьому –



головна відмінність виборів і цінностей першої групи респонденток від другої та третьої груп.

Зазначимо, що в наш скрутний час ніхто з респондентів не забуває про життєрадісність.

Ігнорування раціоналізму дівчатами II і III груп (18 місце) і висока оцінка цієї якості I групою гімназисток пояснюється здатністю чи, відповідно навпаки, невпевненістю за свої здібності логічно мислити і приймати обдумані рішення, корелюється з наявністю того чи іншого показника локус контролю у цих дівчат: внутрішнього чи зовнішнього відповідно.

Майже однаковий ранг надають респондентки самоконтролю, ефективності у справах, непримиримості. А значущість високих запитів і усіх групах остання. Це повністю відповідає запереченню ними такої T-цінності як суспільне визнання. Ми схильні вважати, що повна відсутність високих домагань як у сучасної молодої жінки, так і неформованої дівчини, є результат традиційного виховання і соціалізації, що здійснювалась за стереотипами, які панують у суспільстві.

Аналіз емпіричних даних показав, що високо цінуючи здоров'я, любов, щасливе сімейне життя та матеріальний добробут, всі респондентки в той же час практично заперечують цінності творчості, пізнання, краси природи та мистецтва, суспільного визнання.

Незважаючи на більш високий показник орієнтації на досягнення у дівчат-гімназисток (I група), цінності, що забезпечили б реалізацію цієї потреби, знаходяться на місцях, що певною мірою співвідносяться із показником локус контролю. Тобто, прагнучи досягнути висоти в житті, реалізувати свою сутність, дівчата спираються на зовнішні фактори – щасливий випадок, допомогу батьків, родичів, знайомих тощо.

Молоді жінки (II група), маючи життєвий досвід, більш реально дивляться на життя і своє місце в ньому, мають більш стійку систему цінностей, орієнтуються на власні сили і можливості, що підкріплюються внутрішнім локусом контролю.

Домінування T-цінностей самореалізації, самоудосконалення та самоствердження у дівчат-гімназисток (III група) також підтверджується показником локус контролю. Все ж, термінальні цінності, їх структура у гімназисток і педагогів характеризується більш-менш вираженою подібністю ( $=0,68; 0,76; 0,52$ ), що свідчить про те, що термінальні цінності – орієнтації на життєві цілі – більше характеризують спосіб життя і рівень інтеріорізації суспільних цінностей. Він практично спільний для трьох груп респонденток, і тому ми бачимо певну подібність структури T-цінностей: водночас і помічаємо зміну цих цінностей у молоді, які ще не самовиявилися.

Більшою розбіжністю, своєрідною індивідуалізацією способів досягнення життєвих цілей характеризується структура інструментальних цінностей. Коefіцієнт кореляції між І-цінностями гімназисток і вихователів становить ( $r = 0,52; 0,45; 0,43$ ).

Під час експериментального дослідження була підтверджена гіпотеза, що в епоху соціально-економічних трансформацій в суспільстві ціннісні орієнтації нової генерації жінок змінюються: кризовий соціум обумовив існування суперечливої і невизначеної системи цінностей.

В результаті проведення констатуючого експерименту було емпірично доведено, що відмінності в ціннісній спрямованості нового покоління жінок обумовлюються індивідуально-віковими особливостями.

Проведення формуючого експерименту підтвердило можливість зміщення локусу контролю на інтернальний під впливом психолого-педагогічної роботи, і, відповідно, формування цінностей, спрямованих на самоактуалізацію молодої жінки.

Можна стверджувати, що намітилась тенденція в формуванні диференційних шляхів життєвого самовизначення нової генерації жінок, яка характеризується прихильністю до пасивності або активності: одна частина жінок, неусвідомлюючи цінностей самореалізації, притримується стереотипних уявлень про жіночність, що пов'язані перш за все, зі щасливим сімейним життям, коханням та нереалістичними домаганнями; інша ж орієнтується на оптимальне використання в майбутньому свого творчого і духовного потенціалу, на успішне поєднання професійної діяльності і сімейного життя.

Отже, актуальним завданням виховання на сучасному етапі є підтримка кожної групи жіночої молоді, яка прагне подолати протиріччя між стереотипно прийнятими в суспільстві та нетрадиційними жіночими цінностями самовизначення і самореалізації.

#### Список літератури:

1. Бажин Е.Ф., Голечкина Е.А., Экинд А.М. Метод исследования субъективного контроля // Психологический журнал, 1984. Т.5. – №3.
2. Гудечек Я. Ценностная ориентация личности // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М.: Наука, 1989.
3. Дмитренко А.К. Ціннісні орієнтації студентів у сфері особистого життя // Вісник Київського університету: Питання філософських наук. – К., 1986.
4. Звєрева М.Д., Лактіонова Г.М., Романова Д.А. Потреба у психолого-педагогічній підтримці у дівчат-підлітків // Молодь і проблеми конфлікту в період переходу до демократичного суспільства (Тези доп. Міжнар. молодіжн. наук.-практ. конференції). Ч.ІІ. – Чернівці, 1994.

5. Мальковская Т.Н. Теоретические основы исследования ценностных ориентаций и интересов у школьников //Ценностные ориентации и интересы школьников. – М.: Наука, 1983.
6. Муздыбаев К. Локус контроля в исследованиях массовой коммуникации // Современ. методы исследования средств массовой коммуникации – Таллин, 1983
7. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л.: Наука. 1983.
8. Психология личности: тесты, опросники, методики / Авторы-составители: к.п.н., доцент Н.В.Киришева и Н.В.Рябчикова. – М.: Геликон 1995.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Наука, 1973.
- 10.Сагатовский В.Н. Структура ценностей творческой личности и их динамика // Культура жизни личности / Проблемы теории и методологии социально-психологических исследований. – К.: Вища школа, 1988.
- 11.Социология в СССР. – М.: Наука, 1968. – Т.2.
- 12.Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Наука, 1983.
- 13.Шледер Б. Структура ценностных ориентаций. Эмпирическое исследование // Иностранная психология, 1994. – Т.2. – №2.
- 14.Ядов В.А. Диспозиционная концепция личности // Социальная психология: История. Теория. Эмпирические исследования. Л., 1979.

#### SUMMARY:

Vivcharyk T.V.

#### VALUE (ESTIMATIVE) ORIENTATIONS OF FEMALE MORAL

This article is devoted to the conception of value orientations of the female moral and to the results of experimental investigations of the structure of values of new female generation. A special attention is paid to the factors causing influence upon the formation of the values for the choice of the ways of life selfidentification and selfrealisation of the young women.

Глібка С.О.

#### ДИНАМІКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ КАРТИНИ ХВОРОБИ НА ЗАВЕРШАЛЬНИХ ЕТАПАХ ОПЕРАТИВНОГО ЛІКУВАННЯ КОРОТКОЗОРОСТІ

Короткозорість є одним із поширених офтальмологічних захворювань у світі. Число людей, які страждають міопією, складає 1 млрд. 50 тис. чоловік. А в країнах СНД – 70 млн.

У наш час активно розробляються та впроваджуються нові способи хірургічного лікування короткозорості. Медичний ефект таких операцій дуже високий – вдається повернути нормальний зір навіть хворим з високим ступенем міопії.

Спостерігається феномен, при якому успішне, з точки зору медицини, лікування не сприймається як таке самим хворим, то уповільнюється період відновлення зору після операції, погіршується

адаптація, а значить знижується очікуваний соціально-психологічний ефект. Тому завдання всебічного психологічного дослідження в даній галузі досить актуальне.

Медицину психологію цей матеріал цікавить у плані вивчення структури, механізмів та динаміки суб'єктивного відображення захворювання /внутрішньої картини хвороби/. З іншого боку, розгляд ВКХ на кінцевих стадіях лікування торкається нетрадиційного для психосоматики питання саногенного впливу соматичної сфери на психіку людини.

Нами було проведено дослідження особливостей ВКХ на завершальних етапах оперативного лікування короткозорості високого ступеня.

Метою даної роботи було виявлено найбільш загальні закономірності динаміки ВКХ на етапі видужання.

З психологічної точки зору, короткозорість накладає відбиток на особистість хворого, що обумовлено прогресуючим характером самого захворювання, підвищеною стомлюваністю, дефіцитом зорової інформації. Хоча міопія і не супроводжується больовим синдромом, але найсильнішим психотравмуючим фактором для будь-кого, хто страждає захворюванням очей, завжди виступає небезпека, та навіть страх стати сліпим /Николенко Г.М., 1977.

Хворі короткозорістю мають ряд соціальних обмежень. Наприклад, при вступі у вузи на певні спеціальності необхідна 100 відстків гострота зору. Міопія часто обмежує захоплення, пов'язані зі спортом, водінням автомобіля. Традиційні способи корекції короткозорості – окуляри – виявляють незручності в користуванні, відчуття залежності та безпорадності при їх втраті. Окуляри часто сприймаються як фактор, що погіршує зовнішній вигляд і навіть перешкоджає спілкуванню.

У наш час питання суб'єктивного сприймання хворим свого захворювання знаходить відображення в працях психологів психосоматичного напрямку. Але публікації не об'єднані єдиним теоретичним підходом, має місце загострення однієї сторін явища. В такій ситуації цілком правомірний інтегральний підхід /Николаєва, 1987/.

Поняття "ВКХ" цілком відповідає цим вимогам. Суб'єкт відображеного захворювання розглядається як складне, багаторівневе утворення. Виділяються такі рівні:

*Сензотивний /чуттєвий/ рівень відчуттів.*

*Емоційний рівень* – пов'язаний з різними видами реагування на окремі симптоми, на захворювання в цілому та його наслідки.

*Інтелектуальний* – пов'язаний з уявленнями, знаннями про своє захворювання, роздумами про його причини та можливі наслідки.

*Мотиваційний* – пов'язаний з певним ставленням до свого захворювання, зміною поведінки та способу життя в умовах хвороби та актуалізації мотивації подолання хвороби.

ВКХ є утворенням, що містить у собі безліч індивідуальних особливостей і неповторних рис. Л.Л. Рохлин /1977/ пропонує подати всю різноманітність типів ВКХ у вигляді континіуму: на одному полюсі якого розміщується іпохондричний тип переживання хвороби, а на іншому – анозогностичний.

Характер ВКХ у кожному конкретному випадку залежить від факторів:

Преморбідної особливості хворого.

Характеру захворювання.

Ситуації лікування, її тривалості.

Віку хворого. /Квасенко, Зубарев, 1980, Ташликов, 1984, Николаєва, 1987, Ковальов В.В., 1972.

Висловлюється припущення /Муладжанова, 1983 /, що в окремих випадках ситуація лікування має вирішальне значення у формуванні ВКХ. Ситуація лікування при цьому розуміється досить широко. Це сукупність усіх терапевтичних заходів, взаємодія з медичним персоналом, відірваність від звичної обстановки.

Уявлення про ВКХ як складне, багаторівневе утворення, що має багатфакторну детермінацію, припускає гнучкість, динамічність цього феномену.

Кожний фактор має свою логіку розвитку, особливий шлях формування. Тому на різних етапах динаміки ВКХ вага різних рівнів неоднакова. Зміну ВКХ можна уявити як зміну кожного окремого рівня. Необхідно підкреслити, що ВКХ характеризується розвитком мотиву подолання захворювання. Крім "моделей хвороби" починає формуватися свідомо чи несвідомо потреба її подолання /Резникова, Смирнов, 1976/. На її основі створюється "модель очікуваних результатів лікування", а потім і суб'єктивна "модель отриманих результатів лікування". В ідеалі дві останні моделі співпадають. Але, якщо оцінка успішності проведеного лікування занижена, то це може стати причиною іпохондричної фіксації, труднощів реадaptaції після видужання.

Незважаючи на феноменальну самостійність, ВКХ є утворенням, котре повністю детермінованим особистістю та тими психологічними механізмами, що притаманні всій психологічній діяльності. Одним із таких механізмів є психологічний захист.

Якщо уявити відносно короткий період у житті хворого, який не насичений змінами в ході захворювання, то динаміка ВКХ може відображати не глобальну перебудову мотиваційно-потребнісної сфери, а особливості психологічного захисту. Наприклад, при підготовці та очікуванні операції – психологічний захист використовується

для зняття психоемоційної напруженості, покращення стану. При цьому ВКХ набуває полегшеного характеру з перевагою позитивного емоційного рівня. Але в перспективі для ефективної реабілітації видужуючих психологічний захист може відігравати роль гальма.

Завданнями нашого дослідження було:

Вивчення ставлення хворих до ситуації лікування та суб'єктивної оцінки успішності його проведення на різних етапах;

Розробка уявлень про механізми, що лежать в основі динаміки ВКХ;

Розробка основ психологічної допомоги, залежно від стадії лікувального процесу.

Нами було обстежено 32 людей, які були представниками 4 груп /по 8/, зрівнених за віком, статтю та освітнім рівнем. Кожна група відповідала певній стадії лікування. Причому, за основу був взятий не просто фактор часу, а такі медичні та соціальні характеристики:

I етап – уже зроблена операція по видаленню кришталика на одному оці. Підготовка до другої операції. Зір на одному оці практично відновлений. Протягом I місяця припускається друга операція.

II етап – після проведення другої операції /по видаленню кришталика/.

Короткозорість ліквідована. Можливі залишкові явища, які або корегуються спонтанно, або знімаються додатковою операцією. Пацієнти знаходяться на лікарняному. Через 1-1,5 міс. Після операції.

III етап – зір відновився. Можливе профілактичне лікування. Хворі регулярно відвідують клініку. 2,5-6 міс. Тому зроблена операція.

IV етап – контрольна група. Окремий катамнез. Проведений повний курс лікування. Остання операція проведена від 1 до 6 років тому. Нами були використані наступні методи:

*Метод клінічної бесіди* орієнтований на збір суб'єктивного анамнезу та життя захворювання, на з'ясування труднощів, пов'язаних з міопією. Особливою метою було виявлено характер та обсягу скарг, пов'язаних з ситуацією лікування, а також моделі очікуваного результату лікування.

Для нас була важливою динаміка скарг хворого.

*Анкета*, котра вміщувала питання, спрямовані на виявлення труднощів, з якими стикаються короткозорі в повсякденному житті, а також тих змін, що очікуються у зв'язку з успішним лікуванням.

Анкета розроблена в інституті медико-біологічних проблем та адаптована нами для контингенту хворих, які досліджувались.

*Метод дослідження самооцінки* у варіанті Дембо-Рубінштейн з додатком шкал: "зір", "впевненість", "продуктивність роботи", "товариствість". По кожній шкалі введено три оцінки, які відповідають стану лікування, після операції, у теперішній момент.

*Метод незакінчених речень.* За основу був узятий класичний варіант методу S acs – Levy. Речення з групи страхи, цілі, ставлення до майбутнього, минулого, до себе, до інших були взяті без змін. Інші речення не використовувались. Для адаптації до конкретної мети дослідження взяті ще 4 незакінчених речення, які містили речення про короткозорість.

*Шкала визначення реактивної тривожності* Спілбергера-Ханіна.

*Дослідження рівня домагань.*

*модифікована методика Кроника.*

При розгляді даних по кожній групі хворих є можливість дати характеристику рівнів ВКХ на кожному етапі лікування.

*I. Етап підготовки до другої операції.*

*Сензитивний рівень* характеризується невеликою кількістю скарг. Оцінка свого фізичного здоров'я адекватна, проводиться пряма паралель між станом зору та оцінкою здоров'я.

*Емоційний рівень* має найбільше значення на даному етапі. Він представлений підвищенням настроєм, очікуванням доброго ефекту лікування. Майбутнє в "незакінчених реченнях" у 94 відсотків оцінюється як позитивне. Саме в цій групі відмічається найвищий відсоток заперечення страхів – 43,8 відсотка. Рівень тривожності не виходить за показники середнього значення. Рівень домагань високий, середнє цільове відхилення після успіху перевищує середнє цільове відхилення після невдачі.

*Інтелектуальний рівень* ВКХ має найменшу, у порівнянні зі значенням на інших етапах лікування, вираженість.

Незважаючи на сприятливу оцінку перспектив лікування, пацієнти не аналізують підсумки попередньої операції, не задумуються про можливі ускладнення. Повністю покладаються на свого лікаря.

Для *мотиваційного рівня* характерна в цілому позитивна оцінка всієї ситуації лікування, надія на зміни в багатьох життєвих сферах. Але майбутнє не є досконально проблемним, часова перспектива ніби обривається на самій операції. Більшість очікує саме медичного ефекту.

*II. ВКХ після радикальної операції на обох очах.*

На цьому етапі досягається добрий медичний ефект – практично повна корекція зору. Але з психологічної точки зору, це найважчий етап для хворих.

*Сензитивний рівень* ВКХ характеризується збільшенням кількості скарг на загальне самопочуття.

*Емоційний рівень* зазнає змін. Збільшуються показники по тривожності, наявності страхів. Рівень домагань характеризується більшою обережністю, високою значущістю невдачі.

*Інтелектуальний рівень* на даному етапі починає розвертатися. З'являється аналіз медичного ефекту. Перебільшується значення природніх часових відхилень зору. Період повного видужання відсувається в часі.

*Мотиваційний рівень* відрізняється початком більш активного пророблення майбутнього, /з'являються цілі/, але конкретних уявлень зовсім небагато.

Не спостерігається детальної проробки можливих соціально-психологічних змін, зате з'являються суперечливі оцінки короткозорості.

### *III. ВКХ на профілактичному етапі лікування.*

Відзначається явне поліпшення загального стану, зниження актуальності тем, пов'язаних з операцією, міопією.

*Сензитивний рівень* ВКХ практично не виражений. Самопочуття добре, відмічається підвищення працездатності.

*Емоційний рівень* поступово починає втрачати таке велике значення, які він мав на попередніх етапах. Хворі врівноважені, спокійні. Майбутнє сприймається оптимістично.

*Інтелектуальний рівень* залишається достатньо представленим. Уявлення про результати лікування та подільші перспективи характеризуються адекватністю.

Найбільшу вираженість на даному етапі отримує мотиваційний рівень ВКХ. Головні питання пов'язані з майбутнім. Менш значущою стає оцінка труднощів, що мали місце в минулому в зв'язку з захворюванням.

Пацієнт прагне до активного будівництва майбутнього, розповідає про плани професійної діяльності. Це свідчить про те, що починається етап реадaptaції в соціальній сфері. Знижується психологічна залежність від лікарів. Хоча ситуація лікування ще не повністю дезактуалізована. Стан здоров'я залишається важливою характеристикою.

### *IV. Практично здорові.*

Ситуація минулого лікування зовсім не актуальна для досліджуваних. Вони менш однозначно пов'язують свої особистісні характеристики, досягнення зі станом зору (в минулому та теперішньому).

Загалом, усі відзначили більшу комфортність життя після операції, стали вважати себе більш привабливими, впевненими.

Оцінка короткозорої людини стала менш категоричною.

### *Обговорення результатів.*

Психологічне дослідження підтвердило наявність певної динаміки ВКХ в залежності від етапу лікування. Перевага емоційного рівня змінилася розвитком інтелектуального. А на певному етапі домінує мотиваційний рівень, обумовлений новою життєвою ситуацією, в яку потрапляє пацієнт на наступному етапі видужання.



Активізація соціально-психологічної реабілітації та реадaptaції не співпадає з завершенням медичних процедур, а достатньо віддалена в часі. Вимагається майже рік для того, щоб емоційний фон став урівноваженим, інтелектуальна переробка адекватною.

Нам здається можливим пояснити зміни, що спостерігається за допомогою механізму психологічного захисту.

На першому етапі операція виступає для хворого як сильний емоційний стресор, будь-яке медичне втручання. Прослаблення цієї напруги досягається за рахунок особливої форми захисного реагування, це відбувається шляхом надання операції зверхцінної значущості. Страх перед операцією, можливі ускладнення відступають на другий план.

За типологією Ф.В. Бассина 1968 – це такий шлях перетворення психологічних установок, при яких установка включається в глобальну змістовну систему. Операція починає набувати величезної значущості. Їй надається значення "набуття здоров'я" та вирішення всіх проблем, що виникали раніше.

Висока суб'єктивна значущість сприяє формуванню неадекватної моделі "надоптимальних результатів лікування".

З себе як з особистості знімаються соціальні та психологічні завдання, їх вирішення в майбутньому видається автоматичним. Тобто очікування змін, відповідальність за майбутнє лягають на медичний ефект від операції. А це, закономірно, призводить до кризового стану в після операційний період.

Не отримуючи зразу соціально-психологічного ефекту /а його неможливо пасивно отримати, бо необхідно реалізувати нові можливості, пацієнт починає обезцінювати і медичний ефект операції, висловлює жаль, що взагалі звернувся по допомогу. З іншого боку, в основі кризового стану лежить неусвідомлюваність істинних соціально-психологічних мотивів, які, по-суті, призвели до операції та лежали за поверховим мотивом "просто бачити". Про це незнання свідчить і обрив часової перспективи.

Спостерігається фіксація в ролі хворого, що обумовлено спробою утримати пласт "умовної бажаності", що є в кожній хворобі. Умовна бажаність – це вирішення життєвих проблем та конфліктів за рахунок хвороби, з позиції хворого.

Компенсація кризового періоду починається з активного пророблення майбутнього, спроби реалізації соціально-психологічних можливостей (які можливі після медичного ефекту).

Практично у всіх пацієнтів це відбувається спонтанно на основі внутрішніх психологічних резервів.

Роль психологічної допомоги зростає на II та III етапах лікування.

На першому етапі психологічна допомога повинна бути спрямована на формування адекватної моделі очікуваних результатів лікування, розширення часової перспективи, проробку очікуваних соціально-психологічних змін після операції.

На другому етапі метою психологічної корекції виступає стабілізація емоційного стану, загальна активізація та підготовка з самостійною активною адаптацією в нових життєвих умовах.

На IV етапі – допомога в корекції соціального статусу, формування внутрішньої картини здоров'я /через клубні форми роботи, групи соціально-психологічного тренінгу/.

Внаслідок проведеного дослідження ми прийшли до таких висновків:

Виходячи з цілей та задач даного дослідження, вибраний набір психологічних методик виявився цілком адекватним.

Виявлена динаміка внутрішньої картини хвороби залежно від етапу хірургічного лікування короткозорості.

Динаміка ВКХ пов'язана зі зміною ієрархії її рівнів, зміною провідного рівня ВКХ. На першому етапі найяскравіше виявлений емоційний рівень, на другому – інтелектуальний рівень, на III – мотиваційний рівень ВКХ.

"Критичним" для хворих, з психологічної точки зору, є післяопераційний (II) етап.

Психологічний захист може бути використаний для пояснення особливостей зміни ВКХ на різних етапах.

Дане дослідження дозволило визначити основу програми психологічної допомоги для певного контингенту хворих.

#### **Список літератури:**

1. Бассин. Р.В. Проблема бессознательного, – М., 1968.
2. Квасенко А.В., Зубарев Ю.Г. Психология больного. – Л., 1980.

#### **SUMMARY**

**Glibka S.O.**

#### **THE DYNAMICS OF THE PSYCHOLOGICAL PICTURE OF DISEASE DURING THE FINAL STAGES OF MEDICAL TREATMENT OF THE SHORT-SIGHTEDNESS**

The article deals with the structure, mechanisms and dynamics of subjective feeling by the short-sighted patient his disease; the effectiveness of his treatment.

Experimental-psychological research demonstrated the effect of temporary depreciation of the positive, from the medical point of view, indicator of the treatment, which is connected with the change of the hierarchy of internal picture of the disease, starting the mechanism of psychological defence, difficulties of the formation of the examining group of patients.

The recommendations about the realization of the psychological correction according to the stages of the treatment are given.

Давидюк Н.М.

## ПРОБЛЕМИ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

Творчість є загадковим феноменом. Багато митців, говорячи про свою працю, стверджують, що творчий процес – це безперервність, цілеспрямованість у відкритті ідей, які існують в оточуючій дійсності, але не були спрямовані в потрібне русло. Інші – заперечують усі ці характеристики. Вони розглядають творчість як винахід людського розуму, стверджуючи, що вона трактується як основа, машинний механізм мозку людини. Треті наполягають на тому, що творчість – це феномен свідомого в поєднанні зі свободою як вирішальними елементом. Певна частина вчених вважає, що творчість має ті ж джерела, що й невротизм, інші стоять на тому, що творчість – це можливість самореалізації особистості, активізація її вищого потенціалу.

Аналізуючи різноманітні підходи до визначення тих чи інших критеріїв творчості, можна прийти до висновку, що в кожному з них не вистачає якихось певних ознак, що характеризують творчу діяльність, не враховуються психологічні фактори, які сприяють творчому лету думки, креативність мислення творця, не показано залежності творчого процесу від потреби в самоактуалізації особистості через творчість, упускається наявність суб'єктивних передумов творчості.

У творчому процесі активізуються всі пізнавальні процеси, здібності, творчість являє собою єдність праці та таланту. Протягом творчої діяльності формуються та вдосконалюються здібності людини, виробляються нові методи та способи пізнавальної діяльності. Одним з критеріїв творчості є застосування таких методів та форм пізнання, які приводять до творчого результату. Маються на увазі нові способи у пізнанні під час творчої діяльності. Так, у творах видатних письменників були розроблені нові форми художнього пізнання характерів, образів, застосування яких привело до психологічних відкриттів.

Для творчості характерна цілеспрямованість, розуміння конкретних завдань. Важливим є початок розробки принципів і методів дослідження, вміння інтерпретувати матеріал, зібрану інформацію, узагальнювати й уміло застосовувати. Процес усвідомлення, внутрішня робота думки, творча уява, вольові зусилля. Ці фактори є складовими творчості.

Одним з основних завдань сучасного етапу розвитку психології творчості є розкриття можливостей управління творчим процесом. Це завдання пов'язане з необхідністю детально розглянути досягнені результати творчої діяльності в тій чи іншій галузі, дати їм критичну оцінку.

Існують певні психологічні фактори, які сприяють керуванню творчістю та стимулюванню її, зокрема, творчого процесу студентів у процесі навчання. Це пов'язано з можливістю розробки певних засобів, здатних до підвищення творчого потенціалу, більш активного його використання, а в процесі навчання – до наукового пошуку, наукового відкриття, знаходження нових властивостей та якостей об'єктів, які пізнаються.

Безпосереднє вторгнення в творчий процес неможливе, оскільки структура творчості містить елементи свідомого і підсвідомого, зовнішнього і внутрішнього. Але для стимулювання творчого потенціалу особистості можна створити відповідні умови, які б сприяли творчому процесу. Комплекс цих умов великий і багатогранний (інтуїція, виховання і розвиток необхідних для творчості здібностей та рис творчої особистості, створення творчого клімату та ін.).

У психології творчості робилися спроби розвитку творчих здібностей людини шляхом виявлення людей, наділених великими творчими можливостями. Ця проблема пов'язана з діагностуванням та прогнозуванням творчих здібностей та якостей особистості. За кордоном це здійснюється шляхом використання різних психологічних тестових методик. Але тестологічні дослідження можуть бути продуктивними лише у випадку, коли достатньо обґрунтований вибір тих факторів, за якими ведеться спостереження. Спектр обраних факторів повинен бути достатньо адекватним, відображати справжню природу творчих здібностей, структуру творчої особистості.

Творча діяльність має свої психологічні особливості:

- вміння глибоко досліджувати явище в його взаємозв'язках з іншими;
- не боятись питань: "Чому?";
- вивчати загальні закономірності наукового пізнання;
- пов'язувати отримані знання з іншими галузями знань;
- не тільки розв'язувати проблеми, але й ставити нові.

Всі ці особливості вимагають певних вольових зусиль, емоційного настрою, розвитку інтелекту, нестандартності мислення, тобто, створення певних психологічних чинників, здатних стимулювати, активізувати творчий процес.

Сучасні умови розвитку нашого суспільства ставлять нові вимоги до підготовки спеціаліста, здатного реалізувати свої можливості в нових соціально-економічних умовах.

Подальший розвиток науки вимагає нових підходів, методів для оволодіння різними видами діяльності, зокрема, творчою. У навчальному процесі вищої школи вже не є новинкою застосування активних методів навчання (лекція-діалог, семінар – ділова гра, брейн-ринг), але цього не достатньо. Для формування творчого спеціаліста необхідне створення умов, які б сприяли розвитку творчого потенціалу особистості, а з іншого боку, – вдосконалення технології навчання та розвитку інтуїтивного мислення.

Розвиток культури творчої особистості спеціаліста вимагає подальшої гуманізації процесу навчання, відбору змісту навчання і вдосконалення педагогічної технології організації самостійної роботи студентів. Самостійна робота студентів дає можливість молодій людині самій розв'язувати наукові проблеми, виявляти нові, проявляти творчий характер у пошукові тарозв'язанні різноманітних завдань. Крім того, самостійна робота розвиває мислення, уяву, критичність розуму, ініціативу, які є складовими творчої особистості.

Для більш активного формування культури творчого спеціаліста необхідно звернути увагу на подолання таких психологічних бар'єрів, як: страх, надмірна самокритичність, лінощі, невміння терпіти поразку та інші, які часто притаманні студентам. Ці та інші психологічні бар'єри викликані різними причинами, серед них такі: 1. Соціально-педагогічні, до яких відноситься стиль життя студентів, який обмежує можливості займатися улюбленою справою, несприятливий мікроклімат, низький престиж даної діяльності, відсутність емпатії, почуття гумору, часто – необ'єктивне оцінювання досягнень студента, що призводить до створення бар'єрів. Активізація процесу формування культури спеціаліста відбувається, коли викладачі дають можливість студентам проявляти ініціативу в ході навчально-творчої діяльності, застосовують логічні, евристичні методи навчання (аналогії, інверсії, емпатію тощо).

Психологічні (особистісні) бар'єри, до яких відносяться такі, як: низький мотиваційний потенціал, байдужість, віра в непохитність авторитетів. Виховання вольових рис характеру, впевненість у собі, бажання бути лідером, розвиток уяви, подолання інертності мислення, розвиток критичності розуму, виховання почуття гумору є складовими успішного формування творчого потенціалу особистості.

Фізіологічні бар'єри. Відомо істина, що необхідно поєднувати фізичне та розумове навантаження, спрацьовує у цій ситуації. Слабке здоров'я, недотримання культури праці та відпочинку.

перевантаження. відсутність комфорту призводять до погіршення творчої октивності особистості, гальмують її розвиток.

До методів та прийомів, які сприяють активізації творчого потенціалу особистості, можна віднести:

- проблемні завдання, проблемні ситуації, які сприяють активізації діалектичного мислення, вмінню формулювати проблему;

- використання завдань, в яких є повна інформація, що дає можливість формувати здатність знаходити нові способи застосування;

- завдання, спрямовані на пошук помилки, перевірку правильності результатів, розвивають критичність мислення, вміння робити правильні оціночні судження;

- завдання на пошук способу розв'язання проблеми, який є протилежним найбільш очевидному, сприяє подоланню інерції мислення, розвиває здатність використовувати знання в більш широкому діапазоні;

- завдання, спрямовані на визначення понять, пояснення, доведення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, розвивають інтелектуально-логічні здібності особистості;

- завдання, спрямовані на розподіл обов'язків у процесі колективної роботи, пошук засобів взаємодопомоги, взаємоконтролю, сприяють розвиткові комунікативно-творчих здібностей.

Використання цих та інших проблемних, евристичних, пошукових методів, рейтингового навчання дає можливість активізувати творчий потенціал особистості в процесі формування творчого спеціаліста.

#### Список літератури:

1. Матвсев В.С. Загадки и резервы психики.- М., 1996.
2. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М., 1990.

#### SUMMARY

Daviduk N.M.

### THE PROBLEMS OF ACTIVIZATION OF CREATIVE POTENTIAL OF A PERSONALITY

In the creative process the cognitive processes are being activized, the abilities of a personality are being improved. The methods of education can serve as methods for the activization of the creative potential. The overcoming the psychological barriers is of a great significance for the activization of the creative potential.

## ПОРУШЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКА ТА ЙОГО ПРИЧИНИ

У багатьох нормальних дітей і підлітків зустрічаються помірні та скороминучі емоційні порушення, які є частиною нормального процесу психічного розвитку та становлення особистості і не викликають стурбованості дорослих. Існують також деякі аспекти нормального розвитку й поведінки дітей різного віку, які при їх аналізі за зовнішніми проявами здаються подібними на відхилення від психичної норми. Наприклад, для творчих дітей нормальним є прояв тривоги, викликаний розлукою з матір'ю; страх перед темрявою і тваринами – звичайне явище для дошкільнят. Часто у малих дітей помітні періоди роздратованості та поганого настрою, а деякі форми їх поведінки схожі на причепливі стани чи ритуали. Наприклад, граючись, діти можуть іти по тротуару, обминаючи тріщини чи доторкаючись до кожного другого дерева. В цій поведінці є елементи, які нагадують дії, що обумовлюються метою запобігання нещасного випадку, тобто акти поведінки, характерні для причепливих чи примусових станів. Однак це лише зовнішня подібність. На відміну від справжніх симптомів розладів психічної діяльності, ці "ритуальні" дії не супроводжуються відчуттям примусу внутрішнього характеру, переживанням обов'язковості їх скоєння.

Психологи, невропатологи, психотерапевти виділяють різні форми емоційних розладів, які проявляються в підлітковому віці. М.І.Буянов, А.Е.Лічко, В.М.Кузнецов, В.М.Чернявський, М.Раттер та ін. Розглядають такі порушення емоційної сфери підлітків як: фобії, тривожність, депресії, невроз причепливих станів, неврастенія, патологічний афект, шкільний невроз, мутизм та ін.

Емоційні розлади підлітків мають багато спільних рис із неврозами дорослих, але водночас у них є свої особливості:

- неврози дорослих значно частіше проявляються у жінок, ніж у чоловіків, емоційні розлади у дітей і підлітків приблизно з однаковою частотою зустрічаються як у дівчат, так і у хлопчиків. Частота емоційних порушень серед дівчаток у незначній кількості переважає їх частоту в хлопців, і лише протягом усього підліткового віку їх пропорційне відношення починає суватися в бік співвідношення подібних розладів у дорослих;

- учені відзначають деякі цікаві аспекти емоційних розладів, які мають вікову специфіку: фобії тварин (страхи перед собаками, кішками і т.п.) практично завжди виникають у дитинстві, а агрофобія (страх відкритого простору) рідко зустрічається у дітей і найчастіше

характеризує підлітковий вік. Соціальні фобії (страх зустрічі з людьми) найчастіше розкриваються в підлітковому віці, коли проблеми спілкування і входження в дорослість набувають надзвичайно важливого значення, і дуже рідко проявляються на початкових етапах розвитку дітей;

- депресивні стани в тій формі, в якій вони існують у дорослих, рідко проявляються у дітей, які не досягли пубертатного періоду, хоч відчуття страждання і "нещасності" є звичайним симптомом у дитинстві. Діти здатні страждати через втрачену чи незавершену гру, як і дорослі – через нездійснені мрії. Так, у всякому разі, стверджують учені, які вивчають емоції та почуття дітей і дорослих;

- інтерес у дітей до підліткового віку, випадки самогубства зустрічаються винятково рідко, а спроби самогубства у підлітків зустрічаються значно рідше, ніж у дорослих.

Учені стверджують, що прогноз розвитку дітей з емоційними розладами позитивний, кращий, ніж прогноз зміни станів у тих дорослих, які страждають невротичними розладами. Однак у випадках, коли емоційні розлади залишаються стійкими протягом усього підліткового віку і переходять у життя дорослої людини, її проблеми практично завжди будуть мати невротичний або депресивний характер, і їй важко буде справлятися з цими станами без втручання лікарів.

Які причини порушень емоційної сфери? Схильність до емоційних розладів дітей і підлітків у певній мірі обумовлюється впливом генетичних факторів. Показником наявності цього впливу є прояви в дитини важких і тривалих у часі емоційних розладів. Відносно часто на походження емоційних розладів впливають швидкодіючі стресогенні подразники навколишнього середовища. Такими можуть бути повідомлення, що мають надзвичайно важливе значення для підлітка. конфліктна ситуація, що призводить до переживання безвихідності та ін. Одним із факторів порушень емоційної сфери підлітків є умови сімейного життя. Серед обставин, що спричиняють емоційні порушення, важко виділити один тип умов сімейного життя чи дитячо-батьківських стосунків. Але жорстке обмеження з боку батьків задоволення потреб, інтересів, прагнень, активності гіперпротекція є в певних випадках факторами, які сприяють виникненню подібних розладів у дітей і особливо у підлітків. Одним із факторів емоційних розладів може бути психологічний клімат у сім'ї, характер ставлення батьків до дітей та їхніх вчинків: покарання, їх важкість та особливо частота. Дослідження свідчать, що хлопчики, яких постійно карають батьки за будь-які порушення вимог, реагують на покарання агресією й асоціальною поведінкою.



Таку саму роль відіграє неузгодженість дисциплінарних вимог батьків до дітей: якщо, наприклад, батько схильний за все карати, а мати – все дозволяти, то це значно підвищує вірогідність формування у дітей, особливо у підлітків, агресивності як характерної реакції на будь-які вимоги дорослих і як риси характеру. Як надмірні обмеження, так і гіперопіка в сім'ї, можуть призвести до порушень емоційних реакцій на різні подразники з навколишнього середовища і негативних емоційних станів. Результати досліджень учених, зокрема М.Раттера, свідчать, що діти, які виховувались в умовах гіперопіки, проявляли труднощі в спілкуванні з іншими дітьми, дуже повільно адаптувалися в нових умовах, а ті діти, яких часто карали за будь-які провини, росли пасивними, покірними і залежними. Значна частина дітей під впливом покарань набувала таких рис, як злість і навіть жорстокість.

Важливим фактором психічних порушень і, зокрема, емоційних розладів є втрата обох батьків або одного з них. М.Раттер у праці "Допомога важким дітям" (1987) наголошує, що ризик появи психічного порушення та емоційних відхилень є максимальним, якщо один з батьків помирає, коли дитині 3-4 роки і особливо, коли помирає людина тієї ж статі, що й дитина. Це залишає надзвичайно глибокий слід у її переживаннях надовго і може проявитись як емоційний розлад значно пізніше. Це може бути пов'язане з тим. Що стать дорослого в сім'ї відіграє дуже важливу роль у процесі ідентифікації дитини і тому, що його присутність необхідна для формування відповідних до його статі рис поведінки в пізньому дитинстві та в підлітковому віці. Автор підкреслює, що більша частина порушень виникає значно пізніше після смерті батька чи матері.

Одним із факторів розладів емоційної сфери дітей є порушення психіки батьків. Результати досліджень учених засвідчують, що діти з емоційними труднощами чи проблемами поведінки зустрічаються частіше у батьків з хронічними депресивними чи невротичними захворюваннями, а також у батьків з паталогічними рисами характеру. Як правило, батьки, які страждають на неврози, мають дітей з емоційними розладами, а батьки з особистісними порушеннями мають дітей, яким властива асоціальна поведінка.

Але варто сказати, що в багатьох сім'ях, де батьки страждають неврозами, діти ростуть абсолютно нормальними. Отже, лише на деяких дітей негативно впливають психічні порушення батьків. Чим пояснити таке явище?

По-перше, іноді головна роль належить генетичним факторам. При неврозах, як і при порушеннях особистісних якостей, існує спадковий компонент, і батьки можуть передати наступному поколінню біологічну підвищену ранимість. Однак більшість дітей з емоційними порушеннями виростає і не захворює на неврози. Що

стасується асоціальної поведінки. вчені вважають, що маловірогідно, щоб її визначала спадковість, щоб був прямий зв'язок розладів у поведінці дітей з порушеннями особистісних якостей батьків.

По-друге, існує прямий вплив психічних порушень у батьків на стиль життя сім'ї. Батьки, які, наприклад, страждають депресіями, часто проявляють роздратованість, нерівноваженість, нестриманість, що дуже негативно впливає на емоційну сферу дітей та підлітків. При деяких формах депресії батьки стають зануреними в себе, замкнутими. Тривога й страхи батьків часто є причиною обмежень дітей у їхніх іграх, діях, у реалізації їх активності. Батьки з елементами причепливих станів втягують власних дітей у свої ритуали і т.п.

По-третє, існує вплив процесів наслідування її ідентифікації поведінки й емоційних реакцій на певні ситуації. Батьки з тими чи іншими страхами та фобіями можуть легко передавати ці страхи своїм дітям. Коли батько чи мати в ситуації стресу вдається до іпохондричних скарг, діти вчать себе так само.

По-четверте, психічні захворювання батьків призводять до дисгармонії в шлюбі, до сімейних розладів, розпаду сім'ї, що породжує нервові напруження та емоційні розлади у їхніх дітей. Першою в таких умовах страждає саме емоційна сфера, переживання дітей – підлітків.

Однією з причин важких емоційних розладів може бути також успішність у шкільному навчанні. В основі невстигання лежить декілька причин, і досить часто вони діють у комплексі. Учні неоднаково реагують на свою неуспішність. На перших етапах навчання в молодшому шкільному віці допитливість, безпосередній інтерес до оточуючого, з одного боку, і прагнення виконати суспільно значущу діяльність – з іншого, визначають позитивне ставлення до навчання і пов'язані з цим емоційні переживання з приводу отриманих оцінок. Відставання в навчанні, погані оцінки найчастіше дуже гостро, до сліз переживаються дітьми. Підлітки хоч і менше приділяють уваги навчальній діяльності, але в багатьох випадках не менше, ніж учні молодших класів, переживають за свої досягнення в навчанні. Ті, яким не вдається досягти успіхів у навчанні, постійно стикаються з негативними реакціями на власні невдачі як з боку вчителів, так і з боку батьків. А якщо учень старається, а йому все ж не вдається домогтися успіху, школа стає джерелом неприємних переживань. Переживання відчаю, нещасності, втрата впевненості у власних силах супроводжують повсякденно життя підлітка, що призводить до розвитку різних емоційних розладів.

#### Список літератури:

1. Гарбузов В.И. Нервные дети. - Ленинград, 1990.
2. Деглин В.Я. Неврозы. - М., 1979.

## SUMMARY

Marmazynska P.

In the following work systemic definitions of such notions as "way of life", "factors of risk" have been presented. We find in their basis formalized three-aspect inner and outer characteristics of the systemic objects under research, which allow to find out their dimension and profound analysis of phenomena connected with them. There is also a conforming dimension of the objects' state which interact with the object.

Гарновська О.С.

### МОРАЛЬНА СВІДОМІСТЬ, САМОСВІДОМІСТЬ І ПОВЕДІНКА ОСОБИСТОСТІ

Мораль – одна з важливих властивостей нормальної особистості, а моральна основа – це головне, що визначає життєдіяльність суспільства. Жодне суспільство не може обійтись без моральної форми регуляції поведінки своїх членів. Тому людину з повним правом можна вважати не лише як істоту розумну /*homo sapiens*/. а й як істоту моральну /*homo moralis*/.

Одна з суттєвих характеристик моралі – її глибоко особистісний характер. Відомо, що мораль формує загальні вимоги до поведінки людини, загальну спрямованість її взаємовідносин із безпосереднім оточенням і суспільством, але при цьому обов'язковою умовою ставить добровільне прийняття цих вимог особистістю, діяти заради інших людей або суспільства в цілому без зовнішнього примусу, за внутрішнім покликанням.

Згідно логіки моралі, особистість повинна виконувати вимоги, які ставить перед нею суспільство. Але це повинно відбуватись не лише тому, що цього вимагає суспільство, а й тому, що особистість усвідомлює для себе особисто і для інших необхідність виконання цих вимог /Леонтьєв О.М., 1972/. Виходячи з цього, можна визначити одне із завдань морального виховання: формування моральних вимог до себе й до інших. Складовими елементами моралі є моральні відносини, моральна свідомість.

У наукових дослідженнях Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, Д.Б.Ельконіна, Д.Н.Узнадзе, Л.І.Божович та інших розробляється проблема єдності свідомості й зовнішньої поведінки людини. Діяльність виступає середньою ланкою між свідомістю людини і зовнішнім світом. Щоб зрозуміти свідомість людини, за Леонтьєвим О.М., "треба розглянути, як складаються життєві стосунки людини в тих чи інших суспільно-історичних умовах і яка та особлива будова діяльності, яка породжує дані стосунки. Далі необхідно розглянути як.

поряд із зміною будови діяльності людини, змінюється і внутрішня будова її свідомості" /Леонтьев О.М., 1972/. Вказане положення поширюється й на розуміння зв'язку моральної поведінки і свідомості." С.Ф.Анісімов (1979) зокрема вказує, що "моральна діяльність, уся духовно-практична діяльність людей спрямована на засвоєння людьми морального досвіду, на підвищення морального рівня поведінки."

В науковій літературі поряд з поняттям "діяльність" вживають поняття "моральна поведінка", яка є якісним показником рівня соціальної зрілості, а людську діяльність розглядають з точки зору її значення (для самої людини і для навколишніх, для всього суспільства) і її суспільної цінності – правової, політичної, моральної. Моральна діяльність включає в себе всі ознаки: морально цінні чи аморальні. Це проявляється в моральних відносинах, тобто в стосунках між людьми, які виникають при здійсненні ними вчинків. Отже, можна сказати, що моральні відносини виникають із вчинків і, навпаки, у вчинках реалізуються моральні відносини.

Основним поняттям при характеристиці моральної діяльності є поняття усвідомленості, тобто моральна свідомість обов'язково проявляється в поведінці і розглядається в єдності з поведінкою як її невід'ємний бік і характеристика. (Анісімов С.Ф., 1979). Отже, моральна діяльність визначається показником моральної свідомості людини. Але моральну свідомість, як і свідомість людини взагалі, неможливо уявити без знань. хоч свідомість як така не зводиться лише до них.

Моральні знання і переконання особистості формуються поступово, і способи набуття цих знань у людини різноманітні. Найбільш поширеним способом усвідомлення необхідності тієї чи іншої моральної норми – емпіричний, бо лише в безпосередній практиці досягається поєднання особистісного змісту і об'єктивного значення моральних вимог. У процесі морального розвитку особистості збільшується обсяг знань нею моральних норм, її свідомість поповнюється новими поняттями. Але знання моральних норм, правил, вимог, поведінки, як уже зазначалось, самі собою забезпечують існування моральної свідомості. Для того, щоб моральне знання стало регулятором поведінки людини, мотивом її діяльності, необхідно включити дане знання в систему реальних життєвих відносин даної особистості, тобто важливо, щоб її знання набули особистісного сенсу.

У пред'явленні особистості моральних вимог і в прийнятті їх важливу роль відіграє слово вихователя. Рувинський Л.І. /1980/ стверджує, що в основі процесу засвоєння моральності, перетворення об'єктивних відносин у суб'єктивні лежить словесне оцінювання

особистісного змісту і утворення інтелектуально-емоційних зв'язків між моральними знаннями і емоціями, між оцінками і відповідною поведінкою.

Отже, в становленні моральних цінностей особистості значущою і невід'ємною складовою є пізнавальна діяльність. Проте, як свідчать дослідження, засвоєння моральних цінностей не можна розуміти лише як пізнавальну діяльність і до пізнавальної діяльності не може бути зведене. Специфіка моральних цінностей полягає в тому, що, на відміну від форм теоретичних знань, вона має практичний характер і передбачає певну форму поведінки особистості. Щоб бути засвоєною, моральна цінність вимагає не лише пізнання, але й практичної апробації. Засвоєння моральної цінності неможливе також без формування в індивіда навичок моральної поведінки (Фельдштейн Д.Н., 1987). Проте, як зазначає Рувинський Л.І., лише раціонального розуміння людиною смислу і змісту моральних вимог виявляється недостатньо для їх засвоєння і виконання. Моральні нормативи можуть стати орієнтиром поведінки лише в тому випадку, коли їх зміст емоційно переживається.

Моральна свідомість реалізується в моральній поведінці, тому доцільно говорити про рівень розвитку моральної свідомості і відповідної їй поведінки, про єдність моральних знань і вчинків людини.

З наведених вище характеристик специфіки і функціональної своєрідності моралі можна сформулювати конкретні завдання морального виховання школярів:

- керівництво моральними вчинками дітей;
- створення необхідних психолого-педагогічних умов для моральної поведінки дітей;
- організація поведінки дітей і моральної освіти.

Проте, коли йдеться про моральне виховання і складові моральної поведінки дітей, доцільно також звернути увагу на складові нашої поведінки у повсякденному житті, коли ми постійно стикаємося з явищами такого плану: факт поведінки окремих людей, виходячи з психології даної людини, не можна зрозуміти через масовість реакції на певний подразник. Наприклад, висловлення думки "в єдиний голос", "хвилювання залу" тощо. Ці й подібні до них явища виникають при безпосередній взаємодії людей, під час якої кожен відчуває на собі сильний опосередкований вплив інших людей. Щоб зрозуміти такі явища, треба знати і враховувати природу загальних психологічних проявів, механізми виникнення і функціонування певних масових явищ, які можуть виступити факторами становлення особистості, її моральності, соціальної зрілості.

Масові соціально-психологічні явища можуть бути двох видів!

I – як безпосередній процес міжособистісної взаємодії;

II – як сума формалізованих і неформалізованих правил, звичаїв, еталонів і стереотипів поведінки, ставлення до інших /до "не Я"/ тощо. (Головко Н.А., 1986, Фельдштейн Д.Н., 1985).

Коли мова йде про прояви масової психології, наприклад, суспільна моральна думка, настрої тощо, то це не означає, що мова ведеться про якість надіндивідуальні або позаіндивідуальні психічні стани. Явища масової психології /"соціальної психіки"/, як і всі інші психічні явища, можуть існувати і існують лише як суб'єктивні переживання окремих людей. А "масовими" вони стають, по-перше, тому, що вони проявляються в процесі спілкування людей між собою; по-друге, тому, що вони одночасно охоплюють багатьох.

При аналізі другого виду масових явищ як соціально-психологічні категорії слід зазначити, що він здійснюється при безпосередньому "втільненні" соціальних установок конкретними людьми. Традиція, звичай, норма і інше виступають як соціально-психологічне явище лише в тому випадку, коли хто-небудь дотримується цих норм, традицій. /Психологічні словники/.

Довготривалий досвід стосунків, поведінки виробляється і зберігається в формі соціально-психологічних еталонів, стандартів і стереотипів, які мають складну внутрішню структуру. В цій структурі чітко виділяються три основні компоненти: 1) раціональний інтелектуальний компонент – як низка оцінкових суджень /наприклад, стосовно етнічних стереотипів – це судження про зовнішність, звички, особливості характеру тощо/; 2) образний компонент – існує в свідомості у вигляді наочного уявлення певного ступеня узагальнення як "типове" явище, "типовий" образ; 3) емоційний компонент – проявляється в формі відповідного почуття, ставлення до певного явища, узагальненого в еталоні; формуються певні установки і ставлення до об'єкту.

Всі названі компоненти /раціональний, образний, емоційний/ пов'язані між собою, і в результаті внутрішньої взаємодії можуть взаємопідсилюватись. Конкретний випадок чи ситуація може зумовити відповідну ієрархію цих компонентів, визначаючи домінуючий, що зумовлює поведінку особистості. Визначення домінуючого компоненту і зміна ієрархії залежать від багатьох факторів. Найбільш суттєвими з них є:

вік людини /для дітей, зокрема, характерним є переважання образного і емоційного компонентів/;

рівень інтелектуального розвитку людини;

міра інформованості людини про об'єкт, стосовно якого виникає стереотип;

спосіб набування стереотипу /з чуток, внаслідок серйозного нагромадження знань тощо/;

індивідуальний досвід попередніх "зустрічей" з об'єктом.

Треба відмітити також, що у свідомості людини можуть співіснувати зовсім відмінні еталони і стереотипи, які утворюють своєрідний алгоритм ставлення цієї людини до певних явищ, ситуацій, оточення, що матеріалізується в поведінці. /Під алгоритмом розуміють чіткий загальноприйнятий припис про виконання в певній послідовності, – в кожному конкретному випадку, – елементарних операцій для вирішення будь-якої задачі того чи іншого класу /типу/. (Психологія. Словарь.. 1990).

Співіснування в людському суспільстві – надзвичайно складне явище, щоб повною мірою відповідати значенню поняття алгоритму, хоч люди, як члени суспільства, свідомо чи неусвідомлено підкоряються великій кількості різних правил, норм моралі, еталонів, стереотипів поведінки, які вимагають виконання певних операцій. Всі ці правила, норми можуть бути недостатніми, деколи навіть недоречними, проте, ставши стереотипами, еталонами і при безсумнівному їх виконанні, вони використовуються як стандартизована школа цінностей, як правила власної поведінки і розуміння себе, як ставлення до оточуючих людей.

Від народження дитина засвоює вже вироблені суспільством звичаї, погляди, способи поведінки тощо, в тому числі і моральні, внаслідок виховного впливу цього суспільства, тобто соціалізації, суть якої, як уже зазначалось, полягає в привласненні дитиною світу дорослих, в якому вона проживає і навчається: спочатку це безсвідоме пристосування через безпосереднє наслідування, а згодом – більш або менш усвідомлене оволодіння суспільно значущими цінностями в процесі систематичного навчання. Це не стільки два етапи, скільки два способи процесу пізнання дитиною оточуючого світу і набуття власного досвіду.

Спілкуючись з дитиною, дорослі, навіть не ставлячи спеціальної мети, передають їй свої уявлення, упередженість, свої моральні поняття і ін., тобто дорослі і свідомо, і неусвідомлено навчають дітей як "зовнішнім", так і "внутрішнім" алгоритмам ставлення і спілкування, що, звісно, матеріалізується в поведінці дитини. Проте дорослі не повністю усвідомлюють зміст багажу, отриманого дитиною до того, як вона почне усвідомлювати себе. Ці знання, цей багаж у свідомості дитини поводить себе активно, часом навіть агресивно впливає на відбір і засвоєння нової інформації, на ставлення до оточуючих, на становлення власного стилю і форм поведінки, емоційно їх забарвлюючи (Дубровіна І.В. і ін., 1989).

Отже, самосвідомість людини – це результат пізнання самої себе, своїх якостей, здібностей, почуттів, інтересів, думок, власних можливостей, власної ролі в оточенні та інше. Самосвідомість стає основою формування образу власного Я, життєвої позиції та способу поведінки людини.

Р.Бернс вважає самосвідомість когнітивним компонентом Я-концепції, тобто це всі знання людини про себе, усвідомлення своїх зовнішніх і внутрішніх характеристик, вчинків, стосунків і ін., на основі чого створюється Я-образ. У вітчизняній психологічній науці переважає розуміння Я-концепції і самосвідомості як понять ідентичних.

Образ самого себе – образ-Я або Я-концепція – це відносно стійка, більш-менш усвідомлена система уявлень індивіда про самого себе, що впливає на регулювання індивідом власної поведінки, діяльності.

Поняття "Я" передбачає внутрішню єдність, тотожність особистості, проте фактично індивід може мати багато Я-образів. Виділяють, наприклад, такі види:

реальне-Я – уявлення особистості про себе в даний період;

ідеальне-Я – уявлення про те, яким би індивід став, орієнтуючись на моральні, етичні і інші норми;

динамічне-Я – уявлення про те, яким індивід має намір стати;

фантастичне-Я – уявлення про те, яким би хотів стати індивід, якби це стало можливим.

У процесі життєдіяльності Я-образ змінюється, доповнюється. В підлітковому віці, наприклад, він досить нестійкий. Зміни, що відбуваються у внутрішньому світі підлітка, торкаються не тільки його Я-реального, але й Я-ідеального, впливаючи на оцінку власних потенційних можливостей, своїх перспектив, планів особистісного росту. З часом у змісті Я-образу починають переважати уявлення про узагальнені особистісні якості, здібності, інтелектуальні можливості, які позначаються на міжособистісних взаєминах підлітка.

Для підліткового віку цілком природним є розбіжність між Я-реальним і Я-ідеальним. Це зумовлюється зростанням самосвідомості дитини, – з одного боку, з іншого – є необхідною передумовою цілеспрямованого самовиховання.

Знання особливостей становлення Я-образу дитини, підлітка, ставлення до себе – важливий фактор побудови правильної взаємодії у стосунках "батьки – діти", "вчителі – учні" тощо, що дає можливість забезпечувати становлення моральної і соціальної зрілості особистості.

Моральна зрілість як процес цілеспрямованого формування моральної свідомості, моральних почуттів і якостей, звичної моральної поведінки – не просте засвоєння принципів і норм моралі. Моральна зрілість, як і моральна свідомість, що реалізується в



поведінці особистості, передбачає і власні зусилля кожної особистості стосовно вироблення навичок моральної поведінки. Моральний вибір особистості не має суто індивідуального характеру, бо і моральні переконання, і моральні якості, і моральна свідомість у цілому формуються лише в процесі соціального виховання, участі в житті суспільства.

Не всі фактори соціального середовища і виховного процесу однаково впливають на моральне формування особистості. Позитивний вплив створюють тільки ті, з якими дитина вступає у взаємодію. До них, у першу чергу, відносяться умови життя і добробуту сім'ї, взаємини, спілкування в дитячому колективі, навчальна і суспільно-корисна діяльність.

Головними критеріями моральної зрілості людини є її готовність до соціально необхідної, суспільно-корисної праці і активна участь у діяльності, яка спрямована на виробництво матеріальних і духовних цінностей.

Психолого-педагогічними дослідженнями встановлений прямий зв'язок соціальної зрілості і самостійності особистості. Наприклад, самостійність розглядається як умова виникнення потреби самовиховання, як прагнення визначити своє місце в житті, намітити мету у відповідності з ідеалом. Саме з розвитком самостійності, прояву життєвого досвіду і вміння ставити і вирішувати життєві задачі починається активна робота особистості над собою. В результаті йде випробовування себе, своїх сил і можливостей. Однак практика показує, що далеко не завжди робота учнів над собою носить позитивний характер. При недостатньому розвитку самосвідомості й самовиховання моральних якостей може мати негативний напрямок. Так, часто деякі підлітки для доведення своєї "самостійності", "зрілості" починають палити, алкоголізуються, вживають нецензурні слова тощо. Через помилкове уявлення про певні моральні якості вони виховують у собі грубість, зухвалість, впертість і інші якості. В такому випадку прагнення до самовиховання в них набуває вираженого негативного характеру. (Кон І.С., Фельдштейн Д.І. і ін.).

У процесі морального виховання формується єдність свідомості і поведінки, основу яких складають переконання. Вони дозволяють особистості здійснювати свідомо той чи інший вчинок, розуміючи його доцільність. Обумовлюючи поведінку особистості, моральні переконання, як правило, набувають форми мотивів, якими особистість керується в діяльності. Для високо моральної особистості єдність мотивів і дій є характерною ознакою.

Необхідною передумовою у вирішенні життєвих проблем є наявність певних моральних якостей, що засвідчує ставлення особистості: до суспільства (ідейність, колективізм, громадянськість,

патріотизм, гуманізм); до праці та її результатів (працелюбність, дисциплінованість, бережливість тощо); до себе й до інших людей (чесність, доброта, принциповість і ін.). Моральні якості особистості взаємопов'язані і утворюють певну систему. Цілісне вираження вони знаходять у характері особистості, що засвідчує про певний рівень розвитку моральної зрілості як основи зрілості соціальної.

#### Список літератури:

1. Анисимов С.Ф. Мораль и поведение. – М.: Мысль, 1979.
2. Бодалев А.А. Воспитание и понимание человека человеком. – М., 1982. – 176с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
4. Донченко Е.А., Титаренко Т.М. Личность: конфликт, гармония. – К.: РШ, 1987, – 98 с.
5. Мораль: сознание и поведение / Отв. Ред. Н.А. Головкин. – М.: Наука 1986. – 208 с.
6. Немов Р.С. Психология. – М.:Просвещение, 1990.-301 с.
7. Никитин А.Ф. Единство нравственного и гражданского воспитания // Сов. педагогика, 1990. – № 7. – С. 32-37.
8. Нравственное воспитание: проблемы теории и практики. – М.: Мысль 1979. – 303 с.
9. Фельдштейн Д.И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе //Вопросы психологии, 1985. – № 6. – С.26-38.

#### SUMMARY

Tarnovetska O.S.

#### THE MORAL CONSCIOUSNESS, SELFCONSCIOUSNESS AND BEHAVIOR OF A PERSONALITY

This article is dedicated to the analysis of scientific investigations the problem of the moral consciousness, and self consciousness-formation; of the voluntary reception by the personality the necessary social and moral norms as a regulator of its own behaviour, etc.

Чуйко Г.В

#### ПСИХОЛОГІЯ ДОБРА І ЗЛА В РОМАНІ М.БУЛГАКОВА “МАЙСТЕР І МАРГАРИТА” (ПРОБЛЕМА АМБІВАЛЕНТНОСТІ)

Поняття *амбівалентність* у вітчизняній психології традиційно (з часів радянської психології) пов'язується лише з почуттями та емоціями [2,с.18], в той час, як саме значення слова (амбі – двоїста, валентність – сила) не передбачає такого вузького тлумачення. Вважаємо за слушне і потрібне розширити сферу функціонування терміну, розуміючи амбівалентність як прояв двоїстості у направленості.

мотивації, поведінці, вчинках особистості. За цієї умови поняття набуває філософського змісту, бо у найбільш крайньому випадку поєднує протилежності (любов і ненависть, добро і зло, *інь та ян*, бажання і можливоті). Таке трактування поняття *амбівалентність* не суперечить його об'єктивному змісту, закладеному в значенні слова. Зазначимо ще кілька моментів. Добро і зло, звичайно, не є власне почуттями, але безумовно те, що почуття та їх амбівалентність виявляються лише безпосередньо в поведінці і вчинках особистості, мотивація яких й емоції, що їх супроводжують, можуть пов'язуватись з категоріями Добра і Зла. Результати дій також можна трактувати як добро чи зло в повсякденному смислі. У конкретній життєвій ситуації добро і зло є вже не філософськими чи етичними категоріями, а модальністю, що визначає характер почуттів, емоцій, вчинків, і сприймаються як амбівалентні, проявляючись одночасно.

Амбівалентний прояв добра і зла у поведінці та вчинках може бути результатом амбівалентності почуттів (не випадково вони діляться на позитивні та негативні), направленості рис характеру (добра чи зла людина): протилежності мотивів; намірів – і результатів.

Фундаментальним дослідженням амбівалентності проявів Добра і Зла (не лише у ситуативному, але й у філософсько-психологічному смислах) є роман М.Булгакова "Майстер і Маргарита". Зауважимо, що значно докладніше автор аналізує амбівалентність Зла, що, можливо, пояснюється часом, в який відбуваються події роману. Ця проблема поставлена вже епіграфом до твору: "... Я частина тієї сили, що вічно хоче зла і вічно творить благо", – протиріччя між намірами чи бажаннями та їх реальним результатом.

Зло в романі представлено широко, та основним діючим його втіленням є Воланд – 40-літній "спеціаліст з чорної магії" та його почт – "товариство невелике, змішане, щире" /1, с.225/, – який складають: Фагот, Бегемот, Азazelло, Гелла (постійні супутники) та Абадонна (з'являється в особливих випадках). Сили добра кількісно значно програють злу – їх лише 2-оє представників: Га-Ноцрі – 27-річний бродячий філософ, прекрасний лікар – і... розбійник, який у проповідях замахується на владу кесаря (амбівалентність сприйняття образу Пілатом), та його учень і супутник Левій Матвій, який записує сказане Га-Ноцрі, та, на жаль, настільки спотворено, що сам Іешуа боїться, що "плутанина буде продовжуватись дуже довгий час" /1, с.19/.

Зло – ніби всемогутнє: Воланд може не лише затримати час у ніч весняного балу, але й повернути все, "як було". Добро через свою неактивність виглядає в романі значно слабшим- Га-Ноцрі не тільки не може уникнути власної страти, але й досить пізно "здогадується", що йому загрожує смерть. Та саме він владний простити Пілата. Зло не може застосувати свою силу там, де владарює добро, як і добро в

межах зла. Вони не протиставляються, а співіснують, діючи кожний – в межах "свого відомства". Між ними не лише і не стільки протилежність, скільки схожість. Зло і Добро – представники абсолютної Істини. Скільки б слуг чи супутників не мали Воланд чи Ієшуа – насправді вони завжди самотні. Схожість можна помітити і в їх впливі на людей, які, стикаючись із представниками зла чи добра, саморозкриваються, знімаючи маску, виявляють свою внутрішню суть. Пілат не бачить більше необхідності прикидатися перед Каїфою. Так само Івану Бездомному "приспіло" викривати власний і Рюхіна псевдотворчий дар. Добро здатне пробуджувати в людині саме добре начало, Зло – активізувати зло. І тільки по-справжньому погані люди є непорушними у злі (Іуда), як хороші – у добрі (Маргарита).

Воланд та Ієшуа – хороші психологи, здатні розуміти і невербальну мову людей. Ієшуа за виразом обличчя та позасвідомими рухами руки Пілата відчув психо-соматичний стан співбесідника та його самотність, полегшену присутністю єдиного друга – собаки. І тільки власну долю не може передбачити "філософ". Воланд "відгадує" початок тривоги у Вар'єте і попереджає невдоволення, навіть його слуги мають здатність читати думки: Маргарита на балу змушена слідкувати за виразом власного обличчя, щоб ненароком когось не образити, – гості Воланда все розуміють. А, можливо, справа в тому, що Воланд та Ієшуа все знають заздалегідь?

Воланд з'явився в Москві невідомо звідки і чому, хіба у відповідь на атеїзм жителів, які ні у що не вірять, чи на неодноразові посилення автора роману та його героїв на чорта; основне питання, що його цікавить: "Чи змінилися городяни внутрішньо?" /1, с.107/ – тобто, не персона, маска, одяг, які легко змінюються, а самість особистості. Про які ж зміни йде мова, якщо раніше у Москві Воланд не бував? Відносно чого? Ймовірно, порівнюється Москва 20-х рр. ХХ ст. та давній Єршалаїм, отже. Воланд відшукав у них паралелі (їх неважко побачити й читачеві). Лише "чорт зна, що" /1, с.66/ в цей час відбувається в Москві. Це місто комунальних квартир, де справу зла і сатани виконує сама влада. Найкраще у ньому обладнана психлікарня, тому божевільним забезпечений справжній комфорт, на відміну від нормальних людей, – краще, ніж у "Метрополі"; це місто брехні, де майже кожен говорить не те, що має на думці, і через це ще більше нервує; тут є навіть своє пекло (і не одне). Перше – в ресторані (Грибоедові), де грюкіт посуду змішувався з людським гамором і джазом, що "завивав "Алілуйя!" /1, с.53/ і де царював Арчібальд Арчібальдович – піратський ватажок за минулого життя. Друге – у Вар'єте під час виступу супутників Воланда, коли дійшло б і до бійки. стовпотворіння не гірше Вавілонського, якби Фагот не зупинив фокуса з грошима. А скільки пекельних місць не названо прямо!

Найтаємничіше і найнебезпечніше ж місце Москви, з названих у романі, – квартира № 50, де вже давно відбувалися дивні та "незрозумілі" речі: зникали люди, у чому безпідставно звинувачувалась нечиста сила. Зло чи не безроздільно панує в Москві задовго до появи Воланда та його раті. За таких обставин добро повинне пристосовуватись (ставати амбівалентним): Маргарита розуміє, що в цьому житті можна бути лише відьмою, і що "коли люди цілком пограбовані, вони шукають спасіння в потойбічній сили" /1, с.323/. Такою силою на шляху Маргарити постало Зло в особі Воланда – воно, як відзначалося, активніше за добро, з іншого ж боку, тільки і саме Зло може безкарно з'явитись у такому місці (якби прийшов Ієшуа, з добром, його, скоріше за все, знову розп'яли б, як у Єршалаїмі, – приклад Майстра – тому свідчення).

Москвичі, за висновком Воланда, майже не змінилися (відносно єршалаїмців?), звичайні люди, які люблять гроші й іноді бувають милосердними, і тільки квартирне питання їх зіпсувало /1, с.111/. (Так, квартира № 50 "зіпсувала" всіх своїх жильців, працівників житлового управління; Поплавський навіть з Києва приїжджає заради цієї квартири, а не на похорон Берліоза. Але ж Маргарита живе не в комуналці – а щасливою себе не відчуває!).

Амбівалентність Зла, як згадано вище, декларується ще в епіграфі до роману, який викликає закономірне питання: "Як же оцінювати Зло: за намірами (злі), чи за результатом (благо, добро)?" Думается, розв'язати проблему може таке припущення: якщо зло – всесильне (а таким воно є в романі), то хіба може воно допустити, щоб його наміри не реалізувалися чи дали результат, протилежний очікуваному? Відповідь очевидна. Не зайвим буде згадати й те, якими намірами вистелена дорога до пекла. Отже, зло чомусь творить добро, зокрема, в Москві у ХХ ст. Амбівалентність образу Воланда проглядає в тому, що він, "дух зла", виступає в романі як "чорний богослов", який доводить існування бога, як очевидець демонструючи найточніше та найправдивіше Євангеліє – від Воланда, і є практичним прибічником теорії, що "кожному буде дано за його вірою" /1, с.240/.

Воланд та його почт, як і передбачав Іван Бездомний, натворили "невимовних бід", та покараними виявляються лише винні у злі (в будь-якій його формі), Зло проявляє справедливість у помсті, а той, хто карає злих людей, – творить добро. Для людини зустріч зі злом, як і з добром, – випробування. Воланд очікує, як проявить себе особа (скільки в ній поганого). Саме за це настає покара, яку здійснює не завжди сам Воланд, а хтось із його посланців (в залежності від сили провини проти Добра). Зустріч з москвичами для Воланда була цікавою, та коли він склав думку про них, інтерес був втрачений.

Найпершими від сил Зла постраждали Берліоз та Бездомний. Берліозу "іноземець" "сподобався", на Івана – справив "препогане враження"/1,с.9/. Воланд спочатку ввічливо вибачився, що встряв у чужу бесіду, а потім повів себе незрозуміло нетактовно – він сів між співрозмовниками, розділивши їх навіки. Цей вчинок, здається, підкреслив різницю між ними, причому не стільки у посаді, скільки у ступені оволодіння зла їх душами: Берліоз – освічений, ерудований редактор журналу; Іван Бездомний – поет-задирака, неуцький, але впертий автор антирелігійної поеми, де Ісус зображений "як живий", але лише "чорними фарбами". Караючи співрозмовників, зло в особі Воланда повстає проти самовпевненої безстрастності, яка ігнорує і почуття, і факти. Берліоза не виправиш – його шлях під трамвай; надія на перевиховання Івана є – треба лише вилікувати шизофренію.

Покара злом у романі лише тричі безповоротна (Іуди (здійснена Пілатом), Берліоза, Майґеля). Дві інші смерті – результат втручання Воланда з почтом. Виникає питання: "Чи справді Воланд покарав їх на смерть, чи лише виконав присуд того, хто "підвісив"? І чи не самі "жертви" спровокували чи прискорили свій вирок? Берліоз не лише показав себе впертим демагогом, але й відмовився "пожертвувати" копійку (!) колишньому регенту; "безпечно" стоячи біля турнікету, все ж відступив назад, – упустив 2 можливості залишитися жити через немилосердність та схильність перестраховуватися. І Майґеля ніхто не тягнув силоміць шпигувати за Воландом, і чи не можна сприймати зроблене "магом" як акт милосердя – адже барону повідомлено, що така доля чекає його щонайбільше через місяць, – хіба ліпше місяць очікувати смерті, і чи життя це? Таку провокацію покари можна побачити і в інших "жертв" Воландової раті, зокрема, Соков, який відважився двічі через дрібницю турбувати Воланда, не вибачившись за специфічні закуски у ввіреному йому буфеті (зелений сыр, осетрину 2-ї свіжості, чай-поміи), чи Семпляєров – голова акустичної комісії театрів, який "довимагався" розкриття. Арчібальд Арчібальдович, який зробив усе, щоб не спровокувати зло, – уникнув тяжкої долі. Провокування зла можна помітити і в частому згадуванні чорта, що накликало нечисту силу (перед Берліозом чорт з'явився, як тільки той про нього згадав). Сильніше за інших постраждав фіндиректор Вар'єте Римський – і чорта він згадував частіше за інших, і Лиходєєву бажав долі Берліоза (смерті), – який перетворився в сивого, нервового, переляканого діда, котрий ховається в шафі та боїться наблизитися до Вар'єте (стараннями вампіра Варенухи і Гелли). Жоржа ж Бенгальського покарали самі глядачі, Бегемот лише виконав їх присуд (відірвав докучливому і брехливому конферанс'є голову). Автор показує, якими необдуманими і злими можуть бути людські присуди (навіть порівняно з Воландом та його "ватагою"). Воланд у театрі –

розважливий філософ, заглиблений у вивчення москвичів, і лише один момент відвернув його увагу – жіночий голос просив "заради бога" не мучити конференс'є. І Зло тут же відгукнулось на прояв милосердя – Бенгальському простили. Безпідставно Зло нікому не шкодить (річковий трамвай, викинутий на берег свистом Фагота, – з "неушкодженими пасажирами").

В цілому, Воланд та його рать карають москвичів за злобність, хамство, цинічність, нашіптування, грубість, хабарництво, пияцтво, брехливість, оказамилювання, займання невідповідної посади і неробство, і ще за багато іншого – того, проти чого не в змозі протистояти добрі люди (добро не може воювати зі злом, Маргариті для цього потрібно було стати відьмою).

Зло в романі сприймається двояко, що пов'язано із зображенням 2-х моделей світу: в 1-й, релігійно-філософській, Воланд – сатана, чорний маг і "повелитель тіней", в 2-й, сатирично-побутовій, – глава ватаги гіпнотизерів. причому, до глибокого його розуміння люди йдуть довго і не забувають цього, поки Воланд у Москві. Після ж його зникнення навіть ті, хто знали його як сатану, за відсутністю логічного пояснення того, що відбулося, вважають його гіпнотизером – так спокійніше.

Вчинки почту Воланда можна також сприймати двояко: це не лише покара винних у злі та відстоювання моральних заповідей, у чому москвичі бачать зло "нечистої сили", не помічаючи власного, але й пустощі Коров'єва та Бегемота – тих з "ватаги" Воланда, хто здатен на витівки, гру (так, Бегемот грається з тими, хто прийшов арештувати рать Воланда); москвичі втратили здатність дивуватись незвичайному: спроба Бегемота оплатити свій проїзд в трамваї їх не вражає. Поява Воланда чи його супутників лякає людей (не завжди свідомо) своєю непередбачливістю, але зло, усвідомлене як справедливе, перестає бути страшним, – зрозуміла Маргарита.

Майстер і Маргарита в романі не входять у рать Зла, не є його слугами, але саме тому вони змушені звернутись до Воланда по допомогу і захист від зла несправедливого і неамбівалентного – влади, яка завжди є "насиллям над людьми"/1,с.26/, – за висновком Ісхуа. І якщо москвичів "зіпсувало" квартирне, матеріальне питання, то Маргарита страждає від поневолення добром, в його пастці, – вважаючи недостойним відповісти на добро злом, продовжує жити з тим, кого не кохає /1,с.199/. Та саме це приводить її до втрати Майстра- і сенсу її життя. Зіткнувшись зі злом, вона спочатку дає йому логічно-обивательське пояснення, не бажаючи помічати незвичність, чудо. Ця практичність дивно уживається в героїні з вірою у сні і передчуття. Маргарита йде на угоду зі злом, погоджуючись їхати "до чорта на болото"/1,с.201/, коли надії більше немає. Зауважимо, що

вона зважується на це не в очікуванні матеріальної вигоди, як зробили б більшість зображених Булгаковим героїв, а заради примарної надії дізнатись щось про долю коханого. Роль "чорної королеви" – хазяйки балу Воланда – лише одне з випробувань Маргарити. Не можна не помітити особливості балу – гості на ньому роздягнуті, відкриті, їх внутрішня суть відома, – на фоні шанування одягу, "костюма" зовнішнього в Москві (де і людина нічого не варта без "посвідчення"): він є пропуском у валютний магазин, а одяга з салону Фагота змінює поведінку людини. Випробування Маргарити продовжуються потім. Як людина справді безкорисливо добра, героїня не може нагадати Воланду про вдячність за зроблене нею. Маргарита навіть ладна втратити єдиний шанс побачити Майстра, бо змушена попросити за Фріду, якій, як здалося героїні, "необережно подала надію"; щоб не позбутися спокою назавжди. Дана сцена ілюструє "підступність милосердя", за словами Воланда, та доброту (чи порядність) зла, яке не хоче "наживатись на вчинку непрактичної людини" /1, с.250/.

Майстер – людина з порушеною психікою, навпаки, легко розпізнає у Воланді сатану – саме психічно хворі в Москві могли повірити в "нечисту силу", адекватно сприймати пустощі Бегемота та події, що відбуваються. Майстер першим не тільки повірив Бездомному, а й розтлумачив тому провокаційність його поведінки, що викликала відповідну реакцію сил зла: нахабність і розв'язність з Воландом, причому це "обійшлося йому порівняно дешево" /1, с.118/.

Майстер потрапив у психлікарню, пройшовши попередньо іншу страшну інстанцію, де йому "спустошили душу" /1, с.323/. Зауважимо натомість, що "душа Маргарити знаходилась у повній нормі, знайомство з Воландом не завдало їй ніякої психічної шкоди" /1, с.291/. Існує 2 різні зла: Зло у філософському значенні слова, представлене Воландом (амбівалентне і справедливе за суттю, бо карає лише лихих людей, а добрим – допомагає), і зло звичайне, повсякденне, носієм якого в романі є влада (підло-неправедне, що нищить усіх без розбору).

Діяльність у творі сил Зла представлена досить докладно, вона є постійно амбівалентною, навряд чи тут знайдеться однозначно злий вчинок Воланда чи його почту. Скільки ж доброго в романі творить добро, і чому йому потрібен захист (апологія) Майстра? І навіть Воланда? Добро в "Майстрі і Маргариті", як і Зло, самовикривальне. Воно бездіяльне, пасивне. дає можливість діяти іншим. Га-Ноцрі, як його основний і, ми б сказали, єдиний справжній представник, не діє, а лише говорить, причому, ніби учень Конфуція, називає всіх "добрими людьми", вважаючи, що "злих людей немає на світі" /1, с.23/. Іноді це виглядає як відверта нісенітниця, насмішка: "впевнений кат", убивця Марк Крисобой, за словами Ієшуа, – добра людина (хоч одночасно (!) жорстока і черства), яку "знівечили" знов-таки "добрі" люди /1, с.24/.



Навіть Іуда - "добрий". Уже в цих тлумаченнях помітна амбівалентність добра. Але якщо вбивці, кати, грабіжники, зрадники - "добрі люди", то і рать Воланда (за логікою Ієшуа) також складається з цілком "добрих" людей. Ієшуа вміє словом вплинути на співбесідника настільки, що особистість кардинально міняється. активізується її добра складова. Так було з Пілатом - чиновником, у якого Га-Ноцрі зумів пробудити людину. Але що філософ зробив з цією людиною? Поневолив добром: вилікував страшний головний біль - і Пілат позасвідомо відчув себе зобов'язаним зробити все, щоб виправдати "великого лікаря". Ієшуа навіть просить прокуратора відпустити його. Але ж справжнє добро некорисливе, а Пілат як соціальна персона не може виконати прохання, не пожертвувавши собою (не лише посадою, а й життям). Виникає протиріччя між бажанням і обов'язком, що вводить героя у стан внутрішнього конфлікту і створює амбівалентність образу. Заради справедливості слід зауважити, як багато спроб зробив булгаковський Пілат, щоб виправдати Ієшуа. Але ж той сам спровокував свій арешт, страшне звинувачення. А далі робить усе, щоб не бути відпущеним. У Пілаті з-під чиновницького панциря проривається щось безпорадно-людське, коли він і жєстами, і мімікою, і голосом подає арештованому знаки, як поводитись і що не говорити, якщо "не хоче... смерті" /1,с.25/, та той залишається глухим - і ситуацію вже не виправити. І винним себе відчуває тільки Пілат. Навіть коли він дізнається, що Ієшуа перед смертю нікого не звинуватив, для прокуратора нічого не змінюється, бо не бути обвинуваченим не значить бути прощеним, а прощення доводиться чекати 2 тисячі років, наповнених неспокоєм, самопокарою та допитом совістю. Пілат потрапив у пастку вдячності за добро. То чи справжнє це добро?

Другий супутник Га-Ноцрі й ніби представник Добра - Левій Матвій, який, наслухавшись Ієшуа, кинув гроші й пішов за ним. Але чи став він внутрішньо добрим, душею? Обидві його появи в романі (перед Пілатом і перед Воландом) заставляють сумніватися у цьому, як і поведінка під час страти засуджених. - все йде врозріз з проповідями Ієшуа. Левій Матвій проклинає бога, і, вважаючи себе послідовником Га-Ноцрі, продовжує поводитися як пихатий збирач податків, не набуваючи не тільки покірливості й доброзичливості, але й елементарної вихованості. Протиріччя між учителем і учнем помітив ще Пілат: "...ти не засвоїв нічого з того, чому він тебе учив,.. ти жорстокий, а той жорстоким не був"/1,с.290/. Та ще сильніше ця відмінність проступає при зустрічі Матвія з Воландом (як відзначалося, Зло здатне активізувати в людині саме зле начало). Воланд, який може проявити в розмові толерантність, тактовність та ввічливість, з Матвієм суворий, гордий: ображений поведінкою

посланця Іешуа, Воланд стримує себе, та все ж у відповідь на зухвале, злобне, визивне ставлення, яке зовсім не відповідає місії просителя, нетерпимо-різкий та саркастичний. Закономірне питання: якщо так виглядає представник і посланець добра, то яким же постає саме Добро? Безумовно, амбівалентним.

Втручання Зла в людські долі не лише карало прояви зла в них, але, в кінцевому результаті, будило ті проблески добра, що ще збереглись. В епілозі автор показує результати дій зла, причому в більшості випадків його вплив – на краще: люди, які зіткнулись з Воландом, позбулися своїх вад. Дещо специфічним є випадок Івана та Майстра, з одного боку, та Могарича і Аннушки, – з іншого. Перші 2 герої в результаті зіткнення з раттю Воланда – представниками амбівалентного Зла – і самі стали амбівалентними. В Івана це проявилось в роздвоєнні особистості, помітне ще у психлікарні, яке продовжилось амбівалентністю героя, що активізується щовесни в час повного місяця. Амбівалентним постає й Майстер, заявляючи, що його зламали і позбавили будь-яких бажань (прояв слабкості) і менше, ніж через день, – що нічого не боїться (сила). Інша пара – це ті 2 персонажі твору, які не лише не змінилися після зустрічі зі Злом, але й утвердилися у злі (правда, вже після від'їзду Воланда). Думається, справа в тому, що ні весільне Зло, ні Добро не можуть віднайти добре начало там, де його немає взагалі.

Що ж по-справжньому доброго зробило Добро? Можливо, лише взяло участь у вирішенні питання Майстра та Маргарити. Але Іешуа лише попросив про це у Воланда, а вже той нагородив їх спокоєм, тобто навіть у своїх справах Добро без допомоги Зла не обходиться. І правий Воланд: "Що б робило добро, якби не існувало зла, і як виглядала б земля, якби з неї зникли тіні?" /1, с.317/. Добро пізнається саме за контрастом зі злом. Вони взаємопов'язані й взаємообумовлені у своєму існуванні, навіть у своїй протилежності, складаючи єдине ціле – всемогутню силу, що керує світом. Саме їх внутрішня амбівалентність і відсутність чіткої межі між тим Добром і Злом, яке в романі втілено в образах Іешуа та Воланда відповідно, дає можливість зберігати цю цілісність. У суспільствах, зображених у романі Булгакова, проявів зла значно більше, ніж добра, і щоб цей світ не вибухнув від перевантаження Злом, воно повинно бути амбівалентним, караючи злих і допомагаючи добрим, віддаючи частину своєї сили на службу Добру, підтримуючи гармонію Всесвіту.

#### Список літератури:

1. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита. – К.: Молодь, 1988. – 350с.
2. Психология. Словарь. – М.: Политиздат, 1990. – С.18.

## SUMMARY

Chuiko G.

### PSYCHOLOGY OF GOOD AND EVIL IN M.A.BULGAKOV'S NOVEL "THE MASTER AND MARGARITA" (THE PROBLEM OF AMBIVALENCY)

The article deals with the problem of ambivalency, which is interpreting in the psychological-philosophical aspect. It considers by analysing of the ambivalent displays of Good and Evil (and the personalities – their main representatives – Ga-Notsry and Woland) in the novel "the Master and Margarita" by M.A.Bulgakov. That testifies the internal ambivalency of Good and Evil, which enables to preserve their integration and save the harmony of the Universe into interaction.

Радчук В.М.

### АНАЛІЗ ПРИЧИН ВИНИКНЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ

Визначення детерміністичної природи конфліктної поведінки залежить від розуміння детерміністичної природи особистості. Конфлікт наскільки детермінований настільки детермінована особистість конфліктера. Не можна зрозуміти механізм конфліктної поведінки, не пізнавши структуру особистості. Кожній формі структурної організації матерії відповідає своя особлива форма детермінації.

Проблема психологічних факторів, що визначають виникнення, динаміку та кінцевий результат розвитку міжособистісного конфлікту, важлива для розуміння психологічних механізмів регуляції поведінки людини і групи у цілому. Вона є суттєвою і для розробки методологічних прийомів діагностики прогнозування, і корекції міжособистісних конфліктів у більш ширшому контексті.

Детермінація міжособистісного конфлікту визначається взаємодією об'єктивних і суб'єктивних факторів: перші створюють потенційну можливість конфлікту; другі – особливості його регуляції. [2]

Серед суб'єктивних факторів особливе місце займає схильність особистості до вибору тієї чи іншої тенденції поведінки у конфліктній ситуації. Вона визначає і те, як людина буде сприймати ситуацію, яка виникла, себе і поведінку іншої людини, і те, як буде розвиватись конфлікт, яку стратегію поведінки вона вибере.

Суб'єктивна сторона виникнення конфліктних ситуацій пов'язана з індивідами, які схильні до конфліктної поведінки у певній ситуації міжособистісного спілкування. Об'єктивні умови створюють потенційну можливість виникнення конфліктів, яка переходить у реальність тільки у поєднанні із суб'єктивними факторами.

Вагоме місце серед суб'єктивних чинників детермінації конфліктної поведінки має ступінь значущості протирічної ситуації для індивіда: саме суб'єктивна цінність для індивіда того, що є джерелом протиріччя, яке лежить в основі конфлікту, відіграє вирішальну роль у виникненні конфлікту на основі об'єктивних умов.

Аналіз схильних людей до того чи іншого типу поведінки у конфлікті є досить складним завданням. Через те, що, як підкреслював В.А.Ядов [14], ці стани схильності аккумуляють і природні задатки індивіда, і його соціальний досвід.

Стать, вік здійснюють вагомий вплив на схильність людини до різних конфліктних ситуацій. Це дані Н.В.Грішина [5] інтерпретує, виходячи з того, що вищезгадані характеристики людини накладають певний відбиток на особливості її орієнтації, що у свою чергу, здійснює певний вплив на схильність до конфліктної поведінки, причини яких пов'язані з цими орієнтаціями.

У результаті дослідження Н.В.Грішиною [5.6] встановлено, що соціально-психологічні фактори, які пов'язані з положенням людини у системі внутрішньокolleктивних зв'язків, ступенем її включеності у діяльність і систему відносин, мають пріоритет перед індивідуально-психологічними факторами, які характеризують деякі особисті особливості індивідів.

Разом із тим, це не означає, що можна нехтувати особистісними факторами, які мають вплив на детермінацію конфліктної поведінки.

Соснін В.О.[11] стверджує, що важливою детермінантою конфліктної поведінки є ідеологічні та політичні установки, погляди, ціннісні орієнтації.

Петровська А.Л.[10], розкриваючи динаміку конфліктів і виділяючи у ній етап переходу до конфліктної поведінки, дає наступне її визначення: "Конфліктна поведінка – дії, спрямовані на те, щоб опосередково чи безпосередньо блокувати досягнення протилежною стороною своєї мети, наміру, тощо"[10.С.132]. На нашу думку, необхідною умовою та ознакою конфліктної поведінки є її усвідомлення опонентами у якості саме конфліктної.

Конфліктна поведінка однієї сторони по відношенню до іншої не обов'язково є результатом усвідомлення конфліктної ситуації між цими сторонами. Конфліктна поведінка різко загострює емоційний фон протікання конфлікту, емоції ж стимулюють її. Взаємні конфліктні дії здатні змінити, ускладнити первинну конфліктну структуру, вносячи нові стимули для подальших дій. Конфліктна поведінка породжує тенденції до дестабілізації конфлікту.

Ф.М.Бородкін, М.М.Коряк[2] розглядаючи конфліктність особистості, зазначили, що всі люди у своїй реальній поведінці конфліктні у

тій чи іншій мірі. Варто виділити категорію таких людей, які у будь-який момент здатні піти на загострення відносин із опонентом.

Автори виділяють ситуативно і перманентно конфліктні особистості. Для ситуативно конфліктної особистості конфлікт не риса характеру, а наслідок конкретної ситуації. Її готовність в окремих випадках піти на конфлікт, викликається відсутністю іншого виходу із ситуації яка склалась.

Перманентно конфліктні – індивіди, для яких конфліктність – постійна риса характеру. Автори пов'язують конфліктність із акцентуацією характеру та виділяють відповідні її види [2]. Перманентно конфліктну особистість можна назвати конфліктогенною, тобто постійно створюючою конфлікт.

На думку Н.О.Татенко [13], конфліктогенна особистість – особистість, яка узагальнює у собі такі риси, які відхиляються від сенсредньостандартних і спричиняють конфлікти з навколишніми у діловому та особистому спілкуванні. Існує велика кількість комбінаційних особистісних рис, які утворюють різноманітні типи конфліктної особистості.

У вітчизняній психології дослідження велись, як правило, у руслі виробничого конфлікту (Е.Е.Вендеров,1969; О.О.Ершов,1976; О.Г.Ковальов,1978; В.А.Соснін,1979; Н.В.Грішина,1977,1981,1983; А.Н.Лебедев,1992), тому необхідно розглянути низку підходів до визначення причин організаційного міжособистісного конфлікту.

Е.Е.Вендеров [4] виділяє такі причини конфліктів, які виникають між керівником і підлеглим:

недоліки в організації виробництва;

неправильні дії керівників, пов'язані з особистісними якостями.

Зазначино, що перша і друга причини не можуть розглядатись ізольовано, вони доповнюють і замінюють одна одну.

На думку О.Г.Ковальова [8], при виділенні причин конфліктів між керівником і підлеглим треба виходити як із якостей об'єкта керівництва, так і суб'єкта, тобто особистості самого керівника і стилю керівництва. Щодо якостей об'єкта, то можна виділити такі причини:

наявність у колективі дезорганізаторів;

відсутність свідомої дисципліни;

ригідність та інертність групи;

несприятливі матеріальні умови діяльності тощо.

Щодо конфліктів, які витікають із якостей особистості і стилю роботи, автор виділяє наступні причини:

непідготовленість і недосвідченість керівника;

недоліки у моральному вихованні;

недоліки характеру;

неадекватність стилю керівництва рівню зрілості колектива.

Варто відзначити, що конфлікти виникають при наявності недоліків як в об'єкті, так і в суб'єкті управлінської діяльності

О.Г.Ковальов [8] виділяє і третю групу причин - взаємне нерозуміння людей. Причини конфліктів між членами групи автор вбачає у психологічній несумісності або у моральних якостях особистостей, які вступають у конфлікт.

Єршов О.О.[7] виділяє такі основні причини виникнення міжособистісних конфліктів; виробничо-організаційні; міжособистісні; поведінкові.

Серед перших автор виділяє стиль роботи керівника, умови праці та життєдіяльності тощо. До другої групи він відносить їх ситуативну або характерологічну основу. До ситуативних, тобто не стійких, прямо незалежних від індивідуальних рис особистості доцільно віднести: почуття невизначеності, невпевненості, дезорганізації; втома; нестійкість настрою; викривлена інформативність; внутрішньоособистісний конфлікт; несправедливість по відношенню до особистості.

Характерологічна основа включає у себе більш стійкі, стабільні причини, які прямо пов'язані з суб'єктивними рисами конфліктера. До них відносяться:

стійкі якості особистості: нетерпимість до недоліків інших, занижена самокритичність, імпульсивність, нестриманість;

риси характеру, що призводять до прямого зіткнення з навколишнім: схильність до агресивності, до підкорення собі інших, невихованість, егоїзм, корисливість тощо; почуття антипатії; протидія.

Людина стає джерелом конфлікту, коли її спрямованість, цінності несумісні з цінностями, інтересами і цілями колективу або окремої людини.

До поведінкових причин автор відносить зіткнення певних дій, які розкривають справжню суть відносин. На думку автора, поведінковий конфлікт – конфлікт комунікативний. Поділ причин на три групи досить умовний, адже існують конфліктні ситуації, обумовлені трьома причинами одночасно, або ж вони поступово змінюють одна одну, у процесі динаміки розвитку конфлікту.

Існує ще одна цікава наукова гіпотеза, яка прагне описати загальні причини будь-яких конфліктів. Серед них виділяють батальні протирічя між емансипацією (у широкому розумінні цього слова) і взаємною залежністю; між егоїзмом і колективізмом. На думку Х.Бродль [3], саме вони є джерелом майже всіх конфліктів, крім того, сам конфлікт за даною концепцією розглядається як хвороба, у процесі якої "деякі істоти або сили оволодівають нами і диктують поведінку по відношенню до іншого"[ 3,С.24 ]. Гіпотеза цікава, але її можна заперечити, адже неможливо за допомогою однієї логічної схеми описати весь спектр людських стосунків.

Я.А.Луп'ян [9], розкриваючи причини конфліктів, виділяє такі його "каталізатори": "тяжкий характер", настрій, дефекти та бар'єри спілкування, рівень самооцінки, неврози, психологічні настанови тощо.

В.М.Афонькова [1], вважає, що конфлікт найчастіше виникає у результаті невідповідності між "реальною", переломленою через призму власного "я", призму групового сприймання.

Узагальнюючи дані підходи, можна зробити спробу класифікувати причини конфліктів за такою схемою:



Мал.1. Класифікація причин виникнення міжособистісних конфліктів.

Поділ причин на типи досить схематичний. Адже не можна чітко виділити ізольовані причини міжособистісних конфліктів. Причини конфліктної взаємодії можуть відноситись до одного типу, зокрема, і до декількох разом. Кожна із вищевказаних причин має низку своїх похідних, які тісно переплітаються. До організаційних причин можна віднести: умови діяльності, недоліки в організації колективу, неадекватний стиль керівництва, тощо. До ситуативних причин відносяться: викривлена інформація, настрій, втома, почуття невизначеності тощо. Щодо особистісних (перманентних) причин, то сюди можна віднести: специфіку прояву темпераменту, акцентуації характеру, переконання, ціннісні орієнтації, та ін.

Деякі психологи крім соціально-психологічних причин міжособистісних конфліктів, про які зазначалося вище, виділяють, наприклад, матеріально-технічні, господарсько-організаційні, соціально-професійні та соціально-демографічні причини [ 2,8,14 ].

Проблема визначення об'єктивних і суб'єктивних причин конфлікту є досить актуальною і важливою, але не має однозначного розв'язання, точки зору, які розглядалися мають і своїх прихильників,

і своїх противників. У зв'язку з цим одне із головних завдань психолога полягає у тому, щоб при конфліктних ситуаціях, які виникають за об'єктивними причинами, допомогти її учасникам уникнути психічних травм, негативної емоційно-психічної напруги. Реальні варіанти розв'язання цієї проблеми – знання об'єктивних причин, прогнозування і профілактика конфліктних ситуацій.

#### Список літератури:

1. Афонькова В.М. К вопросу о конфликтах в процессе оюждения в коллективе / Общение как педагогическая проблема.-М.,1974-С.31-32.
2. Бородкин Ф.М.,Коряк Н.М. Внимание: конфликт! - Новосибирск:Наука,1989.-190с.
3. Бродль Х. Девять ступеней в пиз, или спры. Конфликты, войны // Знание – сила.-1.№11.
4. Вендеров Е.Е. Психологические проблемы управления.- М.:Экономика,1969-С.27-29.
5. Гришина Н.В. К вопросу о предрасположенности к конфликтному поведению / Психологические состояния.- Л., 1981 – С.90-96.
6. Гришина Н.В. Если возник конфликт / Психология в управлении.- Л.,1983.- 192с, С.37-55.
7. Ершов А.А. Личность и коллектив (межличностные конфликты в коллективе, их разрешение).-Л.,1976.-40с.
8. Ковалев А.Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства.-М.,1978-279с.,С.129-149.
9. Луп'ян Я.А. Барьеры общения. Конфликты. Стресс...-2-е изд.,доп.-Мн.: Выш.шк.,1988.-233с.
10. Петровская Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта / Теоретические и методологические проблемы социальной психологии.-М.,1977.-204с.,С.126-143.
11. Соснин В.А. К исследованию конфликтов в социальной психологии США в их связи с психологическим климатом. /Социально-психологический климат коллектива.-М.,1979.-С.90-102.
- 12.Социально-психологические проблемы производственного коллективтва.- М.,1983.-234с.,С.115-124.
13. Татенко Н.О. Конфліктогенна особистість / Словник-довідник термінів з конфліктології.-Чернівці-Київ,1995-332с.,С.133.
14. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности.-Методологические проблемы социальной психологии.- М.:Наука.,1975.-С.85-105.

#### SUMMARY

Radchuk V. N.

#### THE ANALYSIS OF REASONS OF THE INTERPERSONAL CONFLICTS IS SUGGESTED

The nature of interpersonal conflicts has been studied. The interaction between subjective and objective factors is determined; determination of reasons inducing the conflict behavior is given.



## ГЛОБАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОСТІ В ЕСХАТОЛОГІЧНО – ХІЛІАСТСЬКІЙ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ПРОТЕСТАНТСЬКОЇ ТЕОЛОГІЇ

Неможливо зрозуміти сучасне, а тим більше спрогнозувати майбутнє, не знаючи минулого. Незважаючи на великі зрушення як у матеріальній, так і духовній сферах, цивілізація постійно нашоухується на ряд проблем, які їй висуває сьогодення. Чим далі сягає людське пізнання, тим ці проблеми складніші і їх складніше вирішувати. Чи має людство надію, що цивілізація не зупинить свій плін і в неї є майбутнє? Чи її чекає апокаліпсис? Чи можна вважати пророцтва про апокаліпсис вигадками, фантазіями? Чи в цьому дійсно є якась доля істини? А що чекає людство в майбутньому, навіть якщо його чекає страшний суд? Чи є сенс знову ж погодитися з пророцтвами світових релігій, що після того, як людство переживе апокаліпсис, на землі можливий новий вимір, більш духовний, ніж сьогоднішній — ідеальне співтовариство — царство Боже? Якщо вести мову про ці проблеми, то ми бачимо, що в розвинутих релігіях (національних і світових) цим явищам відводиться серйозне місце на протязі понад чотири тисячі років. Якщо релігія, яка має найдовшу історію в системі духовної культури, постійно звертається до цих проблем, є сенс знову і знову піддавати науковому аналізу пророцтва про майбутнє цивілізації. Враховуючи складність проблеми і рамки дослідження, зупинимось тільки на тому, як розглядають есхатологію і хіліазм протестантські теологи адвентистського і баптистського спрямування.

**Есхатологія** — релігійне вчення про кінцеву долю людства і світу. Складовими есхатології є уявлення про Царство Боже на землі, про антихриста, воскресіння мертвих, страшний суд, рай і пекло. Есхатологія стала однією з провідних тем футурології і включає прогнозування про кінцевість цивілізаційного розвитку, демографію, екологічні катаклізми. [1]

Хіліазм, в свою чергу, — вчення про тисячолітнє Царство Боже на землі. Ідея хіліазму базується на провіщеній біблійними пророками ідеї земного царювання Месії. [2]

Слід зауважити, що ідеї кінця світу ми бачимо як в пророків (в християнстві це ми знаходимо в Новому Заповіті в кн. Відкриття), так і в різноманітній апокаліпсичній літературі, яка була написана в епоху між Старим і Новим Заповітами. Враховуючи, що між пророчими та апокаліпсичними ідеями є розбіжності, є сенс їх розкрити.

Як вважає протестантський богослов У. Берклі, пророки завжди мислили в термінології усього світу. Їх вісті часто вміщували протест

проти соціальної, економічної і політичної несправедливості і завжди призивали до послухання і служінню Богу в цьому світі. Пророки бажали перетворення цього світу і вважали, що Царство Боже наступить в ньому. Кажуть, що пророк вірив в історію. Він вірив в те, що в історії і в подіях історії реалізується кінцева мета Бога. В деякій мірі пророка вважали оптимістом, тому, що він вірив, що все можна виправити, якщо люди будуть вірити в Бога.

В уявленні авторів апокаліпсичних книг цей світ уже не можливо виправити. Вони вірили не в перетворення, а в знищення цього світу і очікували створення нового світу, після того, як цей буде повністю зруйнований помстою Божою. А тому авторів апокаліпсичних книг можна вважати песимістами, адже вони взагалі не вірили в можливість виправити існуючий стан речей. Правда, вони вірили в прихід Золотого віку, але лише після того, як цей світ буде знищений.

Пророки свою вість проголошували усно, вісті авторів апокаліпсичних книг виражались в письмовій формі, і вони являли собою літературний твір. [3] На думку У.Барклі (а це баптистська точка зору), пророцтва мають під собою реальний ґрунт, тому що богослови їх виправдовують, посилаючись на такі факти:

1) В Відкритті є згадка про палаючу гору (вулкан). Дійсно, в серпні 79 р. було виверження Везувія, яке знищило одну десяту Неаполя і затоки. Це було за декілька років до написання Відкриття;

2) В Егейському морі також є острови вулканічного походження, підводні вулкани;

3) Грецький географ Стрибон сповіщає про виверження вулкану, яке було в 196 році до різдвя Христового в Егейському морі, де зараз знаходиться О.Патмос і що призвело до створення острова Паласта Каумені. Богослови вважають, що Іван це передбачив. Уявлення Івана — це пересторога Бога людям про кінець світу. [4]

Специфічні уявлення про кінець світу ми бачимо у протестантського теолога У.Барклі, який виводить їх з вчення диспенсціоналізму, створеного Дж.Н.Дарбі в 1830 році. Згідно системи диспенсціоналізму вся історія поділяється на сім періодів у відповідності з різними принципами правління. Згідно цій схемі ми знаходимося на шостій стадії — на стадії виконання благодаті, як віку церковного правління чи правління благодаті, що проіснує до другого приходу Ісуса Христа, враховуючи, що ідея Ісуса Христа про царство на землі під час його першого приходу не реалізувалася. Перший прихід, в свою чергу, повинен був знаменувати останню стадію людського суспільства. Вважається, що коли Ісус Христос знову повернеться на землю, він буде царувати в Єрусалимі 1 тис. р. Відносно часу приходу і існування тисячолітнього царства у теологів єдиної точки зору не має. Їх перебіг такий:

- Христос повернеться на початку тисячоліття;

- в кінці тисячоліття;

- ніякого тисячоліття не буде. Христос просто повернеться і це буде кінець всієї історії людства.

Якщо був початок, вважає У.Барклі, відповідно буде і кінець. Історія — це не рух по замкнених циклах, кругах без будь-якої мети. Вона рухається до свого кінця. Чи можна пророкувати дату кінця? Ні! По У.Барклі, ми повинні питати не коли, а як жити в час очікування. Він посилається на апостола Павла (1 кор. 15, 52) — "Мертві воскреснуть, а ми змінимся". Головне для віруючих в цей час — твердість і рішучість. (1 кор. 15, 58). [5]

Подібні есхатологічні моменти ми бачимо і в адвентистів. Вони вважають, що в книзі Відкриття і Даніїла даються апокаліпсичні пророцтва, як відкриття від Бога, показане у видіннях і снах пророків. У таких видіннях і снах, як правило, на думку адвентистів переважає символіка. Символи свідчать про події, які повинні відбутися, а також можуть попереджувати про ці події. Тому центральною темою апокаліпсичного пророцтва є кінець світу. Як вважають адвентистські богослови, пророцтва містять духовне підбадьорення для народу Божого кожної епохи. Головна мета відкриття — зосередити увагу на подіях, що передують кінцю історії людства, коли земні держави зруйнуються, а царство Христа буде встановлене навіки. В книзі Відкриття, на їх думку, показана картина останніх подій великої боротьби між добром і злом. Слід зауважити, що адвентисти події, висвітлені в книзі Відкриття, надають ще й через видіння (вісті) О. Вайт, яка є вісницею цієї релігійної течії. В своїй книзі "Велика боротьба" О.Вайт висвітлює історію періоду християнства через свої видіння, як історію великої боротьби між Христом і Сатаною, добром і злом. Перемога Христа під час його другого приходу буде торжеством добра над злом, вінцем цього буде Боже Царство. [ 6 ] Коли мова йде про апокаліпсис ( кінець часу ) протестанти ще користуються поняттям " армагеддон ", яким позначається місце, де повинна відбутися ця остання битва.

Адвентисти, посилаючись на свою вісницю, вважають, що вся Біблія є планом спасіння Божих людей в великій боротьбі добра і зла. Книга ж Відкриття показує, яким буде завершальний період. План спасіння передбачає остаточне закінчення боротьби між Богом і Сатаною (добрим і злом). Це буде торжество справедливості (Відкриття 12, 7). Мета ж плану спасіння — відновити розум і тіла грішників, які через свою непокору зазнали тяжких моральних і фізичних втрат: відновити колишній мир і спокій; довести Всесвіту благість Божого характеру та істинність його любові. [7]

Які ж шляхи спасіння своїм вірним пропонують адвентисти? По – перше, сформувати у людей чітке уявлення про Бога. Цьому була й присвячена місія Ісуса Христа. По – друге, люди через Христа повинні досягти примирення з Богом; уяснити, що гріх — наслідок низької моралі й зіпсованих стосунків. (2кор.5,18). Що є орієнтиром для спасіння?

1) Мораль та стосунки, які повинні стати іншими:

2) Уподоблення свого характеру характеру Ісуса Христа, що є унаочненням Божого характеру;

3) Це високоморальна поведінка, адже судити будуть за вчинки (Мат. 18, 16 – 22);

4) Виконання заповідей Божих і віра (Відкр. 14, 12; 12, 17);

5) Переродження через Св. Духа, отримання у серце вірою Христа, наповнення Божою повнотою, тобто зростання внутрішньої людини (Ефес. 1, 4 — 12; 3, 8- 19).

Результатом Великої боротьби, таким чином, буде повне переродження людей (нове серце, новий дух) (Єзек. 36, 23 – 27). Якими ж будуть "останні дні"? Адвентисти вважають, що між першим і другим приходом Христа є сім періодів (як і в баптистів), це сім церков Малої Азії: Ефес, Смирна, Пергам, Фіатіра, Сардіс, Філадельфія, Лаодікія. Настання днів останніх – це період, коли вичерпаються дві тисячі триста вечорів і ранків (Дан. 8, 14, 26; 12, 11, 12).

При другому пришестві Христа безбожники будуть знищені. Весь світ буде виглядати як пустиня. На поверхні планети будуть розкидані залишки зруйнованих землетрусами міст і поселень, вирвані з корінням дерева, викинуті морем, чи з самої землі вирвані скелі, ями будуть свідчити про місце, де були гори. [8]. Спасених буде 144 тис., це ті, у кого печатка від Бога на чолі (Відкр. 14, 1 – 15). З другим приходом Христа, коли земля лежить спустошена, починається тисячолітнє царство, під час якого викуплені знаходяться разом з Христом в небесному Єрусалимі. Після 1000 р. Христос разом з викупленими і з небесним Єрусалимом спустяться на землю. Ті, хто відкинули спасіння, будуть пробуджені і після остаточної боротьби Бога з Сатаною, будуть разом з ним знищені. (Відкр. 18, 11 – 21). У відкритті, починаючи з 21. 1 і до 22, 5 описується нова земля, вічна вітчизна викуплених. Чим же привабливий цей вимір для віруючих? Звернемось до загальнохристиянської інтерпретації Царство Боже. У біблійній традиції це образ та поняття, що охоплюють ряд визначень сакральної реальності — світу, безпосередньо керованого Богом, наділеного максимальною досконалістю, який є взірцем для духовного зростання віруючих та для вдосконалення суспільного життя, а також метою, та кінцевим пунктом історичного розвитку людства. У Старому Заповіті образ Царства Божого мислиться за

аналогією традиційній земній монархії, продовженій на " всі віки та всі роди " (Хр. 28, 5; Пс. 145, 13 ). У новозавітному трактуванні це поняття окультурується, етизується, збагачується моральними. есхатологічними та сотерологічними аспектами. Царство Боже зображено як очікуваний ідеальний стан світу, час якого наближається (Мт. 6, 10; Марк. 1, 15) і який настане після останнього суду над неправедними (1 Кор. 15, 24 – 25). Разом з тим Царство Боже є ідеальним духовним станом, внутрішнім виміром моральності: "правди" (Мт. 6, 33); духовної чистоти (Мт. 12, 28); розуму (Марк. 12, 34); " праведності", миру і радості у Дусі Св'ятім" (Рим. 14, 12). Слід зауважити, що досягти цього стану можуть лише праведні, ті, хто любить Бога. (1 Кор. 6, 9 – 10; Як. 2, 51). Вагається, що прихід до Царства Божого означає водночас перетворення світу і перетворення людини, осв'ячення її Св'ятим Духом, " народження згори" (Ів. 3, 5). Це і є справжнім спасінням (Мт. 19, 24 – 25; Марк. 9, 47). [10].

В поясненні цього поняття є деякі розбіжності в залежності від релігійного напрямку. Так, адвентисти вважають, що в Старому заповіті воно не згадується. Однак всі християнські течії користуються ще й іншим поняттям – Небесне Царство. Адвентисти вважають, що обидва поняття мають однакове значення. Тут слід зробити ряд зауважень. По – перше, адвентисти вважають, що наслідування Царства Божого. означає повне володарювання Бога над життям людини (Марк.10, 15). По – друге, приналежність до Царства Божого знаменує звільнення від рабства Сатани (філ. 3, 20 – 21). По – третє, адвентисти історично типологізують Царство Боже. Це дві стадії: " Царство благодаті" і " Царство слави".

"Царство благодаті" — стадія Царства Божого, на протязі якої відбувається спасіння людини. Воно відкриває в дні І.Христа (Марк. 1, 15; Лк. 16, 16; 17, 20 – 21, Мт. 21, 31), знайшло свій прояв в ньому як в месії. Характерними особливостями цього царства є не влада, могутність, а справедливість, милосердя і любов. Своєю смертю І. Христос підтвердив цю стадію Царства Божого. Спокута, віра, відродження (Мт. 18, 3) і добродійне підкорення владі Христа — умова доступу в царство божественної благодаті. Його сутність в тому, що сутність Христа стає відповідною людям завдяки впливу Св'ятого Духа. Моральні принципи для громадян Царства Божого, на думку адвентистів, були викладені в Нагірній проповіді. Царство Боже. — новий порядок світу, який народжується поки в рамках земного часу. Це царство буде втсановлено при другому приході І.Христа. Оскільки це – славне і вічне царство, людина в сьгоднішньому стані не може в нього ввійти. Тому як живі, так і воскреслі будуть змінені: тлінне стане нетлінним, смертне — безсмертним (Мт. 25, 34).

Адвентистські богослови притримуються думки, що Ізраїль, дотримуючись Божих повелінь вже на грішній землі міг утвердити Царство Боже. Завадили цьому такі причини: гріховні вчинки; ідолопоклонство; гордіня; ігнорування месії. [12]. Царство ізраїльтян повинно було стати праобразом Небесного Царства на землі. Як бачимо, для адвентистів не абстрактне поняття. Це лейтмотив і еталон як принципова умова для позитивного роз'яснення будь – яких суперечностей Царство Боже — це " Царство справедливості", яке досягається не через зміну зовнішніх обставин і структур, а через самовдосконалення людей. В земному житті можна лише наблизитися до цього ідеалу, але досягнути неможливо. Людина реалізує цей ідеал за формулою: спокута — очищення — спасіння ( Мт. 5, 6. 8.).

В " Біблейському словнику" під редакцією Е.Нюстрема ми бачимо узагальнену точку зору на Царство Боже в баптистській інтерпретації. Вихідним тут все ж таки береться поняття " Царство небесне" (" Царство небес") (Мт. 3, 2 ), яке, на думку автора, пророковане Даниїлом ( Дан. 2, 44; 7, 13) і яке ще інтерпретується як " Царство Боже" (Мт. 12, 28; Марк. 1, 14; Лук. 6, 20) і інколи як " Царство Христа" (Лук. 1, 33; Еф. 5, 5; Кол. 1, 13). Е.Нюстрем з одного боку пропонує точку зору, що Царство Боже і Небесне Царство виключно позначають те Царство Христа, яке з'явиться в майбутньому. З іншого боку, посилаючись на євангелістів (Мт. 8, 11; 13, 43; 16, 28, 25, 1, 34. Марк. 14, 25; Лук. 13, 29; 19, 11; 22, 16, 18; Мт. 16, 10) він вважає, що мова йде про уже існуюче тут на землі Ц.Б., яке всередині кожного (Лук. 17, 21), бо Царство Месії було серед людей. Там, де знаходиться Христос, законний цар, там буде видиме Царство Месії (яке він остаточно встановить при своєму другому пришестві). [ 13]

Таким чином, як ми бачимо, незалежно від конфесійності, богослови – протестанти бачать в "Святому Письмі" ( кн. Відкриття, Даниїла ) конкретні перестороги для цивілізації і причини криз в першу чергу бачать в зниженні духовності, аморалізмі. Безперечно, тут є над чим подумати. Думається, що якщо цивілізація не знайде шляхів підвищення духовності, покращення міжлюдських відносин, гармонії стосунків з природою, вона приречеа на кінець, який пророкують євангелісти. Здається, що і засади, на яких повинно бути побудоване Царство Боже, могли б влаштувати будь – який соціум. Отже, щоб вижити, побудувати свій майбутній " загальноцивілізаційний дім", людству слід переродитись, потрібно, щоб в кожного в душі з'явився храм Духа Св'ятого. Не можливо будувати майбутнє без Бога в серці.

#### Список літератури:

1.,2. Релігієзнавчий словник. – К., 1996. – С.110, 364

- 3., 4., 5. Баркли Уильям. Толкование откровения Иоанна. – БСБ, 1987. С.5, 8 – 13, 235 – 236.
6. Уроки суботньої школи. Книга відкриття. – К., 1990.
7. Випробування //Ознаки часу. – 1996, 1 /10. – С: 2.
8. Великая борьба. – С.652.
9. Настольная книга служителя. Т.1. – М., 1988. – С. 118 – 120.
10. Релігієзнавчий словник. – С.370.
11. Настольная книга служителя. – С. 194 – 196.
12. Жукалюк М. Чому така доля? //Ознаки часу. – К., 1996, 1 /10 – С.11.
13. Эрик Нюстрем. Библиейский словарь. – Санкт - Петербург, 1998. – С. 490 – 491.

## SUMMARY

Dokash V. I.

### GLOBAL PROBLEMS OF MODERNITY IN ASKHATOLOG- HILIASTS INTERPRETATION OF PROTESTANT THEORY

This article presents an analysis of crisis states of spirituality from the point of view of Protestant theology prophecies. Recommendations on improvement of society's morality based on the principles of Christian values are given.

Шнурова О.Г.

### РЕЛІГІЙНА ОСВІТА ЯК МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ СМИСЛО- ЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ І ПОВЕДІНКОВИХ НОРМАТИВІВ

У суспільстві існує розмаїття уявлень про ціннісні орієнтації, враховуючи, що воно поліетнічне, полікультурне, полісвітоглядне, достатньо складною для нього є і робота з інтеграції інтересів, формуванню ціннісних орієнтацій, а тому і поведінкових нормативів у людей, які з одного боку, є громадянами, а з іншого – членами майбутнього ідеального співтовариства (царства Божого). Мова йде про людей віруючих. Тут досить важливим є врахування психології віруючої людини, для якої проблема суспільнозначущого вибору є достатньо складною. Адже, з одного боку, щоб бути громадянином, поведінки, а саму особу зробило моральною. Вирішення цього завдання в суспільстві відводиться церкві, яка хоч не “від світу цього”, але знаходиться в світі, є, з точки зору соціології релігії, підсистемою соціуму. Для того, щоб виконувати цю інтегруючу функцію, церква на рівні різних релігійних напрямків, а їх в Україні більше 70 [2] створює систему релігійної освіти, яка є достатньо функціональною (захист чистоти релігії, формування релігійності, репродукування релігійності, формування якостей згідно певного ідеалу, формування законопослушності). Враховуючи знання психології віруючого,

можливих форм діяльності релігійного співтовариства, важливо знати, на що орієнтує віруючого церква, в якій формі вона йому пропонує поведінкові нормативи, на якому рівні можливе включення як віруючого, так і співтовариства в соціальну діяльність. Щоб вірити в майбутнє, треба знати сьогоденнє. Щоб забезпечити нормальне функціонування соціуму, необхідно знати, як об'єднати роботу його підсистем. Тому, на нашу думку, треба проаналізувати, як функціонує система релігійної освіти в нашому суспільстві. Ми не претендуємо на глобальне дослідження проблеми, однак зупинимось на дослідженні роботи релігійних християнських шкіл традиційного (православна) та нетрадиційного (баптістська та адвентистська) типів. Зауважимо, що в методиці їх роботи є багато спільного, але існують і суттєві відмінності. До спільного можна віднести те, що учня школи зорієнтовують на основне джерело знань – Біблію, ідеалом для наслідування є Божество та його якості. При цьому увага акцентується на тому, що релігійність, як така повинна проявлятися не тільки на формальному рівні (відвідування церкви, слідування релігійним постулатам), а, в першу чергу, повинна демонструвати наявність віри через поведінку, діяльність. [1] Зупинимось дещо детальніше на принципах роботи релігійних шкіл, до яких приходять люди різного віку, без примусу, сподіваючись знайти душевну рівновагу, пояснення нерозв'язаних проблем буття. Кожен відвідувач відчуває себе особистістю і всіх об'єднує прагнення доторкнутися до високого, вічного, прекрасного.

Перед педагогом школи стоїть завдання:  
допомогти учням зрозуміти мету уроку;  
дати можливість учням висловити її своїми словами;  
разом з вихованцями дослідити формування істинності  
твердження і навчити обґрунтовувати свою думку;  
застосовувати вивчені істини у практиці власного життя і різних життєвих ситуаціях.

Наставники класів християнських шкіл вважають, що саме участь учня у пізнанні робить урок цікавим, а навчальний процес – ефективним. Виділяють два шляхи навчання особистості. Перший використовує почуття. Учень пізнає Святе письмо через органи чуття. Другий шлях – через активні дії, коли учень сприймає, беручи участь у навчанні, думаючи, обговорюючи, діючи.

У процесі навчання вчитель ставиться до учнів диференційовано прагнучи навчити як сильних, так і слабших.

Кожен віковий період потребує особливого підходу, різних педагогічних прийомів. Малята 3-7 років краще засвоюють матеріал наслідуванням, повторенням. Для них, наприклад, пропонується



чотири основних методи роботи: рухливі ігри, ігри з предметами, словесні ігри та традиційні дитячі ігри.

Навчальний матеріал діти можуть засвоювати в 5 етапів:

**Пізнати.** Передусім дитина пізнає зміст уривку з Біблії. Наприклад, Бог створив світ.

**Відчути.** Дитина має співставити цю інформацію з якимось почуттям. Наприклад, відчуття здивування перед багатогранністю прекрасного.

**Зрозуміти.** Допомогти дітям зрозуміти співвідношення між Біблією та їх власним життям.

**Застосовувати.** Дитина застосовує нове поняття до себе й усвідомлює важливість його розуміння і виконання.

**Користуватися.** Дитина повинна користуватися здобутими знаннями у повсякденних ситуаціях.. Наприклад, вона може піклуватися про тварин, рослин як про творіння Бога.

Основні принципи, на яких будується робота протестанських релігійних шкіл АСД (Адвентисти Сьомого Дня) та ЄХБ (Євангельські Християни Баптисти), передбачають три рівні: індивідуальний – де кожен самостійно займається самовдосконаленням; домашня церква – передбачає навчання і виховання всією сім'єю, (до неї можуть залучатися і невіруючі); класи – діючі групи школи, які працюють у молитовних будинках.

Заняття всіх трьох рівнів шкіл проводяться згідно загального плану, який координує головний керівник, його заступники та керівники відділів (рівні школи згідно вікового цензу).

Якщо перші і другі рівні навчання передбачають особисте бажання, волю та самоконтроль для самовдосконалення, то третій рівень має чіткі рамки і координується безпосередньо обраним керівником класу.

Основною ланкою механізму роботи адвентистських шкіл можна вважати щотижневі суботні служіння, які згідно рекомендацій передбачають тридцяти хвилинну лекційну програму і шестидесятихвилинну роботу в класах. Перша частина служіння (програма) проводиться всією громадою церкви, яка співає гімни відповідно до теми уроку та прославляння святого імені Бога. Спів зборів чергується зі спеціальним інструментальним виконанням, соло, тріо, квінтетом тощо. Загальне богослужіння є аудиторним заняттям, де пропонуються проблеми, ставляться завдання по вивченню уроку як індивідуально в домашній церкві так і в класах суботньої школи. Тут же проходить повторення матеріалу попередніх уроків по типу дискусії. [Суботні школи АСД діють згідно віковому цензу].

Проведене нами дослідження в центральній громаді церкви АСД м. Чернівці в 1995 році дали такі рівні: дошкільний – до 3-х років, 1-ша

молодша група – 3-7 років і 2-га молодша – 8-10 років; групи: перша підліткова – 11-13 років і 2-га підліткова – 14-17 років; юнацькі – 18-30 років і допускається понад 30 років (несімейні); всі дорослі і сімейні (матеріал КСД.т.9 – л.36). Сьогодні в рамках Буковинської конференції церкви АСД структура дещо інша: до 3 років; 3-6 років; 6-9 років; 9-15 років (підліткові); 16-30 (молодіжні); понад 30 років (дорослі) [3].

Одже, ми можемо говорити про паралельну, альтернативну систему освіти, яка по-перше, є формою відтворення релігійності; по-друге – системою формування ціннісних орієнтацій.

Планування роботи суботньої школи АСД покажемо на прикладі уроку суботньої школи. Вибір теми планується щоквартально (наприклад, липень: Краса його життя: серпень – Життя в Христі; вересень – в Єрусалимі).

Тема 1-го серпневого уроку: Подорожуючі, котрих обрав Бог (1Петр.1:1-2; 4: 3-4; 5:12-14)[4].

Основний вірш: “Із передбачення Бога Отця, посвяченням Духа, на покору й окроплення кров’ю Ісуса Христа: нехай примножитьесь вам благодать та мир” (1 Петр. 1:2).

Провідна думка: своє послання Петро адресує тим, хто чув або читав Євангельський заклик і відповів на нього – вибраним у Малій Азії та всім християнам наступних століть.

Далі на розгляд виносять перше послання Петра як відповідь на доручення Ісуса.

Звичайно, для того, щоб підготувати належний урок, керівник повинен відповідати певним вимогам. Основні з них такі: постійний і гідний член церкви, адміністративні навички, висока духовність, уважність, тактовність, винахідливість, терпеливість, наполегливість, здатність до співчуття. Щоб досягти кращих результатів, бачити рівень своїх досягнень, створити атмосферу взаємної довіри, керівники повинні постійно зустрічатись із своїми учнями.

Таким чином, ми бачимо, що релігійні школи функціонують не як замкнута система, а як співтовариство, що ставить собі за мету постійно обмінюватись своєю культурою з культурою суспільства. Суспільство успадковує все краще, що є надбанням християнської культури. Тим самим релігійна освіта через релігійні школи являє собою добре організовану “школу навчання, школу життя”, завдання якої зрежисувати, оформити через християнські приписи принципи повсякденного життя віруючих.

#### Список літератури:

1. Адаменко А.К. Основні фактори релігійної освіти.- К.:Либідь, 1994.-С.85.
2. Людина і світ.-1997.-№2.- С.2-5.
3. Суботня школа для кожного.- К.:Джерело життя.- 1994.-С.48.

4. Уроки суботньої школи //Щоквартальник уроків школи АСД / липень-серпень, вересень 1993.

5. Пащенко В.О., Гриньова М.В. Що корисне у християнських недільних школах.- К., 1996.

## SUMMARY

Shnurova O. G.

### RELIGIOUS EDUCATION AS A MECHANISM FOR ESTABLISHING ORIENTATIONS DEFINING THE REASON OF LIFE AND BEHAVIORAL NORMS

This article brings up the problem of religious education. Based on the real-life examples from operation of Christian schools, the author shows the way life values and behavioral norms are formed by religious people of different age groups and how the median line of behavior is produced based on the synthesis of societal and Christian values.

Левко Г.М.

### РОЗВ'ЯЗАННЯ ДУХОВНОЇ КРИЗИ В ТРАНСПЕРСОНАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

*Сучасний розвиток пізнання наполегливо вимагає розширення горизонтів наукової думки, її звернення до явищ, які до цих пір трактуються як "аномальні" або "малозначимі".*

*В.Богданович*

Великому російському фізіологу І.П.Павлову належить вислів: "По суті нас цікавить в житті лише одне – наша психічна суть". Людина все глибше проникає в найбільшу таємницю – в природу власної психічної організації. Якщо всі сучасні знання прийняти за 100%, то частка наших знань про живе виявиться не більше, ніж 4-7%, а знання про внутрішню психосоматичну природу самої людини складатиме біля 1-1,5% усіх знань людства. Багато явищ повсякденного життя не піддаються розумінню з точки зору традиційної науки. У психології це стосується, передусім, незвичайних станів свідомості. На тонкій межі непізнанного і досліджуваного народжуються нові напрямки науки.

В наш час інтенсивно розробляється новий підхід у психології – трансперсональна психологія. Її автором є психіатр і психотерапевт Станіслав Гроф. Свої дослідження він починав із роботи з психоделічної терапії (термін "психоделічний" був введений Хемфрі Осмондом; буквально він означає "розширення свідомості", "прояв розуму"). Розробляючи новий підхід у психотерапії – ЛСД-терапію, С.Гроф

пише: "...працюючи з ЛСД, я вже давно вирішив, що не можна ігнорувати ... дані лише на тій основі, що вони не сумісні з базовими припущеннями сучасної науки".( З, с.498 ). До цього часу вже було зроблено першу спробу переглянути традиційні погляди на психологію і психотерапію. Це зробив австрійський психіатр, психолог З.Фрейд. Засновник нового напрямку в психології – психоаналізу – він прагнув знайти причини психічних проблем у подіях і обставинах життя пацієнта, зосередивши особливу увагу, як правило, на дитинстві. Але практика показала, що джерела незвичайних станів психіки не завжди закладені в подіях особистого життя.

Наступне важливе відкриття зроблене К.Г.Юнгом, який висунув ідею про колективне несвідоме. Критикуючи обмеженість і біологічну основу Фрейдового аналізу, він виявив, що людська психіка має доступ до образів і мотивів, які є універсальними й описані в міфології, фольклорі, мистецтві різних народів і часів. Це дало Юнгу можливість стверджувати, що окрім індивідуального несвідомого існує й колективне несвідоме. Джерелом інформації про ці аспекти несвідомого є релігії та міфологія. Тому причини багатьох психічних явищ, які не можна пояснити, виходячи з біографії людини, треба шукати в колективному несвідомому.

Інший психіатр і психотерапевт Роберто Ассаджолі, будучи послідовником Фрейда, звернув особливу увагу на зв'язок між духовністю і розумовими потрясіннями. Як і Юнг, вважаючи психоаналітичний підхід частковим і неповним, він стверджував, що для кожної людини характерний постійний процес росту особистості, процес реалізації прихованого потенціалу. Якщо ж більша частина можливостей людини залишається нереалізованою, - таке життя буде розчаруванням. Знехтувана підсвідома частина психіки може стати активною і творчою.

Духовний розвиток людини – довгий і нелегкий процес. Він передбачає радикальне перетворення "нормальних" рис особистості, пробудження нових можливостей, піднесення свідомості в нові для неї сфери, а також нову внутрішню спрямованість діяльності [ 1, 32]. Але цей процес не буває лише поступальним. Звичайно, у ньому присутні періоди невдач, незадоволення, невіри у свої сили, тобто періоди духовних криз. Серед науковців немає одностайності у їх тлумаченні. Сучасна психіатрія бачить у них відхилення від норми; досвід духовної реальності тлумачиться як психоз – прояв психічного захворювання. Особистий досвід та спостереження протягом багатьох років роботи в психіатрії дозволили С.Грофу проаналізувати погляди традиційної наукової психіатрії, яка ігнорує чи відкидає теоретичні та практичні відкриття буддизму, індуїзму, християнства та інших релігійно-містичних учень. В результаті такого аналізу вчений дійшов висновку.

що багато епізодів, пов'язаних із незвичайними станами психіки, навіть такі, які можна назвати драматичними, не обов'язково є симптомами психічного захворювання. У цих станах Гроф побачив кризи еволюції свідомості, або духовну кризу.

Духовна криза – це стан, коли людина не справляється з духовною роботою, яку вона прагне виконати (4, с.210). Переживання криз невіддільні від внутрішнього розвитку людини, адже він завжди супроводжується безперервним пошуком смислу життя, щастя, гармонії, невдоволеністю теперішнім і спрямованістю в майбутнє. Те, що криза є незмінним атрибутом духовного розвитку, не означає, що вона не шкідлива. Наслідки духовної кризи можуть бути й особливо важкими. Тривала криза часто веде до психофізичного виснаження. Зважаючи на це, Гроф говорить про необхідність надавати підтримку людям, які переживають кризу духовного відкриття. В 1980 р. з цією метою К.Гроф засновано мережу духовної допомоги. Це міжнародна організація, яка підтримує людей під час переживання ними духовних криз, надаючи інформацію для кращого розуміння ними свого нового стану.

Спровокувати духовну кризу можуть великі життєві невдачі, втрата власності, звільнення з роботи. До неї можуть призвести також важка хвороба, операція, нещасний випадок. У жінок криза часто буває викликана народженням дитини або її втратою, абортom. Сильні емоційні переживання, такі як втрата близької людини, розлучення, теж можуть бути причиною духовної кризи.

Важливим у психотерапевтичній роботі є виявлення симптомів переживань, які характеризують протікання духовної кризи. Проведені спостереження дали змогу С.Грофу так класифікувати ці переживання:

пов'язані з власним життям людини;

пов'язані з темою смерті та вторинного народження (ці переживання Гроф назвав перитональними)

ті, що виходять за межі життєвого досвіду звичайної людини і пов'язані з колективним підсвідомим. Вони отримали назву трансперсональних.

Повторне переживання подій дитинства (таких, як утрата батька, сексуальні, психічні або фізичні образи) дозволяє позитивно вирішити духовну кризу. Значно складніше працювати з перитональними та трансперсональними переживаннями. Психотерапія перитональних переживань є новим напрямком у науці і бере початок в роботах учня Фрейда Отто Ранка. Саме ці переживання є зв'язуючою ланкою між індивідуальним і колективним підсвідомим. Люди, відчуваючи на цьому рівні біологічну загрозу своєму життю, одночасно переживають відновлення зв'язку з Богом. Ці відчуття переплітаються з

міфологічними мотивами з колективного підсвідомого. Третій рівень включає духовні переживання : містичні, релігійні, окультні, магичні, паранормальні.

Теорію С.Грофа доповнюють роботи Р.Ассаджолі. Вивчаючи також духовні кризи, Ассаджолі виділяє декілька кризових стадій, які нерідко супроводжуються різними нервовими та психічними розладами:

криза, яка передує духовному пробудженню (термін "пробудження" означає усвідомлення, розкриття свідомості для нової сфери досвіду, погляд на непомітну раніше внутрішню реальність );

криза, обумовлена духовним пробудженням;

реакції на духовне пробудження;

фази процесу перетворення.

У людини, яка переживає перший етап духовної кризи, з'являється відчуття невдоволеності, ніби чогось не вистачає, але чого саме. людина визначити не може. До цього додається відчуття порожнечі повсякденного життя. Людина відкладає всі особисті справи, які до цього моменту завжди її цікавили. В цей період вони втрачають свою значимість і цінність. Для людини починається пошук відповіді на питання про витоки і призначення життя, про смисл страждань. Багато людей, не розуміючи свого нового стану, лякаються можливості втрати психічної рівноваги, вважаючи ці відчуття відхиленням від норми. Прагнучи повернути собі психічну рівновагу, вони з ентузіазмом беруться за різну роботу, знаходять для себе безліч справ. Але повернути попередню психічну стійкість уже не можуть.

Часто стан такого внутрішнього розладу супроводжується моральною кризою. У людини прокидається совість, загострюється відчуття справедливості, відповідальності, іноді – відчуття провини та каюття. Суворо переоцінюючи своє життя і себе, вона впадає у депресію і починає думати про самогубство. Людині здається, що єдиним логічним завершенням її внутрішньої катастрофи і розладу може бути фізичне самознищення [2, 44-46]. Викликані кризою стрес і перевтома породжують і певні фізичні симптоми (нервово напруження, безсоння, розлади травлення та ін.). Таким чином, конфлікти, що є проявом внутрішньої боротьби і зумовлені пробудженням нових помислів, прагнень та інтересів, моральних, релігійних або духовних властивостей, Ассаджолі розглядає як наслідок кризи росту особистості людини.

На другому етапі кризи страждання зникають. Натомість з'являється відчуття радості, енергії та полегшення. Духовне пробудження рівнозначно зціленню. На цьому етапі відбувається розкриття каналу, що зв'язує вище Я й Его. Вище Я у Ассаджолі не відповідає Фрейдовому Супер-его. Це Я перебуває над потоком думок

і станами тіла і не зазнає їх впливу. Людина, переживаючи духовне Я та його зв'язок з особистим Я, усвідомлює цілі та смисл життя. Це наповнює її відчуттям власної величі, впевненості в тому, що вона торкається божественної природи. Такі стани вже раніше були описані в релігійній і духовній літературі різних епох. Раптовий приплив енергії викликає емоційний переворот, що проявляється у криках, сльозах, інших емоційних спалахах. Можливе також пробудження парапсихічних форм сприйняття – видіння.

У третій фазі кризи, коли припиняється потік трансперсональної енергії, людина втрачає піднесений стан. Це відбувається неминуче болісно і викликає сильну реакцію. Людину вже не задовільняє звичне повсякденне життя, яке було раніше. Цей стан можна порівняти з людиною, яка здійснила політ на залиту сонцем вершину гори і побачила сліпуче світло та красу панорами, що відкрилася внизу. Але її потім повернули на землю, і вона розуміє, що тепер їй доведеться підніматися вгору по крутій стежці крок за кроком (2, с.39). Усвідомлення цього приносить емоційне полегшення.

На завершальній стадії людина уже розпрошлася із старим станом, але ще не міцно закріпилася в новому. Це тривалий процес. З часом вона досягає повного й ясного усвідомлення суті реальності, суті людини і своєї власної вищої природи. Людина поступово починає вирішувати такі завдання, які раніше здавались їй недосяжними.

Багато людей переживають духовну кризу, але у різних осіб цей процес протікає у різних формах. Тому необхідно, щоб людина знала, що насправді у ній відбувається. Праці з трансперсональної психології С. та К. Гроф, Р. Ассаджолі, Р.Д.Лейнга, Д.У.Перрі, Х.Колвейта дають можливість кожному, хто знаходиться в духовній кризі, не тлумачити свій стан як божевілля, а глибше його зрозуміти, розумно контролювати і спрямовувати прагнення, народжені підсвідомістю, що приводить до нового погляду на оточуючий світ, досягнення особистого духовного психосинтезу. Але ці дослідження, на думку С.Грофа, знаходяться поки що в "дитячому віці" і потребують свого подальшого розвитку [2, 39].

#### Список літератури:

1. Ассаджолі Р. Психосинтез: теория и практика.- М., 1994
2. Гроф С. Духовный кризис. Статьи и исследования.- М., 1995
3. Гроф С. За пределами мозга.- М., 1993
4. Зеличенко А. Психология духовности. – М., 1996

#### SUMMARY

Levko G.M.

This article deals with the transpersonal approach to the comprehension of spiritual crisis appearing in the process of the

development of a person. Several factors provoking the spiritual crisis have been revealed. A special attention is paid to the analysis of subjective manifestation of spiritual crisis.

Лисенко О.М.

## СИМВОЛІКА КОЛЬОРУ В ПОЕЗІЇ ВІСЛАВИ ШИМБОРСЬКОЇ

Поетична спадщина Віслави Шимборської ввійшла в скарбницю польської літератури як яскрава, самобутня, промовиста, що вирізняється авторським стилем світобачення. Її сучасники постали перед реальним фактом – Віслава Шимборська одна з перших поетес, що народжена Нобелівською премією за 1996 р., а її твори перекладені багатьма мовами світу. Отож, цілком природно, що метою нашого дослідження стала широка палітра засобів естетичного світовираження поетеси, з поміж яких ми виділили символіку кольороназв як таку, що в більшості її творів представлена досить своєрідно. Аналіз символіки кольороназв у поезії Віслави Шимборської ми здійснили на її вибраних творах 70-80-х років.

Як свідчать численні праці етнопсихологів та видатних педагогів (Киричук О., Роминець В., Станкевич Л. та ін.), для кожної людини зорова інформація є одним з основних джерел пізнання навколишнього світу. Значною мірою воно залежить від творчої індивідуальності письменника, і, безумовно, від його національності та етнічної приналежності.

Зауважимо, що відчутною особливістю вживання кольоропозначень у Віслави Шимборської є їх незначна сумарна кількість – близько двадцяти. Водночас суттєвою особливістю її поезій є домінування ахроматичних над хроматичними. На підставі цього аналіз кольороназв доцільно розпочати з ахроматичних кольорів. Спершу відзначимо символіку кольороназв “чорний”, “білий”, “сірий” у польському мовознавстві.

Перелічені лексеми в мовній концептуалізації кольорів займають особливе місце. Колір “чорний” – символ “зла” (R. Tokarski. *Semantyka barw we wsroczesnej polszczyznie*. 1996.), пропоноване твердження є дуже загальним, адже текстові варіанти можуть суттєво відрізнитися від нього Тому слід більше конкретизувати “чорний” – вісник песимізму, знецінення життя, нещастя, скажімо, такі віршовані рядки Віслави Шимборської:

Ale czy dobrze seyszee Biada!

Czarny sie fagot do niej skrada [1]

A to jej chustka czarna jak nocne czuwanie,

keidy z wiezy koscioia pierwszy dzwon zadzwikczy...



Отже, можемо однозначно стверджувати – “чорний” колір – символ смерті, жалоби, смутку. “Білий” і “чорний” – назви двох ахроматичних кольорів, вважаємо їх за антоніми. у них протиставляється добро і зло, день і ніч, темне і світле:

Zapomniia, ze tu nie jest zycie

Inne, czarna na bieli panuja tu prawa ...

Для “білою” кольору в його узагальненому розумінні властиве перш за все позитивне світосприйняття, але, в поезіях Віслави Шимборської “біле” – це щось гріховне, недосконале, наприклад:

Przysiegam, ze biała goza.

pokropiona winem, spiewa ...

Колір “білий” – символ приреченості, смутку, нещастя і перестороги:

Nad biale kartko czajo sie do skoku

literry, ktyre modo ulozyc sie zle,

zdania osaczajoce,

przed ktyrymi nie bedzie ratunku...

W tum samum czasie

W odludnej komnacie

Elzbeta Tudor Krylowa Angielska

Stae przy oknie w suknie bialej ...

“Білий” і “чорний”, як назви ахроматичних кольорів, виходять за межі семантико-символічних зв'язків, що існують між хроматичними кольороназвами. Будучи синтезом усіх кольорів і одночасно найкращими ілюстраціями їх можливостей у звичайному розумінні цього слова, вони творять свій власний мікрокосмос значень.

Теоретик науки про кольори, відомий художник W.Kandinsky так охарактеризував фізичні і психологічні властивості сірого кольору: “не без причини “білий” є виразом радості чистоти, а “чорний” – глибокого смутку, жалоби, смерті. Рівновагою цих двох кольорів є “сірий”. Зрозуміло, що колір не несе ні руху, ні експансії. Сірість є беззвучна і нерухома, це нерухомість без надії...” R. Tokarski. Semantyka barw we wsroczesnej polszczyznie. 1996). Лексеми “сірий” і “безбарвний” можуть бути синонімами, адже обидва символізують смуток та нудьгу:

Jest wachlarz, – gdzie rumience?

Somieciez – gdzie gniew?

Також “сірий” – це символ чогось незмінного, безликого і безрадісного:

Miai a na sobie zwyklo

szaro suknie, spinano na ramieniu ...

Ці три ахроматичні кольори є переважаючими над усіма решта. “Червоний” колір Віслава Шимборська використала лише один раз:

Dekolt pochodzi od decollo,  
decollo znaczy scinam szyje.  
Kryłowa Szkocka Maria Stuart  
przyszia na szafot w stosownej koszuli,  
Koszula buia wydekoltowana  
I czzerwona jak krwotok ...

Колір "червоний" в даному випадку несе негативне забарвлення.  
Він є символом крові, смерті, причому насильницької.

"Жовтий" колір теж зустрічається тільки одноразово і також у негативному забарвленні. Він поєднаний контекстом з "синім" кольором з ідентичною семантикою:

Ona widziała diabła,  
Kurz scerajoc z lustra:  
Bul siny, prosze ksiedza,  
W takie zyite prozki  
I spojrzai tak szkaradnie.  
I wykrzywil usta,  
I co bedsie, jezeli wpisai  
Mnie do ksiozki?

Обидва кольори семантично пов'язані з дияволом, тобто несуть заряд негативної енергії.

"Жовтий" колір символізує нещастя, гнів, зло. "Синій" – смерть, потойбічний світ.

Двічі вживається кольороназва "золотий":

Deptanie wiecznoñci noskiem zlotego trzewiczka ...

Взагалі, як відомо, колір "золотий" у польській кольористиці є символом сонця, блиску, тепла, радості, краси, досконалості, але в даному випадку цей колір символізує владу, достаток, силу.

Символом урочистості і водночас повсякденності є колір "золотий" у таких рядках:

Wdniu złotych godyw, w uroczystym dniu  
Jednakowo ujrzany gołob siadi na oknie ...

На жаль не знаходимо у Віслави Шимборської оптимістичного звучання "золотого" кольору.

Єдиним хроматичним кольором, який несе позитивні емоції, є колір "зелений", ужитий у доволі специфічному контексті:

A ta piosenka o zielonym listku  
Nikt jej nie konczył przy mnie ...

Поетеса застосовує принцип алітерації – протиставлення: "зелений" колір – символ краси, надії, весняного оновлення природи протиставляється контексту – Кассандрі, приреченій жити у людському нерозумінні та ненависті, у вічній тузі й нещасті.

Бачимо, що кольори у поезії Віслави Шимборської несуть доволі специфічне навантаження. В результаті аналізу кольороназв поезій В Шимборської, ми дійшли висновку, що палітра їх символів досить обмежена, вони вирзняються песимізмом мотивів: адже усі кольоропозначення (ахроматичні та хроматичні) вжиті з негативною семантикою, окрім одного кольору – “зеленого”.

Вживання спектральних кольорів у поезії Віслави Шимборської специфічне, підтвердженням чого є обмеженість їх кількості та однозначність тлумачення. Кольороназви у творчості Віслави Шимборської світчать про специфічне світосприйняття польської поетеси, що викликають почуття перестороги, екзистенційного жаху – відчуття непотрібності, зайвості в системі міжособистісних відносин. Водночас, це не применшує художні цінності творів Віслави Шимборської, а лише надає глибинності та специфічності їх філософському звучанню й змісту.

#### Список літератури:

1. Wisława Szymborska. Wybrz wierszy. PJW. 1974.

#### SUMMARY

Lysenko O.M.

The article unolers the question is devoted to specific feature of the realization of alour designations in polish poetry on the basis of Shymborskaya's poems.

The analysis of the linguistic aspect of this problem witnesses that the range of expressions of Shymborskaya's symbols is rather limited. These symbols are remarkable for their pessimistic world outlook

The sense of the investigation of colour designations in Shymborskaya's poetry is the explanation of combination mechanisms in Shymborskaya's expressiveness.

Якимчук А. В.

### ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА М. Д. ЛЕОНТОВИЧА В МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ У ШКОЛІ

Серед славних діячів української музичної культури минулого, особливе місце належить М. Д. Леонтовичу (1877 – 1921) – людині, яка самотужки піднялась до вершин світового музичного мистецтва, як майстер хорових мініатюр, створених на основі кращих зразків української народної пісенності, диригент, музично-громадський діяч і талановитий педагог.

Ім'я Леонтовича ми пов'язуємо з майстром художнього перетворення та збагачення пісні, забуваючи про Леонтовича – педагога,

автора методичних статей і рекомендацій, теоретичного доробку. "Практичний курс навчання співу в середніх школах України."

У галузі педагогіки він показав себе ерудованим працівником, який обіцяв вирости у справді визначну громадську силу. Однак трагедія особистого життя композитора перешкодила цьому. І лише нині постала можливість ознайомитись тільки з початком його діяльності в цьому напрямку.

Шкода, що його педагогічна діяльність виявилась зовсім недослідженою, не знайшовши відображення в науковій літературі, а також практичного застосування в методиках навчання співу та музики в сучасній школі, шкільних програмах.

Варто відзначити, що основні засади педагогічної творчості композитора широко застосовували тоді ще молоді композитори: Л. Ревуцький (хорові обробки народних пісень), М. Вериківський (твори такого ж типу) та П. Козицький – автор чудової збірки дитячих п'єс "10 шкільних хорів" та циклу "Волошки".

Лише в останні роки М. Леонтовичу – педагогові присвятила свою наукову працю "Педагогічна спадщина М. Леонтовича" Л. О. Іванова, яка висвітлила його роботу як викладача музики в школах, збрала його хорові твори для дитячого співу, подала в книзі ряд його обробок, спрямованих на вивчення нотної грамоти та оригінальні твори композитора, розраховані на слухання музики.

На жаль, і її принципів засади, багатий творчий і теоретичний матеріали виявилися, по суті, забутими і не знайшли вдумливих послідовників серед учителів музики.

Тому вивчення цієї проблеми (аналіз і узагальнення творчої спадщини композитора відносно методики викладання співів та музики в загальноосвітній школі) є дуже важливим і актуальним на сьогодні, адже вчителям музики пропонуються методичні розробки Д. Кабалевського, К. Орфа, Г. Огороднього, М. Ветлугіної, І. Гадалова, не враховуючи цінних рекомендацій М. Леонтовича ("Практичний курс навчання співу в середніх школах України").

В творчому доробку композитора вчителі музики знайдуть для себе багато нового, а саме: суміщення відносної та абсолютної систем сольфеджування, стимулювання творчої фантазії й навичок імпровізації, методи виховання музично-ритмічного відчуття, практичні вправи, завдання, конкретні зразки хорових обробок, створених ним для дитячого хору, рекомендовані твори для слухання.

У цілому це дасть можливість педагогові пов'язати художньо-емоційний зміст даних п'єс з внутрішнім світом та індивідуальними особливостями учнів.

Доцільно звернути увагу на розкриті практичні аспекти педагогічних ідей і поглядів композитора, ознайомлення з якими

допоможе вчителю музики зміцнити фундамент своєї майстерності та якісно поглибити загальноестетичну роботу з дітьми. Дидактичний матеріал з численними практичними завданнями стимулюватиме учнів на самостійні заняття, розвиватиме їх музичні здібності, допомагатиме творчому розв'язанню спеціальних завдань.

Перша частина "Практичного курсу" закінчена композитором-педагогом у 1920 р. в Києві. Фактично – це методичні поради і рекомендації для занять з музики в початкових класах.

Як свідчать архівні дані, цей посібник мусів мати ще одну (другу) частину під назвою "Мажорні і мінорні гами", а також три розділи, які не були завершені ("Мелодійний диктант", "Ритмічний диктант", "Ритм"). Залишилися деякі чорнові записи з тем "Мінорні гами", нотні зразки "Мелодійного диктанту", які включені упорядником до розділів книги згідно з тематикою.

В передмові до посібника, зупиняючись на кожній з її частин, композитор наголошує на тому, що:

вивчення ритміки йде раніше співу по нотах;

навчання нотного співу починається з засвоєння інтервалів, мажорних акордів, відповідно – інтонування звуків, які складають цей акорд.

Та варто знати, що система музичної освіти М. Леонтовича виходила з того, що учні уже мали початкові музичні знання, набуті в домашніх умовах. Ми ж, за сучасних умов, не маємо такого результату, тому в розділі "Музична грамота", на якому ми зупинилися далі, буде запропонований порядок розучування нотної грамоти з урахуванням того, що:

пісенний матеріал взято з суто українського джерела;

перед теоретичними вказівниками йдуть практичні вправи по аналізу пісень з боку ритмічного, мелодичного і т. п.

Підготовчий курс "Слухові вправи" композитор радить проводити протягом двох місяців, а за необхідністю і більше. Його мета – розвивати у учнів слух, пам'ять, голос.

Для цього учні засвоюють на слух певну кількість народних дитячих пісень, репертуар яких можна знайти в "Шкільному співаннику" – К. Стеценка, "Пролісках" – Я. Степового та ін.

Пісня, наголошує композитор, має виконуватись відповідно до тексту: тихо – голосно – напівголосно; помірно – швидко. Таким чином у дітей виховується естетичне почуття, художній смак, а також зміцнюється музично-слухова пам'ять, якої "... бракує людям книжкового виховання" (11, 46). Зауважимо, що спів пісень має супроводжуватись тактуванням, тому необхідно ознайомити учнів з одиницею часу – чвертю, навчити відрізнити сильні долі від слабких.

Паралельно з пісенним репертуаром проводяться теоретичні вправи: спів гами або її частини – тетрахорду, називаючи ноти: до-ре-мі..., але не пояснюючи учням їх значення, інтонування ступенів – звуків мажорного тризвуку.

Виходячи з цього, необхідно наголосити учням, що є головні звуки (ступені) і побічні, наприклад: знаючи ноту “до”, неважко знайти ноту “сі”. Відповідно звук “сі” є “неустой” до звука “до” і т. п. Так, звукоряд “сі-до-ре-мі” легше засвоїти, ніж тетрахорд “до-ре-мі-фа”.

Композитор також радить ознайомити (з голосу) учнів з тритоном, який має характерне розв’язання. Коли вони його заспівають, навіть одногласно, швидко переконаються в необхідності його розв’язання. Цим учитель музики ще раз підкреслить необхідність розв’язання побічних (ступенів) звуків – у головні.

Ці вправи композитор рекомендує проводити по камертону, щоб не затупити, а навпаки, зміцнити абсолютний слух, який іноді спостерігається в учнів.

Під кінець цього підготовчого періоду учні повинні вивчити каліграфію нотного письма.

Розвинувши музичність учнів народними піснями, теоретично-слуховими вправами, вчитель приступає до навчання співу по нотах, який починається із записування ритміки пісні. Це є необхідним тому, що ритм у музиці – це елемент більш легкий для засвоєння, ніж мелодія. Та це цілком і зрозуміло, що сама пісня, мелодія постала через ритм, а не навпаки.

Композитор пропонує розглядати вивчення ритму на прикладі народних пісень, зокрема, “Діду мій, дударіку”.

Вчитель звертає увагу дітей на те, що деякі звуки мають довгу протяжність, інші – коротку. Він ілюструє уривок з цієї пісні і діти переконаються, що такі моменти чергування довгих і коротких тривалостей трапляються в ній неодноразово. Далі вчитель пропонує протактувати цю вправу, виділяючи сильну долю.

Для прикладу вчитель подає ще кілька ритмічних вправ – уривків з українських народних пісень. Після засвоєння учнями ритму, кожному такому прикладу надається мелодійний зміст. Далі, вважає композитор, треба перейти до запису мелодійних диктантів та співу вправ по нотах. Важливо, щоб ці диктанти проводилися в школі систематично, протягом всього курсу.

Варто також звернути увагу на фактори, які, на думку композитора, допоможуть розвивати в учнів слух і зроблять їх обізнаними в нотній грамоті:

студіювання пісень напам’ять; ритмічні вправи без нот; слухові мелодійні вправи без нот; ритмічний диктант для запису; спів

ритмічних зразків по нотах; диктант невеличких мелодій для запису; спів мелодій по нотах; самостійна творчість учнів.

Композитор надавав неабиякого значення можливості виявлення фантазії учнів без втручання вчителя. Звичайно ж, на перших порах вони бояться творчого завдання, тому потрібно буде враховувати і результат цієї роботи. Але згодом, коли вони зрозуміють наскільки це серйозно, – співати перед класом, – будуть намагатися скласти мелодію так, щоб потім самостійно могли її відтворити. Ці завдання допоможуть учителю на перших етапах роботи виявити найбільш талановитих дітей.

У розділі “Нотна грамота” М. Леонтович радить проводити навчання нотної грамоти в такому порядку:

Скрипковий ключ (значення і написання).

Нотний стан (показ, історія).

Розташування нот, їх тривалості.

Стійкі та нестійкі ступені.

Реприза (значення, позначення).

Нота з крапкою.

Тон і півтон.

Знаки альтерації.

Інтервали.

Як бачимо, вивчення інтервалів полегшено тим, що учні системою задач цього посібника мають практичне знайомство з тоном і півтоном раніше, ніж із знаками альтерації.

Щодо теоретичних питань, а саме: інтервалів, гам і т. п., то потрібно обмежитись необхідними вказівками, не вимагаючи від учнів цілковитих знань, як це робиться в спеціальних музичних школах. Достатньо буде попрацювати учням у цьому напрямку для ознайомлення з теорією музики, щоб ця сфера для них не була невідомою з огляду на це, в підручник подано небагато теоретичних завдань, які обов'язково треба виконати учням у класі та вдома.

У частині “Нотний спів у школі” своєї праці композитор наголошує на тому, що “... вчитель початкової школи буде хапатись за все зразу, всьому вчити з першого ж уроку, то можна сказати, що його праця не дасть добрих наслідків. В молоденьких голівках зробиться мішанина, безладдя.” (11,87).

М. Леонтович пропонує такі принципи щодо початку навчання нотного співу:

Іти від легкого до важкого.

“Не квапитись, поступаючись помаленьку, але твердо, щоб повертатися ураз назад.” (11, 88).

Ці два положення допоможуть спрямувати навчання дітей у відповіне русло.

Композитор радить ввести спів по групах. До першої групи входять діти віком 7 – 10 років. Першим етапом роботи з ними буде навчання їх правильного дихання та “ставити рота”.

Для дітей цього віку доцільно розучувати спів “по слуху”.

Він вводить спів на одній ноті, використовуючи камертон. Вчитель ілюструє учням певний звук, а вони за ним відтворюють.

Одним із важливих моментів на уроці є етап розучування пісні, якого діти дуже чекають. Тут звичайно велику роль відіграє підбір репертуару. В цьому плані композитор пропонує навчати дитячих народних пісень.

На прикладі пісні “Ой на горі та й жінці жнуть” М. Леонтович розробляє методику розучування пісні. Спочатку, наголошує він, вчитель ілюструє пісню. Головне, щоб ця ілюстрація була чіткою, виразною, без помилок, щоб пісня “зробила враження, вплив на душу дитячу” (11, 91). Далі вчитель проводить бесіду до пісні.

Розучувати пісню треба пофразно, з неодноразовим повторенням для закріплення.

Можна запропонувати учням проспівати куплет або його частину індивідуально, тобто соло, а за ним щоб повторив увесь клас.

Щодо V-го розділу посібника (його назва: “Матеріали до методики співу в початковій школі”), то в ньому М. Леонтович акцентує увагу на тому, що на перших етапах роботи з хором, а часом умови шкільного життя вимагають працювати із хором усєї школи, доцільно буде поділити хор на групи і працювати з ними окремо. Хоча на перших двох-трьох уроках загальний спів потрібний, бо “первогрупники прислуховуються до співу старших груп, а далі і самі зважаються до цього діла” (11,94).

До першої групи відносяться наймолодші школярі, які не володіють нотною грамотою.

Цікаво, що композитор пропонує учням заспівати пісню, хто яку знає, щоб виявити їхні музичні здібності. Якщо пісня знайома, то потім її підхоплює весь клас. Звичайно, трапляються діти, які співають нечисто, або й зовсім неправильно. Їм потрібна допомога. Однією з причин неправильного співу може бути несміливість, боязкість дитини або брак розвиненого музичного слуху. Таких дітей потрібно садити на перші ряди, а позаду них – дітей, які співають правильно, тоді їм буде легше орієнтуватися в правильному інтонуванні.

М. Леонтович запроваджує такі етапи роботи, спрямовані на вироблення правильного дихання, як невід’ємної ланки співу:

Вчитель пропонує дітям набрати в себе повітря і видихнути його, непіднімаючи плечей.

Набрати дихання і затримати його до тих пір, поки вчитель не скаже його видихнути.



Набрати дихання, а видихаючи, промовляти: раз, два, три...

Таким чином діти вчаться поступово видихати повітря, яке потрібне при співі.

Щодо музичного матеріалу, то на перших етапах роботи слід дотримуватися тетраходу: до-ре-мі-фа і підбирати згідно цього діапазону репертуар, наприклад:

пісні – ігри: “А вже наша грушка”, “Бігло козенятко”, “Був собі журавель”, “Го-го-го, коза”, “Війна грибів”, “Подояночка”, “Ой ходить царенко” і т. ін.;

дитячі розваги: “Ниво”, “Калач”, “Женчикок-бренчикок”, “Ягілочка”, “Огірочки”, “Перепілка”, “Коза-дереза”, “Кострубонь”, “Подояночка”, “Ой так-так”;

народні дитячі пісні: “Туман хвилями”, “Пряду”, “Ой ніхто ж там не бував”, “Го-го-го, коза”, “Вишні-черешні розвиваються”, “Тихий сон по горах ходить”, “Ясне сонце в небі грає”, “Діду ж мій, дударикку”, “Їхав стрілець на війноньку”, “В полі, полі плужок ходить”.

Цей репертуар учителі музики можуть знайти в таких збірках:

Леонтович “Практичний курс”.

Лисенко “Збірка народних пісень в хоровому розкладі пристосованих для учнів молодшого і підстаршого віку”.

Стеценко “Луна”.

Кошиць. Купальські. Десятки пісень, інші хори.

Степовий. П. І. Сениця. Збірники пісень.

Принципово важливим, на думку композитора, є музичне виховання дітей з першого класу. Саме в цьому віці у дітей повинні виховуватися інтерес і любов до музики, захоплене і водночас серйозне ставлення їх до предмета, до усіх видів музичної діяльності і співу, слуханню музики, елементарному володінню гри на музичних інструментах. Композитор ставив перед собою завдання – сприяти активному самовираженню дітей у музиці.

На відміну від Д. Кобалевського, який вважає, що урок музики має бути цілісним, не розділятися на слухання музики, розучування пісні, музичну грамоту, а поєднувати всі елементи програми в єдиний процес, що іноді є доцільним упускати один із етапів уроку з метою кращого закріплення нової теми. М. Леонтович наголошує, що відхід від створених розробок уроку музики приводить до того, що він виявляється перенасиченим, а це викликає стомлюваність учнів. З метою попередження такого негативного процесу слід вдаватися до різних прийомів, які сприяють переключенню уваги учнів.

Внесок М. Леонтовича в методику музичного виховання надзвичайно вагомий. Неоціненна робота, яку на протязі свого життя провів композитор: збір, запис українського фольклору та його обробки.

Слід відмітити, що кожна його пісня – це самостійний твір, в який композитор вклав свою душу, творче натхнення, особисте бачення.

Методика М. Леонтовича, а саме його творчий доробок “Практичний курс навчання співу в середніх школах України”, неодмінно повинен бути включений до сучасної методики музичного виховання в загальноосвітній школі.

#### Список літератури:

1. Авдієвський А. Т., Болпорський А. Г., Гадалова І. М. Проект програм з музики для середньої загальноосвітньої школи та позакласної роботи. К., 1993.
2. Первецький З. Т., Марченко Р. О., Ростівський О. Я. Програма середньої загальноосвітньої школи (музика 1 – 4 класи). – К.: “Радянська школа”, 1988.
3. Гадалова І. М. Методика викладання музики у початкових класах. К., 1994.
4. Гордійчук М. М. Майстер обробки народної пісні. Мистецтво, – 1956. № 1., – с. 33-37.
5. Гордійчук М. М. Микола Леонтович. – К.: “Музична Україна”, 1974 – 235 с.
6. Горюхіна Н. Гармонія в образах народних пісень Леонтовича Українська радянська музика. К., 1962. – Вип. 2. – с. 110-112.
7. Гриневич Г. Майстер хорової музики. Культура і життя. – 1977. – 11 грудня.
8. Довженко В. Д. Мелодії оновленого краю. – К., 1968. – 194 с.
9. Дяченко В. М. Д. Леонтович. – К.: Музична Україна, 1969. – 131 с.
10. Загайкевич М. Талант самобутній, яскравий. Наука і суспільство. – 1977. – № 12. с. 45-46.
11. Леонтович М. Д. Практичний курс навчання співу в середніх школах України. – К.: Музична Україна, 1989. – 133 с.

#### SUMMARY

Yakymchuk N.V.

#### PEDAGOGICAL INHERITANCE OF M.D. LEONTOVYCH IN THE FIELD OF MUSICAL AND AESTHETICAL EDUCATION OF CHILDREN IN SCHOOL

This work presents the use of methodological recommendations of M. Leontovych regarding contemporary methods of teaching singing and music at school (by means of analysis of methodological developments of M. Leontovych) and advocates their practical usage in contemporary music methodology.

## ВИХОВАННЯ СЦЕНІЧНИХ НАВИЧОК У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Підготовка студентів до музично-педагогічного спілкування з учнями показує, що часто, невміння зробити процес навчання цікавим і захоплюючим для дітей позбавляє майбутнього педагога задоволення від спілкування зі шкільною аудиторією. А це стає однією з серйозних причин розчарування в обраній професії.

Важливим фактором у підготовці вчителя музики є виховання таких якостей, як володіння собою, уміння вести себе зі шкільною аудиторією, легко і вільно триматися на сцені під час гри на музичному інструменті або керування хором. Працювати над розвитком цих якостей необхідно всі роки навчання: як у класі гри на музичних інструментах, так і на інших музичних заняттях.

Сучасний учитель музики, як провідник музично-естетичної культури в загальноосвітній школі, постійно знаходиться під пильним оком школярів, він для дітей – еталон. Тому наявність необхідних професійних якостей і, в першу чергу, володіння музичним інструментом на належному рівні для вчителя музики є дуже важливим.

Перш за все підкреслимо, що для успішної виконавської діяльності потрібне досконале володіння як технічними прийомами, так і глибоким проникненням в логіку музичного розвитку виконуваного твору. При цьому необхідні певні артистичні та сценічні навички.

Зупинимось докладніше на питанні володіння сценічними навичками. Їх умовно можна поділити на три групи:

- розвиток професійних навичок, які формують " комплекс повноцінності " музиканта ;
- формування позитивної спроможності психіки виконавця перед оперелюдненим виступом і після нього ;
- розвиток реакції музиканта на зовнішні та внутрішні подразнювачі під час концерту .

Недостатнє володіння будь-якими професійними навичками приводить до невпевненості, хвилювання, а звідси – до втрати самоволодіння, що впливає на якість виконання.

Надмірне хвилювання на сцені може бути викликане малочисельними виступами. Тому дуже важливо спочатку виконати програму в знайомій обстановці, перед близькими, друзями, а потім обіграти її в умовах, подібних до концертних. Дуже корисно переключатись на інші види мистецтва : відвідування театральних спектаклів, прогулянки на природі – все це сприяє поглибленню

образності виконуваного музичного твору. Отже, педагог повинен дуже добре знати характер, стан психіки своїх студентів, їх звички і нахили, щоб бути найбільш точним у рекомендаціях, як ефективніше готуватися до виступу. Але відпочинок і зниження інтенсивності занять на інструменті за день до концерту, як правило, корисні більшості студентів. У передконцертний час, коли вже все вивчено, – одним з головних завдань педагога є збереження звичного режиму, фізичної та емоційної бадьорості студента. Такий етап у виконавця перед концертом сприяє формуванню його готовності до реакції на будь-який внутрішній чи зовнішній подразнювач під час безпосереднього виконання на сцені, де музиканта часто підстерігають різні несподіванки, які приводять до надмірного хвилювання і втрати самоволодіння. Психологічна готовність музиканта під час виступу повинна служити тому, щоб у момент найвищого емоційного напруження зберегти повний контроль над своїми діями, свідомо управляти набутими навичками з максимальною повнотою, виконуючи на сцені музичний твір.

Надмірні емоції або відчуття страху – це несподівано виникаючий недолік, найперше в самому собі, а не в справі, якій загрожує небезпека. Воля, самоволодіння, стан психіки виконавця повинні бути спрямовані на усвідомлення мотивів поведінки більш важливих і цінних, як самозбереження. Визначальним мотивом для виконавця є відтворення ним художньої цінності, прагнення зробити її духовним надбанням кожного слухача та всієї аудиторії. Повна віддача втіленню музичного образу, безперервний діалектичний процес відкриття прекрасного у виконаному творі, бережливе ставлення до кожної його дрібнички, прагнення виявити все це в реальному звучанні – ось який шлях до поборення сценічного страху. Самоволодіння, естрадне тренування, технічна бездоганність – необхідні компоненти творчого потенціалу виконавця.

Необхідним фактором є також усвідомлення активної ролі слуху виконавця під час гри.

"На сцені треба слухати тільки себе і стежити за логікою розвитку музичного твору. Відправна точка, цілісний задум, виконавський план – все це створюється раніше" (К. Ігумнов).

Але слуховий контроль, фіксуючий лише логіку розвитку музики під час виконання, зовсім недостатній. У ліпшому випадку подібний слуховий "контроль-фіксатор" може відіграти значну роль у факторі вдосконалення наступних виступів виконавця. Важливу роль відіграє "керуючий контроль". За спостереженнями багатьох музикантів "слухання наперед" – обов'язкова умова успішної музично-виконавської діяльності музиканта. Щоб передати слухачам логіку музичної думки, музикант-виконавець повинен виховувати в собі

активну слухову здібність сприймати музику, виконувану ним у контексті, тобто співвідносити кожний даний момент з наступним і впливати на нього. Тому обов'язковою умовою оптимального стану виконавця на сцені є активний, керуючий розвитком слуховий контроль.

Другий фактор у процесі виконання, на який треба звернути увагу, – це взаєморозуміння виконавця та слухача. Здібність спілкування з слухачем – це в першу чергу артистизм, досягаючий взаємного контакту. Музикант не тільки впливає на аудиторію засобами музичного мистецтва, але і відчуває на собі її вплив. Існують **три основні вимоги у взаємодії виконавця та слухача:**

– музикант-виконавець повинен мати повну ясність про виконувану музику та найкращі засоби її відображення;

- виконавцю треба бачити не тільки засоби досягнення мети, але й майстерно володіти ними, щоб слухач був у стані сприймати цю інформацію так, як вона запропонована музикантом;

- художню інформацію треба ставити в залежність від ступеня підготовки сприймаючого, рівня його загальної музичної культури.

Виховання всіх перерахованих якостей, необхідних майбутньому вчителю музики – складний і тривалий процес. Ми пропонуємо шлях самовиховання, а саме: самонавіювання. Що ж таке самонавіювання? У самому загальному вигляді самонавіювання можна визначити як управління власною психікою шляхом навіювання самому собі уяви, почуттів та емоцій. З фізіологічного погляду механізм самонавіювання той же, що і при навіюванні. Збудження концентрується на визначеній частці кори головного мозку, а загальний тонус діяльності нервових клітин у цей час знижений.

На відміну від навіювання, в процесі самонавіювання музикант сам собі створює модель діяльності та вводить її у свою психіку. Це здійснюється шляхом концентрації уваги і багаторазового повторення створеної уяви. Процес самонавіювання, як стверджує психіатр Леві, вводиться в пам'ять, переходить з тимчасової пам'яті в тривалу, зі свідомості в підсвідомість і в кінці кінців уже автоматично починає впливати на самовідчуття та поведінку.

Тому самонавіювання треба розуміти як свідоме саморегулювання власного оптимізму шляхом промовляння " в голос або подумки " словесних формул, спрямованих на здійснення настановок для визначеного психічного стану або для конкретної дії.

Самонавіювання будується на вірі. Щось нав'язати на себе означає глибоко повірити в це. Самонавіювання завжди спрямоване на досягнення якоїсь конкретної мети. Реалізація визначеного завдання за допомогою самонавіювання приносить людині задоволення. Успіх сприяє зміцненню віри в дію цього методу. Для кожного нового циклу

занять з самонавіювання необхідні нові реально усвідомлені завдання з урахуванням труднощів та шляхів їх подолання.

При неодноразовому використанні самонавіювання та надбанні відповідного досвіду виникає потреба в психічній гімнастиці. Самонавіювання у цих умовах стає одним з широкопрактичних засобів самовиховання. Самонавіювання, введене до системи самовиховання, можна вважати одним з вищих форм участі студентів у вдосконаленні своїх професійних якостей, а саме: виховання сценічних навичок у виконавській діяльності як майбутніх учителів музики.

#### Список літератури:

1. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М., 1947.
2. Платонов К.К. Обобщение характеристик как метод социально-психологического изучения личности. – М., 1975.
3. Алексеев И. Викладання гри на баяні. – К., 1957.
4. Науменко С.И. Учебная програма и методические рекомендации к курсу "Психология музыкальной деятельности". – К., 1988.
5. Падалка Г. М. Організація самостійної роботи над художньою інтерпритацією музичних творів. – К., 1991.

#### SUMMARY

O.V. Zalutskyi

#### THE TRAINING OF STAGE SKILLS IN THE FUTURE MUSIC TEACHERS

The matter of self-eroking as a psycolo-gical model helps in the formation of stage skills and professiondl fualities of the future teacher.

Боднарук І.М.

#### ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МУЗИЧНО-ВИКОНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН ПІД ЧАС ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ

Основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти мають стати педагогічні працівники з високим рівнем загальної культури та професійної кваліфікації. Цього можна досягнути завдяки реформуванню системи вищої освіти, складовою частиною якого є налагодження тісних зв'язків між навчанням та практичною діяльністю студентів.

Організація музичної освіти у вищому навчальному закладі завжди привертала до себе увагу видатних науковців, педагогів. Б.В.Асаф'єв, В.М.Шацька, Н.Л.Гродзенська, Ю.Є.Юцевич, О.А.Апраксіна, Г.М.Падалка – це далеко не повний список тих, хто своїми науковими працями та методичними порадами поліпшував процес підготовки вчителів музики у педагогічних вузах. Особливо треба підкреслити заслуги О.А.Апраксіної в розробці цих проблем. Її

монографії, статті, доповіді, відредагований нею цикл з 18 випусків "музичне виховання в школі", навчальний посібник для студентів "методика музичного виховання в школі" склали надійну науково-методичну основу музичної педагогіки.

О.А.Апраксина одна з небагатьох у своїх працях відобразила комплексний підхід до системи музичної освіти в єдності зв'язків "школа-вуз". Комплексність підготовки вчителя музики і насьогодні є одною з головних проблем організації музичної освіти в педвузі. Педагогічна практика при цьому має бути реальним підсумком спільної діяльності та відповідальності всіх викладачів за підготовку молодого спеціаліста. Тому, використовуючи попередній досвід підготовки кадрів для системи масової музичної освіти, необхідно доповнити його прогресивним досвідом сьогодення, розробляти і вдосконалювати загальні та локальні методи музично-педагогічної освіти.

У Чернівецькому державному університеті імені Юрія Федьковича підготовку вчителів співів для загальноосвітніх шкіл здійснює кафедра музики педагогічного факультету. Трьохрічний термін навчання передбачає обов'язкову наявність у студентів попередньої середньої спеціальної музичної освіти.

Аналіз навчальних програм для студентів кафедри музики свідчить, що процес підготовки майбутнього спеціаліста стає дедалі різностороннішим, об'ємнішим. Але диференціація навчання ставить перед вузівською педагогікою багато проблем. одна з них – як належним чином досягти взаємодії між різними секціями під час навчально-практичної діяльності в школі, бо саме вона базується на комплексній підготовці студентів. Те, що вчитель музики виконує завдання музично-естетичного виховання школярів, використовуючи специфічні можливості свого предмета, накладає певний відбиток на характер його професійної підготовки. Одночасно з вивченням предметів суспільно-історичного циклу, психолого-педагогічних і спеціальних музично-теоретичних дисциплін він має отримати підготовку як виконавець-інтерпретатор музики.

Тому музично-виконавчим дисциплінам відводиться одне з головних місць у системі підготовки майбутнього вчителя. індивідуальна форма занять дозволяє врахувати музичні здібності кожного студента і комплексно формувати необхідні для практичної роботи вміння та навички.

Мета і завдання кожної з музично-виконавчих дисциплін знаходять своє логічне продовження на педагогічній практиці, яка теж ставить собі за мету готувати студентів до педагогічної діяльності, формувати їх професійну культуру, закріпити та поглибити знання, набуті під час вивчення предметів психолого-педагогічного циклу та

спеціальних музичних дисциплін, виховувати у майбутніх вчителів практичні навички та вміння, необхідні для роботи в загальноосвітній школі.

Результати опанування таких музично-виконавчих дисциплін, як основний інструмент, диригування, постановка голосу, концертмейстерський клас знаходять своє застосування під час педагогічної практики.

Однією з важливих ділянок у системі освіти вчителя музики є його інструментальна підготовка. значення "живого" виконання під час слухання підкреслюється багатьма видатними педагогами. зокрема, Б.В.Асаф'єв, В.М.Шацька, Н.Л.Гродзенська в своїх працях відзначали, що воно дає учням запас нових яскравих вражень та поліпшує процес засвоєння матеріалу. Крім цього, музичний інструмент на уроці використовується для розспівування, розучування пісень, а також для опанування різноманітними теоретичними знаннями.

На педагогічній практиці курс основного інструмента тісно пов'язаний з концертмейстерським класом, який теж займає важливе місце в циклі музично-виконавчих дисциплін на кафедрі музики. Майбутній спеціаліст, крім доброго володіння інструментом, повинен уміти читати з листа, транспонувати, грати на слух, співати під власний супровід. Ці навички студенти застосовують під час підготовки та проведення уроку музики та при роботі з солістами, ансамблями, хоровими колективами школи.

Твори, вивчені на заняттях з основного інструмента, використовуються під час різноманітних позакласних музичних заходів. Одна з форм проведення таких заходів – це лекції-концерти, які поглиблюють і розширюють знання з музичної літератури та слухання музики, одержані на уроках. рівень таких лекцій залежить від якості володіння інструментом, уміння проаналізувати твір, розповісти про його характер, засоби музичної виразності та підтвердити це своїм виконанням. позакласний музичний захід може бути проведений і з використанням тематичних добірок, які вивчаються протягом усього семестру.

Педагогічна практика студентів кафедри музики довела ефективність такої форми позакласної роботи. насичена програма на уроках музики, а також широка позакласна робота зі шкільними хорами, вокальними ансамблями вимагає належної всебічної диригентської підготовки студента. Предмет "диригування" готує майбутнього спеціаліста до практичної роботи, щоб він мав можливість творчо здійснювати вокально-хорову роботу в школі. студент має оволодіти методами інтерпретації твору, засобами спілкування з хором, що охоплює спів партій та акордів, виконання



партитури хорового твору на фортепіано, передачу виконавського задуму та вимог до звучання за допомогою словесних пояснень, техніки диригування.

Шкільна диригентська практика передбачає використання набутих знань з цього предмета на уроці музики при розучуванні різних розспіванок, вправ, пісень та у позакласній роботі. Концертні виступи студентів передбачають формування їх емоційно-вольових диригентських якостей, набуття навичок прилюдного виступу, розв'язання організаційних проблем, пов'язаних з ним, а також показ своїх певних творчих досягнень як диригента-виконавця. успішне проведення шкільної диригентської практики є безпосередньою практичною допомогою школам у підвищенні рівня музично-естетичного виховання учнів. Тому диригування органічно входить до циклу музично-виконавських дисциплін на кафедрі музики.

У системі підготовки вчителів співів для загальноосвітньої школи одним із профілюючих предметів є також курс постановки голосу. вчитель співу мусить мати відповідну вокальну підготовку, щоб професійно спрямовувати розвиток голосів у дітей, розвивати у них навички правильного звукоутворення. Тому перед викладачами вокалу на кафедрі музики ставиться завдання – сприяти естетичному вихованню студентів засобами вокального мистецтва, в необхідних межах розвинути їхні вокальні здібності, прищепити основні вокально-технічні та виконавчі навички, навчити співати під власний акомпонемент та без супроводу. дати теоретичні та практичні знання в галузі методики виховання дитячого співочого голосу.

Комплексність виконавчої підготовки вчителя музики на педагогічній практиці проявляється в тому, що вокал тісно взаємопов'язаний з іншими музично-виконавчими дисциплінами. це базується на поєднанні різних музично-виконавчих дій (грі на музичному інструменті, співі та диригуванні). Вони можуть використовуватись на уроці чи в позакласній роботі і самостійно, але загальний інтерес для викладачів кафедри музики та студентів представляє саме їх взаємозв'язок, практичне втілення комплексу педагогічних дій, спрямованих на керівництво вокально-хоровою роботою школярів. ці дії реалізуються у вигляді певних прийомів, які поділяються на словесні пояснення та покази. Покази використовуються при демонстрації пісень, ілюстрації різних навчальних завдань до співу, при керуванні хоровим виконанням учнів.

Протягом усього періоду навчання в циклі музично-виконавчих дисциплін бажано вивчати та вдосконалювати одноелементні (вокальні, інструментальні, диригентські) та двоелементні (вокально-інструментальні, вокально-диригентські, подвійні диригентські) прийоми, які найчастіше мають місце в практичній діяльності вчителя.

Якщо двоелементні прийоми не дають бажаного результату, на уроці музики можуть бути задіяні й триелементні прийоми (вокально-інструментально-диригентські). Застосування всіх цих показів у роботі вчителя музики вимагає від студентів практичного опанування даних прийомів під час вивчення музично-виконавчих дисциплін та закріплення їх на педагогічній практиці в загальноосвітніх школах. Досконале володіння інструментом, голосом, диригентським апаратом створює можливість поєднання різних музично-виконавчих дій, цьому повинна сприяти не тільки педагогічна практика, але й безпосередньо весь навчальний процес на кафедрі музики. Спостереження та аналіз роботи студентів під час педагогічної практики дозволяють виділити ряд типових недоліків, пов'язаних з музично-виконавчими дисциплінами:

- недостатньо вироблені практичні навички вокально-хорової роботи з учнями;
- складність у координуванні різних музично-виконавчих дій;
- недостатньо виражені вміння словесно передати характер твору, розкрити його ідейно-художній зміст, проаналізувати засоби музичної виразності, що впливає на якість сприйняття;
- недостатньо розвинуті концертмейстерські навички транспонування, підбору на слух та читки з листа; хвилювання під час уроку, прилюдних виступів.

Найбільш суттєва причина, через яку виникають ці недоліки – різний за своїми здібностями контингент вступників на кафедрі музики. комплексність підготовки вчителя вимагає від абітурієнта крім інших знань доброго володіння голосом, інструментом та диригентськими навичками. Але досвід переконує, що ті з них, які закінчили виконавські відділи музичних училищ не мають достатньої диригентської та вокальної підготовки. випускники педагогічних училищ хоч мають слабшу підготовку з основного інструменту, але відрізняються вмінням застосовувати вже набуті знання на практиці. Тому перед викладачами всіх музично-виконавчих дисциплін стоїть складне завдання, розвиваючи індивідуальність кожного, комплексно підготувати студентів до практичної діяльності в школі. досягненню позитивного результату та послідовному плануванню подальшої роботи з конкретним студентом сприятиме відвідання практики викладачами музично-виконавчих дисциплін, спостереження за роботою студента під час уроку та позакласних занять.

Отже, в сучасних умовах підвищується рівень вимог до вузівської музичної освіти, підкреслюється значення зв'язку навчання з педагогічною практикою. Один із шляхів розв'язання цього питання – тісний взаємозв'язок між музично-виконавчими дисциплінами на кафедрі музики, вироблення найбільш ефективних форм та методів

навчання, що забезпечить усунення багатьох недоліків у роботі студентів, допоможе підготувати висококваліфікованих спеціалістів для загальноосвітньої школи.

#### Список літератури:

1. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття).-К.: Райдуга, 1994.
2. Доронюк В.Д. Тематичні плани та методичні рекомендації з хорового диригування для студентів музично-педагогічного факультету.- Івано-Франківськ, 1983.
3. Квасниця З.С. Значення фортепіано в роботі вчителя музики середньої школи / Музика в школі. Збірник статей. В.І. – К.: Муз.Україна, 1977.
4. Критський Б. Проблемы музыкального образования в педвузе и педагог О.Апраксина / Искусство в школе.-№ 2, 1996.
5. Матвеева К.П. Формирование навыков управления певческой деятельностью школьников как существенный компонент в подготовке учителя музыки. – М.,1980.
6. Программы педагогических институтов /Сборник №14.- М.: Просвещение, 1987.
7. Сагайдак Г.М. Підвищення ефективності занять з диригування в процесі підготовки вчителя музики в педагогічному інституті. /Музика в школі В.І.-К.:Музична Україна, 1979.

#### SUMMARY

I.M.Bodnaruk

#### THE CORRELATION OF MUSICAL-PLAYING SUBYICTS DURING THE STUDENTS PEDAGOGICAL PRACTICE

The article important aspect of educational-practical students' activities is teing developed there – i.e. The correlation of musical-playing subyicts during the students pedagogical practice.

Попелишко О.А.

#### ОЦІНКА СУЧАСНОГО СТАНУ ПРОТИПРАВНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ

В умовах складних соціально-політичних, економічних, екологічних, демографічних, правових процесів, що супроводжують становлення української державності, пріоритетного і важливого значення набуває становище дітей як найменш захищеної частини населення, створення сприятливих умов для їх гармонійного розвитку, адаптованості у соціумі, майбутньої повноцінної життєдіяльності.

Специфіка і основна спрямованість соціальної політики стосовно дітей у сучасних умовах має сприяти зменшенню впливу на них негативних наслідків, що виникають під час реформування суспільства.

Згідно з міжнародними угодами України акт, датований 22 грудня 1991 року, ратифікував Конвенцію про права дитини як частину українського національного законодавства. Підписана Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту та розвитку дітей, план дій щодо виконання цієї Декларації, в якому передбачено створення державних механізмів, що забезпечать виконання основних напрямів, розроблених міжнародною співдружністю.

З метою практичної реалізації вимог зазначених міжнародних документів, координації дій, пов'язаних із виконанням Конвенції ООН про права дитини, Указом Президента України від 18 січня 1996 року № 63/96 затверджена Національна програма "Діти України", основною метою якої є забезпечення права кожної дитини народитися здоровою, вижити і мати умови для всебічного розвитку, бути надійно соціально і психологічно захищеною.

Національна програма "Діти України" реалізується у комплексі з державними та галузевими програмами, затвердженими урядом, зокрема Державною національною програмою "Освіта" /Україна XXI століття/, Національною програмою планування сім'ї, Довгостроковою програмою поліпшення становища жінок, сім'ї, охорони материнства і дитинства, Комплексною програмою розв'язання проблем інвалідності. У зазначених нормативно-законодавчих документах зауважується, що жодна дитина не може бути позбавлена права на турботу і увагу суспільства, особливо якщо вона перебуває у складних соціально-економічних, демографічних, правових умовах.

Сьогодні, коли збільшується кількість функціонально неспроможних сімей, спостерігається послаблення функцій і потенційного впливу таких виховних інституцій, як дошкільні заклади, школи, позашкільні установи, засоби масової комунікації – з одного боку, з іншого, – продукуються девіантні дії у сфері соціальної самодіяльності неповнолітніх, у неформальних стихійних товариствах, комерційно-бізнесових групах, небаченого досі розмаху набувають злочинність, алкоголізм, наркоманія, підліткова проституція, відбувається збільшення кількості неповнолітніх, які активно проходять своєрідну школу антисоціальних відносин, що, зазвичай, розпочинається із порушень елементарних правил міжособистісної взаємодії, спілкування, підкріплюється аморальними вчинками, грубістю, жорстокістю, рекетирством тощо. Зазначене спричиняє фізичну і моральну руйнацію дитячих особистостей, в яких поступово розвивається та формується поведінка, що виходить за межі моральних і правових норм.

Серед категорії дітей, підлітків, які в Україні сьогодні перебувають в особливо складних і надзвичайних умовах, набувають раннього досвіду девіантної, делінквентної, адиктивної поведінки, можна вирізнити наступні: неповнолітні злочинці, діти та підлітки, які

використовуються у секс-бізнесі, діти-жебраки, безпритульні діти, підлітки-наркомани та ті, які зловживають алкоголем. Особливу увагу привертають неповнолітні, які залишені наодинці зі своїми проблемами, внаслідок неспроможності їх-самостійного вирішення вдаються до демонстрації самогубства або ж до здійснення останнього.

Складні соціально-економічні та морально-психологічні обставини, криміногенна ситуація у державі зумовлюють потребу активізації діяльності правових, соціальних, освітніх, виховних, медико-психологічних інституцій, спрямованої на аналіз, тлумачення суперечливого, багатофакторного характеру проблем дітей, які особливо наражені на соціальний ризик. Зрозумілою є необхідність на цьому етапі досконалої державної статистики видів девіантної поведінки, якої на сьогоднішній день, на жаль, бракує. Так, проведений нами аналіз тенденцій здійснення неповнолітніми протиправних вчинків, свідчить про наявну розбіжність статистичних показників у різних джерелах. Дана невідповідність аналітичної інформації підтверджується недостатньою репрезентативністю зазначених вибірок.

З метою наукового вивчення теоретичних аспектів проблеми девіантної поведінки дітей та підлітків, встановлення в процесі психічного та особистісного розвитку дитини зв'язку між раннім досвідом асоціальної поведінки у дошкільному віці з подальшими етапами життєвого шляху, визначення несприятливих умов, основних детермінант, факторів, що зумовлюють виникнення, закріплення поведінкових девіацій у дошкільному віці, тлумачення та обґрунтування емпіричних даних вважаємо за необхідне систематизувати наявну статистичну інформацію щодо оцінки динаміки, характеру проявів девіантної поведінки неповнолітніх (злочинність, бродяжництво, жебрацтво, наркоманія, алкоголізм тощо) в Україні та Чернівецькій області.

Окреслене спрямування дослідницького інтересу дає, на нашу думку, можливість найбільш глибокого усвідомлення життєвої та суспільної значимості проблеми дослідження, визначення пріоритетних напрямків наукового пошуку, вихідних теоретичних, методологічних положень та авторських позицій, логічного усвідомлення сутності дефініції "девіантна поведінка," її використання в галузі педагогічної та вікової психології, об'єктивної інтепретації і встановлення кореляцій між фактичними даними, прогнозування адекватних напрямків, заходів, програм, методів, прийомів превенції, корекції, врегулювання девіантних проявів дитячої та підліткової поведінки.

Аналітичні показники, наведені у дослідженні, ґрунтуються на офіційних даних Державного комітету статистики України, Державної щорічної доповіді про становище дітей в Україні /постанова Кабінету Міністрів від 20 липня 1996 року/, яка є офіційним документом і

готується з метою забезпечення центральних та місцевих органів виконавчої влади, дослідників у різних галузях наукового пізнання, населення України об'єктивною систематизованою аналітичною інформацією щодо становища дітей та тенденцій його змін в ході здійснюваних соціально-економічних перетворень і містить відомості про економічні, правові, соціальні, освітні та інші заходи, що вживаються в Україні для забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей.

На регіональному рівні об'єктивність статистичних показників підтверджується даними відділу кримінальної міліції у справах неповнолітніх УВС Чернівецької області, обласного управління освіти.

Оцінка структури і динаміки правопорушень та злочинів, здійснених протягом останнього часу підлітками, засвідчує, що стан справ щодо профілактики, протидії цим негативним явищам в Україні залишається надто складним.

Частка вчинених неповнолітніми злочинів за останні п'ять років зросла у 1,2 рази. Поширення злочинності серед неповнолітніх випереджає її загальне зростання, а кількість підлітків, які вчинили злочини повторно, за останні п'ять років збільшилась більш, як на 19 відсотків.

Аналіз статистичних даних свідчить, що серед злочинів та правопорушень, вчинених неповнолітніми, найбільш поширеними є крадіжки транспортних засобів, пограбування, тобто злочини, що здійснюються на економічному ґрунті. Такі правопорушення становлять близько 80 відсотків їх загальної кількості.

Щорічно біля шести тисяч підлітків вчиняють суспільно небезпечні діяння до досягнення віку, з якого передбачається кримінальна відповідальність. У два рази за останні роки зросла злочинність серед дівчат.

Суспільно актуальними є такі явища, як дитяче бродяжництво і жебрацтво. До органів внутрішніх справ України у 1996 році було доставлено більше 12 тис. неповнолітніх, у 1997 році – понад 24 тис. дітей та підлітків, які бродяжили або жебракували. У 1996 році 2,2 тис. підлітків були затримані повторно, майже 3,7 тис. неповнолітніх були взяті на облік органами внутрішніх справ. Переважна кількість підлітків-бродяг виявляється у південно-східних та південних регіонах України.

Проведений аналіз умов розвитку та виховання дітей та підлітків констатує, що більше половини затриманих (53%) за бродяжництво – діти із неблагополучних сімей, близько 5 тис. (40%) – виховувались у неповних сім'ях, третина – педагогічно занедбані підлітки [1].

Тільки у Дніпропетровській області налічується 7700 соціально неспроможних сімей, зі 2030-ма дітьми, які підлягають вилученню. У

Луганській області кількість малолітніх дітей, що були підкинуті, збільшилася у 1996 році на 52 відсотки порівняно із 1995 роком. Основною причиною бездоглядності дітей у Закарпатській області є виїзди батьків у пошуках роботи за межі регіону.

Спосіб життя, загальна соціальна невлаштованість та інші чинники зумовлюють бродяжництво і жебрацтво значної кількості дітей та підлітків циганської національності. Виторг за день у таких прохачів становить у середньому 30-40 гривнів.

Поширенню випадків бродяжництва і жебрацтва, правопорушень сприяє незадовільна організація дозвілля і відпочинку неповнолітніх, про що свідчать 4,2 тис. затриманих у 1996 році підлітків під час канікул.

Сучасний стан наркотизації неповнолітніх в Україні характеризується значною кількістю осіб, від зовні благополучних до важковиховуваних.

Викликає тривогу зростання кількості неповнолітніх, які систематично вживають наркотичні речовини. За останнє п'ятиріччя кількість офіційно виявлених таких осіб збільшилася на 69 відсотків (з 1383 до 2337).

Найбільшого розповсюдження це негативне явище набуло в Автономній Республіці Крим, де на обліку перебуває 288 підлітків-наркоманів, областях: Донецькій (480), Дніпропетровській (293), Луганській (214), Миколаївській (195), Одеській (154) та Херсонській (111). Враховуючи латентність споживання наркотиків, реальна кількість наркоманів значно більша і за підрахунками спеціалістів та працівників правоохоронних органів перевищує наведені показники у 10-15 разів.

За наявності на 1996 рік середньодержавного статистичного показника 5,11 наркологічно-хворих підлітків на 10 тис. неповнолітніх, у Запорізькій області він становить 27,87, у м. Севастополі – 14,02, у Миколаївській області – 8,76, Одеській – 8,76, у Дніпропетровській – 8,47, Донецькій – 7,29.

За останні п'ять років більш як 500 неповнолітніх вчинили кримінальні злочини, перебуваючи у стані наркотичного збудження.

Результати досліджень щодо стану і рівня наркотизації неповнолітніх у різних регіонах України свідчать, що стійкі прояви наркотизації прослідковуються у місцях із значним криміногенним потенціалом. Констатується залежність розвитку ранньої наркотизації від кримінальної субкультури (Пилипенко О.І.; 1997). Залучення неповнолітніх та молоді до вживання наркотичних речовин кримінально орієнтованими однолітками і дорослими – типове явище, яке супроводжується поширенням хибних уявлень про престижність асоціальної поведінки.

Непокоїть зростання кількості ВІЛ-інфікованих, з яких 93 відсотки – наркомани [1]. Порівняно з 1996 роком, кількість ВІЛ-інфікованих (15-29 років) зростає у 500 разів (за статистичними даними Всеукраїнської наради з питань профілактики наркоманії і СНІДу /червень 1997р./). Найбільша кількість виявлених інфікованих ВІЛ- в Одеській, Донецькій, Миколаївській, Дніпропетровській областях, Автономній Республіці Крим та м. Києві. Переважну більшість (78%) ВІЛ-інфікованих складають молоді люди віком від 15 до 29 років.

Серйозну стурбованість викликає поширення серед неповнолітніх алкоголізму. Згідно даних Академії педагогічних наук України, майже 93 відсотки обстежених дітей і підлітків вживають алкогольні напої, схильність до вживання алкоголю вже сформувалася у 17 відсотків учнів п'ятих, 25 відсотків – восьмих та 56 відсотків – одинадцятих класів.

У 1996 році за розпиття спиртних напоїв та появу у нетверезому стані у громадських місцях співробітниками міліції затримано понад 17 тис. неповнолітніх. Кожен шостий підліток вчинив злочин у стані алкогольного сп'яніння [1].

Алкоголізм і наркоманія стали причиною статевої розпусти неповнолітніх, особливо дівчат. За останні 10 років удвічі більше дівчат пройшли лікування у спеціальних диспансерах, а у віці до 14 років – у 10 разів.

За літературними даними на початку 90-х років (останніх даних немає) в нашій країні на кожні 100 тисяч населення зареєстровано самогубств: серед дітей 5-9 років – 0, 1; 10-14 років – 2,6; 15-19 років – 13,3. У великих містах з населенням 1 млн і більше за один рік з кожних 100 тисяч мешканців наклали на себе руки: 10 дітей віком до 14 років; 30 – віком від 14 до 19 років; при цьому хлопчиків-самовбивць вдвічі більше, ніж дівчаток. Щорічно у великих містах серед дітей і підлітків реєструвалося 80-90 спроб самогубства (на щастя, невдалих). На думку спеціалістів, врахування незареєстрованих випадків збільшить показник вдвічі [3; 55].

За даними відділу кримінальної міліції у справах неповнолітніх УВС Чернівецької області особливу кримінологічну групу складають злочини, скоєні підлітками, молоддю і за їх участю. Представляє інтерес порівняння динаміки зареєстрованої злочинності в Чернівецькій області.

Згідно офіційної статистичної звітності, неповнолітніми на Буковині у 1995 році скоєно 428 злочинів, 1996 році – 525. У 1996 році, порівняно з 1995 роком, значно збільшилась кількість злочинів, скоєних підлітками в групах і в стані алкогольного сп'яніння (1995 р. – 261, 1996 р. – 342). Однією з причин такої тенденції працівники відділу кримінальної міліції у справах неповнолітніх вважають зростання



кількості торгівельних точок, які реалізують спиртні напої. У 1996 році за правопорушництво затримано 938 підлітків, половина з яких іногородні, займаються бродяжництвом.

Кількість злочинів, скоєних неповнолітніми у 1997 році, становить 416. Понад 75 відсотків із зареєстрованих правопорушень становлять кори-сливі злочини, зокрема крадіжки державного майна. Їх скоєно 323. На совісті неповнолітніх і 2 вбивства, 1 випадок нанесення тяжких тілесних ушкоджень, 2 згвалтування, 8 розбійних нападів та 15 пограбувань. 60 відсотків їх скоєно підлітками у групах і в стані алкогольного сп'яніння. 57 неповнолітніх скоїли злочини повторно. Кількість адміністративних порушень становить більше 1000 (дрібні крадіжки і хуліганство, вживання спиртних напоїв і наркотиків, бродяжництво і т. ін.). З 360 осіб, які скоїли злочини, 296 на момент затримання не навчалися і не працювали.

Станом на 25.08.1998 року в м. Чернівці неповнолітніми скоєно 122 злочини, у Чернівецькій області – 272. Найбільш тривожне становище із злочинністю серед неповнолітніх складається у Заставнівському, Сторожинецькому, Герцаївському, Глибоцькому районах Чернівецької області.

З 404 неповнолітніх, які перебувають на обліку у справах неповнолітніх УВС Чернівецької області (станом на 25.08.1998р.), 114 засуджені умовно і з відстрочкою виконання вироку, 26 звільнилися з ув'язнення, 5 мають діагноз "наркоманія". В обласному наркологічному диспансері знаходяться на обліку 24 підлітки за епізодичне вживання наркотичних речовин і 6 – за вживання токсичних речовин.

СНІД-статистика на Буковині виглядає таким чином. З початку епідемії СНІДу у Чернівецькій області з 1992 року зареєстровано 162 випадки ВІЛ-інфекції. 85 з них – у 1997 році. Серед інфікованих 135 чоловіків та 27 жінок. Найбільше інфікованих складає вікова група від 17 до 35 років – 147 осіб, 5 випадків ВІЛ-інфекції зареєстровано у підлітків 15-16 років, 10 – у дорослих старше 35 років. Рівень інфікування в області становить 16,87 на 100 тис. населення. Загалом по області з усього числа ВІЛ-інфікованих 86,5 відсотків наркомани. Стрімко зростає і кількість заражених статевим шляхом (21 особа). ВІЛ-інфіковані зареєстровані в області серед учнів та студентів (8 чол.), працюючих (8), військовослужбовців (2), непрацюючих (117), у т.ч. ув'язнених (36), 27 – серед приватних підприємців. Основним локальним джерелом СНІДу залишаються м. Чернівці та троє інфікованих виявлено у Сокирянському районі, по одному – у Новоселицькому, Кіцманському, Віжницькому. З початку епідемії СНІДу на Буковині від нього померли п'ять хворих.

Наведені статистичні дані дозволяють визначити основні закономірності, характер проявів злочинної, протиправної поведінки неповнолітніх в Україні та Чернівецькій області за період, що проаналізований:

Збільшення чисельності дітей та підлітків, у яких спостерігається порушення норм поведінки, що стають дедалі більше соціально-небезпечними

Злочинність, правопорушення, наркоманія, жебракування, бродяжництво неповнолітніх в Україні набувають тенденції до суттєвого "омолодження". Привертають увагу також дані досліджень Науково-методичного центру превентивного виховання АПН України (1997р.), в яких зазначається, що 6-8 відсотків дітей, які стоять на обліку в міліції, – діти молодшого шкільного віку і навіть дошкільники.

Реалії сьогодення, результати наукових психолого-педагогічних досліджень вказують на необхідність і важливість розпочинати профілактику асоціальної поведінки вже у старшому дошкільному віці (Є.А. Сарафьян, 1983; Колесіна Т.Є, 1996; Оржеховська В., 1997 та ін.). Проте, щоразу зіткнувшись зі справжнім станом справ у запобіганні підлітковій девіантності, переконуюєся, що і школа, і правоохоронні органи, і громадськість більше працюють з тим, хто вже потрапив на особливий облік, і значно менше надають уваги профілактичній роботі, попередженню кримінальної і адиктивної поведінки як крайніх форм соціальної дезадаптації.

Посилення впливу на стан підліткової злочинності такого фактору, як алкоголізм, що знаходить своє відображення у збільшенні злочинів, правопорушень, скоєних у стані сп'яніння.

Останнім часом поряд із традиційною груповою злочинністю вирізняють також злочини, скоєні організованими злочинними групами, до яких кримінальні особи залучають неповнолітніх, що складають групи ризику.

Концентрація основної частини злочинів, скоєних неповнолітніми, у містах і селищах міського типу поряд із значним збільшенням темпів зростання сільської злочинності і посиленням її впливом на криміногенну ситуацію в цілому.

Наявність серед злочинців, правопорушників значної кількості осіб, які не навчаються і не працюють у момент скоєння злочинів, свідчить про формування в умовах соціально-економічної кризи загальної закономірності залучення у злочинну діяльність нових осіб через механізм соціальної дезадаптації (втрата або залишення робочого місця, навчання і т. ін.).

Передбачаємо, що у нашій країні має місце високий рівень латентної підліткової та молодіжної злочинності, тобто значна кількість

злочинів не реєструється і не включена до офіційної статистики. Це стосується крадіжок, хуліганства, тілесних пошкоджень (необґрунтована відмова у відкритті кримінальної справи), зґвалтувань (відсутність заяв потерпілих).

Зростання злочинності відбувається нерівномірно. періоди відносної стабілізації і навіть деякого пониження змінювались періодами інтенсивного збільшення кількості реєстрованих злочинів та правопорушень, відображаючи відповідні соціально-економічні процеси, які відбуваються в країні.

#### Список літератури:

1. Державна щорічна доповідь про становище дітей в Україні. – К., 1996.
2. Статистичний щорічник України за 1996 рік /Державний Комітет статистики України: Відповід. за вип. О.Г. Осауленко. – К.: Укр. енциклопедія, 1997. – 618 с.
3. Тюріна В.О. Причини самогубств дітей і підлітків //Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С.53-60.

#### SUMMARY

Popelyshko O.A.

#### THE ANALYSIS OF THE MODERN STATUS OF THE ANTI-LEGAL BEHAVIOUR OF MENORS

The article deals with the position, dynamics, structure of the displays of the anti-legal, criminal behaviour of minors on the contemporary stage. The main regularities and character of the behaviour's deviations in the child's and teen-ager-youthful environment, based on the given statistic data, are determined.

Главацька О.С.

#### ДУХОВНИЙ ФАКТОР У ЗАГАЛЬНІЙ СТРУКТУРІ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ

Сучасні умови життя і діяльності людини вимагають нового концептуального підходу до визначення поняття здоров'я. Воно не може розглядатися інакше, ніж показник оптимальної взаємодії людини і оточуючої її реальності.

Біосоціальна природа, а також особлива організація психіки передбачають розгортання діяльності людини у чотирьох основних сферах: фізичній, психічній, соціальній і духовній, що зумовлює залежність рівня здоров'я особистості від впливу факторів-складових цих сфер.

Тому, будуючи холистико-динамічну модель здоров'я, треба враховувати всі його найважливіші чинники (як зовнішні, так і внутрішні) та індивідуальну чутливість до них, яка залежить від

індивідуальних особливостей та особистісних новоутворень кожної людини. (Див. схему 1).

Така модель досить чітко відображається у дефініції поняття "здоров'я", яка подається у Статуті ВООЗ (Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я). Тут здоров'я розглядається не лише як відсутність хвороби і фізичних недоліків, а й як стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя людини.

Але за такого формулювання у даному визначенні відсутня диференціація двох суттєво різних сфер людської істоти – духовної і душевної (психічної). Вони не можуть бути ототожені.

Насамперед, різниця між цими сферами зафіксована у різних мовах відповідними поняттями, які не складають один синонімічний ряд, наприклад:

українська мова – "дух" і "душа";  
німецька мова – "Geist" і "Seele";  
латинська мова – "spiritus" і "anima".

Душа, або психіка, тісно пов'язана із функціональною діяльністю організму людини і є безпосередньо її продуктом – функцією мозку. Тому сутність психіки людини двоєдина – матеріально-ідеальна. Але не можна пояснити всю складну різноманітність проявів внутрішнього життя людини лише проходженням біоелектричних імпульсів через клітини мозку.

В людині присутнє Щось, що є зовсім особливим; Щось, що не може асоціюватися ні з її тілом, ні з її думками, почуттями, розумом. Воно проявляє себе у формі активного внутрішнього змісту і прагнення до прогресивного розвитку. Розвиток, спрямований на самовдосконалення – це безперервний пошук власного Я, пошук вищих переживань, форм правильної поведінки, пошук мудрості, форм творчого самовираження.

"Серцевину" особистості, джерелом її саморозвитку є дух чи "індивідуальний дух" (термін О.І. Зеліченко [2; 29,41]). А душа – це оформлення індивідуального духу. Таким чином, дух – суто ідеальна субстанція, яка пов'язана із фізичним тілом остільки, оскільки приймає активну участь у його со-творенні [3;29].

Як стверджує московський психолог О.І.Зеліченко, досліджуючи психологію духовності, індивідуальний дух є рухом, джерелом енергії і енергією психічної діяльності; він – причина психічної діяльності і керує нею; дух "втілюється у формі психічних органів" (Я, системи уявлень, відношень тощо); прагне самопоширення, свободи (творчість); тяжіє до духовного (психічна форма тяжіння до духовного – любов); прагне гармонії [2; 37-39].

Індивідуальний дух є ядром особистості, оточеним ще трьома оболонками – формами існування людини: психічною, біологічною і

соціальною. Негативні зміни ядра поступово порушують природний баланс в організмі і викликають відповідні пошкодження інших оболонок. Духовний субстрат є найтоншим, тому він дуже чутливо реагує на зовнішні шкідливі впливи і легко руйнується під їх дією, що стає початком виникнення різноманітних розладів здоров'я.

Повертаючись до дефініції "здоров'я", мусимо дещо уточнити її зазначивши, що:

- *здоров'я – це стан повного духовного, психічного, фізичного і соціального благополуччя людини.* В такому аспекті воно виступає і як показник культури (особистої і загальної).

Проблема духовності особливо загострюється у теперішній час, коли людство вступило у історичний процес еволюційного переходу до нової ери

[4; 3]. Ознакою цього переходу є високий рівень розвитку матеріальної культури і її криза, що проявляється у саморуйнації (наприклад, реальна загроза комп'ютерної блокади чи війни, оголошеної людству комп'ютерними системами; поява нових смертоносних вірусів, частини з яких – у штучних умовах; можливість клонування людини – фактично, випуск біороботів). Чим стане наступний етап – ерою активного самознищення, чи ерою становлення нової духовної цивілізації – залежить від рівня духовного здоров'я кожної окремої людини.

Це означає, передусім, утвердження абсолютної цінності людської особистості, важливості особистої моралі, особистого вчинку і відповідальності за нього – а, отже, сповідування свого Буття через свою Віру.

Саме тому постає завдання створення якісно нового наукового фундаменту, на основі якого будуть розроблятися деталі і формулюватися конкретні рекомендації щодо забезпечення повноцінного здорового існування людини.

Запропонована нами модель здоров'я охоплює різні фактори, під впливами яких воно формується, у тому числі й фактори духовного зростання, серед яких сповідь як транскультурний феномен, у широкому її розумінні.

Сповідь втілює в собі перехід від позитивного до негативного, переродження печалі в радість, мужній вчинок самозречення і піднесення, просвітлення (виявлення найпотаємнішого) і осяяння (очищення світлом), крок назустріч безсмертю. Вона забезпечує самовираження особистості через слово і її самоствердження серед собі подібних, що є невід'ємною складовою розвитку духовного першопочатку людини [1; 70-72].

Цей розвиток, зростання особистості супроводжується подоланням духовних криз – періодів, коли настає нездатність

зробити наступний крок у самовдосконаленні, що проявляється, передусім, у дезорієнтованості і спустошеності.

Засобом підтримання духовного здоров'я і подолання духовної кризи є очищення.

Очищення – це розтотожнювання, відділення "Я-центру" (індивідуального духу) від "шлаків" – негативних емоцій, некорисних фантазій, непродуктивних стереотипів сприйняття, мислення і поведінки, ліні, небажання чи страху змін [2; 243].

Людина може вибрати найоптимальніший шлях очищення – довільну відмову від того, від чого відмовитись можна, з обов'язковим переосмисленням того, від чого відмовитись не можна. Очищення таким способом найефективніше здійснюється саме у сповіді.

Деструктивні емоції є основним чинником зниження рівня здоров'я духовного, психічного, а також соматичного. Це довели дослідження багатьох сучасних вчених-психологів і лікарів – Ф.І. Фурдья, Г.І. Жук, В.І. Кожокара, І.Б. Слюсара, Д.М. Ісаєва, Е. Ringel та ін. Позбавлення їх ( у т.ч. і через сповідь) означає очищення, а, отже, початок духовної роботи, духовного зростання.

Багато психосоматичних симптомів – нервовий тик, надмірне вживання їжі, води, головний біль, біль у животі -, на думку О.Н. Мовгер [5, 34], можуть бути спробами уникнути тих неприємних відчуттів, які викликаються розповіддю про свої недобрі вчинки. Приховування правди про самого себе завжди супроводжують почуття провини, страхи, самотність і депресія. Вони є добрим підґрунтям для соматичних розладів здоров'я.

Сила сповіді полягає у полегшенні процесу саморозкриття. Вона працює як метод актуалізації та об'єктивізації особистісно значущих переживань та оптимізації потенцій самоочищення і саморегуляції. Тому сповідь є невід'ємним елементом психотерапії, а, отже, і фактором нормалізації соматичного здоров'я.

Сповідь як сповідування власних переконань, "вихід за межі самого себе", покликана виявити особистість серед собі подібних і утвердити її у соціумі, є способом самовираження людини, до якого вона вдається з метою самореалізації. Останнє виступає однією з основних умов, що забезпечують соціальне здоров'я особистості, а також є показником його високого рівня.

Сповідь – це критичний рівень становлення соціально-духовної суперечності, яка в даний момент визначає внутрішньоособистісні резерви соціально-адаптивної енергії. В результаті цього процесу особистість може перейти на якісно новий спосіб мислення і життєдіяльності: те, що було підставою і причиною для переживань, може перевтілитись у внутрішній досвід, що регулюватиме подальші принципи і програму життєдіяльності. Таким чином, сповідь може

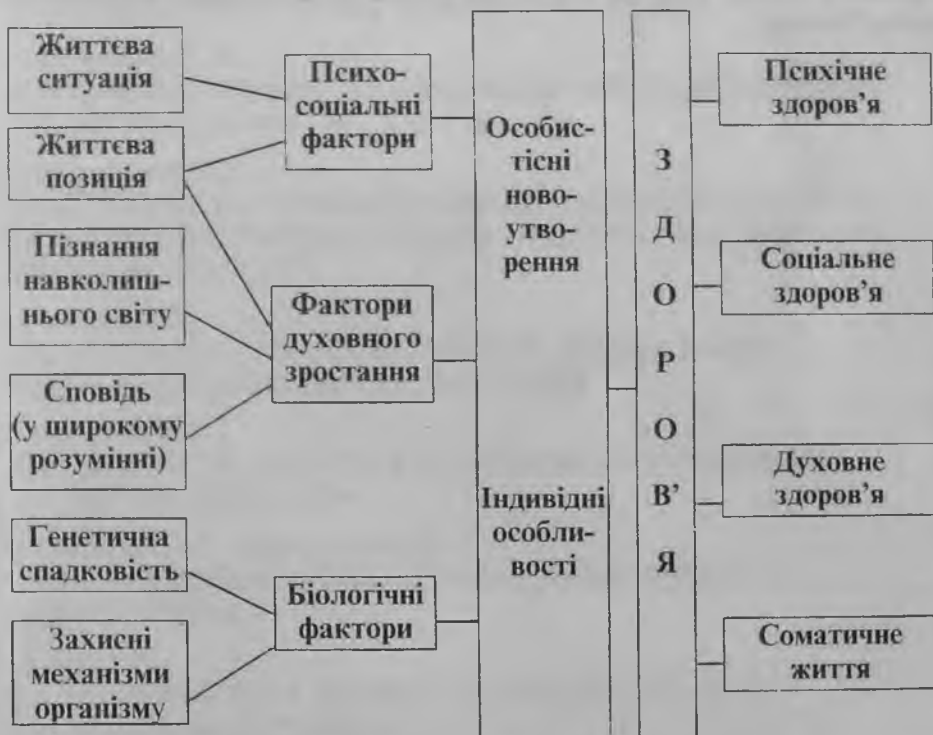
розглядатися і як спосіб виявлення життєвої ситуації людини та корекції її життєвої позиції.

Отже, можна стверджувати, що духовне здоров'я є основою, енергетичним джерелом здоров'я психічного, соматичного і соціального. Його рівень залежить від стану індивідуального духу особистості.

Сповідь, задовільняючи духовні потреби людини, актуалізуючи і об'єктивуючи особистісно значущі переживання, оптимізуючи потенції саморегуляції і самоочищення, є фактором духовного зростання особистості, дієвим шляхом забезпечення її повноцінного здоров'я.

Надзвичайно цікавим і, незаперечно, цінним може стати детальне вивчення такого прояву індивідуального духу, як *воля до здоров'я* – вічний, первісно життєвий імпульс до витіснення всього хворобливого, хвороботворчого.

Схема 1. Холістико-динамічна модель здоров'я



#### Список літератури:

1. Главацька О.С. Сповідь як транскультурний феномен. – У кн.: Гуманітарна освіта: фактор світової інтеграції (Матеріали наук.-практ. конференції). – Чернівці, 1998. – с. 69-74.

2. Зеличенко А.И. Психология духовности. – М.: Изд-во трансперсон. ин-та, 1996. – 400 с.

3. Цвейг С. Врачевание и психика. – М.: Изд-во полит. л-ры, 1992. – 336 с.

4. Хэтчер С. Уильям. Этика аутентичности, Глава 1. /в содруж. с В.Н. Номоконовым и Л.М. Осокиным/. – С.-Пб., 1997. -52 с.

5. Mowrer O.H/ Thenew group therapy. New York: D. Van Nostrand, 1964. – 108 с.

## SUMMARY

Glavatska O.S.

### THE SPIRITUAL FACTORS IN THE STRUCTURE OF HUMAN'S HEALTH

The article is devoted to the problems of spiritual health of human, analysis of it psychological and social regulators. Special attention was paid to the positive role of confession as transcultural phenomenon in the creation of health, and the will to the health as the display of individual spirit of human.



## З М І С Т

Филипчук В.С. НАРОДНОПЕДАГОГІЧНЕ СПРЯМУВАННЯ ДИТЯЧИХ ВІРШІВ ПАРАСКИ АМБРОСІЙ	3
Руснак І. С РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ФОРМУВАННІ СИСТЕМИ УКРАЇНСЬ- КОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ Й ВИХОВАННЯ В КАНАДІ	7
Романюк С.З ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДО- МОСТІ КАНАДСЬКИХ УКРАЇНЦІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ І.БОДНАРЧУКА	13
Ротар Н.Ю. СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІО- НАЛЬНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (1917-1920 рр.)	22
Завгородня Т. К. ПРОБЛЕМА УКРАЇНСЬКИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ У ГАЛИЧИНІ (20-30-ТІ РР. ХХСТ.)	<u>36</u>
Струннікова Д.І. НАСТУПНІСТЬ У РОБОТІ З ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ПРИРО- ДОЮ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	<u>44</u>
Лисенко Н.В. ПІДГОТОВКА СПЕЦІАЛІСТІВ ДЛЯ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДІВ	50
Іванчук М.Г. ОСОБИСТІСТЬ УЧИТЕЛЯ У МОРАЛЬНО-ДУХОВНОМУ РОЗВИТКУ ШКОЛЯРА	62
Григорчук Л.І. Григорчук Г.В. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА САМОСТІЙНІСТЬ АБІТУРІЄНТА	68
Хомік І.В ОСОБЛИВОСТІ ТА ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ НА КАФЕДРАХ ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЦИВІЛЬНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	74

Гютюнник М.І. СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК НАПРЯМКІВ РЕАБІЛІТАЦІЇ В ІСТОРІЇ ОПІКУНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ НА УКРАЇНІ	80
Пенішкевич Д.І. ГОЛОВНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА НА БУКОВИНІ (1774-1918)	87
Петрюк І.М. ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕ- ТІВ В СЕРЕДНІХ ШКОЛАХ БУКОВИНИ В УМОВАХ ПОЛІЕТНІЧНОСТІ ТА ПОЛІКОНФЕСІЙНОСТІ КРАЮ (XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)	95
Апетик Н.М. СПЕЦИФІКА ВОЛЬОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	104
Вівчарик Т.П. ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЖІНОЧОЇ МОЛОДІ	110
Глібка С.О. ДИНАМІКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ КАРТИНИ ХВОРОБИ НА ЗАВЕРШАЛЬНИХ ЕТАПАХ ОПЕРАТИВНОГО ЛІКУВАННЯ КОРОТКОЗОРОСТІ	119
Давидюк Н.М. ПРОБЛЕМИ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ	127
Мармазинська П.Є., Захарук Т.В. ПОРУШЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКА ТА ЙОГО ПРИЧИНИ	131
Тарновська О.С. МОРАЛЬНА СВІДОМІСТЬ, САМОСВІДОМІСТЬ І ПОВЕДІНКА ОСОБИСТОСТІ	135
Чуйко Г.В. ПСИХОЛОГІЯ ДОБРА І ЗЛА В РОМАНІ М.БУЛГАКОВА “МАЙСТЕР І МАРГАРИТА” (ПРОБЛЕМА АМБІВАЛЕНТНОСТІ)	142
Радчук В.М. АНАЛІЗ ПРИЧИН ВИНИКНЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ	151

Докаш В.І. ГЛОБАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОСТІ В ЕСХАТОЛОГІЧНО – ХІЛІАСТСЬКІЙ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ПРОТЕСТАНТСЬКОЇ ТЕОЛОГІЇ	157
Шнурова О.Г. РЕЛІГІЙНА ОСВІТА ЯК МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ СМИСЛО- ЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ І ПОВЕДІНКОВИХ НОРМАТИВІВ	163
Левко Г.М. РОЗВ'ЯЗАННЯ ДУХОВНОЇ КРИЗИ В ТРАНСПЕРСОНАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГІЇ	167
Лисенко О.М. СИМВОЛІКА КОЛЬОРУ В ПОЕЗІЇ ВІСЛАВИ ШИМБОРСЬКОЇ	172
Якимчук А. В. ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА М. Д. ЛЕОНТОВИЧА	175
Залуцький О. В. ВИХОВАННЯ СЦЕНІЧНИХ НАВИЧОК У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	183
Боднарук І.М. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МУЗИЧНО-ВИКОНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН ПІД ЧАС ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ	186
Попелишко О.А ОЦІНКА СУЧАСНОГО СТАНУ ПРОТИПРАВНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ	191
Главацька О.С. ДУХОВНИЙ ФАКТОР У ЗАГАЛЬНІЙ СТРУКТУРІ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ	199