

Серія

ШКОЛА ШІ МАЙБУТЬОГО

Академік
Іван Дмитрович БЕХ

Вибрані наукові праці
Виховання особистості

Том 2

Київ – Чернівці
«Букрек»
2015

ББК 87.77я73

Б55

Серія заснована 2012 року

ШКОЛА ШІП МАЙБУТЬОГО

Бех І. Д.

Б55 Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Том 2. – Чернівці : Букрек, 2015 – 640 с.

ISBN 978-966-399-693-6

Ціннісно-смісловий орієнтир виховання і розвитку підростаючої особистості виступив загальною соціокультурною рамкою, у межах якої проаналізовані і технологічно упорядковані провідні ціннісні утворення. У результаті цього операційно-аналізована на методичному рівні ідея культури духовності як вищої міри, що визначає прогресивний поступ людини.

Обґрунтовано необхідність використання у процесі досягнення цієї мети всього природного і виховально-перетворювального потенціалу, який ставить підростаючу особистість у тотальну позицію суб'єкта не лише певного виду діяльності, а й усього життя.

У цьому контексті наголошується на знанні педагогом глибинних емоційних процесів, відповідальних за суспільно значущу духовно-моральну структуру вихованця. Пропонується технологія створення виховного простору, спроможного забезпечити у нього ефективну духовно-орієнтовану рефлексію як основного утворення власної духовної самосвідомості.

Розкриваються сутнісні положення та шляхи реалізації інноваційної виховної технології, адекватної вищим виховним цілям.

Адресована учителям, класним керівникам, методистам виховної роботи, студентам вищих навчальних закладів, усім зацікавленим виховними проблемами.

ББК 87.77я73

ISBN 978-966-399-391-1 (серія)
ISBN 978-966-399-693-6 (Т. 2)

© Бех І. Д., 2015
© ВГО «Всеукраїнська асоціація шкіл майбутнього», 2015
© Видавничий дім «Букрек», 2015

ВСТУП

Особистісно породжувальна функція виступає сутністю інноваційного виховного процесу, трансформуючи його зміст і форму та підсилюючи його розвивальний потенціал. Тільки така світоглядна спрямованість процесу виховання може наблизити підростаючу особистість до духовного, осмисленого життя у високо ціннісній культурі.

Така особистісна мета не може, на нашу думку, бути досягнута за допомогою використання варіативних (менш формалізованих) умов, необхідних для особистісного розвитку дитини у процесі навчання і виховання. Якраз на цьому наголошує ряд сучасних дослідників.

Більш розвивально оптимальними видаються умови, що утримують ідею ґрунтування виховних впливів на глибоко захоплювальних психологічних засобах як системно організованих умовах-стимулах. Якраз вони забезпечують керуваність шляху духовно-морального удосконалення підростаючої особистості.

Цей шлях пролягатиме через почуття гідності як провідної цінності, що допомагає вихованцю не-суперечливо долучитися до культури духовності. Адекватною технологією, яка спрямована на формування у нього внутрішньої особистісної картини, слугує інноваційна технологія педагогічного умовляння, що апелює до глибинних емоційних процесів і відповідних складових ціннісного образу Я суб'єкта.

У цьому зв'язку пізнавальні зусилля педагога повинні бути спрямовані на виявлення того, які почуття, переживання, мотиви, думки, наміри, ставлення, смисли виникають у вихованця і як ці утворення змінюють його поведінку, спілкування і життя у цілому. По-іншому, пріоритет у детермінації процесу виховання має віддаватися духовному життю, внутрішнім процесам, які відбиваються у свідомості й душі підростаючої особистості.

ЧАСТИНА 1

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЖЕРЕЛА ВИХОВНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

ПЕРЕДМОВА

*Якби комусь і забагалось перерахувати усі
ваші добродійства, які походять від ваших
чеснот, то той, хто візьметься за це,
рахуватиме хіба що морські хвили*

Іоан Золотоустий

Нинішня освіта характеризується глибокими перетвореннями практично у всіх її сферах, зміною багатьох структур, які лежать у її базових основах. Така глобальна трансформація зумовлюється в першу чергу тим, що сучасна мо-лодь потрапила не тільки у новий технологічно змінений світ, нетрадиційні умови існування, але й у світ нових смисло-ціннісних пріоритетів. Адаптація до них не була б такою обтяжливою, якби не порушення глибинних зв'язків між нею і світом дорослих, яке набуває загрозливого характеру. Молода людина стала чужою, непотрібною для маси дорослих, байдужих до неї.

Факторами, які забезпечують ціннісно-сміслову єдність молоді і світу дорослих виступають:

- ставлення до підростаючої особистості як суб'єкта життя, здатної до культурного саморозвитку і самозміни;
- ставлення до педагога як посередника між вихованцем і культурою, здатного ввести його у її цінності і надати допомогу та підтримку кожному вихованцю у його індивідуальному самовизначенні;
- ставлення до освіти як культурного процесу, рушійними силами якого виявляються пошук особистих смислів, діалог і співробітництво його учасників у досягненні цілей культурного саморозвитку;
- ставлення до школи як цілісного освітнього простору, де відтворюються культурні зразки спільного життя дітей і дорослих.

У контексті вищезазначеного психолого-педагогічна наука веде широкий пошук засобів, які активізували б у школярів зростання внутрішньої

активності, спрямованої на їхній морально-духовний розвиток. Ця загальна особистісна ідея має конкретизуватися у запиті суспільства на людину, яка була б відповідальною за себе і свій гармонійний розвиток, уміла досконало усвідомлювати себе і свої вчинки, прагнула до повної актуалізації свого потенціалу.

З огляду на це все більшої дієвості набуває філософія антропоцентризму у побудові інноваційних методів виховання. Тут головним орієнтиром має бути не заборонно-каральна тактика, а цілеспрямоване створення ситуацій, коли вихованець робить власний вибір у сторону високодуховного особистісного зростання.

Цього можна досягти, якщо навколо вихованця культивуються такі відносини і в такому поєднанні, які можуть створювати у нього ціннісну структуру у формі його потреб, інтересів, схильностей, і якраз такого змісту, у якому зацікавлене суспільство. У методичному плані у цьому зв'язку постає завдання цілеспрямованого формування у підростаючої особистості єдності знання, переживання і поведінки щодо тієї чи іншої морально-духовної цінності. Тож ефективність того чи іншого виховного впливу слід оцінювати за рівнем узагальнення й інтеграції у вихованців єдності пізнавального, емоційного і поведінкового компонентів, які характеризують фундаментальні якості їхньої особистості.

Нині як на теоретичному, так і на практичному рівні простежується тенденція організувати виховний процес, використовуючи лише силу слова й недооцінюючи виховну силу практичної дії вихованця. Така точка зору видається уразливою. Слід, на нашу думку, активно вирішувати проблему підбору найбільш перспективних видів діяльності й психологічно обґрунтованих шляхів включення у них особистості з метою все більшого наближення її загального розвитку до виховного ідеалу в міру переходу її від одного вікового етапу до іншого. Ефективне включення діяльності у процес виховання особистості передбачає оптимальне як за змістом, так і за формою поєднання предметно-практичної і комунікативної діяльності, перш за все міжособистісного спілкування при організації реального процесу виховання.

Сучасна інноваційна виховна практика, домагаючись відчутних результатів у досягненні своїх гуманних цілей, використовує певні наукові здобутки у цій галузі, й сама робить творчі внески у цю справу.

Все ж на даний час є підстави констатувати, що наші знання закономірностей розвитку особистості і механізмів впливу виховання на формування у неї морально-духовних цінностей залишаються недостатніми. Якраз на часткове подолання цієї наукової прогалини спрямована запропонована нами праця.

❖ РОЗДІЛ 1

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЯК ДУХОВНО-ПРАКТИЧНИЙ СИМВОЛ ОСОБИСТОСТІ

Самореалізація як особистісне утворення вважається центральною характеристикою людини, вищим рівнем її розвитку, за якого практично здійснюється її Я (система цінностей). Тому її доцільно інтерпретувати як фундаментальну цінність. Такий статус самореалізація набуває, коли з потенційної можливості стає визначальним фактором реальної життєдіяльності особистості. Через недостатню розробленість її механізму і технології формування вона часто залишається на рівні потенції особистості, або ж реалізується досить змістовно обмежено, а то й у суспільно несхвальному ракурсі.

1.1. Феномен самореалізації: процесуальна своєрідність

Самореалізація – це не сукупність певних способів діяльності чи поведінки, а цілісна діяльність і поведінка особистості. Якраз така функція самореалізації змушує враховувати структуру її процесу та рівні здійснення. Це важливо й через ту обставину, що реалізація вважається притаманною навіть дітям дошкільного віку, не говорячи вже про більш пізні онтогенетичні періоди розвитку особистості. Її інтенсивне розгортання відбувається у підлітковому віці, коли підростаюча особистість стає суб'єктом власного розвитку, здатною до проектування життєвого шляху.

Самостійне створення його стратегії є результатом всього попереднього її соціального функціонування за суб'єктивно важливими моральними стандартами; і це стає розвиненою особистісно-творчою діяльністю, де минуле і теперішнє створює вектор майбутнього у індивідуальному баченні. У цій діяльності саморозвиток особистості розкриває всі свої продуктивні можливості, оскільки він підготовлений усім ходом становлення її інтелектуальних і емоційно-вольових механізмів. Вони і є відповідальними за ті особистісні

сенси, які детермінуватимуть конкретні етапи життєвого шляху особистості.

У цьому контексті важко погодитися з думкою деяких вчених, які вважають, що самореалізація властива лише дорослій людині. Річ у тім, що самореалізацію вони пов'язують виключно з сформованістю образу Я, з ґрунтовним пізнанням своїх здібностей, які вже завершили свої цикли розвитку. Більш продуктивною видається точка зору, згідно з якою процес самореалізації є поступовим і багатограним; і ця багатогранність нарощується в залежності від змістовного збагачення образу Я особистості.

Вище ми звернули увагу на рівні самореалізації. Це видається важливим, оскільки часто „самореалізація” і „самоактуалізація” використовуються як синоніми, що за процесуально-генетичного підходу видається недоцільним. Будемо вважати, що самоактуалізація як вид діяльності особистості передує самореалізації. У процесі самоактуалізації особистість переважно набуває внутрішніх, „сутнісних сил” (якостей, смисло-ціннісних орієнтацій, здібностей). Самоактуалізуючись, особистість дає собі відповідь на питання: „Для чого Я?”, „У чому сенс Мене?”, „Що Я повинен робити, щоб утілити цей сенс?”. Таким чином, за самоактуалізації йдеться про внутрішній план існування особистості. Вона з огляду на перспективу функціонування та розвитку прагне якомога повніше вичленити власні потенційні можливості, які будуть реально втілюватися у її діяльності та поведінці.

На етапі самоактуалізації особистість, по-перше, формує уявлення про свою людську місію у відповідних смисло-ціннісних утвореннях. По-друге, вона створює програму досягнення своєї місії, яка на наступному етапі (самореалізації) виступатиме інтегральною спонукою її матеріальної й практично-духовної діяльності.

Процес предметного втілення базових інтелектуально-особистісних надбань і є змістом та функцією самореалізації суб'єкта. Центральним мотивом самореалізації як діяльності виступає прагнення особистості продовжити себе у інших людях. Таке продовження відбувається через створюванні матеріальні й художні цінності, а також за допомогою морально-духовних внесків у іншу людину (це явище кваліфікується персоналізацією). Наголосимо, що про потенціал суб'єктного втілення як сутності самореалізації слід говорити у контексті вікових психологічних можливостей особистості.

Завдання школи у цьому зв'язку полягає у створенні умов для розвитку особистості, яка може і хоче самореалізуватися. Адже

нині фіксується низький відсоток вихованців з готовністю до само-реалізації.

1.2. Саморозвиток і процес самореалізації особистості

Саморозвиток є необхідною умовою процесу самореалізації. Адже, щоб особистість успішно реалізувалась, їй потрібно володіти системою морально-духовних цінностей. Вони й виступатимуть змістовним підґрунтям цього духовно-практичного процесу. Тож його кінцевим результатом є особистісна самозмінa у напрямі свого ідеального Я. Саморозвиток особистості пов'язаний з її життєдіяльністю: у її рамках і здійснюється цей процес. Тому вже з дошкільного віку, з моменту виділення дитиною свого Я вона стає суб'єктом власної життєдіяльності, оскільки починає ставити цілі, підкорятися власним бажанням і прагненням з урахуванням вимог інших. Звичайно, що ці спонуки мають набувати суспільної спрямованості, в іншому випадку вони будуть деструктивними у розвитку особистості. Саморозвиток переважно індивідуальний процес, що розгортається у внутрішньому плані особистості. У той же час це процес об'єктивний, який здійснюється спільно зі значущими іншими. Дорослі на перших етапах саморозвитку дитини проявляють ініціативу в становленні самостійності дитини, яка створює свою особистість, імітуючи зміст поведінки дорослого. Тож дитина буде свою особистість (саморозвивається) в ігровій, зображувальній, елементарній трудовій діяльності. Далі ініціатива дорослого полягає у постановці перед дитиною соціальних очікувань, цінностей. Лише підліток спроможний до самостійного формулювання завдань самовизначення. Їх вирішення все ж вимагає сумісного (з дорослим) пошуку відповідних способів.

Створення раціональних педагогічних умов особистісного саморозвитку неможливе без опори на його механізми. У цьому зв'язку зупинимось на механізмі самоприйняття, який виступає початковою ланкою перебігу діяльності самореалізації особистості. Під самоприйняттям розумітимемо визнання права на існування всіх аспектів власної особистості, як і особистості у цілому. Цим самим не заперечується факт функціонування негативних утворень і їх негативне емоційне оцінювання. Таке емоційне явище значною мірою стимулює особистісний саморозвиток, надаючи йому відповідну альтернативу – рухатись у суспільно значущому напрямі.

Здавалося б, що особистість легко приймає якесь своє утворення (рису, установку, потяг), однак це не відповідає дійсності. Річ у тім, що у неї відсутні для цього необхідні вміння. Особистість часто не вміє відкрити свої набутки, оскільки багато з них трансформуються у її підсвідомість, зокрема ті, що викликають негативні емоційні переживання.

У контексті методичного супроводу процесу самоприйняття педагогу важливо знати, що вихованець у собі безумовно приймає і до чого позитивно ставиться; що усвідомлює у собі як негативне, яке породжує неприємні переживання (певні якості не приймаються, і починається процес їх викорінення чи блокування); що він у собі не усвідомлює, оскільки як негативне воно було витіснене у підсвідомість.

Особливо небезпечною для самоприйняття вихованцем є ситуація негативної оцінки самого себе. Справа може ускладнюватися тим, що вихованець узагальнює свою самооцінку („Я поганий”) на весь людський загаль („Всі погані”). Така позиція може реалізовуватися за двома сценаріями: 1) песимістичне світосприйняття; 2) маніпулювання іншими з метою досягнення утилітарних цілей.

Механізм самопрогнозування – необхідний для процесу саморозвитку, оскільки особистість повинна передбачати результати власної діяльності та поведінки і безпосередньо себе у нових морально-духовних здобутках. Таким чином, за допомогою механізму самопрогнозування вона здатна визначити можливості свого розвитку, вичленити ту систему вимог, до якої слід прагнути і на яку необхідно орієнтуватися у найближчій і більш віддаленій перспективі.

Зміст і спрямованість самопрогнозів особистості визначається трьома векторами:

- 1) орієнтацією на свої вчинки, ситуації внутрішнього життя та оточуючого середовища;
- 2) спрямованістю самопрогнозів на передбачення власних діянь у контексті динаміки зовнішньої ситуації;
- 3) розглядом себе на різних часових інтервалах особистісного онтогенезу.

Слід пам'ятати, що результат саморозвитку особистості визначається якраз своєрідністю поєднання процесів самоприйняття і самопрогнозування.

1.3. Відповідальність як внутрішнє джерело самореалізації особистості

Незважаючи на особистісну багатовекторність саморозвитку, відповідальність є найважливішою якістю людини, що реалізується. Адже коли людина бере на себе відповідальність, вона самореалізується. Будемо виходити з того, що відповідальність відображає перш за все обсяг особистих завдань, обов'язків людини, тобто межі повинності. Обов'язок як свідомий акт-необхідність людини стосується як її самої, так і іншої. У цьому й полягає сутність її відповідальності. Вона діє на основі глибокого усвідомлення прийнятої або самостійно поставленої мети без будь-якого зовнішнього її обмовлення. Людина, як правило, має бути відповідальною не тільки за щось, але й перед кимось, за когось. Тож відповідальність виступає у структурі особистості провідною цінністю, характеризуючи її соціально-моральну зрілість. Для такої особистості соціальні вимоги і моральні приписи стають внутрішніми регуляторами діяльності й поведінки, і вона готова дати за ці види активності свідомий звіт. У плані виховання особистості у цьому зв'язку важливою є точка зору, згідно з якою відповідальність є необхідною ознакою зрілого вчинку. У свою чергу все життя особистості доцільно інтерпретувати як складну сукупність вчинків.

Формування відповідальності пов'язане з розвитком автономності особистості, утвердженням її свободи. Причому йдеться не про абстрактну свободу, а про свободу прийняття рішень у всіх сферах життєдіяльності особистості. Цій особистісній позиції часто заважає такий тип сімейного виховання як гіперопіка. У школі це явище властиве і вихованню, і навчанню. Така поведінкова установка дорослих знаходить міцне підґрунтя у системі соціально-перцептивних стереотипів, у їхніх уявленнях про учнів як нездібних у більшості своїй, до прояву автономності й самостійності у діяльності.

Рушійні сили розвитку відповідальності особистості першопочатково вбачаються у засвоєнні дитиною зразків соціальної поведінки завдяки пізнанню й виконанню правил різноманітних дитячих ігор. Тут важливо, щоб вони вправлялися у взаєминах кооперації й співпраці. Слід зважати, що дитина формується і морально, і соціально по мірі того, як розвивається й ускладнюється її гра, навчання, праця, як змінюється місце, яке вона займає у системі суспільних відносин, що склалися у даному суспільстві на даному ступені історичного розвитку.

У вітчизняній педагогіці розроблені дві концепції формування у підростаючої особистості відповідальності. Сутність першої полягає у реалізації ідей відповідальної залежності, у межах якої має функціонувати вихованець під час виконання різних видів діяльності. Тут методична перевага надається вихованню особистості у колективі і через колектив. А. С. Макаренко, як творець цієї концепції, наголошував на вихованні відповідальності як сильного почуття, як емоційного переживання особистістю своєї відповідальності.

Друга концепція передбачає формування відповідальності особистості у контексті виховання її громадянськості й морально-духовної ціннісної спрямованості. Дана концепція практично втілювалась у виховній системі В. О. Сухомлинського. На його думку, з раннього віку слід формувати здатність жити за принципами добра та високих ідеалів. Ця здатність передбачає розвиток таких якостей як душевність, сердечність, людяність, милосердя та інших.

* * *

Нині надзвичайно актуальною стає проблема пошуку підростаючою особистістю простору для самореалізації. Адже сучасне суспільство, у межах якого створюється цей простір, характеризується нестабільністю, невизначеністю усіх його сфер. Тому особистості часто-густо буває психологічно важко здійснити самостійний, свідомий, відповідальний вибір стосовно своєї діяльнісної й духовно-практичної позиції, своїх можливостей і бажань, свого місця у світі. Тож формування у молоді потреби у самореалізації має бути стрижнем виховної діяльності педагога. У цьому зв'язку центр методичних зусиль педагога зміщується з боротьби з бездуховністю, самодеструктивними формами поведінки і заземлюється на свідомому особистісному зростанні вихованця, на його особистісній самореалізації. При цьому особливу значущість набувають питання, пов'язані з дослідженням механізмів, умов, специфіки становлення цього психологічного феномену в шкільному онтогенезі.

❖ РОЗДІЛ 2

ПОЧУТТЯ ГІДНОСТІ У ДУХОВНОМУ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У наш час, коли все більшого поширення у житті людини набуває так званий моральний натуралізм як функціонування за нормами індивідуальних бажань, психологічних станів, установок та уподобань, її звернення до вищих морально-духовних цінностей видається неминучим особистісним поступом. Провідною серед таких цінностей виявляється гідність людини.

2.1. Гідність як ставлення до себе

Осмислюючи поняття „гідність”, ми цим самим входимо у сферу людської моралі з такими її базовими утвореннями як справедливість і повага до життя інших людей, доброзичливість і благородство і таке інше. Гідність є традиційною духовною цінністю, але її конкретне розуміння та призначення у контексті розвитку особистості історично зазнали істотних змін.

Першопочатково категорія гідності покладалася як засаднича цінність поряд з такими цінностями як справедливість, свобода, милосердя тощо. Якраз у такому вимірі вона осмислювалася і культивувалася в процесі морального вдосконалення особистості. Тут акцент робився на гідності як певному моральному ставленні людини до оточуючого світу. Відтак, ця цінність вважалася джерелом високих вчинків людини.

Та в чому ж полягав її зміст? Гідність пов'язувалася з *відповідністю* складових морального образу Я особистості та її професійних здібностей вимогам певної суспільної діяльності, яка могла в результаті цього набути ознаки смисложиттєвого устремління. Якраз у такому сенсі формулюється судження, що людина гідна того чи іншого звання, посади чи справи. Тож і особистість переживала свою гідність у зв'язку з відповідністю конкретному соціальному становищу. Доцільно констатувати, що почуття гідності виступало інтегральним мотивом соціального діяння, у склад якого входили

й мотиви егоїстичної спрямованості; і цей фактор міг істотно змінити моральну систему особистості та вплинути на її суспільну оцінку. У цьому сенсі поняття гідності вступало в синонімічний ряд з поняттям „честь”. Тому у текстовій формі вони вживалися послідовно. Наприклад: „ми повинні дбати про честь і гідність наших вихованців” (про розмежування та співвідношення цих понять мова йтиме далі).

Поступово поняття гідності як моральне ставлення особистості до світу людей і світу речей трансформується у ставлення особистості до самої себе, тобто перетворюється у самоствавлення. У цьому сучасному статусі ми здійснюватимемо її подальше осмислення. Відразу наголосимо, що психологічні механізми процесів ставлення особистості до зовнішніх агентів і ставлення її до власного внутрішнього світу єдині: відбувається рівною мірою задіяння механізмів сприймання, мислення, пам'яті, емоційних переживань. Тож чим більший досвід діяння особистість набуває з оточуючою дійсністю, тим оптимальнішим буде її діяння щодо самої себе. Важливо, що в онтогенезі досвід діяння предметної спрямованості передуює досвіду діяння внутрішньої спрямованості, і цю закономірність слід неодмінно враховувати у виховному процесі. Однак якомога рання інтенсифікація останнього досвіду є умовою продуктивності процесу виховання. Перераховані нами психологічні механізми виступатимуть реальними детермінантами формування й почуття гідності як духовної цінності у сучасному її розумінні.

Отже, під гідністю будемо розуміти усвідомлення і переживання особистістю самої себе у сукупності морально-духовних характеристик, що викликають повагу оточення. При цьому не виключається варіант, коли внутрішні утворення як характеристики особистості не викликають поваги до неї. У такому випадку слід говорити про ступінь суспільної значущості цих характеристик особистості, або ж про недостатню моральну вихованість того, хто вступає у взаємодію з носієм почуття гідності. Будемо мати на увазі, що цей зворотній зв'язок як повага – ставлення об'єкта гідності до її суб'єкта є обов'язковим у концептуалізації почуття гідності.

У випадку, коли об'єкт гідності не проявляє поваги до суб'єкта гідності, останній захищає своє право на заслужену повагу відповідними гуманними способами, тобто чинить виховний вплив на нього.

Гідність особистості має зовнішнє втілення: у поставі, ході, мові. Характер нашої ходи, рухів, мови з найперших хвилин формується

під впливом нашої взаємодії з соціальним простором, який може бути або простором поваги або зневаги. Конкретний стиль зовнішнього втілення є улюбленим предметом для творів письменників-сатириків. Однак у виховному плані більш важливим є внутрішній вимір почуття гідності, який вбачається у самодостатності та сенсі життя особистості.

Наше визначення поняття гідності як ставлення особистості до себе у контексті поваги іншими є дієвим підґрунтям для розкриття процесу його виховання у сутнісних показниках. Схематично даний процес може бути представлений наступним чином.

**Структурна модель виховання у особистості
почуття гідності**

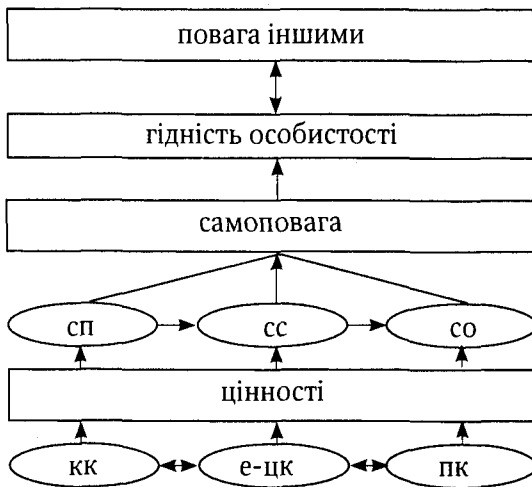


Рис. 1. Умовні знаки: когнітивний компонент (кк), емоційно-ціннісний компонент (е-цк), поведінковий компонент (пк), самопізнання (сп), самосхвалення (сс), самооцінка (со), логіка зв'язку (→)

Згідно запропонованого нами поняття почуття гідності, змістовною її основою виступає сукупність моральних характеристик особистості. Вони повинні піднятися до рангу відповідних цінностей як безумовних смислуотверджувальних імпульсів морально-духовної активності особистості. Процесуальний механізм їх формування

звично розглядається як оволодіння особистістю когнітивним компонентом, який має набути суб'єктивної значущості на основі впливу емоційно-ціннісного компоненту. У своїй єдності ці компоненти утримують знання (поняття) про певну етичну норму та її бажаність для особистості, і в такій цілісності виступають початковим мотивом до відповідного вчинку (реалізації поведінкового компоненту). По мірі практичного вправлення даний мотив й трансформується у конкретну морально-духовну цінність.

Педагогічні умови у традиційному їх розумінні як єдність змісту, методів і форм організації процесу виховання й мають зосереджуватися на формуванні розглянутої нами когнітивно-емоційної цілісності як породжувальної основи морального мотиву, а згодом і відповідної цінності. У цьому зв'язку наголосимо на недопустимості спрощеного підходу до формування когнітивного компоненту (знання про етичну норму). Обмеження цього процесу лише інформаційним поданням є вкрай неефективним. Тут має принципове значення у якій формі – абстрактно-повідомляючій чи особистісній – вихованець оволодіває моральним змістом. Важливо, щоб даний зміст був проблемно представлений у етико-когнітивній антиномії (добро-зло). Слід також забезпечити у свідомості вихованця послідовність внутрішнього руху від образу моральної дії до її сутності та збалансованість понятійного й діяльнісного видів інформації у виховному впливі педагога. Ним має бути сповна використаний феномен непрямой виховної дії та проектування позитивної метафоричної системи.

Осередям методичного впливу на формування когнітивно-емоційної цілісності повинна виступити розроблена нами дискурсивна технологія інтимно-особистісного спілкування та методи педагогічного переконання й умовляння. Видаються неефективними ті виховні технології та методики, у яких ототожнюються морально-духовні якості (властивості) та відповідні цінності. Перші формуються лише на основі використання механізму свідомості, тобто на глибокому і всебічному розумінні необхідності поводитися на основі суспільно значущих норм та вимог. Другі, використовуючи всі методичні засоби механізму свідомості, *апелюють до механізму самосвідомості*, за якого суб'єкт спрямовує всю свою розумово-емоційну напругу на певну морально-духовну якість, що зароджується, і глибоко переживає її *у формі радості* за своє надбання, а отже й за самого себе як носія духовного Я-образу.

Відтак морально-духовна цінність набуває більшої сили переживання та стійкості у порівнянні з якістю, тому з більшою вірогідністю реалізується у тому чи іншому вчинку як провідна його спонука.

Якщо конкретні ситуативні умови можуть загальмувати у особистості практичну реалізацію морально-духовної якості, то морально-духовна цінність здатна чинити їм опір і діяти у відповідності з позитивною внутрішньою налаштованістю, тобто на основі актуалізації процесу самодетермінації морального діяння.

Навколо цінностей як безпосередньої основи майбутнього почуття гідності розгортається особлива внутрішня діяльність, вектор якої задається самим фактом ставлення особистості до самої себе. Вичленимо у цьому зв'язку необхідні й достатні етапи цієї внутрішньої діяльності.

Мета першого з них полягає у необхідності концептуального пізнання власних цінностей особистості, що увійшли у її внутрішній досвід та виступили мотиваційними орієнтирами її духовно-практичної діяльності. Провідним психологічним механізмом для досягнення даної мети виступає так звана об'єктна рефлексія як мислення, що вичленяє певну цінність з ряду інших і перетворює її у безпосередній предмет дослідження. Тут важливо, щоб суб'єкт усвідомив конкретну моральну цінність як відповідний лише їй спосіб моральної дії. Адже, наприклад, спосіб реалізації справедливості відмінний від реалізації способу щедрості, вірності тощо.

Другий етап передбачає схвалення даної моральної цінності як такої, що має смислові переваги у порівнянні з іншими цінностями, які входять до морально-духовної системи особистості. Як бачимо, між першим і другим етапами (як і подальшим) має забезпечуватись зв'язок наступності, оскільки без пізнання цінності особистості неможливо здійснити й операцію її схвалення.

На третьому етапі розгортається самооцінювання особистості, змістовним підґрунтям якого виступає моральна цінність, що усвідомлювалась особистістю на попередніх етапах. Самооцінка як результат такого процесу самооцінювання має свою специфіку, викликаною безпосередньо матеріалом, який підлягає оцінюванню, тобто морально-духовною цінністю. На відміну від звичайної самооцінки, яка має забезпечити об'єктивність виміру особистістю власних можливостей і якостей (звідси вимога її адекватності, а не заниженості чи завищеності), морально-духовна самооцінка поряд з цією функцією викликає позитивне емоційне ставлення особистості до себе.

З позиції перспективи подальшого саморозвитку особистості дане емоційне самоставлення видається надзвичайно важливим. Це емоційне утворення будемо кваліфікувати самоповагою, за якої особистість не ганьбить, принижує чи картає себе, а шанує у повному розумінні цього терміну. Якраз ця шаноба, леліяння, пещення себе синтезуються у самоповагу, яка конститує (власне, дає життя) почуттю гідності особистості за необхідності заслуженої поваги з боку інших людей. Отже, формулу гідності особистості складає єдність її самоповаги та поваги оточенням.

Таким чином, почуття гідності не дозволяє людині замкнутися у своєму внутрішньому світі й жити за його особливостями, а повсякчас бути дієво причетним до людського оточення, змінюючи його за мірками власного морально-духовного розвитку.

До цього часу наше осмислення почуття гідності відбувалося у рамках внутрішніх утворень особистості, що дозволило вибудувати несуперечливу послідовність його генезису та становлення. Однак, беручи до уваги, що основний спосіб життя людини – діяльнісний, розглянемо цінності особистості як підґрунтя почуття гідності крізь призму тих чи інших її діяльностей. Тому доцільно говорити про гідність батька родини, громадянина, захисника вітчизни, спеціаліста-професіонала, політичного чи державного діяча тощо. Ці форми життя та певне соціальне становище чи статус, які зумовлені ними, стають цінними для людини. На основі таких діяльнісних розрізень виділяють відповідні типи гідності. У сучасному суспільстві вони набувають значної ваги; виникає навіть конкуренція за той чи інший тип гідності.

Зазначимо, що явище суперництва можливе лише тоді, коли людина наділяє конкретну форму життя високою цінністю. Інколи через різні зовнішні чи внутрішні обставини справа, якою займається особистість, може втратити для неї цінність; і така ситуація призведе до знищення почуття гідності через цілковите руйнування самоповаги.

2.2. Честь у структурі почуття гідності

Вище ми наголосили на необхідності розмежування та встановлення співвідношення понять гідність і честь. Така концептуальна робота пояснюється утвердженням гідності не як морального ставлення поряд з іншими ставленнями – цінностями, а як духовного самоставлення (як рефлексивної риси, за Б.Г. Ананьєвим).

При традиційному розумінні цих понять, наприклад, етика воїнської гідності історично узгоджувалася й урівнювалася з етикою воїнської честі. Носія ж воїнської честі характеризували як людину великої гідності та сили. Крім того, з етикою честі пов'язувався престиж професії. Так, життя воїна чи громадського діяча вважалося вищим, ніж суто приватне існування, присвячене економічному добробуту. Вище життя вирізнялось ореолом слави, який його оточував, принаймні для тих, хто мав у цьому житті великі успіхи. Бути воїном вважалося бути щонайменше кандидатом на уславлення.

Тож для послідовників етики честі смисл життя часто пов'язувався з їхнім місцем у просторі слави та безслав'я. У цьому випадку прагнення спрямовувалося до слави, або принаймні до того, щоб уникнути ганьби та безчестя, які можуть зробити життя нестерпним, а небуття принадливішим за життя.

Готовність поставити на карту свій спокій, добробут, навіть життя задля слави – це вважалося ознакою справжнього чоловіка; нездатних на це засуджували зі зневагою. Для тих, хто жив етикою честі воїна основними моральними цінностями вважалися шляхетність, турбота про репутацію, хоробрість, мужність, готовність до самопожертви.

У людини, що живе у рамках етики честі, формується обмежена ціннісна система, яка підпорядкована головній цінності певної форми життя: вільного громадянина, майстра-управлінця, соціального працівника тощо. Дана ціннісна система, так би мовити, обслуговує центральну цінність, пов'язану з певним родом занять особистості. Так, у прихильника етики професійної честі цінуються якості професіонала; вони повинні бути домінуючими у його особистісній структурі; інші ж цінності часто-густо є лише фоном для провідної цінності як визначального критерію його конкретної форми життєдіяльності. З позиції локальної ціннісної системи суб'єкти етики честі й дають оцінку своєму життю та визначають міру його повноти.

Етика честі виявилася досить суперечливою. З одного боку суб'єкт честі прагнув захистити її, якщо хтось зазіхав на неї. З другого – це робилося на тлі гіперболізованої слави й величі, до якої він постійно прагнув (особливо цей феномен був характерним для воїнської честі). У такій ситуації формувався переважно демонстративний тип особистості. Ці Его-пристрасті за своєю емоційною енергетикою, об'єднуючись з тяжінням до влади, виявлялися багатогато сильнішими за ті позитивні моральні цінності, які культивувалися цією етичною системою, і часто істотно змінювали її.

Дещо пом'якшений варіант психологічного механізму етики честі був властивий традиційній етиці гідності. Однак сутність останньої від цього не змінювалась: ці дві етики залишалися якщо не тождесними, то адекватними. Якщо суб'єкт етики честі здобував славу у суспільному просторі, то суб'єкту етики гідності була властива перехідна форма цього прагнення. У нього зароджувалась схильність і до утвердження своєї значущості у власних очах.

Тому критика етики честі (особливо воїнської, аристократичної та громадянської) не була історичною випадковістю. Ця критика (її здійснювали, зокрема Платон, Августин, Паскаль та інші) була тісно пов'язана із соціальним розшаруванням тієї епохи, і, зокрема, з розрізненням між аристократами та простолюдом, і, отже, виявляється, що вона має важливий соціальний вимір.

У другій половині XVIII століття цю критику підхоплено й вона стає виразником нового ідеалу життя, в якому центральне місце посідає розважливе та впорядковане виробництво, а пошуки слави заздуються як безглузде та непомірковане самопотурання, що необґрунтовано загрожує насправді цінним у житті речам.

Проведений аналіз традиційної етики честі у історичному ракурсі свідчить про відсутність підстав для прирівнювання її (навіть у сучасних варіантах, як-то – професійна честь) до етики гідності, коли це духовне утворення визначається як ставлення особистості до себе. Сукупність конкретних позитивних моральних цінностей (у традиційному їх розумінні), які культивуються етикою честі, можуть входити в змістовне підґрунтя сучасної етики гідності, яка осмислюється нами. Цей висновок можна сформулювати по-іншому: традиційна етика честі у межах суспільно значущих цінностей, тобто виключаючи прагнення до слави, величі та влади, становить безпосередню основу теперішнього розуміння процесу виховання гідності, а відповідно й етики гідності як важливої складової людської культури.

2.3. Культура гідності як мета особистості

Благородна ідея про людину як найвищу цінність, яка плекається на протязі досить тривалого часу, може реалізуватися лише в практичному утвердженні культури гідності. Життя особистості в культурі гідності, або її духовне життя, означає, що засвоювана нею *мораль доброчинності* у відповідній системі морально-духовних цінностей стає змістовною основою гідності як інтегральної її цінності.

По-іншому, йдеться про особистісну гідність людини як регулятор її поведінки, про життя за законом гідності. Тут гідність має виступити *надцінністю* як морально-духовне утворення вищого порядку; у цьому сенсі всі інші цінності доцільно вважати у різному ступені конкретними. Гідність як надцінність, таким чином, причетна до формування кожної конкретної цінності, оскільки смисл останньої пов'язується з гідністю як надмотивом. У мовленнєвому вираженні це можна представити так: „Я набуваю цінності-щиросердності й дію заради моєї гідності”. Однак це не означає, що при цьому нівелюється мотив безумовної значущості тієї чи іншої конкретної цінності. Тут лише йдеться про розширення мотиваційної основи конкретних цінностей. Адже, як ми наголошували, перш, ніж формувати почуття гідності, слід сформувати конкретну цінність, а далі трансформувати її у гідність як надцінність. За відсутності почуття гідності конкретна цінність формується лише на основі механізмів свідомості та самосвідомості й адекватних їм мотивів. Згодом, коли окрема морально-духовна цінність вперше стала підґрунтям почуття гідності (а сама гідність виявилась обмеженою цією цінністю), створюються умови для формування інших конкретних морально-духовних цінностей на розширеній мотиваційній основі як єдності мотиву безумовної значущості тієї чи іншої цінності та мотиву набуття гідності. По мірі розширення змістового діапазону почуття гідності та збільшення стійкості воно набуває можливості безпосередньо спонукати особистість до оволодіння конкретною цінністю. Тож цінніснопороджувальна функція почуття гідності особистості як надцінності має бути узгодженою з добродійністю як ієрархізованою системою суспільно значущих цінностей, діапазон яких визначається її віковими психологічними можливостями.

Рішуча відданість цінності гідності означає, що вона дає головні орієнтири напрямку життя для тих, хто її обрав. Особистість, для якої гідність виступила надцінністю, виносить судження щодо себе, виходячи зі ступеня досягнення цього морально-духовного утворення. Саме орієнтація стосовно цієї надцінності – головна для визначення моєї самототожності, отже, спрямованість на неї є для мене винятково важлива.

Якраз тому, що моя орієнтація щодо цієї найвищої цінності є суттєвою для моєї самототожності як окремої й цілісної індивідуальності, визначення того, що моє життя відділяється від цього духовного утворення або ніколи не зможе до нього наблизитися спустило б мене та було б нестерпним. І навпаки, впевненість у тому,

що я прямую до цієї цінності, дає мені відчуття цілісності й повноти мого буття як особистості, відчуття якого не дасть ніщо інше.

Гідність як надцінність, якщо я їй рішуче відданий, є домінантною ознакою моєї особистості. У такому статусі гідність доцільно трактувати як показник вищої моральної самосвідомості, до якої мусить піднятися особистість. Це не видається теоретичним перебільшенням: сучасна мораль, як складова загальнолюдської культури, пройшла складний і суперечливий шлях розвитку. Нинішнє усвідомлення непорівнянної вищості цінності гідності ґрунтується на тому, що воно витіснило попередні менш адекватні погляди, наприклад, стосовно етики універсальної справедливості, самовираження чи порядності, й тому слугує стандартом, виходячи з якого, інші існуючі погляди можна критикувати, а деякі їхні позиції схвалювати.

Слід зважати на те, що етичному світоглядові, організованому на культурі гідності, властива конфліктність і внутрішня напруга.

Гідність як надцінність не лише оцінюється вище від інших цінностей, а вона може у деяких випадках ставити під сумнів і заперечувати інші цінності. Нова моральна траєкторія, що пов'язується з етикою гідності, утверджується шляхом переоцінки існуючих цінностей.

Гідність у вищому духовному статусі не лише постає як стандарт, виходячи з якого можемо складати судження щодо інших, звичайних, цінностей, але вона часто радикально змінює наше уявлення про їхню суспільну значущість, у деяких випадках відкидаючи колишній ідеал і тавруючи його як спокусу. Культура гідності ще з більшою силою висвітлює особистісно розвивальні негативи Еґо-цінностей, в які часто-густо „поринає” сучасна людина, обмежуючи свій розвиток переважним задоволенням вітальних потреб.

Для володаря культури гідності змінюється весь спосіб бачення історичних культур та їхніх практик. Те, що раніше мало найвищий престиж, тепер може видаватися вузьким, позбавленим смаку, однобічним. Ми не можемо більше відчувати глибоку пошану до того, що раніше; навпаки, це почуття тепер викликає сама гідність як надцінність і ті універсальні вимоги, які вона висуває. Ми відчуваємо себе піднесеними над сірістю бездумних звичаїв, відчуваємо, що стаємо громадянами республіки духовності.

Така позиція є проблематичною, оскільки визначається надцінністю і передбачає перетворення суб'єкта, яке можна охарактеризувати як розвиток або осягнення вищої моральної самосвідомості;

вона навіть передбачає заперечення суб'єктом своїх попередніх цінностей. Вона є проблематичною із самого початку, завдяки своєму неоднозначному й критичному ставленню до простого морального розуміння.

Концепція культури гідності постулює свідомість й самосвідомість як психологічне джерело цього почуття, а його носія як раціонального діяча. Проголошення найвищої внутрішньої й зовнішньої активності людини стало головним пояснювальним принципом цього нового морального світогляду, оскільки всі морально-духовні цінності не мисляться поза межами вчинків. Зауважимо, що у цій концепції активність покладається як найбільш доцільна з огляду морально-духовних цілей, на реалізацію яких вона спрямована. Звідси й кваліфікація суб'єкта культури гідності як раціонального діяча. Закономірно, що характеристика раціонального діяча невід'ємна від його вміння раціонального контролю, що означає постійну дію заради досягнення суспільно значущих цілей, водночас не впадаючи в залежність від результатів конкретних дій. Тому основним критерієм сформованості суб'єкта культури гідності має бути його психологічна готовність до раціонального вчинку. Вчинкова раціональність, таким чином, повертає її суб'єкта у площину моральної раціональності, коли він орієнтується на свої ціннісні надбання, які також зобов'язують його бути настільки інтелектуально раціональним, наскільки це йому можливо. Саме так має бути організоване життя людей в культурі гідності: бути працюючими та раціональними в задоволенні власних потреб – цінностей, і через особистісне удосконалення, яке з цього випливає, допомагати задовольняти розумні потреби інших.

Людина культури гідності – це самодостатня особистість: вона покладається лише на себе, на свій внутрішній поклик, а не на інших, не на те, що вони думають про неї, чого від неї очікують, чим захоплюються в ній, чи що в ній зневажають, за що винагороджують чи карають. Воля такої людини вільна від спотворень залежністю від інших та їхніх намірів, вона цілісна, вільна й незалежна.

2.4. Гідність – основа духовної свободи особистості

У наукових дискусіях про свободу особистості, як правило, апелювали до розрізнення між діями, що виконуються за вимогою, і діями, вчиненими за потягом. Виходячи з цього, будемо орієнтуватися на ідею, згідно з якою свобода – це незалежність суб'єкта,

це визначення ним власних цілей без перешкод з боку зовнішнього авторитету. Його можна розуміти і як покору, і як патерналізм. Однак це не змінює сутності справи – вони є формами зовнішньої залежності людини.

Між тим кожна людина є найкращим, так би мовити, архітектором свого щастя. У науково-психологічній інтерпретації це судження стосувалося розуміння свободи як самодетермінації. Проте нам слід відповісти на питання – у якому напрямі особистість має себе самодетерминувати, тобто з чим вона мусить пов'язувати свою свободу? Очевидно, з *духовним самовизначенням*. Це й буде вектор її особистісного розвитку.

Оскільки ми не можемо уявити духовний розвиток поза межами духовної діяльності, то виникає необхідність у з'ясуванні відносин між свободою (як самодетермінацією) та цією діяльністю. Візьмемо при цьому до уваги, що духовність неможливо визначити лише через її наслідки як знаки зміни певної практично-духовної ситуації.

Духовна дія визначається як така не за її наслідками, а швидше за засадничим мотивом – цінністю, завдяки якому її було вчинено. Тож духовно розвинена особистість понад усе прагне узгодити свою духовну дію з базовим мотивом – цінністю (справедливістю, благородством, відданістю тощо). Це її остаточна мета, і вона прийме будь-які наслідки, які випливають з цієї цінності, та буде прагнути їх.

Практичне, тобто вчинкове дотримання певної духовної цінності рівнозначне свободі, оскільки діяти духовно – означає діяти згідно своєї особистісної сутності. Вона ж не привнесена ззовні, а плід своєї діяльності з морально-духовної самозміни. Ось чому лише культурна (штучна) природа людини в дії є реальним виявом її свободи. Якщо якась мета є наявним бажанням, хай навіть фізіологічною потребою – вона не мусить бути такою, що виходить від мого Я, тому тут не має місця свободі.

Можна більш підсилити цей висновок. Неможливо вважати людську дію вільною, якщо її мотиваційне підґрунтя дане нам безпосередньо; воно має бути результатом нашої свідомої діяльності. Тому необхідно віднаходити свободу в житті, нормативна форма якого певним чином утворюється чистою діяльністю „Я”, що породжує ту чи іншу духовну цінність як спонуку до діяння.

У цій діяльності вагоме місце належить раціональній волі як вільному особистісному акту людини, яка за його допомогою сама себе визначає. Це визначення є не що інше, як саморегуляція на основі цінностей, які людина для себе сформулювала. Відтак, вона

відчуває накази своєї духовності як щось вище, ніж вимоги її вітальних спонук. Все ж духовна свобода має сенс для людини, коли воля, що в ній об'єктивується, обмежується її відповідальністю. Дане обмеження окреслюється траєкторією суспільно значущих цінностей, що складають моральну культуру суспільства й спрямовують її до культури гідності. Якраз у ній може сповна реалізуватися дійсна свобода особистості, яку ми вище визначили за допомогою процесу самодетермінації.

Тож важливо розкрити зміст психологічних чинників, які взяті у своїй єдності та суперечливості, виступають рушійними силами розвитку особистості. Вже стало аксіомою, що особистість розвивається у зв'язку з внутрішніми суперечностями, що виникають у її житті. Вони обумовлюються, як наголошував Г.С. Костюк, її ставленнями до оточуючого середовища, її успіхами й невдачами, порушенням рівноваги між індивідом і суспільством. Але зовнішні протиріччя, які набувають навіть конфліктного характеру (наприклад, конфлікти між дитиною й батьками), самі ще не стають двигуном розвитку. Тільки інтеріоризуючись, викликаючи у самому індивіді протилежні тенденції, які вступають між собою у боротьбу, вони стають джерелом його активності, спрямованої на вирішення внутрішнього протиріччя шляхом вироблення нових способів поведінки.

Психологічними чинниками, що дають імпульс до розвитку, звично вважають ідеали, до яких прагне особистість, потреби, інтереси й мотиви, перспективні цілі. Якраз розходження між новими потребами, устремліннями і досягнутим рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення, виявляється одним з основних внутрішніх протиріч. В цьому процесі й проявляється діалектика свободи й необхідності.

Все ж залишається відкритим питання – якими якостями мають володіти ці психологічні чинники, щоб процес особистісного розвитку як саморозвитку виник і відбувся та досяг очікуваних результатів? Адже відомо, що лише динамічно (енергетично) потужний фактор може спричинити саморозвиток. Багато з перелічених факторів як рушійних сил розвитку такого рівня спонукання не досягають. Головною причиною такого стану, на нашу думку, є та, що вони пов'язуються переважно зі спонтанійним способом їх виникнення та становлення. Хоча й наголошується на педагогічному керівництві психічним розвитком особистості, все ж ця ідея ще залишається достатньо методично не реалізованою.

Тому перераховані психологічні чинники за відсутності глибокого науково обґрунтованого керування перебувають лише на поверхні свідомості суб'єкта, не піднімаючись до її сутнісних витоків і не даючи очікуваного ефекту.

Цей принциповий недолік відсутній у почутті гідності як самоствавленні. Якраз ця духовна надцінність може оптимально виконувати функцію системоутворювального психологічного чинника розвитку особистості.

По-перше, дана надцінність володіє глибинним особистісним смислом, який визначає духовну природу особистості, а не лише її ситуативне функціонування. Рушійна сила гідності як джерела розвитку об'єктивується структурними компонентами цього новоутворення: самоповагою та повагою іншими. У своїй суперечливій єдності вони створюють потужний імпульс до практичного досягнення сформульованих особистістю духовних цілей. Особистість прагне до необмеженого зростання у своїй гідності, розширюючи діапазон вчинкової активності. Однак це прагнення стає реальним за умови задоволення необмеженого бажання до заслуженої поваги з боку соціального оточення. Зазначимо, що прагнення особистості до заслуженої поваги іншими – це не задоволення Еґо-потягу до слави (як це спостерігається у традиційній етиці честі). Це засіб саморозвитку, щоб краще слугувати людям, приносячи їм всляку користь.

По-друге, почуття гідності просвітлює силою свого сенсу й енергетики всі похідні від нього утворення (ідеали, мотиви, прагнення тощо), надаючи їм більшої рушійної потенції. В результаті чого вони й можуть сповна виконати своє особистісно розвивальне призначення.

Життя людини у сучасному технологічному суспільстві, яке ґрунтується на утилітарному ціннісному світогляді, схильне позбавляти вищий смисл її існування, орієнтації на справжню духовність. Культивуючи у людини інструментальну позицію, воно прирікає її на всеосяжну матеріальну заклопотаність. Тому все частіше люди ведуть мову про втрату співчуття та доброзичливого спілкування. Все відчутніше за такої ситуації визріває необхідність утвердження в нашому житті засадничих морально-духовних благ. Почуття гідності у цьому зв'язку має бути притаманним сучасній людині; воно не повинно втрачати сенс. Її ж життя у культурі гідності буде тією духовною течією, яка звеличить її як у власних очах, так і в очах всього суспільства, занурить у простір свободи та любові.

❖ РОЗДІЛ 3

ЛАБИРИНТИ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Виховання духовно зрілої особистості, для якої поняття добра, справедливості, совісті, обов'язку набули непохитності, стали власними ціннісними орієнтирами, є головною метою сучасної освіти. Однак досягнення її – справа надзвичайно складна. Вона вимагає передусім глибокого теоретичного осмислення.

3.1. Духовна безпечність – напруженість у вихованні та розвитку особистості

У нинішніх умовах невизначеності смислоціннісних орієнтирів людини розкриття механізмів розвитку особистості як детермінант її морально-духовного життя набуває особливої значущості. Сьогодні механізми розвитку особистості як певні способи розгортання цього процесу досліджуються з позиції їх адекватності, ступеня особистісно перетворювальних можливостей, часових характеристик і особливостей. У виховній практиці використовуються механізми наслідування, ідентифікації, емоційного зараження, свідомості й самосвідомості, вольового зусилля. На перший погляд, за комплексного їх використання вагомих проблем у вихованні та розвитку особистості не повинно бути. Та насправді реалії інші. Сучасна людина далека від морально-духовної досконалості. Тож можна припустити, що в теоретичних поглядах стосовно сутності згаданих механізмів відсутня важлива ланка, неврахування якої призводить до зниження їх загальної виховної ефективності. Пошук цієї ланки змушує виконати диференційованіший аналіз структури способу дії, яким визначається той чи інший виховний механізм.

3.1.1. Духовна безпечність як психічний стан людини

До цього часу пошукові зусилля вчених зосереджувалися на нормативному представленні операційного складу механізмів

особистісного розвитку. Так, якщо йдеться про механізм свідомості, то вичленялися найбільш раціональні способи переконання: логічна структура суджень, їх оптимальне словесне оформлення та кількість, з якою без значних внутрішніх ускладнень може оперувати вихованець тощо.

Однак при цьому не осмислювались на високому теоретичному рівні умови, за яких певний виховний механізм стає основою розгортання відповідної внутрішньої діяльності суб'єкта. Адже відомо, що лише за адекватних умов можливе здійснення будь-якої – як внутрішньої, так і зовнішньої – предметно-перетворювальної дії. Отже, відсутність або ж невідповідність умов гальмує імпульс до дії, попри наявність необхідних засобів її здійснення.

Негативною умовою, що перешкоджає нормативному функціонуванню будь-якого виховного механізму, на нашу думку, є *внутрішня духовна безпечність*, яка стримує безперервний процес духовної самозміни особистості з усвідомлення свого особистісного образу „Я”. Внутрішня безпечність суб'єкта пов'язана з безтурботністю, пасивністю, недбалим ставленням до діяльності та поведінки, з відсутністю старанності, необхідної психічної напруги. Безпечність стає суттєвим деструктивним потенціалом, коли з ситуативного явища трансформується у більш-менш сталий психічний стан, що визначає своєрідність різних психічних процесів людини.

Духовна безпечність проявляється в недоречному, поблажливому ставленні особистості до самої себе. Тут – виражена самополегкість. Цей психічний стан може характеризуватися вибірковістю, коли пов'язується лише з конкретними змістовно-ціннісними проявами поведінки особистості, але він може набувати ознаки повсюдності й охоплювати всю поведінкову сферу. Особистісно руйнівна сила безпечності не сприяє досягненню духовно значущих цілей особистості. Притім, чим віддаленіші вони у часі, тим ступінь безпечності суб'єкта зростає.

Власне духовна безпечність причетна передусім до цілей-цінностей найвищого рівня, що визначають сенс життя особистості. Тому психологічно загрозливою є і безпечність як підґрунтя життя суб'єкта в теперішньому часі, і безпечність як орієнтир майбутнього, простір якого творить морально-духовне зростання особистості. Духовна безпечність суб'єкта призводить до відчуження від власного „Я – ідеального”, тому його сенсожиттєві орієнтири втрачають притягальну силу. У такій психологічній ситуації суб'єкт змушений експлуатувати свою безпечність, тобто діяти згідно з її

природою. Заступивши собою вектор особистісного майбутнього як прагнення до духовної досконалості, безпечність підтримує активну Его-зону, коли суб'єкт вибудовує свою життєву стратегію на ґрунті лише тих утворень, які, по-перше, визначають його теперішнє (актуальна смисло-ціннісна структура), а, по-друге, які виникли без будь-яких зусиль суспільно значущої спрямованості. За такої характеристики ці утворення зрештою призводять до формування еґоїстичної ціннісної орієнтації особистості. В широкому розумінні суб'єкт з такою орієнтацією формує власну поведінку, за реактивним сценарієм, оскільки той чи інший внутрішній чи зовнішній стимул є безпосереднім засобом виклику його активності без будь-якого свідомого опосередкування, яке може стримати її або істотно скоригувати у суспільно важливому напрямі.

3.1.2. Чинники духовної безпечності особистості

Чому людина стає безпечною? Відповідь на це запитання допоможе вирішити кардинальну проблему, пов'язану зі способом керування розвитком особистості. Щоб зрозуміти сутність безпечності, слід з'ясувати, яку психологічну реальність маскує цей психічний стан індивіда. Точніше кажучи, треба пояснити, яке внутрішнє утворення ховається за безпечністю і з якою метою це робиться.

Звернімося до утробного періоду розвитку індивіда. Плід, маючи потенції до фізичного і психічного зростання, перебуває в тепличних умовах. Усі засоби, необхідні для формування організму індивіда, так би мовити, безпосередньо перетікають від організму матері до організму плода. Це період „раю” майбутнього суб'єкта, що закінчується зразу після його народження. Відтепер малюк навіть для задоволення такої інстинктивної потреби, як угамування голоду мусить докласти значні фізичні зусилля, стискаючи та смочучи материнський сосок. І це вже спричиняє для нього певну незручність.

Згодом, якщо для дитини постійно створюються ситуації надмірної опіки, у неї не формується досвід достатньої фізичної і психічної напруженості. Остання ж завжди потрібна там, де суб'єктові доводиться або створювати необхідні умови, або ж раціонально їх упорядковувати (як певну послідовність перетворення та використання) для успішного виконання тієї чи іншої дії. Та головне, що відсутність турботи, дбання, журби змушує індивіда виявляти активність причинно-наслідкового типу детермінації (спонукання).

На її основі й відбувається задоволення нижчих вітальних (біологічних) потреб та мотивів, що породжуються корінним почуттям себелюбства (заздрість, гнівливість, злопам'ятність, ненависть, гористість, користолоубство тощо).

На такому рівні морально-психологічної організації суб'єкт може функціонувати, не відчуваючи мук совісті, а лише переживаючи задоволення. Отже, між безпечністю і гордовитістю існує прямий зв'язок. Та коли такий суб'єкт потрапляє у якісно іншу соціально-культурну ситуацію, йому важко буває дотримуватися нових правил поведінки, інших життєвих цінностей. Тепер стійкий стан безпечності викликає у нього почуття зневіри у власних силах, розпачу, а то й відчаю. Все ж за цим емоційним тлом криється недорозвиненість свідомих вольових зусиль – цього головного механізму морально-духовного самоперетворення особистості. Тож у цьому випадку суб'єктові психологічно легше демонструвати свій розпач, аніж визнати власне моральне безвілля. Такий вольовий недорозвиток суб'єкта, по-перше, не сприяє його особистісному зростанню, а, по-друге, актуалізує деструктивну спрямованість мислення, яке збагачується сильною негативною емоційною енергією, і це породжує у нього устремління до асоціальної поведінки. Подібне явище властиве не лише для індивіду, який перебуває на ранніх етапах онтогенезу (молодший школяр, підліток, юнак), а може проявлятися і в пізніших вікових періодах. Характерною ознакою стану безпечності є те, що суб'єкт не тільки не дотримується важливих суспільно значущих вимог, а й ігнорує простіші. Порушуючи останні, суб'єкт демонструє, що він і важчі не виконує через власну безпечність, а не через трудність самих вимог.

3.1.3. Духовна напруженість як психічний стан людини

Опозицією духовній безпечності є духовна напруженість як глобальна внутрішня умова особистісного розвитку суб'єкта. Цей психічний стан конкретно дає про себе знати як ретельність, запопадність, дбайливість, запальність людини, які вона проявляє своєю моральною діяльністю.

Де ж шукати джерела духовної напруженості особистості? Звернімося до згаданого вище положення про вольовий недорозвиток особистості. Наголосимо, що у цьому контексті інтерес має викликати не нижчий (інстинктивний чи імпульсивний) рівень розвитку волі, а рівень свідомого вольового процесу, який і має породи-

ти відповідні вольові зусилля. Без останніх не буває тієї чи іншої морально-духовної дії (вчинку), оскільки вихованець подолати прагнення функціонувати за нормами духовної безпечності й тих цінностей, які сформувались у її межах. Відтак він свідомо стає на позицію закономірностей духовної напруженості, виховує в себе осмислене бажання оволодіти вищими морально-духовними добродіями і втілити їх у власній життєдіяльності. Така переоцінка цінностей надзвичайно психологічно складна, але необхідна для особистісного самовдосконалення вихованця. Сенс цієї колізії: змиритись з тим, що не до вподоби й відмовитись від бажаного. Отже, потрібні відповідні – на рівні свідомості – трансформації в емоційній структурі особистості: одні пристрасті вгамувати, а інші емоційні утворення переживати з більшою силою.

3.1.4. Воля у розвитку духовної напруженості особистості

З'ясуємо механізм розвиненої вольової дії, зокрема такий її важливий структурний компонент, як ціль. Зазвичай під нею розуміють суб'єктивний образ майбутнього результату. До того ж йому надається статус бажаності стосовно того, хто ставить мету і досягає її. В цьому разі говорять про *мотив-ціль*. Зауважимо, що основні визначення поняття „ціль” виникли в рамках теорії предметно-перетворювальної (практичної) або навчально-пізнавальної діяльності. На нашу думку, пряме перенесення так представленої ідеї цілі у сферу морально-духовної діяльності видається недостатньо продуктивним. Річ у тім, що морально-духовна діяльність – це не суб'єкт-об'єктне відношення, а відношення суб'єкт-суб'єктне, тому й ціль тут як усвідомлений образ передбачуваного, бажаного результату має свою специфіку. Для морально-духовної цілі суттєвим є обов'язкова подвійність результату, яка передбачає єдність образу результату стосовно автора морально-духовної дії („Я ділюся своїм надбанням”) і образу результату щодо суб'єкта, на якого ця дія спрямована і яка в ньому зумовлює певну зміну (задовольняється якась його потреба). Така структурна організація морально-духовної цілі робить її значно складнішою порівняно з ціллю предметно-перетворювальною, а отже, й психологічно важчою у її досягненні. Особливо це стосується цілей, пов'язаних із сенсом життя людини й відповідним йому ідеальним духовним образом „Я”. Це і є сфера майбутнього людини, яка має визначити його теперішнє, орієнтувати його на досягнення кінцевої смисло-ціннісної мети

(жити за високим принципом творення добра). Та на заваді цьому процесові стоїть психологічна закономірність, згідно з якою чим віддаленіша у часі ціль, тим вона нереальніша, така, що ігнорується суб'єктом. Це означає, що сила емоційної складової (бажання) такої мети не є достатньою для планомірної діяльності суб'єкта щодо її досягнення.

Отже, збільшення сили переживання бажання – це зрештою підвищенням дієвості цілі як компонента морально-духовної волі, що є внутрішньою засадою основою духовної напруженості особистості. Стратегією у цій роботі має бути переведення емоції бажання з площини очікування його у площину активно-діяльнісного устремління до нього. Подібна емоційна трансформація може бути досяжною завдяки цілеспрямованому перетворенню когнітивної складової морально-духовної цілі. Ця складова, що є усвідомленим образом передбачуваного результату (в нашому розумінні), у свідомості вихованця повинна бути піднята від рівня пізнавального конструкту до рівня переконання як конструкту, що відображає глибоку і обґрунтовану впевненість в істинності знання, принципу чи ідеалу. За такого перетворення й емоційна складова як ціннісний конструкт стає конструктом-пориванням, що обов'язково об'єктивується в дії.

Синтез переконання у морально-духовній сфері і відповідного поривання виражаються у внутрішній діяльності суб'єкта як вольове зусилля, яке поменшує духовну безпечність і утверджує духовну напруженість, відповідальну за добродійне зростання особистості.

Однак не слід вважати, що детермінація стану духовної напруженості вольовим зусиллям є його константою, тобто постійною спонукою, без якої не обійтись. Якби це було так, то індивід не витримав би такого психологічного напруження, адже тривале перебування його у полі дії вольового зусилля може призвести до значних нервових ускладнень. Вольове зусилля потрібне лише для початкового виникнення у суб'єкта стану духовної напруженості. Це найскладніший для нього етап, оскільки завжди важко буває виконати перший вольовий акт. Згодом морально-духовна ціль як компонент волі набуває власної спонукальної енергії, стає достатнім мотивуючим імпульсом. Звичайно, що таке мотиваційне перетворення можливе за доцільного педагогічного керівництва. Тому вихованець має усвідомити сутність тих змін, які відбуватимуться у процесі переходу від стану духовної безпечності до стану духовної напруженості. Завдяки такому порівняльному осмисленню і переживанню

можливе перетікання емоційної енергії попереднього внутрішнього стану в наступний, надання останньому необхідної спонукальної сили. Тепер активність суб'єкта, яка мала вольовий характер, стає емоційно привабливою і більше не потребує докладання вольових зусиль. Емоційна привабливість нових морально-духовних цінностей, які є змістом духовної напруженості, набуває достатньої сили завдяки тому, що осмислення вихованцем власного життя активізує прояви совісті як додаткового особистісно розвивального фактора. І тепер ці дві внутрішні інстанції діють спільно задля успішного досягнення очікуваного результату.

3.1.5. Тактика подолання духовної безпечності та утвердження духовної напруженості

У методичному плані педагог, працюючи над подоланням духовної безпечності вихованця, спочатку має „розхитати” сформовану в нього ціннісну структуру егоїстичної спрямованості. Це треба здійснити через її самоаналіз, коли у вихованця під впливом суджень педагога виникає сумнів у правильності стилю свого морального життя. При цьому зусилля педагога спрямовуються лише на зону сумніву з метою її розширення. Далі педагог поступово домагається перецентрації мислення вихованця з власного інтересу на спосіб мислення, який орієнтує його на потреби іншої людини. Висуваючи нові моральні вимоги, педагог не лише мусить працювати над їх усвідомленням вихованцем, а й піклується про його моральний досвід, руйнуючи його моральні негативи і формуючи суспільно значущу моральну програму. Таке саногенне (оздоровче) мислення корисне й тим, що воно нейтралізує прояв тих почуттів, які не сприяють морально-духовному зростанню особистості й культивує вищі духовні переживання.

Психологічно філігранним повинне бути моральне самоставлення вихованця, особливо коли йдеться про самоосудження, яке розгортається за керівництва вихователя. Зазвичай така особистісна дія має на меті виявлення і усвідомлення вихованцем своїх суспільно несхвальних рис та їх емоційне самооцінювання, яке йому зараз неприємне, але об'єктивно характеризує реальну ситуацію його розвитку. Вважалося, що така внутрішня структура акту самоосудження є методично оптимальною, тому педагог її і культивує. Та поглиблене її осягнення дає змогу констатувати, що тут потрібне ще істотне доповнення для цільового продовження. Йдеться про

обов'язкову емоційну побудову вихованцем відповідної програми виправдання (послідовності способів дії з морально-духовного самоосудження). У цьому випадку моральне самоосудження буде продуктивнішим.

Адже буває так, що вихованці осуджують себе, але мета цієї дії далека від позитивної моральної самозміни. Тут немає будь-якого потягу до духовного засмучення чи каяття. Одні діти роблять це для того, щоб завдяки своїй відвертості їх визнали ровесники. Бо моральні недоліки неоднаково видаються тяжкими, коли хтось інший відкриває їх і коли їх робить сам їхній носій. Інші вихованці внаслідок сильних емоційних переживань, ігноруючи будь-які оцінювальні дії, з крайньою безсоромністю озвучують власні недоліки немов би чужі.

Важливим напрямом розгортання морального самоствавлення (окрім самоосудження) має бути *спрямований виклик у вихованця емоції гніву, а далі й ненависті до власної безпечності, а отже, і до тих деструктивних особистісних утворень, які пов'язані з нею*. Це емоційне переживання виявиться результатом сильної розумової зосередженості суб'єкта на всіх складових сфери безпечності та на здійсненні ним відповідного критичного самоосмислення. Слід сповна використати також позитивну дію почуття сорому. Тож важливою видається коректива щодо його перебігу. Переживання вихованцем сорому в ситуації радикальної зміни життєвих цінностей може бути добродійним, якщо не пов'язуватиметься лише з думками й оцінками вихователя як особи, що утверджує морально-духовні стандарти. Це емоційне переживання має бути реакцією на велике піклування вихователя, коли не ігноруються будь-які ситуативні моменти життя вихованця.

Єдність самоосудження і переживання самогніву та сорому вихованцем значно знижує силу духовної безпечності, що є досить важливим фактором його морально-духовного становлення. Якраз така внутрішня робота та її результат породжують прагнення вихованця бути у стані духовної напруженості. Таким чином, згадана єдність є дієвим підґрунтям для створення вольової форми мотивації процесу духовної напруженості.

Слід поступово нарощувати моральних діяння вихованця, які пов'язані з духовною напруженістю. Якщо суб'єкт виконуватиме навіть незначні моральні дії, то демонструватиме достатню заппадливість і стосовно справ великої моральної ваги. Хто ж нехтує першими, той не переймається і останніми.

За духовної напруженості кардинально змінюється сприйняття суб'єктом теперішнього і майбутнього часів, у межах яких відбувається його морально-духовний розвиток. Ці дві часові інстанції не роздільні у свідомості особистості, в теперішньому вона переживає і майбутнє, оскільки цільова воля демонструє свідомості суб'єкта як теперішнє те, що очікується. Лише за цієї умови морально-духовна ціль сповна визначить життєдіяльність особистості, поєднуючи її з бажаним доброчесним ідеалом.

Розвиток духовної напруженості є рухом до стійкості цього психічного стану. Однак ця ідеальна мета однак не завжди досяжна через її надзвичайну складність. На цьому шляху виникають й регресивні моменти, коли те чи інше морально-духовне надбання девальвується, і суб'єкт діє за соціально несхвальними поведінковими схемами. Це означає, що духовна напруженість зазнає руйнівних зовнішніх і внутрішніх впливів, від яких особистість не має змоги надійно психологічно захиститись. Та головне в цій деструктивній ситуації – не вважати її за внутрішньо комфортну. Це досягається завдяки цілеспрямованим педагогічним діям, за яких деструктивна ситуація вихованця перстає бути монолітною. У вихованця виникають перші суперечливі судження, які селекціонуються ним за допомогою вихователя, і він обирає розвивально оптимальні ситуації.

Така духовно перетворювальна робота полегшується тим, що вихованець вже перебував у сфері вищої доброчинності, і вона вже не здається йому незвичайною. Йому важливо не втрачати надію на свою особистісну перспективу. Однак це очікування *не має бути пасивним, воно може вчасно збутися тільки через власне духовне самоперетворення*, яке відбувається на психологічному оптимумі вихованця, коли використовуються всі його розумово-почуттєві можливості.

3.2. Духовна культуродомінантність як виховний ідеал: засоби досягнення

3.2.1. „Я” в особистісному бутті людини

Глибинною таємницею справжнього духовного розвитку людини є її „Я – обурюване”, яке істотно гальмує її рух у цьому напрямі, чинить йому певний внутрішній опір. У цій функції „Я – обурюване” є самостійним механізмом; більше того, механізмом системоутворювальним. Є підстави вважати, що джерелом виникнення

„Я – обурюваного” є факт похідності особистості від людської культури. Остання ж успадкована від минулих поколінь. Тож у цьому процесі за доволі не точної його психологічної організації і виникає момент суперництва. Очевидно, підсвідоме тяжіння людини до першості скрізь й у всьому і є підґрунтям її спокуси. Їй важко змиритися з соціально зумовленою залежністю як виявом відповідальності волі, оскільки дається взнаки природне бажання до необмеженої свободи. Гонор за таких умов стає доцентровою силою емоційного життя і вибору поведінкової стратегії суб'єкта.

Механізм опору – це суцього емоційне утворення, що проявляється як наміри чи бажання. Людину, в якій механізм обурення надзвичайно сильний, залучають до розумово відсталих. Тут уся трагедія у тому, що людина із сильним „Я – обурюваним” всю енергію спрямовує на дії не сумісні з добродієністю, і в цьому сенсі її вважають божевільною, а її бажання кваліфікують як нерозважливі. Дія механізму обурення призводить до дискредитації людиною моральних вимог, до їх особистісного знецінення, а отже, й до неов'язкового їх дотримання. Це є культивування свого роду самообману, який сам по собі духовно небезпечний, оскільки втягує людину в особистісно неконструктивне русло функціонування. Вибудувавши у внутрішньому плані схему морального заспокоєння, людина тим самим розчищає психологічний простір соціально незначущим вчинкам та поведінці.

Стійка налаштованість особистості до активного опору глибоко деформує всю палітру суб'єкт-суб'єктної взаємодії, призводить до узагальненого інструментального ставлення як світоглядної настанови. Причому такого ставлення зазнає як інша людина („Вона засіб досягнення моєї мети, і в цьому вбачається вигода для мене”), так і сам суб'єкт („Я дію як інструмент чи засіб для досягнення своєї мети”). Така особистісна позиція руйнується лише на полюсі творення добра людиною. Цей полюс має бути пронизаний глибокими почуттями, де любов та милосердя будуть стійким духовним центром, який впливатиме на якість всіх емоційних переживань особистості. По-іншому кажучи, цей центр має стати мірою, фундаментальним критерієм, за допомогою якого оцінюється вся різноманітність людських дій.

З огляду на сказане постає проблема надзвичайної складності: відшукати засіб перетворення „Я – обурюваного” у свою протилежність, зменшення його деструктивної дієвості, долучення особистості до цінностей духовної культури людства. Тут важливий

педагогічний зачин, пов'язаний з виявленням та врахуванням стану ціннісних коливань вихованця, коли в його душевній системі вживаються добродійності і протиправні діяння, які інколи важко кваліфікувати. Отож педагог передусім правильно діагностує мотиваційну сутність вчинку вихованця, яка може бути вичленена в процесі порівняння, аналізу й узагальнення поведінкової симптоматики.

Оптимістична виховна гіпотеза вихователя є глобальним орієнтиром у його діяльності, рухом до добра у розвитку особистості. Цей вектор має усвідомити і кожен вихованець. Таким чином, *обов'язок педагога полягає у тому, щоб сформувати у вихованця стійку психологічну настанову на постійну і нелегку виховну діяльність, яка вимагає максимальної концентрації його розуму, почуттів і волі.* Будь-який успіх у справі становлення особистості має переживатися нею як задоволеність власним життям, як своє свято, яке за належного докладання зусиль не минатиме.

Щоб це стало реальністю, хоча б частково, у вихованця формують уявлення про життя не лише як про явище біологічне, а передусім як явище, що утверджує множину дій вищого, духовного рівня. Якраз у цьому сенсі говорять про його немарнотність. Отже, навіть фізіологічний акт (наприклад, задоволення потреби у їжі) у свідомості суб'єкта має бути детермінований певною соціальною мотивацією. Та чи інша побутова чи комунікативна дія повинна слугувати єдиному прагненню – *морально-духовному розвитку особистості.*

З таких дій і складається життя як неперервний вчинок людини. З позиції життя як добродійної дії суб'єкт має оцінювати і себе, й іншого, вдаючись до похвали чи осудження. Все ж морально-духовний розвиток особистості буде більш успішним, якщо її загальна настанова на заступництво іншого домінуватиме над всіма іншими, які можуть призвести до появи пихатості, зверхності тощо.

Зі сказаного випливає, що *вихованця треба вчити набувати вищих морально-духовних цінностей у процесі свого життя, а це означає, що його потрібно й схилити до цього.* Тоді слова і діла вихованця стануть справжнім мірилом його особистості.

3.2.2. Краса духовності: виховні можливості

У вихованні гуманістично спрямованої особистості, яка не чинить опору культурним впливам, чільне місце посідає *естетика духовності.* Цим самим утверджуються естетичні переживання щодо

морально-духовної сфери як складової буття людини. Виховуючи у молоді естетичні почуття лише до тих чи інших матеріальних предметів (природні явища, речі, набутки культури), ми тим самим збіднюємо її світосприйняття і світопереживання. Духовна краса залишиться для неї закритою, а отже, й сама вона виявлятиметься особистістю, далекою від досконалості. Тож переживання суб'єктом передусім красивого задля морально-духовних цінностей їх носіїв є обов'язковим у справі виховання.

Механізм породження таких переживань в загальних рисах аналогічний способу естетичного виховання особистості в цілому. Тут також має осягатися красиве і потворне як естетичні антиподи. За їх порівняння і виникатиме смислова опозиція до однієї з сторін цієї моральної дихотомії як заперечення особистістю потворного і долучення її до красивого. Ще важливішою є переорієнтація суб'єкта з естетичного переживання красивого, що властиве іншій людині, на *естетичне переживання власних морально-духовних здобутків*, особливо на першому етапі їх формування у полі поведінкових ситуацій.

3.2.3. Грані самосвідомості особистості

Безперечно, в ієрархії механізмів морально-духовного розвитку особистості *механізм самосвідомості є провідним*. З одного боку, він творить зміст розгортання інших механізмів цього розвитку, а з другого – визначає характер виховних впливів, що спрямовані на досягнення педагогічних цілей. З огляду на це методичне впорядкування механізму самосвідомості є доволі перспективним для повноцінного розвитку особистості.

Поки що основним напрямом виховної реалізації цього принципу є доведення до свідомості вихованця як змісту тієї чи іншої моральної вимоги, так і розкриття на такому ж високому рівні свідомості реального значення її функціонування у відповідних їй поведінкових ситуаціях. Так чи інакше, при аналізі цих ситуацій акцент в аргументації необхідності діяти суб'єктові згідно з конкретною вимогою (чесності, щирості, справедливості тощо) робився з огляду на самопочуття іншого суб'єкта, на якого мала бути спрямована моральна дія. Крім того, простір таких ситуацій розширювався завдяки введенню до нього соціального компонента: користі чи шкоди для найближчого конкретного кола (рідних, ровесників тощо), іміджу групи, класного і шкільного колективу, по-

голосу спільноти. Методично це оформлялось у соціогенну ситуацію, коли детально аналізувався варіант здійснення моральної дії і варіант її нездійснення. Ця колізія і є основним фактором у свідомій детермінації суб'єкта до вчинку.

Водночас теоретично покладалося, що практична дієвість детермінації, тобто мотиваційна готовність суб'єкта до здійснення морально-духовного вчинку, залежить від спонукальної сили тієї чи іншої морально-духовної вимоги у її поведінково-ситуаційному вираженні. Саме на набуття достатньої спонукальної сили конкретної етичної норми як суспільної цінності й спрямовувався пошук найбільш ефективних методичних засобів.

Наголосимо, що спонукальна сила етичної норми-цінності – *це її спроможність до виклику в суб'єкта емоційної реакції на певну стичну цінність*. Звичайно, для досягнення виховних цілей така емоційна реакція суб'єкта має бути позитивною.

За інших рівних умов виховна ефективність механізму самосвідомості все ж залишається неоптимальною. Вихованець не набуде достатньої стабільності моральної поведінки, орієнтуючись лише на суб'єктивну значущість певного морально-духовного припису. Виникає запитання: *чи використовується весь морально-розвивальний потенціал цього механізму, чи є ще в ньому не розкриті резерви?* Даючи позитивну відповідь на це запитання, ми обґрунтовуємо ідею розширеного механізму свідомості як трансформацію традиційно використовуваного. За розширеного механізму самосвідомості більша методична увага приділяється суб'єктові майбутнього морально-духовного вчинку. Тут видається психологічно недостатнім обмежувати його внутрішню активність детальним аналізом відношення „Я – морально-духовна вимога”. Якщо за використання механізму самосвідомості забезпечувався напрям „морально-духовна норма стає привабливою для мене”, то за його розширеного варіанта цей напрям перетворюється у формулу „Я прагну до морально-духовної норми як суб'єктивної цінності”. Зміна логічного суб'єкта (норма у першому випадку і „Я” у другому) має принципове значення у перебігу виховного процесу. Все ж тут має бути ґрунтовне уточнення, згідно з яким розвивальна дієвість згаданої формули істотно підвищується за умови, що суб'єкт спрямовує свою внутрішню діяльність не лише на конкретну етичну вимогу й відповідну їй поведінкову ситуацію, а значно розширює сферу своєї діяльності, вводячи до неї ті мікроситуації, які можуть змінити його морально-духовну орієнтацію. Ідеться про груповий тиск, думку

сумнівного авторитету (ровесника чи дорослого), появу об'єктивних перешкод, негативний психічний стан тощо. Ці й подібні фактори гальмуватимуть рух суб'єкта до стійкого оволодіння певною морально-духовною нормою і перетворення її в особистісну цінність. *Цілеспрямована методична робота педагога з вихованцем у цьому напрямі має стати його педагогічним обов'язком.* Тому доцільно скласти програму таких розвивально-гальмівних ситуацій, розробити сценарії відповідних виховних впливів на вихованця та адекватної його діяльності. Водночас вихованець має бути психологічно підготовленим до гальмівних ситуацій, володіти арсеналом блокуючих засобів, які набуваються як у процесі педагогічного спілкування, так і за участі в спеціально організованих тренінгах. Їх наслідки й мають збагатити внутрішнього досвід вихованця.

За всіма ознаками таку діяльність вихованця можна кваліфікувати як самопревентивну у повному розумінні цього терміна. Початок самопревентивної діяльності вихованця, зрозуміло, можливий за відповідних дій педагога; без останніх така діяльність не буде повно розвиненою структурно. Адже загальна ефективність цієї діяльності суттєво залежить від логічно вибудованого набору превентивно-виховних способів дій вихованця, якими він може оволодіти лише разом з педагогом. Важлива роль у продуктивності самопревентивної діяльності також і вміння вихованця самостійно чітко визначити гальмівний фактор і залежно від цього скоригувати наявні у нього превентивно-виховні дії. Тут не обійтися йому без процесуального контролю за перебігом цих дій та їх емоційного оцінювання.

3.2.4. Колізія емоційних переживань особистості

Завершальною ланкою у методичній конкретизації розширеного механізму самосвідомості буде, так би мовити, його емоційне цементування на рівні емоційних переживань, яке доцільно розгорнути за такими напрямками:

Перший напрям є реалізацією психологічного правила парності прояву емоцій. Здебільшого цього правила педагога не дотримуються, оскільки всю увагу зосереджують на одному емоційному переживанні – бажанні (хотінні), що є емоційно-ціннісним компонентом морально-духовної цінності та перебуває на стадії формування. Цей компонент оформляється судженням: *„Я прагну діяти згідно з морально-духовною вимогою”*. Діяльність педагога

га й спрямована на виховання в особистості того чи іншого вчинку на засадах змісту цього судження. У цьому вбачається застосування механізму свідомості у виховному процесі. За розширеного механізму самосвідомості це судження має продовження: *„Я не хочу морально схибити”*. Як бачимо, і в першому, і в другому випадку йдеться про одиначне емоційне переживання, яке разом з когнітивним компонентом складає структуру морально-духовної цінності суб'єкта.

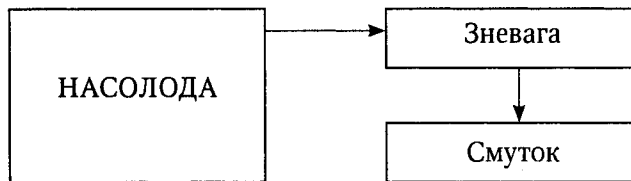
Все ж певне морально-духовне утворення стійкішатиме, якщо до емоції бажання долучатиметься емоція побоювання чи остраху. Переважно ця емоція закріплюється у почуттєвому світі особистості як реакція на певну зовнішню небезпеку і в такому статусі репрезентує характер людини (боязлива, нерішуча тощо). У нашому випадку переживання побоювання має розгортатися на тлі ідеальної (внутрішньої) небезпеки, пов'язаної з можливістю втратити морально-духовне надбання, а отже, з можливістю деформації свого *„Я – образу”* і відповідно соціальних зв'язків як похідних від нього (соціального престижу, визнання тощо). Відповідно методичні дії педагога спрямовуються на налагодження зв'язку між емоцією побоювання і згаданими характеристиками суб'єкта. Наприклад, вихователь стверджує, що вихованець мусить побоюватися негативного ставлення до нього та низької оцінки, якщо той втратить *„своє обличчя”*, нехтуватиме моральними вимогами. Супроводжуючи подібне судження переживанням тривоги, педагог викликати-ме відповідне переживання у вихованця, яке згодом (за правильних індивідуальних методичних дій) переростатиме в острах. Тож емоція бажання і емоція остраху мають *„іти поруч”* задля досягнення вихованцем особистісно розвивальної мети.

Другий напрям диктується психологічним правилом переживання переживань. Суть цього емоційного явища полягає в тому, що предметом переживання суб'єкта є не якась зовнішня інстанція (явище, людина, річ), а інша його емоція, коли вона процесуально функціонує у часі, тобто переживається. Тож тут одна емоція своїми засобами допомагає оцінити іншу, і відтак змінює останню (пригнічуючи або посилюючи її).

Продуктивним виховний процес може відбутися за головної умови, коли він розгортається *на фоні актуалізованого ансамблю позитивних емоцій вихованця*. В іншому разі неодмінно виникатимуть виховні ускладнення. Тому створення необхідного емоційного стану – першочергове завдання вихователя.

Отож вихователь, *по-перше*, діагностує провідне негативне переживання вихованця. Ним можуть бути смуток, журба, скорбота, убоління і т. ін. *По-друге*, правильно визначає ту емоцію, яка найбільшою мірою має потенцією до блокування того чи іншого негативного переживання. Наприклад, для нейтралізації переживання смутку найбільш оптимальною виявиться емоція презирства, зневаги чи нехтування. *По-третє*, активізує ту емоцію, яка слугуватиме детермінантою для розгортання переживання переживань. Для розкритого емоційного впливу такою емоцією має бути насолода чи втіха. *По-четверте*, пов'язує емоцію-детермінанту (у нашому випадку – насолоду) з морально-духовною цінністю, якою оволодіває вихованець. Так, насолода має корелювати з функціонуванням щирості, вірності, вдячності, чуйності, скромності тощо.

Тепер вихователь формує у вихованця відношення:



Зв'язок цих емоційних переживань має стати теоретичним об'єктом для створення педагогом адекватного методичного забезпечення процесу виховання.

Третій напрям окреслюється психологічним правилом переорієнтації емоційного переживання з *вектора відцентрового на вектор доцентровий*. Тут ідеться про благо для людини її емоційних переживань, які за нераціонального (нерозумного) використання можуть їй зашкодити. Отож, усе залежить від обставин, за яких розгортається той чи інший емоційний процес. Неприятливими для людини є негативні емоції, тому таке їх термінологічне визначення й закріплює цю їх психологічну дію.

Усе ж тут потрібне уточнення: негатив цих емоційних переживань не є константною величиною, а залежить від вектора їх перебігу. У цьому зв'язку виокремлюють відцентровий і доцентровий вектори. За відцентрової спрямованості негативна емоція не сприяє психологічному комфорту суб'єкта. Однак саме цей вектор найбільшою мірою культивується у всі періоди його психічного розвитку. Складається враження, що альтернативи цьому немає. Так, зазвичай ми переживаємо емоцію образи чи смутку в ситуації, коли

змушені терпіти наругу над нами. Емоційні стани, викликані цією моральною дією, людина переживає досить важко. Вони можуть призвести до психічних відхилень, для корекції яких потрібне певне психотерапевтичне втручання.

Щоб негативні емоції не призводили до внутрішнього дискомфорту, треба культивувати й доцентровий вектор їх перебігу, за якого вони стають корисними для людини. Згадана емоція смутку є для суб'єкта психологічно конструктивною, коли пов'язується зі здійсненим ним соціально несхвальним вчинком. Тепер емоція смутку чи образи на себе (за скоєну провину) може слугувати моральному оздоровленню. Це ж стосується й емоції гніву, звичний вектор протікання якого теж слід змінювати і вправлятися в його доцентрових межах.

Педагог разом з вихованцем вирішує спеціальне емоційне завдання, яке полягає у зміні вектора переживання певної негативної емоції. Цю проблему вихованець самостійно не розв'яже, скільки досвід зміни предмета емоційних переживань у нього відсутній. Тут продуктивним буде *моделювання ситуацій зміни напряму негативних емоційних переживань*. Вихованець мусить експресивно (мімікою, жестами) демонструвати потрібну емоцію. Зовнішня ж частина емоційної реакції стимулюватиме сам процес емоційного переживання. Необхідними виявляться: спільний аналіз малюнків з етичним змістом, художніх текстів та творів мистецтва.

Четвертий напрям є практичним утвердженням психологічного правила гнучкості емоційних переживань.

Вкрай несприятливим фактором у морально-духовному розвитку особистості є емоційна ригідність (відсутність гнучкості), коли у суб'єкта не формується досвід трансформації протилежних емоційних переживань (наприклад, *мстивість – терпіння, злість – благодущність*) стосовно одного і того ж об'єкта (іншої людини). Різні за модальністю емоційні переживання, зазвичай пов'язуються лише з різними об'єктами (світом людей). А це шлях до моральної примітивності особистості. Якщо емоційна ригідність набуває стійкості, то така особистість може проявляти ненависть навіть до тих людей, які ставляться до неї з великою шанобою. Про те, що вона мусить переживати добрі почуття навіть до того, хто її образив, не може бути й речі.

Техніка позбавлення вихованця від емоційної ригідності має полягати в усвідомленні емоційних регуляцій ним тих чи інших суб'єкт-суб'єктних ситуацій. Так у випадку, коли один вихованець

повівся стосовно іншого аморально, останній має не ображатись, а налаштувати на переживання суму за такий вчинок. Звичайно, тут потрібне значне педагогічне втручання, спрямоване на всебічний аналіз ображеним такої ситуації. Тоді у вихованця може виникнути момент прощення, який його духовно очищає. Адже у нього радикально змінюються як думки, так і емоційне сприйняття і себе, і ровесника-кривдника. Це буде справжньою душевною розрадою, в наслідок чого між цими суб'єктами можуть виникнути й зміцніти дружні стосунки, які були б неможливими без цієї психологічної процедури.

Зважаючи на цю кінцеву мету, педагог і далі впливає на вихованця, що зазнав несправедливості, аби той не проявляв до образника якихось соціально несхвальних вчинків, не відвертався від нього, не припиняв контактувати та спілкуватися. Це й буде показником прогресивних особистісних змін вихованця.

3.2.5. Суб'єкт-суб'єктні взаємини: умови оптимізації

Вихованець, який пройшов шлях власних морально-духовних перетворень, змінює на краще загальну ситуацію своїх взаємин і з педагогом. Він стимулює вихователя до особистісного зростання, виховні дії якого стають досконалішими, гуманістично центрованими, де милосердя є провідним законом морального існування.

У контексті нейтралізації „Я – обурюваного” нового сенсу набуває „Я – Ти” – відношення (взаємини вихованця і вихователя). На початковому етапі виховного процесу „Я” виявляється недосяжним „Ти”, оскільки різниця у рівні морально-духовного вдосконалення вихованця і вихователя надзвичайно велика. Така ситуація й створює внутрішній поштовх до особистісного розвитку вихованця за умови, що він усвідомлює цей розрив. Далі неперервність і послідовність виховного процесу повинна забезпечуватись психологічним твердженням, згідно з яким вихованець стає морально-духовним відображенням вихователя як свого ідеалу. Це рівень тотожності вихователя і вихованця як особистостей. Останній своїми моральними справами підтверджує це відношення, зміцнює його у своїй життєдіяльності. І насамкінець, вихованець піднімає свою морально-духовну планку до рівня, коли ставить мету перевершити вихователя. У цьому й проявляється його тяжіння до першості. Звичайно, що воно ще не досягне у процесі організованого виховання, але вихованець матиме орієнтир для майбутнього.

І тоді може статися так, що вихованцеві, вже дорослій людині, буде чим звітувати перед колишнім наставником.

Є ще один важливий виховний аспект взаємин вихователя і вихованця, який, на жаль, сповна не використовується у педагогічній практиці. Йдеться про феномен духовної взаємоприсутності як особливий стан „Я – Ти” – відношення.

Річ у тім, що реально всі виховні суб'єкт-суб'єктні взаємодії відбуваються у візуальному просторі за наявного безпосереднього зорового сприймання однієї людини іншою. Все ж такого контакту недостатньо для морально-духовного розвитку вихованця. Педагог здійснює свої виховні функції, коли він просторово відлучений від вихованця. Ці функції передбачають і корекцію поведінки, і підкріплення морально-духовних надбань, і психологічний захист та підтримку підростаючої особистості.

Здебільшого можна фіксувати явище, коли вихованець лише уявляє відсутнього вихователя, але цей процес видається недостатньо особистісно розвивальним. Він, так би мовити, є зрізаним, тобто незавершеним. Педагог культивує у вихованця *прагнення і вміння до духовної взаємоприсутності як найщирішого діалогу*. Таке „спілкування на відстані” благотворне для нього. Вихованець повинен вміти формулювати запитання щодо проблем, які його хвилюють. Вже самі по собі вони містять і відповідь. Духовна близькість двох особистостей розвіює сумніви, надає душевну підмогу, мобілізує суб'єкта на досягнення життєвих цілей.

Отже, особистість значущого для вихованців педагога визначається суттєвим чинником у їхньому морально-духовному зростанні. Вплив цього чинника пов'язується з процесом наслідування, коли вихованець приймає ті чи інші цінності вихователя. Тут важливим є те, у яких реальних ситуаціях може розгортатися цей процес: чи буде це спільне розв'язання певної моральної проблеми, чи інтимно-особистісне спілкування, чи з'ясування ставлення до якоїсь соціальної події і т. ін. Кожна з перелічених ситуацій має свою специфіку, що позначається на процесі наслідування. Все ж є всі підстави для пошуку засобів його інтенсифікації з метою підвищення виховної результативності. Адже у перелічених ситуаціях педагог безпосередньо не ставить перед собою мету стимулювати вихованців до його наслідування як носія морально-духовних цінностей. Це здебільшого відбувається спонтанно як результат соціальної перцепції та усвідомлення вихованцем доброзичливості педагога. За постійності такого його сприйняття у вихованця може суттєво знизитися

динаміка тяжіння до вихователя, що й вплине на рівень ефективності процесу наслідування. Тож треба підтримувати у вихованця необхідне емоційне зосередження.

Для цього можна застосувати *прийом педагогічного здивування*, коли вихователь просить своїх вихованців допомогти йому оволодіти певними моральними якостями. Передусім такими, якими, за переконанням вихованців, він володіє бездоганно, проявляючи їх у взаєминах з ними. Це й викликає у них незвичний емоційний стан. Вихователь же наполягає на своєму проханні, максимально активізуючи внутрішню діяльність вихованців. Вони розмірковують, пропонують власні способи виховання. Далі педагог повертає думку вихованців на самих себе у контексті сформованості тих якостей, про які йшлося у його зверненні до них. Таким чином, він активізує морально-духовну діяльність вихованців, яка персоніфікується його особистісним взірцем.

Особливої методичної чіткості від педагога вимагають ситуації, коли вихованець не відповідає йому прихильністю, проявляє нетактовність чи нечемність. Такий вихованець часто буває глухим до дій педагога, у нього не виникає думка, що він має бути вдячним педагогові за його виснажливу виховну працю. Тож у педагога може виникнути сильний внутрішній конфлікт: за своє піклування він переживає неприємності, а не емоційне задоволення. Цей конфлікт може вкрай загостритися за умови, коли вихованець вдається до зневаги чи образи на педагога.

Природним у цьому випадку є виникнення у педагога почуття обурення на вихованця, до якого він не байдужий. Це почуття часто штовхає педагога на емоційно-ситуативну несправедливість, а то й на мстивість, що дезорганізує виховний процес. Аби цього не трапалося, педагог не повинен вважати такого вихованця затягим кривдником, а таким, що образив лише в цей момент. Це міркування суттєво змінить перебіг у нього почуття образи, і його виховні дії будуть оптимальнішими.

Використання сфери потреб є дієвим засобом організації виховного процесу. Будь-яка перетворювальна дія неможлива в обхід потреб суб'єкта, оскільки вони становлять внутрішню спонукальну „тканину” свідомості, що реагує на неї: сприяє її прийняттю чи чинить опір. Тож не всі вони рівнозначні у морально-духовному розвитку особистості. Отже, *мистецтво виховання – це опора на найбільш продуктивні (щодо становлення особистості суб'єкта) потреби.*

Важливою з цього погляду є *природна потреба людини в іншій людині*, потреба взаємодіяти з собою подібною. Відчуженість, відсутність спілкування нестерпне для людини. Це той стан, який впливає на морально-духовний розвиток особистості. Якраз ця потреба зумовлює входження суб'єкта в систему нормативних соціальних відносин, створення колективної форми його життєдіяльності.

Педагог, як організатор виховного процесу, передбачає і взаємодію вихованця з ним (як значущим дорослим), і групову міжособистісну взаємодію вихованців, максимально використовує розвивальний потенціал цих форм контактів. У складному мереживі міжособистісних стосунків той чи інший вихованець може демонструвати як суспільно значущі вчинки, так і суспільно несхвальні, які не сприяють його морально-духовному вдосконаленню. Це природно, оскільки процес виховання не є прогресивно прямолінійним: тут трапляються і негативні відхилення з якими змушений мати справу педагог.

Технологію корекційної виховної діяльності педагога у такій ситуації доцільно пов'язувати з протиставленням групи і вихованця, який порушив певну моральну вимогу і здійснив відповідний вчинок. Мають бути створені *групові умови помірної відчуженості групи від вихованця, зниження інтенсивності контактів*, особливо зі значущими для нього ровесниками. Однак це не означає, що його слід просторово відлучити від групи та її колективних справ. Вихованець за такого покарання змінить свої ціннісні орієнтації, що не сприятиме його особистісному розвитку. Почуття тяжіння до групи у нього буде підтримуватися, коли він лише візуально сприйматиме її діяльність без дозволу активної участі у ній.

Педагогічне керівництво такою ситуацією повинно передбачати чітке регулювання емоційної сфери вихованця, щоб запобігти негативним психологічним наслідкам. Розвивально оптимальною вона виявиться, якщо *вихованець переживатиме почуття пригніченості, яке трансформується у засмученість, а далі проявляється як переживання прикrostі*. Ця поступовість необхідна, і педагог мусить вміти її розпізнавати й контролювати. Саме на етапі переживання прикrostі у вихованця виникає глибоке бажання звільнитися від нього, щоб покращити свій психологічний стан. Додатковим ефективним фактором для усунення почуття прикrostі є те, що воно не супроводжується переживанням приємності. На цю закономірність педагогові треба зважати і використовувати її у своїй діяльності. Адже є емоційні переживання (гоноровитість, славолюбство

тощо), завершення перебігу яких супроводжується сильним почуттям задоволення, що ускладнює їх нейтралізацію. Почуття прикροсті, яке не обтяжується переживанням задоволення, й спонукатиме вихованця до вчинку, який оптимізує групові міжособистісні взаємини. Тепер мета педагога полягає в тому, щоб вихованець поринув у власну рефлексивну діяльність як всебічне осмислення себе у контексті суспільно значущих взаємин з ровесниками. Наголосимо, що подібній діяльності має передувати у вихованця переживання почуття відради від здійсненого ним добродінного вчинку. Це почуття і стимулюватиме його на активність саме такої спрямованості. Відтак педагог підтримує і закріплює таке емоційне переживання вихованця.

Іншим напрямом використання сили (авторитету) групи у процесі виховання є перетворення її в єдиний суб'єкт виховного впливу. Єдність поглядів, позицій, вимог у групі трансформує її у повноцінний колектив як суб'єкт морально-духовного розвитку особистості. Якраз колективу як виховному суб'єктові властива функція прискорювача у справі досягнення виховних цілей. Водночас явище однакості має тут вирішальне значення. Вихованцеві, який зазнає дії, що виявляється у відповідних судженнях членів колективу, важко обставити власними аргументами колективну думку. Звичайно, педагог не зможе одразу перетворити весь навчальний клас у єдиний суб'єкт виховного впливу, оскільки це вимагає тривалої індивідуальної за формою виховної діяльності. Все ж позитивне ядро колективу виконає цю функцію.

Педагог сповна використовує ефект післявчинкової аури, яка після моральної дії високої психічної напруги (а отже, й значущості результату) її учасників. Післявчинкова аура – це колективний стан потрясіння, який може бути позитивним чи негативним залежно від мотиваційної спрямованості вчинку. Тоді й буде спостерігатися або колективне обурення, або ж колективне захоплення, яке зачіпає кожного вихованця. Такий психічний стан емоційного переживання спричиняє появу глибокого і різнобічного процесу осмислення того, що сталося. Педагог спрямовує цей процес у правильному виховному напрямі, і тоді морально-розвивальні зрушення відбуваються доволі інтенсивно. Духовно збагачувальна сила післявчинкової аури побільшується від перебігу особистісного спілкування, предметом якого є цілісна поведінкова ситуація, яка у своєму колективному аналізі підніметься до етико-теоретичних розмірковувань, висновків і положень, що стануть індивідуально значущими.

3.2.6. Контури свободи і розвитку особистості

Якраз сходження особистості до рівня морально-духовної творчості й інтенсивне входження у цей процес дає їй змогу піднятися над етичною нормативністю як культурними приписами, перетворити їх у власний морально-розвивальний потенціал. За такої умови, проявляючи надситуативну активність, особистість вважає себе справжнім творцем морально-духовного світу і дієво утверджується в ньому. Таким чином вона позбавляється внутрішнього опору, що виникає у процесі духовного зростання.

Тут будемо виходити з того, що *морально-духовна творчість особистості корелює з її морально-духовним розвитком як власне саморозвитком*. Такий рівень саморозвитку є вищим порівняно з саморозвитком, що здійснюється у доцільно організованому виховному процесі. Річ у тім, що педагогічно зумовлений саморозвиток суб'єкта вимагає від нього меншого психологічного напруження, оскільки напрям його пошукових зусиль визначається ззовні.

Від міри ж самостійності пошукових зусиль залежить суб'єктивна значущість і стійкість їх результату. В цьому випадку йдеться про творення особистістю певної морально-духовної цінності та про її місце у смисловій ієрархії людини. Видається, що основним механізмом особистісної творчості вищого рівня є *морально створюване самопереконавання*.

Підступи до розгортання цього механізму пов'язуються з реальною ситуацією функціонування вихованця як особистості, з його прагненнями, ціннісними орієнтаціями, способом життя. Педагог, не коригуючи вчинкову систему вихованця, лише створює умови (пропонує йому свої поради) для її глибокого осмислення. Звісно, що ця система далека від морально-духовної досконалості, оскільки переважно ґрунтується на задоволенні нижчих (природних) потреб та Еґо-пристрастей, що не сягають духовних вершин людини.

Завдяки тривалому вправлянню реальна вчинкова система вихованця, принаймні її основні складові, перетворилися у стійкі звички особистості, які не актуалізуються у самосвідомості. Для цього і потрібен процес самоосмислення. В ньому може виникнути момент розототожнення „Я” вихованця з цією поведінковою системою звичок. Це зумовить зародження сумніву, щоправда, доволі хиткого, у її корисності для життя вихованця. Поволі відбуватиметься зміна погляду щодо цінності власного функціонування за правилами звичної поведінкової системи.

Тепер вихованець подивиться іншими очима на себе і на свій спосіб життя. Він самостійно оцінить його як марнотний, що буде своєрідним вироком-самопереконанням. Цей суб'єктивний акт виявиться доволі значущим, і його емоційна енергія змусить вихованця шукати альтернативний поведінковий сценарій, що здійснюється на інших морально-духовних засадах. Такий пошук буде розгортанням процесу морально-духовної творчості, яка, *по-перше*, звільняє особистість від неприємного для неї стану рутини (життя за поведінковими звичками нижчого етичного рівня), а, *по-друге*, вводить її у самосконструйований світ вищих духовних переживань і життя у вирі глибоко усвідомленої свободи. Звичайно, що до такого рівня морально-духовного розвитку підніметься лише певна частина вихованців як духовно здібних особистостей. І якщо це будуть окремі випадки, їх морально-духовний вплив на пересічну особистість буде суттєвим.

Все ж переважно більшість учасників виховного процесу складають вихованці без виражених духовних здібностей і, незважаючи на це, їх потрібно морально вдосконалювати. Виховання на основі принципу свободи стосовно цієї категорії вихованців має бути пріоритетним. Адже диктат чи насилля над ними не сумісні з досягненням духовно розвивальних цілей. У цьому зв'язку розставимо деякі суттєві акценти.

Розуміння свободи як свідомого, вільного вибору суб'єктом альтруїстично чи егоїстично спрямованої поведінки видається гаслом філософського рівня, за якого позитивні очікування будуть досить незначними: суб'єктові, який перебуває поза сферою тривалого виховання, важко, а то й неможливо, зайняти альтруїстичну позицію. Такий вибір є лише наслідком науково організованого виховного процесу. І по-іншому бути не може, оскільки дається взнаки система Его-пристрастей вихованця, яка, *по-перше*, надзвичайно сильна, а *по-друге*, вимагає вмілого використання спеціально створених корекційно-виховних технік, що мають блокувати її. Лише послабивши дію цієї психологічної системи, можна виховувати у суб'єкта готовність до активної добродійності. Не робити зла – це ще не означає робити добро. Однак згідно з деякими науковими судженнями, нішу знищеного у людині зла спонтанно займає добро. Це видається невиправданим виховним оптимізмом.

Свободу у виховному сенсі доцільно інтерпретувати як *владу вихованця над собою*. Оскільки спосіб життя суб'єкта діяльнісний, то його влада над собою зводиться до влади над своєю діяльніс-

тю, тобто перетворення її у самодіяльність як вільний акт. Мотивом же вільної дії безпосередньо є почуття влади над собою. Цей мотив і є тотожним свободі суб'єкта. Там же, де панують стримування чи диктат як імперативи до виконання, там про владу суб'єкта над собою не може йтися. Заборона унеможлиблює цю владу, особливо коли така педагогічна дія супроводжується зовнішнім підкріпленням (осудженням).

Простір свободи вихованця у виховному процесі має асоціюватися з методами поради, умовляння чи переконання як провідними. Тоді простір неволі корелює з методом заборон, покарань. Між цими полярними утвореннями можуть функціонувати й перехідні їх форми.

Наш аналіз дає змогу констатувати, що метод поради як вільний вибір видається ефективним у особливій психологічній ситуації (вільний вибір між добрим і поганим, як ми наголосили, не може бути розвивально продуктивним). *Порада матиме вагомий педагогічний сенс, коли її сфера обмежується менш значущим і більш значущим у людській добродійності.* Критерієм визначення рівня значущості певного морально-духовного надбання є зверхність, перевага (порівняно з іншою) стосовно кінцевої, глибинної мотиваційної основи сутнісної самореалізації особистості як внесок особистості в людство загалом, а то й як її діяння, що виходять за його межі. Так, милосердя у цьому контексті вагоміше за шанобливість, але відсутність останньої девальвує й першу. Тож у ціннісній системі особистості вони є однаково необхідними.

3.2.7. Психонюанси альтруїзму особистості

Прикладом практичної реалізації ідеї свободи у виховному процесі є *альтруїстична ситуація*, коли вихованець володіє морально-психологічною готовністю до здійснення елементарних актів допомоги своєму значущому ровесникові. Тож педагог радить йому допомогти іншим ровесникам виготовити обладнання для вистави драмгуртка. Психологічно правильним прийомом педагога у цій ситуації буде здивування (коли вихованець відгукнувся допомогти гуртківцям) і не осуджування (коли він не сприйняв його поради). Педагог зважає тут, що вихованець оволодів менш значущими формами альтруїзму і не досягнув довершениших. Це протиріччя за правильного педагогічного керівництва вихованець позитивно вирішить, розширюючи межі своєї морально-духовної свободи.

Головна мета педагогічного керівництва у цьому напрямі передбачає формування у вихованця відповідної схильності. Тут тактика педагога зводиться не до прямого розкриття вихованцеві моральних довершених форм альтруїзму, а донесення до його свідомості особистісно розвивальної обмеженості менш значущих форм, їх меншої корисності з погляду оптимістичного психологічного самопочуття і тих життєвих труднощів, які можуть ним зумовитися. Щоб вихованець швидше досягнув виховної мети, педагог так буде свої аргументи, щоб вони зачіпали його почуття власної гідності підопічного (вихователь виражає неявно сумнів у особистісно розвивальних можливостях вихованця), і тоді вихованець переживає почуття сорому. Саме це почуття стане додатковим поштовхом у досягненні наміру педагога. Наголосимо, що почуття сорому морально очищує у ситуації, коли вихованець допустився поведінкової помилки, але при цьому він володіє певними суспільно значущими морально-духовними надбаннями. Якщо ж вони несуттєві, почуття сорому може викликати зовсім іншу реакцію. Так, якщо суб'єкт з деструктивною „Я-концепцією”, до якого застосували примус, хоч би раз зазнав сорому, то в цьому випадку він стає нечутливим, а відтак вже не реагує на лагідність, не боїться погроз, не зворушується благодіяннями. Працюючи з вихованцем тільки у цих змістовних рамках, педагог може бути твердо переконаний, що той без вагань сприйме його пораду, спрямовану на подальше морально-духовне зростання. Вихованець за такої активності самостійно прийме рішення і змінить свою особистісну позицію на оптимальнішу. Це свідчитиме про поступовість морально-духовного вдосконалення особистості.

У вихованні альтруїзму як однієї з головних духовних чеснот доцільно розрізняти такі психологічно відмінні поведінкові ситуації:

Ситуація 1. Недопомога чи допомога суб'єктові з боку того, хто не володіє достатніми на це засобами, і тим, хто сповна ними володіє.

Ситуація 2. Недопомога чи допомога суб'єктові, якого раз чи два бачиш у скрутному становищі або за умови, що такий стан у нього тривалий.

Ситуація 3. Недопомога чи допомога суб'єктові з боку того, хто сам перебуває у неблагополуччі і потребує певної допомоги.

Науково не виправданим буде підхід, за якого вихованцеві з самого початку пропонується найвищий рівень будь-якої духовної цінності: він її об'єктивно не сприйме через свою загальну психо-

логічну непідготовленість до діяльності, що перевищує його потенційні можливості. Отже, закон співрозмірності етичних вимог психологічним особливостям суб'єкта має виконуватися обов'язково. *Якою ж за критерієм оптимальності має бути виховна дія педагога, коли в особистісному досвіді вихованця бракує первісної психологічної готовності (хоча й ще недосконалої, елементарної) до певної морально-духовної доброчинності, а натомість у своїй поведінці він переважно орієнтується на задоволення власних Его-потягів?* Як у виправленні суб'єкта з егоїстичним особистісним спрямуванням, так і у вихованні у нього системи духовних чеснот головним методом є переконання (що передбачає й інші педагогічні дії, які несумісні з насиллям). Виховна компетентність педагога корелює з готовністю вихованця утримуватися від асоціальних потягів і дій добровільно, а не з примусу. У цьому й полягатиме його свобода. Тому від педагога вимагається висока майстерність для того, щоб вихованці з морально деструктивною спрямованістю добровільно зазнали його корекційного впливу. Ця ж умова необхідна і для створення методичної системи, що передбачає морально-духовне вдосконалення підростаючої особистості.

Стрижнем цієї системи є техніка *незаперечуваного* (з боку вихованця) *переконання*, оскільки за неоптимального використання вихованець і цю виховну дію може кваліфікувати як посягання на його свободу, як хоча й помірне, а все ж утручання в систему його особистісних пріоритетів.

Щоб запобігти саме такому розгортанню внутрішнього процесу вихованця, педагог відмовляється від способу переконання як прямої дії, пов'язаної з привласненням певної морально-духовної цінності. Тут виникатиме підґрунтя для внутрішнього конфлікту вихованця. Несуперечливим спосіб переконання буде за таких умов:

1) Педагог унеможливорює момент раптовості у досягненні своєї виховної мети. Тож розмова педагога має торкатись широких питань міжлюдських взаємин. Цим самим він приховує своє бажання вплинути на вихованця з метою його становлення як особистості;

2) Далі педагог підбирає такі моральні судження, з якими вихованець неодмінно погодиться. (*„Чи можеш ти схвалити дії людини, яка безпідставно ображає чи знущається над іншою, чи над тобою?“*);

3) Педагог, одержавши згоду вихованця щодо поставленого вище запитання (а це і є його вільне рішення), наводить аргументи

для розгортання у вихованця внутрішньої діяльності з формування певної морально-духовної цінності як спонуки до відповідного вчинку.

Вибудовуючи логіку аргументів, слід пам'ятати, що їх виховна сила вимірюється здатністю похитнути стару мотиваційну систему, що чинить опір новим зовнішнім впливам. Через те, що ця система формувалася у тривалому часовому інтервалі й набула стійкості через постійні і багаточисельні практико-поведінкові випробування, її переконуювання не буває легким. Педагог з таким виховним кредо не зазнає професійного розчарування.

Тактика педагога зводиться до того, щоб зсунути вихованця, у повному розумінні цього слова, з його стійкої ідейно-світоглядної площини і спрямувати у іншу площину, де він не відчуватиме непохитної впевненості, але яка може викликати ті чи інші особистісно розвивальні трансформації.

У методичному плані дана тактика полягає у намаганні педагога не обмежуватися утриманням вихованця у його теперішньому (тут у нього є усталені уявлення-переконання), а виховна аргументація спрямовує особистість у її майбутнє, знань про яке у неї бракує.

Тепер вихованець буде психологічно „роззброєним”, а отже, й значно сприйнятливим до дій педагога. Вихованця за такої методичної дії не обтяжуватиме набутий ним негативний досвід, і він відкриє своє „Я” для продуктивного спілкування з вихователем. Для процесу морально-духовного вдосконалення не існуватиме сильних внутрішніх бар'єрів вихованця; він прийме запропоновані аргументи й переконається у слушності, а отже, й необхідності керуватися ними.

Доцільно брати до уваги й те, що метод переконання не завжди призводить до очікуваних виховних результатів. Є тип особистості, який несприйнятливий до зовнішніх впливів, небалий стосовно власного образу „Я”. Все це знижує розвивальну ефективність цього методу. Педагог у такому випадку може підготувати лише ґрунт для позитивних особистісних зрушень. Далі у дію має вступити емоційний викид педагога стосовно внутрішнього стану вихованця, котрому властиві такі психологічні риси. Педагог бурхливо переживає емоцію жалю, розпачу чи туги, демонструє занепокоєння з метою виклику у вихованця почуття сорому як савиховного засобу. Ця емоція має сигналізувати вихованцеві, що він не відреагував на дію переконання. Однак, щоб переживання

сорому спрямувалося на виконання цієї особистісно перетворювальної функції, вихованець має безпосередньо пов'язати це почуття з піклуванням як ставлення педагога до нього, що проявилось через таку емоційну гаму. Якщо в процесі своєї внутрішньої роботи вихованець цього зв'язку не встановить або ж даний емоційний викид пояснить іншими причинами, суб'єкт-суб'єктна взаємодія не виявиться розвивально продуктивною. Тож педагог своє ставлення-піклування доносить до свідомості вихованця, так представивши це переживання у відповідних аргументах, щоб його розмірковування і висновок з цього приводу були й емоційно забарвленими. Коротше, вихованець переживатиме почуття прихильності до педагога. Таке емоційне ставлення вихованця не залишить його байдужим і до суб'єкта, стосовно якого педагог розгорнув систему виховних впливів. Тут діятиме психологічний закон поширення позитивного емоційного переживання суб'єкта не тільки на одну значущу особу, а й на тих, хто перебуває з нею в дружніх стосунках.

За описаної інтелектуально-почуттєвої взаємодії (як єдності процесу переконання й емоційного викиду) виникає *ситуація триджерельного виклику переживання емоції милості* як детермінанти (спонуки) альтруїстичної дії вихованця з низьким рівнем соціальної чутливості.

Перше джерело виклику тієї чи іншої емоції (й милості також) пов'язане з природними передумовами розвитку особистості, з її фізіологічними характеристиками. Всі пізнавальні акти особистості водночас є актами-ставленнями (емоційним відображенням). Зважаючи на низький рівень соціальної чутливості вихованця, педагог змушений конструювати за допомогою системи переконливих дій відновлювально-природне джерело емоційного виклику.

Звичайно, що рушійна емоційна сила цього джерела у такого вихованця ще недостатня для здійснення альтруїстичного вчинку. Тож силу переживання емоції милості (люб'язності) слід підвищувати за допомогою *другого джерела емоційної енергії – почуття прихильності вихованця до педагога та використання енергетичного потенціалу третього джерела, пов'язаного з небайдужістю (турботливістю) вихованця до суб'єкта, який потребує альтруїстичної дії.* Тепер сила емоційного переживання милості з високим ступенем вірогідності виявиться достатньою для практичної втілення вихованцем цієї духовної чесноти, яка в процесі багаторазових повторень трансформується у його особистісну цінність.

Виховний процес, що здійснюється на основі принципу свободи, мусить мати й певні обмеження, коли йдеться про важковиховуваність, про осіб, які тотально глухі до гуманістично орієнтованих соціальних впливів. *Метод покарання в цих умовах не відмінюється.* Основна вимога до нього – щадити особистість. Цей метод не може бути жорстоким, оскільки суб'єкт, що зазнав такого впливу, озлоблюється, впадає у відчай, що не сприяє його вихованню. Як наслідок, його поведінка може бути вкрай деструктивною. Тож визначити форму і міру покарання – це головне завдання педагога. Тут доцільно не лише орієнтуватися на зовнішній результат (міру тяжкості діяння), а й брати до уваги внутрішній стан суб'єкта, що скоїв провину. Метод покарання буде продуктивним, коли за поступовості (а не раптовості) його застосування. Якщо метод покарання суттєво не відповідає мірі тяжкості провини суб'єкта, то він може впасти в безпечність, стати ще невинуватим. Отже, обов'язок вихователя – діяти науково обґрунтовано, щоб його старання не залишились марними.

У вихованні в підростаючої особистості морально-духовної цінності *істотним є відношення, яке складається між спонукою як емоційним переживанням і його об'єктом* (тим, на що спрямовується це переживання). Коли та чи інша емоція поєднується з одним лише об'єктом, що її задовольняє, то це є свідченням особистісного недорозвитку. У такому разі про морально-духовну цінність говорити не має підстав, оскільки вона як спонука до дії неузгаальнена; людина сліпа до низки ситуацій, які вирішуються за її актуалізації (її свідомість постійно утримує лише той об'єкт, до якого вона відчуває пристрась).

Завдання педагога – спрямувати методичну роботу на формування у вихованця суб'єктивної значущості самої морально-духовної вимоги, яка поєднується у внутрішньому плані з узагальненим уявленням про об'єкт емоційного переживання (спочатку стосовно лише рідних, потім близьких, а далі – і чужих людей). Тоді, наприклад, милосердя як таке й характеризуватиме духовність особистості. Ця ж цінність проявлятиметься у відповідних поведінкових ситуаціях, не обмежуючись однією.

❖ РОЗДІЛ 4

ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС З ГЛИБИННИМ ПСИХОЗАНУРЕННЯМ

Сучасний виховний процес інтенсивно сприймаючи імпульси гуманітарної культури, якісно змінюється. Теоретично дискредитована і практично відхилена його директивна модель, відбувається справжнє олюднення всіх компонентів сходження підростаючої особистості до смисло-ціннісних вершин людства. Можна констатувати створення нової виховної парадигми передусім на філософсько-методологічному рівні, яка більш активно береться на озброєння педагогами-інноваторами. Все ж це хоча й істотна, але лише частина тієї роботи, яку слід здійснити і науковцям і практичним педагогам з метою виховання та розвитку духовно зрілої особистості.

Нині ще не створена цілісна теорія виховної дії як системоутворювальної клітини методу виховання, відсутня її типологія та вікова специфіка. Конче потребують модернізації традиційні виховні методи. Вони мусять сповна увібрати в себе новітні дані психології особистості, психології мотивації та емоцій, відкриття у сфері міжособистісного діалогу. Лише за такої умови реально очікувати пріоритет виховання у загальній соціалізації особистості.

1. Підростаюча особистість як суб'єкт виховного процесу

4.1. Формула морального шляху у виховному процесі

Педагог, який прагне досягти достатньої якості виховного процесу, звично орієнтується на певні наукові положення. Все ж реальна практика може дати йому привід для сумніву у їх продуктивності. Це пояснюється тим, що педагог має справу з конкретним вихованцем як індивідуальністю, а не як з узагальненим суб'єктом виховання. Наукові ж положення, особливо у сфері морально-

духовного становлення особистості, переважно фіксують нормативні способи виховного впливу, у кращому випадку роблячи поправку на вікові особливості суб'єкта.

Тож єдино вірне рішення педагога має полягати не в тому, щоб нехтувати тією чи іншою науковою рекомендацією, а творчо адаптувати її до певної виховної ситуації. При цьому стратегія такої адаптації має полягати в тому, щоб забезпечити оптимальний моральний розвиток всіх вихованців, зважаючи на їхні потенційні можливості. Адже інколи ми, орієнтуючись на середнього вихованця, не створюємо умов для вищих досягнень (акмеміри) особистісно здібним вихованцям. Підвищити дієвість нинішньої виховної моделі методологічного рівня можливо, на нашу думку, за умови, якщо до кожного нормативного компонента моральної діяльності (як суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога і вихованця) буде долучена суб'єктивна реакція вихованця на нього, і яка виступить прямим предметом піклування педагога.

Удосконалену у такому напрямі виховну модель представимо як відповідну схему, компонентами якої є: моральний зразок (МЗ), моральний намір (МН), моральні труднощі (МТ), образ наміру (ОН), моральна дія (МД).

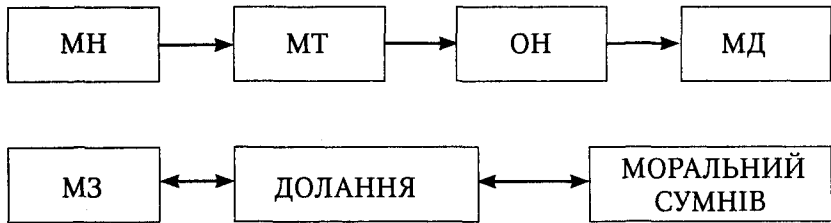


Рис. 1. Інваріантна структура виховного поля

Виховна діяльність педагога, яка передбачає обов'язкове відпрацювання усіх структурних компонентів виховного поля, розпочинається з ознайомлення вихованця з моральним зразком. Він може пропонуватися як у ідеальній (узагальненій) формі, так і формі прикладу певної непересічної особистості. Якраз на другому варіанті ми й зосередимося. Вихованець схильний проявляти сумнів у можливості досягнення цього зразка. При цьому він може виправдовуватися, що то була велика людина і я не можу з нею рівнятися. Вихованець навіть обурюється проти запропонованого морального зразка, оскільки він занадто величний з позиції його теперішньо-

го способу ставлення до ровесників та дорослих. Якщо вихованець обурюється, це означає, що запропонована моральна височина видається недоступною для нього, що він не може її вмістити у своїй особистісній структурі.

Педагог долає моральний сумнів вихованця, звертаючи його увагу не стільки на відмінності, скільки на ті якості, які є спільними для нього і запропонованого морального зразка, на схожість побутово-культурних умов їхнього існування.

Далі педагог має забезпечити усвідомлення вихованцем тих особистих переваг, якими він користуватиметься у випадку практичної орієнтації на ту чи іншу морально-духовну цінність. Тут головне, щоб роздуми вихованця спрямувати з теперішнього його положення на його майбутнє, яке за його згоди наступить досить швидко. Відтак, у вихованця відбудеться переоцінка цінностей, і він по-іншому ставитиметься до своїх теперішніх потреб і прагнень. Створюються внутрішні умови для виникнення і переживання вихованцем почуття зневаги до них, хоча й не досить сильне й стійке.

Така рефлексивно-емоційна діяльність вихованця щодо морального зразка призведе до трансформації його у моральний намір як більш енергетично сильніше внутрішнє утворення. Його відмінною ознакою виявиться переживання бажання певного морально-духовного припису.

Однак вчинкова реалізація вихованцем морального наміру неодмінно наштовхується на істотну перепону, пов'язану з об'єктивними труднощами, що гальмуватимуть цей процес. Річ у тім, що у кожного вихованця у більшій чи меншій мірі існує потяг до фізичного спокою. Він піклується про нього в залежності від умов, у яких перебуває. Інтенсивна ж моральна діяльність вимагає часто-густо й відповідної фізичної напруги, оскільки та чи інша моральна дія вихованця може бути вплетеною у діяльність предметно-перетворювальну (наприклад, допомога у роботі тощо). Тож привчати вихованця до готовності нехтувати фізичними труднощами, що супроводжують моральну поведінку, виступає важливим педагогічним завданням.

У вихованця у цьому плані має сформуватися умовивід, що легкого морального життя не буває: моральний шлях – це постійне долавання труднощів і тілесних, і психологічних. Останні ще в більшій мірі можуть вражати вихованця. Адже він, долучившись до суспільно значущих способів поведінки, відчуватиме і злослів'я, і образи,

і наклепи з боку деяких ровесників. Отже, він мусить виробити психологічний імунітет до таких дій. Це не що інше, як терпіння у повному його прояві, тобто такий стиль реагування, коли суб'єкт вгамовує свої емоційні переживання і на цій основі раціонально діє.

Створення у вихованця образу морального наміру має забезпечити цілісність всієї попередньої виховної суб'єкт-суб'єктної взаємодії у його свідомості. Про таку цілісність можна говорити за умови, коли пережиті вихованцем емоції, одержані ним моральні знання, самостійно зроблені моральні судження й умовиводи, вольові зусилля будуть спроектовані в його уявлення. Така внутрішня робота безпосередньо зачіпає Я вихованця. Більше того, процес уявлення змінює діюче Я вихованця, морально збагачуючи його. Тож педагог мусить прикласти методичні зусилля, щоб вихованець створив послідовно-процесуальну образну картину виховної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, у якій відбиті дії і переживання і педагога, і його власні. З цією метою педагог пропонує: „Тепер весь наш спільний моральний шлях пройди уявно, нічого не забуваючи і не ігноруючи”.

Сформований таким чином „моральний гештальт” виступить достатньо емоційно насиченою спонукою для включення вихованця у реальні моральні діяння-вчинки. Вправління в них за такої попередньої виховної діяльності протікатиме без значних психологічних ускладнень.

4.2. Акценти процесу самовиховання

Процес самовиховання, якщо до нього свідомо долучається особистість, є істотною умовою її морально-духовного розвитку. Цей процес вважається спонтанійним, тобто викликаний внутрішніми причинами, без впливу ззовні. Все ж слід зважати на те, що ця його особливість є результатом попередніх соціальних дій на особистість. В іншому випадку процес самовиховання може не наступити, що й буває досить часто. Враховуючи цю обставину, педагогу слід мати уявлення про перебіг процесу самовиховання, на шлях якого став той чи інший вихованець.

Тут потрібно зважати на те, що вихованець самостійно ставить перед собою певну моральну мету, яка однак завжди досягається через подолання ряду умов, які можуть істотно ускладнити її досягнення. Тож перш за все він повинен бути обізнаним з цими умовами, щоб більш-менш психологічно безболісно дану мету реалізувати. Педагогу теж потрібна така інформація, оскільки він мусить час

від часу контролювати процес самовиховання і за необхідності коригувати його.

Змістовно визначимо цю інформацію як *суб'єктивно-об'єктивні чинники процесу самовиховання*. У межах цієї змістовної характеристики доцільно виділити наступні розгалуження:

1. Емоційний супровід процесу самовиховання.

Переживання радості. Наскільки велику радість відчуває вихованець чи відчує у випадку успішної реалізації свого прагнення. Нехай, наприклад, у вихованця є прагнення створити дружні стосунки з ровесниками. Він має уявити, наскільки йому вдасться триматися на цьому міжособистісному рівні.

Переживання засмучення. Наскільки сильне засмучення чи невдоволення відчуває вихованець, коли у нього не виходить те, до чого він прагне. Нехай тепер вихованець уявить, що йому не вдалося здійснити своє прагнення. Він має уявити, наскільки буде незадоволений таким станом.

Амбівалентність (суперечливість) переживання. Інколи людина відчуває гіркоту навіть у тих випадках, коли успішно досягає мети. І за успіх інколи доводиться платити. Наприклад, якщо вихованець пробує вступити з ровесником у довірливі взаємини і йому це вдасться, він може одночасно бути стурбований тим, що стає більш зв'язаним, несе більшу відповідальність, хоча в той же час задоволений результатом.

2. Проблемно-приваснювальний супровід.

Зусилля. Вихованець тратить силу й енергію, пробуючи успішно здійснити те, до чого він прагне. Кожне з прагнень передбачає певний набір вимог до нього – одні з них вимагають часу, інші здібностей (фізичних чи психологічних); одні причиняють йому неспокій, другі емоційно бентежать тощо. На це потрібні певні зусилля (невеликі, великі, надзвичайно великі). Вихованець повинен визначитися у них.

Трудність. Тут йдеться про те, наскільки для вихованця взагалі трудно бути успішним у здійсненні кожного із його прагнень. З огляду на це він має подумати про перепони, які йому зустрічаються, про те наскільки великі вимоги ставить перед ним кожне прагнення, про те, наскільки можливий для нього успіх тощо.

Успішність на протязі останнього часу. Вихованець має орієнтуватися у тому, наскільки він був успішним останнім часом (на

протязі останнього місяця) у здійсненні того, до чого він прагне. Вихованець повинен по можливості точно оцінити, якою мірою він досяг успіху у реалізації кожного із своїх прагнень.

Вірогідність успіху. Вихованець повинен оцінити загальну вірогідність того, що він досягне успіху у кожному зі своїх прагнень у майбутньому.

Прогрес. Вихованець оцінює свій прогрес у справі здійснення того, до чого він прагне. Він дає собі відповідь, наскільки задоволений тим, як прогресує у здійсненні кожного з прагнень.

3. Зовнішньоумовний супровід.

Вплив обставин. Вихованець повинен оцінити, наскільки життєві обставини впливають на успішну реалізацію його прагнень. По-іншому говорячи, наскільки обставини навколо нього допомагають чи заважають його спробам чогось досягти. В цілому життєві обставини можуть включати як персональну ситуацію вихованця, так і інших людей, доступні ресурси і т.д.

Соціальна бажаність. Вихованець усвідомлює, наскільки кожне з його прагнень соціально бажане. Він має переконатися, що іншим людям сподобалося б, якби вважалося, що і у них є таке ж прагнення.

4.3. Звернення до ціннісно найвразливіших компонентів образу Я вихованця

Успіх виховного впливу на вихованця значною мірою залежить від глибокого розуміння педагогом ціннісної ієрархії його образу Я. Тут видається некоректним судження, згідно з яким всі внутрішні утворення суб'єкта є для нього значущими однаковою мірою. Таке уявлення суттєво спрощує виховний процес, роблячи його поверхово керованим. Практика виховання заперечує таку точку зору. У внутрішньому світі особистості є різні за суб'єктивною значущістю утворення: одні емоційно переживаються більш бурхливо, інші – викликають емоційну реакцію меншої сили. На цю особливість і слід зважати при організації виховної дії. Тож потрібно відшукувати такі складові образу Я суб'єкта, при актуалізації яких він демонструє емоцію засмучення, а то й гіркоти. Прикладом такого найбільш вразливого утворення є незвабливість індивіда як альтернатива його привабливості. Привабливість є природно заданою характеристикою суб'єкта, що помітно стабілізує його соціальне функціонування, створюючи необхідний психологічний комфорт.

З огляду на це виховна техніка повинна передбачати об'єктивацію негативного переживання незвабливості. З цією метою педагог вербалізує це переживання, констатує його наявність у вихованця. При цьому наголошує, що він якраз незвабливий, а не нездатен приваблювати. За останньої мовної конструкції, вихованець може психологічно захиститися міркуванням, що тут для мене немає нічого загрозливого, оскільки одних я зваблюю, а інших – ні. Далі педагог встановлює зв'язок цього негативного переживання вихованця з його наявними негативним рисами чи відсутністю морально конструктивних. Тепер блокування негативних утворень або утвердження суспільно схвальних відбувається у контексті переживання емоцій незвабливості чи привабливості. Вихованцеві слід детально розкрити психологічну шкоду його часткової ізольованості від світу людей (ровесників, дорослих), коли він переживатиме самотність, відсутність дружнього співчуття та підтримки і всі переваги тісного міжособистісного контакту з його емоційною захищеністю. Дієвість описаної нами виховної техніки зростає за умови, коли використання емоційних переживань привабливості чи незвабливості відбувається стосовно значущих для вихованця ровесників чи дорослих. Вагомість для вихованця певних особистостей значно інтенсифікує у нього внутрішню роботу з власної духовно-моральної самооцінки, надаючи їй більшої стійкості та напруженості.

4.4. Ефект морального відлуння у виховному процесі

У витоках морального розвитку особистості знаходиться механізм емпатії як здатності дитини відгукуватися на емоційне переживання іншої емоцією тієї ж модальності, тобто співчувати їй у радості чи сумі. На основі цього механізму як природно заданого виникають перші моральні дії, оскільки сприймаючи, наприклад, негативний емоційний стан ровесника, у дитини виникає не лише аналогічне емоційне переживання, а в результаті цього й поштовх до зміни такого стану, через відповідну допомогу.

Все ж моральні дії, що розгортаються на основі механізму емпатії, якщо не включатися у їхній перебіг, є діями односторонньої спрямованості, оскільки дитина, яка отримала допомогу від свого ровесника, не реагує певним чином на неї. Стан задоволеності повністю утримує її у своїх межах, не дозволяючи їй здійснити зустрічну щодо помічника дію. Отже, у таких поведінкових ситуаціях не вистачає визначального показника – моральної взаємодії.

Справжня ж мораль – це обопільне людське добро. Якраз з такого рівня мораллю пов'язують ефект морального відлуння. Тому такі моральні дії мусять знаходити зворотнє доповнення спочатку у формі звичайної (але широї) подяки, далі – похвали від їх об'єктів. У цьому напрямі ї повинна трансформуватися мораль, що ґрунтується на механізмі емпатії. Причому похвала за своїм змістом має відповідати значимості одержаної допомоги. Це має перетворитися у неухильне моральне правило вихованця. Подяка і похвала зміцнюють благодійні спонуки, сприяють їх перетворенню з спорадичних у сталі моральні способи дій особистості, що спрямовані на іншу людину.

Особлива психологічна ситуація виникає за прояву матеріальної допомоги, коли людина її не потребує. У такому випадку важливим є морально-психологічний шар такого морального вчинку. Його автор прагне об'єктивувати свої добрі наміри стосовно певної особи у матеріалізованому вигляді. Оскільки, на його думку, матеріалізований намір є більш переконливим для особи як об'єкта такого вчинку. Моральні вчинки, про які йдеться, розгортаються в умовах поваги, прихильності, гуманності, яка властива людям як учасникам таких діянь. Щоб добрі наміри були обопільними (а це і є виділений нами показник вищого рівня моралі), об'єкт такого вчинку теж матеріалізує своє благочесне ставлення і адресує його своєму добродійнику.

Знаючи глибинну морально-духовну сутність і значущість вище-описаних вчинків, педагог має планомірно формувати їх у своїх вихованців.

4.5. Педагогічне ставлення до вихованця як розвиненої особистості

Звично, орієнтуючись на здоровий глузд та на методичні висновки, що ґрунтуються на ньому, педагог вибудовує свою поведінку стосовно вихованця з урахуванням його вікових розвивальних обмежень. Така виховна позиція має право на життя, але лише щодо кінцевих розвивальних цілей та принципів, на основі яких вони досягаються. Втім є сфера суб'єкт-суб'єктних взаємин, яка не підлягає згаданому правилу. Йдеться про своєрідне особистісне авансування вихованця, сприйняття його не з позиції „тут і тепер”, а з позиції „реалізованого ідеалу”, його особистісного майбутнього. Звичайно, що таке сприйняття має об'єктивуватися у відповідних виховних діях. В іншому випадку воно не матиме виховного сенсу.

Реалізація такої виховної тактики може бути наступною. Педагог різко обмежує стосунки, коли він запрошує вихованця до себе з метою вирішення певних проблем. Адже така ситуація для вихованця є свідченням того, що він підлеглий, обмежений у проявах своєї особистісної свободи. Як того не хоче педагог, але вихованець сприймає таку ситуацію як тиск на нього, хоча й невиражений. Відповідно він й емоційно реагуватиме.

Натомість педагог створює такі моделі виховних ситуацій, за яких він прямує до вихованця. Тим самим він ставить його у якісно інше психологічне становище. Вихованець тепер відчуває свою цінність, переживає почуття власної гідності, що позитивно відбивається на його взаєминах з педагогом. Спілкування при цьому набуває характеру рівноправного партнерства, глибокої відкритості і взаємного благоговіння.

Отже, ставлення до вихованця як розвиненої особистості має увійти у методичний арсенал педагога з метою оптимізації виховного процесу.

4.6. Захисний механізм перебільшення у морально розвивальній позиції вихованця

У мотиваційній системі розвитку особистості спонуки широкого соціального змісту завжди присутні. Вони істотно оптимізують виховний процес. Мотив майбутнього життєвого благополуччя виявляється у цьому зв'язку одним з найбільш дієвих, задаючи стійкий напрям духовно-морального удосконалення вихованця. У формуванні цього мотиву проявляються як організовані, так і неорганізовані виховні впливи. Тож тут ми маємо єдність процесів соціалізації і спрямованого виховання.

Однак знання як когнітивний компонент мотиву життєвого благополуччя, що спорадично отримує вихованець, є логічно неупорядкованими, часто-густо змістовно викривленими, майбутнє життя вихованця подається лише у яскравих кольорах. Вихователь же працюючи на даний мотив, поряд з ідеальною моделлю феномену життєвого благополуччя розкриває й реальні умови, за яких цей стан людини може бути досяжним. В основному наголошується на професійній компетентності суб'єкта у його життєвому благополуччі та значенні у ньому здорового способу життя. Вихованці у переважній більшості позитивно сприймають вимоги, що випливають з такої інтерпретації.

Зовсім якісно іншу ситуацію ми отримуємо, коли вихователь розкриває особистісну площину життєвого благополуччя, тобто систему тих моральних відносин, у якій здійснюється життя людини. Якраз у цій площині розгортається справжня життєва драма різного ступеню вираження. Обійти її будь-якій людині неможливо, а от зробити її особистісно неdestructивною – це у її силах.

Інноваційна виховна практика та експериментальні дослідження фіксують особливість тієї внутрішньої позиції вихованців, яка формується при осягненні всієї багатоплановості феномену життєвого благополуччя. Коли педагог прагне з'ясувати всю важливість духовно-моральних надбань вихованця в більш чи менш успішному подоланні ним суперечностей чи конфліктів, які виникатимуть у особистісних відносинах, і які істотно визначатимуть якість майбутнього життєвого благополуччя, вихованець за такого обґрунтування проявляє захисний механізм перебільшення. Він піддає сумніву таку інформацію, вважає, що вихователь хоче його залякати, заспокоює себе думкою про те, що подібне з ним не станеться. Зрештою вихованець буде менш ретельним у виховному процесі, істотно знизиться його розвивальна спроможність, активізується сфера суспільно несхвальних дій.

Зусилля педагога при формуванні у вихованця мотиву соціального благополуччя зосереджуються на гальмуванні у нього захисного механізму перебільшення, використовуючи всі відомі раціонально-емоційні засоби впливу на особистість.

4.7. Вчинкова вибірковість у виховному процесі

Вибірковість, про яку йтиметься, це особливе явище, яке не пов'язане з такими вчинковими ситуаціями, коли моральне діяння вихованця залежить від міри його емоційної прихильності до людини як об'єкта, на який спрямовується це діяння (рідні, близькі, товариші чи ровесники). На одних з них у відповідних ситуаціях він може вчинково реагувати, а щодо інших цього не відбувається. Така вчинкова позиція відображує ступінь морального розвитку вихованця і є його особистісною закономірністю. Тут головною спонукою вихованця до вчинку виступає його симпатія стосовно іншої людини, як комплекс позитивних переживань.

Ми будемо характеризувати таку вчинкову вибірковість вихованця, коли спонукою до його морального діяння виступає емоційна аура як згусток енергії, яку випромінює людина як об'єкт майбутньо-

го вчинку. При цьому така людина може бути зовсім незнайомою для вихованця. Людину, що має таку емоційну властивість кваліфікують як знамениту чи славнозвісну. Якраз її велич виступає своєрідним магнітом, що вчинково притягує до себе вихованця. Така ситуація не корелює з його моральним розвитком, з вихованістю у нього відповідних моральних якостей, оскільки саме знаменитість людини часто змушує і егоїстичну особистість проявити готовність до альтруїстичного вчинку. У дитячо-юнацькому соціокультурному середовищі теж виникають описані прецеденти, коли ті чи інші його учасники (переможці спортивних змагань, конкурсанти тощо) емоційно захоплюють іншого і спонукають його до певної морально-значущої дії.

Завдання педагога у цьому зв'язку полягає у тому, щоб вихованець, який має досвід морального діяння стосовно славнозвісної особистості, поширив його й на звичайну, а то й знедолену, пригноблену особу. Тому тут потрібна певна мотиваційна трансформація вихованця. Не емоційна аура (велич) об'єкта вчинку, а його актуальна потреба у чомусь має детермінувати моральне діяння вихованця. Це й буде знаком його піклування про інших. Таким чином, потрібніший стан особистості є єдиним і вирішальним аргументом у наданні йому певної допомоги, хоча при цьому дана особистість може мати негативну моральну спрямованість.

Тож педагог має спрямовувати думку вихованця не на особистісні характеристики об'єкта вчинку, а безпосередньо на його актуалізовану потребу як таку, що має бути задоволена. В залежності від змісту потреби об'єкта вчинку вихованець має виявляти відповідний моральний вчинок. Для такого вихованця властивим є вищий рівень морально-духовного розвитку, за якого сформована особистісна цінність (щедрість, милосердя і таке інше) є дійсною спонукою для відповідного морального діяння, що поширюється на всіх людей, які переживають певний матеріальний чи душевний нестаток.

4.8. Мотиваційне Его-зміщення у добродійному вчинку вихованця

Повноцінний розвиток особистості ґрунтується на вчинках, що констатують існуючу в суспільстві систему морально-духовних цінностей. Останні за великим рахунком мають бути реально діючими мотивами, що визначають особистісну самосвідомість вихованця. Та чи інша морально-духовна цінність може виступати єдиною вчинковою детермінантою, або бути провідною у її структурі.

Таким чином, йдеться про власне внутрішню мотивацію, коли морально-духовна спонука є самоцінною формою активності суб'єкта. Така активність як етична норма, що безпосередньо набула суб'єктивної значущості і об'єктивується у відповідній дії, кваліфікується вчинком у найвищому ціннісно-смысловому його значенні. Морально-духовний розвиток, який є похідним від такої вищої проби вчинків, вимагає постійного збагачення поля особистісної самосвідомості вихованця, надання їй атрибуту благочестя.

Цей процес психологічно важкий для кожної особистості, протікає у явно чи неявно виражених конфліктах, що спричиняються дією Его-потягів, і які істотно перешкоджають їй зайняти соціо-центровану позицію, бути відкритою до світу людей.

Зрозуміле прагнення вихователя застосувати найбільш дієву методичну систему, спрямовану на формування у вихованців вчинків духовного рівня. Та коли його виховні дії передбачають лише пряме оволодіння вихованцем певною етичною нормою, перетворення її у суб'єктивну цінність, виховний процес не завжди досягає очікуваних морально-духовних рубежів. За такої орієнтації виховного процесу не враховується у повному обсязі дія внутрішніх потягів вихованця, які породжуються егоїстичною складовою його особистісного образу Я. Такі потяги володіють великою силою і можуть повністю міняти виховну палітру. Найбільш небезпечним у цьому плані є потяг до марнолюбства, коли зосередженість суб'єкта на самозначущості та самозакоханості ґрунтується на його моральній пустоті, соціальній неуспішності чи непотрібності, духовній порожнечі. Такий за ціннісною спрямованістю потяг поволі зміщує вчинкову мотивацію вихованця; від морально-духовного вчинку залишається лише оболонка, глибинний його смисл якісно змінюється.

Так, вихованець надає допомогу ровеснику, але ця моральна дія не є безпосереднім втіленням його почуття альтруїзму, а спонукається переживанням марнолюбства. Тож про справжній вчинок безкорисливої допомоги тут говорити не приходиться. Реальну мотивацію згаданої моральної дії можна визначити за емоційними реакціями його суб'єкта: вони спрямовані на його самого, а не на ровесника як об'єкта цього вчинку. До того ж у вчинковій післядії, яка розгортається у вербальній формі, звучить лише його власне Я, справжнє піклування про іншого тут відсутнє.

Педагог, по-перше, має знати всі сторони мотиваційної феноменології, що детермінують певний вчинок. По-друге, поряд з метою виховання тих чи інших морально-духовних цінностей він ставить

як спеціальне завдання блокування найбільш морально деструктивних потягів вихованця.

4.9. Виховний дозвіл-застереження як форми прилучення вихованця до моральних потреб

Осягнення вихованцем моральної сфери у всій її функціональній складності та ціннісних характеристиках має передувати цілеспрямованому включенню його у виховний процес з метою набуття певних морально-духовних цінностей. У вихованця повинно сформуватися цілісне уявлення про розмаїтість людських взаємин, які в узагальненому виді складають предмет етики.

Однак виховна дієвість такого уявлення залежить від ступеню адекватності основних етичних категорій психологічним особливостям і можливостям вихованця у певний період його онтогенетичного розвитку. Підростаючій особистості легше сприйняти ці категорії, коли вони презентуються не мовою термінологічного словника, а у формі повеління, яке пропонує вихователь.

З огляду на це вся моральна сфера має осмислюватися вихованцем у межах виховного дозволу та виховного застереження. Ці форми трансляції етичного матеріалу окрім інформативної функції, володіють і спонукальною потенцією. Хоча сила її невелика, все ж вона є зародком або до дії, або ж до її стримування. Така специфіка представлення етичних знань має суттєве виховне значення, оскільки ці знання повинні об'єктивуватися у системі морально-духовних вчинків вихованця і характеризувати рівень його особистісного розвитку.

Пропонуючи дозвіл у сфері моралі, педагог чітко окреслює його ціннісний обсяг. Вихованець має знати основні морально-духовні пріоритети та способи їх реалізації у поведінці, діяльності та спілкуванні. Крім цього, у нього має сформуватися уявлення про життєвий сенс цих пріоритетів; їхній вплив на становлення особистісної позиції (буде вона соціоцентрованою чи егоцентрованою) та на стиль життя.

Із застереженнями педагог відповідно пов'язує ті якості та способи поведінки, які суспільно заперечуються як такі, що не сприяють міжособистісній згоді, комфорту та користі окремій особистості. До процесу застереження педагог додає й інформацію про санкції, які застосовуються до осіб, що не дотримуються суспільних моральних норм.

До цілісного морального уявлення вихованця мають увійти й знання про основні засоби виховання у нього суспільно схвальних моральних якостей та попередження або ж блокування особистісно деструктивних. Така пропедевтична діяльність педагога підвищить ефективність виховного процесу у всіх його ланках.

4.10. Термінологічне закріплення у самосвідомості вихованця асоціальної дії як спосіб її корекції

Перебуваючи з ранніх вікових періодів психічного розвитку у різноманітному соціальному оточенні, дитина сприймає полярні за суспільною значущістю зразки моральної поведінки. Як би ми того не хотіли, дитину неможливо утримати лише у сфері конструктивних соціальних діянь. Вона неодмінно знайомиться й з негативними моральними проявами найближчого її оточення. Знаходячи сприятливий ґрунт у потребнісній структурі суб'єкта, суспільно деструктивні способи поведінки можуть стати складовими його морального досвіду.

У сприйнятті підростаючою особистістю негативних способів поведінки доцільно виділити два етапи. Перший етап пов'язаний з пізнанням чужих морально деструктивних дій (знайомих і незнайомих їй людей). Неодноразово сприймаючи, вона їх узагальнює, виділяє сутнісні ознаки. Завдяки дорослим дитина наділяє ці дії відповідними найменуваннями.

Так, відсутність у діях людини неповаги до іншої кваліфікується як її нечемність, скоєна крадіжка – як злочинство і таке інше. Таким чином у особистості формується етичний тезаурус, який з віком розширюється і диференціюється. Його загальна характеристика зводиться до того, що це акт переважно пізнавальний: емоційний компонент тут недостатньо сильний, а отже даний тезаурус малозначущий для суб'єкта.

Другий етап у сприйнятті підростаючою особистістю негативних способів поведінки стосується тих ситуацій, коли особистість сама стає суб'єктом асоціальних дій, з більшою чи меншою частотою демонструє їх. Звичайно, оточуючі її дорослі не залишаються байдужими до таких діянь. Вони з заповзятістю висловлюють свою думку щодо деструктивних вчинків суб'єкта.

Поряд з оцінними судженнями дорослих і сам творець асоціальної дії певним чином реагує на неї. І в першому і в другому випад-

ках у підростаючої особистості не спостерігається байдужості, вона певною мірою емоційно переживає свої дії. Однак сила емоційного переживання значно зростає, коли дорослі лише у формі відповідного етичного терміну кваліфікують даний асоціальний вчинок суб'єкта. Тепер спостерігається яскрава емоційна палітра суб'єкта асоціальної дії: зникає поміркованість почуттів, виникає роздратування, сильний гнів.

Це свідчення того, що усвідомлення себе як суб'єкта асоціальної дії у відповідному терміні (зухвалий, боягузливий, несправедливий, підлесливий тощо) уражає його. Тож пряме найменування асоціальних дій суб'єкта неабияк сприяє відверненню від них. Однак тут існує своя послідовність. Спочатку сприйнявши моральну позицію дорослого у формі того чи іншого терміну, свій гнів і роздратування вихованець адресує безпосередньо йому, нібито дорослий наніс йому сильну образу. Тому потрібні точні педагогічні дії, щоб ця негативна реакція вихованця змінила вектор спрямування. Він має усвідомити, що причину того, що сталося, слід шукати в собі. З моменту, коли вихованець гнів і образу зорієнтує на самого себе, розпочнеться процес його моральної самозміни.

Все ж чому судження – термін ефективніше за розгорнуте логічне судження? Тут слід зважати на ту внутрішню психологічну ситуацію вихованця, яку створює розгорнута думка педагога чи самоаналіз негативної моральної дії. Під дією педагога, що розгортає свої думки – аргументи, чи під дією спонтанного самовідтворення свого асоціального вчинку, у вихованця виникає його образ, який є досить яскравим і емоційно забарвленим. Якраз через цю особливість він і не дозволяє вихованцеві змінити своє моральне спрямування. До того ж багато асоціальних дій суб'єкта викликають у нього сильне задоволення, що теж гальмує виникнення процесу морального вдосконалення. Судження – термін позбавлене цих несприятливих для моральної самозміни моментів. Мислення вихованця у цьому випадку повністю концентрується на відношенні „Я” і тієї негативної якості, яка фіксується у відповідному етичному терміні. Це й призводить до позитивних моральних зрушень.

4.11. Перенесення вихованцем власних моральних настановлень на іншого

У розмаїтості виховної суб'єкт-суб'єктної взаємодії виявляється тенденція, хоча і не вирішальна у моральному становленні

вихованця, та все ж така, що впливає на перебіг цього процесу. Сутність її полягає в тому, що носій певних моральних настановлень розглядає іншу особу, конкретніше, її моральні діяння, ідентичними до своїх. Зауважимо, що такий ракурс сприйняття іншого функціонує лише за умови, що між двома суб'єктами існують реальні моральні відносини.

Цей особистісний взаємозв'язок добре зафіксований у народному прислів'ї: „як гукнеш, так і відгукнеться”, „що посієш, те й пожнеш”. Центральним психологічним наголосом у даній тенденції є момент очікування: суб'єкт морального діяння очікує від об'єкта цього діяння аналогічної реакції за відповідної необхідності.

Коли суб'єкт демонструє позитивне моральне діяння і очікує такого ж стосовно себе, то тут ніяких виховних проблем не виникає: це є свідченням конструктивного перебігу виховного процесу.

Зовсім інша виховна ситуація виникає тоді, коли вихованець стосовно свого ровесника поведився недостойно. Реальні обставини ж склалися так, що лише цей ровесник може задовольнити моральну потребу вихованця. Останній, проектуючи своє негативне моральне настановлення на ровесника, не насмілюється звернутися до нього за допомогою. Він міркує так: „Я ж йому у свій час не допоміг, то й він мені відмовить у проханні”.

Такий вихованець може спробувати вирішити свою проблему опосередковано, просячи товариша ровесника, щоб той його умовив надати допомогу. Та цей особистісний хід не сприятиме моральному зростанню вихованця.

Більш розвивально продуктивнішою буде ситуація, коли педагог розкриє вихованцеві пагубність тенденції перенесення власних моральних настановлень на іншого, коли вони суспільно несхвальні. Адже ровесник, який зазнав від вихованця якихось асоціальних діянь, не обов'язково відгукнеться таким же негативним способом поведінки. Він може принести вихованцеві реальну користь, увійшовши у його складне положення чи співчуваючи йому. Вірогідність такого поведінкового сценарію буде більшою за умови, коли вихованець все ж таки звернеться до нього з відповідним проханням, попередньо вибачившись перед ним за свій минулий вчинок. Якраз у цьому напрямі й має вестися корекційно-виховна робота педагога за описаної нами моральної колізії.

4.12. Механізм соціального розслідування та пізнання у виховному процесі

Організація розвивально доцільних міжособистісних взаємин є одним із виховних завдань педагога. Процес досягнення такого рівня взаємин досить тривалий; просування ж у цьому напрямі наштовхуються на ряд перешкод, зумовлених психологічними особливостями вихованців. Тому педагог має досконало володіти знанням про цю сферу людських контактів.

Витоки механізму соціального розслідування лежать у Его-структурі суб'єкта і пов'язанні з його природно заданим почуттям зверхності. Його дія спостерігається вже в дошкільному дитинстві. На поведінковому рівні даний механізм функціонує як намагання вихованця розвідати певні особистісні вади ровесника. Хоча вони здебільшого бувають незначними, це не бентежить такого вихованця. Він часто їх перебільшує і непомірно суворо ганьбить. Якщо не приймати запобіжних мір, ця поведінка вихованця переростає у пристрасть і стає стилем його життя. Така людина багато втрачає в своєму особистісному розвитку, оскільки всю свою життєву енергію витрачає на розслідування і осудження чужих справ. Прикро, що осудження не обмежується лише діяльністю людини, а й поширюється на її особистість. Пам'ятаючи про це, педагог має попереджати такий сценарій особистісного розвитку вихованця. Тут йому доведеться розгорнути диференційовану роботу з розвитку та морального вдосконалення самосвідомості вихованця.

Блокування механізму розслідування має відбуватися через його заміщення соціальним механізмом пізнання. З метою налагодження позитивних міжособистісних взаємин вихованець мусить мати достатньо об'єктивні уявлення про свого партнера. За допомогою педагога він навчається визначати індивідуальні особливості ровесника, його розвивальні можливості та рівень вихованості, стиль поведінки і таке інше. Такі знання суттєво оптимізують міжособистісні взаємини вихованців, оскільки урівноважують їхні взаємоочікування. Вимоги ж один до одного за розвиненого механізму соціального пізнання характеризуються взаємною бережливістю і повагою.

4.13. Розголос у виховному процесі

Відомо, що груповий інформаційний простір володіє перетворювальною функцією стосовно її членів. Знаючи цю особливість, педагог повинен вміло використовувати її у досягненні своїх виховних цілей. Його перш за все має цікавити такий інформаційний феномен як розголос, під яким розуміється спонтанна вербальна комунікація, що обмежується виховною групою (класом).

Попри всю змістовну розмаїтість розголосу, якраз його вчинкова тематика є найбільш причетною до процесу виховання особистості. У цьому контексті слід розрізняти зміст, що стосується позитивної вчинкової палітри, і зміст про негативні вчинки. І в першому, і в другому випадках мова має вестися про вчинки вихованців як членів певної групи. Зауважимо, що ці два види вчинкового (етичного) змісту нерівноцінні у виховному сенсі. Більше того, вони кардинально різні. Виходячи з цього, педагог має формувати своє ставлення до них.

Розголос, предметом якого виступають суспільно значущі моральні діяння вихованців, збуджує їхні душевні поривання, підвищує суб'єктивну важливість здійснених ними вчинків, активізує морально-духовну діяльність. Все це позитивно відбивається на особистісному зростанні вихованців. Це стосується як творців таких вчинків, так і тих вихованців, на яких вони були спрямовані. Такий розголос педагогу слід активізувати і всіляко підтримувати. Він має бути вагомим у інформаційному просторі групи.

Розголос, який пов'язаний з недостойними вчинками вихованців, гальмує їхню моральну активність, призводить до душевної безпечності, знижує ціннісно-смісловий статус групи. У цьому зв'язку педагог стосовно цього виду розголосу застосовує тактику його недопущення, гальмування прояву та поширення.

Таким чином, педагог стимулює вихованців до спілкування про їхні добрі справи і відвертає від повідомлень про скоєні ними негативні моральні діяння та веде роботу, спрямовану на їх викорінення.

4.14. Підозра у взаєминах вихованців

Стан міжособистісних взаємин у групі вважається істотним показником її ціннісного розвитку. З цією метою педагог мобілізує власні методичні резерви для їх розвивальної оптимізації, коли вони набувають якості так званої другодомінантності, тобто позитивної емоційно-ціннісної налаштованості одного вихованця на ін-

шого. Та це шлях досить тривалий і містить у собі багато ускладнюювальних моментів.

Зупинимось на одному з них, який кваліфікується підозрою як певним суб'єкт-суб'єктним ставленням. Дане ставлення й сигналізує про недосконалість взаємин вихованців. В чому ж його сутність? Підозра полягає в намаганні вихованця спотворено інтерпретувати моральну дію ровесника, спрямовану безпосередньо на нього. Це не лише характерна властивість суб'єкта, у якого ще не сформована моральна система як внутрішня основа його поведінки.

Підозра властива й людям зрілого віку. Адже існує справедливе судження, згідно з яким людські справи як би не були вони великі, можуть, однак, бути запідозреними у ганебності. Таким чином, за підозри як ставлення відбувається підміна справжнього мотиву морального діяння. Суб'єкт, на якого спрямовано це діяння, кваліфікує мотив його автора як морально хибний, хоча в дійсності він не є таким, а, навпаки – суспільно схвальний. Такі смислові перекирення свідчать про істотні недоліки морального розвитку значної кількості людей. Зокрема, йдеться про суб'єктивність у міжлюдських ставленнях, коли одна людина у стосунках з іншою керується власною логікою, яка далека від моральної досконалості. Тут сповна дається взнаки її егоцентрична позиція.

У ситуаціях підозри, що виникає між вихованцями, доцільно виділити два її варіанти.

Варіант 1. Вихованець демонструє підозру у мовленнєвій формі ровесникові, який в минулому чи глузував з нього, чи ображав, чи недостойно поведився з ним. Нині ж цей ровесник проявив повагу до нього, щирість у взаєминах, здійснив хороший вчинок. Таким чином, минулі негативні дії, що відтворилися у свідомості вихованця під час його взаємодії з ровесником, не дозволили йому бути об'єктивним до нього, до його суспільно схвальних намірів. Тож зміни у позиції такого вихованця не відбулося, тому й не відбулося покращення міжособистісних взаємин.

Варіант 2. Вихованець підозріло ставиться до ровесника, який ніяких несхвальних дій щодо нього не чинив. Тепер він за свої добрі справи терпить незаслужено підозру від вихованця. Таке ставлення цілком визначається негативною смисло-ціннісною структурою вихованця, яка й мотивує його реакцію щодо ровесника.

Виховні дії педагога за першого варіанту міжсуб'єктної ситуації мають, по-перше, передбачати поглиблене розуміння вихованцем свого ровесника. З цією метою педагог доводить до свідомості

вихованця, що кожна людина (окрім певних негативів) має суспільно цінні якості, і це слід враховувати у міжособистісних взаєминах. По-друге, при виникненні підозри педагог повинен поручитися за добрі наміри ровесника. Така методична дія спроможна змінити позицію вихованця.

За другого варіанту міжсуб'єктної ситуації педагог має працювати над гальмуванням негативної смисло-ціннісної структури вихованця і утвердженням суспільно важливих моральних якостей як визначальників його достойної поведінки.

4.15. Бездіяльність – занепокоєність у особистісних здобутках вихованця

Заповненість життя людини виступає істотною детермінантою її розвитку як особистості. Звичайно, що характер цього розвитку, його суспільно значуща чи егоїстична спрямованість, залежатиме від змісту згаданої заповненості. У цьому зв'язку виділимо дві основні її змістові лінії.

Перша лінія – бездіяльність суб'єкта. Тут переважає діяльна пасивність у всіх її видах. Відтак, у дитини починаючи з раннього віку недостатньо формується цільова складова життя. Власне, поступово у внутрішньому світі підростаючої особистості виникає діяльнісна порожнеча. Її початок сягає у найпростіші форми самообслуговування, а далі вона пов'язується з відсутністю інтересів, які б досягалися тими чи іншими власними перетворювальними засобами – психологічними (інтелектуальними) чи фізичними (практичним). При цьому відбувається також різке збочення у розвитку системи потреб та мотивів особистості. Вони, не зважаючи на їхню індивідуально-суб'єктивну чи суспільну значущість, не визначають стиль життя такої особистості.

Тож тривале неробство, безділля призводять до відповідного психологічного стану, який набуває великої сили. Тепер особистість повністю залежить від нього, втрачаючи здатність до саморегуляції. Така ситуація кваліфікується як безцільне життя у повному розумінні цього терміну. Воно зводиться лише до нижчих проявів активності, недостатньо диференційованих за мотиваційно-ціннісними характеристиками. Прикладом такої активності є гультайство та веселощі суб'єкта. У внутрішньому світі суб'єкта цей стан закріплюється як порожнеча, що набуває статусу особистісної якості.

Людина, у особистісній сфері якої переважає стан бездіяльності, зникає будь-які свої життєві неуспіхи чи поразки пояснювати зовнішніми обставинами, а не власними внутрішніми негараздами. Причому, коли зовнішніми обставинами є конкретні особи, то бездіяльна людина не лише на них вказує, а й безпосередньо звинувачує їх, входячи цим самим у тривалий конфлікт зі своїм оточенням.

Друга лінія – занепокоєність суб'єкта як альтернатива безпечності. Характерні риси стану занепокоєності можна самостійно з'ясувати на основі розуміння першої лінії заповненості життя суб'єкта. Визначальним для занепокоєної особистості є відсутність внутрішнього і зовнішнього спокою. Така людина завжди стурбована і заклопотана. Діяльнісна основа формування образу Я тут яскраво виражена, вона є переважаючою стосовно інших, детермінуючих це особистісне утворення, факторів. Предметне і соціальне оточення для занепокоєної особистості виступає як притягувальна сила, що змушує її до відповідної активності. Вона часто-густо набуває характеру боротьби, що втомлює особистість, та якраз за такої умови людина й набуває необхідної життєвої витривалості та стійкості. Тому-то негативні обставини можуть не перешкоджати, а сприяти морально-духовному вдосконаленню занепокоєної особистості, звичайно, коли вона хоче розвиватися у напрямі добра. Важливо що негативні обставини активізують у занепокоєної особистості процес самопізнання, що сприяє набуттю нових суспільно значущих цінностей. Зрештою стан занепокоєності трансформується у внутрішньому світі особистості у рису мужності різного ступеню вираженості. Ця риса часто необхідна особистості в ситуаціях відстоювання своїх ціннісних поглядів, які вимагають вольового напруження, оскільки зустрічають значні об'єктивні перепони.

Центральне завдання для педагога у зв'язку з переорієнтуванням розвитку особистості від бездіяльності до занепокоєності полягає у проектуванні вікової динаміки цілей та використанні оптимальних методичних засобів їх досягнення. Неусвідомлення і невиконання цього завдання дезорганізує виховний процес і гальмує досягнення особистісно розвивальних цілей.

Все ж діяльнісна основа занепокоєності особистості вимагає розгляду її ще й з точки зору значущості конкретних справ, що її утворюють. Йдеться про те наскільки вони спрямовані на досягнення важливих індивідуальних і суспільних цілей. Часто життєдіяльність

особистості, якщо її розглядати у віковому аспекті, виявляється далеко неадекватною для морально-духовного становлення особистості. Тож недоцільно утримувати дитину у межах лише дрібних справ, що стосуються надбання різноманітних речей обслуговуючого характеру чи взагалі тих, що не мають вираженого цільового призначення. Тут переважає більш чи менш усвідомлене прагнення до накопичення як такого. Отже, підростаючу особистість перш за все слід включати в систему важливих життєвих справ з чітко вираженими цільовими орієнтирами. Вони здебільшого мають бути значущими як для підростаючої особистості, так і для найближчого оточення. Такі справи слід заздалегідь планувати батькам і вихователям, бажано долучаючи до цього процесу й самих вихованців. По мірі психологічної готовності дитини до такого діяльнісного життєтворення її слід включати у сферу громадянських справ, які під силу дитині у певний період її вікового розвитку. Це має принципове значення з огляду на повноцінний розвиток особистості. Якщо вихованець нездатен до важливих життєвих і громадянських справ, не пройшов цю життєву школу, то в більшій мірі він виявиться неспроможним до великих духовних справ, які вимагають різнобічної досконалості.

4.16. Спроможність вихованця протистояти викривленим моральним судженням групи

Групові механізми впливу на підростаючу особистість займають чільне місце серед існуючих виховних засобів. Перетворювальна дія цих механізмів досить вагома, тому ставитися до них педагогу слід зі всією обережністю. Адже тут все залежить від того, які внутрішні процеси вони викликають у окремого суб'єкта, на виховання яких особистісних утворень вони працюють. Вплив групових механізмів на окремого індивіда реально проявляється як його психологічне підпорядкування групі завдяки функціонуванню спільної думки, яка створює певний емоційний фон і на яку він реагує.

У виховних ситуаціях частіше за все ці механізми розгортаються на основі прийнятих групових стандартів. Однак вся справа в тім, що серед цих стандартів переважають ті, які пов'язані з фізичними, психофізіологічними та соціальними характеристиками окремого члена групи. Якщо у нього достатньо виражені певні фізичні чи психологічні відхилення від групового стандарту або низький

статусний рівень з огляду на діючу субкультуру (тип комунікації, стиль одягу, матеріальний статок тощо), тоді й спостерігається інтенсифікація дії групових механізмів. Така спрямованість групових стандартів пояснюється особливостями існуючого соціалізаційного процесу та спрямованих виховних впливів (сім'ї, школи, формальних громадських об'єднань).

Наукові дані щодо цього психологічного феномену свідчать, що позбутися групової дії на суб'єкта неможливо: це стала закономірність, що пояснює відношення індивіда і спільноти, до якої він належить. Однак не виключається корекція групового механізму впливу за професійного втручання у цей процес педагога чи дорослого.

Перелічені нами засади групових стандартів, що реально функціонують, є дійсно спотвореними моральними судженнями, за якими оцінюється член групи, що підпадає під ці субкультурні норми. Така їхня суспільна оцінка видається доволі справедливою, оскільки у цих стандартах відсутня морально-духовна складова, що утримує загальноприйняті цінності особистості.

Розкриємо перебіг групового впливу з позиції його об'єкта як учасника групи з відхиленням від субкультурних стандартів. Такий вихованець, сприймаючи групові судження, проявляє негативні емоційні реакції. Він переживає незручність, обтяжливість, і, особливо, сором'язливість. Його засмучують висміювання, докори ровесників, він проявляє тривожність, а то й страх. Корекційно-виховна робота з вихованцем, що так емоційно переживає, має бути наступною. Слід, по-перше, довести до його свідомості, що його самооцінка і ставлення до себе не повинні ґрунтуватися на думці групи. На справді ж він проявляє сором'язливість стосовно того, що не є ганебним. По-друге, необхідно змінити викривлені групові стандарти ставлення до себе на стандарти, що відображають загальноприйняті цінності. Згідно з ними ж престиж людини як особистості пов'язується в першу чергу не з її зовнішніми характеристиками, а з морально-духовними надбаннями. Якщо у вихованця вони є, то він має радіти за це, і цим самим визначати свій психологічний комфорт, незважаючи на групову протидію. По-третє, у вихованця має бути сформована особистісна позиція, згідно з якою лише його недостойні вчинки заслуговують засмучення та сором'язливості. Всі ж інші його індивідуальні особливості незалежні від нього і не мають бути підставою як для групового тиску, так і для зміни власної позитивної особистісної установки.

4.17. Право вихованця на заперечення морального рішення вихователя

У створенні розвивально-продуктивної виховної системи психолого-педагогічна наука зосереджує в основному свої пошукові зусилля на тих ситуаціях, коли вихованець на дії педагога реагує позитивними емоційними переживаннями, або ж у крайньому випадку ставиться до них індиферентно. Однак реальна виховна суб'єкт-суб'єктна взаємодія не обмежується такими ситуаціями, а, отже, необхідне наукове осмислення й інших її варіантів.

Один з них характеризується негативним ставленням вихованця до морального рішення педагога стосовно тих чи інших його суспільно несхвальних дій. Як правило, таке ставлення практично розгортається у формі заперечення. Вихованець не погоджується з моральним рішенням – висновком педагога. За директивної моделі виховання така позиція вихованця не підтримується. Все ж педагогічно доцільним видається надати вихованцю відповідне право на заперечення, щоправда, певного ціннісного значення. Адже з ним пов'язана його внутрішня активність, без якої виховний процес втрачає будь-який сенс. У цьому зв'язку вичленимо можливі рівні дитячого заперечення.

Перший рівень – Его-заперечення. Вихованець у відповідь на рішення педагога реагує лише негативним емоційним переживанням, відповідним чином вербально його оформляючи.

Другий рівень доцільно кваліфікувати оманливим запереченням. Тут, окрім вияву емоцій, вихованець використовує й свої розумові здобутки, але судження, до яких він вдається, далекі від об'єктивності; вони бувають часто надуманими і спрямовуються лише на своє виправдання.

Третій рівень – рефлексивне заперечення. На цьому рівні вихованець, звертаючись до власного самоусвідомлення, наводить аргументи глибинних переживань, актуального суб'єктивного стану, зовнішніх обставин, які не врахував педагог у своєму моральному рішенні. Така внутрішня позиція вихованця та її об'єктивація можуть істотно вплинути на рішення педагога, суттєво змінивши його.

Виховні дії педагога у вищенаведеній ситуації мають спрямовуватися на блокування заперечень першого і другого рівня та стимулювання рефлексивних заперечень вихованця. Це сприятиме моральному самоствердженню вихованця, його суспільно важливому особистісному зростанню.

4.18. Негативні очікування як збурювачі емоційного стану вихованця

Позитивна емоційна стабільність особистості є необхідною умовою доцільно організованого виховного процесу. Тож виховні технології, які претендують на психологічний захист вихованця, мають дотримуватися цієї умови. Серед емоційної палітри, яка визначає продуктивність виховних впливів (маючи на увазі й готовність вихованця до суб'єкт-суб'єктної взаємодії) виділимо позитивні очікування. Останні пов'язані з майбутнім схваленням дорослими, батьками його моральних дій. Позитивні очікування внутрішньо мобілізують вихованця, не допускаючи більш чи менш тривалого розслаблення.

Однак, в процесі життєдіяльності виникають ситуації, які спричиняють у нього і негативні емоційні очікування. Конкретно це можуть бути ситуації, коли вихованець некоректно з точки зору дорослого себе поводить, недотримувався певних настанов тощо. Якою має бути оптимальна тактика педагога у таких випадках? До чого він має готувати вихованця?

Отже, вихованець очікує за свої звершені дії певних санкцій, переживаючи при цьому засмучення і муку через те, що станеться у майбутньому, а може бути, що й не станеться. Звичайно, що такі переживання не додають йому психологічної користі, а, навпаки, наносять йому шкоду, збурюючи емоційний стан.

Педагог у даному разі роз'яснює вихованцеві, що сумувати і непокоїтися через майбутню сутичку нерозумно. Більше того, це свідчення його легкодухості. Слід зважати й на імовірність таких ситуацій. Дорослий, який може застосувати певні санкції, не завжди їх реалізує, зважаючи на їхню мізерність чи враховуючи на критичну самооцінку самого вихованця, яку він самостійно здійснив. Тож замість культивування легкодухості педагог має працювати над зміцненням у вихованця вольових якостей як способу самоволодіння.

Ця якість особистості має виступити результатом глибокої рефлексії. Тому через відповідні спонукування педагог долучає вихованця до такої внутрішньої роботи. Її предметом є поведінка вихованця у кращих її проявах, а також ті моральні дії, які заважають його моральному вдосконаленню. Крім того, розмірковування вихованця над собою виконує ще одну важливу функцію. Воно загороджує доступ смутку до себе, оскільки зміщує його увагу з негативного

емоційного переживання на інші сторони психічного життя. Втра-та ж зосередженості на негативні емоції стишує її, зменшує силу і зрештою забезпечує від внутрішніх зривів.

4.19. Звинувачення у виховному процесі

Виховний процес рясніє звинуваченнями: до них удаються і педагог, і ровесники вихованця. Коли до них долучаються ровесники – це природно, оскільки воно є об'єктивним для їхнього психологічного розвитку способом вирішення міжособистісних проблем. Приводом для прояву звинувачення виступають ситуації, коли суб'єкт вдається до дій, які не очікує від нього найближче оточення. Так, вихованець відмовився від певного масового заходу. Його вчинок стає предметом обговорення й оцінки. Він, як правило, кваліфікується ровесниками як недостойний, а, отже, вихованець підлягає звинуваченню. При цьому висувається і причина такого морального дійства: зверхність, зазнайство, марнославство тощо.

Прикметно, що спонуки, якими оперують ровесники, завжди морально негативні. Якби це було навпаки, то до дії звинувачення вони б не вдалися. Пошук негативних спонук до вчинків, які не задовольняють групові очікування, є явище закономірне. Річ у тім, що аналіз і оцінка таких вчинків здійснюється вихованцями на основі їхніх результатів. Тож тут логіка призводить до висновку: негативний результат породжується негативною спонукую. Така логіка є хибною, оскільки не враховує, кваліфікуючи суспільну цінність того роду вчинків, справжні внутрішні мотиви. Вихованцям це властиво, враховуючи їхні психологічні особливості стосовно обмеженості пізнання і свого внутрішнього світу, і світу іншого.

Педагог же повинен виключити з свого професійного досвіду таку тактику щодо використання звинувачення. Якщо вдатися до ретельного мотиваційного аналізу, наведеного нами вчинку, то можна констатувати, що вихованець не відгукнувся на запрошення ровесників не через своє зазнайство, а через боязнь пережити неуспіх чи зазнати поразки у змаганні тощо. Виходячи з такої мотиваційної основи даного вчинку вихованець може й не заслуговувати санкції звинувачення. Виховна шкода некваліфікованого звинувачення очевидна, тому її слід попереджати, використовуючи наявні знання про цю міжособистісну сферу.

4.20. Слухняність – принизливість дитини у виховному процесі

Сучасний виховний процес, гуманістичний за своєю спрямованістю, заперечує директивну його модель. За цієї моделі, якщо розглядати її у довершеній формі, центральним способом впливу педагога на вихованця виступає директива чи розпорядження: вихованець має її беззастережливо виконати. Такою є схема педагогічної взаємодії; за своєю сутністю вона суб'єкт-об'єктна. Тут вихованець діє неособистісним способом: він лише підкоряється вимозі вихователя. Тож слухняність вважається визначальною у суб'єкт-об'єктній виховній взаємодії. При цьому пам'ятатимемо, що слухняність як спосіб поведінки практично реалізується на основі зовнішнього підкріплення. Якщо вихованець не підкоряється, він зазнає певного покарання вихователя.

В той же час педагог, який працює у особистісно орієнтованій виховній парадигмі, теж бажає, щоб його вихованці були слухняними. Тож будемо розрізняти слухняність як зовнішньо спричинене ставлення і слухняність як особистісну якість, яка може слугувати внутрішнім мотивом до певної моральної дії.

Слухняність як особистісна якість є результатом спрямованої на це виховної роботи педагога, коли навколо кожної мети-вимоги розгортається внутрішня діяльність вихованця на основі активності механізмів свідомості та самосвідомості. Коли ж слухняність як особистісна якість вихованця знаходиться на достатньому рівні вихованості, він підкоряється розпорядженню чи наказу вихователя навіть за умови, що педагог не обґрунтовує їх доцільності. Тому можна констатувати, що тут вихованець проявляє слухняність як рівний рівному.

Слухняність як особистісну якість слід відрізняти від принизливості вихованця. Цей спосіб поведінки характерний тим, що вихованець терпить образи, неповагу до себе, зневажання, ганьбу. Це пасивний прояв принизливості. Вона може проявлятися також як запобігання перед кимось, або як виконання принизливих вимог. Стан принизливості протікає як сильна образа та роздратування вихованця. Цей стан не сумісний з почуттям гідності особистості. Тому потрібні дієві виховні заходи, спрямовані на попередження в особистісній структурі вихованця принизливості як способу реагування на зовнішні впливи.

4.21. Подяка вихованців вихователю як засіб їхнього морального зміцнення

Морально перетворювальна сила подяки вихованців своєму вихователю залишається методично неосвоєною, що певною мірою знижує продуктивність виховного процесу. Звично дитину привчають дякувати за ту чи іншу надану їй допомогу (матеріальну чи психологічну підтримку). А от дія не просто допомоги, а, власне, створення її як особистості залишається для неї неусвідомленою і неоціненою у формі подяки. Говорячи про таку дію, слід розуміти складну, багатогранну професійно тяжку і виснажливу працю педагога, спрямовану на морально-духовний розвиток вихованця.

Подяка дитини своєму вихователю матиме для неї виховний сенс, коли вона неформальна, твориться щиросердно, з глибокими почуттями до нього. Така подяка має обоюсторонню користь. Вона активізує моральну самосвідомість вихованця, допомагає йому упорядкувати свої моральні здобутки, а отже, зміцнити власну морально-духовну Я-концепцію, зробити її усталеним регулятором своєї життєдіяльності.

Вихователю же відчуваючи дитячу подяку як добродійне ставлення до нього, позбувається так званого професійного вигорання, набуває достатньої позитивної емоційної енергії для продовження своєї справи.

Подяка, якщо її розглядати у особистісно розвивальному контексті, має бути вираженням сутності гуманістично спрямованого виховного процесу, де відсутнє насилля і диктат. За умов примусу як педагогічного впливу говорити про подяку вихованця недоречно. Отже, лише за організації виховання як процесу, що ґрунтується на засадах свободи і саморозвитку вихованця його акт подяки набуватиме вираженої морально перетворювальної сили.

4.22. Пригадування вихованцем власного вчинку як спонука до його повторення

У виховному процесі має реалізуватися закономірність, згідно з якою стійкість вихованості у дитини певної морально-духовної цінності залежить від міцності її закріплення у відповідному вчинку. Тому педагог прагне до створення ситуацій, за яких вихованець вправлявся б у повторенні вчинку, що перебуває на стадії формування. При цьому мета педагога полягає у перетворенні ситуатив-

но-детермінованого вчинку вихованця до його прояву в разі необхідності з боку іншої людини.

Серед існуючих методичних засобів, спрямованих на досягнення цієї мети, важливе місце має зайняти прийом пригадування вихованцем власного вчинку. Це означає, що моральний досвід дитини стає відкритим до того чи іншого вчинку; він уже визначився у ньому і завдання полягає в тому, щоб даний вчинок вчасно знайшов своє відтворення.

У цьому зв'язку є наукові підстави вважати, що пригадування вихованцем здійсненого вчинку призводить до інтенсифікації процесу морально-духовного вдосконалення вихованця. Як же викликати процес пригадування? Слід зазначити, що, зважаючи на вікові психологічні особливості вихованця, він не може бути мимовільним. Тож потрібні спеціальні дії педагога, які б стимулювали його розгортання. Практично це може здійснюватися таким чином.

По-перше, у вихованця як суб'єкта вчинку має відбутися неочікувана зустріч з іншим вихованцем як об'єктом даного вчинку, або ж педагог спрямовано створює таку ситуацію. У першому і другому випадку його присутність у цій зустрічі є обов'язковою. Звертаючись до обох вихованців, він просить їх згадати цю моральну подію. Бажано, щоб кожен з них її вербалізував.

По-друге, педагог забезпечує позитивну емоційну реакцію вихованця як суб'єкта вчинку. Він має пережити сильну радість, велике задоволення від цієї зустрічі, точніше, емоційно пережити свій моральний вчинок, його важливість для ровесника.

Цей емоційний супровід відтвореного вчинку відіграє важливу роль у становленні позитивної емоційної спрямованості вихованця на іншу людину. Та на цьому морально розвивальне значення цього емоційного реагування не закінчується. Пережита радість значно збагачує первинний мотив до вчинку, що перебуває на стадії формування. Така емоція підвищує його спонукальну функцію, і вихованець практично повторює даний вчинок, поступово перетворюючи мотив у відповідну моральну цінність.

4.23. Стійкість до особистісних знегод у моральній поведінці вихованця

Перебіг реального виховного процесу характеризується психологічно неприємними для вихованця моментами, які виникають як результат низької особистісної культури ровесників, з якими він

постійно спілкується. Вихованцю часто-густо доводиться відчувати їхні образи, наклепи, обдумані й необдумані насмішки, необгрунтовані докори. Переносити такі непристойності надзвичайно важко не лише дорослому, а в першу чергу дитині з її повною неготовністю до такого ставлення. Вихованець реагує на нього обуренням, яке в свою чергу призводить до неконтрольованих дій, зокрема до лютого гніву. Його ж переживання причиняє шкоду як суб'єкту цієї пристрасті, так і оточуючим. У вихованця у стані сильного гніву затмарюється душевна гармонія, якість мислення. Це призводить до того, що він не розрізняє приятелів і тих, хто його ображає, єдиним способом реагуючи на них. Переживання гніву, коли воно перетворюється у емоційну звичку, породжує у вихованця гордовитість, ненависть, ворожість.

Отже, у виховному процесі педагог має вирішувати завдання формування у вихованця стійкості до особистісних знегод. Це не що інше як виховання особистісної мужності. Удосконалення вихованця у цьому напрямі починається з подолання внутрішньої слабкості, що проявляється в невмінні зосереджуватися на певній меті, небажанні піклуватися про своє благополуччя. Приборкання гніву має відбуватися через його усвідомлення та раціональний контроль, за якого мислення гасить силу переживання цієї емоції. Далі все залежить від вольового розвитку вихованця, його здатності до вольових зусиль, спрямованих на особистісну стійкість до несприятливих ситуацій.

4.24. Подвійні вчинки як чинники особистісного розвитку вихованця

Прагнучи запропонувати виховній практиці ефективну методичну систему, теорія виховання чітко розмежує особистісно конструктивні й особистісно деструктивні вчинки. При цьому пошуковий пріоритет надається створенню наукових засад вчинків, спрямованих на морально-духовне вдосконалення підростаючої особистості. Її розвиток розглядається у рамках прийнятих у суспільстві етичних цінностей, на які має орієнтуватися особистість у своїй життєдіяльності. Попередження ж особистісно деструктивних вчинків уявляється похідним утворенням від успішності оволодіння суб'єктом прийнятою у суспільстві морально-духовною системою.

Таку пошуково-технологічну схему педагогічна наука накладає на існуючу виховну практику і відповідно рекомендує їй те чи інше ме-

тодичне оснащення. Все ж аналізуючи реальну поведінкову палітру особистості, можна зробити висновок про певне препарування наукою цієї сфери її життя. Поведінкова реальність відчутно виходить за межі наукових уявлень про неї. З огляду на це необхідне певне зміщення акцентів у теоретичних уявленнях щодо розвитку особистості в онтогенезі, а отже, й відповідна методично-виховна корекція. При її реалізації має враховуватися той факт, що особистісне становлення не є прогресивно лінійним процесом, а явищем, де активно проявляються у складному сплетінні різні за розвивальним потенціалом тенденції. Серед них можуть функціонувати й такі, що не лише гальмують розвиток особистості, а й повертають його назад.

Факти свідчать, що реальна поведінка вихованця, яка є результатом засвоєних ним у виховному процесі морально-духовних цінностей, не є їх однозначним відображенням. Тут функціонують і ті особистісні утворення, які є продуктами спонтанійних впливів на Его-компоненти образу Я вихованця. Таке явище понятійно визначається як подвійні вчинки, що впливають на особистісний розвиток вихованця. У цьому зв'язку доцільно розрізняти подвійні вчинки з підвищеним розвивальним ефектом та подвійні вчинки зі зниженим розвивальним ефектом. Послідовно розкриємо їх зміст.

Ситуація 1. Вихованець, у якого у певній мірі сформований мотив „бути корисним іншій людині”, надає допомогу ровесникові. Цей вчинок викликає у нього схвалення, оскільки задовольняється певна його потреба. Однак така моральна дія вихованця на цьому не закінчується. Вона супроводжується ще одним вчинком суспільно значущої спрямованості. Вихованець висловлює щодо ровесника ласкаві слова підтримки чи розради, тобто адресує йому ще один дар – на цей раз ідеальний (душевний). Поєднання у сприйнятті ровесника цих двох важливих для нього результатів викликає бурхливу радість, прояв якої був би меншим при впливі на нього лише одного вчинку.

Розвивальний ефект цього подвійного вчинку вихованця можна вважати значно більшим, ніж за дії вчинку одиничного Адже в ньому синтезується як мотив інструментальний, тобто той, без якого не може бути вирішена дана моральна ситуація (задоволення прохання ровесника), а й мотив як світоглядний принцип, який не є необхідним для безпосереднього задоволення якоїсь ситуативної потреби. Все ж коли він активізується, то призводить до істотного просування у цілісному особистісному розвитку вихованця як автора подвійного вчинку. Такий вчинок є достатньо дієвим

засобом і для вихованця, чию потребу він задовольнив. Пережитий ним комплекс позитивних емоцій морально змінює його, полегшує шлях до особистісного розвитку.

Ситуація 2. На прохання ровесника вихованець надає йому допомогу. Цей вчинок супроводжується роздратуванням, докором чи образою. Ця дія-супровід викликає у ровесника переживання прикрості; він не відчуває користі від одержаної допомоги. Дійсно, вона стала для нього суб'єктивно гіркою, оскільки він пережив образу, що негативно вплинула на його ставлення як до вихованця, так і до самого себе. Отже, даний подвійний вчинок виявився обопільно розвивально неоптимальним. Він є свідченням нестабільності й суперечливості морального світу вихованця як автора такого вчинку.

У цьому зв'язку у педагога повинно бути, по-перше, розуміння цієї вчинкової феноменології, а, по-друге, він має перетворити її в предмет безпосереднього корекційно-виховного впливу, підтримуючи вчинки вихованців з підвищеним розвивальним ефектом і блокуючи вчинки зі зниженою розвивальною спроможністю.

4.25. Тенденція виходу особистості за межі нормативних приписів у виховному процесі

Ставлення людини до вимог іншої людини – явище багатогранне. У ньому задіюються різні змінні: зміст запропонованих вимог, ступінь їх суспільної та індивідуальної значущості, характер взаємин суб'єктів, що об'єднуються ситуаціями вимоги тощо. Педагог у своїй діяльності не може обійти такі ситуації; вони не поодинокі, а в буквальному сенсі заповнюють виховний процес, особливо, коли вихованець первинно долучається до певної суспільної цінності.

Виходитимемо з того, що вимога це веління, імператив, директива, яка формулюється як певний мовленнєвий конструкт, і в такій формі пропонується для виконання. У суб'єктивному сприйнятті вимоги суттєву роль відіграє якраз мовленнєвий спосіб її постановки. Тому у випадку, коли даний спосіб найбільш сприятливий для досягнення мети вимоги, говорять про припис. У ньому фокусується чітка суспільна позиція стосовно того чи іншого явища: спілкування, діяльності, поведінки людини. Точніше, у приписі завжди наявні чіткі параметри як міра (норма), зміст якої залежить від змісту припису.

Не розкриваючи особливостей припису як методичного засобу, наголосимо, що у суб'єкта (цим ми зауважуємо, що це стосується

і вихованця, і дорослого), завжди проявляється стремління виходу за межі певного припису. Так, коли вихованцеві пропонується з'явитися в дім рівно о восьмій годині вечора – він вийде за межі цього часу і повернеться, припустимо, о чверті на дев'яту. У такій ситуації дорослі „б'ють тривогу”, адже йдеться про дисципліну дитини як важливий атрибут моралі. Не знаючи усіх тонкостей психології дитини, вони звинувачують її у неслухняності. Інший приклад. Вихованець на думку дорослих забезпечений усім необхідним (йдеться про матеріальні речі побутового призначення), але він щодо цього висуває свої претензії у сторону їх збільшення. На мові моралі – це розвиток у людини непомірного користоловства. Подібні явища спостерігаються і у сфері спілкування та діяльності. Як пояснити такі поведінкові феномени?

Річ у тім, що у кожному приписі, якщо він навіть методично досконалий, присутній елемент підкорення, який осмислюється суб'єктом як зазіхання на його свободу. Припис як дія завжди обумовлена, адже вона зовнішня стосовно суб'єкта, якому вона пропонується. Отже, це не сповна вільне його діяння з яким асоціюється свобода волі суб'єкта. Все ж воно виконується ним за умови розширення нормативних меж. Якраз у цьому нормативному додатку й утримується рівень свободи як „можливості бути і стати собою”. Тому припис і виконується через те, що тут проявляється у єдності рівень волі як „усвідомленої необхідності” і рівень волі як „особистісної самодіяльності”. Враховуючи психологічну специфіку реалізації суб'єктом припису, педагогу слід діяти двома способами. Перший – полягає у тому, щоб наднормативна складова припису мінімально спотворювала його суспільно значущу мету. Йдеться про допустиме коливання межі тієї чи іншої норми, коли вона не трансформується у іншу якість. За другого способу педагог організовує виховний вплив таким чином, що мета припису формулюється не ним, а вихованцем як його виконавцем. Цей спосіб досить складний, але з ним пов'язується повноцінний особистісний саморозвиток вихованця.

4.26. Поведінковий прояв морально незрілої свідомості вихованця

Моральна свідомість виступає регулятором поведінки суб'єкта, узгоджуючи його ціннісно смислові утворення з конкретними зовнішніми обставинами, у яких вона має розгортатися. Ступінь такої

регуляції, тобто наскільки вона забезпечуватиме суспільну нормо-спрямованість поведінки особистості, залежить від рівня розвитку її моральної свідомості.

Особистість з незрілою моральною свідомістю кваліфікують як неосвічену у цій сфері, таку, що проявляє некомпетентність, яка перешкоджає подальшому її моральному удосконаленню. Що стосується вихованців, які за об'єктивних причин не піднялися до достатнього рівня морального розвитку, то їхня поведінка характеризується нестійкістю щодо її суспільно значущої спрямованості. Такі вихованці не те, що не засуджують несхвальні діяння своїх ровесників, а й інколи дехто з них стає їх учасниками. Така поведінка не є результатом їхніх моральних установок, а є свідченням неструктурованості моральних утворень та розмитості суспільних пріоритетів. Їм інколи видається, що суспільно незначуще діяння відзначається певною престижністю, і вони мають її відчуті. Моральна загроза такої поведінки вихованця була б меншою, якби він не спонукав до несхвальних вчинків свого товариша, що часто трапляється.

Впевненість вихованця з недостатнім моральним розвитком у прийнятності суспільно незначущих способів поведінки, ґрунтується на тому, що він усвідомлює їх не єдиним шляхом спрямованого навчання, а часто за судженнями оточуючих, за їх життєвими уявленнями, які інколи бувають далекими від об'єктивності. Часто такі вихованці відчують залякування, оскільки схильні до таких моральних впливів.

Вихованців, про яких ми ведемо мову, не слід вважати важковиховуваними: вони знаходяться на перехідній стадії власного морального розвитку, де співіснують різні за суспільною вагою способи поведінки, а вони є їх суб'єктами. Долучення цих вихованців до наукової системи моральних знань, коли вони вже практично відчували ціну недостатніх моральних уявлень, сприяє подальшому розвитку їхньої моральної свідомості та підвищення її регулятивної функції у рамках прийнятих суспільних цінностей.

4.27. Почуття сорому в особистісному самовдосконаленні вихованця

У виховному процесі педагог часто вдається до використання почуття сорому, переживання якого вихованцем може змінити у нього суспільно несхвальні способи поведінки. При цьому педагог

орієнтується на загальнопсихологічне визначення сорому як емоції, яка виникає у суб'єкта у результаті усвідомлення ним невідповідності своїх вчинків прийнятим у суспільстві нормам чи вимогам моралі. Беручи це визначення сорому за зміст своїх виховних дій, він часто переконується у їхній неефективності: очікуваного позитивного результату він не спостерігає, оскільки вихованець проявляє нечутливість до його суджень і оцінок, усвідомлення яких мало б викликати переживання сорому. Яка ж причина такої реакції вихованця на дії педагога? Його судження, що стосуються недостойного вчинку вихованця, вміщують у собі певний докір, заплямовують його аморальну дію. По-іншому й бути не може. Така змістовна спрямованість судження вихователя, звичайно, входить у конфлікт з ціннісними орієнтаціями вихованця. Йому психологічно важко об'єктивно сприйняти їх і відповідним чином емоційно відреагувати. Трапляється так, що перші спроби докору роблять вихованця більш зухвалим і зарозумілим. Тож почуття сорому він не переживає. Однак це не означає, що педагог зазнав повної виховної невдачі і подальше звернення до почуття сорому вихованця має бути припинено. Потрібні подальші наступальні дії педагога, які поступово достукались би до самосвідомості вихованця. Моральна саморефлексія може виникнути у нього на основі прояву механізму асоціації за подібністю. Так, за повторного здійснення того ж самого асоціального вчинку, за цим механізмом в пам'яті вихованця буде відтворено судження і оцінку педагога. Тепер ці не реальні, а уявні дії педагога не будуть для нього такими болісними як раніше. Він об'єктивно до них поставиться, критично оцінить себе у напрямі, заданому педагогом. Почуття сорому й буде, по-перше, результатом незадоволеності собою, а по-друге, відповіддю на піклування про нього педагога. Сповна ж відчути сором, осудивши свої справи, це – початок особистісного самовдосконалення вихованця.

4.28. Педагогічна емоціокорекція у виховному процесі

Емоційне самопочуття вихованця є важливою внутрішньою умовою (окрім зовнішніх, організаційних) залучення його до виховної діяльності. Йому, на жаль, не надається достатньої уваги, що негативно відбивається на перебігу процесу виховання. Здебільшого у методичній літературі йдеться про позитивні і негативні емоції вихованця і наголошується на підтриманні останніх. Однак такий узагальнений погляд не дозволяє педагогу диференційовано

впливати на емоційний стан вихованців, спрямовуючи його у психологічно комфортне для нього річище. Від рівня ж структурованості цього стану залежить продуктивність педагогічного керування ним. Наголосимо, що трансформація емоційного процесу суб'єкта відбувається на основі механізму витіснення: за якого емоція більшої сили нейтралізує емоцію меншої сили, займає її місце. На цей механізм і слід опиратися вихователю у емоційній корекції своїх вихованців. Така процедура має здійснюватися ним за допомогою висловлювань, які можуть викликати як позитивні, так і негативні емоційні переживання. Справедливою у цьому зв'язку є народна мудрість, яка стверджує, що „від дурного слова можна захворіти, від хорошого стати здоровим”. Якщо вихователь робить різкі зауваження, нотації, допускає грубе ставлення – це може викликати у вихованця знижений настрій чи різко загострити його. Тож педагогу слід проявляти повагу, ласку, щирість, емпатійність щодо дитини.

З якими ж негативними емоційними переживаннями вихованців має справу педагог? За певних обставин той чи інший вихованець може переживати замішання, збентеження, розгубленість, скорботу, журбу. Дані емоції мають виразний зовнішній вияв (вираз обличчя, постава, тембр голосу), і вихователь може їх легко визначати. Ці негативні за спрямованістю емоційні переживання доцільно змінити на позитивні емоційні прояви. Зокрема, найбільш продуктивною у виховному плані виступає емоція радості, яка несе спокій у внутрішній світ дитини, активізує всі її сутнісні сили на ту чи іншу діяльність.

Трансформацію емоційного стану вихованця педагог здійснює наступними засобами.

1. Звертає увагу вихованця на його актуалізовані переживання, даючи їм чіткі визначення. Ця рефлексивна дія вихованця стишує його негативне переживання;

2. Наголошує, що за ним спостерігають ровесники, і він заражає їх своїми переживаннями;

3. Педагог, добре знаючи вихованця, придумує історію життя дитини, у якій є та ж проблема, що і у нього. Він розповідає як ця дитина росла і – найголовніше – як вона долала свої негативні переживання, уявляючи себе у якійсь веселій ситуації чи спілкуючись про щось для неї приємне.

4. Педагог повертає вихованця у минулу подію, де він чимось по доброму відзначився. Він його хвалить і цим самим викликає у нього переживання радості.

Знявши таким чином негативні переживання вихованця і викликавши позитивні, педагог спрямовує його на досягнення поставлених виховних цілей.

4.29. Емоційно-ціннісна реакція вихованця на етичний зміст

У саморусі вихованців до морально-духовного становлення доцільно виділити початкову стадію, яка характеризує його поступальну тенденцію. Дана стадія має місце за максимальної виховної активності педагога. Поза неї ця стадія втрачає свої чіткі обриси, що заважає, з однієї сторони, враховувати її у виховному процесі, а з другого – виявляти її феноменологічні характеристики, достатні для відповідної наукової концептуалізації. Сутність згаданої стадії у розвивально-виховному саморусі суб'єкта полягає у тому, що він ще не маючи досвіду власної добродійності, позитивно реагує на неї. Щодо діянь, які в цілому кваліфікуються як зло, то ще за відсутності внутрішньої готовності уникати його, він реагує на нього негативно.

Такий одночасний емоційний супровід вихованця стосовно цих двох фундаментальних етичних категорій має важливе значення у його морально-духовному вдосконаленні. Якби вихованець позитивно переживав лише людську добродійність, його морально-духовний розвиток значно втрачав свій темп і загальну динаміку.

Перш ніж перейти до розкриття специфіки емоційного реагування вихованця щодо людської добродійності та людського зла, охарактеризуємо виховну ситуацію, за якої можлива така емоційна поведінка вихованця. Частіше за все це ситуація бесіди педагога на певну етичну тему чи робота з текстом етичного змісту, де присутня колізія добродійності і злodianня певних дійових осіб. Звичайно, щоб у вихованця сформувалася вищезгадана емоційна позиція, потрібні тривалі зустрічі з педагогом, у процесі яких вихованець здійснює інтенсивну внутрішню морально-духовну діяльність, що характеризує відповідний його саморозвиток.

Зупинимося на якісній характеристиці емоційного переживання вихованцем етичного змісту. За усвідомлення ним людської добродійності він хвалить її, людське ж зло він осуджує. Це якраз ті емоційні переживання, які однозначно задають морально-розвивальну перспективу вихованця.

Вичленену початкову стадію у морально-духовному становленні вихованця неможливо обійти, оскільки це закономірне психологічне явище. Її ж прискорене проживання вихованцем видається цілком реальним. Тут все залежить від комплексу оптимальних виховних дій педагога. Окрім морально-розвивального значення цієї стадії для того чи іншого вихованця, для педагога вона є суттєвим прогностичним показником, оскільки вихованець, який хвалить добродійність, може й оволодіти нею. Якщо ж він засуджує людське зло, то зможе й уникнути його.

4.30. Від вчинку вихованця за механізмом наслідування до вчинку за механізмом усвідомлення

Долучення дитини до моральних взаємин, які вона сприймає у найближчому для неї людському оточенні відбувається через механізм наслідування, найпростіший у її майбутній поведінці. Відіграючи позитивну роль у моральному становленні дитини, даний механізм не може вважатися оптимальним у цьому відношенні. Адже на його основі у моральне життя підростаючої особистості входять різні за суспільною значущістю зразки поведінки. Однак в силу свого психічного розвитку вона не може їх диференціювати за цим соціальним критерієм. У цей час у центрі первинної свідомості дитини виявляється ЛЮДИНА, що діє. І цим вирішуються всі її моральні проблеми.

Тому традиційна виховна стратегія полягає у якомога швидшому переході підростаючої особистості від вчинку за наслідуванням, до вчинку за усвідомленням. Та цей шлях виявляється для неї досить важким. Тут дається взнаки те, що вчинки дитини за наслідуванням у результаті тривалих перетворень перетворюються у моральні звички як досить стійкі психологічні утворення, що стають для неї значущими, і які вона не хоче втрачати. Моральне життя вихованця, що ґрунтується на таких звичках, втрачає гнучкість; він перебуває у стані психологічного застою, за якого відсутні підстави для подальшого особистісного зростання.

Отже, переходу вихованця до вчинку за механізмом усвідомлення має передувати педагогічно організований процес, так би мовити, розхитування цього стану. Це можливо за умови, коли вихованець ставиться у ситуацію, за якої усталені способи поведінки не досягають суспільно схваленої мети, оскільки не приносять користі ні суб'єкту, ні об'єкту того чи іншого вчинку.

Відтепер вихованець має зробити предметом усвідомлення ДІЮ людини. При цьому важливо, щоб моральні дії аналізувалися вихованцем не лише у її виконавській (зовнішній) частині, а безпосередньому усвідомленню має підлягати їхня мотиваційна складова: ієрархія спонук за їх суспільною і суб'єктивною значущістю. Звичайно, вихованцеві, коли він робить лише перші кроки у опануванні вчинком за механізмом усвідомлення, нелегко змінити свою моральну позицію на основі її усвідомлення у формі науково-етичних понять. Тому такий моральний перехід розуміється ним як зміна на краще, і таке визначення вихователя має вводити у моральний словник вихованця.

Подальше завдання педагога полягає в тому, щоб у вихованця не відбулося повернення до попередніх (за механізмом наслідування) моральних дій. З цією метою вихователь формує у нього новий, більш досконалий психологічний стан, якому властивий динамізм, створення і зняття моральних протиріч як основи подальшого морально-духовного розвитку.

4.31. Незадоволеність собою як імпульс до необмеженості особистісного зростання вихованця

Філософсько-методологічна теза про безмежний розвиток особистості є відображенням її сутності, що визначає всі життєві смисло-ціннісні устремління. Ця ідея сформульована на основі тих психологічних можливостей, які невід'ємні від входження особистості у людську культуру і оволодіння нею. Лише за цієї умови такий вектор особистісного зростання стає реальністю для людини. Здебільшого художня література розкриває перипетії життя людини, коли вона живе як біологічний індивід і вмирає як особистість. Для сучасної психолого-педагогічної науки положення про необмеженість розвитку особистості залишається далеко не опанованих на теоретичному, а отже, і на технологічному рівнях, що збіднює реальний процес виховання. Враховуючи на його гуманістичну орієнтацію, наукове просування у цьому напрямі видається надзвичайно актуальним.

На яку ж ключову ідею, тепер уже психолого-педагогічного рівня, має спиратися вихователь, щоб прагнути до бодай часткової реалізації даного положення? На нашу думку, нею має бути категорія незадоволеності собою, що фіксує в собі як ситуативне емоційне переживання, так і стійкий психологічний стан особистості.

Це вище емоційне утворення, для якого характерна стабільність, повинно мати місце у внутрішньому житті особистості, оскільки його відсутність заперечує й прагнення особистості до необмеженості зростання.

У психічному розвитку дитини переживання незадоволеності виникає надто рано; це є її природною реакцією на незабезпечення дорослим її елементарних потреб. З віком сфера потреб підростаючої особистості розширюється, а отже, й збільшуються прецеденти для такої її активності. Тоді ж і формується особистість, що незадоволена всім світом, окрім самої себе.

Тож, щоб такого не трапилось, слід вчасно переключати підростаючу особистість з тотального ставлення до її оточення на ставлення до самої себе, звичайно, у зв'язку з пристрасним світом речей і людей. Іншими словами, педагогічно правильною дією буде доцільне керування процесом незадоволеності. Тут важливо враховувати, що енергетична складова переживання незадоволеності зовнішніми агентами і переживання незадоволеності собою єдина, відмінність лише у об'єкті, з яким пов'язується дана емоція. Але шлях емоційного переключення з зовнішнього вектора на внутрішній досить важкий і вимагає постійного педагогічного впливу. Його загальна стратегія – розвиток особистісної самосвідомості, на якій, власне, й ґрунтуються всі процеси, що пов'язані з самонезадоволеністю вихованця.

У методичній проекції це може бути представлено так. Вихованець здійснив певну дію, навіть виражено предметно-технічну (хоча і в ній є аспект моральний, пов'язаний з її мотиваційним компонентом), не говорячи вже про спрямовано моральне діяння як вчинок. Звичайно, що його дії (особливо ті, що не увійшли у внутрішній досвід) є далекими від досконалості, враховуючи певні соціальні нормативи, яким вони мають відповідати. Недосконалою в результаті цього може бути й певна діяльність, що складається з системи таких дій. Це може бути різноманітна предметно-перетворювальна діяльність, або ж моральна поведінка особистості. Враховуючи рівень психологічної готовності вихованця до того чи іншого виду діяльності, педагог не докоряє вихованцю, тим більше суворо не карає його. Однак він попереджає пошук вихованцем зовнішніх причин недосконалості його діяльності і спрямовує його думку на власні можливості. Вони мають бути усвідомленими не лише на рівні самопізнання, а й на рівні самопереживання. Тут потрібна особлива майстерність вихователя, щоб вихованець у роботі з самоусвідомленням не залишився на першому рівні.

Застосовуючи прийом психологічної підтримки, віри у його внутрішні можливості, які зростатимуть у процесі майбутніх зрушень у психічному розвитку, педагог прагне, щоб у самосвідомості вихованця виникло протиріччя між його теперішнім і майбутнім. Якщо це відбудеться, то у нього і виникне відповідна емоційна реакція у формі роздратування, тобто розгорнеться процес незадоволеності собою за ситуацію „тут і тепер”. Стан незадоволеності собою може виявитися психологічно тяжчим, ніж те чи інше покарання вихователя. Такий стан і буде емоційним поштовхом для ставлення вихованцем нових цілей, які практично є безмежними, а отже, й нескінченим буде розвиток його як особистості.

2. Вихованець у внутрішніх здобутках, переживаннях і намірах

4.32. Ефект іррадіації у виховному процесі

До головних складових професіоналізму педагога звично відносять досконале володіння цими навчально-виховними технологіями та формами організації освітнього процесу. Практично перевага надається тим чи іншим технологіям, тому наукові зусилля спрямовуються якраз у цьому напрямі. Що стосується форм організації навчально-виховного процесу, то педагогу пропонуються в основному його індивідуальна, групова (диференційована) та фронтально-урочна форми. Вони, як свідчить науково-практичні дані, мають різну розвивальну ефективність. Індивідуальна форма у цьому контексті є найбільш перспективною, оскільки враховує глибинні психологічні особливості школяра. Однак її використання у повному обсязі неможливе через кількісний склад класного колективу. Тому реально спостерігається лише фрагментарне втілення цієї форми організації освітнього процесу.

Розглянемо спочатку перебіг індивідуальної форми, що застосовується у процесі навчання. Педагог прагне так організувати цей процес, щоб його контакт з окремим учнем був якомога ізольованим від інших. На це є об'єктивні причини. Якщо сусід учня, з яким ведеться індивідуальна робота, інтелектуально сильніший за нього, то йому буде нецікаво усвідомлювати методичну аргументацію педагога. Якщо у сусіда і учня, з яким ведеться індивідуальна робота, однаковий рівень успішності, то першому теж небажано спрямовувати свою думку на дану суб'єкт-суб'єкту взаємодію.

Адже за однакового рівня інтелектуального розвитку у них можуть виявитися індивідуальні відмінності в способах сприймання, мислення та переробці інформації тощо.

Якісно інша ситуація виникає за використання індивідуальної форми педагогічної взаємодії у виховному процесі. Тут педагог має прагнути, щоб ця взаємодія не була ізольованою від інших школярів. Так, педагог працює з вихованцем А, і при цьому присутній вихованець Б. Однак він має перебувати не в пасивній позиції, а активно усвідомлювати інформацію педагога. Розглянемо якою має бути діяльність педагога щодо цих вихованців. Індивідуальну форму роботи з вихованцем А педагог змушений переважно використовувати тоді, коли школяр порушує певні суспільні норми поведінки. Виходячи з цього, педагог розгортає щодо такого вихованця систему корекційних впливів; його діяльність можна інтерпретувати як корекційно-виховну.

Її зміст зводиться до того, що педагог, враховуючи індивідуальний психологічний стан вихованця, розгортає у нього внутрішній процес, у якому активізуються всі складові його інтелекту, а також особистісна саморефлексія та емоційно-почуттєва сфера. На основі цього у нього й можливі позитивні морально розвивальні зміни.

Процес описаної педагогічної взаємодії неодмінно виходить за межі діади, захоплюючи вихованця Б, який на даний час не порушує ті норми поведінки, що властиві вихованцю А. Таке поширення виховного впливу й трактується як ефект іррадіації у виховному процесі. З позиції вихованця Б діяльність педагога набуває ознак превентивності, оскільки вона допомагає вихованцеві уникнути певних суспільно несхвальних способів поведінки, попередити виникнення у нього небажаних вчинкових спонук. Таким чином, діяльність педагога приносить користь обом вихованцям, і в такому сенсі має поповнювати його методичний арсенал.

4.33. Виховна спроможність подяки вихованцю за майбутню добродійність

Кожна морально-духовна цінність як внутрішнє надбання особистості проходить тривалий шлях становлення. На цьому шляху вихованець в першу чергу мусить здолати ситуативність, коли за одних обставин він реалізує певну морально-духовну цінність у відповідному вчинку, за інших – цього не трапляється. Не менш важ-

ливим видається й той соціальний простір, на який поширюється дія тієї чи іншої цінності.

Даний простір спочатку обмежується сім'єю вихованця, далі близькими до нього людьми, а також ровесниками, знайомими, згодом й тими, хто взагалі потребує певної його добродійності (матеріальної чи психологічної). Описану у двох напрямках послідовність вихователь має враховувати у своїй діяльності. Звичайно, що межі соціального простору морально-духовного діяння у того чи іншого вихованця можуть бути різними: менш чи більш широкими. Це залежить як від його вікових та індивідуальних психологічних особливостей, так і від досконалості виховних впливів на нього на протязі тривалого часу.

Так, громадянськість, патріотизм, толерантність, солідарність й інші суспільні цінності у особистісному заломленні можуть суттєво відрізнятись. Адже, наприклад, патріотизм чи громадянськість молодшого школяра за своєю змістовою складністю та смисловими характеристиками відрізнятимуться, коли він стане старшокласником.

Що стосується альтруїзму як досить широкої сфери добродійності і серцевини моральності особистості, то він може починатися з незначної послуги і поширюватися на суттєву допомогу іншій людині часто наперекір власним потребам та інтересам.

Припустимо, що вихованець надав елементарну допомогу своєму ровесникові. Таке моральне діяння може закінчитися схваленням педагога. Цим самим він підтримує початковий альтруїстичний мотив вихованця, що позитивно відіб'ється на його стійкості.

Більш перспективною у морально-розвивальному плані видається акт педагога, коли він дякує такому вихованцю і за майбутню добродійність в цілому. Така позиція педагога щодо особистісного майбутнього вихованця може різко змінити морально-духовний світогляд вихованця. Він дійсно усвідомлюватиме, що його майбутнє реально пов'язане з його теперішнім і без нього неможливе. В той же час майбутнє для вихованця набуває чітких змістовних об'р'їв і однозначно спрямовує на нього.

4.34. Вчинкова контрастність як виховний засіб

Особливої методичної чутливості педагога вимагає виховний процес на етапі, коли вихованець знаходиться на ситуативній стадії морально-духовного розвитку. В цей час поряд із соціально

нормативними способами поведінки він проявляє і суспільно неохвальні способи, які гальмують його особистісне становлення. Тож зняти гальма на шляху цього процесу означає відвернути вихованця від особистісно деструктивної поведінкової спрямованості.

Один із способів вирішення цього складного морального завдання виступає виховання вчинком. При цьому йдеться не про суспільно неохвальний вчинок вихованця, взятий як цілісний факт у просторово-часовому вимірі. А мається на увазі, що такий вчинок розглядається в діаді, де другою стороною виступає полярний за суспільною спрямованістю вчинок. Наведемо приклади таких вчинкових діад.

- Вчинок-щедрість – Вчинок-скупість
- Вчинок-вірність – Вчинок-зрадливість
- Вчинок-шанобливість – Вчинок-зневажливість
- Вчинок-хорообрість – Вчинок-боязливість
- Вчинок-чуйність – Вчинок-жорстокість

Розкриємо одну з вчинкових ситуацій, яка виникає у навчальному процесі в контексті ідеї вчинкової контрастності. Урок інформатики у десятому класі. Учитель, здійснюючи індивідуальний підхід, дає окреме завдання учневі А, в той час коли клас працює фронтально. Однак виявляється, що в нього на даний час немає при собі флешки, без чого дане завдання не може бути виконане.

У цій ситуації учень А звертається до свого сусіда з проханням позичити на короткий час цей дидактичний засіб (зазначимо, що він у нього є). Все ж сусід відмовляє учневі А у його проханні. Можна констатувати, що сусід продемонстрував вчинок-скупість. Зважаючи на це, вчитель просить школярів допомогти учневі А. Хтось із них позитивно відгукується на це прохання. Цим самим учень Б реалізує вчинок-щедрість.

Тепер сусід стає автором і свідком двох протилежних за соціальною спрямованістю вчинків. За допомогою відповідного роз'яснення вчителя він усвідомлює, що його аморальне діяння викликало в учня А переживання смутку (тут і розпач, що сусід відмовив йому, і те, що не буде виконане поставлене вчителем завдання). Крім цього, суб'єкт недостойного вчинку сприймає радість учня А за вчасно надану допомогу.

Учитель розгортає перед цим суб'єктом у всій повноті моральну діалектику, яка породжена цими вчинками і стимулює його до зняття суперечності, що породжена різними за соціальною цінністю моральними діяннями. При цьому вчитель дає зрозуміти суб'єкту не-

достойного вчинку, що він незадоволений його діянням. Внутрішня діяльність цього учня, яку стимулює і спрямовує вчитель, й може виступити дійовою детермінантою для його моральної самооцінки.

4.35. Педагогічне виказування у виховному процесі

Виховна майстерність педагога безпосередньо залежить від досконалого володіння ним виховними методами різного цільового призначення. Серед них, враховуючи характеристики розвивального виховання, що ґрунтується на усвідомленому сходженні особистості до цінностей сучасної морально-духовної культури, доцільно виділити методи свідомого схилення вихованця до соціально-моральних норм і вимог (перша група) та методи осудження вихованця за суспільно несхвальні діяння (друга група). Провідними першої групи методів виступають переконання та педагогічне умовляння. До головних методів другої групи доцільно віднести виказування та близькі до нього докір і картання.

Однак наголосимо, що виказування як спосіб виховного впливу нині функціонує лише як продукт людського досвіду з усіма його обмеженнями; підняття його до рівня науково-педагогічного методу вимагає певного психологічного структурування. Це і виступає метою нашого творчого пошуку.

Попередньо зазначимо, що на відміну від методів першої групи, які первісно (особливо переконання) використовуються для свідомого оволодіння вихованцем тією чи іншою морально-духовною цінністю; виказування йде услід за ним. Адже трапляється так, що морально перетворювальні можливості методу переконання через різного роду суб'єктивні обставини не дають очікуваної ефективності, і тоді педагог мусить удаватися до методу виказування як форми осудження вихованця. Тут видається надзвичайно важливим змістовно віддиференціювати метод виказування від методу педагогічного умовляння з одного боку і методу вираженого покарання – з іншого.

У цьому зв'язку доцільно виділити два показники, за якими слід визначати міру суворості виказування: це ступінь піклування педагога за вихованця та наслідок проступку вихованця. Процедура розгортання даного методу має відбуватися у названій послідовності вичленених нами показників суворості виказування.

Педагог первісно доводить до свідомості вихованця, що його виховні дії запламування мотивуватимуться глибоким піклуванням

про нього та соціальною шкідливістю його проступку. При цьому наголошується, що суворість виказування буде більшою за показником глибокого піклування педагога про вихованця і меншою за важливістю його асоціального діяння. Така мотиваційна настанова педагога має принципове значення з огляду на загальний виховний результат даного методу. Річ у тім, що виховні дії, які складають структуру методу виказування викликають у вихованця неприємні емоційні переживання і можуть змусити його діяти наперекір очікуванням педагога. Щоб цього не трапилося, спрямованість розмірковування вихованця в першу чергу має визначитися якраз відчуттям шанобливо-любовного ставлення до нього педагога. Звичайно, що при цьому не знімається важливість критичного самоосмислення у контексті заподіяної ним шкоди для інших. Він має утвердитись в думці, що його осуджує людина, яка безмежно поважає і піклується про нього, і це дає їй моральне право для такого способу виховного впливу. Цим самим пом'якшується негативне емоційне переживання вихованця, що продуктивно відбиватиметься на його процесі самоусвідомлення.

Отже, глибоке розуміння того, що вихованець винуватий і перед педагогом, і перед тим, кому він наніс шкоду, може виступити мотиваційною основою для зміни його суспільно несхвального способу поведінки. Виходячи зі сказаного, послідовність розгортання методу виказування має бути такою.

1. Констатація педагогом втрати надії на ефективність виховання шляхом переконання.

Мета цього етапу полягає у розкритті педагогом того, яку важку працю він щоденно здійснює, щоб долучити вихованців до морально-духовних цінностей. Та незважаючи на це, дехто з них не дістає ніякої користі. Педагог звертає увагу дитини, яка скоїла проступок, на те, що він позбувся охоти на подальшу роз'яснювальну взаємодію, на те, що він втрачає надію на виховний успіх. Адже лише сподівання на моральне самовдосконалення вихованця полегшує важкість праці педагога. Цього ж він не спостерігає: вихованець знехтував духовними зусиллями і піклуваннями педагога, і цим самим спричинив йому важкий смуток.

2. Розкриття і оцінка педагогом психологічної ситуації проступку вихованця.

Педагог дає справедливу оцінку ставлення вихованця до попередніх виховних дій, наголошуючи, що він лише симулював налаштованість на них. Це й призвело до порушення моральних вимог.

В ситуації проступку вихованець, на думку педагога, продемонстрував справжні свої наміри (зухвалість, нестриманість, неповагу тощо), спричинивши шкоду ровесникові. Педагог зауважує, що в даній ситуації він не подумав і не згадував повчання педагога, а виставив себе на ганьбу оточуючих.

3. Спрямований психологічний тиск педагога на вихованця.

На даному етапі педагог сконцентровує свої зусилля на проступку вихованця. Щоб викликати у вихованця інтенсивну внутрішню самокритичну діяльність, педагог будує свою виховну суб'єкт-суб'єктну взаємодію у формі запитань.

– Для чого, скажи мені, ти після тривалої нашої спільної виховної роботи, порушуєш норми добродійних взаємин?

– Яку користь приносять тобі твої проступки?

– Чому ти руйнуєш наші стосунки, змушуєш мене і своїх ровесників переживати скорботу? Чи не крайня це безрозсудність і божевілля?

– Подумай, яким чином ти позбудишся своєї легковажності?

Накінець, педагог закликає вихованця не бути руйнівником всього морально цінного і стати на позицію його творення. Можна сподіватися, що за запропонованого нами методу виказування педагог зможе досягти відчутних прогресивних змін у виховному процесі.

4.36. Виховна ефективність цілісного розуміння вихованцем попередження педагога

У методичній системі педагога є особлива виховна дія, яка відрізняється від усіх інших як своєю метою, так і способами реалізації. Йдеться про розгорнуте попередження як суб'єкт-суб'єктне ставлення. Специфіка попередження полягає в тому, що воно за своїм змістом є лише можливістю реалізації.

Розгорнутість попередження – це єдність педагогічної констатації суспільно несхвального діяння вихованця і трансляції можливої санкції. По-іншому й бути не може, оскільки неможливо уявити, що педагог лише інформує вихованця про його діяння, яке він і сам добре знає. Тому вихованець повинен сприйняти й можливі виховні дії, завдяки яким педагог корегуватиме поведінку вихованця.

У цьому зв'язку наголосимо, що особистісно перетворювальна дієвість виховного методу залежить від змістової складності, інтенсивності й тривалості внутрішньої діяльності вихованця, яку викликає педагог використовуваним методом.

Прослідкуємо цю педагогічну тезу при використанні виховного попередження.

Зазвичай, педагог прагне, щоб внутрішня діяльність вихованця розгорталася в межах змісту, яким охоплюється можлива санкція. До нього мають увійти ситуація, що підлягає санкціонуванню (ненормативність дій суб'єкта діяння), фізичний і психологічний стан об'єкта даного діяння, емоційні переживання членів групи.

Перелічені компоненти аналізу вихованцем свого аморального діяння не можна вважати достатніми для прийняття ним рішення більше так не поводитися. Річ у тім, що в процес усвідомлення тут включається лише, так би мовити, безпосередньо потерпіла сторона. На її ж членів він може реагувати негативно, і це не призведе до очікуваного педагогом результату.

З огляду на це у вихованця має бути також сформоване глибоке розуміння позиції педагога щодо вихованця і у даній ситуації, і безвідносно неї. Це має бути позиція добра у повному його обов'язі і небажання карати. Якщо ж педагогу й доводиться застосовувати щодо вихованців методи, які їм психологічно неприємні, то це він робить наперекір своїй особистісній установці (я не хочу, але ти мене змушуєш).

Введення розкритого нами компоненту в процес аналізу робить його цілісним і дозволяє вихованцю усвідомлено відхилити суспільно несхвальний спосіб поведінки.

4.37. Позитивне сприйняття вихованцем санкцій педагога як стабілізатор їхніх щирих взаємин

Міжособистісні взаємини є надзвичайно чутливою до різного роду впливів психологічною тканиною. У цьому зв'язку доцільно виділити зовнішні і внутрішні впливи, критерієм розрізнення яких є спрямованість їх детермінант. Якщо останні знаходяться поза межами суб'єкт-суб'єктної діади, то такі впливи кваліфікуються зовнішніми. Звідси – внутрішні впливи породжуються безпосередньо членами суб'єкт-суб'єктної діади. Вичленені нами впливи можуть бути як сприятливими, так і несприятливими стосовно психологічного комфорту і особистісного розвитку суб'єктів взаємин.

Тож стимулювання і підтримання особистісно сприятливих взаємин є важливою виховною метою. Адже якою мірою взаємини творять особистість, такою ж мірою особистість творить взаємини.

Це взаємозалежні процеси, і якраз з цього слід виходити, при їх організації у виховному процесі.

Предметом нашого розгляду будуть взаємини, що складаються у системі педагог-вихованець. Педагог, особливо той, що працює на засадах особистісно орієнтованої моделі виховання, культивує такі взаємини зі своїми вихованцями, які викликають у них позитивні емоційні переживання та прагнення до міжособистісного єднання, а не до ізоляції. При цьому, він виходить з того, що позитивний емоційний стан вихованця є дієвою особистісно розвивальною силою, яку слід повсякчас підтримувати, і на це мають бути спрямованими його методичні засоби.

Однак у реальному виховному процесі неминучі ситуації, коли педагог змушений застосовувати до вихованця певні виховні санкції, які викликають у нього негативні емоційні реакції, і це може змінити характер міжособистісних взаємин, що склалися між ними. Як же в такому випадку має діяти педагог? Не застосовувати санкцій (напр., зауваження, осудження і т. ін.) він не може, оскільки це буде з його боку потурання недостойній поведінці вихованця; воно не буде корисним з огляду на досягнення виховних цілей. Методично доцільнішим виявляться прийоми, за яких вихованець позитивно сприйматиме санкції педагога.

Зазначимо, що через свої вікові психологічні особливості і обмеженість досвіду, вихованцеві досить важко позитивно сприйняти санкції педагога; суб'єктивність тут матиме місце, а отже і емоція незадоволення чи образи.

Подолання таких емоційних переживань вихованця пов'язується з розумінням ним педагога як людини, що має професійні й особистісні принципи, від яких він відступити не може. В той же час вихованець повинен бачити педагога таким, що глибоко поважає, шанує і любить його. Зрештою педагог так розгортає виховну роботу, щоб у свідомості вихованця його образ у якості наставника був поєднанням принциповості й любові як „значущого іншого”.

Процес такого розуміння може бути реальним, коли педагог розкриє вихованцю відносність своєї санкції, її бережливий характер. Він має самостійно дійти висновку, що міра покарання об'єктивно могла б бути більшою, якби педагог не був милостивим.

Результатом такої за спрямованістю рефлексивно виховної роботи дитини буде те, що її взаємини з вихователем не втратять обопільної щирості, а ще міцнішатимуть у цьому напрямі. Потрібно

лише, щоб у душі вихованця не згасло почуття сорому за своє недостойне діяння і вдячності вихователю за його доброзичливість.

4.38. Ціннісна однастайність колективу вихованців як педагогічна мета

У морально-духовному розвитку підростаючої особистості діють не лише виховні механізми, якими оперує педагог, а й механізми групові. Узгоджена єдність цих двох типів механізму впливу й може забезпечити успіх у вихованні зрілої особистості. З огляду на це досягнення групової (колективної) ціннісної інтеграції видається необхідною умовою організації виховного процесу. Однак педагог у своїй діяльності повинен враховувати той факт, що у колективі вихованців можуть скластися як суспільно важлива система норм, ціннісних орієнтацій і настановлень, так і діяти суспільно несхвальні утворення, що визначатимуть відповідні способи їхньої поведінки.

Враховуючи цю альтернативу, педагог має вчасно попереджати та гальмувати особистісно деструктивну спрямованість колективу всіляко підтримувати протилежну їй. Слід пам'ятати, що деструктивна спрямованість колективу як групи є результатом суперечливості особистісного розвитку її членів, коли у їхньому внутрішньому світі співіснують і соціоорієнтовані спонуки, і спонуки егоцентровані. Вони й призводять за певних комбінацій прояву до суттєвих дисгармоній особистісного розвитку вихованців. За такого стану у колективі вихованців виникає розбрат, чвари, незгода. В цей період виховна група часто-густо демонструє образи, роздратування, гнів, заздрість, байдужість один до одного. Є всі підстави констатувати, що коефіцієнт психологічної натягнутості стосунків у такій групі досить високий.

Дану внутрішньогрупову соціально-психологічну ситуацію можна покращити за рахунок зниження спонтанійності міжособистісних впливів, що панують у виховній спільноті. У технологічній проекції ця ідея має конкретизуватися як досягнення групової однастайності на засадах суспільно важливих моральних цінностей. Однастайність, яку ми відносимо до гуманістично спрямованої, є формою прояву відповідних їй групових міжособистісних відносин. Ці відносини породжуються за допомогою соціально-педагогічного впливу на процес групової взаємодії. Такий вплив слід розуміти як педагогічно-комунікативне опосередкування групових

міжособистісних відносин. Наголосимо, що для досягнення ціннісної групової однотайності потрібне не будь-яке педагогічне спілкування, а розроблена нами дискурсивна технологія інтимно-особистісного діалогу в системі „вихователь-вихованець”. Якраз за такої суб'єкт-суб'єктної взаємодії, де планомірно реалізується процес обміну особистісними позиціями суб'єктів, можливі їх морально-духовні зрушення.

Останні не обмежуються лише прямою дією педагога; їх величина пов'язується також з ефектом персоналізації, за якої педагог одержує ідеальне представництво у життєдіяльності членів виховного колективу. Він, так би мовити, живе як особистість (своїми провідними морально-духовними надбаннями) у своєму вихованці, спрямовуючи у першу чергу у цьому напрямі його моральну свідомість і самосвідомість. Це психологічне явище й опосередковує з одного боку, зміст моральних розмірковувань членів виховного колективу, а з другого – процес згуртування цих розмірковувань у єдину цілісність. Виникає, таким чином, моральна одностайність як когнітивно-емоційна основа формування ціннісної колективної однотайності. Її й можна кваліфікувати як індикатор прогресивного розвитку колективу і морально-духовного вдосконалення кожного його члена.

4.39. Навчальні здобутки

як засіб особистісного взаємозбагачення вихованців

Формування продуктивних міжособистісних відносин школярів є одним з головних завдань педагога як організатора навчального процесу. Якраз такі відносини виступають необхідною умовою особистісного розвитку учнів. Все ж залишається відкритим питання засад, на яких ці відносини мають виникати і функціонувати. Більш методично освоєним засадничим фактором у цьому контексті є спілкування, предмет якого – інша людина – товариш, а зміст – побудова взаємовідносин і дії всередині них. Однак спілкування як „чистий душевний феномен” може мати для вихованця серйозні особистісно розвивальні вади через неможливість здійснення своєчасної педагогічної регуляції особистісного змісту, що вкладається у предмет спілкування. Конкретніше, йдеться про те, які цінності людини (соціально важливі чи соціально несхвальні) стануть тут і тепер центром комунікативної взаємодії, яка розгортається поза межами досяжності педагога. Від цього залежатиме й напрям розвитку особистості.

Загальний стан виховання педагог може підвищити за рахунок навчальних здобутків учнів. Знання мають стати реальною дієвою основою міжособистісної взаємодії вихованців. Першим кроком у цьому напрямі є формування у вихованців високого рівня психологічної готовності до такої діяльності. У бажанні вихованця поділитися своїми знаннями з товаришем уже міститься суттєвий особистісно розвивальний момент. Мотиваційним підґрунтям такої готовності може виступити повага чи вдячність, яку проявляє вихованець щодо свого товариша.

Організована педагогом особистісна взаємодія на основі навчальних здобутків розгортається як допомога сильного учня слабшому у розв'язанні ним певної задачі, як контроль за його навчальною діяльністю, як її оцінювання чи як долучення слабкого учня до способу організації навчальної діяльності сильнішого учня. Як бачимо, простір для такої міжособистісної взаємодії широкий, а отже, й її виховні можливості досить великі.

Педагог у цьому зв'язку визначає моральні домінанти, які будуть основою особистісного вдосконалення вихованців і доводить їх до їхньої свідомості. Це моральна чуйність і здатність вихованця, що ділиться своїми знаннями, відсутність у нього заздрості, зазнайства і ненависті. У вихованця, який зазнає впливу, що ґрунтується на навчальних здобутках ровесника, виховуватимуться почуття прихильності, поваги до людини, моральної соціоспрямованості, віри у людську доброту. Можна стверджувати, що за такої організації навчального процесу, він переростає у справжню соціальну ситуацію особистісного розвитку вихованця, обмежену необхідністю досягнення конкретних освітніх цілей різної часової віддаленості.

4.40. Стимування вихованцем спонуки до власної аморальної дії

У тривалій міжособистісній взаємодії у вихованця складається складне мереживо ставлень до ровесників та дорослих. Ці ставлення, як відомо, мають не однакову суспільну цінність. Поряд з тими, які репрезентують позитивні моральні утворення вихованця, дають про себе знати й ті, що спричиняються його індивідуалістичними тенденціями. Баланс згаданих позитивів і негативів у його поведінці визначити педагогу буває важко. Однак до цього він мусить прагнути, оскільки це безпосередньо впливає на продуктивність індивідуального підходу до вихованця.

Розглянемо міжособистісну ситуацію вихованця, у поведінковому досвіді якого вагоме місце займають різні за змістом суспільно несхвальні стосунки та дії. У такого вихованця поступово назріває стан відчуження від ровесників, знижується його соціальний статус, руйнуються дружні відносини. Він відчуває більш чи менш тотальне знехтування, що негативно відбивається на його психологічному благополуччі. Це ще більше дезорієнтує його у стосунках з ровесниками і призводить до вчинкових помилок. Якщо він навіть поводиться у межах соціальних норм, все ж це викликає у ровесників підозру і необ'єктивне оцінювання.

У такій ситуації корекційно-виховний вплив на вихованця має бути специфічним, оскільки різного роду несхвалення, зауваження, апеляції до совісті та до почуття сорому часто не дають бажаного результату. Тож педагог має відшукати найбільш дієву у цьому плані детермінанту. Такою видається прихильність інших, коли вихованець відчуває себе психологічно комфортно, спокійно, щасливо. Він має на основі аргументів педагога зрозуміти, що міжособистісно негативний стан у який він потрапив, є результатом його аморальних дій, а не поведінкової щодо нього позиції ровесників.

Ключовим у цій корекційно-виховній роботі повинен бути свідомий висновок-судження вихованця: *„Я не хочу позбавити себе прихильності інших“*. Це моральне настановлення, набуваючи для вихованця досить сильного емоційного забарвлення, виступатиме засобом стримування спонук до власних аморальних дій. Важливо, щоб вихованець вчасно актуалізував дане настановлення, коли виникне спонук до аморальної дії. Тут у нагоді стане відповідний самотренінг, який перетвориться у процесі вправ у внутрішній самоконтроль вихованця. Згодом по мірі подолання вихованцем асоціальних способів поведінки і утвердження себе у суспільно значущих вчинках розкриті нами моральне настановлення втрачатиме свою поведінкову актуальність.

4.41. Типи перешкод на виховному шляху дитини

Результативність виховного процесу, окрім його організаційного і науково-методичного оснащення, залежить й від знання та врахування педагогом всієї розмаїтості перешкод, які зустрічаються у вихованця на цьому шляху. Серед них виділяються зовнішні щодо вихованця перепони: відмінність у особистісній спрямованості ровесників, що складають його найближче оточення, відсутність

у них належної прихильності до нього, заздрість і недружелюбність членів колективу чи групи, недостача вірних друзів тощо.

Основними внутрішніми перешкодами виступають недостатня морально розвивальна активність вихованця, розмитість у нього близьких і віддалених очікувань, несформованість особистісних надій. Виховна тактика педагога має бути спрямованою на усунення як зовнішніх, так і внутрішніх перепон, що гальмують виховний процес і перешкоджають успішному досягненню особистісно розвивальних цілей. У педагога має бути розуміння, що усунення цих двох типів перешкод – процес тривалий і досить складний. Тож поки ці перепони реально функціонують педагог не повинен впадати у відчай, а твердо сподіватися на успіх, незважаючи на велику очевидність і багаточисельність ускладнень. Він має акцентувати свою увагу не стільки на різного роду неприємностях, що часто трапляються, скільки на позитивних виховних наслідках.

4.42. Колізія відповідальності педагога за моральні досягнення вихованця

У діяльності педагога почуття відповідальності поєднує його професійні зусилля із загальним інтелектуально-почуттєвим станом школяра. Вікові освітні стандарти, орієнтуючи спрямованість його професійної відповідальності, в той же час визначають її міру на основі їх досягнення чи недосягнення. Це традиційна професійна установка щодо цього важливого психологічного утворення у структурі майстерності педагога.

Професійна відповідальність набуває особливої ваги стосовно процесу виховання особистості. Тут відповідальність педагога має узгоджуватися з його здатністю до прогнозу морального становлення та розвитку вихованця. Якщо виховні дії педагога знаходять позитивний відгук у вихованців, забезпечують досягнення запланованих цілей, то його морально розвивальні передбачення стають достатньою мобілізуючою силою.

Інша ситуація виникає, коли виховний прогноз щодо того чи іншого вихованця невтішний. Яка має бути міра відповідальності педагога у випадку моральної деградації вихованця, його нездатності чи небажання бути зрілою особистістю? Інколи у педагога за прояву таких психологічних умов вихованця виникає бажання зняти з себе відповідальність за його особистісне майбутнє. У всякому випадку він зменшує інтенсивність виховного впливу на нього, зва-

жаючи на його опір і спрямованість до асоціальних способів дій. Та це професійно неконструктивний шлях, який не виправдовує педагога.

За морального неблагополуччя дитини він повинен ще підвищити свою відповідальність за неї, зробити все можливе, щоб змінити її особистісний стан. Більше того, завдання вихователя полягає в тому, щоб діяти зі всією відповідальністю, хоч би вихованець через свою безпечність не отримав від нього ніякої користі. У такій ситуації вихователя тішитиме те, що він до кінця виконав свою справу.

Сучасний педагог, який працює в складній соціокультурній ситуації, для підтримки свого професійного авторитету має постійно дбати про наукове розуміння виховного процесу у зв'язку з новими даними психологічної науки.

Йдеться в першу чергу про прикладні її аспекти, які безпосередньо можуть бути долучені до процесу виховання з метою його якісного вдосконалення. Виховна проблематика, яка пов'язана із становленням високодуховної особистості знаходиться в центрі нинішніх науково-психологічних пошуків. Я-концепція особистості та механізми її породження (одні з яких є гальмівними, а інші – конструктивні у цьому плані) дозволяють виявити саму сутність і природу виховного процесу, підвищити загальний рівень його організації на засадах різнобічного розвитку і саморозвитку особистості.

4.43. Розпач у корекційно-превентивному заломленні

Розпач як вид комплексної емоції проявляється у неспокої, томливій тривозі, страхі перед чимось невідомим чи перед чимось, про що людина навіть не насмілюється взнати, – страхі перед чимось зовнішнім чи у страхі перед самим собою. Все це ситуативні проблемні ситуації, що виникають у повсякденному житті, і які викликають це емоційне переживання.

Розпач слід відрізнити від безплідної *пригніченості*, *журби*, яка проходить, не приводячи до розпачу.

Стан розпачу призводить до порушення рівноваги між компонентами системи внутрішнього світу людини, що негативно відбивається на її психічному розвитку. За цього емоційного переживання, власне, дезорганізується Я особистості, оскільки саме воно відповідальне за відсутність психологічної рівноваги і внутрішнього спокою.

Переживання розпачу виникає тоді, коли суб'єкт розглядає проблемну ситуацію та її трансформацію не як зміну на краще для нього. Тому то розпач безпосередньо пов'язаний із втратою доброї надії. Тож бажаний вихід з такої ситуації для суб'єкта не видається можливим, оскільки він не в змозі об'єктивно пізнати причини, які можуть призвести до очікуваного приємного для нього результату. В свою чергу втрата суб'єктом надії на краще для себе як напрям виходу із проблемної ситуації корелює зі слабкою мужністю. Так поєднуються розпач, надія і мужність у позитивному виході суб'єкта із психологічно скрутного для нього становища.

Справа може значно ускладнитися за умови, коли суб'єкт тривалий час перебуває у різних за змістом проблемних ситуаціях. Тепер переживання розпачу як спосіб реагування на них може трансформуватися у розпач в собі, у втрату впевненості в собі, тобто у більш деструктивний психічний стан. Для нього ж характерна недостача волі та необхідної життєвої активності й бадьорості.

У навчально-виховному процесі часто створюються умови, що викликають у вихованців переживання розпачу. Наведемо приклади таких ситуацій.

– Наприкінці уроку вчитель пропонує невелику за обсягом самостійну роботу. Учень переживає, що не встигне її виконати.

– Вчитель заборонив учням при виконанні індивідуального завдання користуватися будь-якими допоміжними матеріалами. Незважаючи на це, учень використовує їх. При цьому він переживає, що вчитель це помітить і звинуватить його у списуванні.

– З певних обставин постійного вчителя на даному уроці заміняє інший. Учень знає, що у кожного вчителя різні вимоги до оцінювання і тому побоюється, як цей вчитель відреагує на його відповідь.

– Вчитель ділить клас на групи, а учні у такий спосіб виконують поставлене завдання. Оголосити його результати він просить одного з представників цих груп. У такого учня виникає сильна тривога, оскільки, можливо, він не був активним учасником обговорення і тому не зможе обґрунтувати належним чином груповий результат.

– При відповіді на запитання анонімної анкети старшокласник побоюється, що його почерк впізнають і всім стануть відомі його судження. У цьому випадку він знижує відсоток щирих і чесних відповідей.

На основі знання про природу та особливості перебігу переживання розпачу продуктивними будуть такі способи його подолання.

1. Раціоналізація переживання розпачу (формулювання суження – Я перебуваю у розпачі). Самоусвідомлення у цьому зв'язку є вирішальним фактором, оскільки йдеться про Я суб'єкта. Чим глибше самоусвідомлення, тим змістовніша сфера, що охоплюється Я. В свою чергу від більшої диференціації Я залежить розвиток волі. Зауважимо, що у людини без волі взагалі не існує й Я; тож чим розвиненіша воля людини, тим більше вона усвідомлює й саму себе.

2. Створення в уяві образу „Я – спокійний”.
3. Аутотренінг образу „Я – спокійний”.
4. Аутотренінг впевненості (як виклик надії).

4.44. Обіцянка і відмова як виховні прийоми

Повноцінний психічний розвиток суб'єкта відбувається в процесі гармонійного задоволення вітальних (біологічних) та соціогенних (породжених суспільним життям) потреб. Враховуючи цю закономірність, педагог і має вибудовувати адекватну тактику своєї взаємодії з вихованцем. В ній важливе місце займає доцільне реагування педагога на потреби вихованця.

Річ у тім, що через свою фізичну і психологічну недосконалість вихованець не може самостійно і вчасно їх задовольнити, тому звернення його до дорослих (батьків, педагогів) у цьому зв'язку є явищем об'єктивним.

При цьому братимемо до уваги, що у вихованця можуть актуалізуватися, окрім вітальних потреб, потреби соціально значущі, а також утилітарні, пов'язані з його Его-структурою. До того ж слід зважати на психологічне правило, згідно з яким потреби особистості тяжіють до тенденції ненасити. Відтак, задоволена потреба згодом активізується і вимагає наступного акту насити. Зі сказаного випливає, що дорослим слід вибірково ставитися до задоволення потреби вихованця, враховуючи як її необхідність для його конструктивного психофізичного розвитку, так і їхні об'єктивні можливості у цьому плані. Важливою метою для дорослого, який має намір задовольнити потребу вихованця, мусить виступити перетворення цього акту у дієвий виховний засіб. Цьому, на нашу думку, слугує обіцянка дорослого, коли створюється певний інтервал між моментом звернення вихованця до дорослого з приводу задоволення тієї чи іншої потреби і часом її реалізації. Виділимо способи поведінки вихованця стосовно обіцянки дорослого.

1. *Пасивне очікування обіцянки.* Потреба вихованця перебуває у актуалізованому стані. Однак він не виявляє стосовно дорослого будь-якої вираженої ініціативи. Це ситуація повної зосередженості на предметі потреби; виховного ефекту тут не спостерігається.

2. *Докладання вихованцем зусиль для наближення обіцяного.* При цьому активність вихованця може носити маніпулятивний щодо дорослого характер. Така ситуація теж є особистісно неконструктивною. Тож завдання педагога полягає у вчасному розпізнанні маніпулятивних дій вихованця і перетворення їх у морально-розвивальні. З цією метою він пов'язує задоволення потреби вихованця певним суспільно значущим способом поведінки, який ще недостатньо у нього сформований. Дана ситуація видається продуктивною у виховному плані, і її слід постійно культивувати.

Що стосується відмови вихованцю у задоволенні його потреби, то це діяння педагога вимагає відповідного виховного такту. За своїм змістом воно має бути таким, що не викликає обурення чи образи вихованця.

З метою попередження цих негативних емоційних переживань педагог не повинен представляти відмову лише як здійснений факт, а всебічно і детально обґрунтувати її вихованцю, навести щодо неї незаперечні аргументи та долучити до них його самостійні судження. Продовженням такої роз'яснювальної діяльності має стати використання прийому децентрації (як би ти вчинив на моєму місці?). Все це разом і забезпечить виховну функцію відмови вихованцю, стимулюватиме його до подальшого особистісного удосконалення.

4.45. Ціннісні орієнтації вихованців у діяльності педагога

Смисло-ціннісна спрямованість міжособистісних взаємин у виховній групі представляє для педагога не лише теоретичний, а й вагомий практичний інтерес. Адже у їхньому сплетінні й можуть формуватися як індивідуальні особистісні цінності учасників групи, так і відповідна групова цілісність. Однак остання не є простою сумою індивідуальних моральних переваг, а результатом складного синтезу, у якому одні індивідуальні ціннісні орієнтації гальмуються, а інші якісно удосконалюються, і на цій основі й виникає ціннісна єдність групи. Все ж цей виховний шлях досить суперечливий, і для його оптимізації потрібне постійне методично доцільне втручання педагога.

Головна обставина, за якої процес ціннісної єдності у виховній групі початково не відзначається гармонійністю, є відмінність у ціннісній структурі кожного вихованця. Так, у одного вихованця на першому місці знаходиться цінність учіння і все те, що з ним пов'язано, у другого – цінність художньої спрямованості, у третього – цінність спілкування і дозвіллевої діяльності, у четвертого – цінності, що охоплюють морально-духовне функціонування і т. д. Така пріоритетна ціннісна відмінність безпосередньо впливає як на інтенсивність міжособистісних контактів, так і особливо на соціальне пізнання, тобто на глибину розуміння вихованцями один одного. Виникає, таким чином, більш чи менш виражена ситуація міжособистісного відчуження, яка не сприяє особистісному зростанню вихованця.

Завдання педагога у цьому зв'язку полягає у подоланні ціннісного Его-центризму вихованця. Це означає, що вихованець з певним ціннісним пріоритетом не має бути внутрішньо закритим до контакту з ровесником, у якого ціннісна домінанта інша. За участю педагога вони порівнюють себе за цими провідними особистісними характеристиками. Якщо вихованець відрізняється цінністю учіння, то він не повинен висловлювати жаль ровеснику як носію цінності художньої спрямованості. Тут бажано, щоб ці вихованці відчували смак цінності, яка їм властива меншою мірою і перейнялися її значущістю для себе у тій мірі, за якої вона майже урівнюється з домінантною цінністю. Якщо така трансформація не відбувається, то це має викликати сум у педагога з приводу цього (це стосується обох вихованців). Загалом педагогові потрібно загальмувати дію закономірності, згідно з якою система цінностей особистості визначає рамки її моральної свідомості. Тож дана свідомість має стати відкритою для прийняття і розуміння вихованцем внутрішнього світу свого ровесника.

Особливі відносини створюються, коли у одного вихованця домінує морально-духовна цінність, а в другого вона відсутня; більше того, він часто-густо демонструє недостойні способи поведінки. За такої ситуації перший вихованець в результаті вчасної активно-перетворювальної моральної позиції опікується другим вихованцем, прагнучи підняти його до свого морально-духовного рівня. Вихованець морально-духовної орієнтації, крім того, швидше за інших може захистити свого ровесника від несправедливих докорів. Адже той, хто себе поводить недостойним чином, швидше поступиться морально зрілому вихованцю, оскільки він його

ні в чому меркантильному не може запідозрити. У вихованця морально-духовної орієнтації є лише один мотив до захисту – повага і шанування іншого.

4.46. Емоційно-поведінкове відхилення вихованця: показники орієнтування

У діяльності педагога, якщо вона гуманістично орієнтована, мають гармонійно поєднуватися і позиція професійно-технологічна, і позиція ціннісно-особистісна. Такий педагог як добродійна особистість мірою свого піклування про вихованця вимірює і його достоїнства, не помічаючи, що вони досить примарні. Тоді й настає момент об'єктивного осмислення, за якого все розставляється на свої місця: вихованець сприймається у його справжній іпостасі, але при цьому не втрачається емоційно зігріваюче ставлення до нього.

У цій смисло-ціннісній переорієнтації педагога предметом підвищеної уваги має виступати емоційна структура вихованця, яка характеризується складною динамікою та специфікою зв'язків з матеріальною чи ідеальною предметністю. Адже у виховному плані далеко не байдуже з чим вихованець пов'язує переживання, наприклад, радості, а з чим суму. Річ у тім, що загальнолюдська мораль виробила чіткі вимоги до культурного перебігу будь-якої емоції у контексті морально-духовного розвитку особистості. У цьому зв'язку переживання співрадість чи співжалю має усталену ситуативну орієнтацію: якщо в людини горе, сумуй цьому її емоційному стану, а не радій. Однак через психологічно неправильне поводження з емоційною сферою у вихованця можуть виникнути своєрідні зміщення у емоційному реагуванні на ті чи інші предмети довкілля. Якщо таке явище набуде узагальненості та стійкості, то це спричинить істотні загрози для його особистісного розвитку.

Тому педагог не повинен випускати з поля своєї уваги ситуації, коли вихованець через певні причини страждає, а його ровесник глузує з нього. При цьому цей вихованець нічим не завинив йому; більш того, він взагалі не схильний до якихось асоціальних дій. Так невмотивована емоційна реакція ровесника й є свідченням його серйозного емоційного неблагополуччя. Часто той чи інший вихованець піднімається ровесниками на сміх, замість того, щоб поспівчувати йому.

Поведінковій сфері вихованців теж властиві подібні збочення. Можна спостерігати, коли дитина хвалиться своїми недостойними

вчинками. Звичайно, тут відсутнє будь-яке об'єктивне самоусвідомлення своїх дій, відповідна оцінка та каяття. Ще більш особистісно небезпечною стає ситуація, за якої похвальба переростає у хвастовство. Тепер недостойний вчинок виступає предметним вираженням морального Я вихованця, яке більш важко піддається корекції. У цій роботі головним для педагога є виклик у вихованця з емоційно-поведінковим відхиленням (у зазначеному нами напрямі) переживання емоцій провини та сорому як внутрішньої основи для формування суспільно значущого емоційного реагування.

4.47. Моральна вищість особистості як виховний мотив

У перипетіях життя людину не полишає прагнення до першості, тому цю природно задану тенденцію слід враховувати у виховному процесі. Зважатимемо у цьому зв'язку на те, що потяг до першості може спрямувати особистість на морально деструктивний шлях свого становлення. Тож слід прагнути до прояву у підростаючої особистості соціалізованої першості як дієвого морального мотиву.

Якщо вона входить у особистісний досвід вихованця, то виникають реальні передумови до виховання у нього моральної вищості. Тепер він прагне зануритися у складний світ міжособистісних взаємин, щоб стати непересічним у морально-духовному плані. Така особистісна орієнтація видається зворотнім боком білої заздрості, як стимулятора морально-духовного зростання вихованця. Його моральна вищість у порівнянні зі своїми ровесниками позитивно впливає на взаємини, які визначають спрямованість групи вихованців. Тут виникає ситуація здорової конкуренції, для якої характерні стосунки толерантності та взаємодопомоги.

Вихованець як суб'єкт моральної вищості перебуває у міцній психологічній безпеці. У нього формується стійкий імунітет до емоційних ситуацій, що породжують конфлікти, потрясіння та інші психологічні загрози. Такий вихованець стоїть вище перелічених явищ, оскільки може вчасно раціоналізувати їх з позиції своєї моральної переваги.

Моральна вищість дозволяє вихованцю як її носію більш спокійно ставитись до таких особистісних спокус як честолюбність, славолюбність, владолюбність, користолюбність. Виходячи зі сказаного, можна констатувати, що життєвий простір такого вихованця є більш прогнозованим з його боку, а значить і більш підвладним для нього. Вихованець, для якого властива моральна вищість,

наполегливо плекає власну культуру захищеності як стабілізатора його особистісного буття.

4.48. Плодотворна рефлексія вихованця у намаганнях педагога

Виховання, яке не передбачає пристосування суб'єкта до існуючих суспільних норм і вимог, а спрямоване на свідоме оволодіння ними є певною мірою розвивальним. Однак воно вимагає від вихованця потужного інтелектуально-почуттєвого ресурсу – цієї головної умови його морально-духовного вдосконалення. Психологічну основу даного ресурсу складає доцільний синтез процесів свідомості і самосвідомості. Їх технологічна конкретизація й є запорукою продуктивності виховного процесу. На даний час більш поширеною є виховна модель, що ґрунтується на механізмі свідомого долучення вихованця до морально-духовних цінностей. Однак для її більшої розвивальної надійності та прогнозованості необхідне й доцільне приєднання методично інструментованого механізму самосвідомості. Зупинимося на цьому центральному виховному аспекті.

Після застосування вихователем системи прийомів переконання (а це і є опора на механізм свідомості) йому доводиться констатувати, що вихованець здійснює відповідне моральне діяння (вчинок) здебільшого ситуативно, а не завжди, коли виникає необхідність у ньому. Зважаючи на це, вихователь повинен до вже відпрацьованого ним засобу переконання долучити виховні дії, що ґрунтуються на механізмі самосвідомості вихованця. Відомо, що основою цього механізму є рефлексія як мислення, що спрямоване на внутрішній світ суб'єкта. До неї й вдається вихователь. Попередньо зазначимо, що йтиметься про морально-поведінковий сегмент внутрішнього світу і відповідно про особистісну рефлексію.

Виділимо у морально-перетворювальному контексті два типи рефлексії: рефлексія – збурювач стану внутрішнього спокою та плодотворна рефлексія.

Перший тип рефлексії у індивідуальному виконанні розгортається спочатку як зізнання вихованця самому собі про свої морально-поведінкові недоліки (якщо таке діяння він не бажає озвучити на прохання вихователя). Тут вихованець лише відкриває для себе свої внутрішні утворення і способи дій, сформувалися на даний час і гальмують його особистісне зростання.

Далі вихованець має об'єктивно оцінити їх, виявити своє ставлення до них, тобто осудити себе. Це вже критична складова рефлексії. Кінцевим результатом першого типу рефлексії виступає переживання вихованцем емоції засмучення за себе. Тут відсутній імпульс до моральної самозміни, і в цьому вбачається її продуктивна обмеженість. В цілому даний тип рефлексії необхідний, але далеко недостатній у морально-духовному вдосконалення вихованця.

Другий тип рефлексії підхоплює кінцевий результат попереднього рефлексивного процесу і долучає як особистісно розвивальний цільовий орієнтир, так званий моральний позиток, або прагнення до душевного зиску (користі). Це ідеальне утворення й є сутнісною ознакою плідної рефлексії. Все ж необхідно мати уявлення про зміст вичлененого нами морального позитку з метою його спрямованого формування. Складовими цього внутрішнього утворення виступають:

1) приклад, яким слугує вихованець для своїх ровесників, що не піднялися до його морального рівня;

2) позбавлення своїми моральними діями негативних переживань вихователя стосовно нього;

3) усвідомлення того, що своїми продуктивними моральними діями вихованець надає вихователю і батькам можливість вирішувати власні особистісні проблеми.

За цими напрямками й має формуватися у вихованця моральний позиток як мотив його діяльності з особистісного удосконалення. Даний мотив піднімає цю діяльність вихованця до рівня заповзяття як емоції, що супроводжує її, надаючи їй особистісно перетворювальній ефективності.

4.49. Емоційно-енергетичне переймання у виховному процесі

У виховній роботі педагогу неодмінно доводиться мати справу з дітьми, для яких характерна природна схильність до асоціального типу поведінки. Він зумовлений їхньою замкненістю на спонуканнях егоїстичного спрямування, яким властива досить велика сила, тобто емоційна енергія. Це й призводить до того, що за відсутності відчутних організованих впливів такі вихованці діють у морально неконструктивному напрямі. У цьому зв'язку розкриємо один із дієвих засобів зміни вектору поведінки таких вихованців. Тож йтиметься про можливість переймання емоційної енергії Его-спонук

вихованця, для формування у нього суспільно схвальних мотивів моральних діянь. Зазначимо, що за розгортання процесу емоційно-енергетичного запозичення, відбуватиметься й певне втамування Его-спонук вихованця, а отже й відповідних способів його поведінки.

Робота педагога у вичлененому нами ракурсі має зосереджуватися на максимальній активізації моральної самосвідомості вихованця: здебільшого у тому її аспекті, який стосується його особистісних негативів. Тут доцільно скористатися поняттям „психологічний тягар” як альтернатива внутрішній полегкості. Вихованець уявляє цей тягар, що спричинений його вчинковими боргами перед ровесниками та дає цьому стану власну оцінку і самооцінку. При цьому бажано, щоб цей психологічний тягар він констатував як сукупність його особистісних якостей і способів поведінки. Це ж не що інше, як рефлексивна діяльність, що готує у вихованця первинний поштовх до якісно інших моральних актів. Його сила залежить, по-перше, від глибини осягнення вихованцем своїх моральних недоліків, а по-друге, від власного самокритичного ставлення.

Тож можна стверджувати, що потужна емоційна енергія, яка супроводжувала асоціальні дії вихованця, тепер певною мірою переймається особистісно конструктивним психологічним процесом, підсилюючи його спонуки. Даний процес, який передбачає оволодіння вихованцем морально-духовними цінностями за такого початку і за підсилення іншими виховними впливами може бути досить перетворювально інтенсивним; і в цьому важливу роль відіграє активізована совість, що позбулася внутрішніх „кайданів” безпечності та постійне відтворення ним у самосвідомості попередніх проступків. Все ж враховуючи психологічні особливості й можливості вихованців, що склалися на даний час, педагог повинен дотримуватися поступовості й домірності у моральних вимогах до нього, не форсувати процес його морально-духовного перетворення.

4.50. Міжферна моральна цілісність вихованця як показник його особистісної мобільності

Намічаючи перспективу морально-духовного розвитку вихованця, педагог неодмінно враховує наявну систему суспільних відносин, у якій вихованець має зайняти індивідуальну позицію. Система суспільних відносин щодо підростаючої особистості виступає не як якась абстрактна сила, що стоїть над нею, а як дія конкретних

людей – носіїв цих відносин. Вихованець реально контактує з ровесниками, школярами, батьками, педагогами і т.д. Всі вони (кожен специфічно) реалізують власні дії, способи спілкування, поведінку в цілому.

Вступаючи у різноманітні суб'єкт-суб'єктні відносини з ними, вихованець перетворює себе як особистість за характером впливів, які чинить на нього людське оточення. Разом з тим, він змінює й обставини життя іншої людини як представника цього оточення.

Якраз у реальній поведінці вихованця виражається його соціальна позиція, а відтак, і його особистісне ставлення до світу людей і світу речей. Тому рівень розвитку вихованця як особистості слід визначати за основними компонентами навчально-виховної діяльності, де він презентує себе як повноцінний суб'єкт.

У цьому зв'язку виділимо сфери, на оволодіння якими спрямовується процес особистісного розвитку вихованця на протязі досить тривалого часу. Термінологічне закріплення цих сфер наступне:

- 1) сфера „Я-Інші”;
- 2) сфера „Я-Культура”;
- 3) сфера „Я-Природа”;
- 4) сфера „Я-Особистісне”.

Сфера „Я-Інші” у суб'єктивному вимірі – це система моральних цінностей, які мають бути виховані у підростаючої особистості. Вони сконцентровані навколо її переконання, що людське життя потребує поваги та піклування і що обов'язки, які воно зумовлює, належать до найвагоміших для повноцінного функціонування особистості. Сучасне розуміння поваги і піклування відводить чільне місце свободі, відповідальності й альтруїзму, надає великого значення уникнення страждань.

Сфера „Я-Культура” повинна долучити вихованців (як на рівні знання, так і на ціннісному рівні) до того, що створено людьми у процесі фізичної і розумової праці для задоволення їхніх різноманітних матеріальних і духовних потреб. У процесі навчання учні набувають певних здібностей, умінь, навичок і особистісних рис у галузі матеріальної культури, зокрема практично-перетворювальної і практично-комунікативної. Важливе місце у особистісному розвитку вихованців повинна займати художня культура як особлива культурна галузь, яка утворилася завдяки зосередженню навколо мистецтва двох пов'язаних з ним форм діяльності – художньої творчості та художнього сприймання.

Сфера „Я-Природа” має виховати у підростаючої особистості, з одного боку, любов до природи та бережливість щодо неї, а з іншого – таке її представлення на індивідуальному рівні, щоб вона пробуджувала у особистості сильні і благородні почуття: благоговіння перед величчю творіння, спокій від її споглядання тощо. У цьому плані в особистості повинно сформуватися світоглядне уявлення, згідно з яким природа вабить людину тому, що вона певним чином співзвучна її почуттям, і відтак може віддзеркалювати та підсилювати те, що вона вже відчуває, або ж пробуджувати у неї ті почуття, які існують лише потенційно.

У сфері „Я-Особистісне” вихованці усвідомлюють своє Я і формують позитивне ставлення до нього, оскільки механізм самосвідомості виступає вирішальним моментом розвитку їхньої особистості. Для підтримання і зміцнення вихованцями позитивного особистісного образу Я вони мають оволодіти необхідними інтелектуальними й емоційно-вольовими засобами долання своїх життєвих утруднень. В іншому випадку у них може сформуватися почуття власної неповноцінності, переживання якого ускладнює процес особистісного зростання. Тож альтернативою такого негативного почуття є почуття впевненості у своїх силах та переживання власної цінності (гідності) як внутрішніх спонук досягнення вихованцями індивідуально усвідомлюваних життєвих цілей.

Сучасна виховна практика більшою чи меншою мірою має справу з виокремленими нами сферами діяльності вихованців. Однак головним недоліком у цій роботі залишається автономність входження у них вихованців. На такий спосіб націлює їх існуюча методична система, яка пропонує певні моральні фрагменти тієї чи іншої сфери поза зв'язком з відповідними утвореннями інших сфер. Між тим, кожна з цих сфер для успішного оволодіння нею вимагає від вихованців необхідних моральних засобів (цінностей), які формуються у них і у них же функціонують. Тож на часі ідея синтезу цих сфер. Його методична реалізація вбачається у своєчасному використанні морально-духовних цінностей однієї сфери як інтегрального мотиву діяльності вихованців у інших сферах. Так, без почуття власної цінності чи любові до себе (сфера „Я-Особистісне”) неможливе успішне виховання цінностей добродійності (сфера „Я-Інші”), чи любові до природи (сфера „Я-Природа”) і таке інше.

Гармонійне й інтегроване оволодіння вихованцями виділеними сферами і цілісне моральне зростання у них дозволить їм забезпе-

чити власну особистісну мобільність як умову безперервного самодосконалення.

4.51. Ефект ціннісної цілісності у вихованні особистості

Сучасні методичні вимоги до організації навчально-виховного процесу орієнтують педагога на автономно-роздільну тактику виховання у школяра тих чи інших морально-духовних цінностей. Це безпосередньо відбивається на цілях уроку чи виховного заняття та критеріях їх оцінювання. Все ж у реальній практичній діяльності педагога часто-густо виникають ситуації, які породжують симптоми для самостійного формулювання ним умовиводу про цілісність особистісних цінностей вихованця. Звичайно, що такий умовивід – це швидше понятійно неоформлене уявлення. Яка ж природа згаданих ситуацій? Річ у тім, що педагог часто спостерігає, як вихованець, незважаючи на наявність у його особистісній структурі певної моральної цінності, не демонструє однозначно відповідного вчинку. Тож педагог правомірно робить висновок, що даному вихованцю недостає ще якоїсь цінності, яка має бути ним практично задіяна. Буває й так, що вихованець демонструє проступок, деструктивний ступінь якого не можна пояснити лише однією його моральною вадою.

З огляду на це розкриємо сутність функціональних і генетичних зв'язків, які існують між особистісними цінностями вихованця. Перейдемо до послідовного їх висвітлення.

Особливу методичну значущість для педагога представляють співвідношення позитивних моральних цінностей. Розглянемо це явище на прикладі таких особистісних утворень як моральна рішучість і покірливість. Відносини між ними доцільно кваліфікувати як взаємонеобхідність у практичному функціонуванні, або неможливість їх нарізної вчинкової реалізації. Педагогічна ситуація таких ціннісних відносин може бути такою.

Педагог ставить перед вихованцем завдання, якого у його особистісному досвіді немає. Більше того, воно для нього незвичне, видається дивним, суперечить його пізнавальній логіці. Вихованець за таких обставин переживає емоції зворушення, зниклої, а то й особистої образи. Загалом створюються умови для виникнення у нього внутрішнього конфлікту. Прикладом таких педагогічних завдань може бути пропонування старшокласнику розробити проєкт дизайну шкільного середовища, створити модель управління

школою у рамках „Шкільного парламенту”, чи провести урок у початковій школі, коли раптом захворіла вчителька.

Кінцевою психологічною реакцією вихованця за таких педагогічних пропозицій може виявитися обурення як прояв відповідної моральної якості – обурливості. Тут вихованець не розуміє, а отже не приймає й самої мети, її доцільності. Відтак, його моральна рішучість виявиться незадіяною; вона сама по собі не може змінити дану педагогічну ситуацію.

Це стає можливим лише у тому випадку, коли вихованець стосовно завдання педагога (його мети) проявляє покірливість як повну безумовну підпорядкованість йому, а отже і послух. Тепер моральна рішучість в єдності з покірливістю вихованця дозволяють йому виконати завдання педагога за умови певної його допомоги. Тож плекання описаної нами ціннісної цілісності має стати складовою виховних цілей педагога.

Між двома позитивними моральними цінностями можуть виникати відносини стримування, коли одна цінність впливає на рівень інтенсивності іншої. При цьому друга цінність, втрачаючи міру прояву, набуває негативного забарвлення. Так, щоб приязнь як привітне ставлення не виявилось нерозумним, його потрібно вгамовувати скромністю.

Зону підвищеної педагогічної уваги складає єдність певної позитивної моральної цінності вихованця і цінності негативної. В результаті їх синтезу може виникнути нова негативна цінність, але іншої модальності (морально-змістовної спрямованості). Якщо, наприклад, у вихованця розвинене почуття допомоги і бракує поваги до ровесників, то це зрештою призведе до формування у нього зверхності, амбіційності й до відхилення такої допомоги з боку того, хто її потребує. Моральний вчинок не відбудеться.

Істотно ускладнюють особистісно розвивальний процес зв'язки, які виникають між суспільно несхвальними цінностями суб'єкта. Такі цінності, особливо коли вони перетворилися у стійке Его-ядро особистості, не дозволяють їй прагнути до безкорисливого добродійного ставлення до інших. Отже, й немає підстав кваліфікувати таку особистість як морально виховану, у якій якраз духовні надбаня визначають її суспільну поведінку

Виховна небезпека таких зв'язків полягає в тому, що базові негативні цінності характеризуються великою силою, і нейтралізувати її надзвичайно важко. Коли ж вони синтезуються, то загальна сила даних цінностей ще збільшується. Візьмемо для прикладу дві

найсильніші цінності (потяги) – надмірне користолюбство і марнотну гонористість. Між ними може виникнути таке відношення – об'єднання, коли повністю відсутні обопільні бар'єри. Якщо вони разом починають функціонувати і укорінюватися у внутрішньому світі вихованця, то відчутно спотворюють всі його позитивні моральні надбання.

Розглянемо далі генетичні зв'язки між особистісними цінностями. Ці зв'язки мають пояснити походження і розвиток даних цінностей. Відтак, має йтися про ціннісну цілісність особистості тепер вже як розвивальну систему з вичлененням вихідної ціннісної клітини як структурної одиниці, яка дає „життя” похідним від неї особистісним цінностям.

Такою вихідною клітинкою для походження негативних цінностей прийнято вважати згадане нами користолюбство. Якраз воно дає імпульс для розвитку заздрості, ненависті, віроломства, зухвальства, нахабності, невдячності, безсором'язливості тощо. Загалом саме ця негативна цінність є коренем будь-якого зла в житті особистості.

Альтернативною ціннісною клітинкою для повноцінного особистісного розвитку виступає милосердя як прояв діяльній любові. Воно й породжує всю добродійну систему виховання. Тож справедливо говорять: хто має милосердя, має й усі добродійності.

Глибоке розуміння зв'язків, що існують між особистісними цінностями дозволяє педагогу будувати виховний процес, використовувати нову більш розвивально ефективнішу стратегію.

Стосовно негативних цінностей, то тут головні зусилля мусять бути спрямованими перш за все на нейтралізацію користолюбства. Не працюючи над її вгамуванням, неможливо позбутися й похідних від неї негативних потягів.

Виховання ж добродійних цінностей повинно бути підпорядковане закону сполучення, за якого кожна часткова суспільно значуща цінність виховується у контексті розвитку милосердя як вихідної морально-духовної клітинки.

3. Колізії особистісного і статусного самопочуття вихованця

4.52. Емоційні комплекси: за і проти

Компетентність педагога у сфері емоцій зумовлюється тим, що вони є регуляторами поведінки, соціальних контактів, широкого

кола психічних процесів суб'єкта. У виховному процесі роль емоцій надзвичайно важлива, оскільки вони впливають на мотиви і потреби підростаючої особистості. Більше того, емоції утворюють основну мотиваційну систему особистості і в такій іпостасі причетні до виховання у неї морально-духовних цінностей. Така їх функція у становленні смисло-ціннісної сфери особистості пояснюється їх природою, тобто психічним відображенням у формі безпосереднього переживання сенсу для суб'єкта предметів, явищ, ситуацій і людського оточення.

Два види факторів важливі при розгляді питання про співвідношення емоцій і розвитку особистості. Перший – це генетичні задатки суб'єкта у сфері емоцій. Генетичний склад індивіда відіграє важливу роль у набутті емоційних рис. Другий фактор – особистий досвід індивіда і навчання, що стосується емоційної сфери і, особливо, соціалізовані способи вираження емоцій і обумовлена емоціями поведінка.

Слід мати на увазі, що не всі емоції рівноцінні у вихованні, розвитку й функціонуванні особистості. Тому їх і поділяють на позитивні чи негативні. Перші з них сприяють внутрішній психологічній гармонії (врівноваженості як приємному для суб'єкта стану). Негативні емоції призводять до психологічної дезорганізації, тому хворобливо переживаються суб'єктом, і він не прагне пережити їх знову. Від прояву цих видів емоцій залежатиме й характер взаємодії суб'єкта і оточуючого його середовища. З огляду на це розглянемо комплекси, які виникають у межах позитивних і негативних емоцій. Таку роботу доцільно здійснити на прикладі лише фундаментальних емоцій, які породжують ансамблі похідних емоційних утворень.

Комплекси емоцій – це комбінації двох або декількох фундаментальних емоцій, які за певних умов схильні проявлятися одночасно чи в одній і тій же послідовності і які взаємодіють таким чином, що всі емоції у комплексі мають деякий мотиваційний вплив на індивіда і його поведінку.

Для нашого аналізу серед позитивних емоцій зосередимося на емоції радості, під якою розумітимемо те, що відчувається після якоїсь соціально значущої дії. Радість виступає побічним продуктом зусиль, спрямованих на інші цілі. Вона характеризується почуттям самозадоволеності, впевненості у собі й значущості. У результаті цього радість забезпечує соціальну взаємодію і підсилює чуйність.

Комбінація радості й інтересу допомагає розвитку ігрової і соціальної активності і, певно, причетна до почуття любові. Цей комплекс радості й інтересу створює найбільш позитивні емоційні аспекти романтичних відносин. Вочевидь, що в любові й тривалих інтимних відносинах наявні всі емоції, але радість й інтерес складають їх основу. Емоції радості й інтересу беруть участь у розвитку психологічних схильностей. Звичка до вживання наркотичних речовин може бути прикладом такого роду схильності.

Радість і сором. Коли людина, яка збуджує і приносить радість іншій людині, не проявляє до неї інтересу чи задоволення від її присутності, ця людина може стати причиною сорому.

Радість і провина. Щоразу, коли ми радіємо забороненим речам, то як наслідок відчуваємо провину. Якщо наше задоволення від „забороненого” суперечить нашій совісті чи морально-етичним стандартам, це з великою вірогідністю призводить до провини.

Радість і зневага. Коли поєднується радість і зневага, результатом може бути жорстокість. Коля ця комбінація емоцій проявляється з певною регулярністю, то може сформуватися садистський характер.

Гнів (як емоційне реагування людини на фізичні і психологічні перепони стосовно поставленої мети), огида (як емоційне реагування людини на речі, що стали дефектними у фізичному чи психологічному сенсі), презирство (як переживання людиною зверхності над якоюсь іншою людиною, групою чи предметом) – різні фундаментальні емоції негативної спрямованості. Незважаючи на різницю між цими емоціями, у житті вони часто взаємодіють. Будь-яка комбінація цих трьох емоцій утворює основний компонент ворожості. До неї входять також потяги і звичайно думки чи образи, пов'язані з завданням шкоди об'єкту ворожості. Такі образи і бажання необов'язково містять реальний намір причинити об'єкту шкоду. Ворожість не включає в себе словесної чи фізичної активності. Емоції, що входять до комплексу ворожості, можуть призводити й до агресії як фізичного акту, який спрямований на те, щоб причинити шкоду, образити чи перемогти.

Страждання (як емоційна реакція людини на будь-яку втрату, невдачу, розчарування) може вступати у зв'язок із гнівом, збуджуючи його прояв. Зовнішні впливи, що викликають безперервне страждання, можуть понизити поріг гніву. Більшості людей знайоме переживання гніву, яке настає слідом за переживанням страждання.

Зв'язок страждання і страху може мати місце за різних умов. Наприклад, якщо дитина плаче (оскільки вона залишена одна), і батьки карають її за плач, страждання може ставати умовним збудником страху. Цей зв'язок страждання і страху може закріпитися таким чином, що коли б ця дитина згодом не зіткнулася з важким завданням чи ситуацією, які викликають страждання, вона починає боятися.

Наслідком зв'язку страждання і страху досить часто виявляється загальний песимізм, який підміняє у суб'єкта мотивацію досягнення і задоволення від спілкування.

Якщо батьки демонструють дитині зневагу чи байдужість, коли вона плаче, вона може звикнути згорати від сорому кожного разу, коли їй захочеться плакати. Часті переживання страждання, пов'язаного з соромом, можуть зробити людиною невпевненою і навіть такою, що ставиться до себе з презирством.

Знання педагогом емоційних взаємодій дозволить йому більш професійно вирішувати завдання, пов'язані з емоційним і морально-духовним розвитком вихованців. Стратегією виховання у цьому плані має бути культивування позитивних емоційних комплексів і попередження негативних. Та й самі вихованці мають набути певного досвіду емоційної саморегуляції як через усвідомлення своїх переживань, так і через істотне зменшення впливу стимулів, що викликають негативні переживання чи зміну, свого ставлення до об'єкта, що є їх причиною.

Педагог не може безпосередньо навчити вихованця певній позитивній емоції (наприклад, радості), але він може розділити її з вихованцем і служити моделлю певного емоційного стилю життя. У процесі міжособистісної взаємодії педагог взмозі зняти певні перепони до позитивних емоційних переживань, відкинувши надконтроль і догматизм стосовно виховання особистості. У той же час навчання вихованця контролю над власними негативними емоціями сприятиме підготовці його до переживань, які полегшуватимуть самореалізацію і радість у житті.

4.53. Статусні відмінності вихованців як мотив опору особистісному вдосконаленню

У класному колективі як соціальній групі вихованці перебувають у системі міжособистісних взаємин, займаючи при цьому певне становище, з яким безпосередньо пов'язують їхні права, обов'язки і

привілеї. Тому таке становище у контексті перелічених психологічних позицій кваліфікують статусом особистості.

Основними характеристиками статусу вважаються престиж і авторитет як своєрідна міра визнання суб'єкта. Вихованці можуть мати різний статус в залежності від ступеню привабливості в „очах” колективу, особистісної цінності, впливу на інших. Здебільшого виділяють високий, середній і низький статус суб'єкта в групі.

Звичайно, проєктуючи програму формування та розвитку класного колективу, педагог прагне, щоб його члени піднімалися до середнього та високого статусу у міжособистісних взаєминах.

Однак за об'єктивних причин – індивідуальних психологічних особливостей і можливостей – такого стану досягти він невзможі. У кращому разі може лише зменшитися кількість вихованців з низьким статусом. Все ж загальна статусна картина залишається полірівневою. На неї педагог і орієнтується у своїй виховній роботі. Вихованці з високим статусом як достойні лідери колективу стають його опорою і дієвими помічниками. На них він покладає певні обов'язки, оскільки вірить, що вони з ними успішно справляться. Таким чином, виникає диференціація у ділових ставленнях педагога до вихованців.

Стосовно інших членів колективу, статус яких середньо-низький, то педагог радить їм за взірць брати авторитетних ровесників.

У цьому зв'язку розглянемо яку, так би мовити, ціну платить педагог вихованцю з високим статусом за його практичну ретельність. Такий вихованець справедливо заслуговує право на виняткове ставлення педагога до нього у порівнянні з іншими. Це ставлення є не тільки позитивно-емоційним, а й підкріплюється певними (хоча і незначними) матеріальними відплатами. Однак у подібних ситуаціях педагог має дотримуватися доцільної обережності й тактовності. В іншому випадку така педагогічна дія може призвести до розбрату у класному колективі.

Наведемо конкретні приклади:

1) Коли клас є черговим по школі, деякі його лідери вважають своїм завданням лише контролювати своїх ровесників, а не надавати певну допомогу. Так може відбуватися тривалий час, що викликає обурення школярів;

2) У сучасному навчально-виховному практикується шкільне самоврядування. Для підвищення ефективності його функціонування фахівцями розробляються спеціальні програми. Поширеною є така форма роботи: після кожного півріччя групу вихованців-лідерів

направляють в табір на 4-5 днів (в гори чи на море), де з ними працюють психологи і педагоги. Та трапляється так, що до списку такої групи включається школяр, який вже не раз відвідав цей табір. Це викликає незадоволення у однокласників, які могли б поїхати замість нього.

Якщо такі ситуації не є поодинокими, то вони змінюють позитивну особистісну позицію вихованців з низьким статусом і до ровесників-лідерів, і до самого педагога. Вихованець з низьким статусом робить узагальнення: оскільки педагог постійно віддає перевагу учням з високим статусом, то нехай лише на них поширюється виконання всіх моральних норм і вимог, а я буду поводитися як захочу. Таке судження вихованця, перетворившись у особистісне переконання, може виступити мотивом опору (через недружнє ставлення до ровесників з високим статусом та до педагога) особистісному вдосконаленню. Щоб цьому запобігти, педагогу слід практикувати такі спільні форми діяльності й спілкування, суб'єктами яких були б вихованці з різним статусом у колективі. При цьому питання про ті чи інші привілеї має вирішуватися на основі думок кожного вихованця, незалежно від його статусу.

4.54. Почуття власної зверхності як спонука до образи іншого

Ціннісна орієнтація міжособистісних взаємин вихованців перебуває у прямій залежності від їхнього особистісного профілю, що склався на цей час. Звичайно, бажано, щоб у структурі даного профілю домінували суспільно значущі моральні якості, які мають регулювати взаємини і вчинки того чи іншого вихованця.

Однак, зважаючи на надзвичайну трудність процесу становлення морально зрілої особистості, доводиться виходити з того, що вихованець у реальних стосунках часто проявляє риси чи орієнтується на почуття, які не можливо кваліфікувати як морально доцільні. Звичайно, що така якісна характеристика згаданих спонук не є природно заданою; вона є виключно результатом їх етично ненормативного змістового поєднання. По-іншому кажучи, почуття наперекір соціальній вимозі пов'язується з певною асоціальною дією суб'єкта, закріплюються за нею і можуть перетворитися у негативну моральну звичку.

Таке емоційно-поведінкове утворення вихованця розглянемо на прикладі переживання ним зверхності. Йтиметься про певну ма-

теріальну чи психологічну перевагу одного вихованця над іншими. Так, вихованець може мати певний речовий чи фінансовий статок, який є вищим у порівнянні з ровесниками, чи статок ідеальний (психологічний), пов'язаний з інтелектуальними чи морально-психологічними утвореннями. У психологічній трансформації статку як індивідуальної переваги у виділених нами формах доцільно вичленити два етапи.

Перший етап – *особистісного нейтралітету*. Перебуваючи на ньому, вихованець лише усвідомлює факт своєї зверхності-вищості. Тут ще відсутня та чи інша утилітарна чи просоціальна дія: ні матеріальної допомоги, ні дружньої поради інший ровесник не отримує як результат вищості вихованця. Тож на цьому етапі не відбувається зовнішнього продовження даного індивідуального продукту.

Другий етап – *особистісного втручання*. На цьому етапі статок, про який ми ведемо мову, стає основою формування ставлення вихованця до себе. Цей процес реально розгортається як порівняння своєї вищості (зверхності) як такої зі своїм образом Я, з базовими особистісними цінностями. Оскільки його Я ще не набуло суспільно значущої спрямованості, то у цьому напрямі розпочинає формуватися і почуття власної зверхності. У ньому стає реальним значний відсоток Его-орієнтації вихованця. Як результат відбувається відчуження вихованця у дружніх взаєминах з ровесниками та близькими людьми. Якщо не вести постійної профілактичної роботи, то почуття власної зверхності може набути узагальненості, великої сили та стійкості. Це вже створює серйозну небезпеку для морально-духовного становлення вихованця.

Вихованець, який вчасно не отримав кваліфікованого педагогічного опору формуванню почуття власної зверхності, не те, що не відгукується на потреби іншого, не стає йому корисним, а й починає спрямовано ображати ровесників. Він глузує з них, недоречно жартує, а то й спрямовано знущається.

З огляду на це педагог має вчасно зафіксувати момент зародження у вихованця почуття зверхності у небажаному соціальному напрямі і спрямовувати свій вплив на недопущення узагальнення первинного його переживання. Слід заохочувати і підтримувати вихованця, щоб переживання ним своєї зверхності пов'язувалося з його добродійними діями. Лише в такому випадку можна попередити відхилення вихованця у особистісному розвитку.

4.55. Піклування дорослих про вихованця: два розвивальні наслідки

В результаті морально недосконалих взаємин між вихованцем і дорослим часто формується зв'язок імперативного характеру „ви повинні”. Він і регулює практично їхні взаємини. Однак імператив „ви повинні” для вихованця психологічно виступає як дія в одному напрямі. Сам вихованець виступає тут у пасивній позиції: він той, хто лише вимагає і користується. Справа ускладнюється тим, що вихованець додає до свого імперативу „ви повинні” ще й „сліпу” впевненість „ви можете”. Тепер ця єдність набуває для нього ознак життєвого кредо чи світогляду. Як наслідок – формується жорстко Его-центрована особистість з необмеженими потребами. Тут не враховуються будь-які аргументи дорослого: фінансові, соціально-престижні, моральні тощо при їх незадоволенні.

У реальному повсякденному житті ставлення дорослих (батьків, педагогів) до дитини – це постійне піклування про неї. Причому, якраз вона змушує їх так діяти. Дорослі в результаті цього втрачають будь-яку власну свободу через постійну турботу про дітей. До того ж дорослі переймаються побоюваннями за них. Привиди для цього створюються ж щоденно. Їх кількість і змістовні особливості визначаються широтою й інтенсивністю захоплень вихованця. Істотним моментом при цьому виступає міра екстремальності у тих чи інших його діях, ступінь їх ризику. Слід зважати й на те, які це дії: індивідуальні чи колективні, оскільки останні більш небезпечні у цьому плані.

Щоб піклування дорослих про вихованця мало позитивний виховний ефект, необхідно дотримуватися правила, згідно з яким вихованець повинен не вимагати задоволення його потреби, а лише очікувати його. Часовий інтервал між заявленою потребою та її задоволенням встановлюється з врахуванням всіх обставин, які визначають поведінку вихованця: ставлення до прохань дорослих, спрямованість спілкування і таке інше. Тут важливим є й те, які судження висловлює вихованець у цьому зв'язку, у яку емоційну палітру вони оформляються. Адже тут можливий і емоційно негативний, і емоційно позитивний супровід, від якого залежить взаєморозуміння дорослого і вихованця. Тепер він взмозі (якщо діяти педагогічно вірно) відійти від своєї суб'єктивної позиції у намаганні задоволення потреби і врахувати позицію дорослого.

У формуванні розумного ставлення вихованця до власних потреб важлива копітка превентивно-виховна робота дорослого. Він має трансформувати ту чи іншу ситуацію потреби у емоційну площину. Це означає: не стільки опиратися на логіку аргументів, скільки на долучення вихованця до світу своїх переживань. Дорослий розкриває власні уболювання через щоденні турботи про дитину, оскільки вони даються йому нелегко. Це сприятиме розгортанню у неї процесу співчуття дорослому. Лише обопільне переживання радості може зробити взаємини дорослого і вихованця сповна високоморальними.

4.56. Моральна мужність у особистісному становленні вихованця

За всієї об'єктивної психологічної напруженості процесу виховання особистості він здійснюється більш ефективно при врахуванні головної умови, коли проявляється суспільно значуща гармонія усіх зовнішніх сил-детермінант, які спрямовуються на особистість, забезпечуючи її морально-духовний розвиток. Однак виховні реалії далекі від цієї гармонії: соціальні детермінанти частіше за все діють різновекторно і суперечливо щодо прогресивного розвитку особистості. Єдина виховна лінія впливу тут відсутня; вона на індивідуальному рівні й породжує проблему морального конфлікту, вибору і зайняття певної особистісної позиції.

У виховному середовищі проявляється потужна особистісно деструктивна дія, що звично кваліфікується перешкодою, і яка створює внутрішній конфлікт для того чи іншого вихованця, з якого йому доволі болісно доводиться самостійно виходити.

Так, у результаті науково обґрунтованого виховного впливу педагога у вихованця формується (хоча ще й не досить стійка) позитивна моральна структура, якої він прагне дотримуватися у шкільному житті. Це приносить йому емоційне задоволення і сприяє особистісному самоствердженню. Та трапляється так, що його ровесники чи старші особи навмисно тиснуть на нього з метою зміни його моральної спрямованості.

Зазначимо, що сила цього тиску може бути різною: від легкого навіювання до справжнього замаху на свободу вихованця. Тут робиться все можливе, щоб вихованець не просто відмовився від свого поведінкового сценарію, а прийняв ціннісно протилежний, який влаштовує нападників.

Тож бажано, щоб вихованець психологічно не зламався, вистояв у цій спрямованій агресії. Вихованець має руйнівній груповій волі протиставити власну захисну волю. Йдеться, таким чином, про волювий розвиток вихованця, зокрема про виховання моральної мужності як готовності особистості рішуче діяти у несприятливих для себе обставинах, відстоюючи свою позицію. Тому виховання мужності й інших волевих якостей (настійливості, цілеспрямованості, витримки, сміливості тощо) має передувати формуванню моральних якостей вихованців, оскільки вони набувають моральності через використання волевих утворень, а не стають волевими через використання моральних настанов.

Вихованню моральної мужності сприяють:

1) Тривале вирішення вихованцем проблемних ситуацій, тобто таких, коли необхідно прийняти рішення в умовах вибору.

2) Формування у вихованця вміння мобілізувати всі свої сили на досягнення прийнятої цілі і готовності у разі необхідності діяти наперекір думці групи.

3) Формування у вихованця готовності до відкритої і принципової критики, незважаючи на особу і можливі неприємності.

4.57. Особистісні надбання вихованця як критерій його суспільної затребуваності

Особистісне функціонування вихованця набуває для нього особливого сенсу, коли він постійно проторює зв'язок між своєю нинішньою життєдіяльністю й оточуючими його людьми (батьками, педагогами, дорослими). Світ дорослих (на відміну від світу ровесників) задає для вихованця ідеальну мотиваційно-ціннісну перспективу; і якраз в цьому вбачається важливість і унікальність цього світу.

Все ж згаданий нами зв'язок недоцільно зводити до спонтанності, коли вихованець самостійно його вичленить і перетворить у предмет безпосереднього осмислення. Такий спосіб може розтягнутися у тривалому часі і не принести очікуваних особистісно розвивальних результатів.

Все ж головного виховного значення набуває змістовна характеристика цього зв'язку-відношення; у якій понятійній системі він має оформлятися у свідомості вихованця. Йдеться, таким чином, про когнітивний компонент, на основі якого має виникнути переживання його суб'єктивної значущості. З цією метою у словниковий

вжиток вихованця вводиться термін „надбання” як компонент його інтелектуально-ціннісної системи.

Якщо його надбання відповідають певним науковим нормам, то він сам як носій відповідної інтелектуально-ціннісної системи може стати надбанням для інших людей чи суспільних об'єднань. Ці два позиційні полюси й мають складати реальний зміст зв'язку особистості з соціальним оточенням.

Уточнимо, що вихованець як суб'єкт психологічних надбань стає надбанням для зовнішніх агентів лише у формі суспільної затребуваності. Зовнішня сторона, так би мовити, розкриває „обійми” для нього, кличе його для реалізації певних соціальних функцій.

Зі сказаного випливає, що основною соціальною спонукою освіти вихованця повинен виступити мотив „я маю бути надбанням для інших людей”. Ця особлива соціальна цінність вихованця спочатку втілюється у його міжособистісних відносинах з батьками та рідними. Взаємини такої моральної проби приносять обопільну користь, розгортаються і супроводжуються позитивними емоційними переживаннями. Часто дорослі під впливом цих взаємин теж особистісно вдосконалюються; вихованець таким чином стає вихователем дорослих. Нове життя отримує мотив „я маю бути надбанням для інших людей”, коли він реалізується вихованцем у взаєминах з колективом класу.

Такі вихованці проходять хорошу школу „діяльній відкритості до світу”. Згодом вони як високоморальні професіонали суттєво впливатимуть на соціально-економічний стан суспільства, визнаючи його подальші цивілізаційні перспективи.

4.58. Тотальна згода у спілкуванні вихованців як перепона їхньому особистісному розвитку

У груповій виховній взаємодії часто виникають процеси, розпізнати приховану сутність і характер особистісно деструктивного впливу яких педагогу буває важко. Тож реальністю стає хибне їх тлумачення, що налаштовує його на полегшене сприйняття і відповідне ставлення до них. З огляду на це педагог має за зовнішніми ознаками розкрити дійсну причину цих процесів з метою доцільного корекційного управління ними. Така групова специфіка властива тотальній згоді у спілкуванні вихованців.

Генезис цього явища пов'язаний з емоційним притягненням один до одного членів групи, морально-поведінковий світогляд

яких в основному подібний. Причому здебільшого він є суспільно несхвальним, споживацько-розважальним (а не продуктивно-творчим) за своєю орієнтацією. В процесі спілкування у таких вихованців якихось морально позитивних порухів не спостерігається. Більше того, у них відбувається своєрідне емоційне згасання, що не дозволяє кожному з них бути індивідуальністю, хоча і неяскраво вираженою.

Почуття особистісного дискомфорту у членів такої групи знаходиться на низькому рівні; складається враження, що такий стан їх повністю влаштовує. Їхнє групове існування не викликає у них переживання сорому; вони навіть похваляються ним, вважаючи себе і свій спосіб поведінки сповна пристойним. Без побоювань ці вихованці можуть не дотримуватись існуючих правил спільного життя. Прикметно, що ніхто з них глибоко не переживає за свого ровесника як члена групи, не прийде йому на допомогу. Тут взагалі нікому відхилити того чи іншого вихованця від безглузвих бажань.

Загалом в ситуації тотальної згоди мірою вихованця, тобто еталоном для прирівнювання, стає йому подібний у всьому (у життєвих поглядах, прагненнях, інтересах) ровесник. Відтак, за такої колізії немає обопільного душевного руху, а є лише стан внутрішньої застигlosti як тривалої пасивності. Тому необхідно, щоб мірою вихованця спочатку став ровесник, який має іншу душевну спрямованість (інші устремління, прагнення, ціннісні орієнтації), а далі – дорослі (батьки, педагоги). Не виключено, що вершинною мірою для вихованця може виступити узагальнений ідеал, який не поєднаний з конкретною особистістю. Для віруючої людини такою мірою виступає Бог і пов'язана з ним Віра, Надія і Любов.

Справжній стрибок у сходженні особистості до цінностей моральної культури, виходячи з нашого розуміння міри як етичної норми-правила, відбудеться тоді, коли вихованець самостійно сформулює судження: „Я є моральна міра для свого ровесника”. Це судження має функціонувати не лише на рівні розуміння, а й на рівні сильного емоційного переживання. В результаті цього з'явиться стійке бажання відповідати такому моральному призначенню, всіляко піднімати розвивальну „планку” своєї міри.

Спілкування, яке розгортається за участі хоч би одного члена групи з такою особистісною настановою, буде сповна розвивальним. Річ у тім, що член групи з нестандартною для неї ідеологією у сфері моралі виступає щодо групи дійсним збудником, який задає напрям її прогресивної динаміки. Група в результаті цього може

усвідомлювати свої моральні помилки і спробуватиме не допускати їх у своєму функціонуванні. Крім цього, виховна група під дією такого члена позбуватиметься полегкості у ставленні до моральних проблем, і це стане стимулом до постійної роботи з свого самовдосконалення, до формування вищої ціннісно-орієнтаційної єдності. Тепер процес групового спілкування набуває такої позитивної ціннісної напруги, відчуваючи яку, той чи інший вихованець усвідомлюватиме, що група не дає згоди на його проступок. Зміст згаданої напруги – групове обурення; воно не вербалізує, безпосередньо „висить у повітрі”, виконуючи свою виховну функцію.

4.59. Позиція Я-сильний, Я-слабкий у поведінці вихованця

Розуміння педагогом аспекту Я-образу вихованців, який фіксує два полюси тієї чи іншої їхньої якості, допоможе йому більш методично точно організувати виховний процес. У цьому зв'язку предметом нашого розгляду виступлять фізичні характеристики Я-образу вихованця за умови, що його моральний розвиток відзначається ситуативністю, коли його поведінка ще далека від суспільних нормативів.

Ми вестимемо мову не про фізичний розвиток вихованця на протязі певного часу і закріплення параметрів цього розвитку у самосвідомості, а про одночасне функціонування позиції Я-сильний, Я-слабкий у реальній життєдіяльності вихованця. Зауважимо, що одночасний прояв цих двох фізичних протилежностей у Я-образі вихованця свідчить про те, що їх міра визначається ним у порівнянні з іншими ровесниками. Тож вихованець може кваліфікувати себе сильним стосовно одного ровесника і слабким – стосовно другого. Таким чином, це відомий „ефект дволикого Януса”, який характеризує певний тип особистості.

Розглянемо спочатку спосіб поведінки вихованця, коли він перебуває у позиції Я-слабкий. Загалом він терпеливо переносить образи і кривди від ровесника, який фізично сильніший за нього. Ровесник може засипати його лихослів'ям – легким і більш важким і нестерпним. Вихованець зазнає також гніву такого ровесника, його ворожості. Такі негативні прояви частіше за все бувають безпідставними і несправедливими. Вихованець може відчувати вороже ставлення ровесника (явне і скрите) на протязі тривалого часу. Показово, що вихованець терпить перелічені негативні дії

ровесника, переважно не заявляючи про них іншим, а демонструючи ще й скромність. В основі такого реагування ровесника лежить почуття страху. Він боїться фізичних покарань ровесника, якщо буде перечити йому.

Як же поводитьься цей вихованець у ситуації, коли він перебуває у позиції Я-сильний? Здавалося б, що, зазнавши стільки кривд від сильнішого ровесника, він тепер буде ставитися досить дружньо щодо слабшого за себе. Та, як говорять, „уроки нічого не навчили”, ніяких гуманних висновків він для себе не зробив. Вихованець, відчуваючи фізичну зверхність, випромінює ворожість до слабшого за нього ровесника, який не причинив йому ніякого засмучення. Надзвичайно небезпечно, що вихованець у позиції Я-сильний проявляє гнів до слабшого не тільки у його присутності, але часто вороже ставиться до нього, коли він відсутній. А це вже явний симптом жорстокості, який веде до злочину.

У розкритій нами позиції вихованця Я-сильний, Я-слабкий для її радикальної зміни у плані поведінки педагог має вдало поєднувати загальновиховні впливи з профілактико-корекційними. Така комплексність може призвести до позитивних моральних змін вихованців. Особливу увагу педагог мусить приділити приборканню у них проявів гніву, створюючи ситуації позитивних емоцій та вправлення в них вихованців.

4.60. Міжособистісне примирення: виховна неминучість

У виховній роботі педагог часто у центр своїх зусиль ставить набір цілей, які відображають існуючу в суспільстві систему морально-духовних цінностей, і якими мають оволодіти його вихованці. За такого цільового пріоритету виховний процес об'єктивно наштовхується на істотні перепони, долати які нелегко. Адже та чи інша ціль має сенс лише у контексті суб'єкта, з яким вона безпосередньо пов'язана. Тож логіка педагогічної дії повинна початково враховувати цей контекст і розглядати ту чи іншу виховну ціль не лише як суб'єктивне утворення, як майбутній ідеальний результат, а й у відношенні до психологічних потенцій носія цього результату, тобто вихованця.

Виникає, таким чином, необхідність формування у свідомості педагога реального образу „Я” вихованця, причому такого, що покладається не тільки індивідуально, а й цілісно, у зв'язку з іншим вихованцем. Це створюватиме образ „Ми” (виховної діади як сус-

пільної клітинки для розгортання групового виховного процесу). У методичній площині для педагога з огляду на це постає проблема дитячих міжособистісних відносин: їхні особливості з точки зору тривалості, стабільності – нестабільності, суспільно значущої чи суспільно несхвальної спрямованості, динаміки зміни цієї спрямованості.

Розкриємо природу негативних міжособистісних відносин, які ще недостатньо вивчені у плані глибинних механізмів виникнення та корекційної тактики. Йтиметься про характеристику відносин неприязні, у полі яких перебувають два вихованці. Зазначимо, що найбільш особистісно небезпечними відносини неприязні бувають тоді, коли вони обопільні: вихованці проявляють ворожість один до одного. Щоправда, один з них може бути ініціатором цих відносин, а другий лише реагуючою стороною. Це має принципове значення для правильної корекції відносин неприязні. Матимемо на увазі й те, що дані відносини можуть перебігати як явно, так і таємно. У останньому випадку розпізнати їх педагогу буває важко, а отже вони через відсутність вчасного корекційно-виховного впливу можуть бути затяжними.

На емоційному рівні учасників відносин неприязні об'єднує почуття гніву, яке перекриває доступ до критичного осмислення такої ситуації. Переживання гніву виступає основною спонукою до образи вихованцем свого ровесника. Вона може здійснюватися у різних формах, однак завжди важко переживається скривдженим. Тепер сформулюємо найважливішу у виховному плані закономірність: пам'ятати зло властиво ображеним, а той, хто ображає, може й не віддаватися цьому прагненню. Відтак, останньому психологічно легше зробити першому крок до примирення: його пристрасть певною мірою втихомирилась, і він тепер може на рівні свідомості зробити висновок, що якраз він є причиною відносин неприязні. Отже, йому належить змінити характер існуючих міжособистісних відносин. Та щоб таке рефлексивне діяння відбулося, необхідна глибока роз'яснювально-стимулююча робота педагога. Інакше кривдник може залишити ображеного без будь-якої уваги і забути про нього. Тим самим відносини неприязні затягуються не на користь не лише двох вихованців, а й всього виховного колективу.

Слід пам'ятати, що тривалість відносин неприязні безпосередньо впливає на процес примирення: він стає для його учасників більш трудним. Коли неприязнь охоплює вихованців, тоді тим, хто прагне повністю їх посварити, легко досягти свого. Адже у стані неприязні

вихованець доброму не вірить, а вірить лише поганому. Зважаючи на важливість міжособистісних відносин у виховному процесі, педагог мусить першочергово зробити все, щоб вони розвивалися у особистісно конструктивному напрямі. Такий напрям властивий лише відносинам щирої і міцної дружби – цього міцного фундаменту для морально-духовного збагачення підростаючої особистості.

4.61. Емоційна поразка у вихованні особистості

Кожен індивід у своєму функціонуванні як член певної групи і як суспільний суб'єкт, який самоактуалізується у властивих лише йому способах життєдіяльності, потрапляє з більшою чи меншою частотою у ситуації власної поразки. Недосягаючи поставленої мети, або досягаючи її у нижчих (від очікуваних) показниках, він виявляється переможеним більш досконалим у певному відношенні суб'єктом.

Подібними ситуаціями наповнене і шкільне життя. Якщо школяр з певних причин зазнає поразки, він болісно переживає її, оскільки, коли це не поодиноке явище, знижується його самооцінка, рівень домагань та соціальний статус. Тож психологічно комфортне життя підростаючої особистості безпосередньо пов'язане з її практичними успіхами в діяльності, спілкуванні та пізнанні. Відтак, прагнення до успіху є необхідною умовою смисло-ціннісних орієнтацій особистості; без нього вони видаються ілюзорними, такими, що облишені необхідної спонукальної сили. На основі власного досвіду й існуючих наукових уявлень педагог, з огляду на сказане, ставить знак рівності між діяльними здібностями школяра та його успіхом і відповідним чином здійснює методичні дії.

А що у цьому плані відбувається у спонукально-мотиваційній компоненті предметної активності суб'єкта? Чи можемо ми говорити про емоційний успіх й емоційну поразку особистості? Дамо відповіді на ці принципові питання. По-перше, про ці емоційні явища ми будемо говорити в контексті діалогу чи спілкування, коли взаємодіють мінімум два суб'єкти. По-друге, під емоційним успіхом чи поразкою розумітимемо ідеальну користь чи втрату стосовно суб'єктів спілкування. По-третє, ці емоційні суб'єктні феномени (успіх чи поразка) розглядаються нами стосовно позитивних і негативних переживань особистості. Відразу наголосимо, що переживання суб'єктами позитивних емоцій (радості, захоплення тощо) завжди слугує їхній обопільній користі за умови, що вони реалізу-

ються у суспільно прийнятих нормах (на радість одного суб'єкта інший теж реагує цією емоцією).

Принципово інша ситуація виникає за негативних емоційних переживань. Тут успіх чи поразка можуть набувати якісно іншого значення: успіх заважатиме особистісному розвитку вихованця, а поразка – сприятиме йому.

Варіант 1. Вихованець з емоційно неврівноваженою сферою, роздратовуючись за якісь дріб'язок на свого ровесника, кривдить його або ділом, або словами. У відповідь останній теж бурно реагує переживанням невдоволення, суму чи образи. Сприймаючи такий емоційний стан ровесника, вихованець долучає до свого почуття злості, яке він задовольнив у зовнішній дії, ще й почуття задоволення від своєї зверхності. Зрозуміло, що поєднання цих негативних переживань зміцнює його особистісну Его-структуру, що перешкоджає моральному становленню цього вихованця. Крім того, своїми образливими діями він наносить розвивальну шкоду й своєму ровесникові, пригнічуючи його моральні потенції.

Варіант 2. Той же вихованець таким же чином емоційно діє щодо ровесника, але тепер уже з іншим способом емоційного реагування. Цей ровесник, хоча і скривджений, зовнішньо не демонструє своїх переживань; більше того, він проявляє терпіння, знаючи емоційно-моральні вади вихованця. За такої поведінки ровесника вихованець не відчуває своєї зверхності й задоволення від образи: він виявляється емоційно переможеним, таким, що зазнав сорому перевагою терпіння. Одним словом, вихованець відчув цілковиту емоційну поразку. Це й слугує сильним поштовхом до особистісної рефлексії: він порівнює своє переживання злості й терпіння як моральне надбання ровесника. Висновок, який він робить, змушує його зайняти іншу поведінкову позицію, стаючи згодом більш скромним у міжособистісних взаєминах. Якраз за такої ситуації емоційна поразка виступає засобом морального вдосконалення підростаючої особистості.

4.62. Вихованець як суб'єкт лжеморалі у понятійному апараті педагога

Через різні життєві обставини та виховні прорахунки у деяких вихованців формується прагматичний образ мислення, який поширюється на всі ситуації, у яких вони задіяні. Цей образ, якщо його не корегувати, стає життєвою філософією вихованця, визначаючи

його смисло-ціннісні пріоритети. Такий вихованець постійно перебуває у полоні власної користі. Він прагне чогось добитися від свого співбесідника (ровесника чи дорослого).

Однак розкриття йому справжніх намірів перешкоджатиме вихованцю досягненню поставленої мети. Тож йому залишається приховувати справжні наміри (мотиви), а діяти лише правдоподібно. Тут відсутня чистосердечність вихованця. Він в результаті постійного вправління у такій поведінковій тактиці формує справжній психологічний хист маніпулювання людьми.

Нечесність поведінки вихованця може призводити й до драматичного результату, але це не засмучує його і не змінює усталеного стилю взаємин. Важливо, що за дружньою поведінкою, яку вихованець лише імітує, фактично може критися цілий ряд умілих маневрів, егоїстичної спрямованості.

Прояви лжеморалі у психологічному розвитку суб'єкта виникають вже в ранніх вікових періодах. Наведемо такий приклад. У семирічного Андрійка за обідом розболівся живіт, і він попросив дозволу вийти з-за столу. Батьки запропонували йому прилягти. Тоді його трьохлітній брат Тарас заявив: „У мене теж болить живіт” – з очевидним наміром викликати таку ж батьківську реакцію.

Якби батьки не розгадали маневру Тараса, то, занепокоївшись, вони і його б відправили у постіль. Якщо подібна ситуація повторилась би декілька разів, то можна було б очікувати, що такий спосіб поведінки стане частиною особистісної структури Тараса. Кожного разу, переживаючи ревності до свого брата-суперника через надані тому привілеї, молодший брат оголошував би себе хворим, щоб теж одержувати якусь вигоду. Наведений приклад свідчить, що маленькі діти можуть маніпулювати цілком навмисно.

З огляду на це, дорослим з метою попередження виховання у підростаючої особистості лжеморалі слід особливу увагу приділяти її власним значущим переживанням, надавати їм суспільно прийнятій спрямованості.

Які ж зміни відбуваються з дітьми, котрі, маючи стійкі нахили до імітаційно-маніпулятивного поведінкового стилю, включаються в організоване виховання? Деякі з них позитивно трансформують цей стиль, інші ж лише пристосовуються до виховних вимог. Вони, засвоївши зовнішні ознаки культурного спілкування і міжособистісної взаємодії, намагаються „вписатися” у ту соціокультурну ситуацію, яку створює педагог. І це їм часто вдається. Такі вихованці, маскуючись під доброзичливих особистостей, можуть набува-

ти високого соціального статусу, виконувати певні пріоритетні ролі у колективі. Через власну моральну роздвоєність вони руйнують позитивний морально-психологічний груповий клімат й індивідуальні морально-духовні устремління конкретних вихованців. Тож педагог має вчасно розпізнати вихованця як суб'єкта лжеморалі й обмежити його соціальні амбіції, працюючи одночасно над його перевихованням.

4.63. Духовний помисел у саморозвитку вихованця

Повноцінний процес виховання неможливий без морально-духовного самовиховання і саморозвитку особистості. В іншому випадку вихованець долучається до духовних цінностей лише шляхом пристосування до них за умов різних форм зовнішнього підкріплення, яке здійснюють дорослі (батьки та педагоги). Тут відсутня духовна гармонія, яка має заповнити самосвідомість вихованця та спонукати його до благодійного ставлення до світу людей і світу речей.

У цьому зв'язку педагог, який вводить вихованця у сферу духовних цінностей, має вчасно визначити момент, коли у нього з'являються перші проблиски нехтування сформованими суспільно неохвальними способами моральних дій як показниками нижчого рівня особистісного розвитку. Адже якщо вихованець не готовий заперечувати етично маловажливе, він не взмозі осягнути й духовне. Тож педагог має спрямувати свої зусилля, щоб вихованець, який перебуває на цій стадії особистісного поступу, свідомо підтримував зорієнтовані на нього виховні впливи власним духовним помислом.

Для розгортання такої внутрішньої діяльності вихованець мусить привчатися сконцентруватися на духовному або ж, інакше кажучи, зібратися духом. Однак на цьому шляху духовного розмірковування він зустрічає певні перепони. Щоб розібратися в їхній сутності, слід проаналізувати реальну життєдіяльність вихованця. Вона ж досить змістовно різнопланова: тут і ситуації родинного плану, і ситуації дозвілля, і організоване навчання, і різні форми позашкільної діяльності. У цих складових життя вихованця проявляються і знаходять задоволення різноманітні його потреби, спонуки та мотиваційні прагнення.

Багато з них мають сильну Его-спрямованість, приносять виражене емоційне задоволення і радість. Власне, вони й визначають ціннісний план життя вихованця у кожному виховному періоді

розвитку. Це й є реальне теперішнє, що характеризує його як особистість. Вихованець виявляється досить чутливим до згаданих рушійних сил його поведінки та діяльності.

Окрім цього боку життя, вихованець зазнає й дії турбот, якими він охоплений. І хоча вони не широкого соціального масштабу, а породжені реальною життєдіяльністю, все ж приковують до себе увагу вихованця, змушують його до фізичної і психологічної напруги. Повсякденні турботи обурюють моральне Я вихованця не менше, ніж його потяги, створюючи відповідні бар'єри. Тому разом взяті різноманітні спонуки й турботи призводять до внутрішнього розслаблення вихованця і закривають йому шлях до духовного помислу.

Якими ж засобами можна забезпечити візити вихованця до свого Я, тобто розгортання у нього духовного помислу?

По-перше, до свідомості вихованця слід довести положення, згідно з яким у нього існує Я-реальне і Я-духовно-ідеальне. Перше уміщує всі смислові перипетії його життя; друге ж поєднується з вищими духовними надбаннями – цінностями. З огляду на це слід прагнути, щоб Я-реальне було менш „завантаженим” соціогенними потребами і мотивами, щоб вихованець не був їх рабом. Це лише полегшить, а не забезпечить його сходження до духовності

По-друге, культивування соціогенних потреб і мотивів має розглядатися педагогом у контексті певної духовної цінності. Тоді одні з них стишають свою пристрасність, а інші – трансформуються у суспільно значущі.

По-третє, на фоні перших проблісків нехтування вихованцем нижчих моральних цінностей педагог формує у нього стійкий стан добродійного настрою, постійно схвалюючи його наміри у цьому напрямі.

По мірі того, як духовні цінності вихованця укріплюватимуться духовним помислом, він буде здатний самостійно нейтралізувати власні особистісно деструктивні утворення.

4.64. Розвивальний ефект присутності значущої особистості в образі Я вихованця

Положення про перетворювальний вплив моральної структури однієї людини на відповідну структуру іншої є загальноприйнятим і таким, що певною мірою використовується у виховному процесі. Практична реалізація даного положення здійснюється як залу-

чення механізмів дії наслідування та ідеалу до морально-духовного розвитку особистості.

У цьому зв'язку є вагомими теоретико-емпіричні підстави вважати, що достатня дієвість механізму наслідування відбувається на основі лише нижчого рівня його усвідомленості, тобто під впливом безпосереднього чуттєвого враження, яке спричиняє певна особа. За умови, коли цей механізм глибоко осмислюється суб'єктом, його спонукальна сила зменшується, а, отже, й зменшується його моральна перетворювальна потенція стосовно того чи іншого суб'єкта.

Що стосується дії механізму ідеалу, то часто-густо він суб'єктивається лише на рівні знання про нього; не набуває при цьому достатньої смисло-цінної ваги, щоб здійснювати необхідні моральні перетворення особистості. Такий негативний результат можна пояснити тим, що у особистості виникає внутрішній опір дії цього механізму. Адже вона не бажає повністю ліквідувати свою моральну структуру, змінивши її на якісно іншу, яка міститься в ідеалі. Без несуперечливого прийняття нової моральної структури не можуть відбуватися й істотні морально-духовні зміни особистості.

Здійснений нами аналіз дозволяє зробити висновок про те, що слід шукати інший спосіб впливу особистості на моральну структуру людини. Цей спосіб має характеризуватися визначальною тенденцією асиміляції, тобто здатністю до засвоєння людиною внутрішніх моральних надбань іншої людини.

Це може відбуватися за умови, коли власний образ Я особистості, який зазнає зовнішньої моральної дії, не заперечується, а лише доповнюється новими морально-духовними утвореннями. Відтак, можлива така нетрадиційна методична тактика педагога. Він, по-перше, представляє вихованцю ту чи іншу особистість як значущу для нього. Цим самим знімається момент відчуження, який може виникнути між вихованцем і особистістю як моральним зразком.

По-друге, у спільній (педагога і вихованця) діяльності у моральній структурі особистості як зразка вичленяється одна центральна (базова) цінність як предмет оволодіння вихованцем. У цьому плані слід не допускати, щоб дана цінність абстрагувалась від її носія. Тепер створюються умови, що значуща особистість у контексті своєї базової морально-духовної цінності не буде відторгнена вихованцем, а стане лише частиною власного морального образу Я вихованця. У цьому зв'язку наведемо показовий приклад-алегорію. Маленький культурний росток однієї рослини (наприклад, яблуні)

щепиться до дикоростучої рослини (яблуні). При цьому високо-сортний росток повністю окультурює природну структуру яблуні, що відбивається на її плодах.

Якщо певна морально-духовна цінність не викликає у вихованця психологічного відторгнення, то створюються умови для розгортання у нього відповідної внутрішньої духовної праці на співставлення нового утворення і власних особистісних надбань. У цьому внутрішньому розмірковуванні вихованець і зможе несуперечимо стати володарем нової морально-духовної цінності, яка до цього була властива значущій особистості.

4.65. Зобов'язаність – невдячність вихованця іншій людині як дві його поведінкові позиції

Міжлюдські ставлення, у яких протікає життя вихованця, є визначальними не лише для нормативного суспільного функціонування, а й для його виховання і розвитку як особистості зі всім загальнобажаним багатством внутрішнього світу. Щоб ставлення, як необхідна вимога існування людини в соціумі, виконували свою конструктивну роль у становленні особистості, вони мусять характеризуватися не байдужістю чи негативізмом, а бути корисними принаймні для двох осіб, які взаємодіють між собою. Обопільно сприятливі ставлення, як відомо, первинно виникають у сім'ї, оскільки таку їхню якість визначає почуття прихильності між її членами.

На цій морально-психологічній основі у вихованця можливе формування ставлення зобов'язаності батькам як поведінкова відповідь на їхню благодійність стосовно нього. Оскільки у прихильності як соціогенному утворенні істотну роль відіграють родинно-спадкові чинники, то розвинене на ній ставлення зобов'язаності може бути обмежене лише рамками сім'ї.

Зобов'язаність вихованця перед батьками – це не лише емоційний прояв поваги, щирості, сердечності щодо них, а й різноманітні добрі справи, спричинені моральними прагненнями. Звичайно, при цьому вихованець має глибоко усвідомлювати, що початково благодійність батьків є даром у повному розумінні цього слова. Адже через свою психо-біологічну неміч він нічим не може відповісти на задоволення усіх його вітальних і соціальних потреб. Лише згодом батьки справедливо можуть очікувати від нього зворотнього ставлення – зобов'язаності.

За такого механізму розвитку зобов'язаності криється й істотна особистісно розвивальна небезпека. Річ у тім, що, виходячи з описаного психологічного підґрунтя, дія цього ставлення буде обмежена родинним середовищем і не вийде у більш широке соціальне довкілля. У вихованця сформується, таким чином, лише *родинна мораль*, коли її норми не будуть обов'язковими для широкого світу людей (ровесників та дорослих).

Отже, потрібен принципово новий підхід до формування у вихованця ставлення зобов'язаності іншій людині. З цією метою має бути подоланий у нього на когнітивно-емоційному рівні кордон між соціальним сприйняттям рідної людини і людини, яка не є такою. Виникає надскладне завдання – виховання почуття братства між людьми, хоча й не найвищого рівня, а такого, щоб не давалась ознаки міжособистісна ворожість.

Дитина, починаючи з ранніх періодів вікового розвитку, має усвідомлювати на досяжному для неї рівні значення і роль людей, які історично створювали суспільні матеріальні і духовні блага, що дісталися їй у спадок, та людей, які нині забезпечують її нормальне соціокультурне існування. По-іншому у вихованця мусить бути сформована стійка міжлюдська цілісність, де відсутня різка межа між рідними і чужими людьми. Тих і інших вихованець має сприймати як єдиний суб'єкт благодійності стосовно нього. Ця благодійність приносить йому і матеріальну користь, і морально-естетичне задоволення.

Інша моральна ситуація виникає тоді, коли вихованець, користуючись всіма благами, які надані йому і родиною, і чужими людьми, і державою в цілому, демонструє тотальну невдячність. Невдячний вихованець, такий, якому недостає здатності відчувати і надавати вдячність, це вихованець, який регулярно відповідає на благодійність інших образою, неприязню чи байдужістю.

Наголосимо, що схильність визнавати себе зобов'язаним – джерело сили, а прагнення відчувати і проявляти вдячність є ознакою людської досконалості.

4.66. Самозадоволеність вихованця: необхідність запобігання

Самозадоволеність як структурна складова системи ставлень людини до самої себе (наприклад, самоповаги, самовпевненості тощо) виступає конструктивним засобом її особистісного розвитку.

У такій ролі самозадоволеність фокусує узагальнене позитивне емоційне переживання особистістю своїх суспільно значущих якостей, які трансформувалися у компоненти її морального образу Я завдяки багаторазовому втіленню у відповідних вчинках як їхні реальнодіючі мотиви.

У даному ж випадку мова йтиметься про таку форму самозадоволеності, яка виявляється специфічним захистом особистості від згадок про минулі неприємні для неї моральні події. Таке згадування може викликати у особистості переживання суму чи більш сильні негативні емоції. Вона ж прагне зберігати емоційний спокій, який має поширюватись на всі сегменти власної душі. Цей бажаний для людини психічний стан нагадує поверхню водойми за відсутності будь-яких її коливань чи наявності хвиль. Звичайно, що така форма задоволення непродуктивна з позиції морально духовного вдосконалення підростаючої особистості, оскільки заперечує внутрішню динаміку, зіткнення полярних за змістом та емоційним забарвленням утворень, саму діалектику морально-психологічних змін.

Організуючи виховний процес, педагог має враховувати, що вихованцеві неприємно згадувати про свої минулі моральні негаразди; і якщо він навіть здійснює цей акт, то робить це, по-перше, нещиро, кваліфікуючи себе негативно. Його лицемірство у цьому плані розкривається тоді, коли негативна кваліфікація визначається іншими. Тоді вихованець гнівається, дратується, називає таку оцінку образою.

По-друге, якщо вихованець відтворив у пам'яті минулу моральну колізію, то думка про неї виявляється швидкоплинною (він немов би навмисно „стирає” її), що не призводить до глибокого та критичного осмислення і переоцінки себе як особистості. Тож перебуваючи у стані самозадоволеності, коли власне минуле вихованця не бентежить, він не взмозі здійснити моральну саморефлексію як неодмінну умову особистісного саморозвитку. За такої внутрішньої ситуації у вихованця не формуються психологічні механізми як стримувачі його асоціальних дій.

Для запобігання описаної нами форми самозадоволеності потрібні широкоохоплювальні виховні дії педагога. Він має, зокрема, прагнути, щоб моральне минуле вихованця було присутнє у його особистісному теперішньому, оскільки за такої представленості минулі моральні прорахунки можуть активізувати у нього процес морального розмірковування у добродійному напрямі.

4.67. Заздрість вихованця у чорно-білому спектрі

Заздрість – надзвичайно морально руйнівне почуття, яке переживає досить велика кількість людей у різні періоди свого існування. Вона є емоційною реакцією людини на певні переваги іншої людини, які стосуються її матеріальних цінностей, особистісних якостей, здібностей, успіху, статусу. Особливість цієї реакції полягає в тому, що вона неемпатійна за своєю сутністю. За прояву заздрості у людини зовсім відсутнє ототожнення за успіхи іншої людини, навпаки – вона демонструє ворожість, а то й ненависть до неї.

Крайня форма вираження заздрості – „чорна заздрість” – негативна емоція, що спонукає здійснювати спрямовано злі дії з усунення чужого успіху, благополуччя, радості. При цьому мотиви блокування чужого успіху чи його дискредитація, а інколи і пряма агресія на адресу об’єкта заздрості, що виникають у суб’єкта, справляють деструктивний вплив на самого його, призводять до розвитку невротичної симптоматики.

В онтогенезі заздрість як ситуативна реакція проявляється в результаті морального егоцентризму дитини, конкурентного характеру ігор, пригніченної потреби у визнанні.

Розумовим механізмом, який робить можливість переживання заздрості, виступає операція порівняння людини з людиною, точніше, порівняння себе з іншою, „такою ж, як я”. Якщо таке порівняння не з ототожненням („вона така ж, як я, але у неї краще, ніж у мене”), то результатом цієї операції і буде емоційна реакція заздрості. При цьому об’єктом порівняння мусять бути ті особистісні характеристики, які для неї значущі: в іншому випадку людина індиферентно ставитиметься до переваг іншої людини.

Поряд з „чорною заздрістю” вичленяють „білу заздрість”, за якої відсутні ознаки першої, а натомість відбувається визнання чужого успіху як спонуки до особистісного самовдосконалення і прагнення до змагання. Тож можна стверджувати, що головним мотивом „білої заздрості” виступає потяг до досягнення особистості. Зазначимо, що перехід від „чорної заздрості” до „білої заздрості” психологічно надзвичайно важкий.

За спонтанійного характеру цього процесу він однозначно не призводить до успіху. Така трансформація швидше виключення з правила, ніж саме правило. Часто людина самостійно не долає цього психологічного рубежу і залишається в межах дії „чорної

зздрості". Головною причиною такої ситуації є те, що свій розумово-емоційний процес вона центрує виключно на об'єкті заздрості, виступаючи, так би мовити, його тінню. Це й не дає їй змоги змінити свою внутрішню позицію щодо цього феномену.

Процес переходу від „чорної” до „білої” заздрості у тої чи іншої особистості полегшується, якщо вона відчула дію перехідної форми заздрості. Йдеться про ситуації, коли ми сильніше відчуваємо власні негаразди, коли бачимо, що інші, які зазнали таких же негараздів, звільнилися від них. Бідна людина тоді особливо відчуває свою бідність, коли бачить іншу багатую; і хвора більше страждає, коли бачить, що багато з хворих позбавились від своєї недуги, а у неї немає на це доброї надії. Серед благополуччя інших ми яскравіше бачимо власні нещастя.

Володіючи знаннями про феноменологію заздрості, педагог має відповідно методично правильно організовувати процес виховання „білої заздрості” у своїх підопічних.

По-перше, педагог повинен сформувати у вихованця прийом озототожнення. Вербалізуючи ситуацію заздрості, вихованець формує наступні судження:

- Я той, що заздрить.
- Він той, кому я заздрю.
- Я йому заздрю, так як він володіє здібністю до стрибків у висоту, якої я не маю.

По-друге, педагог викликає у вихованця почуття незадоволення собою у зв'язку з відсутністю даної здібності. З цією метою він повинен включитися у реальну дію, що вимагає цієї здібності. Недосягнення успіху у ній і викликатиме у нього емоцію незадоволення. Педагог своїми емоційними оцінками лише підсилює цю емоцію.

По-третє, за допомогою педагога, вихованець складає індивідуальну програму свого особистісного зростання (набуття психофізичних рис, які забезпечать у нього формування бажаної здібності).

По-четверте, педагог організовує сумісну діяльність, де б вихованці (і суб'єкт, і об'єкт заздрості) вправлялися у позитивних емоційних переживаннях, долали недружні почуття, насолоджувалися гуманно-особистісним спілкуванням.

Після такої виховної роботи між суб'єктом і об'єктом заздрості може розгортатися обопільно ошадливе і корисне змагання.

4.68. Малодушність у особистісній недосконалості вихованця

Термін „малодушність” на рівні людського буття не викликає істотних заперечень і є широковживаним. Звично під малодушністю розуміють психологічну боязкість, слабкість, немічність людини. У такому значенні малодушність є альтернативою душевної міцності.

Розглядаючи цей термін у контексті виховання та розвитку особистості, доцільним видається його уточнення у статусі відповідно наукового поняття.

Будемо розуміти його як характеро-вольовий комплекс, до складу якого входять самовладання, витримка, наполегливість, рішучість. Ці якості за їх недорозвитку й виступатимуть істотними показниками поняття „малодушність”.

Далі з'ясуємо у якому співвідношенні перебувають малодушність особистості та її морально-духовні цінності. Між цими утвореннями існує невідповідність. Розкриємо це внутрішнє явище.

Реально сформовані у особистості морально-духовні якості функціонують як мотиви її моральної діяльності, що складаються з сукупності відповідних моральних дій (вчинків). До моральної діяльності, як і до будь-якої предметно-перетворювальної діяльності, ставляться певні вимоги. Вони є суспільно виробленими зразками-нормами, такими, що піднімають моральну діяльність до вищого рівня. У цьому випадку говорять про моральну діяльність як служіння. Воно є справою психологічно досить тяжкою, оскільки вимагає значних внутрішніх зусиль. При цьому не йдеться тільки про зусилля, що пов'язані з рівнем розвитку певних морально-духовних цінностей. Останні можуть досягти достатньої досконалості, все ж це не означає про бездоганність перебігу моральної діяльності особистості. Однак сучасні теоретичні виховні погляди здебільшого пов'язують ефективність моральної діяльності якраз з відповідними цінностями і орієнтують виховні методики у цьому напрямі. Це є результатом того, що не враховуються всі умови, у яких здійснюється реальна моральна діяльність: насамперед особливості зовнішніх умов, тобто специфіка ситуацій, у яких розгортається моральна діяльність особистості.

Вона може здійснюватися як у формі обмеженої суб'єкт-суб'єктної (діадної) взаємодії, так і у формі, коли така взаємодія має груповий фон, що різко змінює характер моральної діяльності. Це фон нерозуміння суб'єкта моральної діяльності, байдужості до нього,

стимулювання у нього психологічного розслаблення тощо. Все це не сприяє успіху моральної діяльності особистості. Ще серйознішою видається справа, коли той чи інший вчинок особистості розгортається у екстремальній чи конфліктній ситуаціях.

Так, буває, що вихованцю доводиться спасати товариша, який потрапив у небезпеку. Це приклад екстремальної ситуації. А ось випадок, коли старанний і відповідальний вихованець на прохання педагога включився в наведення порядку в класі, а в цей час його однокласники біжать вболівати за свою спортивну команду. Для даного вихованця створюється конфліктна ситуація: чи виконати до кінця прохання педагога, чи долучитися до однокласників. Він може вибрати під тиском обставин другий варіант поведінки.

Щоб моральна діяльність вихованця у наведених ситуаціях була продуктивною, він, окрім певного морально-духовного надбання, мусить проявити й самовладання, витримку, наполегливість, рішучість. За недостатнього розвитку цих рис характеру та волі, тобто за малодушності його моральні діяння виявляться неефективними. Проявляючи нерішучість, ненаполегливість, слабкість самовладання, вихованець не надасть вчасної допомоги ровесникові, що потрапив у небезпеку. Тут мають бути відсутні вагання та внутрішнє безсилля вихованця, які звели нанівець його добродійні поривання.

Тож розкриті нами перипетії моральної діяльності особистості переконують у цілеспрямованій організації розвитку характеру та волі особистості як внутрішнього підґрунтя її морально-духовного вдосконалення. У цьому зв'язку вихованців слід, зокрема, планомірно включати у посильні для них життєві турботи, доводити їх до кінця, при цьому не падаючи духом. Їхнє життя не повинно бути порожнім, а змістовно багатим, внутрішньо напруженим та суспільно значущим.

4.69. Колізія міжособистісних відносин підтримки – перешкоди у виховному процесі

У організованому виховному процесі, якщо його розглядати у вузькому форматі (на рівні одного чи декількох виховних занять), доцільно виділити теоретичний і модельовано-практичний етапи.

На першому з них забезпечується глибоке осмислення вихованцями когнітивного компоненту тієї чи іншої морально-духовної цінності та трансформація його у позитивне ставлення, тобто оволодіння емоційно-ціннісним компонентом даної цінності.

На другому етапі відбувається моделювання поведінкової ситуації, яка адекватна засвоєній цінності. Така ситуація є лише першим моральним кроком вихованця на шляху перетворення конкретної морально-духовної цінності у внутрішній регулятор його вчинків та поведінки в цілому. Це закономірно, оскільки умови виховного заняття не дозволяють вихованцеві демонструвати акти життєдіяльності, спираючись на засвоєний моральний норматив.

У перетворенні засвоєної вихованцем морально-духовної цінності у стійкий поведінковий мотив він має тривалий час самостійно вправлятися у такій за змістом духовно-практичній діяльності.

Будемо вважати, що у вихованця є те чи інше прагнення, яке він бажає дієво реалізувати (наприклад, пробує допомогти тим, хто потребує допомоги). Це не що інше, як вправління вихованця в альтруїзмі як особистісній цінності.

Наголосимо, що духовно-практична діяльність вихованця здійснюється в соціальному середовищі, зокрема в колективі ровесників, які впливають на реалізацію його морального прагнення.

Бажано, щоб цей вплив розгортався в конструктивному напрямі як підтримка. У цьому зв'язку вихованцеві буде корисною її *орієнтовна основа*, яка дозволить йому оптимально міжособистісно взаємодіяти і досягати поставленої мети. Вихованець має дати собі відповідь на наступні запитання.

Який вплив чинять значущі для тебе ровесники на твоє прагнення? Наскільки значущі ровесники допомагають реалізації твого прагнення чи перешкоджають їй (утруднюють її чи роблять її неможливою)?

Наприклад, значущий ровесник може дати корисну пораду, яка допоможе тобі досягти того, до чого ти прагнеш. Ти можеш оцінити цей вплив як допомогу, якщо відчуваєш, що одержана тобою порада сприяла реалізації прагнення. Аналогічним чином, інколи значущі ровесники (навмисно чи ненавмисно) перешкоджають твоєму успішному наближенню до того, до чого ти прагнеш. Наприклад, хтось може дати тобі невірну пораду чи інформацію стосовно того, як досягти бажаного. У такому випадку ти, можливо, захочеш оцінити вплив цієї особи таким, що наніс тобі шкоду чи завадив тобі наблизитися до моральної мети.

Можливі навіть випадки, коли один і той же ровесник може одночасно сприяти і перешкоджати досягненню особистісної мети. Наприклад, значущий ровесник може допомогти тобі придумати різноманітні способи реалізації прагнення, але в той же час він

може допуститися серйозної помилки, намагаючись тобі досягти того, до чого ти прагнеш, і тим самим об'єктивно перешкодити досягненню цього.

Щодо рівня прояву значущим ровесником підтримки – перешкоди, то тут можливі такі градації:

1. Досить сильно підтримує у реалізації прагнення.
2. Підтримує в реалізації прагнення.
3. Трохи підтримує в реалізації прагнення.
4. Не підтримує і не перешкоджає в реалізації прагнення.
5. Трохи перешкоджає в реалізації прагнення.
6. Перешкоджає в реалізації прагнення.
7. Досить сильно перешкоджає в реалізації прагнення.

4.70. Неадекватна моральна самооцінка вихованця як детермінанта ускладнень взаємин з ровесниками

Справжнім збурювачем нормативного перебігу виховного процесу виступають ті його учасники, які мають стійку тенденцію до неадекватної моральної самооцінки. Вона є результатом дії надзвичайно сильної Его-структури особистості, що характеризується егоцентризмом, зверхністю, марнославством. Важливо, що ця самооцінка тяжіє до завищення, а не до заниження особистісних надбань вихованця, часто до приписування собі тих якостей, які в дійсності не властиві йому. Загроза такої викривленої моральної самооцінки подвійна.

Вона деструктивно впливає на її носія, перешкоджаючи йому здійснювати самокритичну рефлексію як необхідну умову морально-духовного вдосконалення. Для виправлення такої внутрішньої ситуації потрібні організовані корекційні впливи педагога.

Крім цього, неадекватна моральна самооцінка вихованця спричиняє негативний вплив на його взаємини з ровесниками, з якими він перебуває у комунікативно-діловій взаємодії.

Розглянемо цей її аспект детальніше. Вихованець з таким ціннісним ставленням до себе наполегливо шукає підстав, щоб його схильність до самозвеличення знайшла своє зовнішнє практичне втілення. Предметом його частіше за все виявляється ровесник, але не будь-який, а такий, що допускає зрідка незначні моральні помилки. Він і стає реальною мішенню для нападок такого вихованця. Однак безпосередньо брати на себе роль обвинувача йому дещо боязко. Адже він у глибині душі відчуває свою ницість,

яка й виступає для нього як стримувавч від морально невинправданого діяння.

Полегшує цей процес внутрішнього вагання, а отже й зміцнює психологічну готовність до недостойного вчинку дія педагога, який може зробити ровесникові певне моральне зауваження. Після цієї виховної педагогічної дії шлях для активності вихованця стає сповна відкритим. Він звинувачує ровесника без найменшого докору сумління у всіх гріхах, істотно перебільшуючи їхнє значення. Звичайно, що ровесник справедливо кваліфікує це діяння вихованця як сильну образу, яка призводить до збентеження і негативно відбивається на психічному самопочутті. Похідним від цього результату виявляється різке погіршення стосунків між вихованцем і ровесником. Такі взаємини можуть дійти до крайньої межі, якщо незаслужено ображений ровесник у відповідь буде докоряти вихованця зі схильністю до самозвеличення у його серйозних моральних недоліках. Тож завдання педагога полягає у тому, щоб не допустити розгортання такого конфліктного сценарію. Він має перш за все нейтралізувати обопільне емоційне збудження. Після цього має розпочатися складна корекційно-виховна робота з вихованцем, якому властива неадекватна моральна самооцінка.

4.71. Знегоди вихованця як імпульс до переоцінки його ровесниками власних цінностей

Міжособистісна взаємодія як виховний фактор є одним із дієвих у системі соціальних детермінант морально-духовного становлення особистості. Виховний потенціал даного фактору здебільшого досліджувався у варіанті взаємодії дорослого і вихованця. Тут віднайдені найбільш оптимальні умови та психологічні закономірності, які сприяють успіху педагога у цьому плані. Розкриття ж виховного впливу в системі „вихованець–вихованець” зводилося до дії механізму особистісного зразка, наслідування чи вимоги у різних її формах.

Наша мета полягає у виясненні виховної спроможності такої міжособистісної ситуації, коли один з її учасників перебуває у вираженому фізичному чи психологічному неблагополуччі. Це ситуації нещасних випадків: тілесних ушкоджень та захворювань чи психічних травм. У свідомості вихованця вони відображаються у формі образів сприймання, але на відміну від звичайних образів, ці утворення набувають виразного емоційного насичення, перетворюються у так звані образи-враження.

Вихованець, який перебуває у тяжкому психо-фізичному стані, в результаті такого сприймання ровесниками стає предметом їхньої підвищеної уваги. Виникає, таким чином, подвійне виховне явище. Ровесники проявляють до цього вихованця співчуття, турботу, почуття розради. Причому таке ставлення не залежить від їхніх попередніх недружніх взаємин, неприязні до вихованця чи етнічних відмінностей. Щоб така благодійна позиція ровесників була активно перетворювальною і стабільною, педагог має підсилити їхній первинний образ-враження потужним емоційно-когнітивним супроводом, пояснюючи і переживаючи критичний стан вихованця.

Морально-перетворювальна дія образу-враження поширюється і на самих ровесників. Такий образ розгортає у ровесника процес моральної рефлексії, результатом якої виступає ціннісна трансформація його особистісної структури. Він починає усвідомлювати марнотність багатьох своїх прагнень, якими було сповнене його життя. Виникає нове світоставлення, коли якісь неприємності – під враженням від нещастя вихованця – перестають сприйматися ровесником як неприємності. Те ж до чого він прагнув, починає втрачати свою суб'єктивну значущість. Ці смислові перетворення є продуктивною внутрішньою основою для спрямування ровесником зусиль на привласнення конструктивних цінностей життєвого функціонування. Їхнє змістовне поле може бути наступним.

- Прощати інших за неістотні моральні помилки.
- Прагнути мати більш близькі взаємини з ровесниками.
- Прагнути контролювати своє ревниве ставлення до партнера.
- Прагнути не ображатися через дрібниці.
- Прагнути не дратуватися на своїх батьків.
- Прагнути скрити свої негативні почуття стосовно інших.
- Прагнути гальмувати свій гнів.
- Прагнути вибачитися за неправильні дії.
- Ставитися до інших з повагою.
- Ділитися своїми вміннями з іншими.
- Догоджати своєму товаришу.
- Підтримувати контакти з ровесниками.
- Розуміти потреби інших.
- Раціонально розпоряджатися особистими речами.
- Дякувати іншим за будь-яку допомогу.
- Вдосконалювати себе фізично та морально.

4.72. Явище підкорення у неформальній групі вихованців

Функціонування будь-якої групи – реальної, офіційної, контактної, неформальної – є процесом досить складним. Тут можуть створюватися і проявлятися сили полярні за своєю змістовою спрямованістю: від гранично асоціальних до виражено просоціальних. Спостерігаються й проміжні за цими крайніми векторами силові імпульси. В залежності від цього визначаються й рівні групового розвитку, нормативними показниками якого виступають цінісно-орієнтаційна єдність, колективне самовизначення й ідентифікація, референтність та інше.

У психолого-педагогічній науці перевага віддавалася пошуку механізмів, організаційно-педагогічних засад та умов виховного потенціалу групи у контексті морального розвитку його членів. Тут основним методологічним аргументом виступало положення про вплив більш морально розвинених членів на тих, що перебувають на нижчих рівнях морального розвитку. Механізмами цього впливу виступають наслідування, ідентифікація, груповий конформізм. Констатується, що з віком дія цих механізмів збільшується і досягає апогею у підлітковому віці, коли вплив дорослих на вихованця істотно зменшується.

Все ж у груповому середовищі, особливо коли його складають вихованці різного віку, можуть виникати деструктивно-виховні тенденції. Вони є результатом панування у такій групі прагнення до прагматичної користі, яке демонструє один чи декілька лідерів. Це може й визначити загальний морально хибний напрям розвитку як самої неформальної групи, так і деяких її членів.

У цьому зв'язку педагог з метою профілактики або корекції цих групових тенденцій мусить мати наукові уявлення про ті можливі засоби, якими користуються прагматично орієнтовані лідери для досягнення своїх конкретних цілей. Узагальнено можна констатувати, що це *засоби підкорення* члена групи її лідеру. Розкриємо їхню сутність.

1. *Навіювання*. Лідер цілеспрямовано прямо чи побічно впливає на психіку члена групи, навіязуючи йому певну мету. Така дія стає ефективною через знижену свідомість і критичність при сприйманні й реалізації навіюваного змісту, а також через відсутність цілеспрямованого активного розуміння, розгорнутого логічного аналізу й оцінки у співвідношенні з минулим досвідом і даним станом члена групи. Ефективність навіювання визначається соціальним

статусом, вольовою, розумовою, характерологічною вищістю суб'єкта навіювання. Тут має значення й психологічні особливості члена група, на якого спрямовується навіювання: ступінь навіюваності, відносини, які склалися між ним і лідером – довіра, авторитетність, залежність.

2. *Спокушування.* Лідер якимось обіцянками викликає у члена групи сильне бажання мати що-небудь або робити щось принаadne, вигідне і т.ін. Важливо, що предмети цих бажань суспільно незначущі.

3. *Залякування.* Лідер щодо члена групи використовує вплив, який викликає у нього страх і робить його боязким.

4. *Підступи.* Лідер щодо члена групи задумує зле, але робить це не відкрито, а приховано.

5. *Збентежування.* Лідер виводить члена групи із стану спокою, викликає у нього ніяковість, хвилювання, тривогу.

6. *Наклеп.* Лідер щодо члена групи поширює неправду, інсинуації з метою запламувати, зганьбити його.

7. *Злостивість.* У стосунках з членом групи лідер сповнений злості, ворожнечі, злорадства до нього.

Якою ж має бути виховна тактика педагога щодо проблеми підкорення одного вихованця з боку іншого? Можна спробувати ізолювати вихованця від негативного впливу лідера з прагматичною орієнтацією. Однак при цьому дорослі (педагоги і батьки) не застраховані від такого ж впливу на вихованця, але вже в іншій неформальній групі. До того, ж слід враховувати, що деструктивно налаштований лідер підкоряє вихованця не силоміць, а прагне лише схилити його, хоча він може й не схилитися. Отже, для педагога більш продуктивними будуть дії нарощування у вихованця *опору до асоціальних прагнень лідера*. З цією метою він працює над вольовим розвитком такого вихованця, над формуванням у нього на достатньому рівні розвитку процесів свідомості, самокритичності, моральної рефлексії, впевненості в собі, морального самоствердження. Що ж стосується лідера з прагматичною спрямованістю, то тут потрібна цілеспрямована виховна робота по кардинальній зміні у нього ціннісних орієнтацій.

4. Емоційне реагування вихованця у контексті його Я-позиції та емоційних станів

4.73. Моральне розуміння у особистісному становленні вихованця

Розуміння як внутрішній процес, що передбачає вияснення способу виникнення певного предмета чи способу його формування, є основою інтелектуального розвитку суб'єкта. Розуміння є опосередкованим аналітико-синтетичним процесом, який включає виділення основних елементів матеріалу та об'єднання їх у єдине ціле.

У контексті розвитку суб'єкта як особистості особливої ваги набуває процес морального розуміння як його здатність до об'єктивного розкриття мотивів, цілей, умов і змісту вчинку іншої людини, який на нього спрямовується, а також структурних характеристик власної моральної дії.

Такий процес морального розуміння вважатимемо вищим його рівнем. Коли ж втрачається об'єктивність при визначенні суб'єктом тієї чи іншої складової певних вчинків, його моральне розуміння не буде досконалим, більше того, воно може виявитися взагалі хибним. Ця якісна полярність морального розуміння є свідченням того, що воно не дається суб'єктові, так би мовити, в готовому виді, а він поступово піднімається до вищого його рівня в процесі відповідного формування. Отже, бажано, щоб цей процес не був спонтанним, а сплановано організованим. Може трапитися й так, що значна кількість людей взагалі залишається на низькому рівні морального розуміння, і цим самим причиняють шкоду і своєму особистісному розвитку, і тій особі, з якою вони спілкуються, і в якій є бажання до морального вдосконалення. Моральна шкода для окремої особи психологічно розгортається як тиск громадської думки, проти якого у неї немає дієвих внутрішніх засобів; і вона беззастережно йому підкоряється.

Викладене нами уявлення про сутність морального розуміння свідчить про необхідність цілеспрямованої педагогічної діяльності з його формування у підростаючої особистості.

Розкриємо реальний перебіг цього явища. Через прикрий випадок, який трапився під час суспільно корисної праці, вихованець зазнав певної фізичної травми. Вада виявилася (незважаючи на лікування) досить тривалою. Через це вихованець фізично

відрізняється від своїх ровесників і старших товаришів за загально-прийнятими культурними показниками. Це бентежило вихованця: він переживав почуття сорому як результат перебування серед оточуючого його загалу.

Така його емоційна реакція на власну ваду (він не такий як усі) сталася через те, що про неї він сформулював судження не в результаті аналізу ситуації суспільно корисної праці, а на основі думки оточення. Його ж рівень морального розуміння виявився досить примітивним: вони формували судження про дану ситуацію за зовнішніми проявами (та й то лише за наслідком – дефектом вихованця). Тому це судження було помилковим, оскільки не відобразило сутності цієї ситуації.

Сутність же її у характері мотивації, на основі якої вихованець включився у суспільно корисну працю. У його мотиваційній основі на першому місці, наприклад, виявилось безкорисливе прагнення упорядкування пришкольньої території. Таким чином, для вихованця його праця була високоморальним діянням, і цього не змогли зрозуміти оточуючі його ровесники і старші товариші. Тож і вдавалися до неприємних вихованцю закидів.

Прикро, що оточення вихованця не усвідомлювало того, що за-слуговує докору. Недорозвиток їхнього морального розуміння призвів до того, що вони чинять достойне похвали, а негоже вважають похвальним. Подібна моральна викривленість закриває для них шлях особистісного зростання.

Дії педагога стосовно об'єктивного морального розуміння вихованцем власної ситуації і самого себе мають бути наступними.

1. Вихованець повинен здійснювати процес розмірковування на основі аналізу власних мотивів, прийнятої ним мети, умов, що призвели до небажаного наслідку. У цьому йому допомагає педагог. Якщо судження оточуючих суперечать такому аналізу, йому доцільно ними знехтувати як помилковими;

2. Вихованець має переконатися, що у нього відсутні підстави для сорому, туги чи ремствування на себе, оскільки мотиви його діяльності були суспільно значущими. У свідомості вихованця центральне місце мусить зайняти положення, згідно з яким провину, сором і пригніченість викликають лише його аморальні діяння.

3. Педагог всіляко підтримує вихованця за його терпеливість і заохочує моральну стійкість у складній для нього життєвій ситуації;

4. Педагог організовує корекційно-виховну роботу з оточуючим ровесника загалом, піднімаючи його до необхідного рівня мораль-

ного розуміння і зміни ним ставлення до вихованця, де панували б співчуття та всіляка підтримка.

4.74. Віра вихованців значущому педагогу як засіб їхньої внутрішньої стабільності

Віра людини іншій є ключовою умовою їхніх оптимальних ділових і міжособистісних відносин. Такі відносини, окрім своїх цільових характеристик, пов'язаних з успішним досягненням певних результатів, призводять й до гармонізації внутрішнього світу людини, знімають суперечливість її помислів, утверджують стійку позицію стосовно тих чи інших суб'єкт-суб'єктних проблем.

Вірити іншій людині означає покладатися на її слова та дії. За такого ставлення не повинно бути місця сумніву як результату невпевненості у людині. Тому основною характеристикою справжньої віри є її міцність.

З огляду на сказане культивування віри вихованця педагогу виявляється одним з головних його завдань. Тут вирішальне значення мають особистісні якості педагога. Його висока моральність не повинна викликати ніякої підозри у вихованця: він ніколи не зазнає з його боку зрадливості, а переживає почуття вірності та надійності. Такою є ідеальна моральна модель вихователя, яка викликає у вихованця віру в нього.

Однак при розгортанні цієї моделі у реальні поведінкові ситуації можуть виникати моменти, коли вихованець сповнюється суперечливих переживань щодо дій вихователя.

Так, склалися сприятливі умови для цікавої і досить тривалої подорожі групи вихованців на чолі з класним керівником під час літніх канікул. З цієї метою педагог пропонує членам групи (окрім вихованця А) написати заяви у піклувальну раду школи для надання коштів на придбання залізничних квитків. Проходить декілька днів і цей вихованець починає хвилюватися; він засумнівався у обіцянці вихователя включити його до поїздки, не знаючи, що його батьки як більш заможні по домовленості з педагогом самостійно придбали синові квиток (це був їхній спільний секрет). Така реакція вихованця свідчить про недостатній ступінь сформованості у нього віри педагогу. На думку вихованця, педагог обіцяв одне, а дії його суперечать обіцяному; він хоче посміятися наді мною.

Тож потрібен досить кваліфікований вплив педагога з метою укріплення віри вихованця у нього. Педагог має переконати

вихованця: якщо навіть за якоїсь причини обіцянка певний час не здійснюється, слід залишатися непохитним. Обіцянку вихованець повинен пов'язувати не з ситуацією, а лише з педагогом, який для нього значущий. Це досить важливо, оскільки за повного розуміння вихованцем педагогічної логіки його покірність педагогу не була б вираженням віри, а результатом процесу усвідомлення. Беззаперечність віри вихованців педагогу має ґрунтуватися на його людській вищості у порівнянні з ними. Щирість віри вихованців приносить їм моральну користь; вони поступово позбуваються внутрішньої безпечності, стишують самолюбство, набувають добродійності.

4.75. Ефект „спорідненість душ” у виховному процесі

Міжособистісні взаємини – одне з найскладніших утворень, яке утверджує обопільну винесеність внутрішнього світу принаймні двох вихованців. Однак якими індивідуальними властивостями вони мають володіти, щоб процес їхньої взаємодії був розвивально задовільним? Це питання в психолого-педагогічній науці залишається відкритим; на нього існують різні точки зору.

Поширеною є думка, що вихованцеві слід спілкуватися з тим вихованцем, який немов би доповнює його самого за особистісними рисами, характером, розумом, інтересами. Таким чином, замкненому вихованцеві потрібні більш самостійні друзі, інфантильно-прихильному – більш незалежні, боягузливому – більш хоробріші. Якщо вихованець живе в світі фантазій, йому корисно спілкуватися з ровесниками, які мають більш прозаїчний погляд на життя. Агресивний вихованець стримуватиме себе, перебуваючи у колі більш спокійних товаришів.

Можна констатувати, що „взаємини на доповнені” функціонують переважно на основі механізму ідентифікації. Тут припускається, що один із вихованців є особистісно недосконалішим у порівнянні з іншим, і йому слід принаймні з ним зрівнятися. Однак матимемо на увазі, що й у особистісно досконалішого ровесника є менш чи більш значні морально-психологічні вади, від перейняття яких небезпечений вихованець, що з ним взаємодіє. Та й чи будуть у вихованця стійкими ті риси, до яких він долучається шляхом ідентифікації? Чи не будуть вони згодом нейтралізовані більш сильними його утвореннями? Про це слід пам'ятати педагогу, організовуючи міжособистісну взаємодію вихованців.

Право на життя має й такий науковий погляд, згідно з яким, вже починаючи з ранніх періодів життя, підрастаюча особистість тяжіє до психологічно подібної до себе. Їй імпонує, коли її прагнення, уподобання, інтереси та схильності однакові з іншою особою. Відбувається, так би мовити, поєднання двох душ. Результат цього явища обопільно психологічно корисний. На основі ціннісної спорідненості між двома вихованцями виникає симпатія – стійке схвальне емоційне ставлення, яке виявляється у привітності, доброзичливості, замилюванні. Окрім подібності морально-ціннісних надбань вихованців, на переживання ними симпатії впливає ситуація, у якій вони перебувають:

- 1) вплив таких характеристик, як їхня близькість під час спілкування, частота зустрічей, віддаль між ними;
- 2) вплив умов взаємодії – добровільна поведінка, спільна діяльність.

Вихованець, який не знаходить спорідненого собі за смисло-ціннісним прагненням, досить сильно переживає засмучення і тугу. Адже він прагне реалізувати потребу в постійному емпатійному контакті, у вирішенні власних сумнівів, у спільному обговоренні і виясненні тих чи інших явищ. Крім того, вихованець хоче і може упевнитися, що слово і справа близького ровесника узгоджуються між собою і відповідають частіше за все тим об'єктивним вимогам, які він з ним пізнав і виробив. Все це може глибоко поріднити і тісно пов'язати вихованця з ровесником, привчить любити і поважати його, спонукатиме жити за високоморальними критеріями і по них цінити прояви людини як особистості.

У близького за душевним світом ровесника вихованець може бачити й слабкості, які зустрічає у себе й у інших; щире обговорення цих слабкостей розкриває йому їх дійсні причини. Це змушує його обережно ставитися до недоліків інших, не робити швидких і (може бути, необ'єктивних) висновків, прагнути уникнути помилок у власних діях.

4.76. Педагогічна техніка визначення дійсного мотиву вчинку вихованця

Перед педагогом часто виникають складні ситуації, пов'язані з розмаїтістю життя його вихованців. Йдеться перш за все про ті аспекти їхнього функціонування, які за об'єктивних причин не можуть регулюватися виховними діями. Це позашкільна сфера їхньої

життєдіяльності, що включає різні форми дозвілля, зокрема самодіяльності й спілкування. Педагог усвідомлює, що у цих умовах поведінка його вихованців не може бути тотожною тій, яка обмежується і контролюється вимогами шкільного середовища. Час від часу він одержує інформацію про дії вихованців, які несумісні з суспільними вимогами чи межують, наприклад, з розпущеністю.

Для педагога, таким чином, постає моральне завдання, що передбачає визначення дійсного мотиву діяння вихованця. Адже справжню моральну спонуку він скриває, вдаючись до вигадок. Вихованець не просто називає той чи інший мотив, а й прагне переконати у ньому педагога. Цей тиск його насторожує і стимулює до ретельного обмірковування. Він робить перший висновок, що повністю довіряти вихованцеві підстав немає, оскільки його мотивація видається недосить обґрунтованою і неважливою.

Тож педагог висуває свою мотиваційну версію, щоправда, поки що на рівні підозри, оскільки аргументація вихованця все ж викликала у нього стан сумніву (а можливо він і правий). Судження-підозра характеризується тим, що педагог, ділячись ним зі своїми колегами, може погодитися з ними, що не у всьому його судження бездоганне. Щоб більш глибоко впевнитися у своєму мотиваційному висновку, тобто перетворити свою підозру у власну переконаність, педагог має розширити поле для формулювання аргументів (до цього часу вони обмежувалися його оцінкою вихованця як особистості і особливостями його взаємин у класному колективі).

Тепер у сферу осмислення педагога потрапляє феномен поголосу, який пов'язаний з діями вихованця поза межами шкільного середовища. Важливо, що до цього соціально-психологічного явища причетні не лише члени колективу, у якому перебуває вихованець; і це робить поголос достатньо об'єктивним діагностичним індикатором. Тут вирішальне значення для виявлення справжнього мотиву вчинку має не стільки зміст поголосу, скільки ставлення до нього вихованця. Педагог має вияснити, що якраз через мотив, який він визначив з певною мірою вірогідності, вихованець нехтує цим явищем. Отже, даний мотив є високозначущим для вихованця, і в цьому тепер повністю переконується педагог.

Нехтувати груповою оцінкою може лише той суб'єкт, мотив діяння якого став для нього спокусою, здолати яку він невзможі. Тому й предмет спокуси для суб'єкта приносить задоволення, яке діє на нього сильно і владно.

Наголосимо, що постановка педагогом мотиваційного діагнозу – справа для нього досить морально-відповідальна. Річ у тім, що за допущеної мотиваційної помилки, він може відчувати на собі обурення з боку оточуючих, що негативно відіб'ється на його фаховій репутації. Крім цього, й вихованець, мотив якого невірною визначив педагог, може затаїти на нього образ, і це порушить їхні теплі міжособистісні взаємини.

4.77. Схвалення і ганьба як суспільна оцінка вихованця

Людина серед людей – цей вислів є досить поширеним у буденному вжитку і на перший погляд видається цілком зрозумілим. Однак його наукове осягнення свідчить про надзвичайну перетворювальну складність явища, яке означається цим словосполученням. Йдеться про закономірності функціонування людини в угрупованні та про особливості впливу людської спільноти на окремого суб'єкта.

Розмірковуючи над цією проблемою, будемо виходити з того, що людина не буває байдужою до впливу, який чинить на неї людська спільнота. Вона так чи інакше реагує у формі емоційного переживання, яке може бути або позитивним, або негативним. В свою чергу від якості емоційного переживання залежатиме те, чи відчуватиме себе людина психологічно піднесеною, чи, навпаки, пригніченою. Ці ж стани неодмінно відіб'ються на її життєвих установках і задоволеності особистісним функціонуванням.

З огляду на це педагог повинен мати ґрунтовне уявлення про ті соціальні впливи, які або стимулюють, або гальмують процес особистісного становлення вихованця, породжуватимуть оптимістичну чи песимістичну життєву стратегію зі всіма наслідками, що випливають з неї.

Соціальні впливи на особистість реально здійснюються як суспільна оцінка у формі схвалення чи ганьби. Зазначимо, що таке оцінювання може відбуватися й як суб'єкт-суб'єктна взаємодія (напр., у системі „педагог-вихованець”). В даному випадку нас цікавить колективний суб'єкт оцінювання (угруповання).

За суспільно важливу поведінку чи діяльність вихованця поважає його оточення, і ця підтримка приносить йому емоційне задоволення. Воно є внутрішнім підкріпленням його соціальної активності, мотивованої конкретними моральними цінностями. Колективне схвалення призводить також до того, що вихованець стає ініціатором суспільно важливих діянь, збільшуючи їх прояви.

У цьому зв'язку не виключається й те, що деякі з близьких вихованцеві ровесників більш сильно емоційно реагують на його добрі справи, захоплюючись ним, і це зміцнює його переконання у вірності обраної ним поведінкової стратегії. Тут видається важливим інтенсивність громадського схвалення вихованця, коли воно не обмежується окремими епізодами, а стає досить частим і повсюдним. Створюється, таким чином, зігріваючий емоційний фон, в якому розгортається успішна життєдіяльність вихованця. Заслужено піднявшись на вершину суспільного визнання, він стає прикладом для наслідування. Якщо у когось виникає необхідність підбадьорити того, хто живе благодійно, чи напучити кривдника, то цьому слугуватимуть суспільно значущі якості вихованця.

Суспільну оцінку, що характеризується як недобрий поговор, переживає вихованець, у якого переважає непристойна поведінка. Природно прагнучи до схвалення як особистості, натомість такий вихованець зазнає висміювання та осудження, перенести яке йому психологічно важко. Більш сильне негативне оцінювання вихованця кваліфікується як ганьба, від якої він не може захиститися. Ганьба – явище досить динамічне, оскільки воно пов'язується з кожним конкретним негативним вчинком вихованця. Прикметно, що ганьба як усвідомлене ставлення до нього, затемнює й певні позитивні якості, які є у вихованця. Тож громадська позиція щодо нього формується лише за особистісними вадами. Педагогу важливо врахувати, що осудження, якого зазнає тут і тепер конкретний суб'єкт провини, асоціативно переноситься й на вихованця, який до цього діяння нині не причетний, але в свій час діяв аморально.

Розкриті нами особливості суспільної оцінки дозволяють зробити висновок, що її причиною виявляються діяння вихованця. Отже, зміна суспільної оцінки можлива лише на основі його особистісних змін. Адже діє принципова закономірність, згідно з якою у глибині образу Я особистості міститься таке благоговійне ставлення до добродійності і таке відвертання від вад, що її схвалюють всі і непричетні до неї, а вади осуджують навіть ті, кому вони властиві.

4.78. Ситуація нехтування вихованцем педагогічною пропозицією: доцільність його неосудження

Філософська і психолого-педагогічна наука, розкриваючи шляхи оволодіння людиною моральністю, значну увагу приділяє про-

блемі морального вибору. Однак це морально-духовне діяння розглядається виключно у контексті надання переваги особистістю тій чи іншій системі цінностей, тобто як вибір між добром і злом, між благородством і низькістю. Тому всі зусилля особистості мають бути спрямовані на утвердження у її внутрішньому світі позиції добра і всього того, що з неї випливає. На основі такої моральної логіки робиться висновок про неодмінне осудження особистості, коли вона нехтує даною позицією і діє наперекір їй, проявляє вчинки, які не узгоджуються з суспільними морально-духовними цінностями.

Зазначимо, що проблема морального вибору пов'язувалась переважно з саморозвитком особистості. Тому йшлося про мобілізацію внутрішніх резервів її самовдосконалення, про її моральну надійність тощо. На даний час менш дослідженим виступає той аспект морального вибору, розгортання якого відбувається в процесі організованого виховання. Тут через доцільне долучення вихованця до системи суспільних цінностей, перетворення їх у внутрішні регулятори поведінки питома вага ситуації морального вибору може бути істотно меншою. До того ж нерідко виникають ситуації, коли моральний вибір здійснюється не в межах „добро – зло”, а, отже, й знімається питання традиційного педагогічного осудження вихованця.

Реальна життєдіяльність вихованця наповнена моральними діями, які розрізняються між собою більшою чи меншою суспільною цінністю. Серед них є такі, що стосуються лише успішного функціонування групи, у якій перебуває вихованець. В той же час він може демонструвати й такі зразки моральної поведінки, які слугують користі більш широкого суспільного загалу (школи чи громади). Отже, ступінь добра моральних діянь особистості (якщо його вимірювати моральними нормами) може бути більшим чи меншим. Тож і говорять, що один вчинок добрий, а інший (у цьому значенні) кращий.

Слід зважати й на те, що чим вищий за суспільною значущістю вчинок, тим більших психологічних, а нерідко і фізичних, зусиль він вимагає від вихованця. Знаючи цю закономірність, педагог перед конкретним вихованцем може не ставити певну моральну вимогу, а лише радить йому самостійно вибрати той чи інший різновид морального діяння. Цим самим педагог щадить вихованця, надаючи йому право самостійно здійснити моральний вибір. У ньому має проявитися моральна свобода вихованця.

Якщо його прагнення й не співпало з позицією педагога, він не вдається до осудження; не проявляє до вихованця негативних емоцій. Осудження тільки тоді було б справедливим, якби вихованець діяв поза межами моральних норм і вимог. В даному випадку вихованець здійснив моральний вибір, врахувавши особливості свого теперішнього внутрішнього стану, які були не повністю відомі педагогу. Якраз у подібних ситуаціях морального вибору сповна проявляється діалектика особистісного розвитку вихованця.

4.79. Плямування вихованцем ровесника за його добротність: неминучість особистісних утрат

На протязі життя людину постійно супроводжує потяг до самоствердження як спосіб виокремити себе серед інших та заявити про своє неповторне Я. У розвивальному плані важливо якими особистісними сигналами людина презентує себе, оскільки від цього залежатиме внутрішній стан іншої людини: відчуватиме чи не відчуватиме вона комфорт і благополуччя.

У виховному процесі часто можна спостерігати, що вихованець самостверджує себе Его-сигналами, тобто морально несхвальними рисами та відповідними способами поведінки.

Педагога має хвилювати ситуація, коли вихованець зі значними моральними вадами вдається до приниження ровесника, який у своєму особистісному плані якісно відрізняється від нього. Це ціннісно недостойне дійство може проявлятися у різних формах.

Найбільш помірним з точки зору сили плямування особистості виступає *висміювання* як необ'єктивне ставлення. Воно може стосуватися якоїсь одної моральної якості особистості або ж декількох. Відповідно до цього зростає й його психологічно руйнівний вплив.

Відчутним для самопочуття особистості може виявитися *приниження*. Це дійство спрямовується на зневажання особистості, всупереч її позитивних моральних здобутків. Тут відсутня повага до неї.

Великою деструктивною спроможністю володіє глум. Характерною ознакою цієї форми плямування є кепкування з особистості, тобто глузування з приводу її особистісних якостей.

Глибоко особистісно руйнівним виявляється наклеп, коли навмисно поширюється неправда чи обмова з метою знеславити, зганьбити людину. Спостерігаються у цьому зв'язку також інсинуація та наговір.

Спільною характеристикою всіх наведених форм приниження є несправедливість, і це є свідченням моральної примітивності особистості, що її демонструє. Слід пам'ятати, що ступінь моральної примітивності вихованця зростає в залежності від того чи запламує він одного ровесника, чи багатьох. В останньому випадку йдеться про відсутній моральний занепад.

Плямування несе в собі великі морально розвивальні загрози. Воно перш за все знищує у суб'єкта особистісну стабільність, підриває віру у значущість морального вдосконалення, породжує ряд проблемних ситуацій, справитися з якими йому досить важко. Дія плямування вихованцем добродійного ровесника не обмежується лише ним, а й поширюється на тих ровесників, які ще тільки прагнуть до морального розвитку. Вони вагатимуться стати на цей шлях, побоюючись паплюження й огуди з боку несправедливого вихованця. У цих ровесників є схильність до узагальнення предмету плямування: вони можуть вважати, що осуджується вся доброчинність як моральна система. Тому так важлива для них підтримка як думка їхнього оточення. Позитивне громадське підкріплення для них конче потрібне доти, доки вони морально зміцніють і відпадає необхідність у зовнішньому керівництві.

Плямування, до якого долучається вихованець, негативно відбивається і на ньому. Він, по-перше, таким дійством практично розкриває свою справжню моральну сутність; для оточуючих вона стає „розкритою книгою”. По-друге, в результаті цього такий вихованець сповна відчуває негативну думку про себе. Тож якраз з огляду на це йому не личило б так нерозумно діяти стосовно своїх ровесників.

Груповий осуд цього вихованця буде справедливим виховним засобом у складному корекційно-виховному процесі. При цьому педагог має зробити все, щоб у нього сформувалося судження про те, що саме він своїми діями підриває справу морального зростання особистості, принижує красу духовності людини.

4.80. Прийнятне виховне домагання як методична мета

Кожен педагог бажає, щоб його вихованці без будь-яких нарікань приймали його моральні вимоги. Йому часто буває незрозумілим, чому нескладні завдання можуть викликати у вихованця опір чи незгоду, не говорячи вже про складні й більш суспільно значущі?

До перших можна віднести, наприклад, необхідність бути охайним, виглядати в класі уважним і ненудним, не затівати непотрібних суперечок тощо. Якщо вони все ж приймаються вихованцем, то це кваліфікується як вихованість у нього прагнень низького рівня.

Прикладами других завдань може бути готовність відкрито і чесно виражати свої почуття близьким, друзям, значущим іншим, робити так, щоб інші добре себе почували, розуміти свої обмеження, бути самокритичним і таке інше. Такі прагнення відносять відповідно до високого рівня.

Заперечення вихованця стосовно тих чи інших виховних вимог можуть бути свідченням відсутності у нього ситуативної чи стійкої психологічної готовності до прийняття мети, яку ставить перед ним педагог. Однак, часто прийняття чи неприйняття вихованцем мети залежить від мовленнєвої форми, у якій вона ставиться йому педагогом. Річ у тім, що виховне звернення розглядається вихованцем не лише у площині „домагання – прийняття” як такі, а й у площині „особистість педагога – Я-образ”. Ця площина міжособистісного сприйняття є вирішальною у ставленні вихованця до педагогічного домагання. Від того, як почуватиме себе вихованець як особистість, залежатиме педагогічний успіх. А це вже пов'язано з комунікативною досконалістю педагога. Тут має дотримуватися закономірність особистісної автономії вихованця, коли він не відчуває з боку педагога ураження свого Я. Виходячи з цього, пряма педагогічна вимога, мовленнєво сформульована як повеління, не буде результативною, оскільки вона не враховує всю складність і спрямованість внутрішнього світу вихованця.

Слід зважати на те, що у будь-якому повелінні криється момент посягання на свободу особистості, на яке вона завжди реагує негативно. У підростаючої особистості, коли її моральна самосвідомість лише формується і далека від досконалості, той чи інший педагогічний імператив видається їй досить загрозливим щодо її особистісної незалежності; хоча об'єктивно це реальне перебільшення.

Тому у виховному домаганні мусить бути наявним догоджання вихованцю, висловлене педагогом вербально. Догоджання – це таке висловлювання, яке своїм змістом не суперечить і не зачіпає амбіції вихованця й не викликає у нього образливість. Тож завдання педагога – подати виховну мету у формі поради, до якої у вихованця не виникає психічне напруження, а то й бар'єр. При цьому він не відчуває підкорення, що для нього видається нестерпним.

Методично дія виховної поради може розгортатися наступним чином:

1) педагог, наприклад, хвалить охайність людини, формулюючи відповідні судження;

2) далі він наголошує вихованцю, що він може й не дотримуватися цієї загальноприйнятої вимоги за умови, що всі дорослі з розумінням це сприймуть;

3) звісно, що значущі для вихованця люди не будуть одностайні щодо такої позиції, тому педагог радить чи просить прийняти його вимогу;

4) педагог наголошує, що й він сам дотримується правила охайності; і така його порада, що наперед виконується ним самим, захоплює вихованця, надихає на відповідне діяння.

Така виховна мовленнєва конструкція стає приємною для вихованця, оскільки тут не відчувається настійливості педагога. Цим самим створюються внутрішні передумови для більш швидкого виконання педагогічного домагання. До того ж вихованець може виявити до педагога й почуття вдячності за його поблажливість і особистісний такт.

4.81. Морально перетворювальна сила поблажливого ставлення до вихованця

У виховній діяльності педагогу слід зважати на спадково задану схильність індивіда до гордовитості, яка створює значні перепони до нормальних міжособистісних стосунків, а отже й до продуктивного перебігу виховного процесу. Причому сила цієї пристрасті більша у тих індивідів, які психологічно слабші за інших. Тож коли вільно чи невільно створюються умови для гордовитості чи пихатості, то важко стримати їх від цієї пристрасті. Тоді порушується встановлений порядок співжиття. В цій ситуації підкорення такого індивіда розумним правилам людської взаємодії засобами прямої вимоги чи примусу видається неефективним діянням.

Стосовно цього слід пам'ятати: все, що приймає будь-хто через примус і проти власної волі, хоч би воно було досить легким, буває нестерпним і порушує душевну рівновагу. Тож більш продуктивною буде та виховна дія, яка поєднує переконання з проханням, а напучування з порадою.

Такі за психологічною структурою виховні дії доцільно кваліфікувати як поблажливе ставлення до людини, і вони повинні

використовуватися педагогом у виховній роботі. Не слід лише вважати, що поблажливе ставлення – це виховна константа, що проявляється без врахування певних умов, у яких перебуває той чи інший вихованець. Йдеться перш за все про його внутрішні, психологічні умови. Якщо моральна система вихованця ще далека від стійкості, а певні моральні якості проявляються ситуативно і спорадично, то поблажливе ставлення до нього є доцільним і переважаючим у виховному впливі педагога. Більше того, такий вихованець потребує достатньої поблажливості.

Сказане не означає, що педагог не повинен звертатися до більш радикальних дій до вихованців, які знаходяться на описаній нами стадії морального розвитку. Він може використати й прийоми осудження чи докору, однак вони мають бути не прямими, а опосередкованими, такими, що торкаються їх непомітно, дещо приховано. Досить дієвим для таких вихованців може бути прийом їх порівняння з тими ровесниками, які передують за моральним розвитком. Таке протиставлення позитивно сприймається вихованцями і стимулює їх до самовдосконалення.

По мірі оволодіння вихованцями морально-духовними цінностями на протязі шкільного онтогенезу поблажливе ставлення до них має поєднуватися з доцільною педагогічною вимогливістю. Так, від дитини дошкільного чи молодшого шкільного віку вимагається відповідна міра у способах їхньої поведінки; від підлітків чи старшокласників очікується більш високий рівень добродійності, і стосовно їх формуються чіткі вимоги. І за те, що педагог хвалив вихованця у дитячому віці, він вже не захоплюється тим же у більш зрілих вікових періодах розвитку вихованців. Розкрита трансформація у використанні педагогом прийому поблажливого ставлення до вихованців допоможе йому значно оптимізувати виховний процес на протязі тривалого часу.

4.82. Соціоперцептивний і персоналізований види дружби як моральні атрибути вихованця

Наукове визначення дружби звично пов'язується з вибірковою прихильністю принаймні двох суб'єктів і в такому статусі її кваліфікують як складне моральне почуття, в структуру якого входить: потреба у спілкуванні з суб'єктом дружби, прагнення до спільних форм діяльності, сумісні співпереживання та емоційна пам'ять, страх втрати партнера, престижна (здебільшого ідеалізована) його

оцінка. Це моральне почуття передбачає прояв обопільних дружніх взаємин, які характеризуються інтимною довірливістю. Сильна дружба може ґрунтуватися й на почутті взаємної любові між суб'єктами.

Як бачимо, наведене наукове визначення дружби ґрунтується на феномені нерозлучності її суб'єктів: вони зорозво сприймають один одного, знаходяться поруч, є обопільними супутниками. Такий безпосередній взаємний емоційно-ціннісний потяг ми визначатимемо соціоперцептивним (від соціальної перцепції, як сприймання людини людиною) видом дружби. Якраз на його зародження і виховання зосереджуються всі педагогічні зусилля.

Феномен нерозлучності проявляється у одних і тих же заняттях як навчальних, так і позанавчальних, у спільних учителях, у однакових бажаннях, інтересах, переживаннях, що реалізуються у спілкуванні та діяльності у вільний час. Нерідко друзі вибирають спільний шлях життя, погоджуючи між собою свої думки та інтереси. Суб'єктам цього виду дружби властива нерозривна і тверда однастайність, зумовлена рівністю умов життя та соціального статусу. Справжні друзі, яким притаманна вірність та щирість, у своїй життєдіяльності дотримуються законів дружби і відповідно вибудовують свої стосунки. Цінуючи дружбу, один із друзів може відмовитися від своїх ровесників і повністю віддатися своєму партнерові, якщо це йому необхідно. Такі ж ситуації, на жаль, непоодинокі, адже друг може зазнати і наклепів, і висміювання, і образи, і неприхованої неприязні. Тут на допомогу прийде його супутник. Він захистить від кривдника, змусить його змінити поведінку. Друга ж він розрадить і укріпить внутрішні сили стосовно стійкості до таких аморальних діянь.

Однодушність, таким чином, приносить друзям істотну користь, оскільки виступає захистом від можливих нападників. В той же час ця дружня риса слугує і користі іншим: вони беруть з них приклад для власного стилю життя. Зразки міцної дружби особливо потрібні нині, так як злостивців багато, а щира любов поодинокі. Її місце заступила згубна ненависть, мало людей здатних до співжалю іншим.

Друзі надають перевагу один одному у порівнянні з іншими, і цим самим зміцнюють душевну єдність. Вони чинять стосовно один одного так, щоб не завдати засмучення, а відчутти обопільне задоволення. Друзі часто ставлять перед собою правило: ніколи не доводити іншого до необхідності виправдовуватися у тому,

чим він захотів би засмутити мене. Тож вони поводяться так, щоб інші не запідозрили їх у лицемірстві. Якщо у друзів і виникають якісь дрібні непорозуміння, вони скривають їх від оточуючих людей.

Баланс міжособистісної єдності та рівноваги друзів може порушитись через те, що один із них може досягти у чомусь більших успіхів чи зайнятись індивідуальною справою. Хоча при цьому дружба може залишатись досить міцною, як і раніше, але зменшуються межі „поля зіткнення”, і це зрештою позначиться на взаєминах друзів.

Незважаючи на всю морально розвивальну перспективність соціоперцептивного виду дружби, ним все ж недоцільно обмежуватися у виховному процесі, а це повсюдно спостерігається у педагогічній діяльності.

Вихователь має дбати й про персоналізований вид дружби своїх вихованців. Цей вид може виникнути й сформуватися на основі описаного нами попереднього виду дружби. Персоналізована дружба – явище високодуховне, яке піднімає особистість до її вишого рівня розвитку. За такої дружби особистість може одержувати насолоду від іншої, коли її немає поруч чи вона перебуває просто-риво далеко, а той зовсім недосяжна. Ці фактори можуть виявитися неістотними і не вплинути на єдність суб'єктів дружби. У такому випадку говорять про пам'ять серця чи дружбу людських душ. За персоналізованої дружби особистість веде внутрішній діалог за найвищими людськими мірками: тут відсутні дріб'язкові сюжети і бажання, а все зводиться до смисло-ціннісних пріоритетів. Часто у способі душевного діалогу особистість знаходить пораду як їй поводитися у проблемних ситуаціях. При цьому ні тривалість часу, ні просторова віддаленість не зменшують внутрішньої напруги такої дружби.

Виходячи зі сказаного, педагог має попередити у вихованця процес забуття друга, який з якихось причин дистанціювався від нього, чи процес переживання почуття суму за ним. Основна виховна увага при цьому має бути спрямована на відтворення у вихованця ситуацій дружби з товаришем, якого вже немає поруч, а отже й на повторне переживання тих позитивних емоцій, які він переживав зі своїм другом. Тут у нагоді стануть прийом уявного написання листа до нього чи рефлексивні сюжети, пов'язані з дружніми стосунками у всіх їх різновидах.

4.83. Соціально-рольове зміщення у розвитку вихованця

У своїй професійній діяльності педагог, розподіляючи обов'язки між членами класного колективу чи ставлячи вимоги до їхніх міжособистісних стосунків, приходять до висновку про різні соціальні функції, в які включаються його підопічні. У відповідності зі специфікою даних функцій він пропонує вихованцям конкретні норми поведінки, здійснюючи на них необхідний корекційно-виховний вплив. Навіть не володіючи науковим узагальненням цієї феноменології, він діє у межах існуючої психологічної теорії соціальних ролей.

Педагогу об'єктивно частіше доводиться мати справу з міжособистісними ролями, які визначаються місцем вихованця в системі міжособистісних взаємин. Тому без великих дослідницьких зусиль він одного вихованця кваліфікує лідером, другого відносить до знехтуваних, пригноблених тощо.

Наведені приклади соціальних ролей відносяться до стихійних, таких, що пов'язані з відносинами та видами діяльності, які виникають стихійно. Окрім них, існують й конвенціональні, тобто ті, що виникають на основі офіційних вимог певної установи чи організації, куди входить суб'єкт.

Набір соціальних ролей досить широкий і різноманітний. Кожна людина задіяна одразу в декількох ролях, нерідко зростається з певною роллю, і вона стає частиною її особистості.

Якщо придивитися до всіх фактів, що складають феноменологію соціальних ролей, то можливо зробити висновок, що освоєння ролей має безпосереднє відношення до формування й життя особистості.

З виховної позиції важливо, щоб соціальні ролі, в які входить вихованець, були суспільно значущими, оскільки серед них є й такі, які чинять деструктивний особистісний вплив на нього. З огляду на це процес входження вихованця в суспільно значущу соціальну роль має бути доцільно педагогічно керованим, оскільки виконання її – це діяльність зі всіма її структурними компонентами: мотиваційним, змістовно-операційним та контрольним-оцінним.

Розкриємо особливості ставлення вихованця до його провідної соціальної ролі – ролі школяра та колізію, яка виникає у зв'язку з нею. Попередньо зазначимо, що повноцінно сформована узагальнена соціальна роль школяра конкретизується у більш специфічних соціальних ролях, як-то: ерудит, радник, помічник, оцінювач, контролер і таке інше. Однак часто буває так, що вихованець

входить у соціальну роль школяра тільки формально: він має лише всі зовнішні атрибути для цього, а істотні критерії цієї ролі, які пов'язані з пізнавальною і широкою соціальною мотивацією, з морально-духовними цінностями, з оволодінням необхідними знаннями, навчальними вміннями та здібностями, або недостатні, або ж деякі з них взагалі відсутні.

Річ у тім, що за особистісно недосконалих навчально-виховних методів вихованець свою соціальну роль школяра і своє становище в ній вважає психологічно принизливим, а бо ж у кращому випадку низьким. За такої ситуації той чи інший вихованець і не бажає, і не може виконувати згадані нами специфічні соціальні ролі. Однак лише у лоні цих ролей він зростає як моральна особистість з відповідною системою цінностей. Все ж вихованець, який внутрішньо не змирився з соціальною роллю школяра (у його розумінні як ситуацією підкорення наставнику), шукає ту соціальну роль, яка, на його думку, є вищою, тобто психологічно привабливішою. Такою йому видається соціальна роль глядача. Вона реалізується ним в процесі групової взаємодії, де він, на жаль, не виступає суб'єктом групового виховного впливу через пораду, допомогу, підтримку того чи іншого члена групи. Таким чином, у вихованця відбулося зміщення з соціальної ролі школяра на соціальну роль глядача зі всіма його розвивально негативними наслідками. В результаті такої трансформації вихованець тепер сприймає групові процеси лише як певне видовище, від якого він отримує ситуативне емоційне задоволення: про якусь морально-духовну користь для себе і для інших тут не йдеться. Вправляючись у такому способі соціального контакту, він в подальшому обере особистісний сценарій споглядача життя, де відсутня активна соціальна позиція і утверджувальний моральних світогляд.

4.84. Виховний поступ: від обов'язків виконавських до обов'язків управлінських

Незалежно від того, якими знаннями володіє дорослий стосовно процесу виховання, його прагнення якомога раніше і частіше включити вихованця у виконання різноманітних обов'язків є цілком виправданим.

Адже будь-який обов'язок – це певне завдання, здебільшого побутового трудового спрямування, яке має прийняти вихованець у певних часових і якісно-змістовних межах. Останні стосуються як

процесу виконання завдання, так і його результату. Виховне значення обов'язку полягає в першу чергу у характері тих взаємин, які складаються між автором даного обов'язку і його реалізатором. Важливим є також фактор, що пов'язаний з психологічними здібностями, які набуває суб'єкт у результаті виконання ним певного обов'язку.

По мірі розширення системи соціальних відносин, в які включається вихованець у певному віковому періоді розвитку, ускладнюються і його обов'язки, зростає їх трудність. Якраз на ці параметри найбільше звертають увагу дорослі (педагоги і батьки), долучаючи вихованця до вирішення конкретних завдань. Особливості ж суб'єкт-суб'єктного чи власне психологічного плану є більш прихованими, менш усвідомленими, тому вони недостатньо враховуються при формулюванні дорослим того чи іншого обов'язку, що пропонується вихованцю. Тут логіка розмірковування дорослого зводиться до того, що важливо, щоб вихованець позитивно поставився до обов'язку і його успішного досягнення, а все інше саме по собі прикладеться. Однак це далеко не завжди так трапляється.

У процесі виконання обов'язків у вихованця часто виникають конфлікти у відносинах з дорослим, та і його внутрішнє життя не позбавлене особистісно деструктивних моментів. Це дає підстави для більш широкого аналізу певного обов'язку, не обмежуючись лише його змістовими та часовими параметрами. Вочевидь, його слід розкрити з позиції тих об'єктивних характеристик, які спонукають вихованця як до набуття суспільно значущих якостей, так і до суспільно несхвальних.

У цьому контексті доцільно розрізнити обов'язки виконавські та обов'язки управлінські.

За виконавських обов'язків вихованець стає у відносини підпорядкування педагога, або ж ровесника, які пропонують певний обов'язок. Він вчиться свідомо підкорятися іншому, а це шлях до набуття важливої соціальної якості, без якої йому згодом буде важко успішно професійно співпрацювати. При цьому у вихованця формується рефлексивна позиція, яка зменшує силу прояву його Его-потягів і відповідних якостей: гонористості, самовпевненості, гордовитості тощо.

Специфікою управлінських обов'язків є те, що вихованець керує процесом виконання обов'язку іншим (іншими), беручи й сам за необхідності участь у спільній діяльності. Його функція організатора і розпорядника може виявитися психологічно небезпечною

для повноцінного особистісного розвитку. Адже він знаходиться у позиції не „поряд з іншим”, а „над іншим”, тож він не застрахований від розвитку почуття першості та владарювання над іншими. Важливо те, що він входить у „смак” таких Его-пріоритетів, і йому буває психологічно важко відмовитися від управлінських обов'язків і долучитися до власне виконавських. Він демонструє образу, зухвалість, а інколи й непокору при спробі ввести його у сферу обов'язку виконавського.

Отже, виховна тактика педагога має полягати у початковому введенні вихованця у сферу виконавських обов'язків як міцної діяльній основи його особистісного розвитку. За доцільного керування цим процесом у вихованця й може сформуватися базова моральна позиція – поважати іншу людину і бути їй корисною. Набувши досвіду виконавських обов'язків, він і зможе уникнути тих розвивальних негативів, які потенційно наявні в управлінських обов'язках. У процесі їх виконання, використовуючи минулий діяльній досвід, вихованець зможе вибудувати гуманістичну суб'єкт-суб'єктну взаємодію і утверджуватися в ній як високоморальна особистість.

4.85. Удавання як спосіб досягнення вихованцем власних цілей

Морально-духовний розвиток особистості вимірюється здебільшого структурою відповідних цінностей, які вона постійно реалізує у своїй життєдіяльності. Це єдиний полігон, на якому особистість по-справжньому випробовується на свою духовну міцність. Тому обмеження поля морально-духовної дії лише поведінкою у її суб'єкт-суб'єктному вимірі видається недоцільним, адже мораль проявляється й у діях предметно-перетворювального змісту на меншій мірою, ніж у „чистому” вчинку.

Та якщо прийняти до уваги зв'язок моральності особистості зі всією її життєдіяльністю, то правомірно виникає проблема її цілей, у яких життєдіяльність практично реалізується. Звичайно, що життєві цілі – це психологічне утворення, яке, як і всі інші складові внутрішнього ладу особистості, підлягають тенденції до розвитку як з огляду складності їх змісту, так і з перспектив досягнення. Тут важливим видається часовий параметр цілі: буде вона близькою за досягненням чи тривалою за відтермінуванням.

У виховному плані доцільно ставити питання про цільову диференціацію у контексті більшої чи меншої вихованості особистості.

Йдеться перш за все про кількісно-якісний діапазон цілей. Логічно було б передбачити, що менш морально розвинена особистість задовольняється й меншим обсягом цілей, які вона перед собою ставить і навпаки – розвиненіша особистість претендує на більший цільовий фонд, оскільки має більші внутрішні резерви для їх досягнення.

Однак виховна практика дає підстави констатувати, що ступінь моральної вихованості особистості не корелює з цільовою диференціацією. У межах того чи іншого вікового періоду спостерігається цільова тотожність; і вихована особистість, і особистість з певними моральними вадами однаковою мірою проявляють бажання до досягнення єдиних цілей. При цьому засоби їх досягнення у них об'єктивно різні. Тому недостатньо вихована особистість нерідко вдається до, так би мовити, „недозволених прийомів”, тобто до морально несхвальних дій. Основним серед них виявляється удавання як неправдива мотивація своєї активності. У цьому зв'язку доцільно виділити ситуацію, пов'язану з фальшивим вираженням почуттів чи певного фізичного стану. Все ж і в першому, і другому випадках особистість хоче ввести іншу людину в оману для досягнення власних цілей.

Вже в ранньому онтогенезі дитина неправдиво сповіщає батькам про свій фізичний стан, щоб вони позбавили її виконання певних вимог, які їй не до вподоби; вона на даний час не схильна до їх реалізації. Спостерігається також і штучна демонстрація дитиною перед батьками позитивних почуттів (хоча насправді вони відсутні) з метою задоволення якихось своїх потреб. Згодом феномен удавання може стати ознакою міжособистісних взаємин. Вихованець може удавати себе за друга своєму ровесникові, але це явище диктується його якоюсь егоїстичною метою. Таке фальшиве ставлення не буде постійним, а триватиме доти, доки вихованець перебуватиме у залежності від ровесника. Коли ж його соціальне положення змінюється, такий вихованець повністю розкривається, стає викривачем ровесника, звинувачуючи його у всіх реальних і нереальних погрішностях. У такого вихованця повністю зникають нещирі лестьощі, він відкрито демонструє щодо ровесника неприязне ставлення. При цьому, щоб бути правдоподібним у своєму справжньому ставленні до ровесника, вихованець видає його незначні вади великими, і з цієї позиції звинувачує його.

Явище удавання, особливо у сфері міжособистісних взаємин, надзвичайно небезпечне з виховної точки зору. Особистість, у якій

удавання ввійшло у стійкий внутрішній досвід, набуває соціальної ролі – симулянта, і це стає стилем його життя, самостійно позбавитися якого йому досить важко.

Тож потрібне раннє розпізнання цього особистісного феномену. Далі необхідні педагогічні дії, які б активізували свідомість вихованця з метою позбутися цієї поведінкової схильності, а отже й формування внутрішнього імунітету до неї.

Близькими до удавання за способами досягнення вихованцем власних цілей є навмисне приниження, за якого вихованець дозволяє іншим ображати чи обманювати себе. Але така позиція виправдовує себе: він в результаті цього задовольняє певні свої потреби. Таким чином, вихованець, який терпить образу, тим самим втягує інших в контакт, з якого у результаті взаємообміну він дістає для себе користь.

Другий спосіб досягнення вихованцем власних цілей визначається як „пошук співчуття”. Вихованець за цього способу вдається до розкриття перед іншими своїх проблем (часто надзвичайно перебільшених) з метою викликати почуття жалю до себе. Цим самим він ставить іншого у трудне становище і таким чином реалізує ті бажання, які, як він розуміє, неможливо здійснити прямим зверненням.

Корекція способів досягнення вихованцем цілей за допомогою „навмисного приниження” та „виклику жалю до себе” здійснюється тими ж виховними діями, що і за блокування удавання.

4.86. Зухвалість вихованця у контексті педагогічних застережень

Професійна готовність педагога до виховної діяльності має передбачати, окрім діяльнісно-особистісних здібностей, й знання ним різноманітних перешкод, які її супроводжують. Такого роду знання все самі по собі дозволяють педагогу виробляти правильну індивідуальну методичну тактику і позбуватися тривоги та страху, який він переживає за відсутності відповідної компетентності. Адже часто через нерозуміння складності внутрішнього світу вихованця педагог потрапляє у стан постійного розгублення та розпачу, що гнітять його і змушують замислюватися над доцільністю обраної професії.

Розкриємо зміст одного з внутрішніх утворень вихованця, яке ускладнює виховний вплив педагога. Мова буде йти про його зух-

валість, яка відноситься до емоційно-почуттєвої палітри суб'єкта і визначається у показниках його емоційної акцентуації, зумовленої певною мірою дією Его-почуттів.

Тож можна вважати цю емоційну характеристику такою, що має природно-біологічні витоки. На перших етапах психічного розвитку суб'єкта це емоційне утворення проявляється як реакція у зв'язку з певною ситуацією: вона ще не узагальнюється, а отже їй не властива й стійкість. Далі в процесі неодноразового поведінкового втілення ця спорадична реакція набуває рис почуття, що постійно діє як усталений особистісний спосіб поведінки. Тепер зухвалість можна кваліфікувати у таких ознаках як зарозумілість, грубість, зневажливість, брутальність чи пихатість.

Все ж нам потрібно відповісти на питання – чи ця риса особистості проявляється через внутрішню необхідність, чи спонукається певними життєвими обставинами? Тут пріоритет слід віддати останній умові: повинна виникнути ситуація, яку особистість вирішує способом зухвалості. Це ситуації незадоволення життєво важливих потреб або задоволення не тією мірою, на яку очікує особистість, чи ситуації прямої вимоги дорослих, до якої вона внутрішньо не готова. Крім цього дії зухвалості сприяють неврівноважений і нестійкий тип характеру, певні статеві особливості, соціальний статус та місце в системі міжособистісних взаємин.

Педагогу слід знати, що практичний перебіг у вихованця почуття зухвалості є процесом свідомо неконтрольованим: це переживання настільки сильне, що не допускає виникнення розумового супроводу, який міг би його вгамувати чи знизити міру напруги. Тому вихованці й вдаються до передчасного крику й до безпідставних звинувачень. Вони можуть також скаржитися на те, за що слід було б дякувати, і засуджують за те, що потрібно було б схвалювати.

Нинішня соціальна ситуація, в якій здійснюється реальна життєдіяльність вихованця, серед причин його зухвалості на перше місце ставить матеріальні вимоги. Вихованець, не враховуючи всі зовнішні й внутрішні обставини, вимагає невідкладного задоволення певних матеріальних потреб, які за об'єктивних причин не можуть бути реалізованими. Не отримавши згоди з боку дорослих, він і демонструє щодо них непомірну зухвалість.

З метою запобігання цього явища слід у програму морально-духовного розвитку особистості включати мету формування у неї морального раціоналізму як почуття розумної домірності у всіх своїх прагненнях.

4.87. Виправдання у міжособистісних стосунках вихованців

У численності взаємодій, які виникають між вихованцями у процесі їхньої життєдіяльності, особливу педагогічну увагу має викликати виправдання одного з них перед іншим. Це міжособистіне явище є свідченням конфліктності як особливого типу стосунків, і в цьому вбачається його виховна небезпека. Безпосередня конфліктність, її частотність, що проявляється як виправдання, сигналізує про моральну неоднорідність вихованців, про різний ступінь їхньої вихованості.

Тепер ми можемо, враховуючи вищесказане, дати визначення виправдання як соціально-психологічного факту. Під ним розумітимемо зворотню дію одного суб'єкта на звинувачення другого. Отже, з даного понятійного визначення випливає, що той чи інший суб'єкт має певні підстави для акту звинувачення; в іншому випадку цього явища не сталося б.

Звичайно, у виховному аспекті доцільно осмислити не юридичні підстави зі всіма наслідками, які вони породжують, а підстави, що мають міжособистісну природу і регулюються моральними засадами.

Це означає, що слід зосередитися на площині соціальної перцепції, тобто сприйняття одного вихованця іншим. Адже від її глибини та різнобічності залежать їхні міжособистісні відносини. В умовах, коли соціальна перцепція є процесом педагогічно некерованим, її рівень розвитку у вихованця виявляється недостатнім, щоб діяти адекватно щодо ровесника, враховуючи його внутрішню і зовнішню ситуацію, в якій він на даний час перебуває.

Тому найпоширенішим видом звинувачення у середовищі вихованців є нарікання. Вихованець осуджує ровесника за найпростіші дії, які однак не узгоджуються з його власним баченням. Це переважаюча підстава для такої дії вихованця. Інколи вихованцю не подобається звернений на нього погляд ровесника, емоційний тон, яким він з ним спілкується, вираз обличчя, міра сміху тощо. Привідом для нарікання може бути наступне судження вихованця: „З таким то він спілкувався з веселим обличчям, ласкавим голосом, а зі мною мало і зневажливо”.

Якби таке і подібне йому судження вихованця залишалось лише на рівні акту мислення, воно ще не спричинило б у нього дії звинувачення ровесника. Але вся справа в тому, що всі ці його поведінко-

ві прояви він тлумачить як власну образу, яка й виступає безпосереднім мотивом звинувачення.

Зауважимо, що такі конфліктні ситуації з більшою чи меншою трудністю знімаються, якщо педагог вчасно і планомірно вестиме виховну роботу у напрямі підняття у вихованців рівня соціальної перцепції та згладжування певних їхніх особистісних вад. Більш складним буде корекційний процес, спрямований на цей міжособистісний недолік, коли нарікання стає психологічним джерелом задоволення. В цьому випадку у нього відсутня будь-яка зовнішня причина: нарікання стає повністю несправедливим.

Тепер розглянемо внутрішню психологічну ситуацію об'єкта нарікання. Під тиском нарікань він може загорітися гнівом і впасти у затьяжний стан смутку, що, можливо, призведе до певних психічних розладів – високої тривожності чи стресу. У такому стані індивід не здатен на будь-яку зворотню дію. Другим варіантом поведінки об'єкта нарікання є виправдання. Щоб воно відбулося, індивід повинен володіти певними вольовими якостями, зокрема рішучістю та наполегливістю, а також розумовими вміннями аргументування, щоб успішно захистити свою позицію, свій погляд на певні речі та на їх оцінку. Якщо цих якостей та вмінь у вихованця не достає, педагог мусить вести відповідну роботу з їх формування.

Таким чином, здатність вихованця до спростування незаслужених звинувачень має виступити важливою виховною метою педагога. Адже в дорослому житті ситуації необґрунтованого звинувачення не виключені, й особистість мусить бути до них психологічно підготованою. За певних життєвих обставин особистість може зазнати й справедливих докорів, однак вона їх переноситиме без значних внутрішніх ускладнень як більш прийнятні й такі, що зазнали оцінки власної совісті. Тож трапиться так, що такий конфлікт завершиться прощенням особистості, яка глибоко усвідомила свою помилку. І це буде правильним рішенням.

Педагогу слід зважати на те, що вже у шкільному віці виникають ситуації таких дій вихованців, які повністю не підлягають виправданню, а отже, вимагають певних виховних санкцій. Так, вихованець самостійно виявив бажання і намагання виконувати певну соціальну роль (наприклад, організатора дозвіллевих заходів). Однак через несформованість управлінських здібностей він виявився невідповідним цій ролі. Тому у нього немає ніяких підстав для виправдання, апелюючи до відсутності потрібного досвіду. У такому разі об'єктивним виявиться догана як форма виховного впливу.

4.88. Вередування як спосіб поведінки вихованців

Явище вередування досить поширене: воно властиве і дитині, і до певної міри дорослому. Як спосіб поведінки вередування пов'язане з надзвичайно сильним бажанням. Однак це бажання облишене будь-якої свідомої регуляції; воно як емоція переживається безпосередньо. Тому вередування кваліфікують безглуздим бажанням. Його суб'єкт не рахується з зовнішніми обставинами чи з іншою людиною, на яку спрямовується цей емоційний акт.

У суб'єкта з підвищеною схильністю до вередування „Я” надзвичайно примітивне. Воно, по-перше, дифузне, тобто нечітке, розпливчате, а по-друге, у ньому переважають емоційні переживання, що об'єднані тотальним задоволенням, однак пасивним за своїм походженням. Воно виступає основним принципом існування суб'єкта, незважаючи на культурне оточення. Він його не сприймає через міцно укорінену Его-структуру як складову внутрішнього світу. Дана структура, маючи природну детермінацію, диктує суб'єктові свій споживацький сценарій поведінки.

Тому потрібна багатопланова корекційно-виховна система, щоб здолати до певної міри опір Его-структури як необхідної умови оволодіння суб'єктом культурними способами життєдіяльності. Якщо на ранніх етапах психологічного розвитку суб'єкта така система була відсутня, а процес виховання виявився спорадичним і методично недосконалим, то й у дорослої людини залишається більш-менш стійка схильність до вередування як способу досягнення своїх егоїстичних бажань.

Вихованці зі схильністю до вередування створюють у навчально-виховному процесі серйозну проблему. Вони можуть задавати тон життя колективу, ігноруючи педагогічні вимоги та правила поведінки. У таких вихованців спостерігається намагання підпорядкувати педагога своїм капризам чи забаганкам. Вони в цьому плані досить винахідливі: користуються різними морально недостойними прийомами.

На якій же психологічній ланці вихованця зі схильністю до вередування має зосередитися педагог, щоб змінити його поведінкову позицію і зорієнтувати на суспільно значущі норми? Слід виходити з того, що потяг до задоволення нейтралізувати неможливо – це сутнісна характеристика особистості. Тому необхідно змінити його механізм перебігу. Переживання почуття задоволення має бути результатом діяльності вихованця, і лише в такому статусі

воно здатне його особистісно збагатити. У моральному досвіді вихованця зі схильністю до вередування такого (за механізмом діяльнісного опосередкування) почуття задоволення немає. Враховуючи цю обставину, педагог спочатку пропонує вихованцеві нескладні практичні завдання, які він приймає і виконує. Далі після завершення кожного з них має обов'язково розгорнутися етап сильного емоційного схвалення педагогом і членами учнівського колективу одержаного результату. Колективна радість за результат переноситься на вихованця, на його вміння, завдяки яким, він досягнув успіху. Такий колективний емоційний супровід діяльності вихованця неодмінно викличе у нього переживання почуття задоволення, але тепер уже з іншим – з моральним знаком. Цей моральний успіх вихованця поступово слід пов'язувати з оволодінням ним навчальною діяльністю, з її мотиваційною основою. Розуміння ним користі навчальної діяльності як засобу його гармонійного і різнобічного розвитку, сформує в нього нову активну життєву позицію. В результаті цього у вихованця повністю зникнуть симптоми вередування, а їх заступить свідомо суспільно значуща дія.

4.89. Випереджувальний моральний контроль у особистісному розвитку вихованця

Осмилюючи кінцеві виховні цілі, науковці наголошують на моральній стійкості особистості і зобов'язують практичних педагогів прямувати до цього особистісно розвивального ідеалу. Однак лише вони, навіть за найвищого рівня виховної майстерності, можуть сформулювати об'єктивний висновок про всю трудність досягнення цієї мети.

У цьому зв'язку слід зазначити, що моральна стійкість – це не особистісна константа; доцільніше говорити про відносність цього морального утворення. Річ у тім, що у психіці людини немає нічого раз і назавжди сформованого, тому й говорять про її прогресивний і регресивний розвиток, підтверджуючи дану закономірність.

Щодо морально-духовно розвитку особистості теза про динамічний характер всіх психологічних утворень набуває особливої ваги. Адже у цьому випадку не йдеться про певні деструктивні явища у внутрішніх процесах, як це переважно властиво пізнавальній сфері суб'єкта, а мова йде про зовнішню детермінацію, яка,

незважаючи на ті чи інші моральні здобутки, продовжує впливати на нього, інколи якісно знижуючи ці надбання, а то й і культивує спільно несхвальні утворення.

Виникає, таким чином, проблема забезпечення особистості від дії морально деструктивних зовнішніх чинників на стільки, на скільки це можливо. При цьому ніякою мірою не знімається завдання підтримання у моральної особистості саморефлексії як запобіжника від особистісно руйнівного впливу соціального довкілля.

Тож у виховній програмі педагога має бути місце завданню піклування вихованця про власну моральну безпеку. Цій моральній дії вихованця ми надаємо особливого тлумачення. Вона не повинна лише зводитися до усвідомлення ним можливої моральної небезпеки як зовнішнього зазіхання на його особистісну структуру з метою її деструктивної зміни. Ця дія має обов'язково бути емоційно насиченою, причому таким емоційним переживанням, яке б максимально мобілізувало вихованця, викликаючи необхідну спонuku. Адекватним переживанням у цьому плані виступає тривога. Якраз ця емоція змушує особистість бути завжди на сторожі. Та все ж педагогу слід сформувавати у вихованця соціальні вміння виявляти джерела моральної небезпеки ти здійснювати контроль за ними, а також вміння її попереджувати.

Такими джерелами можуть бути індивідуальні деструктивні дії суб'єкта, або ж групові дії тієї ж спрямованості. Вихованець повинен вміти розпізнати справжні наміри як окремого вихованця, так і групи вихованців, оскільки їхні задуми бувають вправно замаскованими. Тут йому в нагоді стануть власні знання про моральну вихованість того чи іншого ровесника, які він сформулював на основі відповідних його вчинків, про найбільш показові особливості стилю поведінки, про змістовну спрямованість спілкування і таке інше.

До засобів попередження вихованцем особистісно деструктивних небезпек доцільно віднести дії уникнення контакту з конкретним ровесником чи з групою та дії вдовоаної згоди, а той і відкрито-го протистояння.

Справжньою духовною вершиною для вихованця, який піклується про власну моральну безпеку, є його готовність до піклування про моральну безпеку товариша чи взагалі ровесника. Основним внутрішнім засобом здійснення такої благородної дії вихованця має стати його духовна мужність.

4.90. Чуття міри як показник особистісної зрілості вихованця

Розгляд заявленої нами проблеми доцільно розпочати з розкриття особливостей зрілої особистості як вихідної точки для виявлення сутнісних особистісних характеристик періодів дошкільного і шкільного онтогенезу. Це дозволить розкрити змістовний аспект чуття міри вихованців в залежності від віку та охарактеризувати певні відхилення у психологічному утворенні. Тож під чуттям міри будемо вважати розуміння особистістю допустимих параметрів різновікової соціальної взаємодії, яких вона вільно дотримується у спілкуванні та поведінці у певному віковому періоді розвитку. Чуття міри, відтак, доцільно вважати „пробним каменем” особистісної зрілості вихованця.

У психології виділяють такі характеристики зрілої особистості як: розвинене почуття відповідальності, потреба про піклування за інших людей, здатність до активної участі у житті суспільства і ефективного використання своїх знань і здібностей, до психологічної близькості з іншою людиною, до конструктивного вирішення різноманітних життєвих проблем на шляху до більш повної соціалізації.

У вітчизняній психології у якості найважливіших проявів зрілої особистості відмічають її активність (прагнення суб'єкта виходити за власні межі, розширювати сферу своєї діяльності, діяти поза вимогами ситуації і рольових приписів); спрямованість особистості (вона характеризується стійкою домінуючою системою мотивів – інтересів, переконань, ідеалів); глибинні смислові структури, які обумовлюють свідомість і поведінку особистості; ступінь усвідомленості відносин до оточуючої дійсності. Зріла особистість володіє розвинутою самосвідомістю і суб'єктивно для індивіда виступає як „Я”-концепція – система уявлень про себе, що забезпечує єдність і тотожність його особистості. Дана „Я”-концепція виявляє себе в самооцінці, рівні домагань, впевненості в собі і т.п.

Яка ж картина розвитку особистості у дошкільному і шкільному онтогенезі у контексті вичленених особливостей зрілої особистості?

Найважливішим психологічним новоутворенням кінця дошкільного віку виявляється відносно стійке позаситуативне співпорядкування мотивів. Разом з тим їх ієрархію очолюють специфічно людські, тобто опосередковані за своєю структурою, мотиви.

У дошкільників вони опосередковуються перш за все зразками поведінки і діяльності дорослих, їхніми взаємовідносинами та соціальними нормами. У дошкільному віці в особистості дитини отримують розвиток активність і спрямованість. Виникнення ж первинних етичних нормативів є процесом засвоєння зразків поведінки, пов'язаних з їх оцінкою з боку дорослих. У цьому віці зароджується почуття обов'язку під впливом оцінки дорослого здійсненого вчинку. Важливішим особистісним утворенням віку вважається самосвідомість, яка у дошкільника найбільш яскраво проявляється у самооцінці й осмисленні власних переживань. По мірі засвоєння дітьми-дошкільниками норм і правил поведінки вони стають тими мірками, якими користуються діти в оцінці інших людей. Досить важливу роль у розвитку особистості дошкільника відіграє формування емоційної сфери.

У молодшому шкільному віці дитина починає розуміти, що вона є індивідуальністю, яка відчуває соціальні впливи. У цей період продовжує відбуватися насичення мотивів поведінки і діяльності новим соціальним змістом. У дитини розвиваються домагання на визнання дорослими. У неї прокидається почуття гордості чи сорому в залежності від вчинку. Молодший школяр може гордитися не тільки схвалюваним дорослим вчинком, але і своїми позитивними якостями (сміливістю, правдивістю, готовністю поділитися з іншими), які він може добре усвідомлювати. Прагнення до самоутвердження стимулює дитину до нормативної поведінки, до того, щоб дорослі підтвердили його цінність. Молодші школярі поступово оволодівають своєю поведінкою, починаючи вже більш стримано виражати свої емоційне задоволення і роздратування. У цьому віці розвиваються вищі почуття: естетичні, соціальні, моральні. Однак у цьому віці проявляється нестійкість моральних утворень молодшого школяра, яка виражається у непостійності його моральних переживань, непостійному ставленні до одних і тих же подій.

Підлітковий вік характеризується суперечливими тенденціями соціального розвитку. З одного боку, для цього складного періоду показові негативні прояви, дисгармонійність особистості, зміна інтересів, протестний характер поведінки стосовно дорослих. З другого боку, у цьому віці зростає самостійність, більш багатогранними і змістовними стають всі відносини з ровесниками і дорослими, істотно змінюється сфера діяльності підлітків, формується відповідальне ставлення до себе і до інших людей. В міру дорослішання у

підлітка змінюється характер і особливості бачення себе в суспільстві. Поряд з самооцінкою важливим механізмом самосвідомості виступає особистісна рефлексія. Велику роль у розвитку особистості підлітка відіграє спілкування з ровесниками. Відносини з товаришами знаходяться у центрі життя підлітка, багато в чому визначаючи усі інші сторони його поведінки і діяльності.

В юності, у зв'язку з вирішенням завдання професійного самовизначення, відбувається бурхливий розвиток особистості, виявом якого є світогляд, що інтенсивно формується, узагальнена форма самосвідомості, робота якої проявляється у прагненні юнака підійти до себе з позиції панівних у суспільстві цінностей, зрештою, відкриття „Я”, яке переживається у формі почуття своєї індивідуальної цілісності й самобутності. Важливішим фактором розвитку особистості у ранній юності є прагнення старшокласника будувати життєві плани, вибудовувати життєву перспективу. Відтак, сприймання власного психологічного часу в цьому періоді стає досить напруженим. В юності отримують інтенсивний розвиток різноманітні почуття. Цим самим юнаки набувають той емоційний досвід, який матиме значення для їхнього майбутнього розвитку.

Наклавши модель зрілої особистості на відповідні онтогенетичні моделі (від дошкільного періоду до періоду юності), можливо зафіксувати рівні особистісної зрілості для того чи іншого вікового рубежу. Це матиме важливе значення для вироблення творчим педагогом вікової виховної стратегії. Власне, такого підходу більшою чи меншою мірою він і притримується у своїй діяльності. Однак цей підхід, на нашу думку, має істотні виховні обмеження. Річ у тім, що повноцінна особистісна зрілість вихованця виявляється не стільки в умовах спілкування та діяльності, обмежених певним віком (у групі молодших школярів і т. д.), скільки поза його межами. Адже він входить у соціальне життя в основному у взаємодії з дорослою людиною.

Вікова різниця диктує вихованцеві певні правила взаємодії з дорослим, яких він мусить дотримуватися. Тут основним видається врахування ним вікової дистанції, яка вимагає такту, делікатності, пристойності, зокрема у спілкуванні. В цьому й полягає сутність чуття міри, через яке мають заломлюватися вікові особистісні здобутки вихованця.

Особистісно незрілим сприймається вихованець, у якого відсутнє чуття міри: він дозволяє собі недоречні повчання дорослого,

мотивуючи це своєю ерудицією чи зачіпає теми інтимного життя, до яких він ще не дозрів і т.ін.

Попередити такий поведінковий сценарій можливо за умови спрямованого впливу на вихованця з метою формування у нього чуття міри як інтегрального показника особистісної зрілості у певному віковому періоді розвитку.

4.91. Морально-перетворювальні можливості представницької функції вихованця

Внутрішньогрупові взаємини вихованців завжди перебувають у центрі уваги педагога. Вони надзвичайно виразні як у морально позитивних, так і негативних проявах; їх досить об'єктивно сприймає педагог завдяки постійному спостереженню за вихованцями. Спостереження педагога стосується і колективу класу як контактної групи, і мікрогруп, які утворюються в ньому. У них можуть формуватися свої ціннісні системи: домінуючі інтереси, захоплення, потреби, мотиви.

Одні з них можуть бути спільними для всіх мікрогруп, інші – характеризують лише окрему з них. На основі згаданих цінностей часто виникає групова субкультура як досить дієвий виховний фактор, і педагогу доводиться мати з нею справу у плані не простого знання про неї, а у плані корекційно-виховного впливу, якщо виникає така необхідність.

Процеси взаємодії між такими мікрогрупами та між членами групи як шкільного класу достатньо вивчені й освоєні на рівні відповідних виховних методик. Окрім описаної нами внутрішньокласної диференціації, можуть створюватися мікрогрупи, які функціонують поза межами основної групи (класу). Це своєрідні модулі, що вступають у самостійні контакти з тими чи іншими соціальними спільнотами з метою досягнення певних цілей.

Такого рівня групові взаємодії потребують спеціального дослідження для правильного педагогічного реагування на них. Зупинимося на таких видах групових модулів як учасники пізнавальних олімпіад та соціальних проектів, художніх конкурсів, спортивних змагань. Видається доцільним виділити етапи створення й функціонування цих групових модулів.

Перший етап досить важливий для педагога з позиції досягнення ним виховних цілей. Тут методично хибним буде визначення лише педагогом кількісного та якісного складу групового мо-

дуля (хоча така процедура практично трапляється). Необхідно, щоб це було колективним дійством, за якого кожен член класного колективу бере активну участь у створенні групового модуля. У результаті такого підходу інтенсивно розвивається процес особистісної рефлексії усіх вихованців. Кожен з них усвідомлює свої інтелектуально-моральні якості, необхідні для входження у груповий модуль. Під цим кутом зору аналізуються й відповідні пізнавально-моральні недоліки. Це вже саме по собі має вагомий виховний наслідок. Окрім того, кожен член колективу і позитивно і критично оцінюється всіма його членами. Таким чином створюється колективна думка, яка відзначатиметься достатнім рівнем об'єктивності. На цьому ж етапі виробляється колективний наказ як для кожного члена групового модуля, так і для всього групового об'єднання. По-перше, ще раз наголошується на певних поведінкових вадах того чи іншого члена групи, а по-друге, задаються відповідні морально-етичні параметри, яких вони мусять дотримуватися. Загальне побажання зводиться до того, щоб вони були надійними представниками класного і шкільного колективу, так як їм надана велика честь бути їх візитівкою, утверджувати їх здобутки й цінності.

Другий етап – це реальне функціонування групи-модуля, який діє поза межами безпосереднього контакту з основною групою (класом). Така ситуація має свої особливості. Може виникнути сумнів у тому, чи дотримуватиметься група-модуль колективного наказу? Якби не було розкритої нами пропедевтичної роботи, то певні підстави для сумніву були б. Однак результат цієї роботи, об'єктивований персонально кожним членом колективу класу, тепер у цій формі незримо присутній у свідомості членів групового модуля як громадський контроль і регулятор власних дій. І це дає позитивний морально розвивальний ефект. У кожного члена групи-модуля формується поряд з самовідповідальністю і відповідальність за малу й велику групи. Прагнення члена групового модуля діяти за принципом відповідальності підсилюється тим, що йому доводиться взаємодіяти з незнайомими людьми (з ровесниками і дорослими), і якраз ця обставина стимулює його до функціонування на морально-психологічному оптимумі.

Загальні моральні зрушення закріпляться у процесі звіту членів групового модуля перед класним колективом, де детально будуть проаналізовані й оцінені всі поведінкові прояви кожного учасника мікрогрупи як тимчасового об'єднання.

4.92. Самовпевненість вихованця у методичному відбитті

Серед моральних вад особистості відчутно гнітить людське оточення її самовпевненість. Ця негативна моральна риса поєднує в собі й інші більш конкретні моральні недоліки: гордовитість, пихатість, зневажливість.

Внутрішнім підґрунтям самовпевненості виступає нерозсудливість як центральна ознака розуму суб'єкта. Йому важко погодитися з власною розумовою недосконалістю, з неточністю та недостатньою глибиною знань, якими він володіє. Звідси й установка на перебільшення своїх інтелектуальних можливостей, що породжує істотні моральні хиби, зокрема зарозумілість, зазнайство, схильність до образи тощо. Складається враження, що самовпевнена особистість живе в індивідуальній непроникливій шкарлупі, що не дає їй змоги повернутися до оточуючого соціального простору й відчути його різноманітні імпульси.

Самовпевненість, таким чином, є яскравим показником складного зв'язку, який існує між розумовим і морально-духовним розвитком особистості. Наголосимо у цьому зв'язку, що рівень прояву самовпевненості не залежить безпосередньо від розумової недосконалості; тут свою роль відіграють і складові Еґо-структури особистості (самолюбство, злорадство і т.ін.), які можуть мати різну силу впливу на її морально-духовний розвиток. Приборкати ж їх негативний вплив здатен лише розум людини, її вольова організація.

З огляду на це педагог мусить спрямовувати свій виховний вплив на попередження розвитку у вихованця самовпевненості. З цією метою він постійно діагностує з одного боку – особливості процесу розумового розвитку, з другого – його особистісні утворення, зокрема суспільно несхвальні. Особливу увагу педагог звертає на те, чи не формується розумово-моральний зв'язок на основі негативних утворень. Якщо такий зв'язок зафіксовано, то він має бути доведений до свідомості вихованця у всій його моральній небезпеці. Педагогічні зусилля мають бути все ж спрямовані на подолання розумових недоліків вихованця. Основне, що важливо усвідомити вихованцю – це відносний характер його пізнавальних надбань, порівнюючи з відповідною сферою людської культури та її пояснювально-перетворювальними можливостями, які мають теж свої обмеження. Вихованець повинен також зрозуміти, що його розумова перевага перед тим чи іншим ровесником ще не дає підстав для прояву самовпевненості і зневажливого ставлення до нього.

Слід занурити вихованця й у систему спеціально підібраних завдань, які б розкрили його реальні інтелектуальні можливості, і за яких він склав об'єктивну пізнавальну самохарактеристику. Ще один важливий аспект виховної роботи з попередження розвитку у вихованця самовпевненості – це запобігання у нього позірної свободи, коли він намагається бути у всьому незалежним, незважаючи на думку оточуючих його ровесників і дорослих. Таке його особистісне відчуження, окрім самовпевненості, може породжувати не менш серйозні морально-духовні вади.

Дієвим засобом утихомирення самовпевненості вихованця є усвідомлення ним зв'язку між його розумовими здобутками і копіткою навчальною діяльністю педагога, який повинен бути внутрішньо присутній у кожній його здібності. Вихованець мусить глибоко осягнути, що від педагогічної досконалості залежить і його розумово-особистісна досконалість. У цілому виховним діям педагога, спрямованим на приборкання самовпевненості вихованця, має бути властиві поблажливість і лагідність.

4.93. Почуття обтяжливості у міжособистісному спілкуванні вихованців

Прийнято вважати, що міжособистісне спілкування є соціальним джерелом формування особистості, яке проявляється лише у відносинах з іншими людьми, при цьому з різними людьми по-різному. Незалежно від цієї особливості й людська поведінка генерується в процесі спілкування з іншими індивідами.

У міжособистісному спілкуванні як взаємодії завжди розгортається процес взаєморозуміння, встановлюються ті чи інші взаємовідносини між його учасниками. Для такого спілкування типовою є ситуація, коли його учасники, вступаючи у контакти, переслідують стосовно один одного більш чи менш значущі для них цілі, які можуть співпадати за своїм змістом, а можуть і відрізнятися.

У соціальній взаємодії кожна людина постійно виступає у ролі об'єкта і суб'єкта спілкування. Як суб'єкт вона пізнає інших учасників спілкування, виявляє до них інтерес, а може бути, байдужість чи неприязнь.

Така подвійність у емоційних ставленнях має особливо настоювати педагога. Адже він бажає, щоб у міжособистісному спілкуванні вихованців формувалися й функціонували добрі почуття, які приносять обопільну користь. Підстави для розгортання якраз

позитивної емоційної тенденції у психологічній організації учасників спілкування маються. Так, уже на ранніх стадіях психічного розвитку дитини у неї виникає емпатія як розподілене почуття, якщо вона осягає душевний стан іншої людини. Співпереживання включає два пізнавальних компоненти – це здатність виділити і назвати почуття, які переживають інші люди і здатність прийняти чужу точку зору. Емоційний компонент – це здатність до душевного відгуку. За достатньої сили співпереживання може виступати реальною спонукуючою допомогою іншій людині, і за сприятливих умов спроможна перейти у альтруїстичну поведінку особистості.

Все ж хоча у всіх дітей розвивається здатність до співпереживання, деякі з них виявляють його у більшій мірі, ніж інші. Розвиток почуття співпереживання у дітей залежить від досконалого виховного впливу дорослих (батьків і педагогів).

Якщо виховний вплив не відзначається науковою обґрунтованістю і постійністю, почуття емпатії у вихованця згасає й втрачає свою морально-розвивальну функцію.

Натомість у його особистісному досвіді може з'явитися почуття обтяжливості, коли інший вихованець виступає у ролі психологічного тягаря для нього. Істотно, що таке емоційне ставлення тепер не пов'язується з задоволенням якоїсь матеріальної потреби, яку очікує вихованець від іншого. Тут не йдеться про здійснення альтруїстичного вчинку, як це буває за розгортання почуття співпереживання.

Вихованець, для якого ровесник виявляється обтяжливим, прагне уникнути зустрічі з ним, реагуючи на цей контакт як на неприємний для себе. І це при тому, що ровесник перебуває не лише у пасивній позиції щодо вихованця, виразно переживаючи сум, журбу чи тугу, а спрямовано звертається до нього за розрадою. Він шукає емоційної підтримки, висловлюючи вихованцю своє горе і зі скорботою описуючи лихо, що його спіткало. Однак вихованець залишається повністю глухим: нещастя ровесника не зачепило його. У результаті того, що такий вихованець повністю відвернувся від свого ровесника, у останнього ще з більшою силою погіршується негативний емоційний стан. Тож у такій ситуації потрібні дії психотерапевтичної спрямованості.

Корекційна робота педагога щодо байдужого вихованця має спрямовуватися на зміну Его-позиції, на його емоційну відкритість іншій людині, використовуючи методи драматизації, тренінгу, моделювання ситуацій емоційної допомоги іншому.

4.94. Спрямованість вихованця на приховування власних вчинків

В ході реалізації педагогом своєї виховної програми він прагне мати достовірні знання про реальну поведінку вихованців, яка сигналізує про їхні успіхи, проблеми і напрями впливу на них. Здавалося б, що вчинок як одиниця поведінки є найбільш відкритою і зручною для осмислення сферою вихованця. Однак це не зовсім так.

Уже в дошкільному віці переважна більшість дітей навчаються приховувати від інших деякі свої вчинки, здійснюючи їх за спиною у батьків і вводячи таким чином в оману значущих дорослих. Частково вміння приховувати свої дії і вводити в оману виховується самими батьками, а частково дитина навчається цьому, прямуючи шляхом проб та помилок, спостерігаючи й аналізуючи успіхи і невдачі своїх братів та сестер, однолітків і т.д.

Причиною таких дій дитини є те, що за умови їх розкриття, батьки можуть застосувати покарання чи це викличе у них тривогу. Прикметно, що дитина вводить їх в оману відносно тієї міри, якою її дії відповідають їхнім більш чи менш усвідомлюваним вимогам.

На певному етапі сформоване у вихованця вміння приховувати певні вчинки від значущих дорослих і вводити їх в оману, як правило, входить у склад двох досить важливих показників неадекватної і неефективної поведінки – якщо розглядати її в найширшому сенсі – через які у житті людини виникає немало проблем.

Перший показник – це так звані вербалізми, що складаються з правдоподібних слів та виразів і які насправді не стосуються сутності справи. Функція вербалізмів полягає у позбавленні вихованців від покарання. Незалежно від того, якою мірою елементи вербалізмів наявні у структурі неадекватної і неефективної поведінки, їх морально деструктивна роль у становленні особистості досить вагома.

Другий показник є ще більш вражаючим, ніж вербалізми: це спрямовані на них приховування своїх вчинків і оману оточуючих реальні дії. Існує два основних види таких дій. До першого з них належить рольова демонстрація як тип відхилення від оптимального шляху розвитку особистості. Вихованець лише грає певну роль (не виражає при цьому свою моральну сутність), вступаючи в міжособистісну взаємодію. Другий вид асоціюється з гіперактивністю

вихованця. Щоб попередити покарання, він самовіддано включається у різновиди трудових справ. За цих умов праця для вихованця не стає засобом розвитку певних здібностей та інтересів. Якщо трудові дії такого роду не тільки забезпечують успішний захист від негативних переживань і покарань, але й сприяють одержанню вихованцем певного заохочення, у нього закладається фундамент для того, що через деякий час сформується нав'язливість як виключно складний аспект існування людини.

4.95. Потяг вихованця до хизування як спосіб самопрезентації

Під впливом ряду зовнішніх і внутрішніх факторів у людини може формуватися далеке від реальності уявлення про себе. Завдяки йому людина з незмінною постійністю потрапляє в ситуації, де невідповідність такого уявлення стає очевидним, і це змушує її вдаватися до специфічних способів поведінки. Досить показовим у цьому зв'язку є хизування як намагання людини виставити себе на показ з метою вразити інших, а то й шокувати їх.

У людини з вираженим потягом до хизування у процесі психічного розвитку сформувалась стійка настанова, що хтось інший перевищує її у тій чи іншій галузі, і цей факт викликає у неї відчуття дискомфорту й обділеності. Такі люди не усвідомлюють, що реально життя включає в себе стільки різноманітних сфер, що конкретна особа не обов'язково повинна орієнтуватися на те, що у неї виходить не досить добре, а, отже, у неї немає необхідності підраховувати, чи багато ще гірше роблять те, у чому вона сама повністю некомпетентна. Однак така логіка у людини з потягом до хизування відсутня; вона вдається до таких підрахунків, щоб понизити негативні переживання, що з'являються у результаті невігідного порівняння себе з іншими.

Це змушує її шукати й активно використовувати компенсаторні засоби щодо такого становища. Такими виявляються так звані псевдосоціальні ритуали, зовнішні прояви яких „підносять” людину над іншими людьми і роблять її відмінною від інших. Псевдосоціальним ритуалом може виступати високо ритуалізована комунікація, за якого особа цілком поглинута спілкуванням з людьми, але при цьому між ними відсутній людський контакт. Тема такого спілкування – частіше за все обговорення своїх туалетів. Людина з потягом до хизування може демонструвати словесну надактивність,

яка створює у неї відчуття деякої причетності до тієї чи іншої сфери життя. У дійсності ж через повну відсутність будь-якої інформації вона не має до неї ніякого відношення.

Стосовно феномену хизування, який спостерігається у сучасних школярів, виділимо дві його форми.

Зовнішньоцентрована форма представлена франтуванням, крашуванням химерним одягом чи зачіскою, шокуючим татуюванням і т.ін. Вихованець може хизуватися мовленнєвим сленгом, який здебільшого незрозумілий оточуючим його людям. Йому властива манірність і рисування, щоб показати себе з вигідного боку.

Внутрішньоцентрована форма хизування стосується презентації вихованцем тих чи інших складових свого внутрішнього світу. Йдеться перш за все про його інтелектуально-особистісні утворення. Однак афішуючи їх, він вдається до істотного перебільшення. Якщо така душевна самогіперболізація розгортається в ситуації, де можливості вихованця невідомі оточуючим, це може викликати певний ефект. Люди можуть по-доброму здивуватися йому. Зовсім інше враження виникає, коли це дійство розгортається серед близьких чи знайомих вихованцю людей (ровесників чи дорослих). Він безперечно одержує у відкритому чи прихованому вигляді осудження. У результаті цього вихованець може ситуативно давати адекватну емоційну реакцію, однак вона не зможе змінити його стійку ціннісно-орієнтаційну систему. Він і надалі діятиме у своєму звичному стилі, щоправда, змінюючи при цьому людське оточення. Адже такий вихованець постійно бажає, щоб ним безмежно захоплювались. Збідненість внутрішнього світу вихованця з потягом до хизування призводить до того, що йому важко переносити самотність; він у кінцевому підсумку сповна стає публічною особистістю.

Стратегією виховного впливу педагога на вихованця зі стійким потягом до хизування має бути зміна його Я-концепції, базових смисло-ціннісних орієнтацій за допомогою систематичного включення його у відповідні форми спілкування та діяльності. Педагог має так вибудовувати поведінку вихованця, щоб кожен його вчинок не обмежувався конкретною, зокрема утилітарною метою, а включався у новий, більш широкий контекст. Це надасть йому нового сенсу і більшої внутрішньої змістовності, а його мотивації – більшої насиченості. Таким чином відбуватимуться радикальні зміни у ціннісній системі вихованця зі схильністю до хизування.

4.96. Прагнення вихованця до переваги: умови задоволення

Вирішуючи завдання формування учнівського колективу, педагог передбачає основний його показник – ціннісно-орієнтаційну єдність. Цей колективний здобуток й виступає для педагога універсальним засобом до спрямованого виховання у членів колективу необхідних морально-духовних цінностей. Та незважаючи на ідейно-ціннісну згуртованість, індивідуальні відмінності того чи іншого члена колективу при цьому не зникають: колектив реально функціонує як диференційована цілісність, де мають місце процеси суперництва і компромісу, ділення на окремі групи тощо. Така внутриклективна ситуація пояснюється відмінностями у задатках і здібностях вихованців, темпом індивідуального розвитку, станом їхнього здоров'я і т.д.

Показовою у цьому плані є тенденція до виділення вихованцем себе з колективного середовища як умова досягнення власних цілей. На жаль, частіше за все ці цілі позбавлені вираженої суспільної значущості, а отже характеризуються ознаками утилітарності. Це різного роду нагороди, престижні соціальні ролі та статусні позиції, які б демонстрували зверхність вихованця стосовно його ровесників. Важливо, що подібні прагнення вихованця не враховують морально-психологічного стану всіх членів колективу; він ставить власну мету, думаючи лише про себе. Тож його затьмарює ідея першості як така, що є визначальною для особистісної спрямованості. Такий вихованець розуміє, що досягти своєї цілі він самостійно не може: її задовольнити зможе лише вихователь. Тому вихованець враховує і час, і місце, і настрій вихователя, щоб звернутись до нього зі своїм проханням і мінімізувати можливу невдачу. При цьому він враховує й загальну налаштованість вихователя до нього. Звичайно, за індіферентного чи негативного ставлення вихованець не ризикнув би до такого діяння.

Тут вся справа в тому, що вихованець прагне до певної переваги, не маючи на це достатніх аргументів. Адже він попередньо не проявив будь-яких зусиль, пов'язаних з працею чи з певними організаційними вміннями. Його соціально-діяльнісна пасивність, звичайно, не залишається непоміченою членами класного колективу. Вони справедливо обурюються намірами вихованця, і це на деякий час виводить його з психологічної рівноваги. Все ж бажання досягти своєї мети стає настільки інтенсивним, що він дає вихователю нереальні обіцянки, щоб лише не згасла надія на успіх.

У момент найбільшої емоційної напруги вихованця щодо поставленої мети вихователь і повинен розгорнути відповідну роз'яснювальну роботу.

По-перше, він аргументує, що прагнення вихованця до переваги передчасне (хоча можливість його задоволення педагог не заперечує). Вихованець має враховувати реальну ситуацію життєдіяльності класного колективу: на якій стадії виконання тих чи інших обов'язків знаходяться члени колективу, які форми заохочення планує педагог після завершення конкретних справ тощо.

По-друге, вихователь наголошує, що лише самовідданою працею вихованець може заслужити право на відзнаку.

По-третє, вихователь змінює у вихованця переконання, згідно з яким він вважає, що задоволення його прагнення до переваги пов'язане з педагогом. Натомість вихователь обґрунтовує вихованцю, що такий його намір залежить виключно від нього. Отже, центрованість вихованця на собі – важлива умова зміни його споживацької позиції, від якої залежить подальше його особистісне зростання. Тепер він усвідомлює, що та чи інша нагорода не дається, а досягається власними зусиллями.

По-четверте, з ініціативи вихованця вихователь ставить його у діяльнісну позицію і слідкує за його психологічним самопочуттям у ній, надаючи, якщо потрібно, необхідну допомогу.

По-п'яте, вихователь створює умови для формування у вихованця почуття покірливості як засобу до вгамування у нього прагнення до звеличення.

4.97. Приниження: два прояви, два сенси

У взаєминах вихованців відчутну моральну небезпеку несуть дії приниження. Дійсно, вони різноманітні: це і нешанобливе й зневажливе ставлення, і образа, і ганьблення. Як і будь-яку моральну дію, їх доцільно розглядати й оцінювати у єдності мотивів та результатів. Відтак, необхідно дати характеристику суб'єкта приниження і відповідно об'єкта, на який спрямоване це діяння. Тож мотив суб'єкта приниження завжди виходить за рамки моральних приписів. Щодо об'єкта приниження, то він неодмінно переживає негативні емоції, що призводить до певної психологічної шкоди.

У цьому зв'язку доцільно перш за все вияснити центральну причину дій приниження однієї особистості іншою. З більшою чи меншою мірою вірогідності можна констатувати, що нею виступає

потреба у самоствердженні у її викривленій формі реалізації. За відсутності або за значного недорозвитку соціально-моральних засобів втілення себе у людському оточенні, така особистість вибирає більш легкий для неї, але ціннісно деструктивний для цього шлях.

Суспільно несхвальна модель самоствердження є результатом розвивально хибного впливу дорослих на підростаючу особистість. Часто вони говорять одне, а роблять інше: вимагають, наприклад, стриманості чи ввічливості, а самі запальні, грубі, агресивні, розпутні.

У вихованця, який часто долучається до приниження того чи іншого ровесника, формується переконання, згідно з яким зміна цього усталеного способу впливу призведе до зниження його соціального престижу чи позиції у міжособистісній взаємодії. Цього ж він допустити не бажає.

Однак слід зважати на те, що вихованець з внутрішньою готовністю до приниження проявляє його не до будь-якого ровесника. Цей спосіб поведінки стає реальним лише за нерівності двох суб'єктів взаємодії. Це може бути нерівність у фізичному і психологічному розвитку чи нерівність у розвитку волі й характеру. Коли один з них переважає за цими параметрами, він може бути потенційним суб'єктом приниження за умови актуалізації за вищерозкритої моделі самоствердження. Адже своїми психо-фізичними перевагами він підкорив ровесника, який змушений стати у пасивну позицію і сприймати спрямовані на нього асоціальні дії. У ситуації, коли ж об'єкт приниження чинить опір (хоча й несміливий), ініціатор такого діяння проявляє гнів і обурення, інколи вдаючись до більш болісних способів впливу. Все ж цей виражений міжособистісний конфлікт не може тривати безкінечно. Його зняття залежить від своєчасних корекційно ефективних рішень вихователя. Він мусить створити й реалізувати методичний комплекс, спрямований на формування у вихованця суспільно важливого способу самоствердження.

Протилежна за внутрішнім сенсом є ситуація, коли певний вихованець вільно, без будь-якого зовнішнього тиску принижує себе, запобігає перед іншими. Причину такого явища слід шукати у родинних стосунках, у сімейному вихованні, коли вільно чи не вільно пригнічувалося Я дитини. Як результат цього – сформована рабська світоглядна позиція вихованця.

Такий спосіб поведінки слід відрізнити від досить подібного за всіма зовнішніми параметрами, але відмінного за мотивацією. Йдеться про своєрідну форму маніпулювання людини людиною. У

даному разі вихованець запобігає перед іншим з метою завоювання його прихильності, або ж досягнення певної його підтримки.

Корекційно-виховна робота педагога з вихованцем, який схильний до самоприниження, має бути спрямована на виховання у нього почуття самоповаги, яке передбачає сформованість базових морально-духовних цінностей.

4.98. Прийом Я–Ти–уподібнення у виховному процесі

Мати у своїй методичній скарбниці достатньо дієві особистісно перетворювальні засоби – постійне бажання педагога. Та, на жаль, це бажання за різних причин ще залишається не повністю задоволеним. Існує дві точки зору щодо питання про сукупність використовуваних виховних засобів. Перша з них орієнтує вихователя на їх обмеження, вважаючи, що мета досягається не кількістю методичних засобів, а інтенсивністю їх застосування. Згідно другої точки зору – успішне вирішення виховних завдань залежить від доцільного їх репертуару. Наші пошуки у цьому аспекті ґрунтуються на утвердженні другої точки зору.

Наголосимо, що не існує якогось універсального параметру, на основі якого можна оцінити виховну ефективність того чи іншого виховного засобу чи методу. На це є свої причини, адже кожен з них має свою цільову і змістовно-процесуальну специфіку.

Однак, незважаючи на це, будь-який виховний засіб має передбачати партнерську виховну співпрацю вихователя і вихованця. Її ж організація повинна бути такою, щоб забезпечувалась максимальна внутрішня активність вихованця, яка пов'язана з активізацією його інтелектуально-емоційних процесів та тих механізмів, які на них ґрунтуються (в першу чергу свідомості та самосвідомості). Тож скористаємося цим методологічним орієнтиром при розкритті сутності прийому Я-Ти-уподібнення як складової частини методичного забезпечення виховного процесу. Вихованець прагне з метою забезпечення максимальної активності вихованця не ставить його у позицію, за якої він лише сприймає та запам'ятовує певне етичне знання, а створює відповідну проблемну ситуацію. Вона утримує практичну моральну взаємодію двох суб'єктів у єдності мотиваційної і виконавсько-результативної частини (наприклад, ситуація, яка вирішується на основі моральної категорії вірності як ставлення одного з них до другого). У ході її вирішення вихованець формулює ряд висновків про цінність вчинку, про роль його

суспільно значущого мотиву, про кваліфікацію вчинку, який спонукається добрим мотивом, але який призвів до негативного результату з причини, наприклад, нерішучості чи невміння його суб'єкта долати певні перешкоди, про вчинок, який має позитивний наслідок, але суб'єктивно мотивується егоїстичними спонуками. Ці висновки вихованець звичайно формулює у термінах свого активного мовленнєвого словника, проте їх змістовна достовірність не викликає у вихователя якогось заперечення. Про це він сповіщає вихованця.

Далі вихователь зачитує задалегідь заготовлений науково-етичний текст, сюжет якого відповідає змісту проблемної ситуації, вирішеної вихованцем. Відтепер виникає кульмінаційний момент сильної морально розвивальної напруги. Вихованець має порівняти свій творчий результат зі змістом відповідного науково-етичного тексту. Вихователь повинен обов'язково назвати його автора, бажано з науковим ступенем чи вченим званням. У цьому й полягає сенс прийому Я-Ти-уподібнення. Вихователь схвалює роботу вихованця у контексті її порівняння з авторським науковим текстом. Вона ж за спільною оцінкою наближається до нормативів, заданих цим текстом.

За такого прийому у вихованця ефективно формується певна морально-духовна цінність, адже вона виступила результатом його самостійної творчої діяльності. Відомо, що самостійно відкрите і сформульоване етичне поняття, набуває для його автора суб'єктивної значущості й стає дієвим регулятором поведінки.

Крім цього, уподібнення вихованця дорослому (та ще й неперсічному фахівцю) підвищує його самоповагу, яка позитивно впливає на його морально-духовне зростання. Тут безперечний виховний вплив на вихованця спричиняє також присутність ровесників, які активно переживали дії вихованця і раділи його успіху.

Можна стверджувати, що практичне використання педагогом прийому Я-Ти-уподібнення істотно розширить діапазон його виховних можливостей, змістовно збагатить виховний процес, актуалізує скриті розвивальні резерви вихованця.

4.99. Створення вихованцем ілюзії власної моральної вихованості

Кожна людина завжди прагне створити про себе добре враження в очах оточуючих. Цьому прагненню підвладні всі; воно не має яки-

хось вікових меж. Уже в ранньому віці батьки і вихователі мають справу з цим прагненням дитини. На даному віковому рубежі його причиною виявляється наслідування дорослому.

Все ж, не маючи необхідних істотних засобів до нього, вона вдається до імітації образу дорослого, звичайно, лише за перцептивними ознаками: способом зовнішнього реагування на іншу людину (демонстрація виразу обличчя, рухів тощо, етикетом, який привертає інших до спілкування і т. ін.). Згодом, набуваючи досвіду соціальної поведінки і суспільно значущої особистісної взаємодії, це психологічне явище сходить зі сцени життя дитини.

Однак через різні обставини підростаюча особистість не піднімається до загальноприйнятих моральних стандартів, та, незважаючи на це, її особистісні домагання не зменшуються: вона прагне бути рівноправним партнером у всіх різновидах співжиття з оточуючими її людьми.

Здавалося б, що це прагнення стривожить її, викличе глибоку внутрішню самооцінку і потужну самокритичну роботу у плані відповідності чи невідповідності прийнятим у суспільстві морально-духовним цінностям. Уточнимо, що об'єктивне судження про ці цінності вона має сформулювати через реальне сприйняття процесів особистісної взаємодії у групі, до якої вона належить. Таке соціально-моральне порівняння хоча підростаюча особистість і здійснила без будь-яких суб'єктивних викривлень, все ж може не набути достатнього особистісного смислу, не змінити її реальної морально-духовної орієнтації і не стати потужною спонукою до особистісного самоперетворення.

У результаті цього особистість щодо своєї моральної самопрезентації вибирає лінію найменшого опору. Вона вдається до викривлених засобів, які б позитивно утверджували її в очах дорослих. Тепер вся її поведінка і взаємини набувають ознаки соціальної гри як своєрідної омани.

Педагогу мають бути відомі ці засоби, до яких може долучатися вихованець. До них належать вигадані ним історії, де він проявив мужність, хоробрість, принциповість, відповідальність тощо. Вихованець наголошує саме на тих якостях, які у нього відсутні. Часто такий вихованець висловлює надто критичні судження щодо поведінки своїх ровесників, незважаючи навіть на те, що вони по-дружньому ставляться до нього. Він прагне бути арбітром у певних конфліктних ситуаціях морального плану, безапеляційно підтримуючи одного ровесника і засуджуючи другого. Для створення ілюзії

власної моральної досконалості вихованець може демонструвати досить переконливий прийом зацікавленості світоглядними проблемами людства. Він з глибокою запальністю ознайомлює ровесників з відповідною літературою, яку самостійно придбав і користується нею як засобом морального самовиховання. Небезпека такої поведінки вихованця полягає у тому, що він починає вірити у свій вигаданий світ, що може призвести до істотних особистісних акцентуацій. При цьому важливим є те, що за найменшого сумніву з боку ровесників щодо його самовираження, він проявляє сильну образу. Тож вони жалкують, що зв'язалися з ним. Надалі ровесники уникають подібних контактів і таким чином відбувається реальне міжособистісне дистанціювання.

Корекційна робота педагога щодо вихованців зі схильністю до моральної ілюзії має включати всі засоби, які змінили б його установлену інтелектуально-емоційну спрямованість, розвернули б його як особистість у площину реальної високоморальної взаємодії. Тут важливу морально перетворювальну роль може зіграти прийом емоційного потрясіння вихованця, коли він на своїх вчинках переконається у власній особистісній примітивності, яка завдає шкоду ровесникам. Його моральне одужання може наступити з меншою чи більшою мірою інтенсивності, але цей процес за правильних виховних дій буде неминучим.

4.100. Особистісні табу й активи вихователя

Чутливість вихованців до свого вихователя як особистості досить висока. Вони інколи вважають його „людиною не від світу цього”, заперечуючи його право на все людське, яке йому не має бути чужим зі всіма особистісними позитивами і негативами. Хоча особистісна система вихователя не може бути ідеальною, все ж вона повинна бути якісно відмінною від такої ж системи пересічної особи. Адже вихователь чинить виховний вплив й всіма своїми якостями, тому то він мусить постійно контролювати їх, а то й здійснювати необхідну корекцію.

Ці дії вихователя стосовно самого себе надзвичайно важливі. Адже існує закономірність, згідно з якою людина на заслуги ближньої (і багато чисельні, і великі) не звертає уваги; а якщо відкривається будь-який недолік, хоч би незначний, в той же час робить наголос на цьому і пам'ятатиме про нього. Це мале й незначне часто зменшує привабливість багатьох і великих людей.

Виховна діяльність – це за великим рахунком невпинна діяльність душі, коли лише сукупність добродійностей є визначальними її характеристиками. Тож моральний образ Я вихователя має бути просвітлений чистою совістю заради успішного досягнення поставлених виховних цілей. З огляду на це вихователь повинен, окрім позитивної морально-духовної системи, володіти у достатній мірі розважливостю і різноманітним життєвим досвідом. У його професійній скарбниці важлива роль належить також багатогранності як умови успішної взаємодії і з вихованцями, і з членами педагогічного колективу, і з батьками та іншими.

Однак багатогранність вихователя не сумісна з лукавством, лицемірством, лестощами; а передбачає його свободу, сміливість та вміння йти на поступки з користю, коли цього вимагають інтереси справи.

У своїй діяльності вихователь зустрічається з образами на себе, наклепами, необдуманими і обдуманими насмішками, докорами. Тож він мусить мати внутрішні сили врівноважено переносити ці неприємності, а не давати волю своєму гніву, що часто саме так і трапляється.

Гнів, який переживає вихователь, наносить шкоди і безпосередньо йому, і оточуючим. Слід зважати на те, що сильний гнів руйнує внутрішню впорядкованість і чіткість думок. У цьому стані людина не може відрізнити друзів від ворогів і чесних від безчесних; вона ставиться до всіх однаково. Крім того, часте переживання цієї емоції є причиною несправедливої ворожості, бездумної ненависті, часто змушує нерозбірливо, без причини ображати, говорити й робити багато іншого цьому подібного.

Дратівливість – ще одна риса, якій не повинно бути місця у особистісній структурі вихователя. Інколи ж він проявляє цю рису у відповідь на безперервну настійливість вихованців і в результаті цього стає не їхнім помічником, а пригноблювачем. Цим самим такий педагог не зменшує внутрішню емоційну дисгармонію вихованців, а ще збільшує її тяжкість. Тому вихователь мусить бути великодушним, щоб не тільки не нарощувати у них смутку докорами, але по можливості полегшувати їхній психологічний стан розрадою.

Поведінка вихователя неодмінно стає об'єктом наслідування вихованців. Тож, щоб приборкати, наприклад, їхню зневажливість, він не повинен сам бути зневажливим. Свої недоліки вихователю скрити досить важко, навіть незначні з них швидко стають відомими вихованцям. Як всі його добрі справи приносять користь

вихованцям, спонукаючи їх до морального самовдосконалення, так і його поведінкові вади не сприяють цьому процесу. При цьому слід зважати на те, що моральні погрішності людей пересічних шкодять переважно їм самим, а погрішності людини відомої і публічної приносять загальну шкоду.

У вихователя має бути сформоване досить чітке і диференційоване поєднання моральних рис. Він повинен бути поважним і негордовитим, суворим і прихильним, владним і комунікабельним, безпристрасним і послужливим, лагідним і неулесливим, щоб вміло долати всі перепони, які супроводжують його діяльність. Вихователю не властиво підкорятися тиску виховної групи стосовно того чи іншого її члена, а мати свою власну думку і в першу чергу орієнтуватися на неї у своєму ставленні до нього.

Серйозним гальмом для діяльності вихователя виявляється порожність і безпечність, як своєрідна завіса власної непридатності, якою він прикривається від багатьох своїх недоліків і не допускає їх виявлення. Якщо вихователь звик знаходитися у бездіяльності і жити у спокої, то хоча б він мав великі здібності, вони зрештою слабнуть через відсутність вправ у ній.

Вихователю доводиться у певній мірі відчутти прояв таких своїх природно зумовлених пристрастей як марнославності, яка підтримується почестями і похвалами; гордині, для якої підґрунтям є влада і велич владарювання; заздрості, що підтримується прославленням ближніх; непомірного користолюбства, яке стимулюється щедрістю тих, хто дає. Тому для приборкання цих пристрастей він повинен уникати дії перелічених факторів, що їх актуалізують.

❖ РОЗДІЛ 5

ВІКОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У ВИХОВНОМУ КОНТЕКСТІ

Виховне значення вчення про вікові особливості розвитку особистості є надзвичайним. Воно сприяє науково доцільно здійснити змістовно-методичну диференціацію виховного процесу за цим ключовим параметром, надати йому більшої технологічної досконалості та прогнозованості щодо особистісного розвитку вихованців.

5.1. Періодизація психічного розвитку дитини

Щоб мати більш ґрунтовне уявлення про психічний розвиток дитини, необхідно розчленувати сам його хід. Адже він не є процесом, який з певною постійністю набуває прогресивних змін. З цією метою введено поняття вікової періодизації дитячого розвитку. Звично виділяють дошкільний вік (з поділом на стадію новонароджені, стадію немовляти, стадію раннього дитинства і власне дошкільний вік), молодший шкільний вік, підлітковий вік. Головним показником наукової періодизації виступають внутрішні зміни самого психічного розвитку, злами і повороти у його протіканні. При цьому матимемо на увазі, що розвиток є неперервний процес саморуху, який характеризується в першу чергу безумовним виникненням і утворенням нового, чого не було на минулих ступенях.

З огляду на це адекватним критерієм для визначення конкретних періодів психічного розвитку дитини вважається новоутворення, які характеризують сутність кожного віку. Під віковими новоутвореннями будемо розуміти ті соціальні і психологічні зміни, які вперше виникають на даному віковому ступені, і які є найважливішими детермінантами становлення особистості, визначаючи її провідні соціальні відносини: до навколишнього довкілля, до людей, до культурних цінностей та до самої себе.

Так, основним новоутворенням для немовляти є його спроможність до соціального наслідування, на основі якого виникає нова,

що була раніше відсутньою у його досвіді, поведінка. У ранньому дитинстві центральною його характеристикою виявляється смислова (узагальнююча) і системна побудова свідомості.

У власне дошкільному періоді визначальним новоутворенням є тенденція до самостійності, яка змінює всі соціальні відносини дитини. Центральним новоутворенням підліткового віку виступає інтенсивний розвиток самосвідомості та почуття дорослості, що ґрунтується на ньому.

Запропонована наукова періодизація є дієвим засобом для доцільної організації виховного процесу. Однак її граничний особистісно розвивальний потенціал корелює з мірою врахування динаміки дитячого розвитку, динаміки переходів від одного вікового періоду до іншого.

Встановлено, що вікові зміни можуть відбуватися різко, стрімко, але можуть і поступово. Дійсно, на деяких вікових етапах розвитку характеризується як поступовий, еволюційний. Це етапи переважно плавної, часто непомітної внутрішньої зміни особистості дитини. Тут на протязі більш чи менш тривалого часу, що охоплює звичайно декілька років, не відбувається якихось фундаментальних, різких зрушень і змін, що перебудовують всю особистість дитини. Більш чи менш помітні особистісні зміни відбуваються тут лише у результаті тривалого протікання скритого процесу. Їх можна зафіксувати лише на заключній його ланці. В цілому такі вікові етапи кваліфікуються як стабільні.

Поряд з ними існують вікові етапи, які характеризуються рисами, протилежними стійким чи стабільним етапам. На цих етапах протягом відносно короткого часу (декілька місяців, рік, чи, щонайбільше, два) зосереджені різкі й важливі зрушення і зміни в особистості дитини. Розвиток стає бурхливим, інколи катастрофічним за характером. Це етапи психологічних криз. У критичному стані вихованцеві властиві гострі конфлікти з оточуючими, його внутрішнє життя іноді пов'язане з хворобливими переживаннями, з внутрішньою дисгармонійністю.

Особливістю кризових етапів є те, що межі, які відокремлюють початок і кінець кризи від суміжних вікових періодів досить нечіткі. Криза виникає непомітно – важко визначити момент її настання і закінчення. З позиції завдань виховного процесу надзвичайно важливо, що значна частина вихованців, які переживають критичні етапи розвитку, демонструють важковиховуваність. Традиційно використовувані педагогом методи тепер стають малоефективними.

На цих своєрідних етапах, на відміну від стійких етапів, розвиток здійснює швидше руйнівну, ніж конструктивно – створювальну роботу. Тут вихованець не стільки набуває, скільки втрачає з раніше набутого. Прогресивний розвиток особистості дитини, безперервне набуття нового, яке так виразно виступало на всіх стабільних етапах, на негативних етапах тимчасово зупиняється. На перший план висуваються процеси відмирання і згортання, розпаду того, що сформувалося на попередньому ступені і відрізняло дитину даного віку. Вкажемо психологічне місце криз у загальному віковому розвитку підростаючої особистості. Криза новонародженості відокремлює ембріональну стадію розвитку від стадії немовляти. Криза одного року відокремлює стадію немовляти від раннього дитинства. Криза 3 років – перехід від раннього дитинства до власне дошкільного віку. Криза на межі шостого – сьомого років є з'єднувальною ланкою між дошкільним і молодшим шкільним віком. На кінець, криза 13 років співпадає з переломом розвитку при переході дитини у підлітковий (пубертатний) вік.

Зауважимо, некоректним було б вважати, що значення критичних етапів вичерпується лише їх особистісно руйнівною спрямованістю. На цих етапах спостерігаються конструктивні процеси розвитку, і це дає підстави для виховного оптимізму. Більше того, розвивально гальмівні процеси на етапах криз самі підпорядковані процесам позитивного розвитку особистості, знаходяться від них у прямій залежності і складають з ними нерозривне ціле.

Співвідношення негативних і позитивних моментів вікових криз залежить від особливостей соціальної ситуації розвитку суб'єкта, зокрема від ефективності виховної системи, в силовому полі якої перебуває кризова дитина.

Детальніше розкриємо кризову симптоматику особистості. Почнемо з кризи трьох років, оскільки якраз на цьому етапі формуються необхідні передумови становлення дитини як особистості. Візьmemo до уваги: криза трьох років – це криза соціальних відносин дитини, тобто її взаємин з дорослими. Саме ці відносини конкретизуються у ряді негативних поведінкових проявів (симптомів) дитини. Перший симптом як провісник настання кризи – виникнення негативізму. Негативізмом називається такий прояв у поведінці дитини, коли вона не погоджується що–небудь зробити тільки тому, що це запропонував дорослий, тобто це реакція не на зміст дії, а безпосередньо на саму пропозицію дорослого. Негативізм змушує дитину діяти наперекір своєму бажанню. Вона хоче зустрітися

з своїм ровесником, але коли про це їй нагадує дорослий – вона відмовляється. Якщо мотивування відмови лежить в ситуації (дитина щось не робить тому, що їй не хочеться цього робити чи хочеться робити щось інше), то це не прояв негативізму. Негативізм – це така дія, мотив якої є зовнішнім стосовно даної ситуації, тобто пов'язаний із ставленнями до людей. Негативізм слід відрізнити від дитячого непослуху. Якщо дитина не бажає щось зробити, так як це їй неприємно (наприклад, вона грається, а її змушують йти спати, вона ж спати не хоче), це буде не негативізм, а непослух. Дитина хоче зробити те, до чого її тягне, до чого є прагнення, а їй забороняють. Якщо вона все ж таки це робить, це не буде негативізмом, це буде негативною реакцією на вимогу дорослого, яка мотивується сильним бажанням дитини.

Другий симптом кризи трьох років – впертість. Це така реакція дитини, коли вона наполягає на чомусь не тому, що їй це дуже хочеться, а тому, що вона цього вимагає. Вона настоює на своїй вимозі. Так, дитину кличуть з двору в дім і вона відмовляється, їй приводять докази, які її переконують, але тому, що вона вже відмовилась, вона і не йде. Мотивом впертості є те, що дитина пов'язана своїм початковим рішенням. Лише така поведінкова ситуація буде впертістю.

При впертості, таким чином, характерна тенденція відносно самого себе. Її слід відрізнити від настійливості. Наприклад, дитина хоче чого набудь і настійливо добивається, щоб це було виконано. Це не впертість, а настійливість.

Третій симптом кризи трьох років – непокірливість. Така дія дитини спрямована проти норм виховання, які для неї встановлені, проти образу життя; вона виражається у своєрідному дитячому незадоволенні, що супроводжується мовленнєвим висловлюванням „а ну!”, яким дитина відповідає на все, що їй пропонують і що роблять. Тут дається взнаки непокірна установка не відносно людини, а стосовно свого образу життя, який складається до 3 років, стосовно норм, які порушуються.

Четвертий симптом – свавілля. Воно полягає у тенденції дитини до необмеженої самостійності. У три роки дитина хоче все робити сама.

Із симптомів кризи трьох років дослідники вказують ще на три, але вони мають другорядне значення. Перший – протест-бунт. Все в поведінці дитини починає носити у ряді окремих проявів протестуючий характер, чого раніше не могло бути. Часті дитячі сварки

з батьками стають звичайними. З ними пов'язаний симптом знецінення. Дитина прагне знецінити іграшку, відмовляється від неї, в її лексиконі з'являються слова і терміни, які означають все погане. І накінець, вицленяється подвійний симптом, який виявляється у різних сім'ях по-різному. У сім'ях з єдиною дитиною зустрічається прагнення до деспотизму. У сім'ї ж з декількома дітьми цей симптом називається симптомом ревності відносно молодших чи старших, якщо в сім'ї є ще діти. Тут та ж тенденція до панування, деспотизму, до влади виступає як джерело ревнивого ставлення до інших дітей. Підсумовуючи, можна констатувати, що у вицлених симптомах дитина виступає як важковиховувана.

Дитина, на межі 6–7 року життя перебуває у кризовому стані. На цьому етапі при переході від дошкільного до молодшого шкільного віку вона різко змінюється і стає більш важкою у виховному відношенні, ніж раніше.

Головним показником кризи 6–7 років виступає втрата дитиною своєї безпосередності, причина якої – недостатня диференційованість внутрішнього і зовнішнього життя. Переживання дитини, її бажання і вираження їх, тобто реальна поведінка, як правило, представляють у дошкільника ще недостатньо диференційоване ціле. Коли ж дошкільник вступає в кризу, то чітко спостерігається втрата наївності і безпосередності; в поведінці, у відносинах з оточуючими дитина стає для них не такою зрозумілою у всіх своїх проявах, яким була раніше. На етапі 6–7 років дитина починає манірничати і вередувати. У поведінці з'являється щось нарочите, безглузде і штучне, якась вертлявість, клоунада. Все це результат зменшення питомої ваги безпосередніх способів поведінки у житті дитини. Тож втрата безпосередності означає привнесення у її вчинки інтелектуального моменту, який вклинюється між переживаннями і безпосереднім вчинком, що є прямою протилежністю наївній і безпосередній дії, властивій дитині. Це означає, що криза 6–7 років призводить від безпосереднього, недиференційованого переживання до протилежного полюсу, але в кожному переживанні, у будь-якому його прояві виникає певний інтелектуальний момент.

У кризі дитини на межі 6–7 року життя завдяки тому, що виникає диференціація внутрішнього і зовнішнього, та вперше з'являється смислове (усвідомлене) переживання, виникає і гостра боротьба переживань. Отже, до типових форм важковиховуваності на цьому кризовому етапі можна віднести різноманітні конфлікти, суперечливі переживання, не вирішуванні протиріччя. У дитини в

цей час виникає нова єдність факторів середовища і особистісних факторів які роблять можливим новий період розвитку – молодший шкільний вік.

Кризую 13 років називають етапи другого негативізму, оскільки така негативна тенденція, яка ми вже зазначали, вперше проявляється біля трьох років. У тринадцятирічного підлітка, що знаходиться в кризовому стані, спостерігається внутрішнє незадоволення, тривожність, прагнення до самотності, самоізоляція, яка інколи супроводжується ворожою установкою стосовно оточуючих. Поряд з суб'єктивними переживаннями (пригніченим станом, тугою) цей етап характеризують ворожість, схильність до сварок, порушення дисципліни.

Період статевого дозрівання супроводжується зміною інтересів, які раніше сформувалися. Тут відбувається боротьба різних психологічних установок, розгортається внутрішнє і зовнішнє заперечення і протест. Для кризових підлітків властиві також розпад колективних зв'язків, розрив попередніх взаємин, між дітьми, різка зміна ставлень до інших людей.

У 13-річних підлітків помітні порушення загальноприйнятих моральних норм (це більше проявляється у хлопців), протидія товариському середовищу, „мовленневий негативізм” і негативізм у вчинках.

Прикметно, що негативізм підлітка проявляється у сім'ї не так виразно, як у школі, і, навпаки, у окремих підлітків негативні явища різко проявляються у сім'ї, і інколи в умовах школи.

У ряді випадків негативізм надзвичайно стійкий. Школяр зовсім випадає з сім'ї, у школі підвищено збуджений, чи навпаки, тупий, тобто у нього легко можна встановити риси шизоїдного характеру. Слід зважати на те, що симптоми підліткового негативізму різко проявляються у зв'язку з недоліками педагогічного впливу.

Даний критичний період, не дивлячись на всю складність і трудність, зовсім не відрізняються тією безвихіддю, яку інколи йому приписують. Він зовсім неоднорідний, у ньому одночасно протікають три типи процесів і кожний з них вимагає своєчасного і цілісного врахування при застосуванні методів виховання.

Ці три типи процесів, з яких складається критичний етап у розвитку підлітка наступні: 1) наростаючі стабілізаційні процеси, що закріплюють минулі здобутки і роблять їх фундаментальнішими і стійкішими; 2) процеси дійсно критичні, цілком нові, що характеризуються швидкими і бурними змінами; 3) процеси, що приводять

до оформлення якостей дорослої людини. Ці процеси стають основою для подальшої творчої діяльності підростаючої особистості.

Особистість підлітка найбільшою мірою корелює з системою його інтересів, що реально проявляються у його поведінці та діяльності. Доцільно виділити три основні групи інтересів підліткового віку. Першу групу інтересів чи домінант, можна назвати егодомінантою. Вона полягає в тому, що особистість підлітка виявляється одним із центральних гнізд інтересів вихідним моментом для його найближчого особистісного майбутнього.

Друга група інтересів – це домінанта далі як установка на широкі, великі масштаби, які для підлітка є більш суб'єктивно прийнятні, ніж найближчі сьогоденні. За високої інтенсифікації цієї домінанти підліток знаходиться у конфліктних відносинах з оточуючим середовищем, незадоволений своїм буттям, шукає чогось поза ним, відмовляється від поточного життя. Однак було б не правильно розуміти ці дві домінанти інтересів такими, що повністю склалися у підлітковому віці.

До головних інтересів підлітка, окрім нами описаних, можна віднести і потяг до опору, подолання, до вольової напруги, які інколи вирішуються в упертості, хуліганстві, боротьбі проти виховного авторитету, протесті й інших проявах негативізму. Домінанта зусилля безпосередньо зближується з другою, також основою цільовою установкою підлітка, а саме з домінантою романтики, яка виражається в особливо сильних потягах до незвіданого, ризикованого, до пригод. Легко бачити, що названі домінанти подвійні і, власне кажучи, проявляються як на етапі критичному, так і на стабільному етапі підліткового віку.

Незалежно від вікового періоду в якому дитина переживає кризу, її конкретні особливості перебігу залежать від того, у якому виховному середовищі вона перебуває. Якраз від цієї центральної умови залежить ступінь тяжковихованості підростаючої особистості. У науковій літературі сформулювалася думка, що ефективність виховання дитини у кризовому стані залежить від того, встигають чи не встигають виховні методики за швидкими змінами її особистості. В той же час наголошується, що у кризі дитина позитивно не реагує на директивно-роз'яснювальні чи аргументувальні дії дорослого. Всі ж методи розвивального виховання, як відомо, і ґрунтуються на механізмах, що апелюють у першу чергу до розуму дитини. Тому є всі підстави стверджувати, що не стільки успіх у вихованні кризової дитини залежатиме від своєчасного використання існуючих

методів, скільки від конструювання нових, які б були адекватними її психологічній своєрідності. На вирішення цієї проблеми й зосереджуватимуться наші пошукові зусилля.

5.2. Метод педагогічного умовляння у вихованні особистості

Умовляння як сукупність виховних дій має своє місце в рамках практики звичайного життя. Можна стверджувати, що умовляння є стихійним вираженням глибокої людяності у міжособистісних відносинах. Тому даний виховний вплив асоціюється перш за все з виховними родинними взаєминами. Тож його й кваліфікують як „батьківське умовляння”. При цьому будемо виходити з того, що умовляння як виховна дія, не має чіткої наукової концептуалізації як і будь-який сегмент народної педагогіки. Воно є вираженням інтуїтивно-емпіричним виховним утворенням.

З метою окреслення понятійних меж і надання йому статусу педагогічного методу його доцільно віддиференціювати від досить близького до нього методу переконання. Останній ґрунтується на філософсько-психологічній ідеї раціоналізму й відповідно у практичному застосуванні апелює до людського розуму, до логіки аргументації та розмірковування. Тут якраз система мисленневих побудов породжує у суб'єкта прагнення, хоч і не досить експресивно виражене, до того чи іншого морального діяння.

Метод же педагогічного умовляння ніякою мірою не повинен заперечувати опертя на свідомість і самосвідомість суб'єкта. Однак пріоритет тут слід надавати емоційним переживанням і вихователя, і вихованця. Якраз вони у кінцевому підсумку, прояснюючи розум і енергетично насичуючи його, призводять до запланованих особистісних зрушень. Таким чином, метод педагогічного умовляння як парадигмальна схема є емоційно-когнітивним способом управління процесом виховання. Його, на нашу думку, перш за все слід використовувати у нестабільні, тобто кризові періоди особистісного розвитку суб'єкта: дошкільний вік (3 роки – 6 років), шкільний вік (8–12 років), пубертатний період (14 років), криза 17 років.

Це своєрідні періоди в розвитку особистості. У них на протязі відносно короткого часу (від декількох місяців до року, а інколи й до двох) відбуваються різкі істотні зміни. Дитина чи підліток у дуже короткий термін змінюються повністю в основних особи-

стісних характеристиках. Розвиток набуває негативних рис, він на відміну від стійких вікових періодів здійснює скоріш руйнівну, ніж створювальну роботу.

Значна частина вихованців, які переживають критичні періоди розвитку, виявляють тяжковиховуваність. Вони немов би випадають із системи педагогічного впливу, яка ще зовсім недавно забезпечувала нормальний хід їх виховання. Педагогіка ж критичних періодів ще недостатньо розроблена у практичному і теоретичному аспектах. Тож педагог, у взаєминах з вихованцями, що перебувають у віковій кризі, часто буває подібний Пріаму, що сидить на розвалинах Трої, не знаючи як йому діяти. Крім того, у значної частини вихованців і у стабільні періоди розвитку спостерігається егоїстично центрований тип поведінки, що ускладнює процес їх морально-духовного виховання.

Загальною тенденцією вихованців у кризові періоди розвитку є більш чи менш виражений негативізм на дії педагога, що безпосередньо апелюють до їхньої інтелектуальної структури. Тож більш продуктивною у такій ситуації видаються емоційні виховні дії. Метод педагогічного умовляння й ґрунтується на системі таких дій.

Створення цього методу вимагає розкриття особливостей першої миті перебігу процесу педагогічного умовляння й задавання вихованцю особистісно розвивальної перспективи, виявлення специфіки емоційно-аргументованих педагогічних чинників виклику у вихованця особистісної рефлексії, пошуку засобів емоційно-змістового поглиблення внутрішньої ситуації вихованця та техніки створення емоційної цілісності у процесі педагогічного умовляння. Перейдемо до послідовного висвітлення цих проблем.

5.2.1. Особливості першої миті перебігу процесу педагогічного умовляння

Перша мить зустрічі вихователя з вихованцем за розгортання процедури умовляння має істотне значення для подальшого функціонування такої педагогічної взаємодії та її загального розвивального результату. Тут вихователю слід брати до уваги очікування вихованця стосовно майбутніх своїх виховних дій. Зазвичай, вихованець налаштований на його докір як спосіб виховного впливу. Адже порівнюючи свій морально-змістовий стиль поведінки з морально-духовними цінностями педагога, вихованець не може

міркувати по-іншому. У даному випадку у нього неодмінно виникає налаштованість на переживання тривоги і відповідне вербальне реагування захисного плану.

Враховуючи все це, педагог попереджає такий емоційно-поведінковий сценарій вихованця, і це істотно змінює подальшу їхню картину взаємин. Тому вихователь постає перед вихованцем як особистість, що безмежно стурбована його поведінкою, і яка випромінює гаму емоційних переживань: жалю, смутку, журби. Причому цей стан педагог демонструє як у формі відповідних експресивних реакцій, так і в словесному вираженні.

Здавалося б, що такої виховної пропедевтики достатньо, щоб вихованець сповна відкрився вихователю і без будь-яких внутрішніх перепон сприймав не досить приємні для нього судження. Та виявляється, що згаданих виховних дій недостатньо для потрібної активізації всіх сутнісних сил вихованця, які мають бути спрямовані у педагогічно доцільне річище.

Наступна мета вихователя передбачає представлення особистісного минулого вихованця, яке заслужено оцінювалося всім його оточенням як суспільно значуще, таким, що характеризує його нині (хоча в дійсності це не так). Такий прийом викликає у вихованця сильне переживання самоздивування, за яким у нього розгортається глибинна рефлексивно-оцінна діяльність. Важливо, що інтенсивність цієї діяльності корелює з точністю моральної характеристики особистості вихованця, з розкриттям його місця в суспільстві та впливу на інших людей. Тож видається педагогічно доцільнішим возвеличити вихованця як особистість, ніж звести його до рівня особистісної пересічності. Цим самим вихованець переконується, що саме на даний час він втратив у своєму морально-духовному зростанні. Після того, як вихованець по-новому пережив своє особистісне минуле як теперішнє, його доцільно розвернути до вирішення нагальних етичних проблем.

Вихователь у цьому зв'язку ще раз наголошує (тепер вже в минулому часі), що вихованець раніше був морально кращий за багатьох своїх ровесників. Такий висновок, по-перше, підсилює процес особистісної самосвідомості вихованця з врахуванням і моральних позитивів, і моральних негативів. Вони вибудовуються ним у порівняльний ряд і завдяки цьому диференційованіше емоційно оцінюються. По-друге, у вихователя з'являються додаткові підстави для найсильнішого емоційного реагування на нинішній стан вихованця.

5.2.2. Особливості задавання вихованцю особистісно розвивальної перспективи

Педагогічне умовляння як метод має свою специфіку щодо цілей, які ставить вихователь перед вихованцем. Тут ціль як розвивальна перспектива повинна бути двоступеневою, і якраз цим вона відрізняється від цілей, що функціонують за реалізації інших виховних методів. Особливістю двоступеневої цілі є те, що вона включає в себе як образ морально-духовної норми, який вже був у внутрішньому досвіді вихованця, так і відповідний образ, що змістовно-ціннісно перевершує попередній. Назвемо відповідно ці образи образом 1 і образом 2. Стосовно образу 1, то тут тактика педагога зводиться до його відновлення у повному обсязі, тобто до утвердження його як цілісності когнітивного, емоційно-ціннісного і практичного компонентів. Що ж стосується образу 2, то тут ставиться завдання його спрямованого створення. При задаванні вихованцю двоступеневої перспективи педагогом мають бути дотримані дві істотні умови. Перша полягає в тому, щоб у внутрішньому осягненні вихованцем образу 1 і образу 2 між ними не було логічного і часового розриву. Вихованцю вона (перспектива) повинна демонструватися як певне системне утворення, за якого образ 1 задає вектор осмислення і розгортання образу 2. По-іншому кажучи, образ 1 повинен, так би мовити, проходити крізь образ 2, змістовно збагачуючи його і емоційно насичуючи. Суть другої умови зводиться до того, що педагог ставить перед вихованцем вимогу виконання дії відновлення втрачених морально-духовних надбань у контексті спрямованого створення аналогічних майбутніх цінностей. Методично така вимога оформляється у відповідному мовленнєвому оформленні: „Ти не тільки повернеш втрачені морально-духовні цінності, а й перевершиш їх”.

При цьому дане судження має бути висловлене з цілковитою впевненістю у його реальності для вихованця. Крім того, це судження супроводжується переживанням емоції бажання за допомогою інтонаційної функції слова педагога. Емоційний супровід призводить до індукування у вихованця первинного прагнення до власного особистісного самозмінювання.

5.2.3. Особливості емоційно-аргументувальних педагогічних чинників виклику у вихованця особистісної рефлексії

За методу педагогічного умовляння вихованець у першу чергу виступає об'єктом емоційних переживань вихователя. Тому якраз з цього правила він виходить, організовуючи свої виховні дії. Останні в процесі внутрішньої діяльності, спрямованої на їхнє сприйняття вихованцем, виступатимуть стимулами для розгортання у нього особистісної рефлексії. Вона ж за певних характеристик й може призвести до тих чи інших переорієнтацій у цінностях і поведінці вихованця.

Вступаючи у спілкування з вихованцем, педагог одразу сповіщає йому про своє горе з приводу його поведінки та сподівається, що він розділить його, і воно стане їхнім спільним емоційним станом.

Демонструючи переживання сильного засмучення, педагог робить все, щоб воно було зрозумілим вихованцю. При цьому аргументи вихователя мають стосуватися складових морально-духовного „образу Я” вихованця, які, на жаль, на даний час втрачені. Він перераховує його суспільно значущі якості, які його характеризували як особистість в минулому. Важливо, щоб у „образі Я” вихованця предметом підвищеної уваги виступили сутнісні, ядерні цінності, які є визначальними у його особистісній системі. Наступні аргументи засмучення вихователя вихованцем повинні характеризувати змістовну спрямованість його помислів у минулому і теперішньому часі. З цією метою вводяться поняття „краса розуму” і „потворність розуму”. Краса розуму фокусує в собі добродійні помисли людини, а його потворність корелює з помислами аморальності й бездуховності. Виходячи з цього, слід розкрити вихованцю дві його розумові системи (морально-позитивну у минулому і морально-негативну в теперішньому). Конкретно, це можуть бути помисли гордовитості, славолюбства чи пошани, поваги до іншої людини тощо. Тож вихованець має усвідомити, що краса його розуму – це чистота його думок.

Результатом сильного засмучення, яке процесуально розгортається за двома описаними нами змістовими напрямками, має бути створення у вихованця внутрішньої ситуації „обтяжливості усвідомлення своїх суспільно несхвальних діянь”. Вони мають справити на нього прикре, неприємне враження. Це перший, але необхідний крок на шляху морального вдосконалення вихованця.

Внутрішня ситуація є провісником майбутньої розгорнутої особистісної рефлексії як рушійної сили його особистісного розвитку. В чому ж вбачаються скриті особистісно перетворювальні можливості створеної внутрішньої ситуації? В тому, що вона через нове емоційне оцінювання вихованцем своїх теперішніх способів поведінки допомагає йому сформулювати новий погляд на себе як на особистість, що відкрила вхід (хоч ще досить тісний) для тих самозмін, яких бажає вихователь. Такі самозміни об'єктивуються на початку нехай і не в значних, але у добродійних справах. Звичайно, що початкові особистісні діяння не співрозмірні зі скоєними вихованцем провинами, але все-таки вони відволікають його від несхвальних поведінкових устремлінь. Завдяки цьому вихованець більше не залишається поза межами добрих справ, а стає їх творцем. Для вихованця, який межі добрих справ не переступив, залишився у полоні егоїстичних потягів, метод наслідування суб'єктам, що сформулювали в собі добродійні цінності, залишається недієвим. В цьому вбачається ще один особистісно перетворювальний аспект внутрішньої ситуації „обтяжливості усвідомлення вихованцем своїх суспільно несхвальних діянь”. Вона повертає вихованця до світу людей з їхніми потребами, сподіваннями, інтересами.

5.2.4. Емоційно-змістове поглиблення внутрішньої ситуації „обтяжливості усвідомлення вихованцем своїх суспільно несхвальних діянь”

Ця мета вимагає від педагога інших, на відміну від попередніх, виховних впливів. Якщо на етапі створення такої ситуації педагог використовував своє сильне засмучення особистісним станом вихованця, то тепер у нього домінуючими засобами виступають прохання і благання. Звичайно, що ці виховні засоби теж мають бути збагачені сильним переживаннями, але змістовно вони відмінні від виховної дії засмучення. Прохання й умовляння як комунікативні акти мають розгортатися якраз у такій послідовності. Педагог формулює відповідне внутрішній ситуації вихованця емоційно збагачене прохання, а далі, поступово збільшуючи емоційний супровід, трансформує його у благання. Але головним при цьому виступає зміст цих педагогічних звернень. При його доборі доцільно дотримуватися правила, згідно з яким зміст за своїм моральним навантаженням не повинен викликати у вихованця реакцію обурення. Вона може істотно порушити особистісну взаємодію

вихователя і вихованця і завести її у глухий кут. З огляду на це оптимальним видається прохання – умовляння, яке обмежується зверненням до вихованця не добавляти до теперішніх аморальних дій. Йдеться, таким чином, про спробу утвердити у поведінковому досвіді вихованця „мораль стримування”. Практично це означає, що вихованець поводить себе не вдаючись до більш загрозливих (ніж раніше) моральних дій.

Вихователь з метою запобігання реакції обурення вихованця неможливістю радикально змінити свій стиль поведінки благає робити це не одразу, а поступово і потроху. Тут досить впливовим виявиться педагогічний оптимізм, який зводиться до переконання, що вихованець має вагомий шанс на особистісно розвивальну самозміну, оскільки у своєму поведінковому регресі не дійшов ще до тієї межі, яка не дозволяє йому рухатися у протилежному напрямі.

Далі змістовний вектор прохання – благання вихователю доцільно змінити. Він має бути, по-перше, пов'язаний з цінністю минулих чеснот вихованця. У мовленнєвому оформленні педагога це може звучати так: *„Прошу і благаю в ім'я минулих твоїх моральних надбань дай нам можливість знову побачити тебе на тій же висоті”*.

По-друге, розширення змісту прохання мусить відбуватися через доведення до свідомості вихованця зв'язку між його недостойними діями і скорботою, яку переживає вихователь з цього приводу. При цьому слід обов'язково наголошувати, що на це переживання його наражає якраз вихованець своїми аморальними діями.

По-третє, запобігаючи можливість виправдання вихованцем своїх аморальних дій тим фактом, що його певним чином спонукали на це інші, педагог спрямовує його думку на те, що лише він є винуватцем своїх моральних проблем.

По-четверте, благання вихователя розгортається у контексті негативного впливу вихованця на своїх ровесників, який здійснюється на основі механізму наслідування. Тут важливо викликати у вихованця переживання пожалкування за можливі негативні наслідки для інших, спричинені його поведінкою.

По-п'яте, вихователь пов'язує благання зі своїми прикроями, які він розкриває вихованцеві. Однак це особливе розкриття: воно здійснюється не тільки як констатація стану вихователя, а як неможливість працювати над його подоланням, і якраз через те, що проблеми вихованця відняли таку можливість. Це змушує вихован-

ця глибоко зрозуміти душу вихователя і розгорнути не автономну саморефлексію, а у єдності з психологічним станом вихователя. В кінцевому підсумку такий спосіб підвищує ступінь практичної дієвості процесу усвідомлення вихованцем власного „Я”.

По-шосте, враховуючи певну позитивну налаштованість вихованця на емоційні висловлювання вихователя, наступне своє судження він вибудовує як бажання не гаяти часу, не ухилитися і не чинити опору стосовно своєї моральної самозміни. Тут дієвими виявляться приклади долі людей, які стійко порушували правила спільного людського життя. Такі приклади педагог наводить не у формі розповіді, а у формі запитань до вихованця, активізуючи цим самим у нього процес самосвідомості.

Вихованці, що перебувають у кризових періодах розвитку часто своїми діями наносять педагогу образи чи створюють неприємності більшої чи меншої міри значимості. Як у таких ситуаціях він має чинити? Природна реакція – психологічно дистанціюватися від таких вихованців, а то й знехтувати ними, але вона є педагогічно неефективною, оскільки не приваблює вихованця до вихователя. Без позитивних же емоційних взаємовідносин продуктивного виховного процесу не слід очікувати. Тож попри всі емоційні негаразди педагог мусить наближати вихованця до себе, щоб привести його в попередній моральний стан.

Ще більше дезорганізується виховний процес, коли педагог проявляє мстивість за неповагу до нього з боку вихованця. Помста як особистісна дія може розгортатися у різних формах покарання. Все ж вона вважається глибоко аморальною і підлягає осудженню. Тут доцільно уточнити, що заперечується якраз покарання, що мотивується помстою, а не покарання взагалі. Психологічно доцільне покарання є одним з виховних методів, і воно має місце в методичному арсеналі педагога.

Покарання як метод має право на життя, коли воно приносить користь вихованцю. Парадокс методу покарання якраз і полягає в тому, що за науково доцільного його використання, вихованець не віддаляється від вихователя, а притягується до нього. Однак такий позитивний психологічний рух можливий, якщо вихованцю буде глибоко зрозумілою мотивація покарання, тобто усвідомлення користі для себе дією педагога. Звичайно, що вихованець формує уявлення про користь для себе не в абстрактному вигляді, а у формі чітко мовленнєво представлених моральних характеристик, які він опанує у індивідуально доцільній послідовності.

5.2.5. Емоційна цілісність у процесі педагогічного умовляння

Створення емоційної цілісності є одним з істотних умінь педагога в науково доцільній організації процесу умовляння. Під цим психологічним утворенням розуміють тотожність переживань, що виникають у членів певної групи, де функціонують виражені міжособистісні контакти. Точніше кажучи, це має бути одне емоційне переживання позитивної чи негативної модальності, що охоплює кожного без виключення члена групи.

Емоційна цілісність, яка буде предметом нашого розгляду, для свого виникнення вимагає відповідних виховних зусиль одного з членів групи. Якщо йдеться про навчально-виховну групу, то таким емоційним ініціатором виступає педагог; він є справжнім призвідцем цього процесу.

Нижчою його формою є різні масові видовища: спортивні змагання, пісенні фестивалі тощо. Тут колективні емоційні переживання виникають спонтанно і не потребують спеціального керування. Як правило члени таких загалів перебувають у відносинах „поряд”, а не „разом”, що різко обмежує їхні розвивально-перетворювальні можливості.

За емоційної цілісності вищої форми (або рівня) між членами групи виникають зв'язки взаємодії, що робить таке утворення сповна системним. Тут кожен член групи є невід'ємною частиною цілого, зі всіма виховними наслідками, що з цього випливають. Значимо, що зв'язки емоційної взаємодії мають педагогічний сенс, якщо вони сприяють досягненню поставленої педагогом виховної мети. Якраз цим і характеризуються відносини „разом”. За умови набуття такими відносинами параметру стійкості можна кваліфікувати того чи іншого члена групи як суб'єкта колективного емоційного переживання.

Розглянемо емоційну цілісність як фрагмент буття підростаючої особистості у технологічній площині.

Ситуація 1. Вихованець демонструє спосіб поведінки, який суперечить загальноприйнятим вимогам.

Перший етап – педагог формує групу, учасники якої за соціометричними показниками є найбільш близькими до даного вихованця; їхні взаємини характеризуються як дружні. Це має принципове значення, оскільки ними визначатиметься емоційна взаємодія і розвивально-перетворювальна відповідь вихованця;

Другий етап – педагог викликає у кожного члена групи переживання суму стосовно вихованця, який не дотримується нормативних способів поведінки. З цією метою він закликає їх: „Сумуйте разом зі мною”. Демонструючи власне переживання суму (члени групи сприймають відповідні цьому стану експресивні реакції: вираз обличчя, положення рук), педагог обов'язково нарікає з приводу того, що сталося. При цьому сила нарікання завдяки його мовленнєвій техніці має бути великою. Змістом нарікання є детальне розкриття всіх наслідків недостойної поведінки вихованця.

Надмірність нарікання перетворює його у міцну когнітивно-емоційну єдність з перевагою компоненту переживання, що споріднює нарікання зі станом людського плачу. Такий сум-плач є свідченням ширості педагога у ситуації, що склалася у виховному процесі; тут відсутній будь-який момент „педагогічної гри”. Останню завжди розпізнають вихованці, і це знижує її виховну ефективність. У даному випадку справжнє переживання педагога має породити адекватне переживання вихованців.

Істотно, що сила нарікання педагога детермінується його впевненістю у можливих морально-духовних змінах вихованця, що скоїв недостойний вчинок. І тут неважливо коли такі зміни відбуваються, а важливим є сам педагогічний оптимізм, який індукуватиме самоперетворювальний оптимізм вихованця. Тож педагог своїми діями має зрушити, хоч якоюсь мірою, усталену поведінкову позицію вихованця, і це активізує його внутрішні можливості до особистісного самозростання. В цьому прогресивному русі вихованець по-іншому себе самооцінить як особистість, а отже, свій суспільно несхвальний спосіб поведінки зробить особистим минулим і відкриє нову морально-духовну перспективу, яку він поступово наблизатиме.

Мовленнєве висловлювання – нарікання має рівною мірою стосуватися вихованця, і всіх членів групи. Завдяки емоційно-мовленнєвій позиції педагога у членів групи й виникає всеохоплююче переживання суму. Особливістю цього групового переживання є те, що воно з'явилося як результат переробки емоційно-когнітивної інформації, яку демонстрував педагог. Цим самим емоція суму членів групи міцно пов'язується з конкретною ситуацією, що не дозволяє цьому переживанню зміститися у іншу змістову площину і об'єднатися з нею.

Групове переживання суму виконує подвійну перетворювальну функцію. По-перше, це функція, що передбачає зміну поведінки

вихованця. Сприймаючи масовий емоційний імпульс, у нього може з'явитися первинний сумнів щодо своїх аморальних дій і внутрішня налаштованість на інший поведінковий сценарій. Його остаточне утвердження, звичайно, пов'язане з іншими виховними діями педагога.

По-друге, заявляє про себе функція, що консолідує групу у суспільно значущому моральному напрямі. Кожен член групи укріплюється у суспільних морально-духовних цінностях як регулятор реальної поведінки.

Ситуація 2. Вихованець демонструє суспільно значущий вчинок.

Перший етап змістовно тотожний такому ж етапу *ситуації 1.*

Другий етап – педагог викликає у кожного члена групи переживання радості стосовно вихованця, який здійснив суспільно значущий вчинок. Педагог звертається до членів групи: „Радійте разом зі мною”. Щоб викликати у них переживання, педагог окрім демонстрації власного переживання радості, хвалить вихованця, використовуючи найвиразніші мовленнєві засоби. При цьому доречним буде, коли похвала переросте у прославляння вихованця.

Цей емоційно-компліментарний пресинг викличе у членів групи емоцію радості за свого товариша. Таке переживання буде для них морально очищувальним. Воно позитивне вплине на їхню мотиваційно-ціннісну структуру, орієнтуючи в напрямі особистісного удосконалення. Сам же вихованець за такого групового діяння зміцниться у своєму морально-духовному виборі.

У розкритих нами виховних ситуаціях педагог безпосередньо виступає ініціатором створення емоційної цілісності, за якої в групі вихованців відбуваються очікувані ним особистісні зміни. Однак така виховна процедура не повинна бути постійною з огляду на динаміку цих змін. Подальшим кроком мусить бути перетворення кожного члена групи у призвідця емоційної цілісності. Лише в цьому випадку можна говорити про підростаючу особистість як розвиненого суб'єкта групового (колективного) емоційного переживання.

Зважаючи на дієвий виховний потенціал емоційної цілісності, її спрямовану організацію доцільно підняти до рівня провідної виховної закономірності, яка обов'язково має бути використана у виховному процесі. Емоційна цілісність за всіх її педагогічних варіацій ґрунтується на двох фундаментальних емоціях радості та суму.

Тут принципове значення має предмет спрямованості цих переживань. Як правило, життєві ситуації й організований освітній процес виховують у особистості почуття радості та суму, що пов'язані з задоволенням чи незадоволенням її різноманітних Его-потягів. Таким чином, ці переживання не працюють на морально-духовну зрілість особистості, залишаючи її в межах егоцентричної спрямованості. Отже, постає проблема якісної переорієнтації емоцій радості та суму, спрямування їх на користь іншої людини як особистості, на її морально-духовний розвиток.

Психологічною основою такої емоційної трансформації виступає готовність до ототожнення особистістю своєї мотиваційно-ціннісної системи з відповідною системою іншої людини. За переживання суб'єктом радості ці системи є реально функціонуючими, а за переживання суму суб'єкт емоційної цілісності ототожнює свою мотиваційно ціннісну систему лише з бажаною, тобто з такою, яку повинна сформувати інша людина. Педагог у цьому зв'язку спрямовує думку вихованців на пошук спільних позитивних особистісних утворень, на порівняння їх за цим критерієм. Якщо така готовність набуває рівня звички, вона й виступатиме пусковим механізмом групового емоційного переживання.

5.2.6. Ситуації зваблювання у корекційному впливі на вихованця

Виховна дієвість педагогічного умовляння залежить від здатності педагога підняти вихованця до рівня пристрасного ставлення, зумовленого тими чи іншим його потребами. Пристрасні ставлення є емоційними переживаннями, що межують з запальністю чи шаленством. Така їхня емоційна інтенсивність повністю захоплює індивіда, зосереджує його діяти лише в одному напрямі, який визначається актуалізованою потребою. Емоції цього ґатунку не є провідними у почуттєвій структурі особистості; часто трапляється так, що вона зовсім їх не зазнає, збіднюючи цим самим свій внутрішній світ. Прив'язаність пристрастей до певних потреб визначає їхню загальну модальність: будуть вони конструктивними чи деструктивними з огляду на суспільні вимоги і норми.

У виховному плані бажано, таким чином, культивувати ті пристрасні ставлення, які сприяють морально-духовному становленню підростаючої особистості. Процес виклику у вихованця пристрасних переживань суспільно значущої спрямованості розгортається

у спеціально створюваних ситуаціях зваблювання. Щоб відбулося спрямоване тяжіння, має бути наявним відповідний предмет, що репрезентує ту чи іншу потребу (вітальну чи соціогенну).

Зустріч такого предмета з емоційно налаштованим на нього суб'єктом і буде кваліфікуватися як його зваблення. Суб'єкт тепер прагне пережити процес зваблення, задовольнити опредмечену потребу, тобто мотив. Які ж реально потреби вихованця слід використати, щоб побудувати ситуацію зваблювання? Річ у тім, що у його оперативному особистісному досвіді немає потребнісно-мотиваційних утворень, які б створили досить змістовний суспільно значущий поведінковий фонд. Використання ж яскраво індивідуалістично виражених Его-потреб не дозволить досягненню виховних цілей педагога. Залишається віднаходити у внутрішній системі вихованця перехідні форми вчинків, природа яких полягає в тому, що вони і не виражено суспільно негативні, і не досить важливі з позиції вершинних морально-духовних цінностей. Тож це вчинки, які не підлягають прийняттю санкціям, і на які дорослі, власне кажучи, не звертають увагу, „списуючи” їх на дитячу розумову обмеженість. Вихователь же такий вчинок робить предметом розгляду і оцінки. Не знаючи навіть достеменно мотиваційної структури, на основі якої був здійснений вчинок перехідної форми, при його оцінці він орієнтується на схильність індивіда до соціального визнання і прийняття. При цьому він застосовує прийом гіперболізації значущості такого вчинку і відповідно схвалює його. Не зупиняючись на схваленні вчинку, він звертається й до образу Я вихованця, до центральних ціннісних утворень, зокрема до потреби у славі. Відповідно педагог авансовано її й забезпечує. Спланована підтримка цієї потреби вихованця призводить до її частоті актуалізації. Відтепер педагог з цією потребою поєднує більш суспільно значущу змістову основу, тобто пропонує розвинену форму морального діяння. Вихованець, не чинячи вираженого опору, приймає її, оскільки механізм зваблювання уже діє і не дозволяє йому прийняти інше рішення.

Подальша робота вихователя полягає в тому, щоб під сформований вчинок у його виконавсько-результативній частині підвести іншу потребнісно-мотиваційну основу, яка пов'язувала б його з переважаючою користю для інших людей. Це означає, що відбувається трансформація індивідуалістично спрямованого вчинку на вчинок соціоспрямований. Такий основний закон, на якому будується реальний процес виховання.

5.2.7. Надія у моральних здобутках вихованця

Виховний процес, що здійснюється в умовах внутрішньої нестабільності вихованця, коли прогресивна лінія його розвитку певною мірою гальмується, не може однозначно будуватися на науково-методичних засадах, характерних для нормативної його моделі. Це, зокрема, стосується формулювання цілей, які має прийняти вихованець як орієнтир для розгортання відповідної внутрішньої діяльності. Для вихованця, який переживає суперечності в розвитку, традиційно поставлена педагогом мета виявляється для нього недостатньо дієвою через неготовність спроектувати її у певну систему моральних дій.

Ця психологічна вада знімається, коли при організації процесу оволодіння вихованцем новим способом моральної дії наголос робиться на надії, виходячи з того, що це емоційне переживання, яке виникає при очікуванні суб'єктом певної бажаної події, є для нього більш суб'єктивно прийнятним.

Щоб така переорієнтація у компоненті моральної дії, що пов'язаний з майбутнім, успішно відбулася, педагог має виконати ряд важливих умов. По-перше, потрібно дискредитувати сформований суспільно несхвальний спосіб моральної дії. Техніка такої роботи описана нами вище. По-друге, в умовах кризи розвитку особистості більш сприятливим для формування нового способу моральної дії у контексті переживання надії видається прийом усвідомлення вихованцем зміни старого способу моральної дії на новий. Особливість ситуації зміни полягає в тому, що вихованець утримує у свідомості одночасно два способи моральних дій і зважає їх. Відтак, є внутрішні підстави, що він віддасть перевагу новому способу, який відкриває для нього більші поведінкові перспективи, що опосередковуються функціонуванням надії. По-третє, вихованець має визначити вірогідність реального здійснення бажаної події. Цей акт він може реалізувати, критично проаналізувавши свій наявний моральний досвід і зробивши відповідні висновки.

По-четверте, педагог докладає зусиль, щоб надія вихованця як очікувана ним значуща подія збувалася в межах його функціонування як соціоорієнтованої особистості.

5.2.8. Закид у суб'єкт-суб'єктній виховній взаємодії

Вихованець, що перебуває у віковій кризі, надзвичайно чутливий до тих впливів на свій образ Я, які не узгоджуються з його базовими

цінностями. Тому такі дії педагога як наказ чи пряма вимога розцінюються вихованцем як замах на його незалежність чи самобутність і здебільшого відхиляються ним. У цих умовах виникає необхідність у застосуванні таких виховних дій, які з одного боку не призводили до різкого потрясіння образу Я вихованця, а з іншого – давали б позитивний результат. Якщо дотримуватися педагогічної логіки повного оберігання образу Я вихованця, то адекватним виховним прийомом має бути звичайне прохання. Та якраз через те, що цей прийом повністю обходить рефлексивну складову образу Я він часто не дозволяє педагогу досягти виховної мети. Тому стосовно ефективних виховних дій і йдеться саме про помірне потрясіння особистісного ядра вихованця.

Прикладом такої виховної дії виступає закид як докір, що щадить самолюбство суб'єкта. Така виховна дія відповідає вищевведеній характеристиці, що забезпечує протікання продуктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Так, при використанні докору педагог прямо виражає своє незадоволення поведінкою вихованця, називаючи при цьому відповідні його особистісні якості. За такої дії вихованець шукає можливість психологічно самозахиститися, за допомогою певних висловлювань чи переживання незгоди, а то й образи. При застосуванні закиду педагог наголошує на тому, що через недостойну поведінку вихованець не дає йому змоги продуктивно працювати з іншими вихованцями. Такий аргумент має рацію. Адже вони дійсно можуть не сприйняти виховні дії педагога, посилаючись на порушника дисципліни. Це має зрозуміти вихованець, з яким спілкується педагог, використовуючи закид такого морального змісту. Педагог може підсилити дію закиду, звернувши увагу на те, що йому боляче за такого вихованця. В результаті такої діяльності педагога можна очікувати позитивних особистісних зрушень вихованця.

5.2.9. Комбіноване прохання у суб'єкт-суб'єктній виховній взаємодії

Звичайне прохання як виховний прийом – на що ми наголосили вище – є недостатньо ефективним. Однак це не означає, що його не слід використовувати у виховній роботі. За умов певного удосконалення він може зайняти вагоме місце у методичному арсеналі педагога. Перш за все питома вага виховної ефективності прохання зростає, коли воно здійснюється на фоні постійної турботи пе-

дагога за свого вихованця. Піклування за себе вихованець має не тільки усвідомити, а й емоційно пережити. Це має бути подвійним переживанням: як радість, яку він пов'язує із станом самозадоволення, так і радість за доброзичливість педагога. Тож лише педагог як значуща особистість матиме успіх у використанні цього методичного прийому. Далі йому необхідно забезпечити, щоб його доброзичливість супроводжувала дію прохання тут і тепер. Практично це реалізується у спосіб щирих обіймів вихованця чи тримання його за руки. Такі ритуальні дії педагога є свідченням його емоційного вибуху, позитивна сила якого передається вихованцеві й зачаровує його. Якраз на такому високоемоційному тлі й має розгортатися виховний прийом прохання. До цього додається інтонаційна складова мовленнєвого оформлення прохання педагога. Слова прохання, вимовлені з великим емоційним піднесенням, вражають вихованця і налаштовуюватимуть до морального діяння поставленого перед ним педагогом.

Звичайно, що лише декілька актів комбінованого прохання не дозволять досягти бажаної мети. Адже надто глибокі негативні особистісні утворення вихованця, що перебуває в кризовому стані. В такій ситуації потрібна певна постійність у використанні цього виховного прийому. При цьому не повинна зменшуватися емоційна напруга процесу прохання: навпаки, вона має ще збільшуватися. Зміст же мовленнєвого оформлення прохання має стосуватися як майбутнього благополуччя вихованця, так і емоційного стану вихователя, коли неслухняність дитини викликатиме у нього почуття жалю чи скорботи. Комбіноване прохання, таким чином, представляє собою хвилювання душі, і такий стан має бути притаманний педагогу для ефективної виховної роботи.

5.2.10. Емоційний комплекс впливу педагога на вихованця

Знання і використання педагогом всіх нюансів емоційного впливу на вихованців, що знаходяться у кризовому стані, запорука його виховного успіху. У емоційній підтримці діяльності вихованця має бути відсутня невпорядкованість, коли та чи інша емоція використовується педагогом недостатньо вмотивовано. Це означає чітку ієрархію їхньої задіяності в залежності від темпу просування вихованця у набутті певної моральної цінності.

Педагог же не знаючи цієї емоційної закономірності, долучає до виховного процесу емоційні переживання таким чином, що певний емоційний вплив виявляється передчасним з огляду на відповідне реагування вихованця. Цим самим різко знижується морально перетворювальний ефект.

Як же педагог фіксує поступ вихованця до поставленої мети? Це він здійснює на основі його мовленнєвих висловлювань та ступеню піддатливості на виховні пропозиції, а також на основі зовнішніх експресивних проявів тих чи інших емоційних реакцій: будуть вони заперечувальними чи схвалювальними стосовно впливу педагога.

Таким чином, у процесі виховання педагог вирішує сукупність емоційних завдань як складових його виховної діяльності. Лише за такої умови можна говорити про структурну цілісність виховного процесу.

На першому етапі оволодіння вихованцем певною моральною цінністю, коли лише відчувається позитивна психологічна налаштованість на неї, педагог закріплює цей стан емоцією схвалення („Я радий за тебе!“), подальший крок вихованця у цьому напрямі він фіксує прямою дією похвали на його адресу („Молодчина! Будь таким і далі!“). На етапі психологічної готовності вихованця до здійснення вчинку, що реалізує привласнену моральну цінність, педагог вдається до захоплення ним („Я милуюся тобою!“). Накінець, за умови, коли вихованець регулює свою поведінку на основі сформованої моральної цінності, педагог ставить його як приклад для наслідування („Це прекрасний взірець, якого він домігся!“). Важливо, щоб усі емоційні етапи відклалися у емоційній пам'яті вихованця і своєчасно відтворювалися для розгортання процесу моральної свідомості і самосвідомості. Така внутрішня робота вихованця розгортається під керівництвом педагога, а далі – як процес самовиховання.

Реалізуючи метод педагогічного умовляння, педагог має розуміти, що всі його виховні дії і в цільовому, і операціонально-процесуальному плані ґрунтуються в основному на двох фундаментальних почуттях любові до вихованця і скорботи за його нинішній особистісний стан. Їх єдність і повинна зламати усталену негативну поведінкову систему вихованця і спрямувати її у напрямі суспільно значущих цінностей. Сам вихованець теж має глибоко усвідомити, що якраз цими почуттями педагог приваблює його до себе і створює внутрішні умови до морально-духовного зростання.

5.3. Діагностика моральної вихованості школяра

5.3.1. Методика „Вибір”

Мета – вияснити ставлення школярів до суспільно визнаних норм, пов'язаних з моральними якостями:

- 1) відповідальність,
- 2) колективістська спрямованість,
- 3) самокритичність,
- 4) сумлінність,
- 5) принциповість,
- 6) чуйність.

Учням пропонується обрати відповідь, яка буде тотожною власного вчинку у наступних ситуаціях:

1. Під час канікул, коли ти саме збирався поїхати на відпочинок, учитель несподівано попросив тебе допомогти навести порядок у класній кімнаті. Як ти вчиниш?

- а) погодишся допомогти і відкладеш свій від'їзд;
- б) мобілізуєш ровесників і за день виконаєш всю роботу;
- в) пообіцяєш зробити це після повернення;
- г) пообіцяєш залучити на допомогу того, хто лишається у місті.

2. Тобі дали доручення, яке не зовсім подобається, але його виконання необхідне для досягнення поставлених перед колективом завдань. Як ти поведешся?

- а) сумлінно виконаєш доручення;
- б) залучиш товаришів;
- г) попросиш дати цікавіше доручення;
- д) знайдеш причини для відмови.

3. Ти випадково почув, як група твоїх однокласників висловила цілком слушне, але неприємне зауваження на твою адресу. Як ти вчиниш?

- а) спробуєш пояснити однокласникам, чим були викликані прорахунки в твоїй діяльності або поведінці;
- б) переведеш розмову на жарт, але намагатимешся якнайшвидше виправити недоліки, про які йшлося;
- в) зробиш вигляд, що нічого не чув;
- г) зауважиш товаришам, що вони не кращі від тебе, бо говорять про тебе у твою відсутність.

4. Під час роботи на пришкольній ділянці у тебе з'явилися мозолі. Як ти поведешся?

- а) долаючи біль, виконуватимеш норму, як і всі;
- б) звернешся до друзів з проханням допомогти тобі виконати норму;
- в) попросиш звільнити тебе від цієї роботи і дати іншу;
- г) залишиш роботу незакінченою і підеш відпочивати.

5. Ти став свідком, як твій одноліток несправедливо образив іншого. Як ти вчиниш?

- а) вимагатимеш від кривдника вибачитися перед потерпілим;
- б) з'ясуєш причини конфлікту і допоможеш його усунути;
- в) висловиш співчуття тому, кого образили;
- г) зробиш вигляд, що тебе це не стосується.

6. Ти випадково, сам того не бажаючи, завдав шкоди чи вчинив зле іншій людині. Як ти поведешся?

- а) зробиш усе можливе, аби усунути наслідки причиненого тобою зла;
- б) вибачишся, поясниш, що не хотів цього;
- в) постарасяшся, щоб ніхто не помітив заподіяної тобою шкоди, зробиш вигляд, що ти не винний;
- г) звалиш провину на того, хто потерпів.

Обробка отриманих даних

Вибір школярем відповіді **а** свідчить про активне, позитивно стійке ставлення до згаданих моральних норм. Відповідь **б**, що це ставлення хоча й активне, але не достатньо стійке (можливі компроміси). Якщо учень вибрав відповідь **в**, то його ставлення – пасивне і недостатньо стійке. І, нарешті, вибір останньої відповіді **г** є свідченням негативного ставлення школяра до моральних норм.

5.3.2. Методика „Характеристика”

Мета – дати якісну і кількісну оцінку моральної поведінки учнів, проявів 1) громадської активності, 2) товариськості, 3) самокритичності, 4) відповідальності. Оцінюються моральні якості школяра, що проявляються у його вчинках.

Хід виконання: педагог дає оцінку моральної поведінки школярів за наступною схемою:

1. Участь школяра у громадських справах:

- а) ніколи не бере участі;
- б) від випадку до випадку;
- в) часто, але не за своєю ініціативою;
- г) регулярно, інколи за своєю ініціативою;
- д) ініціатор громадських справ у колективі.

2. Участь школяра у наданні допомоги у громадській роботі:

- а) ніколи нікому не допомагає;
- б) допомагає зрідка і лише вибірково;
- в) інколи, будь-кому;
- г) часто, але лише за вибором;
- д) завжди, будь-кому.

3. Ступінь самокритичності школяра:

- а) ніколи не сприймає критику;
- б) зрідка сприймає критику;
- в) інколи сприймає критику;
- г) сприймає критику вдумливо;
- д) самокритичний, критику майже не потребує.

4. Рівень відповідальності стосовно справ:

- а) ніколи неможливо доручити відповідальну справу;
- б) інколи можливо щось доручити;
- в) можливо часто давати доручення;
- г) можна завжди давати доручення;
- д) сам є ініціатором у виконанні відповідальних справ і доводить їх до кінця.

Обробка отриманих даних

Кожна відповідь оцінюється у балах: а) – 1; б) – 2; в) – 3; г) – 4; д) – 5.

Можна вирахувати частку від ділення суми одержаних балів на 4 питання.

5.3.3. Методика „Вимір особистісних якостей учнів середнього та старшого шкільного віку”

Інструкція до виконання: якщо учень завжди виявляє вказану форму поведінки (їх – 24), то навпроти його прізвища у відповідному рядку первинного бланку педагог ставить плюс. Якщо учень

виявляє зазначену форму поведінки лише інколи або взагалі не виявляє, то ставить мінус.

- 1) Вимагає від себе та своїх товаришів виконання справи до кінця.
- 2) Має стійкі завдання в житті.
- 3) Засуджує несправедливі вчинки товариша.
- 4) Дотримується чистоти.
- 5) Ніколи не порушує правил, які ним же проголошені як необхідні для всіх.
- 6) Негативно ставиться до тих, хто не планує свій час і працю.
- 7) Залюбки та із задоволенням працює.
- 8) Допомогає товаришам у досягненні загальних цілей.
- 9) Відчуває неприємні переживання, якщо робота виконана не своєчасно.
- 10) Завзято та наполегливо домагається того, що заздалегідь намітив для себе.
- 11) Не любить тих, хто залишається осторонь, коли товаришеві потрібна допомога.
- 12) Дотримується у своїх справах і речах порядку та чистоти.
- 13) Не любить людей, які легко змінюють свої переконання.
- 14) Вміє розподіляти свій час і сили так, щоб встигнути зробити необхідну роботу у необхідний термін.
- 15) Завжди знаходить собі роботу.
- 16) Негативно ставиться до тих, хто не допомагає у виконанні загальних завдань.
- 17) Виконує добре та у визначений термін будь-яку доручену справу
- 18) Відчуває негативні почуття до тих, хто не береться за те, до чого прагне.
- 19) Завжди допомагає товаришам по роботі.
- 20) Не любить тих, хто розкидає речі, є неточним у часі.
- 21) Завжди діє у відповідності зі своїми переконаннями, захищає їх, не турбуючись про власну користь.
- 22) Завжди діє за обраним планом.
- 23) Готовий виконувати будь-яку посильну роботу.
- 24) Бере активну участь у постановці загальних завдань.

Номер форми поведінки	Прізвища учнів						
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							
16.							
17.							
18.							
19.							
20.							
21.							
22.							
23.							
24.							

Бланк обробки даних

Прізвище, ім'я учня _____

Якість	Номери форм поведінки	Кількість плюсів
1	2	3
Відповідальність	1, 17, 9	
Цілеспрямованість	2, 10, 18	
Товариськість	19, 3, 11	

1	2	3
Акуратність	4, 12, 20	
Принциповість	21, 5, 13	
Організованість	22, 14, 6	
Працелюбність	23, 15, 7	
Колективізм	8, 24, 16	

Кожна якість оцінюється за трьома твердженнями. Перші два описують поведінку, яка характеризує дану якість, а третя оцінює наявність мотиву, який лежить в основі даної якості. Кількість плюсів, яку набрав учень з кожного твердження, дозволяє оцінити як вираженість зовнішніх проявів даної якості, так і силу мотивів, що лежать в її основі, а також ступінь сформованості якості в цілому.

5.3.4. Методика „Самооцінка скромності”

Мета: обстоювання особистісних принципів аналізу моральних цінностей.

Хід виконання: школярам пропонується анкета з переліком ознак скромності. Вивчаючи анкету пункт за пунктом, учні самі визначають ступінь варіативності тієї чи іншої ознаки і записують в графу анкети власну оцінку за шестибальною шкалою.

№ п/п	Ознаки	Оцінка ступеня виявлення ознаки (бали)					
		5	4	3	2	1	0
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Правильно оцінюю свій успіх						
2.	Вимогливий до себе						
3.	Відчуваю неприязнь до тих, хто рекламує свої успіхи та чесноти						
4.	Не прагну до зверхності						
5.	Не рекламую себе						
6.	Володію почуттям власної гідності						
7.	Впевнений у собі						
8.	Вмію рахуватися з думкою товаришів						

1	2	3	4	5	6	7	8
9.	Виконую правила поведінки, що обстоює інший						
10.	Правильно оцінюю та і реауюю на свої недоліки						
11.	Обстоюю природність у поведінці						
12.	Не прагну бути у центрі уваги						
13.	Помірний у запитах						
14.	Визнаю обмеженість своїх досягнень у порівнянні зі внеском інших						
15.	Не зосереджений на собі						
16.	Прагну до самовдосконалення						
17.	Здатен у присутності інших людей дати собі низьку оцінку, якщо вона заслужена						
18.	Вмію бачити у своїх успіхах заслуги інших						
19.	Прагну не ображати інших						
20.	Не підкреслюю переваги своєї зовнішності						
	Всього балів:						

Обробка отриманих даних

Слід визначити суму 20 оцінок і вирахувати коефіцієнт самооцінки скромності:

$$K = \frac{m \cdot 100 \%}{20}$$

де:

K – коефіцієнт самооцінки скромності,
m – кількість набраних балів.

5.3.5. Методика

„Оцінна шкала прояву суспільних і моральних якостей підлітків і старшокласників”

Дана шкала може бути використана як для самооцінки рівня розвитку суспільних і моральних якостей, так і для оцінки керівником, педагогом і т.д.

Групи якостей	Якості	Показники прояву якостей
1	2	3
I. Суспільні	А. Ставлення до суспільної діяльності	1. Негативно ставиться (ставлюсь) до суспільних справ (СС). 2. Байдуже ставиться (ставлюсь) до СС. 3. Приваблює можливість одержати заохочення. 4. Приваблює значущість суспільних справ. 5. Захоплює творчій початок у СС, їх необхідність.
	Б. Суспільна активність	1. Ніколи не бере (не беру) участі в СС. 2. Виконує доручення від випадку до випадку. 3. Бере участь в СС часто, але як виконавець. 4. Бере участь в СС регулярно. 5. Ініціатор СС у колективі.
II. Професійно-моральні	А. Усвідомлення майбутньої професії	1. Зовсім не задумується про професію. 2. Інколи задумується (задумуюся) про професію. 3. Задумується про професію лише в момент підвищеного інтересу. 4. Уявляє цілі професії, але не бачить свого місця в ній. 5. Усвідомлює цілі і зміст діяльності і свою роль в ній.
	Б. Ставлення до майбутньої професії	1. Нічого не приваблює в майбутній професії. 2. Приваблює в основному переваги майбутньої професії. 3. Приваблює можливість займатися науковою діяльністю. 4. Приваблює суспільна значущість професії. 5. Приваблює можливість професійної творчості і суспільна важливість професії.

1	2	3
	В. Участь у навчальній діяльності	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вчиться (вчусь) без інтересу, часто пропускає заняття. 2. Цікавиться окремими проблемами, відвідує заняття вибірково. 3. Проявляє інтерес до окремих предметів. 4. Розуміє необхідність вивчення усіх дисциплін, регулярно відвідує заняття. 5. З інтересом відвідує всі уроки, активний у практичних заняттях.
	Г. Участь у науково-дослідницькій діяльності	<ol style="list-style-type: none"> 1. Не займається науково-дослідницькою діяльністю. 2. Працює над проблемою, розуміючи її необхідність. 3. Працює над темою, оскільки вона цікава. 4. Розробляє проблему, оскільки усвідомлює її суспільну важливість. 5. Творчо вирішує проблему.
	Д. Участь у трудовій діяльності	<ol style="list-style-type: none"> 1. Уникає участі у трудових справах. 2. Інколи бере участь, але роботу виконує погано. 3. Бере участь, але за відсутності контролю роботу не виконує. 4. Однаково добре виконує будь-яку роботу. 5. Працює з захопленням, не допускає неакуратності.
III. Морально-психологічні	А. Моральна свідомість	<ol style="list-style-type: none"> 1. Не замислюється над своїми вчинками. 2. Замислюється лише після критики. 3. Інколи аналізує свої вчинки за власною ініціативою. 4. Майже завжди аналізує власну поведінку. 5. Постійно аналізує свою поведінку.

1	2	3
	Б. Ставлення до товаришів	1. Негативно ставиться до всіх членів групи (класу). 2. Байдужий до товаришів по групі. 3. Позитивно ставиться лише до тих, у чийому доброму ставленні зацікавлений. 4. Уважний і чуйний стосовно більшості. 5. Уважність і чуйність стосовно товаришів поєднуються з вимогливістю до них.
	В. Участь у справах товаришів	1. Ніколи нікому не допомагає. 2. Інколи допомагає вибраним. 3. Допомагає постійно вибраним. 4. Допомагає інколи будь-кому. 5. Допомагає завжди будь-кому.

Запропонована шкала дозволяє діагностувати прояв 10 якостей особистості за трьома основними групами якостей: суспільні, професійно-моральні, морально-психологічні. Відповіді по шкалі розташовані у порядку зростання:

- 1 – число, що відповідає оцінці „дуже погано”,
- 2 – оцінці „погано”,
- 3 – оцінці „задовільно”,
- 4 – оцінці „добре”,
- 5 – оцінці „відмінно”.

❖ РОЗДІЛ 6

**НАУКА ТВОРЕННЯ ОСОБИСТОСТІ
У ПРАЦЯХ МАЙСТРІВ ПЕДАГОГІКИ**

У своїй діяльності творчому педагогу часто доводиться переживати сумніви стосовно власної вибудованої виховної стратегії. Адже його вихованці неповторно індивідуальні, і це змушує його шукати наукової підтримки, щоб бути впевненим у правильності своїх дій. І хоча виховувати по книгах неможливо, але виховувати за допомогою книг конче необхідно. Це правило набуває особливої ваги, коли педагог звіряє свої кроки з ідеями видатних педагогів, які ґрунтовніше за своїх сучасників зуміли заглибитися у внутрішній світ дитини, віднайти найпотаємніші стежини до її серця і повести до світла людського добра.

**6.1. К. Д. Ушинський
як основоположник наукової педагогіки**

Творча постать К.Ушинського надзвичайно багатогранна. Зупинимось на його смисло-ціннісній домініанті, якою було поглинуте все його життя. Йтиметься про створення наукової педагогіки, яку він пов'язував з системою наукових понять стосовно практичної діяльності. Це – надзавдання, а його реалізація – справжній подвиг.

Тут перш за все виникає важлива проблема: де брати змістовні еталони для побудови наукової педагогіки? Який вибрати масштаб для теоретизації?

К. Д. Ушинський вибрав єдиноможливу опозицію: реальна педагогічна практика у її результируючій частині та існуючі світоглядні погляди на неї, які претендували на роль педагогіки.

Такими еталонами для нього виступили німецькі педагогіки. Якраз таку дефініцію дає К. Ушинський, оскільки ці педагогічні погляди були розрізненими і єдиної цілісної німецької педагогіки не було.

В чому К. Ушинський вбачав центральний методологічний недолік цих педагогік?

По-перше, в тому, що експлуатувався лише термін „настанова”, а не закономірності як науково концептуалізовані конструкти. По-друге, дефініція настанова формулювалася умоглядно, доволі абстрактно, що прирівнюється до голослівності.

В цілому умоглядна, доннаукова педагогіка, за К. Ушинським, є закритим утворенням. Ми не говоримо системою. Вона фіксувала лише взаємодії педагога і школяра у їх зовнішніх характеристиках. Підкреслюємо – зовнішніх, тобто ситуативних, а значить, поверхових, несутнісних.

Будь-яка педагогічна настанова, за К. Ушинським, – це загальний рецепт, який однозначно диктує діяти так чи інакше. Але цього в принципі не може бути, зважаючи на індивідуальні особливості учня і враховуючи реальні обставини, у яких розгортається освітній процес. Тож така за природою настанова може виявитися в одному випадку корисною за результатом, в другому – шкідливою, в третьому – ніякою.

Звичайно, що педагогіка, побудована на таких засадах, не влаштувала К. Ушинського як мислителя-теоретика.

Системоутворювальним для побудови наукової педагогіки для К. Ушинського став сформульований ним філософсько-методологічний постулат: педагогічна теорія неможлива в закритих рамках взаємодії педагога і учнів. Педагогіка піднімається до статусу науки лише по мірі того, як вона асимілює (залучає) „Закони наук” про людину в свою сутність (внутрішню структуру). Це значить, що вона вибудовує свої власні положення лише на основі таких запозичень. Це справжній методологічний переворот, більше того – методологічна революція.

Звідси його знамените твердження: Якщо педагогіка хоче виховати людину у всіх відношеннях, то вона мусить раніше впізнати її теж у всіх відношеннях.

Конкретизація цього твердження у формі методичної поради для педагогів тепер звучить так: Глибоко розумійте закони тих психічних явищ, якими ви хочете керувати, і дійте у відповідності з цими законами і тими обставинами, у яких ви хочете їх застосувати.

Таким чином, науково правильна (ефективна) педагогічна дія – завжди динамічна, не застигла, оскільки згадані обставини безмежно різноманітні. Саме тут створюється підґрунтя для педагогічної творчості.

Звернемо увагу на те, яким для сучасних педагогів-теоретиків і педагогів-практиків світоглядним орієнтиром є формула К. Ушин-

ського: Ви повинні свої педагогічні засоби впливу, на яких будується той чи інший метод, черпати у самій природі людини.

Тепер, на скільки це можливо, розкриємо творчу лабораторію К. Ушинського при створенні наукової педагогіки виховання.

По-перше, для глибшої концептуалізації процесу виховання він вводить категорію „виховна діяльність”. Відтак утверджуються поняття: виховна мета і виховний результат, засоби виховання, які репрезентують виховні методи, умови виховання, які неодмінно слід враховувати. Всі ці структурні компоненти виховної діяльності набули загального місця у сучасній виховній теорії і практиці.

Однак нині часто недооцінюється роль глибокого пізнання вихованця, з яким ми мусимо мати справу. Це, за висловом К. Ушинського, матеріал, який поєднаний з виховною метою.

По-друге, виховну діяльність він кваліфікує як соціокультурний феномен, якого в природі не існує. Звідси відмежування від нижчих форм передачі досвіду (і в тваринному і людському світі).

По-третє, виховна діяльність спрямована виключно на розвиток свідомості людини, а це рівнозначно вихованню її духовності. Далі К. Ушинський ще більше наголошує, що виховна діяльність передбачає моральний і розумовий розвиток людини, а не пристосування до існуючих соціальних норм, вимог і приписів.

Ці цілі можна досягти, коли ми будемо створювати наукову педагогіку виховання як зібрання (сукупність) педагогічних правил виховної діяльності; так стверджував К. Ушинський.

На даний час фонд таких правил доволі збіднений. Тому ми поставили перед собою завдання заповнити цю теоретичну прогалину. Нині експериментально перевіряється концепція правиловідповідного виховання. На нашу думку, саме у правилі як науково-педагогічній категорії сконцентроване певне знання про особливості соціального функціонування або умови, засоби, закономірності психічного розвитку дитини, і відповідно воно виступає концептуальною основою побудови, зокрема, системи ефективних виховних впливів. Тому саме з рівнем правиловідповідного виховного процесу доцільно пов'язувати його технологізацію. На втілення такої ідеї в життя й спрямовані наведені виховні правила.

1. Морально-духовне самовипробування вихованця.
2. Єдність сприятливої ситуації особистісного функціонування вихованця і ситуації його морально-духовного самовираження.
3. Застосування педагогом дії, спрямованої на підкріплення особистісної стійкості вихованця.

4. Розпізнавання вихованцем ситуації спокушання.
5. Особистісно-почуттєва форма представлення вихованцеві морально-духовних цінностей.
6. Формування у вихованця образу майбутніх життєвих проблем як умова запобігання стану розгубленості.
7. Морально-духовне уподібнення.
8. Формування у вихованця морально-здорового способу мислення.
9. Врахування педагогом нерівномірності психологічного впливу виховних методів.
10. Застосування комунікативно-перцептивних каталізаторів виховного процесу.
11. Подолання опору вихованця власному морально-духовному вдосконаленню.
12. Оцінювання вихованцем власних дій за ступенем внеску в добробут іншого.
13. Феномен непрямої виховної дії.
14. Проектування позитивної метафоричної системи.
15. Використання морально перетворювальної сили образів у виховному процесі.

6.2. Естетика духовності В.О. Сухомлинського

Педагогічний світ В. О. Сухомлинського, світ його професіоналізму надзвичайно складний і багатогранний. Він постійно осмислюється нами – вченими-педагогами нової доби. Хтось бере з нього більше, хтось менше, але творча щедрість Павлиського педагога від цього не зменшується.

Та щоб з більшою глибиною зрозуміти Сухомлинського, слід піднятися вище його професійних поривань, доторкнутися до нього як до великої Людини, людини з великої літери. Якраз тут, на нашу думку, сховані ключі від його життя, а отже й від його гуманістичного світогляду, який виливався у педагогіку вищої мудрості.

Не слід вважати, що педагог закривав очі на тогочасне суспільне життя: він його не просто сприймав у всіх проявах, але й відмітаючи ганебне, утверджував як міг світле й радісне, достойне людини духовної.

Власне ж життя В. Сухомлинського – як і всіх людей – було наповнене радощами і безкінечними терзаннями, надіями і розчаруваннями, зустрічами і розлуками, творчим злетом і незадоволенням

собою. Таке бачення Сухомлинського – це ще невідкрита книга, яка чекає свого дослідника і свого вдячного читача.

Тож, рефлексуючи над своїм внутрішнім світом, звіряючи його з ідеалами духовної культури попередніх поколінь, В. Сухомлинський започатковує як наукову категорію поняття „Людина”. Воно стає для нього пояснювальним принципом всіх його творчих пошуків: незалежно – чи це сфера навчання чи виховання. В той же час ця категорія дозволяла значно розширити горизонти навчально-виховного процесу у традиційному його розумінні. Наголосимо, що наша нинішня педагогіка виховання обмежена категорією „особистість” зі всім її морально перетворювальним потенціалом.

У цьому зв'язку введемо фундаментальне розрізнення: *особистість – це життя за масштабом людської добродійності*. Нам всім відомо наскільки складний і тривалий шлях сходження до неї. *Людина – це життя за масштабом духовної краси*. Особистість у цьому контексті виступає лише засобом стати справжньою Людиною, тобто такою, яка володіє великим умінням жити.

В. Сухомлинський з неприхованим вболіванням переймався якраз тим, що середня школа не робить найголовнішого, що має робити – не вчить жити. На його переконання місія школи полягає в тому, щоб виховати людину в її гармонійній єдності: громадянина і трудівника, люблячого й вірного чоловіка і батька-матір. Загалом творення людини для повноцінного життя й має виступити головною спільною метою педагога, батька і самої дитини.

Все ж виникає принципове питання: чи не метафорічною для В. Сухомлинського було використання терміну „краса” стосовно духовних властивостей людини? Що нового привносить це утворення у порівнянні з морально-духовними надбаннями чи якостями? Вочевидь, краса у контексті ідеального для нього мала своєрідну, специфічну сутність. Тим більше, що і в досить потаємному самоповідуванні він говорить про „наповнення власної душі красивим, мудрим і чесним”

Ми вважаємо, що є вагомими підстави стверджувати факт використання В. Сухомлинським терміну краси щодо внутрішніх утворень у його естетичному значенні як естетичне переживання. Так, він, по-перше, констатує, що „є в цьому внутрішньому людському світі краса і потворність”. Тут потворність є протилежністю краси. По-друге, на його думку, краса духовності має бути прекраснішою за оточуючий людину світ: за небо й сонце, землю й пшеничне поле. Йдеться про те, що сила переживання духовної краси має бути

більшою за силу естетичного переживання матеріальних об'єктів. Таку виховну планку поставив нам В. Сухомлинський. Інша справа, чи достатньо усвідомлена вона нами як теоретично, так і практично.

На сьогодні він дає поштовх до по-справжньому інноваційного підходу щодо стратегії морально-духовного розвитку особистості в шкільному онтогенезі.

Даний підхід утримує єдність духовного і естетичного виховання особистості, коли та чи інша духовна цінність одержує подвійне одухотворення: вона переживається як у формі душевного смислу, так і як естетична цінність. І що важливо, такий підхід заперечує спонтанність і утверджує доцільну методичну керованість цим процесом.

Однак, зауважимо, що естетика духовності В. Сухомлинського – це особливе естетичне переживання як переживання ідеального в собі, яке набуває роботою власної душі. При цьому людина набуває повноцінної духовної свободи як духовної сили, яка піднімає її над світом вітальних потреб – нижчих за своєю особистісною вартістю. Духовна краса – явище, що розвивається, і завдання педагога – підняти її на вищий ступінь, тобто забезпечити духовну зрілість вихованця.

Ідея В. Сухомлинського, яку ми доцільно експлікуємо і по мірі можливості концептуалізуємо, не применшує класичного наукового педагогічного доробку в сфері художньо-естетичного виховання і розвитку підростаючої особистості. Як і за будь-якого наукового відкриття, у даному випадку має виникнути нова ідейна цілісність, новий синтез як ознака індивідуальної творчості.

Так, В. Сухомлинський радить першопочатково навчити дитину вмінню радіти красі життя у всій його розмаїтості. Тут потрібні постійні вправлення, які істотно збагатили б її внутрішній духовний досвід.

Отже, феномен краса життя, був для В. Сухомлинського результатом художньо-естетичного розвитку особистості як особливою її ставлення до оточуючого світу, в якому вона функціонує діяльнісно, перш за все, як суб'єкт праці, пізнання, гри, спілкування. Це ставлення на відміну від інших ставлень позбавлене будь-якого утилітаризму, пов'язаного з задоволенням нижчих Его-потреб. Воно за своєю природою безумовне і асоціюється з вищими (духовними) переживаннями.

Така відмежованість художньо-естетичного ставлення утворює лише переживання красивого як своєрідного світоставлення. В результаті цього переживання й може виникнути емоційний стан трепету (але не від страху, а від духовного піднесення) як повного

злиття людини зі світом у кращому його вимірі. Зазначимо, що дія такого виміру обоюдно: світ діє на людину, благодатно змінюючи її, а людина – впливає на світ за законом Краси і Добра, тобто благоговіння перед ним.

Звідси стає до кінця зрозумілою вимога В. Сухомлинського про необхідність своєчасного залучення підростаючої особистості до сфери мистецтва. Важливо, що у галузі мистецтва діяльність суб'єкта може проявлятися по-різному – в формі самостійної творчості, виконавства і, накінець, сприйняття художніх творів. Тож виховна стратегія має полягати в тому, щоб особистість спробувала себе у всіх цих формах, віднаходячи своє місце (на основі відповідних здібностей) у одній з них як провідній. При цьому вона повинна не ігнорувати інші – це істотна педагогічна вимога

Педагогові як організатору художньо-естетичного виховання підростаючої особистості важливо орієнтуватися на те, що якраз *повнота насолоди* є головним критерієм художньо-естетичного розвитку. Тож всі його методичні засоби мають бути спрямовані на досягнення такого емоційного стану особистості.

Перебіг естетичного сприймання, тобто його процес є переживанням як *милуванням*, результат якого – насолода. Це основний закон художньо-естетичного виховання особистості.

Будемо виходити з того, що одиницею художньо-естетичного розвитку є *художньо-естетичний образ*. Він виникає на основі естетичного сприймання як специфічного пізнання об'єктивної дійсності. Художньо-естетичне сприймання у розвиненій формі не є лише перцептивним актом: воно включає й інші психічні процеси.

Коли ми милуємося красою, то наша насолода є результатом порівняння форми предмета з формою інших дійсних чи пригадуваних предметів. Від того естетична насолода розвиненої людини завжди повніша, оскільки вона вміє знаходити більше мотивів для насолоди, ніж людина менш розвинена.

Таким чином, у художньо-естетичному образі злиті моменти і пізнання, і естетичного переживання. Однак, щоб художньо-естетичний образ був повноправним репрезентантом художньо-естетичного розвитку особистості, він має бути глибоко просвітлений естетичним переживанням.

Зі сказаного нами випливає, що естетична емоція є не лише тим агентом, що надає цінності певному об'єктові а й сама є самостійною цінністю, і в цьому вбачається її духовно перетворювальна сила, до якої має долучатися кожна підростаюча особистість.

Коли в особистості художньо-естетичні образи матеріальних об'єктів сформовано, то далі В. Сухомлинський пропонував метод виховання красою взаємовідносин, оскільки справжня краса взаємовідносин двох суб'єктів полягає в тому, щоб взаємно творити красу. Такі взаємовідносини мають бути обопільним, постійним, невинним, духовним удосконаленням.

Які ж духовні цінності, за В. Сухомлинським, набувають статусу внутрішньої, духовної краси людини? До них він відносив вищі духовні набутки: милосердя, доблесть, честь, благородство тощо. Вершиною ж людської краси він вважав любов. Наголосимо, що цінності цього рангу, тобто духовні цінності, є базовими, системоутворювальними. Ця ознака відрізняє їх від власне моральних як підпорядкованих їм. Наприклад, людська любов є не тільки красою, а й має бути відданою, вірною, обачливою, пильною і розбірливою. Всі вони є цінностями моральними, що об'єднуються красою любові. Моральні цінності, щоб набути відповідності тій чи іншій духовній цінності як красі, повинні теж пройти тривалий шлях виховання і перетворитися у моральну чистоту людини.

Духовна краса тільки тоді набуває глибокого суб'єктивного і суспільного сенсу, коли вона проявляє себе як велика нелегка праця. Так, любов до людини В. Сухомлинський вважав найскладнішим, болісно напруженим, щасливим, одухотвореним високими спонуканнями трудом. „Щоб по-справжньому любити, – зауважує великий педагог, – треба мати могутню духовну силу. І місія школи, сім'ї, місія старших поколінь полягає в тому, щоб вдихнути в людину цю мудру силу”.

У виховному процесі В. Сухомлинський особливе значення надавав вірі дитини, насамперед, вірі у високе, ідеальне, непорушне. Якраз така віра є осередком людської краси. Пізнання вірою починається в сім'ї. Там, де батьки живуть у злагоді, де панують тонкі відносини чутливості до слова, до думки й почуття, до погляду й найменшого відтінку настрою, – у такій сім'ї, вважав В. Сухомлинський, батьки уявляються дитині чимось непорушним і вічним. У відносинах добра, злагоди, взаємної допомоги і підтримки, духовної єдності й щирості, довір'я і поваги батьків перед дитиною розкривається те високе, ідеальне, на чому утверджується її віра у людську красу.

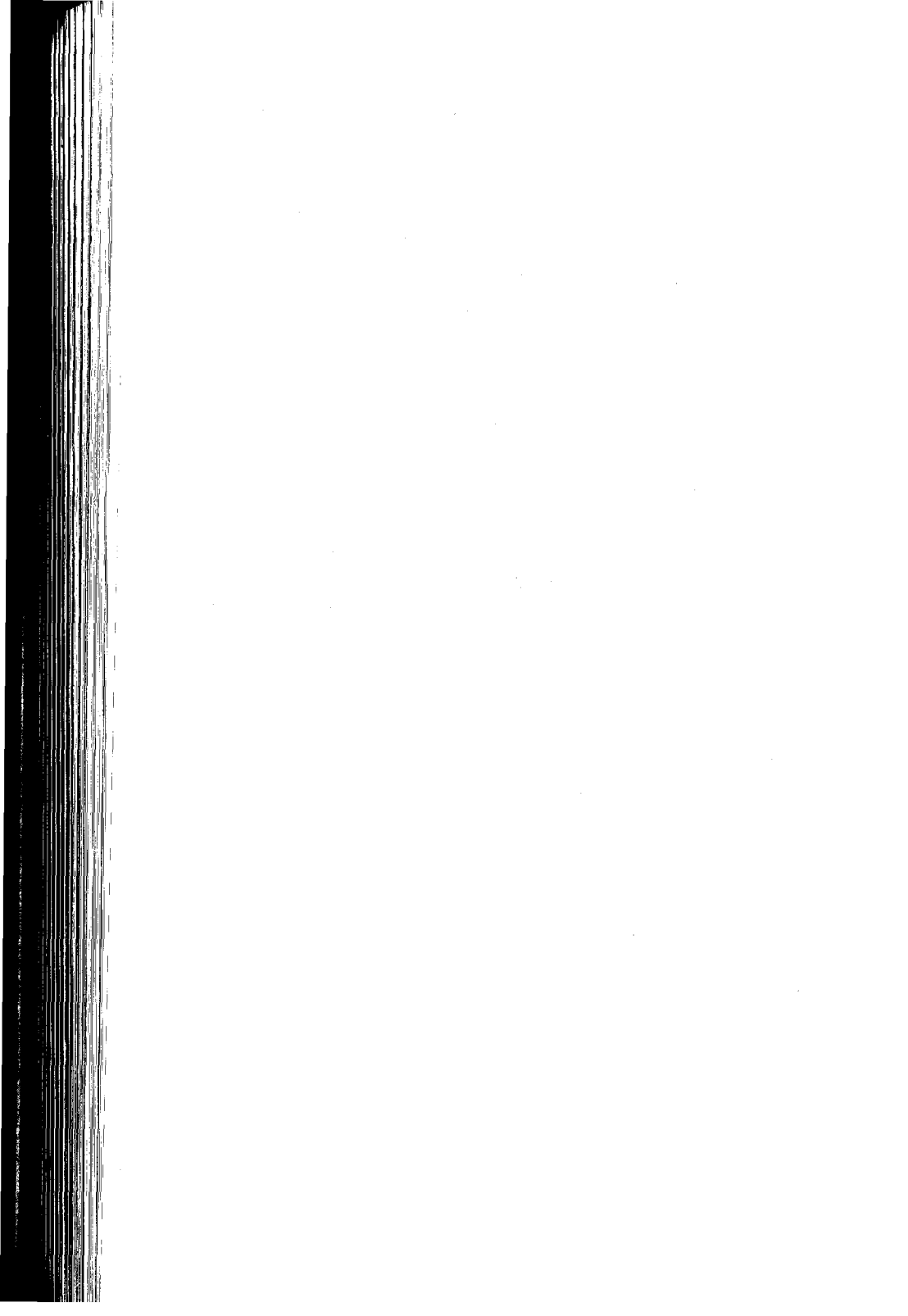
Естетика духовності для В. Сухомлинського, як свідчить наш аналіз, не була чисто академічною проблемою, вона виступила для нього як стратегічний напрям його виховних зусиль і в той же час педагогічною заповіддю для наступних освітянських поколінь.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М., 1991.
2. Амонашвили Ш. Размышления о гуманной педагогике. – М., 1995.
3. Балл Г.О. Ориентиры современного гуманизму. – К., 2007.
4. Бердяев Н. А. Самопознание. – М., 1991. – 412 с.
5. Бердяев Н.А. О назначении человека. – М., 1991.
6. Библер В.С. Самостоянье человека. – Кемерово, 1993.
7. Бодалев А.А. Личность и общение. – М., 1983.
8. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
9. Божович Л.И., Славина Л.С. Психологическое развитие школьника и его воспитание. – М., 1979.
10. Бойко А.М. Виховання людини: нове і вічне. – Полтава, 2006.
11. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М., 1988.
12. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М., 1967.
13. Варій М.Й. Психологія особистості. – К., 2008. – 591 с.
14. Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М., 1984.
15. Величко В.Н. Развитие духовной личности. – Донецк, 2006. – 259 с.
16. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. Соч.: В 6-ти т. – Т.4. – М., 1984. – С. 244-385.
17. Гусейнов А.Ф. Золотое правило нравственности. – М., 1988.
18. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М., 1982.
19. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії. – К. – Черкаси, 2008.
20. Изард К. Эмоции человека. – М., 1980.
21. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб., 2000.
22. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб., 2002.
23. История зарубежной психологии. Тексты. – М., 1985.
24. Козелецкий Ю. Человек многомерный. – К., 1991.
25. Колісник О.П. Психологія духовного саморозвитку особистості: Монографія. – Луцьк, 2007. – 386 с.
26. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М., 1984.

27. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 1989.
28. Корнев М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія. – К., 1995.
29. Корчак Я. Как любить ребенка. – М., 1990.
30. Крайг Т. Психология развития. – СПб., 2000.
31. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. – К., 2005.
32. Леонтьев Д.Д. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. – М., 1999.
33. Майерс Д. Социальная психология. – СПб., 2000.
34. Максимова В.И. Организация воспитания младших школьников. – М., 2003.
35. Мамардашвили К.Д. Лекции по античной философии. – М., 2002. – 308 с.
36. Маслоу А. Новые рубежи природы. – М., 1999. – 433 с.
37. Матюнин Б.Г. Нетрадиционная педагогика. – М., 1994.
38. Мень А. Трудный путь к диалогу. – М., 1992.
39. Непомнящая Н.И. Психодиагностика личности. – М., 2005.
40. Николаева Е.И. Воспитание толерантности: учеб. пособие. – М., 2007. – 271 с.
41. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка. – СПб., 2002.
42. Олпорт Г. С. Становление личности. – М., 2002. – 461 с.
43. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. – М., 1991.
44. Петров М.К. Язык, знак, культура. – М., 1991. – 328 с.
45. Петровский А.В. Личность, деятельность, коллектив. – М., 1982.
46. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості. – К.: Наш час, 2005. – 278 с.
47. Пролеев С.А. Духовность и поведение человека. – К., 1991.
48. Психология индивидуальных различий. Тексты. – М., 1982.
49. Психология личности. Тексты. – М., 1982.
50. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової школи. – К., 2007.
51. Салливан Г.С. Интерперсональная теория в психиатрии. – М., 1999.
52. Старовойтенко Е.Б. Жизненные отношения личности: модели психологического развития. – К., 1992.
53. Стерн Д.Н. Межличностный мир ребенка. – СПб., 2006.

54. Сухомлинська О.В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук. – К., 2006.
55. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Вибр. твори: У 5 т. – К., 1977. – Т. 3. – С. 9-278.
56. Тейлор Ч. Джерела себе. – К., 2005. – 696 с.
57. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К., 2003.
58. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Вибр. пед. твори. – К., 1983. – Т. 1. – 320 с.
59. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии. – М., 2001.
60. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
61. Фромм Э. Душа человека. – М., 1998.
62. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. – М., 1981.
63. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб., 1997.
64. Чернуха Н.М. Інтеграція виховних впливів суспільства в сучасному освітньому середовищі. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 302 с.
65. Шостром Э. Человек-манипулятор. – М., 2002.
66. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности. – М., 2004.
67. Юнг К. Г. Человек и его символы. – М., 1977. – 367 с.
68. Ямницький В.М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент. – О., 2006. – 362 с.



ЧАСТИНА 2

ОСОБИСТІТЬ У ПРОСТОРІ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ

ПЕРЕДМОВА

У сучасних розмірковуваннях про особливості існуючої виховної ситуації та про ті морально-духовні втрати, що у ній виникають, важливою видається позиція педагога. Він, як ніхто інший, з одного боку, бачить її у сутнісних показниках, а з другого – виступає одним із провідних її творців. Тож прогресивна зміна загальної виховної ситуації зі всією очевидністю залежить від віри педагога в особистісно розвивальну силу виховання.

Правомірним у цьому зв'язку буде запитання: „На основі чого у нього виникає така віра й яке підґрунтя його зневіри?“. Втрата впевненості педагога у духовно перетворювальний потенціал виховання може виникнути тоді, коли у ньому переважаючими формами є масові заходи, концерти, театралізовані ігри тощо. Суб'єкт-суб'єктні ж взаємини при цьому спрямовані на наближення вихованця лише до нормовідповідної поведінки без глибокого усвідомлення смисло-ціннісних її засад. Вихованець за такого підходу ставиться у регламентовано виконавську позицію, де відсутня справжня морально-духовна творчість як показник його особистісної свободи.

У результаті цього виховному процесу недостає поваги до індивідуальності підростаючої особистості й як наслідок – виникає відчуження виховання від самого вихованця. Виховання здійснюється саме по собі, а кожна окрема дитина зі своїми життєвими й духовно-моральними проблемами залишається сама по собі.

Нинішня психолого-педагогічна наука підійшла упритул до розгадки успішності виховних зусиль педагога. Їх розвивально особистісні можливості пов'язуються з принципом співробітництва дорослого і вихованця, яке розгортається на основі поваги і піклування про нього.

Такої спрямованості взаємодія має здійснюватися у просторі виховного соціокультурного середовища – одного з головних стратегічних напрямів у організації й методиці виховання. Якраз у такому просторі вихованець включається у культурні зв'язки суспільства, де він набуває перший досвід самостійної соціокультурної діяльності.

Основною формою соціокультурного середовища виступає виховний колектив класу (школи). У ньому має вирішуватися широкий спектр виховних завдань: вироблення суспільно значущих цілей і перспектив спільної діяльності, забезпечення кожному члену активної позиції у сумісному житті, діяльності, вироблення високоморальних норм і загальних ціннісних орієнтацій на культуру.

Не заперечуючи цінності і недоторкваності самостійного особистісного розвитку вихованця, все ж слід зважати на те, що його повноцінне життя відбувається у спільноті. У зв'язку з цим для педагогічної науки і практики особливо значущим стає створення (окрім згаданої) різних форм культурно-освітнього середовища, проектування умов для набуття підростаючою особистістю образу людського у просторі культури і часі історії.

З огляду на це якісно нового контуру набувають виховні методики. За своїми цілями, завданнями, цінностями і способами дії вони мають бути співзвучними життю вихованця. Практична дія методики має усвідомлюватися ним як вільний пошук свого Я у перспективі оволодіння вищим рівнем духовності. Тоді й виховна методика психологічно сприйматиметься вихованцем як його власне життя у кращих показниках.

Планомірне освоєння запропонованої соціокультурної виховної стратегії і методичної ідеї її реалізації дозволить педагогу виробити якісно інші оцінні параметри розвитку вихованця як особистості і зміцнити власну віру у свої професійні можливості, які постійно втілюються у виховний процес.

❖ РОЗДІЛ 1

ОСВІТНЬО-ВИХОВНІ ДОМІНАНТИ В КОНЦЕПТУАЛЬНОМУ ОСМИСЛЕННІ

Інноваційна стратегія розвитку сучасного освітньо-виховного процесу зумовила створення технологій для забезпечення його якості, незважаючи на їхню продуктивність, вони часто-густо дають відповіді лише на часткові проблеми, пов'язані з організуванням роботи педагога. Тож постає важливе завдання оцінювання таких технологій з позиції новітніх теоретичних поглядів, які фокусували б у своїх закономірностях нові освітньо-виховні резерви для побудови реальної педагогічної практики. Створення дієвого теоретичного підґрунтя для подальших конструктивно-технологічних пошуків у сфері навчання і виховання підростаючого покоління є нагальною потребою в сьогочасному дослідницькому поступі.

1.1. Виховні закони в життєвій перспективі особистості

Створюючи теорію і практику вільного розвивального виховання, науковці мають на меті з'ясувати умови, за яких зовнішньо детермінований виховний процес можна трансформувати у внутрішньо зумовлений. Постає завдання використання позитивних надбань виховання, що формують структуру його Я-особистісного, для подальшого духовно-морального вдосконалення. Це можливо за умови, що реальний образ Я буде дієвою внутрішньою спонукою для моральних діянь і в цьому процесі сам постійно збагачуватиметься. Для того щоб вихованця зорієнтувати на той внутрішній шлях, по якому йому слід прямувати, потрібне правильне організування виховного процесу як основи його духовного життя. Орієнтирами побудови вихованцем власного духовного життя можуть бути своєрідні закони:

1. Закон діяння особистості в духовному житті. Особистість часто не замислюється над своїм духовним призначенням, керується

не вищими устремліннями, а витрачає свої сили на примітивні прагнення, які не збагачують її духовно. Потяг до духовності перебуває у неї поза актуалізованою свідомістю. Такій особистості важко дистанціюватися від різних ціннісно-збіднених угруповань, щоб спрямовано зайнятися досягненням вищих цілей. Життя особистості за духовними орієнтирами – шлях складний, але в кінцевому результаті приводить до духовності та практичної самореалізації в ній.

2. Закон постійного нарощування вихованцем Я-духовного. Процес духовного вдосконалення мотивується вищими цінностями, а не меркантильними потребами, і реалізується шляхом здійснення відповідних учинків. Цього можна досягти тоді, коли життєві фрагменти постають перед вихованцем не як зовнішня вимога, а як завдання, сформульоване педагогом. Найважливіше для його розв'язання – створити колізію, щоб вихованець замислився над своїм духовним призначенням і обрав цю позицію. Послугуючись цим законом, слід запобігати небезпеці втрати вихованцем власного духовного Я. Така втрата може відбутися непомітно, коли Я буде витіснене нижчими устремліннями.

3. Закон максимальної духовної наповненості життя особистості. Життя за цим законом вимагає від особистості, щоб кожна мить була результатом її максимального духовного напруження. Мить слід розуміти не як відтинок часу, а як „атом можливості”, який дає змогу людині максимально реалізуватися у найвищих цінностях. З огляду на це вона має пережити почуття радості, насолоди, захоплення за добродійні справи. Ці переживання перетворюють людину на гармонійну духовну особистість.

4. Закон перебування у духовній аурі. Згідно з цим законом, людина не повинна бути захоплена лише зовнішньою діяльністю, а мусить мати змогу проаналізувати свій внутрішній світ, щоб глибше усвідомити його і за необхідності відкорегувати в ньому щось. Ця „робота душі” потребує усамітнення. Потреба в ній і є доказом духовності. В усі часи ця потреба існувала. Необхідна вона і нині.

5. Закон поступу від духовності до одухотвореності особистості. У процесі становлення особистість піднімається до рівня духовності, який набуває ознак одухотвореності. Одухотворена особистість намагається у спілкуванні та поведінці не відрізнятись від інших, не привертати до себе надмірної зацікавленості. Тут спрацьовує закономірність: чим більше особистість зміцнюється в одухотвореності, тим менше ризиків потрапляти в поле зору людей. Одухотворе-

на особистість забезпечує собі певну життєву нішу, яка належатиме лише їй. За такої внутрішньої спрямованості одухотвореність може стати другою натурою особистості і супроводжуватиме її впродовж життя.

Однак залишається нез'ясованим питання: який внутрішній чинник підтримує послідовність одухотвореного життя як неперервного вчинку особистості? Є всі підстави вважати, що таким чинником є сформована морально-духовна система, яка завдяки совісті та гідності збагачується і забезпечує неперервний само-реалізаційний потенціал особистості. Вона постійно підтримує стан добродійності, не відступаючи від такої суспільно значущої за цінностями поведінкової спрямованості. Така особистість завжди обстоює свою конструктивну точку зору з усіма її ціннісними пріоритетами.

6. Закон мотиваційно-ціннісної узгодженості вчинкової життєдіяльності особистості. Він є основною характеристикою особистості, що визначає її духовно-практичний стан як неперервність перебування в добрі. У цьому зв'язку філософ С. К'єркегор зазначав: „Наскільки виняткові ті люди, чия внутрішня свідомість зберігає неперервність! Звичайно, їхня свідомість – всього лише перерва поступовості, яка спалахує при серйозних рішеннях, однак залишається замкнутою у повсякденні, але ж людина не може існувати частково як дух... це був би достатньо тваринний спосіб духовного існування”. Тому під духовною всеосяжністю доцільно розуміти стан, коли кожний аспект учинкового життя мотивується вищими духовно-моральними цінностями. Ідеться як про вчинок-справу (навчання, працю, спілкування, гру тощо), так і про вчинок – моральне діяння, вчинок-думку, вчинок-почуття. Усі ці форми активності особистості повинні мати єдиний спонукальний еталон – добродійність. Тож неможливо уявити ситуацію, коли одухотворена особистість після добрих справ свідомо долучається до тяжких асоціальних діянь, порушуючи вимоги духовності. Звичайно, вона може поза бажанням і волею відступити від усталеної ціннісної позиції. Щоб таке явище було лише випадковим, слід працювати над собою. У цьому зв'язку тактика виховання така: виховний процес має розгортатися лише у порівнянні. Про це свідчить феномен синтезу Я, де кожен його складник містить свою протилежність (щедрість – скупість).

7. Закон створення виховного простору з високою акустикою духовного світу. Він спрямовує увагу педагога на відмову від стерео-

типу, сутність якого полягає в тому, що Я-духовне не є цінністю. Духовна особистість часто приховує, що вона володіє Я-духовним. Однак це варто поваги і шани.

8. Закон раціональної душевної втаємниченості-відкритості. Кожній особистості, незалежно від рівня її духовно-морального розвитку, властиво зберігати в таємниці деякі свої бажання і прагнення. Оскільки вони різні за своєю значущістю, одні з них людина більше втаємничує, інші – менше, не втрачаючи різноманітних міжособистісних зв'язків, тобто вона повинна бути відкритою до інших людей. Без цієї умови особистість не може повноцінно розвиватися. Узгодженість між душевною втаємниченістю і відкритістю у підростаючій особистості необхідно виховувати, і це є одним із завдань вихователя.

9. Закон духовної гнучкості. Реалії життя особистості можуть зумовлювати два види її духовного ставлення у взаєминах з оточенням: страх і самозабуття. У різних життєвих ситуаціях перед нею постає альтернатива: прийняти певні вимоги, що суперечать її духовним поглядам, або опиратися їм. Через страх перед іншими вона може відмовитися бути собою як духовним Я або виявити комунікативну дипломатичність: не конфронтуючи з іншими, обстоювати власну позицію.

Особистість також може цілком віддатися людським турботам і забути про себе як духовну унікальність. У такому разі вона зневірюється в собі і, боячись виглядати зарозумілою, намагається бути схожою на інших. Звичайно, за такої життєвої настанови особистість втратить себе як цінність. Отже, слід приймати продуктивніше рішення щодо себе.

Необхідно зважати й на те, що в житті виникають ситуації, коли людині доводиться ризикувати: чи висловлювати судження, неприємні для інших, чи обстоювати справедливість тощо. Це психологічно (а інколи й фізично) тяжкі випробовування.

Загалом ризик – це небезпека, оскільки можна й програти. Тому поширена думка: ніякого ризику – уся життєва мудрість. Однак не ризикувати означає втратити свої духовні принципи. Можна втратити принципово неважливе, а власні цінності слід обстоювати гуманними способами до кінця. До того ж людина не має морального права втратити вище Я, заради якого є сенс ризикувати.

10. Закон запобігання парадоксу у віковому становленні вихованця. За неправильного керівництва розвитком особистість лише формально реалізує переходи у вікових періодах: дошкільне дитин-

ство – молодший шкільний вік – підлітковий вік – рання юність. Це виявляється у манері спілкування та взаємин, поведінкових цінностях тощо. Змістове наповнення цих періодів збіднене. Тому трапляється, що юнак не виходить зі стану дитинства, оскільки не готовий жити за законами дорослої людини: відповідально, піклуючись про інших, будучи самодостатнім тощо.

11. Закон „Пізнай самого себе”. Він дійшов до нас з античних часів. Нині ним послуговуються у практичній психології та педагогіці. В інтерпретації Г.-В.-Ф. Гегеля цей закон означає не спонуку до пізнання власних особливостей, схильностей, рис характеру, а радше заклик до конкретного і всезагального пізнання людського духу, який виражається в історії роду. Тож вихованець повинен осмислити цінності всього історичного людства і долучитися до них. За цієї умови для нього стане цінним усе те, що є цінним для роду: добродієння, ідеали, думки, вчинки.

12. Метазакон розвивального виховання „Знання слід перетворити на діяння”. Методологічним орієнтиром для реалізації цього закону є положення С. Рубінштейна: „Мотиваційного значення набуває кожне явище, оскільки його відображення завжди визначає не лише його властивості, а і його значення для людини. Тому мотивація міститься не тільки в почуттях та ін., а й у кожній ланці процесу відображення, оскільки воно завжди утримує в собі спонукальний компонент”.

13. Закон загальнолюдської духовності. Протягом усієї своєї історії людство шукало об’єктивні закони, що керують становленням і розвитком світу. Не менш важливим, а то й визначальним для розуміння навколишнього світу має бути закон, який керує людським родом, його прогресивним поступом. Це закон духовності, згідно з яким кожна людина має бути помітною, шанованою, щоб іти своїм вищим людським життєвим шляхом, здобуваючи любов і повагу інших.

1.2. Образ сучасної людини в контексті орієнтирів розвивального виховання

Вироблення стратегії виховання і розвитку особистості в сучасних глобалізаційних умовах вимагає знання і врахування тенденцій, які відображають пріоритети новоєвропейського технологічного світогляду як метакультурної ситуації, що визначає основні вектори людського поступу.

Сучасна цивілізація породжує два основні типи особистості – соціоорієнтовану та егоцентровану. Егоцентрована особистість характеризується недостатнім рівнем гуманістичної самосвідомості, обмеженістю смислоціннісних орієнтацій і життєвих потреб. Це породжує субкультуру, яка суперечить міжетнічній толерантності і гуманістичному діалогу.

Значна частина людей живе, не замислюючись над своїм духовним призначенням. Так виникає оманлива задоволеність життям. Людина у щоденному бутті може не усвідомлювати цього неприродного для неї стану, однак у кризові періоди іноді настає момент істини.

Представнику новоєвропейської філософії Р. Декарту належать слова: „мислю, отже існую”, що означає тотожність буття і мислення. Це була філософія розуму, яка задавала загальний методологічний напрям процесам освіти у її фундаментальних цілях. На зміну їй оформляється ціннісна філософія, де категорії буття, суцього, розуму осягаються як категорії цінності. Саме на цих ідеях твориться сучасна культура та інноваційний процес.

Однак нині ще не втратив своєї дієвості спосіб світосприйняття, який культивується через пріоритет речовізму, наслідком чого є масове панування маніпулятивних суб'єкт-суб'єктних відносин. Вони підтримують непомірні користолюбство, потяги до слави та влади. Звідси тотальна духовна безтурботність як психологічний стан і стиль життя сучасної людини. Тож не тривожність, як зазначають деякі науковці, а свавілля є хворобою нашого часу.

На індивідуальному рівні зазначені чинники призводять до закритості внутрішнього світу особистості; візити до власного Я стають поодинокими, спорадичними. До того ж вони обмежуються Я-егоцентричним, а Я-духовне майже не пізнається. Однак лише за систематичної духовної рефлексії в особистості можуть відбутися істотні прогресивні зміни. Нині, як зазначає М. Мамардашвілі, утверджується небажання людини бути собою у вимірі великої культури, яка вимагає високої душевної напруженості і практичного застосування всіх її сутнісних сил. Саме цим зумовлена сила зовнішньо детермінованого типу розвитку особистості і слабкість внутрішньо детермінованого за мірою духовності. Людину задовольняє позиція „бути людиною маси” (за Х. Ортегою-і-Гасетом), а не самотньою індивідуальністю, для якої самостійність, самодостатність і відповідальність є пріоритетами. Така особистість втрачає віру в себе, зрештою і своє Я. Звідси тотальний конформізм і

приспосовування як основні психологічні механізми побудови життя. До них приєднується усвідомлення людиною себе як жертви суспільних впливів і примирення з цим. За такої ситуації особистість втрачає вищі життєві цінності.

З огляду на окреслені соціальні та індивідуально-психологічні негативи, що відображаються в особистості, можна виокремити позиції, на яких слід вибудовувати сучасний виховний процес:

1. Необхідно сповна використовувати філогенетичну здатність людини до жертвовності. З цією здатністю пов'язане історичне існування людського суспільства. Її сучасні форми – філантропію, соціальний патронаж, опіку над людьми з особливими потребами та ін. – слід перетворити на відповідні виховні технології.

2. Потрібно ціннісно збагатити природну захопленість особистості різноманітними аспектами життя: забезпечити позицію „неалібі у бутті” (за М. Бахтіним), де вона формувалася б як його повноцінний суб'єкт.

3. Важливо наставляти підростаюче покоління на культуру гідності, а не культуру користі, дотримуючись при цьому морального раціоналізму.

4. На часі досягнення мети розвитку особистості з високим смисловим порогом. Така особистість не надає особливої значущості різноманітним примітивно утилітарним цінностям, спокійно ставиться до їх втрати, а переживає лише за вершинні устремління.

5. Слід формувати в особистості цілісну картину світу як основу її гуманізму. Тільки там, де світ стає картиною, вперше виявляється гуманізм людини. Чим цілеспрямованіше діє суб'єкт, тим стрімкіше споглядання світу. Тоді наука про світ перетворюється на науку про людину, її справжній смисл і призначення.

Розглянуті особистісно конструктивні позиції мають стати основою розвивального виховання, мета якого полягає у створенні зовнішніх і внутрішніх умов для побудови індивідуальної траєкторії ціннісно-смислового самовизначення особистості.

Розвивальне виховання, ширше – розвивальна освіта, є практичним утіленням розвивальної педагогіки як акме-педагогіки, що має справу з вершинними досягненнями підростаючої особистості. Отже, йдеться про ціннісно-нормативну освіту. У нинішніх умовах постає нагальна потреба в розробленні віково-нормативних моделей розвитку, адекватних різним ступеням освіти. Уже створюються та апробуються виховні ситуації акме-розвитку, які ґрунтуються на вищих психологічних механізмах: свідомості, самосвідомості,

довільності, соціогенних емоційних переживаннях. У перспективі – створення індивідуальних програм акме-розвитку особистості.

Нині успішно функціонують (поки що в експериментальному варіанті) школи, що реалізують ідеї акме-педагогіки. У діяльності цих шкіл пріоритетними є такі позиції:

1. Це школа не лише знань, а й цінностей, що ґрунтуються на наукових знаннях. Тому й суспільство слід розглядати не як суспільство знань, а як суспільство культурних цінностей. Найвищою цінністю в ньому має бути людина.

2. Це школа досвіду, де учня виховують як повноцінного суб'єкта практичної дії. У нього слід сформувати готовність продуктивно розв'язувати різноманітні практичні завдання, що є основою його життєдіяльності. Саме із залученням учня до широкої соціальної практики пов'язаний компетентнісний підхід в освітньому процесі.

3. Це школа самодостатності особистості. Така особистість нічого не вимагатиме від життя, а орієнтуватиметься на свої можливості. Тож виховання самодостатності є одним із дієвих засобів, який не дасть особистості помилитися у власних здібностях.

4. Це школа орієнтації на перспективу, Я-ідеальне вихованця, а не на його минуле. Методи зовнішнього підкріплення (схвалення й осуду) мають не констатувати минулі дії особистості, а орієнтувати на майбутні його позитиви.

5. Це школа цілісної творчості вихованця: технологічної, художньої, пізнавальної, соціально-комунікативної, духовно-моральної.

6. Це школа справедливості у міжособистісних взаєминах вихованця з ровесниками та дорослими.

7. Це школа самоорганізації відкритої системи освіти, за якої вихованець самостійно занурюється у проблеми відносин людини з довкіллям та суспільством. Тут у нього формується готовність до повноцінного життя.

8. Це школа формування індивідуальної соціальної ситуації розвитку вихованця, яку він переживає як сенс життя на нинішньому етапі. Сенс визначається градацією в усвідомленні ним свого Я, мірилом якої є інша людина. Від того, якою за ступенем духовності є інша людина, залежатиме рівень усвідомлення вихованцем власного Я. Для дитини мірою І Я є батьки, педагоги; у дорослому віці – цінності суспільства. Для людини віруючої міра ІІ особистості – Всевишній.

9. Це школа великодушності, коли вихованець спокійно ставиться до дрібних образ у міжособистісних стосунках.

10. Це школа, яка живе за правилом: добро слід творити одразу; зі злом слід зволікати. Ці два механізми необхідно сплановано формувати впродовж тривалого проміжку часу.

За школами акме-педагогіки майбутнє. Якщо вони стануть визначальними у вітчизняній освітній практиці, то змінюватимуть світ на краще.

1.3. Два наукових погляди на виховання і розвиток особистості

Проблематика, пов'язана зі становленням індивіда як особистості, надзвичайно складна. Тому донині ще не визначено рушійних сил, закономірностей, співвідношення природного і набутого, свободи і відповідальності у вихованні та розвитку підростаючої особистості. Цікавими щодо цього є погляди прихильників педагогіки підтримувального розвитку і педагогіки керованого розвитку. Розглянемо їх відмінності у ключових позиціях.

Наукові погляди представників педагогіки підтримувального розвитку:

1. Педагогічна ідея вільної дитини утверджує позицію, згідно з якою їй надається можливість жити „за власною волею”, без будь-яких заборон. Навчальний процес ґрунтується на дитячих схильностях і задоволенні, повній автономії дитини. Основну виховну настанову сформував Ж.-Ж. Руссо: „Усе добре виходить з рук Творця, все псується в руках людини”.

Аналогічну позицію займає психолог К. Роджерс: „...хоч мені добре відомий неймовірний обсяг деструктивної, жорстокої, злої поведінки в сучасному світі... я все ж таки не вважаю, що зло внутрішньо притаманне людській натурі... Мій досвід спонукає мене вважати, що саме культурні впливи стають основним чинником нашої злої поведінки... Отже, представник біологічного виду „людина” (як і представники інших видів) є сутнісно конструктивними за своєю фундаментальною природою, але спотворюються своїм досвідом”. У дискусії з філософом і психотерапевтом М. Бубером К. Роджерс сказав: „Людина є у своїй основі доброю”, на що Бубер відповів: „Людина є у своїй основі доброю – злою”. Такої самої думки дотримується і Р. Мей: „Я вважаю, що зло в нашій культурі віддзеркалює зло в нас самих і навпаки”.

2. Виховний процес має ґрунтуватися на засадах демократизму, реалізація якого передбачає згуртованість шкільного колективу

як виховного чинника, формування громадської думки. Тут утверджується спонтанійна корпоративна організація, за якої окремих суб'єкт підпорядковується певним колективним цілям, що і визначає успішність їх досягнення.

3. Лише педагогіка, орієнтована на розуміння внутрішнього світу вихованця, його душі, є продуктивною. Вихованість особистості має органічно виростати з педагогічних дій, які духовно збагачують її внутрішнє життя. Формальні впливи лише дратують і негативно збуджують вихованця. Частковий виховний вплив може спричинити навіть розвивально руйнівний ефект. Оскільки емоційно-особистісне Я – це єдність волі і переживань, то й діяти слід комплексно. З огляду на це педагог має використовувати такі методи, які б своїм пояснювальним впливом формували сильну особистість.

4. Педагогічним кредо має бути орієнтація на недирективне спілкування, яке заперечує грубе поводження педагога з вихованцем. Авторитарно-командне спілкування принижує гідність вихованця, гальмує його розвиток. Недирективне спілкування передбачає поважне ставлення до вихованця не лише в навчальному процесі, а й під час дозвілля.

Наукові погляди представників педагогіки керованого розвитку:

1. Для вихователя немає нічого небезпечнішого, ніж утопічний погляд на доброцентровану людську природу. Адже навіть побіжний контакт із дитиною засвідчує її схильність до негуманних дій. Інколи вони переважають у її поведінці. Тому потрібен здоровий реалізм у розумінні людської сутності, щоб правильно обрати виховну стратегію щодо дитини. Індивід має задатки до духовності, однак потрібні сильні засоби протидії вродженим негативним утворенням. З огляду на це педагог повинен віднайти такі виховні дії, за допомогою яких можливо вивільнити підрастаючу особистість від негативних індивідних (тобто природних) утворень. Індивідні особистісно деструктивні утворення мають бути підпорядковані законам духовності. Ще Й.-В. Гете зазначав: „Уся таємниця полягає в тому, що ми відмовляємося від нашого існування, щоб існувати”. Якщо особистісно деструктивна індивідна структура і структура духовності ідуть поряд, то гальмують одна одну. І тоді неможливо досягнути особистісних цілей.

2. Педагогічний погляд на вільний спосіб буття вихованця без формування відповідальності призводить до морального примітивізму. Історія педагогіки засвідчує, що виховний процес, зорієнтований на свідоме прийняття вихованцем суспільних імперативів,

готував сильних, самостійних особистостей. І лише за допомогою свідомої орієнтації на суспільні норми людина вчиться формувати свою волю. Без досвіду самоподолання особистість губиться в хаосі власних нижчих імпульсів. Натомість свідомо дисципліна є підготовкою до свободи духовної особистості.

3. Часто вихованець, дотримуючись вимог групи, втрачає власну позицію. Це особливо небезпечно, коли рівень домагань колективу непомірно високий і недостатньо обґрунтований. Така форма розвитку може створювати етичну небезпеку – культ більшості. Без виховання ідейно стійкої індивідуальності демократизм як спосіб групових взаємин може призвести до небажаних наслідків: особистість прямуватиме за групою, не маючи своїх стійких світоглядних поглядів. Отже, завдання педагога полягає в тому, щоб спрямувати силу групи на формування у кожного її члена суспільно значущих цінностей і самовідповідальності за свої вчинки та суспільну поведінку, а також запобігти особистісно деструктивним груповим діям.

4. Є перебільшенням вважати виховні методи педагога (навіть високоактивні) такими, що несуперечливо конструктивно перетворюють особистісну структуру вихованця. Адже не гарантована самоперетворювальна робота вихованця. Більше того, виховна дія може прямо чи опосередковано зачіпати еґоїстичні прагнення вихованця, емоційна сила яких блокує зовнішній вплив, якщо він спрямований на їх пригнічення. Тому необхідно, щоб вихованці навчилися краще розуміти самих себе. Якраз у цьому криються розвивально-виховні резерви. Бажано домогтися, щоб вихованці краще усвідомлювали силу дії зосередженої думки і використовували цю силу для оволодіння певною моральною нормою.

У спілкуванні дотримання педагогом поважного ставлення поза межами навчальної діяльності може становити певну психологічну проблему. Адже кожен вид діяльності має свою специфіку. Коли педагог не відокремлює їх за структурними компонентами, які можуть бути неоднакові за змістом (навчальна діяльність і дозвілля різняться за цілями, способами дій, результатами), то ефективність виховного впливу може бути дуже низькою. Основною небезпекою недирективного спілкування є те, що можливі ситуації хитрування вихователя і вихованця. За зовнішнім лагідним тоном суб'єктів спілкування може не бути глибинної душевної взаємоналаштованості, ціннісного прийняття і розуміння один одного. Виявити ступінь людяності учасників спілкування буває важко, оскільки справжні смисли (мотиви) комунікативної взаємодії приховані. Кожен з них

може по-своєму інтерпретувати смислові наміри, у яких розгортається певний акт недирективного спілкування. Наприклад, педагог з повагою звертається до учня, який правильно відповідає біля дошки, зважаючи на те що минулого разу йому не вдалося розв'язати задачу.

Учень у цій ситуації може вважати, що педагог насміхається з нього. Звідси образи учня на вчителя.

Гуманістичне спілкування передбачає насамперед повагу до учня, його гідності незалежно від того, яку соціальну роль він виконує у цей час. Якщо педагог нехтуватиме цим, то результати будуть дуже низькими.

Педагог, який обрав гуманістичний тип спілкування, має володіти відповідними комунікативними уміннями і здібностями. Йдеться не лише про мовленнєвий аспект. Він має чітко уявляти виховну важливість спонукального компоненту спілкування, сутність і значення мотивації та відповідно до цього вибудовувати виховний процес.

У представленій дискусії автор солідаризується з науковою позицією представників педагогіки керованого розвитку. Саме її фундаментальні положення використано при створенні теорії розвивального виховання в межах особистісно орієнтованого підходу до нього.

1.4. Світоглядно-духовний розвиток малої групи

Раціональна культура, яка домінує у визначенні напряму сучасних цивілізаційних процесів, спричинює дегуманізацію світу. Така тенденція найбільшою мірою стосується освіти. Саме тому інноваційні теоретико-технологічні потуги спрямовані на формування у молоді стійкого духовного світогляду, за якого вона володітиме відповідними переконаннями. Носій духовного світогляду не лише глибоко розуміє свою внутрішню реальність, оскільки переконався в її практичній дієвості (приносити користь іншому – тож і самому собі), а й упевнений у її незаперечній цінності, що задає ідейний вектор його життю. Цієї гуманістичної мети можна досягти за правильного педагогічного управління і самоуправління, які детерминуватимуть повноцінний світоглядно-духовний розвиток. Цей процес доцільно реалізувати в межах малої групи.

Групові проблеми в розвитку кожного члена групи. Група постійно розв'язує різноманітні спільні завдання, переважно практичної спрямованості. Для їх розв'язання члени групи не володіють

усталеними способами дій, однак деякі операційні складові у їхньому досвіді є. Розв'язання ситуативних проблем потребує не репродуктивного, а продуктивного мислення.

Колективні проблеми, навколо яких розгортається реальне життя членів групи, стосунки, впливають на їхні морально-психологічні особливості та стани. Саме колективні проблемні ситуації передбачають максимальне розумово-емоційне напруження, яке втілюється в пошуковому діалозі, зіткненні думок, розгортанні процесу розуміння „позиції іншого” чи обстоюванні власного погляду.

Будь-яка групова проблема має стосуватися кожного члена групи. Йдеться про внутрішній простір її охоплення: локальна вона у внутрішньому світі суб'єкта чи поглине повністю всю його особистісну структуру. Звичайно, особистісно-розвивальну перспективу для суб'єкта як члена групи має повне її усвідомлення ним. За цієї умови виникає гарантія того, що член групи долучився до подолання групової проблеми і зазнав емоційних переживань. Це позначається на почуттях, комунікативних діях і поведінці вихованця у групі. У соціальному оточенні вони не є автономними, а завжди зазнають впливу групового морально-психологічного фону, що зумовлює певну самореакцію.

За такого зв'язку між групою і кожним її членом важливою є проблема морального образу. Він не привноситься в групу ззовні, а є результатом складної і тривалої моральної діяльності кожного її члена. Моральний образ охоплює лише фундаментальні (базові) моральні цінності і є своєрідним гуманістичним символом, який відрізняє одну групу від інших. Кожен член групи причетний до формування її морального образу, але внесок у цей процес різний і залежить від його індивідуальних емоційно-вольових особливостей.

Група як моральний донор кожному її члену. Моральне групове життя надзвичайно розмаїте і не може вміститися в межі, окреслені моральним образом групи. Кожна особистість, яка до неї належить, бере участь у формуванні групового морального образу і водночас вбирає в себе багато з того, що існує поза його межами. Такий процес морального донорства залежить від особливостей суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Однак попри все загальна моральна структура групи більш складна, ніж моральний устрій окремого її члена. Йому є що і від кого наслідувати. Інакше кажучи, кожен член групи „носить всю групу у своїй душі”. А завдання педагога – здійснювати профілактико-корекційну роботу, щоб запобігти усіляким негативним проявам у поведінці індивіда.

Особливості існування у групі соціально-моральних поглядів. Кожен член групи має власні погляди на внутрішньогрупове життя і життя широкого загалу. У соціально-моральних поглядах відображається їхня психологія, характер тощо. Тому часто, претендуючи на об'єктивність, член групи може вступати в конфлікт з іншими, оскільки вони сприймають світ по-своєму.

Безперечно, єдності поглядів бути не може, але складнощів у виховному процесі слід уникати. Єдино правильним способом подолання цієї проблеми є формування високої групової культури в когнітивному, ціннісному та емоційно-вольовому аспектах. Рушійною силою культурного вдосконалення групи має бути обмін думками-судженнями, який перефрмується в дискусію. Зіткнення думок глибоко зачіпає кожного члена групи, змушує його по-новому формувати ставлення до зовнішніх агентів (людей, подій) і водночас розвиватися самому. Інакше кажучи, групова взаємодія зумовлює процеси індивідуального морального самоперетворення.

Група як джерело міжпереонального зараження надприродними емоціями. У кожній групі формується певний стиль життя її членів. Якщо воно минає у звичайних повсякденних заняттях, взаємодія учасників групи ґрунтується на їхньому усвідомленому ставленні до спільних завдань та один до одного. Якщо виникають труднощі чи якісь непередбачувані події, то усвідомлюваність членів групи різко змінюється. Позитивні емоції трансформуються в деструктивні утворення. У зв'язку з цим К.-Г. Юнг наголошував: „Зміни в характері людини, які відбуваються під впливом колективних сил, буквально вражають. Делікатна і розумна істота може перетворитися на маніяка. Причини цьому шукають зазвичай у зовнішніх обставинах, але ж вибухати у нас може лише те, що раніше було закладено”. У непередбачуваних ситуаціях функціонування групи відбувається за емоційними правилами. Навіть звичайна емоція може спричинити помітну втрату усвідомлюваності.

Особливо особистісно небезпечними є такі емоції, як страх, огида, жах, що можуть змінити сприйняття суб'єктом навколишнього світу – воно втрапить для нього смислоціннісну привабливість. Тому важливим завданням педагога є мінімізація впливу таких емоцій на вихованця, адже кожна людина витрачає значну частину свого життя і велику кількість енергії та зусиль, щоб запобігти таким переживанням.

Однак поряд із негативними емоціями існують емоції позитивної модальності. Їх доцільно підтримувати і спеціально культиву-

вати, щоб вони своєю перетворювальною силою сприяли духовно-ціннісному розвитку групи.

Ефект духовного саморозвитку групи. У своєму духовному зростанні група може піднятися до того рівня, коли вона в діяльності та поведінці презентує себе як єдиний суб'єкт, який є носієм конкретної духовно-ціннісної структури. Це має принципове значення, оскільки об'єднувальним центром можуть бути і суспільно несхвальні явища. І тоді функціонування групи розгортатиметься в соціально деструктивній площині, вона вступить в ідейну конфронтацію з широким соціумом. Така ситуація може виникнути за однієї істотної умови. Конкретна групова духовно-ціннісна структура може бути представлена у внутрішньому світі кожного її члена в різних формах. Якщо такою формою стане одинична абстрактна цінність чи їх сукупність, то спонукальна сила цього утворення виявиться недостатньою для втілення у відповідні духовно-моральні вчинки чи поведінку загалом.

Абстрактні духовні цінності бувають дієвими лише в тих життєвих ситуаціях, які повторювалися і стали звичними для особистості. Однак таких ситуацій небагато порівняно з іншими життєвими обставинами, оскільки соціальні зв'язки особистості динамічні та різнобічні. Це вимагає відповідної смислової та операційної корекції тих утворень, які вже стали надбанням духовно-морального досвіду.

Розвивальні обмеження абстрактних духовно-моральних цінностей можна компенсувати, культивуючи їх у внутрішньому світі члена групи за допомогою духовного впливу наставника, який при цьому може бути фізично відсутній. Цей вплив стає сильною спонукою для духовно-практичної діяльності групи, об'єднання її у спільному духовно-моральному діянні. При цьому члени групи виявляють таку саму особистісну старанність, як і за реального контакту зі своїм наставником.

Група, яка ідейно збагатилася завдяки „ідеальній присутності наставника”, здатна демонструвати свої духовно-саморозвивальні можливості на практиці. Така внутрішня особистісна самодіяльність розгортається як колективне визначення суспільно значущих цілей та гуманістично орієнтованих засобів їх досягнення, кожен член групи діє зі всією силою своєї індивідуальності, творчо збагачуючи загальний потенціал групового духовного саморозвитку.

1.5. Акценти мистецької творчості та виховання особистості

Художня творчість особистості досі залишається незвіданим, психологічно втаємниченим явищем. Спроби дослідити її за допомогою наукової логіки, часто непродуктивні, а то й некоректні. Однак виникає питання: чи можна долучити особистість незалежно від її віку до внутрішнього світу митця, допомогти досягнути його і діяльність, ним породжену.

Митець як творча особистість бачить світ інакше, ніж пересічні люди: він розкриває приховану сутність речей, рефлексує явища, яких інші люди не помічають. Творіння митця – це переживання його душі: наприклад, він намагається передати благоговіння чи страх на полотні, щоб відкрити людям свої думки і переживання. Він проникає в глибини своєї душі, щоб показати людям їхні власні внутрішні таємниці. Творчість відображає особисті враження як органічний відгук на реалії світу, настрої, ними зумовлений. Отже, мистецтво більшою чи меншою мірою є символічним, наприклад, жінку може втілити лінія чи квітка на полотні.

Звичайна людина оперує предметами, а митець – почуттями та ідеями. Ознайомившись із продуктами творчості, їх споживач стає співтворцем, осмислюючи свої враження, встановлюючи асоціації ідей, змісту.

Злиття усвідомленого й індивідуального в одне ціле, кожне враження як образ сприймання стає для творчої особистості органічним, індивідуальним, насиченим почуттями. Звідси намагання подолати культуру позитивізму та об'єктивного натуралізму як фотографії об'єктивної дійсності.

У пересічної людини враження залишаються самі по собі, у кращому разі поєднуються з однотипними. У митця кожне враження поєднується з десятками інших, найвіддаленіших і різнорідних, доки не наповнить всю його душу. Якраз на цьому утримується неперервність творчості, її оригінальність й індивідуальність.

Хто вміє образно відтворити кожне поняття, почуттєвий зв'язок між одиничними поняттями, хто не логічним, а внутрішнім, почуттєвим шляхом поєднує окремі, розчленовані розумом явища зовнішнього світу – той є творець, зокрема у поезії та прозі. Щоб зрозуміти це мистецтво, слід зануритися в душу поета, вжитися у найпотаємніші її глибини враження. Вони хлинуть у душу читача,

розростаються там самостійно, поєднуються з тисячею нагромаджених там вражень – і читач стає творцем.

У цьому й полягає виховання підростаючої особистості як суб'єкта художньої творчості, що є невід'ємною складовою цілісного процесу виховання.

Психолог Б. Теплов зазначає: „Мистецтво досить широко і глибоко захоплює різні аспекти психіки людини – не тільки уяву і почуття, а й думку та волю. Звідси його величезне значення у розвитку свідомості та самосвідомості, у вихованні морального почуття і формуванні світогляду”.

Крім широкого впливу на загальний психічний розвиток особистості, мистецтво покликане сприяти її художньому розвитку. Мистецьке ставлення до світу позбавлене меркантилізму. Воно за своєю сутністю асоціюється з вищими (духовними) переживаннями, які вивисують особистість над матеріальними, вітальними потребами.

Така особливість художнього ставлення утверджує переживання красивого як особливого світосприйняття, внаслідок якого виникає емоційний стан трепету (від духовного піднесення) як повного злиття людини зі світом. Цей вплив обоюдопільний: світ діє на людину, благодатно змінюючи її, а людина – на світ за законами Краси і Добра, тобто благоговіння перед ним.

Цим зумовлена необхідність своєчасного залучення підростаючої особистості до сфери мистецтва. У цій галузі діяльність суб'єкта може проявлятися у формі самостійної творчості і сприйняття художніх творів. Виховна стратегія має полягати в тому, щоб людина випробувала себе у всіх цих формах, шукала своє місце (на основі відповідних здібностей) в одній із них як провідній. При цьому не варто ігнорувати інші – це істотна педагогічна вимога.

Педагогові як організатору художнього виховання підростаючого покоління слід орієнтуватися на те, що повнота насолоди є основним критерієм художнього розвитку. Усі його методичні засоби мають бути спрямовані на досягнення такого емоційного стану. Перебіг естетичного сприймання є переживанням як милуванням, результат якого – насолода. Це основний закон художнього виховання особистості.

Одиницею художнього розвитку є художній образ, що виникає на основі естетичного сприймання як специфічного пізнання об'єктивної дійсності. Художнє сприймання не лише перцептивний акт, воно охоплює й інші психічні процеси. При милуванні насолода

виникає внаслідок порівняння форми предмета з формою інших реальних чи уявних об'єктів, тому естетичне захоплення розвиненої людини завжди глибше, оскільки вона знаходить більше мотивів для естетичного переживання.

Щоб естетичний образ був повноправним репрезентантом художнього розвитку особистості, він має бути пронизаний естетичним переживанням. Для цього слід використовувати методологічне положення, згідно з яким емоції є результатом опрацювання інформації. Від диференційованості результатів пізнавальних процесів залежить рівень естетичного переживання. Це психологічний корелят загального постулату про неподільність форми і змісту в мистецтві. Навчання і розумовий розвиток особистості фокусуються в естетичному образі як специфічній формі переживання.

Отже, естетична емоція не лише надає цінності певному (матеріальному чи ідеальному) об'єктові, а й сама є самостійною цінністю. У цьому полягає її духовно-перетворювальна сила, до якої має долучатися кожна підростаюча особистість.

1.6. Компетентнісний підхід у зв'язках із його методологічними відповідниками

Компетентнісний підхід як досягнення західної педагогічної думки має широке застосування у вітчизняній освіті, що є реакцією на актуальні потреби сучасного суспільства, особливо ринку праці.

Трактують поняття „компетентність” по-різному: навчальні здібності, знання та вміння (наприклад, вміння успішно навчатися) і навички (комунікативні, соціальні); моральні цінності (громадянська відповідальність чи відповідальність за навколишнє середовище) і ставлення (групова солідарність). За структурою виокремлюють предметно-знанневу, організаційну, технологічну, екологічну, правову, політичну, культурологічну, соціальну, економічну компетентність, а також компетентність у сферах комунікативної діяльності та особистого повсякденного життя.

Ототожнювати навчальні здібності (знання й уміння) з відповідними компетентностями недоцільно, оскільки навчальні здобутки ще необхідно трансформувати у певні життєві компетентності. Ця процедура передбачає складну науково-методичну роботу педагога, якість якої багато в чому залежить від концептуального тлумачення компетентності як досвідченості (а не обізнаності, поінформованості) суб'єкта у певній життєвій сфері.

Феномен досвідченості може формуватися стихійно. На певному етапі вікового розвитку суб'єкт через проби і помилки або шляхом наслідування оволодіває різноманітними практичними способами дій (комунікативних, соціально-кооперативних, предметно-перетворювальних тощо), що забезпечують його культурне (нормативне) функціонування у найближчому соціальному оточенні, а згодом – у більш широкому. У людини таким чином формується практична здатність реалізувати ці способи у певних ситуаціях (уміння й навички) і відповідні емпіричні (конструктивні) знання про них. При цьому у суб'єкта відсутня теоретична основа таких способів дій. Постійне вправлення у практичних способах забезпечує розвиток досвідченості суб'єкта. Однак за стихійного способу формується нижчий рівень компетентності особистості. Його визначальними характеристиками є недостатня узагальненість (вузькість соціального простору дій) та обмеження у перенесенні засвоєваних практичних способів дій на інші об'єкти з огляду на нові обставини. Основним мотивом цього рівня компетентності є необхідність суб'єкта жити в соціумі, пристосовуватись до його вимог.

Компетентнісний підхід має забезпечити вищий рівень компетентності суб'єктів навчання. Цей підхід репрезентується сформованістю у суб'єкта наукового поняття „компетентність” як єдності, де науково орієнтована основа дії визначає логіку її практичного виконання, що полягає в інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на ефективне подолання певних життєвих проблем. До компетентності цього рівня спонукає прагнення до самоствердження, чуття гідності, соціальна мотивація тощо.

Компетентність вищого рівня безпосередньо залежить від якості наукових здобутків, які трансформуватимуться в систему компетентностей. Отже, тільки педагогіка розвитку (а не педагогіка знань) може забезпечити розвиток у суб'єкта компетентності вищого рівня.

Слід звернутися до ідей діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, на яких ґрунтується педагогіка розвитку, з метою їх узгодження з цілями і завданнями розвиненої форми компетентнісного підходу. Це узгодження доцільно здійснити на основі принципу логічної доповнюваності.

Діяльнісний підхід. Він наближається до ідеї компетентнісного підходу у межах компетентностей, забезпечених навчальними теоретичними знаннями про внутрішні відношення, зв'язки,

закономірності, властиві певному об'єкту чи явищу. Теоретичне знання пов'язане насамперед з узагальненим способом діяльності, тобто словесною оболонкою, конкретним найменуванням речі. Тому теоретичне знання – це самостійне оперування предметом, уміння його сконструювати, використати. Отже, дидактика має запропонувати таку модель процесу засвоєння знань, яка забезпечуватиме одночасне формування розуму, здатності мислити, оскільки позицію, згідно з якою засвоєння знань і формування мислення розглядають як різні завдання, ще не подолано.

Процес засвоєння знань і навчання мислити має будуватися на засадах діалектичної логіки. Суб'єкту навчання з самого початку слід показувати, що будь-яка нинішня істина (знання) постала як відповідь на певну проблему чи суперечність.

Педагогіка розвитку у вищій школі має конституювати принципи діяльності, розвивального навчання, генетичного сходження у відображенні дійсності, моделювання, які слід послідовно реалізувати у навчальних програмах і при створенні навчальних вузівських курсів.

Діяльнісний підхід, основним завданням якого є розвиток теоретичної свідомості суб'єкта, апелює до формування знань як переконань, тобто наукового світогляду. Для цього використовують фрагменти практики як полігону застосування засвоєних знань, критерію істинності.

Метою діяльнісного підходу до процесу навчання є перетворення того, хто навчається, на суб'єкт учіння. Компетентнісний підхід має забезпечити несуперечливу трансформацію суб'єкта учіння у суб'єкт суспільної практики, тобто цілеспрямованого перетворення дійсності у суб'єкт-об'єктній (виробничій) і суб'єкт-суб'єктній (людських відносин) формах.

Практика (як доцільна діяльність) є цілісною системою дій. Її структура охоплює такі компоненти, як потребу, ціль, мотив, предмет, на який спрямована ця діяльність, засоби, за допомогою яких досягається мета, і результат діяльності. У перетвореннях цих компонентів втілюється динаміка практичної діяльності. Її конституюючою характеристикою є предметність, якою наділені не тільки пізнавальні процеси, а й уся сфера потреб, мотивів і емоцій.

За вищого рівня компетентнісного підходу має сповна реалізуватися ідея, згідно з якою кінцевою метою пізнання є не абстрактні знання, а практичне перетворення дійсності для задоволення матеріальних і духовних потреб людини та суспільства. У цьому сенсі

важливим є опредмечування і відповідний йому механізм як процес, у якому людські здібності та знання втілюються в предмет. Опредмечування реалізується не лише у зовнішньому результаті, а і в якостях суб'єкта цього процесу: змінюючи світ, людина змінює саму себе.

Опредмечування охоплює три рівні: ця діяльність зумовлює в об'єкті перетворення, аналогічні до змін внаслідок дії сил природи; продукує твори культури; забезпечує опредмечування самого суб'єкта, його залучення до міжособистісних відносин, психологічну зміну їх учасників. Отже, якщо за діяльнісного підходу фрагменти практики є засобом формування знань як переконань, то за компетентнісного навчальні надбання стають засобом формування досвідченої людини.

Особистісно орієнтований підхід. Одиницею особистісного розвитку суб'єкта прихильники цього підходу вважають його вчинок, мотивований певною морально-духовною цінністю як самовартісною формою активності. Тому за цього підходу забезпечується духовно-практичне освоєння суб'єктом світу, реалізується морально-духовна практика. Він спрямований на морально-духовний розвиток суб'єкта, а не його пристосування до умов навколишнього середовища; ґрунтуючись на механізмах свідомості й самосвідомості, сприяє вихованню вищих сенсів життя людини і практичної орієнтації на них.

Отже, морально-духовна досвідченість особистості, що є метою компетентнісного підходу, безпосередньо пов'язана з використанням ідей особистісно орієнтованого виховання.

Методична реалізація компетентнісного підходу у вищій школі пов'язана з використанням таких педагогічних засобів, що своєчасно створюватимуть в освітньому процесі ситуації, за яких відбуватиметься синтез набутих знань, умінь та способів практичної діяльності. У межах професійно-пізнавальної діяльності студентів (яка відрізняється від навчальної, що культивується в середній школі) створюються психологічні умови набуття студентом первинної досвідченості (виробничої, педагогічної, економічної, юридичної тощо), яка збагачуватиметься у процесі власне професійної діяльності. У процесі професійно-навчальної діяльності студентська молодь набуває індивідуального досвіду діяння як єдності пізнавального перетворювального досвіду. Перетворювальну діяльність недоцільно ототожнювати з певним видом практики; вона набагато ширша, оскільки охоплює всі основні форми людської діяльності.

Індивідуальний досвід діяння не можна протиставляти розвитку моральності, також не варто вбачати прямий зв'язок між рівнем досвіду діяння і якостями особистості.

Викладач має керувати не тільки індивідуальною професійно-навчальною діяльністю студента, а й спільною, тобто взаємодією студента з педагогом і ровесниками, оскільки розвиток особистості здійснюється не тільки через вдосконалення її індивідуальної предметної діяльності, а й через спілкування, взаємодію з оточенням. Участь у колективній роботі поліпшує професійно-навчальну діяльність, підвищує мотивацію. Якраз у групових видах праці виникають реальні умови для взаємодії, за якої удосконалюється морально-духовна сфера студента, його базові смислоціннісні орієнтації. Викладач може дієво використати особистісно орієнтовану модель виховання у контексті компетентнісного підходу.

❖ РОЗДІЛ 2

**КАТЕГОРІЯ „СОВІСТЬ”
У ПОСТКЛАСИЧНОМУ ПСИХОЛОГІЧНОМУ
ОСЯГНЕННІ**

Незважаючи на широке науково-практичне використання, категорія „совість” залишається концептуально невизначеною, по-різному інтерпретується, що безпосередньо позначається на її особистісно перетворювальній дієвості. Психологічна наука через це не в змозі коректно розкрити глибинну природу, місце і роль совісті в особистісній структурі суб'єкта, а педагогічна практика не володіє адекватними засобами її виховання та розвитку в підростаючої особистості.

2.1. Традиційні погляди на совість

Совість є важливою характеристикою особистості, показником її зрілості. Уявлення про неї вперше сформульовано у філософії, оскільки совість є етичною категорією. Психологи також приділяли увагу проблемам совісті, розглядаючи її як внутрішнє надбання особистості. На основі аналізу традиційних філософських і психологічних трактувань совісті виокремлюють такі визначення:

1. *Совість як детермінувальний чинник морального саморозвитку особистості.* Філософський тон у тлумаченні совісті задав І. Ільїн. Совість, на його думку, „характеризує здатність особистості здійснювати моральний самоконтроль, самостійно формулювати для себе моральні обов'язки і вимагати від себе їх виконання, робити самооцінку здійснюваних вчинків”. Така дефініція совісті подана й у філософському енциклопедичному словнику, щоправда, без посилання на його автора. В інших філософських визначеннях совісті як морального самоконтролю пояснюється, що він проявляється у формі усвідомлення переживання („докори сумління”) особистістю свого ставлення до моральних норм соціального середовища, суспільства, відповідності власних вчинків цих нормам. Отже, у трактуванні совісті на філософському рівні до її структури

зараховують і почуття провини, механізмом якої є само докір. Однак філософські визначення совісті не відповідають на питання „яка її внутрішня (в істотних характеристиках) структура, що дає їй змогу здійснювати моральні перетворення особистості?“.

2. *Совість як психологічна калька її філософського визначення.* Філософське уявлення про совість згодом запозичила саме психологія. У сучасних психологічних словниках наведено саме філософське її визначення, що свідчить про методологічну недбалість деяких науковців.

3. *Совість як еквівалент Я-концепції особистості.* Такої позиції дотримується О. Ковальов, який розглядає совість як емоційно-оцінне ставлення особистості до власних вчинків. „Це ставлення, – наголошує вчений, – виникає внаслідок глибокого засвоєння й прийняття норм моралі, як результат перетворення об'єктивних вимог суспільства до поведінки особистості на особисту потребу суб'єкта в певному способі життя... Переживання совісті спочатку пов'язане з конкретною ситуацією провини, асоціюється з уявленням про покарання; воно постає у формі страху і сорому перед близькими... Такий рівень розвитку совісті властивий, наприклад, молодшому школяру. Зрілим проявом совісті є таке переживання, яке спонукає до морально-справедливої поведінки. У разі відхилення від прийнятих принципів поведінки має місце переживання сорому насамперед перед собою (точніше, це не сором, а провинна. – І. Б.), що штовхає до самоосуду і самовиправлення“.

4. *Совість як замітник моральної свідомості особистості.* Таке розширене визначення совісті запропонував К. Платонов. Він наголошує, що це „поняття моральної свідомості, переконаність у тому, що є добро і зло, усвідомлення і почуття відповідальності людини за свою поведінку“.

5. *Совість як природний запобіжник від аморальних діянь особистості.* Цю суб'єктивну позицію, не підтверджену науковими даними, започаткував В. Шадриков. На його погляд, „моральні норми стають особистісно значущими у незначній частини суспільства, для більшості це зовнішній стимул, що визначає характер поведінки. У цих умовах природа мусила була попіклуватися про додаткові гарантії моральної поведінки. Таким гарантом виступила совість“. Ця думка істотно применшує роль процесу виховання в розвитку духовності особистості, особливо тієї виховної моделі, яка за своїми принципами, психологічними механізмами і технологіями забезпечує повноцінний особистісний розвиток школяра.

6. *Совість як ключ від підсвідомої духовної інстанції.* Таке тлумачення належить В. Франклу. Совість він визначив як інтуїтивну (несвідому) здібність, що відкриває сенси будь-яких ситуацій, у т. ч. навіть такий сенс, який може суперечити сформованим цінностям, коли вони вже не відповідають швидкозмінним ситуаціям. На думку В. Франкла, совість – це орган сенсу, тому вона може дезорієнтувати людину. Він приписує совісті (оскільки вважає її інтуїтивною) функцію несвідомого відкриття моралі (духовності), тому вона має справу не з дійсністю, а лише з можливістю. Звідси завдання совісті – „відкрити людині те, що потрібно... Тільки совість може немовби узгодити „вічний”, загальний моральний закон з конкретною ситуацією конкретної людини”. В. Франкл доходить висновку, що совість укорінена в духовному несвідомому людини, тому вона завжди моральна. Аспект спрямованого виховання людини у нього знімається, оскільки „провідником, що веде людину у її відповідях на питання, поставлені життям, є совість”.

7. *Мислення як дублікат совісті.* У деяких західних гуманістичних психологічних концепціях провину не лише розглядають поза контекстом совісті, а й заперечують як складову психологічної структури суб'єкта. Її місце в реалізації регулятивно-поведінкової функції має посідати розумовий компонент психічної організації індивіда. „Провина, – наголошував К. Роджерс, – з'являється, коли ви порушуєте загальний порядок існування – порядок, щодо якого ви знаєте, що він є основою вашого і всього людського існування... М. Бубер виокремлює три етапи поведінки з екзистенційною виною. Перший полягає в тому, щоб висвітлити (усвідомити. – І. Б.) її. „Я тепер зовсім не такий, та все ж таки я зробив це”. Другий етап – наполягання на вказаному висвітленні, на відміну від простого його допущення. На третьому етапі я відновлюю порушений порядок існування там, де можу це зробити”. Тут акцентовано на процесах розмірковування і самопереконавання. Така позиція започаткована ще Сократом, який у відношенні „мислення – почуття” перевагу надавав мисленню. З огляду на це будь-які відхилення особистості від соціально прийнятих норм спричинені, на його думку, недостатнім осмисленням ситуації, у якій вони відбулися. Сучасні вчені не заперечують сили інтелекту в цьому відношенні, проте не вважають його однозначно вирішальним у мотивації дій і вчинків особистості: емоційні переживання часто можуть сприяти утвердженню її вибору.

8. *Совість як провина.* Багато зарубіжних учених (І. Чайлд, Дж. Вайтинг) совість прирівнюють до здатності переживати провину. Р. Джонсон визначає її „як стійкість до спокуси”. За О. Маурером, „совість є, з одного боку, здатністю встояти перед спокусою, а з другого – здібністю до каяття”. Провину при цьому розглядають як структурний компонент совісті, а саму її тлумачать як комплекс здібностей.

9. *Совість як засіб запобігання відхиленням особистості від моральних норм.* На думку З. Фрейда, „совість – внутрішнє сприйняття недопустимості певних бажань з акцентуванням того, що ця недопустимість безсумнівна і не потребує доказів”. Вона „може бути усвідомлена як особлива психічна інстанція, яка має забезпечити нарцистичне задоволення, що виходить від Над-Я, і з метою цього неперервно спостерігає за дійсним Я і порівнює його з ідеалом”.

Запозичивши з філософії судження про совість як здатність особистості здійснювати моральний самоконтроль, психологи не уточнили, про який саме вид самоконтролю йдеться. Розрізняють спрямувальний, процесуальний і результативний види самоконтролю, що мають різні функції. З огляду на більшість тлумачень про те, що совість може проявлятися у формі емоційних переживань, зокрема докорів сумління, можна стверджувати, що під моральним самоконтролем як атрибутом совісті розуміється саме результативний його вид.

Більшість дослідників традиційно вважала, що основними чинниками розвитку совісті постають моральне виховання і формування соціально зрілої особистості, тобто почуття совісті похідне від загального розвитку індивіда. Отже, якщо особистість морально вихована, то вона і є носієм совісті. Однак наукове уявлення спрощене, адже моральна вихованість – лише необхідна умова для становлення совісті.

Традиційний погляд на генезис совісті відображав існуючий на той час загальний стан психологічного розуміння цього утворення і недостатню увагу до його розвивального механізму. Такою аргументацією можна пояснити й зарахування до структури совісті почуття провини, а то й ототожнення їх. Якщо совість ототожнити з моральним розвитком особистості через причинно-наслідковий зв'язок, то почуття провини сприяє йому, тому логічно є структурним компонентом совісті як психологічної системи. Проте провинна, не належачи до структури совісті, постає допоміжним засобом її зміцнення, а значить і стійкості. Тому немає наукових підстав стверджувати, що совість може переживати докір. Це переживання властиве саме почуттю провини.

Отже, філософсько-психологічні визначення совісті не відповідають рівню осмислення цього явища і є лише емпіричними конструктами.

2.2. Совість як соціокультурний феномен

Совість є культурним надбанням особистості. Як стверджував Л. Виготський, незважаючи на те, що всі культурні утворення мають біологічне підґрунтя, вони є результатом процесів навчання і виховання як входження особистості в культуру і оволодіння нею. Тому продуктивною щодо совісті може бути лише та ідея, яка передбачає її науково доцільне виховання в онтогенетичному вимірі.

Совість – актуалізована суперечлива єдність самоповаги і Его-наміру особистості, що запобігає порушенню нею духовно-моральних приписів.

Необхідною умовою формування почуття совісті є не просто моральна вихованість особистості (на якій наголошують О. Ковальов, К. Платонов та ін.), а володіння нею системою духовних цінностей, які виникають на основі єдності механізмів свідомості та самосвідомості. Духовна цінність (як наукове поняття) – психологічне новоутворення, що відображає безпосередньо значущу для суб'єкта узагальнену змістову сферу людського і природного довкілля, через ставлення до якої він виокремлює, усвідомлює й утверджує себе, своє Я, а вона стає простором його суспільно-ціннісної життєдіяльності. Послідовне формування всіх сутнісних складових, які фіксує це поняття, сприятиме розширенню наявної духовної структури особистості.

Спосіб (механізм) спрямованого виховання в підростаючої особистості почуття совісті можна подати схематично (рис. 2.1).

Змістове наповнення процесуальних компонентів духовної цінності здійснюється на основі узагальненого способу дії. Сформована цінність як результат засвоєння трьох компонентів спонукає особистість до того, щоб вона пізнала себе (в новій якості), схвалила за це духовне надбання та оцінила. Унаслідок такої внутрішньої самодіяльності в неї й виникає повага до себе як певне самоставлення, що глибоко переживається. Однак лише за встановлення певного відношення між самоповагою і Его-наміром як поштовхом до порушення духовно-морального припису може виникнути взаємодія, яка запобігатиме такому порушенню, тобто реально спрацює почуття совісті. Інакше процеси самоповаги

і Его-наміру протікатимуть незалежно один від одного. Процес самоповаги взагалі не актуалізується, а Его-намір, не зіткнувшись із внутрішніми перепонами, реалізується в конкретному проступку.

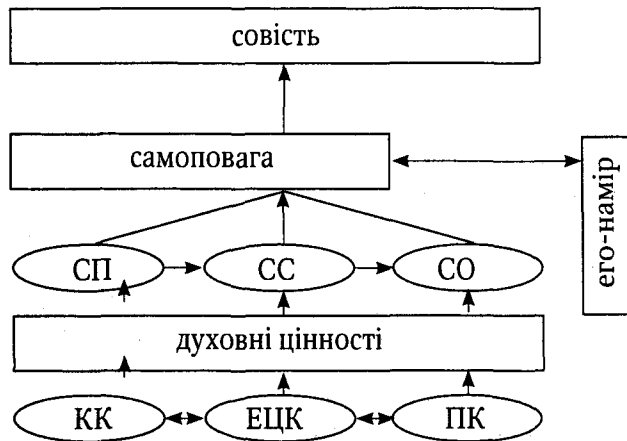


Рис. 2.1. Структурна модель виховання у особистості почуття совісті

(КК – когнітивний компонент, СП – самопізнання, ЕЦК – емоційно-ціннісний компонент, СС – самосхвалення, ПК – поведінковий компонент, СО – самооцінка, – логіка зв'язку)

Отже, усі духовно-моральні цінності необхідно виховувати не автономно, коли вихованець усвідомлює зміст однієї цінності, позитивно переживає спосіб моральної дії, який утримує цей зміст, і реалізує його у відповідному вчинку, а у формі антиномій (протилежностей), наприклад „щедрий – скупий”, „великодушний – малодушний” та ін. За такого способу оволодіння вихованцем духовною цінністю між самоповагою, яка виникла на основі щедрості, та наміром до прояву скупості утворюється асоціативний зв'язок за подібністю. Намагаючись реалізувати суспільно несхвальний намір, він актуалізує ситуацію оволодіння моральною вимогою виявляти щедрість у контексті недопущення скупості. Унаслідок внутрішньої боротьби між самоповагою і таким наміром самоповага і зможе блокувати негативну спонуку на її початковому етапі-намірі. Це й буде реальною дією почуття совісті вихованця.

Однак ідея совісті як психологічного утворення (цінності), що запобігає проступкам особистості за умови зіткнення у її внутріш-

ньому світі самоповаги й Его-наміру, потребує певних уточнень. Моральні цінності як афективно-когнітивні структури, на основі яких формується самоповага, мають бути обов'язково узагальненими, тобто стати єдиним смислоціннісним показником розвитку особистості. Таким показником є почуття любові, на якій вона вибудовує своє духовно-моральне життя загалом і кожний вчинок зокрема. Індивід, якому властиве це почуття, любить і поважає суспільно значущі блага, що збагачуються у процесі її добродійного життя.

Тенденцію до узагальнення мають і негативні моральні утворення особистості. За відсутності науково досконалого виховання чи внаслідок негативних впливів соціального оточення вона любить лише аморальні цінності, які видаються їй справжніми благами. Більше того, до суспільно значущих цінностей така особистість може ставитись із презирством. Тому метою виховного процесу має стати недопущення такого узагальнення.

Презирство до негативних утворень в особистості необхідно сформуванню як узагальнене ставлення. Тоді в морально розвиненій особистості любов і презирство конкуруватимуть у породженні дії совісті. Коли виникає Его-намір як спокуса відхилення від моральної норми, згідно із законом асоціації за подібністю, в особистості відтворюється ситуація виховання певної моральної цінності в контексті відповідної негативної риси. Важливо, щоб за такого відтворення моральна цінність була пов'язана з узагальненим позитивним утворенням – любов'ю. У зіткненні Его-наміру і моральної цінності перевага буде на боці моральної цінності, адже вона володіє більшою смисло-ціннісною силою. Однак гальмування Его-наміру не є актом симультанним і розгортається як мислительний процес. Ідеться про моральне самоуправління, за якого максимально активізується розумовий потенціал особистості. Її думка спрямовується на те, щоб не допустити потрапляння сформованої духовно-моральної структури під владу певної моральної вади і підкорення їй розуму. Стан, за якого у внутрішньому процесі домінує розум, – показник стійкості свободи особистості.

Отже, процес зіткнення двох психологічних протилежностей і призводить до функціонування совісті як морального самоконтролю особистості, що запобігає порушенню моральних норм. І лише при реалізації превентивної функції вона посяде автономне місце в системі психологічних категорій без вираженої експансії з її боку чи, навпаки, поглинання ними, як це відбувається нині.

❖ РОЗДІЛ 3

РЕФЛЕКСІЯ І ДУХОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

У процесі пізнання об'єктів і явищ навколишнього світу особистість засвоює певні закони, закономірності, поняття, що пояснюють його. Порівняно менше вона знає, чим керуватися, коли мова йде про її духовно-моральну структуру. Людина часто не має чіткого і розгорнутого уявлення про цю структуру, її складові, онтогенетичні особливості та закономірності функціонування і розвитку. Усі ці аспекти належать до самосвідомості як центрального показника розвиненої особистості. Її основою є рефлексія – мислення, яке особистість спрямовує на пізнання себе і свого внутрішнього світу.

**3.1. Виховний контекст рефлексії
в науково-дослідній спадщині**

Наукові погляди на рефлексію не чіткі і зосереджені насамперед на проблемі самосвідомості. Вона потрактована М. Ярошевським як „усвідомлення, оцінка людиною свого знання, морального складу й інтересів, ідеалів і мотивів поведінки, цілісна оцінка самого себе як істоти, що переживає і думає, як діяча”. Він наголошує, що самосвідомість формується на певному рівні розвитку особистості під впливом способу життя, що потребує від людини самоконтролю власних вчинків і дій, прийняття повної відповідальності за них. Виокремлюючи термін „самосвідомість”, у психологічному словнику М. Ярошевський відсилає до терміна „Я-концепція”, що визначена як „відносно стійка, більшою чи меншою мірою усвідомлена... неповторна система уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і ставиться до себе”.

Відмінність між філософським і психологічним визначенням самосвідомості відсутня. Проте психолог П. Чамата наголошує, що „самосвідомість має пізнавальну, емоційну і вольову форму прояву”. Це дає змогу більш диференційовано досліджувати її в кожно-

му онтогенетичному періоді під кутом зору розвитку і саморозвитку особистості.

Термін „рефлексія” тлумачать переважно як „процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. У дітей її майже немає, і у дорослого вона не розвив'ється, якщо він не виявить схильності до розмірковування над самим собою і не спрямує спеціальної уваги на свої внутрішні процеси. У такому осмисленні терміни „свідомість” і „рефлексія” часто використовують як тотожні. Так, аналізуючи спосіб мислення філософа М. Мамардашвілі, Е. Соловйов і В. Швирьов зазначають, що загалом „всю класичну філософію можна охарактеризувати як філософію самосвідомості чи рефлексії”. Вони акцентують, що „свідомість користується знаряддям рефлексії” і тоді стає інтелектуальною.

Традиційні погляди на рефлексію (самосвідомість) ґрунтуються на її можливостях сприяти смислоціннісному вихованню суб'єкта. Ю. Азаров, наголошуючи на розвивальній ролі ставлення дитини до предметного і людського світу (праця, навчання, мистецтво, людина), звертає увагу, що є сфера, „яка не завжди рахується з вихованням, – це ставлення підрастаючої людини до самої себе, самосвідомість особистості”. Однак проблему необхідності використання ставлення дитини до самої себе у виховному процесі досі не розв'язано. Самосвідомість не розгалужується на самовиховання чи самовдосконалення, як стверджує Ю. Азаров, а є психологічним механізмом, на основі якого ці духовні процеси можуть реалізуватися. Тому без цілеспрямованого формування в підрастаючої особистості механізму етичної самосвідомості (рефлексії) неможливо досягти самовиховання і самовдосконалення.

Нині у психолого-педагогічній науці існує традиція розглядати особистісну самосвідомість лише як функцію самопізнання. Проведені психологічні дослідження дали змогу констатувати можливість розвитку рефлексії як новоутворення вже в молодшому шкільному віці. Однак у цьому віковому періоді вона виявляється при керованому оволодінні дитиною навчальною діяльністю і є навчально-пізнавальною. Особистісної рефлексії молодший школяр набуває лише самостійно, поза межами виховного процесу. Його бажання зайняти нову соціальну позицію приводить до того, що він прагне зрозуміти своє Я. Рогачова зазначає, що підкорення безпосередніх бажань соціальним вимогам стає стійким моментом саморегуляції саме в цьому віці. Розуміючи вагоме значення особистісної рефлексії, вона наголошує на соціально спрямованому вихованні,

у якому має бути місце для саморозвитку, самодіяльності, самодійснення, самобудівництва людини, а також людських рішень і вільних дій-учинків.

Підлітковий вік характеризується бурхливим розвитком самосвідомості, самооцінки, появою інтересу до аналізу морально-психологічних якостей іншої людини. Узагальнивши багато експериментальних досліджень, Л. Божович зауважила, що спільними для всіх підлітків незалежно від відмінностей у їх соціалізації є ті психологічні особливості, основу яких становлять розвиток рефлексії та потреба зрозуміти самого себе, бути на рівні власних вимог до себе, тобто досягнути обраного зразка. Якісне зрушення, яке відбувається на межі молодшого шкільного і підліткового віку в розвитку самосвідомості у формі уявлення (почуття дорослості), вважають психологічним критерієм початку підліткового віку і основою психологічних новоутворень цього періоду.

Оптимальні умови для становлення в підлітка якісно нового рівня самосвідомості та формування адекватних уявлень про себе забезпечує та діяльність, яка від повідає основним, властивим саме підлітковому віку потребам і гарантує формування в підростаючої особистості необхідних рис. Такою, на думку дослідників, може бути лише суспільно корисна діяльність в її різноманітних формах.

У дослідженнях самосвідомості основну увагу приділено позитивній Я-концепції особистості, при цьому не простежено негативних її утворень, які мають специфічні механізми виникнення. На думку Ю. Орлова, „самосвідомість може породжувати такі психологічні утворення, як почуття неповноцінності, пихатість, непомірну гордість, заздрість, відсутність спокою, незадоволеність й інші почуття”. Він розглядає самовдосконалення лише як розвиток самосвідомості в тому напрямі, щоб максимально послабити негативні наслідки її застосування.

Психічна реальність, на якій наголосив Ю. Орлов, має істотне значення для розуміння деяких типових труднощів процесу самопізнання. Аналіз змісту і динаміки переживань молодших і особливо старших підлітків засвідчує, що вони мають негативну модальність. Кількість таких негативних переживань, пов'язаних із виявленням у собі нових недоліків і негативних якостей, із віком постійно зростає. Це не просто вікова характеристика розвитку самосвідомості, а й результат засвоєння підлітком тих уявлень і оцінок, які демонструють стосовно нього дорослі, які його оточують, насамперед учителі й батьки.

„Інтерес до себе у ранній юності, – зазначає А. Мудрик, – величезний, оскільки проблема становлення самосвідомості – одна із центральних у ранньому юнацькому віці”. Рефлексивність свідомості у цьому віковому періоді набуває інтенсивності, а отже, зачіпає різні прояви внутрішньої структури особистості. Пізнаючи себе, старшокласники формують образ свого Я, який є не просто відображенням об’єктивно даних властивостей і таких, які не залежать від рівня своєї усвідомленості, а соціальною настановою, ставленням особистості до себе. Він охоплює, як наголошує А. Мудрик, три взаємопов’язані компоненти:

- 1) знання себе і уявлення про свої якості та властивості;
- 2) емоційний компонент (оцінювання своїх якостей) і пов’язані з ним самолюбство, самоповага тощо;
- 3) поведінковий компонент (практичне ставлення до себе як похідне від перших двох компонентів).

У ранній юності, на думку дослідників, образ Я ще не усталений, сприйняття себе юнаками і дівчатами може бути вкрай нестійким, ситуативним та суперечливим. Особливо гостро суперечливість проявляється при усвідомленні старшокласниками своїх особистісних якостей. У цей період молода людина уже вивчає себе, відкриває внутрішні суперечності, які інколи заводять и в безвихідь.

Юнак (дівчина) виявляє, що в ньому (в ній) вживаються мрійливість і практицизм, моральні стремління та низькі спонуки, альтруїзм і егоїзм, статевий потяг, збентеження через нього і підвищений інтерес до потреб сексу, переоцінювання власної особистості, боязнь викликати глузування оточення. Це призводить до нецілісності образу Я у старшокласників, неспокою і переживань.

Формування образу Я в юнацькому віці відбувається в процесі діяльності й спілкування з усіма людьми, які оточують старшокласників. При цьому уявлення їх про себе завжди співвідноситься з груповим образом „ми” – типового ровесника своєї статі, але ніколи не збігається з ним абсолютно.

Експериментальні дані щодо розвитку особистісного саморозуміння в юнацькому віці, отримані шляхом тестування студентів, дали змогу виокремити за цим параметром такі групи досліджуваних: студенти, які показали високий результат за шкалою саморозуміння (29%); студенти, які продемонстрували середній результат (31%); студенти, які мали низький результат (40%). Загалом 3% досліджуваних було складно відповісти на питання „Хто Я?”. Примітивними були відповіді типу „Я людина”, „Я хлопець своєї дівчини”,

„Я люблю завдавати ворогові неприємності, звертаючи тим самим на себе увагу”.

У традиційній теорії та методиці самовиховання особистості простежується поверхове уявлення про цю психічну сферу і досягнення самовиховних цілей. Так, Л. Рувінський наголошує, що „організація процесу самовиховання передбачає інформацію про зразок роботи над собою, спонукання молодих людей наслідувати його, допомогу їм в оволодінні засобами впливу на себе”. При цьому важливе значення має формування в індивіда прагнення змінити самого себе і смислу діяльності відповідно до моральних зразків самовиховання.

Особистісне самопізнання досі не стало предметом спрямованого формування: воно лише пов'язане зі спонтанним накопиченням та поглибленням життєвого досвіду людини і відірване від виховної діяльності, яка мала б забезпечити оволодіння молоддю вищими духовно-моральними цінностями, що конституують розвинену особистість. Крім того, процес особистісного самопізнання асоціюється із залученням підростаючої особистості до форм діяльності, що задаються ззовні. При цьому недостатньо затребуваною є духовна самодіяльність як визначальний фактор усвідомлення суб'єктом себе як особистості.

Отже, особистісна самосвідомість не зводиться лише до самопізнання, адже воно є одним із компонентів структури особистісної рефлексії. Проте на його основі неможливі процес самостворення особистості, формування цілісної внутрішньої картини духовної самодіяльності, спрямованої на її гармонійне соціальне функціонування, духовно-ціннісний розвиток і саморозвиток. Ідея самосходження людини до духовності може бути реалізована на основі концепції багатомірної системно-функціональної особистісної рефлексії як психологічної основи розвивального виховання і самовиховання особистості.

3.2. Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей

Процесу виховання в підростаючої особистості системи духовних цінностей має передувати психологічна готовність до реалізації свого духовного призначення (вищих смислів життя, духовного Я). Її слід спрямовано формувати, у чому і полягає мета розвивального, вільного, особистісно орієнтованого виховання.

Воно безпосередньо пов'язане з Я особистості, а значить і з процесом рефлексії.

Найпоширеніше трактування феномену „рефлексія” стосується сфери мислення, яке спрямоване на розв'язання суб'єктом навчальних завдань. Вона є засобом усвідомлення індивідом підґрунтя власних дій, зорієнтованістю мислення на себе і продукти своєї діяльності. Таку рефлексію кваліфікують як нормативно-пояснювальну. Однак за всієї значущості для розумового розвитку суб'єкта в процесі виховання особистості вона не відіграє істотної ролі. Особистісний розвиток людини безпосередньо корелює з її духовно-моральними надбаннями як спонуками до суспільно значущих вчинків, а не зі способами реалізації цих здобутків. Такі способи операційно прості і не потребують теоретичного рівня обґрунтування.

Важливе значення в процесі виховання підростаючого покоління має особистісна рефлексія, пов'язана із смисло-ціннісною самосвідомістю суб'єкта, його Я-духовним. З огляду на духовно перетворювальні можливості виокремлюють такі її типи:

1) *регулятивну рефлексію*. Це така самоактивність суб'єкта, метою якої є свідоме регулювання перебігу психічних процесів. Її внутрішнім об'єктом є увага, яка, на відміну від пізнавальних процесів (мислення, пам'яті), особливого змісту не має, а лише надає спрямованості і зосередженості цим процесам і визначає їх продуктивність. За відсутності уваги вони взагалі не можуть функціонувати;

2) *визначальну рефлексію*. Вона проявляється як осмислення суб'єктом свого Я, для того щоб переконатися, чи відбулися зміни у внутрішній особистісній структурі. Ця рефлексія розгортається як нетривалий спонтанний і спорадичний процес. За її допомогою суб'єкт повинен усвідомити й визнати способи досягнення особистісної досконалості;

3) *синтезувальну рефлексію*. Полягає в об'єднанні сформованих духовних цінностей у цілісне Я-духовне. За її участю й відбувається створення образу Я особистості;

4) *створювальну рефлексію*. Її функцією є духовно-моральний розвиток і саморозвиток особистості як об'єктивація її самосвідомості.

За функціями, які рефлексія виконує в духовному розвитку суб'єкта, виокремлюють два її типи:

1) *безпосередньо створювальну рефлексію*. Це рефлексія прямої дії стосовно породження духовних цінностей суб'єкта;

2) *опосередковано створювальну рефлексію*. Її мета полягає в нейтралізації тих особистісних утворень (зздрості, ненависті, злорадства тощо), які гальмують розвиток духовності особистості. Центральним механізмом такої внутрішньої діяльності є самоосуд у різних його формах (докір, таврування та ін.). Якщо він спонукається елементарними соціальними мотивами (боязню втрати позитивного групового статусу), то його духовно перетворювальний вплив виявляється мінімальним. За умови, що у процесі самоосуду проявлятимуться мотиви як вищі життєві смисли, він буде продуктивнішим стосовно виховання духовних цінностей особистості.

Типи рефлексії слід розглядати в контексті вищих психологічних механізмів виховання духовних цінностей особистості, в основі кожної з яких – механізми свідомості та самосвідомості. Логіці функціонування механізму свідомості відповідає логіка формування когнітивного компонента, а механізму самосвідомості – емоційно-ціннісного і поведінково-діяльнісного як поетапних елементів генезису духовної цінності.

У методичному плані механізм свідомості розгортається як сукупність методів переконання, інтимно-особистісного діалогу, педагогічного вмовляння та інших, спрямованих на глибоке і різнобічне усвідомлення суб'єктом сутності певної духовно-моральної цінності. Передувати їй засвоєнню вихованцем у спільній із педагогом діяльності має визначальна рефлексія, яка спеціально організовується. Під керівництвом учителя дитина відтворює свої духовно-моральні надбання, оцінює їх і порівнює себе з Я-майбутнім, тобто вона рухається від тих цінностей, якими практично володіє, до тих, які мусить опанувати. Успішне розгортання механізму свідомості в зазначених виховних методах забезпечує регулятивна рефлексія, суб'єктом якої постає вихованець як майбутній носій духовної цінності. Його рефлексивна дія за змістом має бути такою: „Я можу і буду уважним у взаєминах із педагогом!”.

Як свідчать експериментальні дані, саме по собі позитивне емоційне переживання суб'єктом свідомо засвоєного змісту певного духовно-морального припису як результату дії механізму свідомості не закріплюється стабільно в його особистісній структурі, ще не стає для нього особистісно значущим. Він може діяти, орієнтуючись на засвоєний припис, однак ця дія відзначається спорадичністю і в нього не зберігається прагнення до постійної духовної самореалізації й активності. Щоб таке прагнення стало

стійким, він повинен пережити духовний припис, пов'язати його з уявленням про себе, становленням змісту „Я-образу”. Такий зв'язок забезпечується за допомогою механізму самосвідомості, складовими якого є:

- двоетапний механізм рефлексивно-довільної інтенції (спрямованості);
- механізм цілісної Я-Ти-детермінації як альтернатива цілісної Его-детермінації;
- механізм позитивного емоційного самопідкріплення Я-духовного.

Ці складові реалізуються поступово. На першому етапі механізму рефлексивно-довільної інтенції вихованець поряд із переживанням задоволення від здійсненого ним учинку як результату дії механізму свідомості має відчувати бажання оволодіти відповідною духовною цінністю. Цю емоцію слід трактувати як емоцію-відгук, яка є реакцією на зміст цінності, підкоряється спільній діяльності педагога і вихованця, виникає і переживається під впливом зовнішньої виховної взаємодії як об'єктивації механізму свідомості, тому суб'єкт підпорядковується зовнішньому чиннику і діє не зовсім вільно, тобто самодетерміновано.

На другому етапі вихованець повинен пережити бажання досягнути своєї мети – оволодіти духовною цінністю. Він переживає емоцію-виклик, яка „виривається” з Я-духовного і міститься в напруженій енергії, що вивільняється з Я. На відміну від емоції-відгуку ця емоція й породжує смисл (безпосередньо духовну цінність), без наявності якого вона не може існувати. Тобто емоція-виклик є не реакцією, а емоційною дією, довільним актом Я у статусі суб'єкта цієї емоції. Отже, внутрішні перетворення за дії двоетапного механізму рефлексивно-довільної інтенції здійснюються за допомогою створювальної рефлексії.

Механізм цілісної Я-Ти-детермінації як альтернатива цілісної Его-детермінації розкриває взаємодію особистісно конструктивних і особистісно деструктивних утворень у функціонуванні та розвитку особистості. Ці утворення постають як внутрішні цілісності, зв'язок між якими відбувається за типом поєднання складових елементів (цінностей, властивостей). Его-цілісність, яка виникає спонтанно, перешкоджає становленню Я-Ти-цілісності, на створення якої спрямована виховна діяльність педагога. Він навчає вихованця синтезувальної рефлексії і має блокувати цілісну Его-детермінацію й активізацію Я-Ти-детермінації у виховному процесі.

У методичному плані реалізація Я-Ти-детермінації відбувається як долучення до виховання певної духовної цінності всіх інших цінностей, які вже наявні в душевній структурі особистості. Сформовані цінності стануть системним мотивом виховання в суб'єкта наступної духовної цінності.

Далі педагог повинен обов'язково запропонувати вихованцеві пригадати поведінкові ситуації, які спонукалися духовними цінностями, що увійшли до структури його Я, і відтворити їх в образах уяви. За такої умови уявні поведінкові ситуації викличуть і ті позитивні емоційні переживання, які їх супроводжували. Сконцентровані наявні духовні цінності разом з відповідними позитивними емоціями оптимізуватимуть процес виховання іншої духовної цінності.

Унаслідок оволодіння вихованцем механізмом свідомості, двоетапним механізмом рефлексивно-довільної інтенції та механізмом цілісної Я-Ти-детермінації як компонентів системно-структурного механізму самосвідомості для нього відкриваються реальні можливості практично реалізувати сформовану (але ще не закріплену у внутрішньому досвіді, тобто нестійку) духовну цінність у відповідному вчинку. Однак для того щоб ця цінність перетворилася на сталу спонуку, дитина має пережити радість, насолоду від нової структури Я, тобто нового Я-духовного. Таку внутрішню діяльність із закріплення духовної цінності кваліфікують як реалізацію механізму позитивного самопідкріплення Я-духовного.

Набуття духовною цінністю, яка лише з'явилася в духовній структурі Я, достатньої стійкості – складний і суперечливий процес. Особистості, яка духовно вдосконалюється, доводиться зважати на протидію з боку суспільного оточення, цінності якого не узгоджуються з її власними. Процес самоствердження перетворюється на самозахист. В особистості можуть виникнути певні внутрішні етичні коливання, навіть неістотні світоглядні зміни, але завдяки актуалізації механізму позитивного самопідкріплення Я-духовного вона надасть перевагу своєму духовному розвитку.

Отже, оволодівши разом із педагогом технологією формування певної духовної цінності, вихованець набув дієвих засобів для духовного самовиховання і саморозвитку. Якщо розвиток Я-духовного особистості відбувається за відсутності наставника, вона відчуває зовнішній тиск людського оточення. Тому її духовний саморозвиток може бути спотвореним, якщо це оточення ставитиме вимоги, несумісні зі справжньою духовністю.

3.3. Я як джерело духовного розвитку особистості

Як психічний феномен Я є результатом виокремлення суб'єктом себе з оточення. Його здебільшого розглядають як розвинене внутрішнє утворення, за допомогою якого людина формує уявлення про свою індивідуальність, визначає власні якості, здібності, емоції і почуття, психічні процеси. Однак воно має певні періоди становлення та розвитку.

Важливими є умови, за яких процес розвитку Я суб'єкта набуває цілеспрямованості й відповідної мотивації, котра б його підтримувала на належному рівні. Проте цей аспект психічного буття недостатньо актуалізується, унаслідок чого Я не наповнюється прагненнями, що поєднують його з майбутнім у вищих ціннісних вимірах. У його структурі переважають бажання в межах приємного і неприємного, відсутні інтенції, обумовлені свідомою людською волею. Такого суб'єкта з огляду на спосіб його існування кваліфікують як безпосереднього, істотною особливістю якого є та, що за важких для нього умов він реагує лише емоційно (страхом, сумом, гнівом), не намагаючись свідомо змінити ці умови. Через певний час суб'єкт може повернутися до того самопочуття, яке було йому властиве до важких умов. Однак від цього його Я не стає істинним, він продовжує жити у звичній безпосередності. У кращому випадку цей суб'єкт, щоб протистояти життєвим проблемам, починає наслідувати інших і їхній спосіб життя. Безпосередній суб'єкт не усвідомлює себе, щоб бажати або мріяти про те, щоб стати чи бути тим, ким він не став.

Самоусвідомлення, що має спонтанну природу, викликає в суб'єкта відповідний процес духовного саморозвитку. Міра усвідомлення Я виявляється у відображенні вузького соціального простору, у якому реалізується змістово збіднене духовне Я суб'єкта. Трансформація цього Я в духовно досконале може відбуватися з його розширенням за рахунок вищих цінностей, до яких прагне особистість. Істотно збільшується й простір дії духовного Я, він стає наповненим не лише іншими індивідами, які взаємодіють між собою, а й тими ідеалами, на основі котрих суб'єкт піднімається над сферою реальної життєдіяльності і часом, у якому він діє. Це і є втіленням безкінечності його розвитку як особистості. За такої духовно розвивальної орієнтації суб'єкт у своїх діях керується не тільки станом, у якому перебуває інша людина, а й насамперед мотивом духовної цінності як складової особистісного Я,

а в ідеалі — цілісним духовним Я. Процес створення цілісності і безкінечна концентрація духовних цінностей залежать від напруженості рефлексії, що спрямовується на цю духовну мету. Лише усвідомлення вищих духовних цінностей робить із конкретного, індивідуального Я безкінечне Я як вищий сенс життя особистості.

Вагомою в саморозвитку особистості є проекція потужності рефлексії в площину духовного фонду, яким вона володіє. Щоб цей фонд став реальним вираженням духовного Я, рефлексія має представити його як ідеальну власність, одержану в процесі духовної самодіяльності особистості. Саме за духовно орієнтованого життя відбувається її вдосконалення.

Отже, якщо спочатку відбувалася диференціація Я й оточення (не-Я), то згодом — диференціація внутрішнього світу (утворень, що формують зміст Я), тобто Я має справу із самим собою в сукупності певних якостей, здібностей, переживань. У цьому і полягає сенс самосвідомості як Я в дії. Її робота може розгортатися на двох рівнях: 1) самоспостереження (інтроспекції), коли суб'єкт споглядає за змістом і актами власної свідомості; 2) рефлексії (мислення стосовно себе), коли він здатен здійснювати певні перетворення внутрішнього світу, власного Я. Якщо самоспостереження — пасивний процес, то рефлексія — високоактивний. Вона сприяє усвідомленню компонентів внутрішнього світу Я суб'єкта і є вирішальним фактором, що створює змістовий діапазон Я. Чим глибша і різнобічніша рефлексія, тим диференційованіше Я.

Процес рефлексії реально розгортається як розмірковування суб'єкта не лише в площині його життєвого сьогодення з властивими йому цінностями, бажаннями, устремліннями, а й у площині досягнення можливих вищих духовних надбань.

Серед внутрішніх об'єктів рефлексії (здібностей, знань, індивідуальних особливостей, якостей характеру) в особистісному плані істотними є емоційні переживання як основа розвитку духовної структури суб'єкта. Вони можуть функціонувати неусвідомлено, тоді їх особистісно перетворювальна сила втрачається. В онтогенезі суб'єкт стихійно здобуває певні знання про людські емоції, однак вони можуть виявитися поверховими, що безпосередньо позначиться на його емоційно-духовному розвитку. Тому він має усвідомити емоційні переживання на глибокому рівні, що сприятиме об'єктивній констатації суб'єктом свого емоційного стану і самого себе.

Рефлексія суб'єктом певного емоційного переживання — це не первинний психічний акт: йому передують відчуття стану переживан-

ня, яке має трансформуватися у відповідне усвідомлення. Сила (напруга) переживання зростає в міру його усвідомлення. Чим довше суб'єкт залишається, наприклад, у стані смутку, чим ясніше його усвідомлює, тим напруженіше переживає цю емоцію. Така психологічна закономірність особливо важлива стосовно переживання позитивних емоцій радості, задоволення, від сили яких залежить процес виховання духовних цінностей особистості.

Детермінантою, що викликає рефлексію, приводить її в рух, є закон надмірності. Надмірність при цьому розуміють як відхилення в усталеному способі функціонування суб'єкта, що не порушує його емоційно-ціннісної стабільності, не зумовлює вироблення нових способів пристосування до змінених умов життя чи пошуку нестандартних рішень у певній сфері життєдіяльності. Так, втрата суб'єктом важливої для нього соціальної ролі чи матеріальних статків спричинює розгортання рефлексивного процесу і пошуку адекватного (інколи й неадекватного) реагування на цю ситуацію.

Отже, лише активно-проблемна позиція у ставленні суб'єкта до оточення стимулює в нього становлення рефлексії.

З огляду на змістово-цільову своєрідність та сутнісні характеристики особистісної рефлексії виокремлюють такі її основні функції в духовному розвитку особистості:

1. *Породжувальну функцію.* Вона спрямована на формування духовного Я особистості на основі результатів діяльності свідомості стосовно засвоєння знань про певну етичну категорію-цінність, яка ще не набула достатньої індивідуальної значущості, щоб трансформувати у смислове утворення особистості. Цю недостатню смислослагачену духовну цінність суб'єкт розглядає стосовно свого Я, щоб надати їй високої смислової загартованості. Основою виникнення духовної цінності як складової Я особистості є усвідомлене прагнення як показник її духовного саморозвитку. Крім рефлексії, істотну роль у цьому процесі відіграє воля.

2. *Самоутверджувальну функцію.* Вона зумовлена викликами людського оточення, незалежно від емоційної спрямованості яких суб'єкт мусить відповідати на них. Він намагається або пасивно підкоритися зовнішнім чинникам (суб'єкт адаптивної спрямованості), або протиставити їм власне Я (суб'єкт діяльнісної настанови). Суб'єкт адаптивної спрямованості недостатньо усвідомлює власні переживання і внутрішній стан, що свідчить про його внутрішню слабкість, коли емоційні процеси розгортаються автономно, без належного контролю Я. Суб'єкту діяльнісної настанови

притаманна стійкість духовних складових образу Я, що є результатом дії рефлексії, яка укріплює всі компоненти духовної структури Я. Він усвідомлює свою внутрішню відмінність від зовнішнього світу і вплив його на функціонування духовного Я. За допомогою рефлексії, спрямованої на створення цілісного Я, суб'єкт самоутверджується, що і є внутрішнім підґрунтям для успішного самозахисту.

3. *Самозахисну функцію.* Вона пов'язана зі збереженням суб'єктом свого Я і можлива лише, коли Я має складну духовну структуру, де кожна цінність набула стійкості. Потреба в захисті актуалізується тоді, коли є що захищати і суб'єкт потрапляє у складні життєві обставини, які диктують йому несумісні з духовною позицією способи поведінки. Створюється ситуація морального вибору: прийняти нав'язані правила або чинити їм опір, захистити своє Я. Доки триває внутрішній конфлікт, людина зазнає сильних негативних емоційних переживань. Суб'єкт має усвідомити, якого ціннісного руйнування завдає відмова від власного духовного Я. На це впливають внутрішні чинники (докори сумління, каяття) і зовнішні (оцінка оточення). Розвинена етична рефлексія суб'єкта є стабілізатором його сформованої внутрішньої орієнтації.

4. *Функцію самоцінності.* Є провідним оптимізувальним чинником життя особистості. Її самоцінність пов'язана з духовністю, з тим, наскільки духовно-моральні цінності набувають для неї особистісного сенсу і стають основою відповідного самоствавлення. У такому розумінні самоствавлення еквівалентне самоцінності людини і є її узагальненим внутрішнім утворенням. Воно функціонує як почуття самоповаги, впевненості в собі, любові до себе. Рефлексія забезпечує самопізнання особливостей прояву духовних цінностей, самохвалення особистістю себе як носія цих цінностей і відповідне емоційне самооцінювання. Вона також бере участь у процесі узагальнення самоцінності, коли її духовне утворення набуває стійкості у внутрішньому житті особистості.

Вирішальні для формування самоцінності особистості події розгортаються у зв'язку з необхідністю самостійно і свідомо змінити власний духовний образ Я, на основі якого вона тривалий час функціонувала. Тобто індивід має нейтралізувати лише ту частину свого Я, яка пов'язана з Его-пристрастями: прагненням до зверхності та гордовитості, схильністю до славолюбства і себелюбства. Якщо цього не відбудеться, особистість не зможе набути вищих духовних цінностей і жити за їх вимогами.

5. *Консолідуєчу функцію.* Рефлексія забезпечує гармонізацію внутрішньої структури суб'єкта, тобто об'єднання всіх складових Я (лише тих утворень, які мають спільну змістову спрямованість). З огляду на це до процесу консолідації доцільно залучати особистісно конструктивні утворення: здібності, духовні цінності, позитивні емоційні переживання, продукти уяви, осмислені вольові зусилля. Відсутність у суб'єкта гармонії внутрішньої структури або її втрата різко знижує стійкість таких утворень. Самостійна дія кожного з них недостатня для досягнення перспективних розвивальних цілей і лише разом вони можуть чинити опір особистісно деструктивним утворенням (цінностям егоїстичної спрямованості).

6. *Функцію душевного умиротворення.* Сигналізує про внутрішні процеси емоційної рівноваги-нерівноваги в житті особистості та місце рефлексії в них. За емоційної рівноваги людина переживає стан спокою, внутрішньої готовності ефективно діяти у всіх сферах життя; за її відсутності – негативні емоції і почуття, які не лише кардинально порушують життєвий ритм, а й істотно впливають на сенс життя індивіда.

В емоційно небезпечних ситуаціях (втрата близьких людей, нездійсненні сподівання тощо) рефлексія має забезпечити душевно-лікувальне перетворення і не дати можливості суб'єктові тривалий час зосереджувати, наприклад, переживання відчаю на певному об'єкті (людині, нереалізованій цілі). Такий відчай особистісно деструктивний, оскільки людина потрапляє в безвихідь і відчуває безсилля через це. Інші внутрішні умови створюються, коли переживання відчаю зміщується на власне Я і особистість зневірюється в собі. Вона глибоко усвідомлює стан душевної нерівноваги, трансформує його з емоційної площини в інтелектуальну і відчуває внутрішнє полегшення, адже рефлексивне осягнення негативної емоції послаблює її дію. Відтак особистість удається до самовтіхи, що сприяє примиренню зі своїм негативним емоційним станом і розгортанню складної рефлексивної діяльності щодо зміцнення духовного Я шляхом пошуку і прийняття нових ціннісно важливих життєвих смислів.

7. *Функцію каяття.* Рефлексія знімає руйнівний вплив переживання збентеження від усвідомлення особистістю хибності своїх устремлінь. Задовольняючи різноманітні життєві потреби, досягаючи свідомо поставлених цілей, людина міцно засвоює загальну орієнтацію виявляти максимальну активність заради отримання життєвих благ. Однак вона може переорієнтувати цю орієнтацію,

тоді почне домінувати прагнення діяти заради власного духовного Я. Минулі дії особистості втрачають зв'язок із її духовно-ціннісним Я, певною мірою дистанціюються від нього, що дає їй змогу розгорнути інтенсивну духовно-критичну діяльність. її кваліфікують як каяття, яке істотно відмінне від самоосуду, хоч їх часто ототожнюють. За самоосуду суб'єкт зосереджений переважно на змісті власних духовних недоліків і звертається лише до сфери емоційного Я. За такої внутрішньої емоційної ситуації позитивні перетворювальні результати, як правило, незначні. Процес каяття не тільки виявляється як сегмент внутрішньої структури суб'єкта, а й стає всеохопною психічною діяльністю.

Істотна роль рефлексії у процесі каяття полягає в тому, що вона: об'єктивно визначає масштаб внутрішніх негараздів, які об'єктивуються в поведінці особистості, її міжособистісному спілкуванні та взаємодії; утримує процес каяття у певних психологічних рамках, запобігаючи набуттю ним акцентуованої форми; орієнтує його на позитивну зміну існуючої духовної ситуації, коли нейтралізуватиметься минуле у визначенні особистісно конструктивних устремлінь; перетворює каяття з пасивного реагування на наявну емоційно-сміслову ситуацію (переважання суспільно незначущих намірів), продуктивну регульовальну структуру.

Здатність до каяття рідко властива морально примітивним особам, зазвичай її мають люди зі сформованою вольовою структурою.

8. Акмецентровану функцію. Вона визначає нескінченність духовного поступу особистості. На відміну від породжувальної функції, яка реалізується переважно в організованому виховному процесі, акмецентрована має супроводжувати реальне життя особистості і бути її справжнім духовним орієнтиром.

Часто людина, набувши певного рівня духовних цінностей, припиняє своє духовне вдосконалення. На передній план для неї виходить життя інших: вона повністю занурюється в їхні дрібні і більш значущі проблеми. Унаслідок цього особистість поступово втрачає свою індивідуальність, вважаючи, що простіше і надійніше бути подібною до інших. До того ж оточення, з яким вона взаємодіє, виявляється нижчим у духовному розвитку за неї.

9. Прогностичну функцію. Задає орієнтацію на прогресивний духовний рух особистості в умовах більш чи менш вираженого ціннісного конфлікту. Завдяки цій функції особистість може зафіксувати явище відходу від вищої духовної мети і з огляду на це якісно змі-

нити ситуацію духовного самовдосконалення. Рефлексія допомагає чітко визначити, які складові духовного образу Я найбільше зазнали деформації і потребують відповідної корекції; забезпечує поступовість у досягненні особистістю свого ціннісного ідеалу.

Отже, рефлексія відіграє важливу роль у розвитку духовного Я особистості. Вона є тим внутрішнім підґрунтям, на основі якого й можливе розгортання цього процесу. Від глибини рефлексії залежить емоційне ставлення людини до об'єктів, які належать до сфери її духовних утворень (цінності пізнання, діяльності, спілкування, художньо-естетичні цінності). Вправляючись у їх породженні, Я саме себе створює. Позитивні емоційні переживання, які виникають при цьому, можуть стати новою самоцінною мотивацією Я самостійно змінювати себе, поступившись довільному спонуканню, яке тривалий час було провідним у процесі сходження особистості до духовності.

3.4. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості

Духовний поступ особистості відбувається в процесі ситуативних та організованих впливів незалежно від того, адресовані вони конкретно їй чи групі, у якій вона перебуває. На початковому етапі виховання підростаюча особистість чітко не диференціює цих впливів, оскільки вони не є прямим предметом її усвідомлення. Згодом самостійно або з допомогою педагога вона розуміє відмінності між ними. Індивід має визначити особистісно розвивальну значущість ситуативного й організованого процесів і дійти висновку про перевагу керованого виховання. Саме під час нього формується в певних межах ціннісна структура вихованця, розвиваються його духовно-моральні здібності.

Однак духовне вдосконалення особистості пов'язане не лише з керованим вихованням, адже її духовне життя різноманітне і передбачити у виховному процесі всі його відтінки практично неможливо. З духовними проблемами впродовж життя людина повинна справлятися самостійно, сформувавши в собі здатність до духовно-морального саморозвитку. Він можливий завдяки рефлексії, яка своїми мисленневими засобами (самоаналізом, самосинтезом, самоузагальненням) зачіпає певні аспекти внутрішнього світу особистості, насамперед ті, які стосуються оволодіння нею духовними цінностями, а отже саморозвитку її духовного Я. Рефлексія

має повністю охопити духовну сферу, щоб розпочався процес її подальшого спрямованого вдосконалення. Від ступеня охопленості залежатиме перетворювальна активність рефлексивного процесу: низький ступінь, локалізуючи рефлексію, знімає в особистості відповідальність за саму себе.

Рефлексивне охоплення відбувається у двох напрямках:

1. *Горизонтальному напрямі.* За його реалізації предметом розмірковування індивіда є наявна духовна структура. При цьому він визначає ступінь розвитку духовної цінності та простір її дієвості: буде вона стосуватися обмеженого кола суб'єктів чи широкого.

2. *Вертикальному напрямі.* Полягає в тому, що особистість осмислює власний духовний світ як індивідуально-історичне явище, від початку формування. Реалізуючи індивідуально-історичний вектор аналізу духовного світу, важливо, щоб поза межами аналізу не залишився певний фрагмент духовної структури. Так може трапитись тоді, коли особистість зіткнулася з такими своїми утвореннями, які нині викликають у неї негативні почуття, оскільки її оцінна спрямованість змінилася. Незважаючи на ці ускладнення, рефлексивно розвинена особистість розглядає свої внутрішні утворення в повному обсязі, а потім знову повертається до самої себе.

Варіантом вертикального напрямку рефлексивного охоплення є емоційне переживання особистістю свого життєвого шляху. Рефлексія зосереджено відтворює події, ситуації, вчинки як складові її життя. Тривалість запам'ятовування цих подій і вчинків залежить від вражень від них, тобто від того, у яких емоційно насичених образах вони закарбувалися у психіці людини. Відтворення їх як нерозчленованих цілісностей втрачає будь-який розвивальний сенс для особистості. Диференційований за допомогою рефлексії вчинок дає змогу сприймати його структурно як „мотив –” спосіб”, „діяння –> наслідок”, а також емоційно оцінювати і переживати.

Зміст рефлексивного аналізу, який здійснює особистість стосовно знецінених утворень, полягає в тому, що, активізуючи власне духовне Я, вона ставить у відношення значущі духовні цінності і утворення, що втратило суб'єктивну вартість. За певних умов воно може відродити втрачену потужність і ускладнювати духовно-практичну діяльність людини.

Реалізація посередницької функції Я-духовного щодо утвердження відношень між розкритими особистісними утвореннями зумовлює підвищення рівня їх самоусвідомленості. Рефлексія, яка заснувала це відношення, не зупиняється на цьому. Це лише етап

у її перетворювальній роботі. Встановлене міжкомпонентне відношення за допомогою рефлексії набуває нового смислового вираження і перетворюється на відношення „Я-як-такий – Я-інший”. Рефлексивне зіткнення двох Я-позицій дає змогу здійснити у внутрішньому плані акт відчуження сфери „Я-інший” як відображення ціннісного минулого особистості та акт сильнішої прив’язаності сфери „Я-як-такий” до актуального духовного Я особистості. Посилення прив’язаності – результат різкого послаблення потенційних можливостей відчуженого особистісного утворення, що є виявом діалектичного зв’язку, згідно з яким зменшення прояву однієї структури викликає збільшення прояву іншої.

Знецінені особистісні надбання можуть прислужитися в духовному майбутньому індивіда за умови, що рефлексія трансформує їх у дієві чинники, які регулюватимуть особистісне майбутнє. Це сприятиме тіснішому об’єднанню мотиваційних сил для його подальшого духовного вдосконалення.

Рефлексивна робота з охоплення духовної сфери – необхідний етап у духовному саморозвитку особистості. Наступним є спрямування її рефлексивних зусиль на трансформацію духовної структури, якій властива спорадичність як залежність від певних випадків чи ситуацій, у стабільний духовний стан. Це має стати психологічним законом у розгортанні особистістю власної самосвідомості, адже її духовне життя значною мірою зберігає доступний їй неперервний взаємозв’язок з іншими сферами людського життя.

Набуття духовністю сталості пов’язане з виробленням в індивіда особливого мотиву – центрованості на Я-духовному. Так, він допомагає іншим людям не лише заради вияву своєї щедрості, а й заради власної духовності. Таке постійне поєднання часткового мотиву із загальним може приводити до формування духовного стану особистості.

Центральними в розгортанні необхідної рефлексії мають бути внутрішні умови її перебігу. Внутрішня закритість дає змогу особистості заглибитися у власні духовні надбання. У цьому стані вона спроможна вести духовний самодіалог, який є виявом справжньої духовної свободи. Майстерність дорослого у вихованні полягає в тому, щоб постійно бути присутнім у цьому процесі та водночас давати дитині свободу формування самостійності в духовному зростанні. Водночас від закритості „в собі” слід відрізнити закритість „від”. Так, людина може закривати себе від певної групи, людського оточення чи всього світу.

Закритість як форма рефлексивного процесу є важливою духовно-створювальною засадою, адже духовна особистість – це результат потужних суспільних зусиль і активності її самої. Дія цих чинників розгортається на тлі потенційних можливостей індивіда (емпатія, емоційна прихильність, емоційні пориви, емоційне зараження тощо). Саморозвиток особистості пов'язаний зі співвідношенням емоційного потенційного і реального (духовних змін). Для переходу від потенційного можливого до духовного реального потрібен адекватний поштовх. Таким на рівні самосвідомості є рефлексивний процес (до цього перехід відбувався за стимул-реактивним зв'язком). Рефлексивне Я, перетворюючи емоційно-духовне підґрунтя на безпосередній предмет осмислення і надаючи йому енергії саморуку, відкриває для особистості шлях до духовного саморозвитку, результати якого зберігаються в кожній її духовній цінності.

Емоційні задатки-потенції за всієї їх духовно-створювальної значущості є лише похідними способами саморозвитку особистості. Напрямок їхньої дії задає внутрішня надціль, яка пов'язана з вічністю – енергією Універсуму (духовною безмежністю), що властива людському Я.

Коли людина глибоко її приймає і працює над досягненням, духовний розвиток відбувається в широкому діапазоні. Якщо вона вибудовує відносини конфронтації із цією надцілью, то позбувається духовно-розвивального стрижня і діє свавільно, втрачає внутрішню фундаментальність і як життєві орієнтири формує лише себелюбство і честолюбство.

Надціль є первинним трансцендентним джерелом духовності особистості, адже як сутність об'єктивується у вчинках як духовних явищах. Так відбувається сходження від загального (глибинної духовної натури) до актуального конкретного. Завдяки цьому надціль інтегрує сформовані духовні надбання особистості в єдине ціле (тотальність) як опору духовного життя особистості та засіб запобігання актуалізації Его-потягів (спонук певних проступків).

Коли внаслідок закритості, у формі якої розгортався рефлексивний процес, особистість поглибила духовні здобутки, вона прагне до відкритості – спілкування, бажання вступати в гуманістичну за цінностями комунікацію і взаємодію. Отже, відкритість корелює з вищою активністю особистості; у ній об'єктивується духовна інтенція, спричинена силою поривання, що вивільняється з глибин духовного Я.

Процес духовного самовдосконалення є настільки глибоким, що недостатньо рефлексивно розвинена особистість майже не здатна його досягнути. Надати цьому процесу сильного імпульсу можна за умови спрямування рефлексивної діяльності на розчленування духовного Я на духовне ядро і духовну периферію та встановлення залежності між ними.

Особистість має формувати ціннісну систему духовного ядра власного Я на основі таких духовних утворень, як любов, милосердя, великодушність, покірливість. Вони є верховними. Усі інші цінності особистості (щирість, ввічливість, вірність та ін.) – периферійні. Залежність між ними полягає в тому, що верховні є чинниками для виникнення периферійних. Наприклад, якщо в особистості виховане милосердя, то щирість чи вірність будуть похідними від нього, проте за умови використання інших психологічних механізмів духовного саморозвитку. Верховна цінність лише полегшує процес самокерованого становлення периферійних.

Духовне ядро Я особистості бере участь і у формуванні особливого її ставлення до самої себе – духовної самозначущості. Механізм цього процесу зводиться до того, що людина спрямовує рефлексивний процес на верховні духовні цінності в контексті їх духовно-практичної досконалості, тобто з позиції їх вчинкової результативності (адже вони є мотивами відповідних вчинків). Якщо ця результативність не спорадична, а стала величина, в особистості формується духовна самозначущість як рефлексивно-емоційна єдність. Закріплюючись, вона входить у загальну мотиваційну систему духовного саморозвитку особистості, яка намагатиметься підтримувати це духовне утворення в процесі практичної реалізації.

Отже, духовна самозначущість буде стабілізатором внутрішнього світу і водночас дієвим корекційним засобом у нестандартних ситуаціях, у яких розгортається духовна практика особистості. За допомогою почуття духовної самозначущості вона завжди орієнтуватиметься на духовність і уникатиме бездуховності.

Відповідно формуються й інші духовні ставлення особистості до самої себе: любов до себе, самоповага, гідність. Цей механізм характерний для людини, яка піднялася до власного духовного саморозвитку, самостійно ставить духовні цілі та успішно досягає їх. Передумова такої духовної самодіяльності – здібності особистості до самопізнання набутих цінностей-ставлень, готовність схвалити їх і емоційно пережити. Найскладніше для неї самопізнання,

оскільки духовні цінності як ставлення до інших не сприймаються в готовому вигляді і становлять лише компоненти вчинків. Причому ці компоненти-цінності завжди перебувають у внутрішньому плані й актуалізуються як мотиви відповідних вчинків. Проблемним є свідоме виокремлення мотиву як ідеального утворення зі структури інших компонентів учинку, які пізнаються на основі зорового сприймання. Водночас духовний саморозвиток (як і розумовий) буде ефективним, якщо йому передуватиме відповідний розвиток, організований іншою людиною як процес виховання чи навчання. Лише набувши вправності в розвитку, особистість без внутрішніх бар'єрів освоїть процес саморозвитку.

У багатоплановості зв'язку рефлексії та духовності особистості важливим є формування в неї узагальненої настанови щодо рівня значущості суб'єктивних Я-утворень у загальній духовній структурі. Це стосується суспільно несхвальних надбань як духовних вад. Узагальнена настанова виявляється в тому, що людина спокійно ставиться до своїх негативних утворень, уважаючи, що вони не порушують її гармонійного розвитку. За такої внутрішньої рефлексивної налаштованості в особистості не лише зникає мотивація до відповідної ціннісної самокорекції, вона бравує цими асоціальними надбаннями, спричиняючи негативний вплив на оточення, особливо ровесників. Недоліки є й у самоосмисленні особистістю етичних понять як когнітивної основи формування духовних цінностей. Вони концептуально послаблюються, а отже змістово збіднюється сама категорія „зло” в індивідуальному вимірі. Тому в особистості має працювати запобігальна рефлексія, здатна протистояти цьому психологічному явищу.

Кожна людина відчуває тривогу як негативне переживання, що може трансформуватися у страх або стрес – психотравмувальні емоційні утворення. Вона нарощує інтенсивність і може стати нестерпною за умови, коли відсутній об'єкт (неприємний) як стимул.

Переживання тривоги є закритим для зовнішнього розуміння (осягнення іншою людиною) процесом, зумовленим певною небезпекою. На неї здатна вказати рефлексія. На першому рефлексивному етапі небезпека сприймається невиразно, згодом її усвідомлення стає глибшим і диференційованішим, що пов'язано з однозначним формулюванням висновку як причини переживання тривоги. Рефлексивний процес спрямовується на тривогу як емоційне переживання. Особистість, що її відчуває, має точно розуміти

природу тривоги, відмінність перебігу від суму, збентеження, жаху тощо. Важливо відображати це переживання і в зовнішніх експресивних проявах: виразі обличчя, частоті дихання, положенні тіла. Крім того, людина повинна усвідомлювати свій стан (різнобічне усвідомлення Я). Після такої комплексної рефлексивної роботи вона стає внутрішньо готовою до зустрічі з подразником (внутрішнім чи зовнішнім), спокійною і впевненою, що свідчить про подолання тривоги і встановлення душевного миру.

За рефлексивною досконалістю розрізняють такі типи особистості:

1. *Рефлексивно нерозвинена особистість (безпосередня)*. Вона позбавлена будь-якої рефлексії, а отже у неї відсутнє Я у вимірі вищих духовних цінностей. Залишається і діє лише емоційне Я, тому така особистість чогось очікує, бажає, сумує, насолоджується чи ображається, але завжди залишається пасивною, адже ці та інші емоційні переживання зовнішньо детерміновані. У рефлексивно нерозвиненої особистості відсутні серйозні внутрішні ресурси для справжнього особистісного самоствердження. Психологічним механізмом, на основі якого вона будує своє життя, є наслідування інших. Їй властива недорозвинена самосвідомість, тому така особистість не знає сама себе.

2. *Рефлексивно напіврозвинена особистість*. Частково усвідомлює власне Я і володіє певним ступенем внутрішньої рефлексії. Всі її емоційні реакції є не простим пасивним підпорядкуванням зовнішнім причинам, а результатом докладання особистих зусиль, свідомою дією. Така особистість диференціює себе від зовнішнього світу, починає розуміти його вплив на власне Я, тому здатна обстоювати його. Це є результатом не свідомої волі, а впертості. Незважаючи на недорозвиненість рефлексії, така особистість набуває необхідних для активного життя здібностей і вмінь, здатна налагоджувати дружні стосунки, позитивні ділові взаємодії і спілкування.

3. *Рефлексивно розвинена особистість*. Вона прямує до свого духовного призначення і виховує в собі високу духовність, на яку орієнтується в повсякденному житті. Така особистість цілеспрямовано просувається вперед, глибинно розуміючи і збагачуючи своє духовне Я. Люди цього типу усвідомлюють свою духовну недосконалість, тому критично переосмислюють пройдений життєвий шлях з погляду духовної самозначущості.

3.5. Я-концепція в кореляційних залежностях

Важливим структурним елементом психологічної структури особистості, що формується в спілкуванні та діяльності, є Я-концепція. Її становлення обумовлено широким соціально-культурним контекстом і відбувається у взаємодії між людьми, під час якої індивід порівнює себе з іншими, уточнюючи і коригуючи образи свого Я.

Я-концепція – відносно стійка, більшою чи меншою мірою усвідомлювана, неповторна система уявлень індивіда про себе, на основі якої він будує взаємодію з іншими людьми і ставиться до себе.

Вона є цілісним, хоч і не позбавленим внутрішніх суперечностей, образом власного Я, який постає як настанова стосовно самого себе і містить такі компоненти:

- когнітивний компонент (уявлення про свої якості, здібності, зовнішність, соціальну значущість, тобто самосприймання);
- емоційний компонент (самоповага, самолюбство, самоприниження тощо);
- оцінно-вольовий компонент (прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу та ін.).

Упродовж дорослого життя людина зазнає змін. Важливі події (зміна місця роботи, одруження, народження дітей та онуків, розлучення, втрата роботи, особисті трагедії) змушують її переглядати ставлення до себе. Навіть у дитячому віці уявлення людини про себе мають бути узгодженими, інакше відбудеться фрагментація особистості і вона страждатиме від зміщення ролей. Тому Я-концепція відіграє важливу роль у формуванні цілісної особистості.

Я-концепція охоплює реальне Я (уявлення про себе сьогодні) та ідеальне Я (уявлення про те, яким слід бути). Людина, що сприймає ці два Я як не дистанційовані одне від одного, швидше стане зрілою і пристосованою до життя, ніж та, яка ставить своє реальне Я набагато нижче ідеального. Як соціальне оточення сприяє формуванню Я-концепції індивіда, так і Я-концепція впливає на його соціалізацію. Особистість схильна вивчати свої поведінку, настанови і стежити за тим, щоб вони відповідали її уявленням про саму себе. Якщо їй здається, що певна настанова чи цінність відповідає цим уявленням, то вона з готовністю її приймає. Коли індивід відхиляє моделі поведінки, нав'язувані йому культурою, оскільки вони несумісні з його Я-концепцією, відбувається процес інтеграції. Тобто якщо Я-концепція укорінюється настільки, що починає

визначати поведінку людини, то вона стає чинником соціалізації і її продуктом.

Я-концепція також впливає на діяльність, а результати діяльності – на Я-концепцію. Дослідження засвідчили, що швидше досягнення в діяльності (зокрема, у навчанні) впливають на Я-концепцію, тобто на уявлення школяра про свої здібності і сприймання того, як їх оцінюють інші, ніж оцінка здібностей іншими змінює власне уявлення про них і тим самим успішність. Можливий і зворотний зв'язок: сприймання учнем оцінки педагога, що змінилася, може змінити в нього уявлення про здібності і привести до посилення старання, а отже зростання успішності.

Важливим для розвитку особистості є зв'язок між її Я-концепцією і ситуацією невдачі (відсутності успіху), яка блокує дію, суперечить очікуванням успіху і провокує критичне ставлення до себе, перегляд уявлень про свої можливості. Розрізняють такі типи боязні невдачі: боязнь знецінення себе у власній думці; боязнь знецінення себе в думці оточення; боязнь наслідків, що не зачіпають Я-концепцію (наприклад, матеріальних збитків).

Істотним є і взаємозв'язок між Я-концепцією особистості та рівнем її домагань. Завищені цілі корелюють із нестійкою Я-концепцією, занижені – з песимістичною.

За допомогою експериментальних досліджень встановлено зв'язок між самоповагою як компонентом Я-концепції і наполегливістю у виконанні учнями навчальних завдань. Учні з невисокою думкою про себе були менш наполегливими. Загальна самоповага виявилась кращим показником для передбачення поведінки особистості, ніж специфічна, тобто відповідна конкретному завданню, самооцінка.

Ставлення суб'єкта до власної Я-концепції є важливим чинником у перебігу його внутрішніх процесів та аргументації зовнішніх дій. Так, під час експерименту досліджуваних поділили відповідно до їхнього сприйняття себе на „незалежних” і „залежних” та спостерігали за тим, як вони опрацьовують пов'язану із цим параметром інформацію. Порівняно з досліджуваними, які не зарахували себе до жодної з категорій, яскраво виражені „незалежні” і „залежні” витрачали менше часу на обмірковування рішення про застосування щодо них відповідної властивості. Вони наводили більше конкретних прикладів зі свого життя, вище оцінювали вірогідність відповідних форм поведінки і були менш схильні до прийняття тих висловлювань, які суперечили конкретним змістовим параметрам Я-концепції.

Я-концепція виконує функції самозвинувачення і самохвалення. Якщо поведінка людини узгоджується з її Я-образом, вона часто може обійтися і без схвалення оточення, адже задоволена собою. Наприклад, хлопцеві, який вважає себе хорошим спортсменом, буде приємно почути похвалу від своїх ровесників після вдало проведеної гри, але він буде задоволений результатами, які відповідають його уявленню про власні можливості, навіть коли він тренується сам. Водночас люди, які вважають себе невдахами, можуть підсвідомо не докладати жодних зусиль для виправлення ситуації, щоб зберегти попередній образ. Різку зміну образу, навіть у кращий бік, вони можуть сприймати хворобливо.

Формування в дитини позитивної Я-концепції є одним із найважливіших завдань сучасної особистісно орієнтованої моделі виховання. Для його реалізації необхідно бачити в кожному учневі унікальну особистість, поважати її, розуміти, вірити в неї; створювати для особистості атмосферу успіху, схвалення, підтримки, доброзичливості, щоб шкільна життєдіяльність, навчання приносили їй радість; не застосовувати примусу, не акцентувати на відставанні чи інших недоліках дитини; розуміти причини дитячого незнання і неправильної поведінки та ліквідувати їх, не принижуючи гідності учня.

❖ РОЗДІЛ 4

**ВИХОВНИЙ ПРОСТІР
ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**

Ідея виховного простору, як і більшість фундаментальних положень психолого-педагогічної науки, є результатом тривалих змін у її базових світоглядних позиціях. Йдеться, зокрема, про відношення „людина – світ”. Конкретизацією цих межових категорій стало тлумачення людини як суб'єкта, який володіє розвинутою свідомістю як умовою його доцільної діяльності. Формування виховного простору, який би безпосередньо був спрямований на цілісний духовно-моральний розвиток особистості, нині ще перебуває на стадії експериментування і пошуку оптимальних його моделей. Під виховним простором слід розуміти психолого-педагогічний проект, метою якого є духовно-моральне вдосконалення підростаючої особистості. Сутність його проектування полягає у створенні та реалізації системи наукових орієнтирів, які задають технологічний вектор діяльності педагога і взаємодії вихованців, спрямованих на успішне досягнення виховної мети – розвитку духовно зрілої особистості.

Виховний простір системою своїх впливів зорієнтований на забезпечення оптимальних умов для особистісного розвитку кожного вихованця. Головною при цьому є висока інтелектуальна та емоційно-сміслова насиченість життєдіяльності школярів. Ідейним орієнтиром цієї життєдіяльності слугує їхня соціальна активність і відповідальність за те, що відбувається довкола. Важливо, щоб усі ситуації, що виникають у межах виховного простору, відкривали можливості для творчості, ініціативи вихованців, породжували духовність і справжню інтелігентність. Щоб усвідомити дійсну сутність зв'язку між зовнішніми (об'єктивними) чинниками, які презентують виховний простір, і конструктивними змінами особистості як його суб'єкта, слід мати наукове уявлення про природу і типологію міжособистісного впливу.

У цьому аспекті доцільно виходити із загально-психологічного закону, згідно з яким кожна людина, вступаючи у взаємодію з собі подібними, відчуває постійний їх вплив. На неї діє будь-яке мовленнєве повідомлення, будь-який вчинок, навіть якщо вони не спрямовані на неї безпосередньо. Коли йдеться про особистісний вплив, то мають на увазі ті випадки, які характеризуються свідомою дією однієї людини на іншу з метою змінити її поведінку. Насправді міжособистісний вплив цим не вичерпується. На людину діє будь-яка отримувана інформація, і в цьому сенсі випадковий вплив займає значно більше місця в нашому житті, ніж той, який чиниться свідомо.

4.1. Типологія виховного впливу

Особистісний вплив має певну структуру. Його поділяють на спрямований і неспрямований.

Спрямований вплив може бути прямим і опосередкованим. За прямого впливу людина безпосередньо звертається до іншої, пропонуючи їй чи змушуючи її відповідно діяти. Такий вплив не завжди ефективний. Людина, відчуваючи, що на неї чинять тиск, починає виявляти опір. Це відбувається навіть тоді, коли вона сприймає вимогу. Тому доцільніше використовувати вплив опосередкований, що спрямований не безпосередньо на об'єкт, а на середовище, яке його оточує. Це насамперед люди з найближчого оточення. Як правило, у кожного учня в школі є хоча б один товариш, до думки якого він прислуховується.

Спрямований вплив – де вплив усвідомлений. Людина завжди знає, чого вона хоче від співбесідника.

За своєю суттю вплив – це передавання людині якоїсь інформації, найчастіше – за допомогою мовлення. Тоді йдеться про вербальний вплив. Однак людина володіє й іншими засобами передавання інформації: міміка, жести, інтонація тощо. З їх допомогою забезпечується невербальний вплив.

У межах спрямованого впливу виокремлюють два основні види: пов'язаний з завданням щось здійснити; оцінювання того, що людина вже зробила. Перший вид за ступенем категоричності поділяють на: вплив роз'яснювальне прохання, вплив-вимогу і вплив-наказ. Вибір конкретної форми впливу-вимоги залежить і від соціального статусу людини, і від рівня її вихованості. Однак слід пам'ятати, що категоричні вимоги гальмують ініціативу, пригнічують особи-

стість, чинять опір її гармонійному формуванню, а прохання авторитетного демократичного педагога можуть виконуватися вихованцем миттєво. Зазвичай авторитарно спілкується педагог, який не впевнений у собі, як наслідок – він втрачає останню можливість знайти взаєморозуміння зі своїми вихованцями.

Неспрямований вплив, на відміну від спрямованого, частіше всього не усвідомлюється ні тим, хто його здійснює, ні тим, хто його зазнає. Обидва види впливу можуть бути і позитивними, і негативними. Причому одна і та сама ситуація, один і той самий результат можуть бути оцінені по-різному.

У виховному просторі представлені всі аспекти культури (пізнавально-творчої, художньо-естетичної, предметно-перетворювальної, духовно-комунікативної) і культурних форм життя. Компонентами виховного простору є: демократизація і гуманізація соціобуття вихованців; індивідуалізація соціобуття вихованців; культивування творчих можливостей; формування особистісно конструктивних відносин; оптимізація виховних можливостей процесу навчання; взаємодія школи і докiлля; взаємодія школи і сім'ї; міжкультурна взаємодія у розвитку вихованців; продуктивна життєдіяльність вихованців; учитель у виховному просторі.

4.2. Демократизація соціобуття вихованців

Демократизація функціонування виховного простору передбачає істотне підвищення коефіцієнта корисної дії саморегуляції суспільно значущих процесів у ньому. Необхідність демократизації визначається насамперед об'єктивною потребою суспільства в новій людині, здатній до самостійних, відповідальних, творчих дій, людині інтелектуальній і високодуховній.

Демократизація відносин утворює: урівнювання учня й учителя в правах; право дитини на вільний вибір; право на помилку; право на власний погляд; дотримання Конвенції про права дитини; стиль взаємин: не забороняти, а спрямовувати; не змушувати, а переконувати; не командувати, а організовувати; не обмежувати, а надавати свободу вибору.

Як форма управління виховним простором визнається демократизація однією з високих цінностей. Вона передбачає розширення ним прав, а отже й обов'язків та відповідальності учнівського угруповання. Така стратегія безперечно спрямована на демократизацію навчально-виховного процесу, відносин і спілкування у системі

„педагоги – вихованці”, „група – вихованець”. Вона заперечує наказ, команду як спосіб суб’єкт-суб’єкт них взаємин; натомість утврджує виборність органів самоуправління. Однак це не виключає стимулювання ініціативи передусім особистим прикладом, свіжою ідеєю тощо.

Демократизація не має нічого спільного з анархією і вседозволеністю, з лібералізмом (як проявом шкідливого потурання і всепрощення), з владою натовпу. Вона невіддільна від гласності. Як правило, дозування гласності, напівгласність – це навмисна спроба приховати інформацію, удар по демократизації. Тож без повної, об’єктивної інформації про все, чим живе колектив, грамотне, демократичне управління неможливе. Шкільною практикою апробовані шляхи демократизації процесу функціонування виховного простору:

- створення єдиної виховної системи, що охоплює сфери учіння, праці і дозвілля, орієнтовані на особистісний розвиток дітей;
- перехід від педагогіки вимог до педагогіки співпраці і від неї – до педагогіки відносин у межах створеної системи;
- розвиток самоуправління у житті учнівського колективу;
- використання гри як методу організації навчально-виховного процесу;
- опора на комунальську методику і організацію дитячого життя;
- педагогізація навколишнього середовища (створення виховного простору. – І. Б.);
- особистісний підхід у вихованні (нині це особистісно орієнтований підхід. – І. Б.).

Демократичний виховний простір – це соціокультурне явище інноваційного типу, і воно має стати масовим, бо така вимога часу.

4.3. Гуманізація соцібуття вихованців

Гуманізація виховного простору є важливою умовою досягнення школярем кінцевої особистісно-розвивальної мети. Гуманізація як процес передбачає висунення ним етапних цілей, які забезпечують розвиток базових (універсальних) та індивідуальних якостей особистості.

Гуманізація ставлення до дітей охоплює:

- педагогічну любов до дітей, зацікавленість в їх долі;
- оптимістичну віру в дитину;
- співробітництво, майстерність спілкування;

- відсутність прямого примусу;
- пріоритет позитивного стимулювання;
- терпимість до дитячих недоліків.

Перебуваючи в гуманістично орієнтованому просторі, вихованці мають опанувати загальнолюдську та національну духовно-моральну культуру, що є основою гармонійного розвитку особистості. Проте культура не реалізує своїх функцій розвитку особистості автоматично, а лише якщо вона спонукає школярів до виховної діяльності. Саме діяльність є тим соціальним механізмом, який перетворює сукупність зовнішніх впливів на особистісні новоутворення. Така діяльність розгортається у межах різноманітних міжособистісних відносин.

З огляду на це гуманізація виховного процесу передбачає подолання стереотипної системи суб'єкт-об'єктних стосунків між вихованцями та педагогом, її заміну суб'єкт-суб'єктною системою, за якої вихованці є активними і свідомими суб'єктами соціальної взаємодії. Гуманістичні міжособистісні відносини постають як особливий вид суспільних відносин.

Гуманістичні відносини класифікують за змістом та способом суспільних зв'язків між суб'єктами. За змістом гуманістичні відносини розрізняють залежно від того, стосовно кого людина має певні обов'язки і які вони. Спосіб суспільних зв'язків є похідним від діяльнісної специфіки середовища, в якому перебувають суб'єкти: продуктивна праця, художня чи ігрова діяльність, дозвілля тощо.

Гуманність як соціальна настанова, що охоплює пізнавальний, емоційний і поведінковий компоненти, залучається при аналізі проблем, пов'язаних із формуванням у дитини системи ціннісних орієнтацій. У розвиненій формі гуманність особи існує у групах високого розвитку, де вона є засобом існування, міжособистісних стосунків, за яких кожен член колективу ставиться до іншого, як до себе, і до себе, як до іншого, виходячи з цілей і завдань спільної діяльності.

Важливе значення у становленні гуманності дитини має спільна діяльність, що створює спільність емоційних переживань, формує у дитини гуманне ставлення до інших – від безпосередніх проявів емоційної чуйності вона переходить до опосередкованих моральними нормами актів співучасті у спільній діяльності.

Спільна діяльність є вагомим умовою формування гуманістичних відносин, вона є джерелом багатогранних стосунків між школярами. Це насамперед ставлення кожного учасника до своєї

справи як до загальної, уміння узгоджено діяти разом для досягнення загальної мети; взаємна підтримка і водночас товариська вимогливість один до одного, уміння критично ставитися до себе, розцінювати свій особистий успіх чи невдачу з позиції загальної справи.

Налагодження гуманістичних відносин між педагогами й вихованцями за принципом взаємної поваги – один із чинників правильного розвитку дитячого колективу і формування творчої атмосфери, в якій найкраще виявляються здібності особистості, її позитивні якості. Атмосфера взаємної поваги залежить від учителя. Це виявляється у визнанні хороших якостей учня, в умінні знайти способи і шляхи виконання його прохань і побажань, у задоволенні його інтересів тощо. Дуже важливими у процесі гуманізації виховного простору є моменти створення „ситуацій успіху” для вихованців, „ситуацій радості та причетності до якоїсь важливої справи”, формування оптимістичного світосприймання.

4.4. Індивідуалізація соціобуття вихованців

Індивідуалізація в освітньому процесі – це система засобів, яка сприяє усвідомленню підростаючою особистістю своєї відмінності від інших: своїх способів осягнення культурних цінностей та міжособистісної взаємодії для успішного входження у світ духовності і гідного життя у ньому. Індивідуалізацію доцільно розглядати як діяльність педагога і самого вихованця щодо розкриття, зберігання і розвитку одиничного, своєрідного, особливого, що зумовлене природою або набуते.

З огляду на це у центрі всіх процесів має бути вихованець з його інтересами і здібностями, життєвим досвідом і потребами, активністю і самостійністю. У цьому й полягає сутність індивідуального підходу як орієнтації на індивідуально-психологічні особливості вихованців, застосування у роботі з ними спеціальних способів і прийомів, які відповідають їхнім індивідуальним особливостям.

Кожний вихованець реагує на виховну дію по-своєму. Реакція вихованця залежить від потреб і прагнень, які у нього на даний час актуалізовані; від особливостей і якостей особистості, які у нього сформувались; від людини, яка організовує цей вплив, та емоційного стану, у якому перебуває вихованець.

Наведені умови слід правильно діагностувати, а також враховувати той факт, що не існує відповідності між зовнішньою дією ви-

хованця і її рушійною силою (мотивом). Так, зовнішні прояви школяра (слова, поведінка, справи) часто не виявляють його сутності. Однакова поведінка може спонукатися різними мотивами, за ними можуть стояти різні прагнення і потреби. Тому для організації педагогічного впливу і його ефективності важливо знати, які саме прагнення стоять за кожним вчинком вихованця.

Загалом для ефективності будь-якої виховної дії необхідно знати і брати до уваги не тільки емоційні стани школяра, силу і спрямованість потреби, що спонукає його до діяльності, у перебіг якої вихователь втручається, а й знати школяра у всіх його виявах; особливості, якості, мотиви поведінки, рівень морального розвитку тощо. Нехтування цим призводить до негативних наслідків. Інколи формуються зовсім не ті якості, на які розраховує вихователь; інколи вплив залишається безрезультатним, а часом виникають негативні емоційні переживання.

Відсутність індивідуального підходу у вихованні може спричинити виникнення смислового бар'єру. Сутність цього явища полягає у тому, що через різне ставлення школяра і дорослого до однієї і тієї самої події, вчинку, поведінки загалом вихованець виявляється повністю несприйнятливим як до окремих педагогічних впливів, так і до всієї їх системи. Школяр, добре розуміючи і вміючи виконувати те, що від нього вимагає вихователь, вперто цього не виконує. Причинами виникнення смислового бар'єра можуть бути:

- 1) неврахування мотивів, які обумовлюють той чи той вчинок;
- 2) повторення одних і тих самих впливів, особливо тоді, коли вони нерезультативні. Йдеться насамперед про словесні впливи, що повторюються і які охоче застосовують усі вихователі. Якщо те, про що говорить дорослий, незрозуміле вихованцю і сенс слів для нього і дорослого виявляється різним, то діти звикають до них і перестають звертати на них увагу;
- 3) яскраво виражена чутливість до думки інших і взаємин, які у них складаються з людьми.

4.5. Культивування творчих можливостей вихованців

Активність шкільної молоді у виховному просторі практично реалізується у різних видах предметної діяльності, насамперед репродуктивної і творчої. Особливістю репродуктивної діяльності є те, що її суб'єкт значною мірою повторює задалегідь даний,

готовий зразок способів дій. Він відтворює вже відомі зв'язки чи впізнає їх за раніше засвоєними правилами. Якби суб'єкт не володів цим видом діяльності, то неможливим було б передавання накопиченого соціального досвіду.

Водночас особистість самостійно засвоює нові зв'язки, створює нові знання, художні образи, способи соціальної взаємодії, не маючи зразка або наперекір йому. Тому ефективність сучасного освітнього процесу пов'язана зі збільшенням частки продуктивної, творчої діяльності, щоб учень творчо осмислював усе, що засвоїв репродуктивним шляхом. Творча діяльність школярів розгортається на основі творчого мислення та уяви. Своєрідність цієї ситуації полягає в тому, що учні в процесі творчості створюють не щось нове для суспільства, а лише суб'єктивно нове, соціально значуще для суспільства, оскільки так формується і виявляється особистість.

Творчий процес характеризується кількома особливостями:

- 1) самостійне перенесення знань, умінь, способів дій у нову ситуацію. Чим віддаленіший зв'язок між ситуацією і цими психологічними утвореннями, що зберігаються у пам'яті, тим більш творчий характер має застосування набутого досвіду в нових умовах;
- 2) бачення нових проблем у знайомих, стандартних умовах;
- 3) пов'язаність його зі здатністю суб'єкта бачити нову функцію знайомого об'єкта. Залежно від ситуації творча особистість в одному і тому самому об'єкті може побачити нове, інколи неочікуване призначення;
- 4) уміння бачити шлях вирішення проблеми;
- 5) уміння комбінувати раніше відомі способи рішення проблеми з новими.

Творчість за своєю природою вимагає оригінальності, здатності відмовитися від стереотипів діяльності. Тому навчання має прищеплювати стереотипні звички і водночас формувати установку на можливість відмовитися від них у пошуках інших знань і способів дій, які доцільніші в кожному конкретному випадку.

У творчій діяльності підростаючої особистості важливе місце належить художній творчості. Мета художнього відображення життя полягає у тому, що факти, враження, образи зовнішнього світу важливі для суб'єкта, щоб виразити свої ідеї, переживання, ставлення до життя. У цьому зв'язку процес художньої творчості спрямований на пошук образу, в якому втілюватиметься задум, ідея-переживання. Важливою у цьому процесі є творча уява – оперування образа-

ми минулих сприймань, комбінування їх, внаслідок чого створюються нові образи (живописні, музичні, словесні, пластичні).

В освітньому процесі усі образотворчі знання, уміння, навички мають стати засобом для розв'язання учнем завдань творчого характеру, тобто розвитку у нього творчого начала, творчої особистості, емоційно-естетичної відгукливості. Велике значення має ознайомлення школярів із творами мистецтва, а також перебування у художньому середовищі.

Отже, основною метою розвивальної художньої освіти має стати розвиток провідних рівнів художньої вмільості: творчої уяви, творчих здібностей, естетичної позиції людини. Це є одним із першочергових завдань педагога, який, проводячи учня через розмаїття художньої творчості, має утримувати в його свідомості незмінний принцип мистецтва: адекватність форми (художніх правил, стилю, прийомів, усіх виразних засобів) тому світовідчуттю і тим ідеям, які стали основою твору чи напряму в мистецтві.

4.6. Формування особистісно конструктивних відносин

У виховному просторі мають формуватися і функціонувати особистісно конструктивні відносини – взаємодопомоги, співпраці, дружби, доброзичливості. Це відносини відповідальної залежності (за А. Макаренком) та емоційно-психологічні.

Без відносин відповідальної залежності (їх ще називають діловими, офіційними) не може повноцінно існувати жодна група. Ці відносини є результатом педагогічно організованої різнобічної діяльності.

Учнівське об'єднання не може функціонувати і без дружніх і товариських стосунків. Вони виникають переважно стихійно, незалежно від педагогів і є елементом міжособистісних відносин.

Розвиваючи ділові відносини, не можна руйнувати усталену структуру емоційно-психологічних зв'язків, навпаки, їх слід зміцнювати. Працюючи з колективом, педагог не може обійти увагою вплив, який чинять відносини, що склалися, на розвиток особистості кожного школяра, на становлення колективу. Для цього потрібно знати склад мікрогруп, які цінності у цих мікрогрупах, хто там лідер, у чому причина конфліктів. Початково учнівську молодь об'єднує у групу дружба, особливо у підлітковому і ранньому юнацькому віці. Іноді вони формуються не лише на основі

симпатій, а й через „практичні” інтереси (наприклад, володіння престижними речами).

Найважливішою характеристикою групи є її ціннісні орієнтації, норми, цілі. Єдність ціннісних орієнтацій у групі визначає її згуртованість. Ідеальна ситуація, коли цілі, норми і цінності у мікрогрупі і колективі збігаються. Однак погляди і цінності мікрогрупи можуть розходитися із поглядами і цінностями колективу. Тоді в деяких ситуаціях члени цієї мікрогрупи поводяться, як прийнято у колективі, а інші – як прийнято у мікрогрупі.

Успішне формування позитивних групових відносин відбувається за умови створення відповідних педагогічних ситуацій. Їх можна диференціювати за метою. З огляду на це виокремлюють ситуації пізнання, успіху, довіри.

Відносини в учнівському об'єднанні часто складаються несприятливо тому, що його члени погано знають один одного. Ситуації успіху і довіри дають змогу вихованцю розкритися, подолати невпевненість у своїх силах. Неуспіх негативно позначається на його емоційному стані, ускладнює взаємини з ровесниками. Ситуації успіху, природні і спеціально створені, часто переростають у ситуації емоційно-психологічної єдності, коли виникає почуття „ми – колектив”.

Особливе значення мають ситуації довіри. Без справжньої довіри до вихованців не може бути дієвого самоуправління, дієвих демократичних відносин педагогів і учнів. Ефективність педагогічних ситуацій залежить від стилю відносин учителів і учнів. Тільки довірливі, доброзичливі відносини можуть сприяти позитивним змінам.

Аксіомою суспільно значущого функціонування виховного процесу є запобігання фізичному і психологічному насиллю над вихованцем незалежно від рівня розвитку (або недорозвитку) його фізичної чи психічної сфер.

Насильство слід розглядати у правовій, моральній, суспільно-політичній та психологічній площинах. У правовій площині більшість випадків фізичного насильства карається законом. Насильство у моральній площині – це кривдження осіб, слабших фізично, часто з фізичними або психічними вадами. У суспільно-політичній площині насильство набуває значних розмірів, про що свідчать збройні конфлікти або акти непокори, а також бійки у громадських місцях. У психологічній площині – це явища, що відбуваються у психіці людини, а також у міжіндивідуальних стосунках.

Особливо гострою проблемою є насильство в сім'ї над дітьми, яке завдає їм фізичних чи емоційних травм, які негативно позначаються на формуванні характеру і способу життя підростаючої особистості.

У груповому житті теж можуть проявлятися експлуаторські відносини. Їх поділяють на прямі і непрямі. До прямих належать домінування і підкорення собі партнера різними суспільно несхвальними способами. Вихованець, з яким спілкуються у такий спосіб, має занижену самооцінку, що межує з комплексом неповноцінності. Це руйнує його психіку, характер і призводить до різноманітних негативних наслідків.

За непрямих експлуаторських відносин вихованець перманентно робить спроби побудувати міжособистісні відносини так, щоб він як ініціатор цих відносин зайняв залежну позицію, яка асоціюється з його приниженням чи образами тощо. При цьому вихованець усвідомлює, що за такого ставлення до нього він домагається задоволення своїх потреб. Другий аспект експлуаторських відносин можна охарактеризувати як виклик співчуття. Вихованець, який викликає в оточення співчуття, сподівається на його втіху, щоб набути стану спокою у психологічно важких обставинах.

4.7. Оптимізація виховних можливостей процесу навчання

Виховний простір має сповна асимілювати особистісно-розвивальні можливості процесу навчання. Йдеться про виховний вплив навчання на духовно-моральну структуру особистості школяра. Тому дуже важливо, щоб учіння було інтегроване в системі життєдіяльності кожного учня, а також тих колективів, до складу яких він належить.

Система життєдіяльності – це взаємопов'язана сукупність видів діяльності, за допомогою яких особистість задовольняє різноманітні потреби і долучається до певних суспільно значущих цінностей. Без використання особистісно-розвивальних результатів процесу навчання життєдіяльність особистості буде ціннісно збідненою. Розвиток особистості у навчальному процесі визначається такими чинниками: змістом освіти, методами і формою навчання, взаєминами між учасниками процесу навчання. Якщо ці чинники відповідають головній меті розвитку особистості (володіння духовно-моральними цінностями), то у такому разі говорять про виховальне навчання. Навчання не буде виховальним за таких

обставин: а) вчитель не пропонує виховних завдань, обмежуючись лише завданнями, пов'язаними з засвоєнням передбачених програмою знань, умінь і навичок з певного предмета; б) коли при виборі організаційних форм і методів навчання вчитель не виходить з того, що вони мають відносну самостійність і від їх характеру залежать відносини у процесі навчання між педагогом і учнями та між самими учнями; в) коли вчитель забуває про те, що шкільне навчання не може бути відірвано від процесів навчання, які відбуваються в житті школяра.

Отже, виховна функція процесу навчання має бути пов'язана зі створенням альтернативних (стосовно вищенаведених) обставин і їх системною реалізацією. Ключовим виховним фактором процесу навчання є надання знанням і умінням суспільно значущої цінності. А це передбачає певну позицію вихованця щодо усього, що він вивчає.

Надання суспільно значущої цінності виступає як процес, що має наступні структурні елементи: а) суб'єкти процесу надання цінності (вчитель і учні); б) зміст цінностей (певні наукові знання); в) культурна норма; г) методи для виведення оцінного судження, організація діяльності учнів; ґ) надання цінності чи заняття тієї чи іншої позиції в сенсі оцінного судження.

Виховну функцію не можна вважати реалізованою, якщо учні можуть за необхідності вивести лише відповідне оцінне судження. Надзвичайно важлива суб'єктивна сторона надання цінності, наявність почуття впевненості, переконаності у тому, що оцінка відповідає культурним нормам і приймається для обґрунтування. Почуття впевненості виникає тоді, коли твердження, що обґрунтовується, у такій мірі підкріплюється аргументами, що відсутня можливість сумніву в оцінці.

4.8. Взаємодія школи і навколишнього середовища

Шкільна виховна система перебуває у взаємодії із соціальним і природним довкіллям. З огляду на це недоцільно розглядати школу лише як навчальний заклад, головним завданням якої є оволодіння учнями системою знань, умінь, здібностей, необхідних для продовження освіти і майбутньої професійної діяльності. Сучасна школа – це важливий компонент у системі суспільного виховання, яке охоплює й інші соціальні інститути: сім'ю, позашкільні установи, установи культури, засоби масової інформації тощо. Усі вони

беруть участь у вихованні підростаючого покоління. Кількість соціальних інститутів, які цілеспрямовано впливають на виховання дітей, неухильно зростає. При цьому вони по-різному реалізують свої функції і не завжди діють узгоджено.

Завдання школи звести всі впливи у єдність. Такий підхід змінює у принципі характер взаємодії школи із соціальним і природним довкіллям. Школа має не тільки використовувати можливості оточення у розв'язанні пізнавальних і виховних завдань, запобігати негативним впливам середовища чи коригувати їх, а й бути базою об'єднання усіх впливів – цілеспрямованих і стихійних.

Ефективність впливу довкілля на вихованців залежить не тільки (а часом і не стільки) від його виховного потенціалу, а й від характеру взаємодії, від того як відбувається цей процес, як здійснюється керування ним і яку роль відіграє в ньому школа. Школу може оточувати прекрасний природний ландшафт, поблизу неї можуть бути зведені історично та естетично цінні пам'ятники, а вихованці не помічатимуть цієї краси. Це означає, що серед завдань школи – налагодження зв'язку з довкіллям на соціально-педагогічному, організаційно-педагогічному і психолого-педагогічному рівнях.

Серед проблем, що виступають на передній план за такого підходу, найважливішими є: перетворення навколишнього середовища на середовище виховне; інтеграція виховних сил середовища; перетворення середовища школи на середовище учнівського колективу.

Виховний простір за допомогою різних форм і засобів має залучати вихованців до реального життя, не обмежуючи їх справами школи. Соціальні структури (клуби-інтернети, ігрові, розважальні центри тощо) можуть по-різному (позитивно чи негативно) впливати на вихованців. Тому педагог повинен досконало знати свій мікрорайон і спрямовувати прагнення вихованців у правильне русло.

Нині істотно розвивається мережа позашкільних установ, розширюються їх функції в системі суспільного виховання. Вони стають базою для позаурочної діяльності учнів за інтересами. Позашкільні установи відповідно до профілю проводять масові заходи. Вони не рідко перебирають на себе методичні функції у підготовці учителів до проведення різноманітних видів позаурочної роботи з дітьми. Однак педагогічно організоване довкілля не повинно ні дублювати школу у своєму впливі на дітей, ні бути незалежним від неї. Воно має бути продовженням школи, але якісно іншим, з огляду на те що в ньому вихованці проводять свій вільний від обов'язкової, регламентованої діяльності час.

Інтеграція виховних впливів довкілля – життєво важлива проблема. Виникла вона внаслідок суперечності між зростанням виховних функцій соціального середовища і розвитком його виховного потенціалу, з одного боку, і розрізненістю зусиль з його використання – з іншого. Інтеграція виховних впливів довкілля має бути процесом керованим. У ньому виокремлюють такі етапи:

- діагностичний (пов'язаний з вивченням виховних можливостей середовища, потреб школи і дітей);
- моделювання майбутнього простору і тієї системи суспільного виховання, яка може бути реалізована на його базі;
- організаційний (пов'язаний із залученням певного контингенту дорослих з педагогічними знаннями та уміннями до роботи з дітьми, що організується за межами школи);
- безпосередня робота з дітьми відповідно до створених моделей;
- удосконалення системи взаємодії школи з довкіллям шляхом самоуправління школярів у сфері їх позашкільної діяльності.

Слід розрізнити поняття „середовище школи” і „середовище колективу”. Середовище колективу – те, з чим він взаємодіє як цілісність; те, що колектив вважає немовби своїм продовженням, у збереженні та вдосконаленні чого він відчуває потребу. Середовище школи – це колективно-групове об'єднання, де колектив класу є лише складовою єдиного ідейного цілого.

Необхідна цілеспрямована праця з освоєння середовища. Існує кілька шляхів перетворення середовища школи на середовище колективу:

1. Необхідно навчити вихованців сприймати навколишнє середовище як щось цілісне, взаємопов'язане, щоб вони знали людей, які допомагають школі, мали уявлення про природне оточення, інфраструктуру району, проблеми його мешканців, перспективи його розвитку.

2. Навчити дітей не тільки бачити це середовище, а й відчувати його емоційно, переживати різні події, що відбуваються у ньому.

3. Виховати у школярів бажання і вміння його охороняти і вдосконалювати.

4. Учнівський колектив має формувати власне середовище: проєктувати його, розробляти моделі, обговорювати їх переваги і недоліки, спільними зусиллями реалізовувати прийнятий варіант. Створене спільними зусиллями середовище (чи окремі його компоненти) сприймаються колективом як власний виховний простір, самостійно створений і тому особливо значущий.

4.9. Взаємодія школи і сім'ї

Сім'я є первинним соціальним інститутом, який володіє потужним виховним потенціалом. Однак не у всіх сім'ях процес виховання протікає спокійно і з хорошими результатами. Непорозуміння між дорослими і дітьми, як правило, виникають з двох причин: неадекватне уявлення самої дитини, особливо підлітка, про свої можливості, з одного боку, і нерозуміння батьками тих серйозних змін, які відбуваються з дітьми, – з іншого. Багато батьків бувають надто авторитарні, не помічають вікових особливостей дітей, які дорослішають. Часто це призводить до конфліктних ситуацій. При цьому одні батьки вміють вийти із такої ситуації, обминути „гострі кути”, зрозуміти своїх дітей, самокритично оцінити власні дії. Інші постійно вдаються до заборон, вимагають негайного послуху, підозрюють дітей у недостойних вчинках, розуміють свої батьківські обов'язки лише як контроль і покарання.

З огляду на це надзвичайно важливим завданням педагогів є педагогізація сім'ї, оволодіння батьками знаннями і вміннями вихователя, педагогічною майстерністю. Такий напрям діяльності педагогів визначається тим, що школа і сім'я – ті два суспільних інститути, без спільних дій яких процес виховання підростаючої особистості істотно ускладнюється. Там, де батьки неспроможні у вихованні власної дитини, педагоги намагаються компенсувати їхній вплив. Однак це не завжди приводить до успіху. У взаємодії школи і сім'ї така компенсація – не основне. У цьому зв'язку важливим є не лише визначення функцій школи і сім'ї стосовно дитини, а й вивчення можливих чи бажаних зв'язків між ними, які роблять виховання ефективним.

Умовно ці зв'язки поділяють на три групи: 1) зв'язки, які мають на меті оптимізувати вплив сім'ї на підростаюче покоління шляхом підвищення її педагогічної культури і надання їй педагогічної допомоги; 2) зв'язки, за допомогою яких батьки залучаються до навчально-виховного процесу школи, допомагають їй; 3) зв'язки, у яких сім'я і школа – партнери у вихованні.

Для реалізації першої групи зв'язків важливою ідеєю (поряд з педагогізацією сім'ї) є формування у батьків готовності до постійного самовдосконалення у здійсненні виховного процесу зі своїми дітьми. Конкретними формами реалізації другої групи зв'язків може стати допомога батьків школі у проведенні факультативів, клубної роботи, в організації колективних заходів, у господарських

справах. У таких зв'язках сім'я перебирає на себе певні функції у навчально-виховному процесі, але водночас це породжує низку проблем. Тому доцільно глибше вивчати можливості сім'ї, диференціювати функції різних категорій батьків у виховному процесі школи, сприяти їх об'єднанню у колектив батьків, зміцнювати зв'язки між колективом педагогів і колективом батьків. Щодо практичного втілення третьої групи зв'язків, то тут слід налагоджувати й утверджувати відносини координаційного характеру: у вирішенні будь-якого завдання ці виховні інститути виступають спільно, реалізуючи свої специфічні можливості (наприклад, у підготовці школярів до сімейного життя, в організації дозвілля, при виборі професії).

4.10. Міжкультурна взаємодія у розвитку вихованців

Проблема міжкультурної взаємодії у наш час набуває особливої актуальності. Процеси глобалізації якісно змінюють комунікативну парадигму, в якій формуються основні цінності. Вони у своїй єдності репрезентують культурну самосвідомість, де несуперечливо мають співіснувати і етико-національні пріоритети, і надбання інших культур.

Лише на перетині цих утворень у суб'єктивній площині можна говорити про толерантність, міжкультурний діалог та співробітництво. З огляду на це полікультурність підрастаючої особистості виступає на передній план виховних зусиль педагога. Він, як ніхто інший, розуміє всю складність процесу прилучення вихованця до культурної розмаїтості, яку породила сучасна цивілізація. У сконцентрованій формі полікультурне виховання має забезпечити свідоме засвоєння особистістю цінностей національної та світової культур, формування широких соціальних чинників як міжкультурних інтеграторів, готовності до практичних ціннісних взаємообмінів при збереженні власної культурної самобутності.

Сучасна психолого-педагогічна наука ще не має у своєму теоретико-технологічному арсеналі достатньої кількості дієвих принципів і засобів успішного розв'язання проблеми міжкультурної комунікації та методик усвідомленого входження підрастаючої особистості і у власну культуру, і в інокультурний простір. Це позначиться на сутності основних наукових категорій, які використовуються за традиційного освітнього підходу. Частіше за все на передньому плані методичного забезпечення – поняття „міжкультурна адаптація”, за якої особистість перебуває здебільшого у пасивній

позиції. Слабкий виховний вплив має ідея взаємообміну знань у міжкультурній комунікації. По-перше, зі знаннями асоціюються лише емпіричні дані, що недостатньо для свідомого оволодіння особистістю і своєю, і чужою культурою; по-друге, механізм готового обміну не розгортає у неї внутрішніх процесів, спрямованих на виявлення генезису певних культурних надбань. Розвивальним є також порівняння інших культур як мислительний прийом, на основі якого має формуватися готовність особистості до міжкультурного функціонування.

Загалом опора навчально-виховного процесу на наведені категорії дає змогу стверджувати, що цей процес ґрунтується на емпірично-приспосовницькій стратегії. На її основі формується здебільшого стримувальна позиція особистості щодо іншої культури (вона у мовленнєвому вираженні звучить так: не маю нічого проти, нехай буде).

Отже, слід змінити існуючий підхід до міжкультурної взаємодії, який має бути спрямований на культурно-моральний розвиток особистості. Така методологічна позиція започатковує акумулятивно-ціннісну міжкультурну стратегію. Сутність її полягає у розгляді цінностей культур як систем відкритих проблем. Вихованець має усвідомити (на основі розв'язання певних моральних завдань) генезис і становлення ціннісної структури певної культури. Далі на основі узагальнення він відкриває сутність іншої культури, а емпіричні прояви двох різних культур опановуються на основі сходження від загального до конкретного.

Акумулятивно-ціннісна міжкультурна стратегія має розгортатися за такими правилами:

- орієнтація на чуттєве „вживання” особистості в іншу культуру (а не на пристосування до неї);
- орієнтація на міжкультурне розвивальне нарощування (а не взаємообмін міжкультурних знань);
- орієнтація на особистісну творчість як надання суб'єктивної значущості кожній міжкультурній події.

4.11. Продуктивна життєдіяльність вихованців

Організація життєдіяльності різних об'єднань школярів у межах виховного простору – складний і багатосторонній процес. Вона відображає різні сфери: навчання, предметно-практичну і художню діяльність, спорт, гру, спілкування, дозвілля. Життєдіяльність

загалом має бути спрямована на різнобічний розвиток особистості школяра.

Діяльність педагога в цьому аспекті полягає у створенні ситуацій, що спонукають вихованців розкритися, показати свої знання і вміння у різних видах діяльності. З цією метою важливо донести до кожного з них основні цілі, сформувані розуміння їх суспільної значущості, зробити їх особистісно привабливими.

Водночас слід піклуватися про засвоєння і прийняття вихованцями вимог і цінностей різновікових колективів, створення певного стилю взаємин. Цього можна досягнути, якщо відразу ж поставити вихованців у позицію суб'єкта життєдіяльності, коли вони самі творять, розвивають цінності, свідомо прагнуть до формування позитивних групових відносин.

Життєдіяльність у виховному просторі має бути максимально наповнена справами, які б відповідали психологічним особливостям школярів. Усі групові (колективні) заходи мають передбачати накопичення вихованцями досвіду ділової співпраці і міжособистісної взаємодії, які в кінцевому підсумку втілюватимуться в доцільні й гнучкі форми самоуправління. За такого стану часткове учнівське об'єднання виступатиме як колективний організатор спільних заходів, причому таких, які потребують мобілізації всіх його можливостей.

У міру набуття такого колективного досвіду відкриваються реальні можливості для розв'язання складних проблем, що передбачає активність якщо не всіх, то багатьох часткових об'єднань. Особливу роль можуть відіграти комплекси заходів. Кожний такий комплекс – це спільна справа, подія, що втілює у собі єдність дій, почуттів, думок, відносин окремих його учасників і колективу загалом. Організуючи учнівську життєдіяльність, слід насамперед запобігти прояву ефекту „групового егоїзму”, коли угруповання замикається у собі, „пишається собою” і не помічає того, що відбувається навколо. Навіть у тому разі, коли життєдіяльність учнівських об'єднань має суспільно корисну спрямованість, але піклування про інших не виходить за межі групи, то поступово вона втрачає соціально важливі цінності, її розвиток гальмується. Це негативно позначається на формуванні особистості вихованців. Вони самозаспокоюються, черствіють, стають схильними до демагогії.

Важливо також не допускати, щоб учнівські форми самоуправління існували лише формально. Така гра у самоуправління різко знижує зацікавленість вихованців у групових справах, породжує пасивність і байдужість.

Оскільки йдеться про життєдіяльність учнівської молоді, то важливий ще один момент. У колективах виразно виявляються сильні позитивні емоції. Однак за ними неодмінно наступає поступовий спад настрою. Спроба утримати стан піднесення на тривалий час шляхом емоційно насичених ситуацій не дає очікуваних результатів. Відбувається звикання до яскравих вражень, послаблюється сприйнятливність, ефективність виховних впливів значно знижується. А затримка емоційних станів у положенні „спад” викликає симптоми „емоційного голоду”. Знання описаних закономірностей дає змогу свідомо конструювати емоційний ритм життя групи, вибудувати „партитуру” виховної роботи.

4.12. Учитель у виховному просторі

Педагогічний колектив є ядром виховного простору, головним колективним суб'єктом виховання підростаючої особистості. Учитель як визначальна постать у виховному процесі планує не тільки власні зусилля, а й усіх учасників виховного процесу, розробляє моделі тих життєвих ситуацій, до яких будуть залучені діти, передбачає форми їхньої поведінки у цих ситуаціях, організовує життя вихованців відповідно до розроблених планів і моделей. Виховні впливи педагогів спрямовані на всіх учнів (постановка єдиних для всіх дітей вимог, інформування усіх про певні події тощо).

Учитель здійснює також корегування поведінки школярів, їхнього ставлення до ровесників і дорослих. Його мета – домогтися, щоб діти у своїх вчинках керувалися не тільки розумом, а й почуттями, щоб уміли прислухатися до дорослих і мали водночас власну думку, щоб їхнє реагування на різні життєві ситуації було багатограним.

Педагогу необхідно залучати до виховного процесу школярів. Це мають бути види діяльності виховувального спрямування. Якою мірою вона буде такою, залежить від того, наскільки вміє вихователь зацікавити дітей справою, пробуджувати їхню ініціативу, створювати умови, сприятливі для розвитку самостійності й самоуправління, спонукати учнів до самоосвіти і самовиховання.

Ефективність виховного процесу залежить не лише від майстерності педагога, а й від специфіки всіх складових виховного простору, від оптимального використання їхніх можливостей. Учитель має брати до уваги виховний потенціал кожного компонента виховного простору (передусім сім'ї, молодіжних центрів) і все те, що вони можуть внести у загальний виховний процес школи.

Педагогічне організування виховного простору – важливий спосіб його вдосконалення, але це не розв'язує усіх проблем. Реально існує і неорганізоване середовище, яке стихійно (часто деструктивно) впливає на дітей. Від нього неможливо їх ізолювати. Тож потрібно, щоб вихованці набували досвіду боротьби з негативними явищами середовища, а без допомоги учителя досягти цього неможливо.

Виховний успіх чи неуспіх педагога у взаємодії з дітьми багато в чому залежить від його особистісних якостей. Серед якостей, які ускладнюють взаємодію з учнями, – запальність, прямолінійність, покvapливність, різкість, загострене самолюбство, самовпевненість, впертість, відсутність почуття гумору, нерішучість, образливість, сухість, неорганізованість. Усі ці особистісні характеристики педагога не сприяють прихильності до нього вихованців, створюють поле взаємного непорозуміння. Отже, виховний простір – це середовище, в якому має розгортатися процес особистісного удосконалення усіх його учасників – і вихованців, і вихователів.

Орієнтовною основою діяльності педагога можуть бути такі позиції:

1. Виховна діяльність педагога має ґрунтуватися на розумінні особистості як суб'єкта вільного і відповідального вибору, який здійснюється на основі суспільно значущих духовно-моральних цінностей.

2. Шлях до духовно досконалої особистості пов'язаний із таким процесом виховання, у якому немає місця не лише фізичному насиллю над вихованцем, а й насиллю над його душею, у якому розгортається боротьба за людську гідність, де основний чинник – безкорислива любов незалежно від поведінки вихованця, який прагне такої любові.

3. Гармонійний розвиток особистості, яка неодмінно і поступово накопичує лише позитивні душевні властивості, – це просвітницька ілюзія. На цьому шляху трапляються і невдачі, і перешкоди. Це слід враховувати у виховному процесі.

4. Не те, що трапляється з людиною, робить її великою (значущою), а те, що вона сама робить із собою та оточенням.

5. Є різні величі людини: одна перемогла усіх своєю силою; одна покладалась на саму себе і завоювала все; одна, будучи впевненою у своїй силі, пожертвувала всім; одна стала великою у своїй мудрості чи любові. Все ж та, яка боролася із самою собою (зі своїм егоїзмом), стала найбільш великою.

6. Занепокоєння – це істинне ставлення до життя, до нашої особистої реальності.

7. Воля сильніша за будь-яке бажання. Є воля свободи і воля не-свободи.

8. Людина – це ставлення і це ставлення є Я-духовне, у якому міститься відповідальність.

9. Суспільству потрібні „лицарі духовності”, у яких би були відсутні помилкові вчинки, а превалювали добродійні.

10. Більшість людей живе, не особливо задумуючись над своїм духовним призначенням.

11. Будучи бездуховною, людина стала розмовляючою машиною, і цьому ніскільки не заважає те, що вона з однаковим успіхом може навчитися філософським високопарностям чи політичному речитативу.

12. Великий обсяг знання і розуміння залишається без будь-якого впливу на життя людей, у яке не переходить нічого з того, що вони зрозуміли.

13. Ми ще не усвідомили духовності, не усвідомили, як ми входимо у духовність чи духовність входить у нас.

14. Вихователь повинен створювати територію добра.

Особистісно-розвивальні можливості виховного простору залежать не лише від перетворювальної сили його компонентів, а й значною мірою від інтенсивності взаємодії з ним кожного вихованця. Основою будь-якої за змістом взаємодії має бути його емоційне переживання. Як стверджував Л. Виготський, „переживання дитини – є такою найпростішою одиницею, про яку неможливо сказати, що вона собою являє – вплив середовища на дитину чи особливість самої дитини; переживання і є одиниця особистості і середовища, як воно представлено у розвитку”.

Отже, завдання педагога полягає в тому, щоб вихованець позитивно переживав суспільно значущі впливи, які спрямовує на нього виховний простір, і прагнув мінімізувати всі ті моменти, що стають на заваді його духовно-моральному розвитку.

❖ РОЗДІЛ 5

**ПІДРОСТАЮЧА ОСОБИСТІТЬ
НА ЖИТТЄВОМУ ШЛЯХУ**

У кожної підростаючої особистості у процесі різноманітних стихійних і спрямованих впливів формується уявлення (хоча й не досить глибоке і багатопланове) про доросле життя, у яке вона з часом має увійти, ставши його повноцінним суб'єктом. Отже, у неї виникає зв'язок між життям як реальним буттям у майбутньому і образом дорослості. Підростаюча особистість у цьому образі фіксує досконалу дорослість, оскільки часто образ дорослості утримує суспільно незначущі параметри. Від ціннісного змісту образу дорослості залежатиме у значній мірі ціннісний зміст способу її дорослого життя. Тобто сформується образ ідеального дорослого, основними ознаками якого стануть самостійність, соціально-моральна відповідальність, особистісно конструктивна комунікативність. Такий ідейний образ дорослості пов'язаний із засвоєнням концепції життя і має стати ціллю організації навчально-виховного процесу на всіх вікових етапах розвитку підростаючої особистості.

5.1. Соціальні межі молодшого школяра

Перехід до нового способу ЖИТТЯ – „шкільної епохи” – змінює відносини дитини з дорослими і ровесниками, зміцнює усвідомлення свого нового становища і обов'язків. Основними стають нові відносини з учителем, який для дитини виявляється не заступником батьків (як вихователь у дитячій дошкільній установі), а представником суспільства, покликаним контролювати і оцінювати її, діяти від імені і за дорученням суспільства. Учні гостро реагують на те, що може в їхніх очах принизити цю нову життєву позицію.

Першокласнику не завжди вдається одразу звикнути до нового способу життя: режиму, необхідності спокійно сидіти на уроках, обов'язково виконувати домашні завдання тощо. Батьківське прагнення полегшити ці труднощі, якоюсь мірою перебрати на себе –

зрозуміле, але ризиковане. Не слід привчати дитину виконувати за неї частину завдань з надією, що так вона „звикне до школи” і потім все робитиме сама. На цьому етапі важливо донести до першокласника, що є його обов'язками.

Становище дитини у сім'ї і серед ровесників від початку шкільного навчання пов'язане з виконанням нею нових обов'язків. Ставлення до дитини у сім'ї та її місце у колективі визначається рівнем її успішності (сказати молодшому школяру, що він хороший – значить насамперед оцінити його як учня). Це значно підтримує інтерес до навчання як серйозної, важливої справи, потрібної для всіх.

Виховне значення навчання, його роль у становленні особистості інколи недооцінюють. Унаслідок цього навчання і виховання існують як розрізнені процеси. У такому разі виховання зводиться до повчання з певного приводу, осудження проступків.

Молодший школяр, окрім навчання, систематично виконує інші суспільно значущі види діяльності. Моральний сенс їх полягає у набутті досвіду спілкування з іншими дітьми, вихованні таких важливих рис особистості, як товарииськість і альтруїзм.

Більшість молодших школярів позитивно ставляться до співпраці з товаришами, оскільки вона викликає яскраві переживання: „Разом вчити уроки цікаво”, „Одному гратися скучно”. Водночас вони люблять гратися і працювати наодинці, мотивуючи це різними причинами: „Діти тільки відволікають”. Як правило, діти послуговуються простими правилами співпраці: „Дружити зі всіма”, „Не можна брати все собі”, „Образливо, якщо тебе весь час інші змушують робити по-своєму”. Деякі діти узгоджують свої інтереси з бажаннями інших без сварок, інші – сперечаються, ображають один одного. Це спостерігається серед другокласників і третьокласників.

За правильної організації у молодших школярів формуються відносини соціальної спрямованості, що проявляються у різних видах праці. Вони полягають у рівноправ'ї і повазі один до одного, ставленні кожного учасника спільної діяльності до власного завдання як до загального, умінні співпрацювати, підтримувати один одного, вислуховувати висловлювання і відповіді інших, обстоювати свою думку, правильно ставитися до успіхів і невдач товаришів і до власних. Якщо цього не дотримуватися, то позитивний результат пов'язуватиметься з накопиченням аморальних відносин, коли активні діти несправедливо захоплюють цікавішу роботу, підкорюючи собі менш умілих.

Уявлення про товариську, справедливу, добро, яке діти отримують на уроках і під час етичних бесід, не завжди і не одразу стають дієвим регулятором їхньої поведінки і взаємин. Діти знають, що потрібно бути добрими, справедливими, проте не розуміють, як поводитися у тому випадку, коли з'являється сильне бажання самому отримати цікаву роль, коли важко відмовитися від цікавого дозвільлення.

Загалом уявлення дітей про мораль багатше і правильніше, ніж їхня поведінка. Їх особистий досвід обмежений, вони не часто самі розв'язували моральні проблеми взаємин у групі чи колективі.

У молодшому шкільному віці знання про типові чоловічу і жіночу ролі, фізичну відмінність чоловіка і жінки, відмінність у їхній поведінці, взаєминах, про найважливіші якості особистості поглиблюються. Молодший школяр поводить себе відповідно до уявлень про те, яким повинен бути хлопчик і якою дівчинка. Як правило, дівчата поведуться стриманіше, вимогливіше до себе та інших. Хлопчики – вільніше, шумні, надають перевагу нерегламентованій діяльності. Вони зазвичай швидко знайомляться один з одним, знаходять спільну справу. Хлопці надають перевагу колективним спортивним іграм, для їх проведення не обов'язковий постійний склад групи, оскільки вони із задоволенням приймають до колективу ровесників з інших класів, дворів, шкіл. Дівчатка поза домом у новій ситуації тримаються відособлено тоді, коли поряд немає близьких чи подруги, і надають перевагу спілкуванню у маленьких групах, по 2–3 особи.

Хлопці, як правило, уникають дівчат, намагаються їх не помічати, не беруть до гри. Однак хлопчики, яких ігнорують ровесники, не приймають у хлопчачі групи, грають з дівчатками.

Досвід спільної діяльності у молодших школярів обмежений спілкуванням на уроках, екскурсіях, прогулянках. Інколи між дітьми виникають конфлікти, при цьому дівчатка сваряться більше, ніж хлопчики, оскільки скаржаться не лише на хлопців, а й одна на одну, і часто через дрібниці.

Особливістю молодшого шкільного віку є те, що для учня важливого значення набуває громадське оцінювання його вчинків, знань і особистих якостей. Однак водночас довіра і відкритість молодших школярів щодо дорослого (насамперед учителя) ще дуже велика. Суперечністю формування особистості дитини на цьому етапі є те, що зростає її здатність керувати власною поведінкою водночас із достатньо беззастережним прагненням наслідувати моральні зраз-

ки, які дають дорослі. Особистий приклад дорослих, з якими дитина постійно спілкується, надзвичайно важливий.

До кінця молодшого шкільного віку колективні інтереси і спілкування з товаришами виокремлюються у особливу сферу життя, наповнену піклуванням, радіощами, інтересами. Починає формуватися власне моральне „крredo” у молодших школярів аж до підліткового віку. У них виробляються власні погляди, ставлення, вимоги й оцінки. З появою нових зв'язків з оточуючими виникають нові критерії, мірки, оцінки як товаришів, так і самого себе щодо всього, пов'язаного зі школою. Вони не обов'язково правильні, оскільки часто буває навпаки. Самооцінка висвітлює бажання дитини, а не дійсність: хороша чи погана вона як школяр, як поводить на уроках, як слухає вчителя.

Ознайомлення з новими явищами навколишнього світу, фактами історії, творами мистецтва, світом природи, не тільки розширює уявлення про дійсність. У дітей виробляється певне ставлення до них, вони ознайомлюються з різними життєвими явищами під певним кутом зору. Багато що пов'язано з позицією вчителя: дитина уловлює її навіть в інтонації педагога, коли він читає вголос. Аналізуючи оповідання, картину, вчитель висловлює моральні й естетичні судження – і учні відповідно до них оцінюють події, взаємини людей, їхні вчинки і дії. Проте формування у дитини певних цінностей відбувається не тільки у школі, вона почерпає їх із книг, бесід з ровесниками, засобів масової інформації.

Більшість першокласників наприкінці першого року навчання не уявляють, як педагог оцінить їхню навчальну роботу. Натомість до роботи однокласників молодші школярі ставляться критично.

Оцінювання якостей особистості молодших школярів більш розпливчате, ніж результатів навчальної роботи. Деякі молодші школярі, які досягли успіхів і визнання оточуючими, мають високий рівень домагань у всіх видах діяльності. В інших дітей унаслідок захвалювання теж може сформуватися високий рівень домагань, виправданий лише суб'єктивно.

У молодшому шкільному віці розвивається потреба у пізнанні. Своєчасне формування її значно впливає на подальшу долю дитини. Виховання устремління до знань – найважливіше завдання початкового навчання. Інколи ця потреба у молодших школярів виражена слабо і підпорядковується іншим. Важливу роль відіграє як поява у дітей нових потреб, так і співвідношення їх одна з одною.

Необхідно підтримати розвиток потреб, які найбільше сприяють удосконаленню особистості у різних видах діяльності.

Зі зростанням та зміною потреб інтереси молодшого школяра еволюціонують, набувають порівняно з дошкільним віком більш стійкого характеру. Значний інтерес у нього викликають різні види художньої діяльності – малювання, ліплення, вишивання, випилювання, виразне читання, виконавська діяльність тощо. Проте часто його зумовлюють лише випадкові обставини, тому слід створити особливі умови, щоб прагнення дитини стало стійкішим.

Для розвитку особистості важливий активний інтерес до колективу, життя у ньому, різних видів колективних занять, у яких виникають і укріплюються тісні зв'язки з ровесниками і у дитини формується схильність до спілкування. Інтерес до колективу, його дій і починань відіграє значну роль у духовному житті третьокласників. Проте тяжіння до колективу, прагнення бути разом чи починати спільну працю може супроводжуватися надмірною піддатливістю дитини до дій групи і її лідерів, послабленням контролю за своїми діями і вчинками. Зараження настроєм колективу інколи продукує недостойні вчинки.

Молодші школярі, як і дошкільники, емоційно реагують на явища, що їх зачіпають, про це свідчить рухливість, численні жести, переходить від суму до радості, різкі зміни у міміці. Емоційна поведінка молодшого школяра характеризується більшою стриманістю у вираженні емоцій незадоволення, роздратування, заздрості, адже він перебуває у колективі класу, де вчитель може дати зауваження. Здібність володіння власними почуттями щороку все більше розвивається, емоційний світ урізноманітнюється: хвилювання, пов'язані зі спортивними іграми, образа і радість, що з'являються у спілкуванні з ровесниками, моральні переживання, викликані добрим чи несправедливим ставленням оточуючих. Оскільки початкова стадія кожного вікового періоду може істотно впливати на несприятливі особистісні аспекти, які формуються на основі досвіду, діти молодшого шкільного віку часто відчувають труднощі у набутті соціальних звичок. Дитина, яка звикла отримувати все, що забажає, зі вступом до школи переживає з цього приводу значний дискомфорт. У дитини, яку батьки виховали скромною і слухняною, можуть виникнути непорозуміння з невихованими ровесниками. Труднощі у взаєминах з дорослими (педагогами) закорінені у родинному вихованні. Якщо у молодшому шкільному віці не відбуваються особистісні зміни, то в майбутньому ці діти стануть проблемними. Тому

шкільне виховання має корегувати і запобігати негативному сімейному впливу.

Сучасний молодший школяр менш чутливий до переживань інших, це спричинено переходом зі звичного середовища до школи і досвідом спілкування зі старшими. Початкові шкільні роки є періодом, коли спостерігається дитяча недоброзичливість. Водночас спостерігається взаємодія з авторитетними особами і ровесниками, яка відіграє важливу роль у виховному процесі, хоча здебільшого діти не надають їй значення. Серед молодших школярів виокремлюється група дітей, що володіє високим рівнем розумового розвитку, успішно взаємодіє з педагогами, але залишається непопулярною і такою, що не користується повагою у середовищі однокласників. Часто такий стан речей не насторожує вчителів, оскільки своїм основним заняттям вони вважають освітній процес, це негативно впливає на емоційний стан учнів.

Дехто з молодших школярів вдома отримали багатий досвід, розвинуті здібності і, потрапивши до школи, швидше адаптуються до середовища, оволодівають уміннями компромісу, демонструють потужну тямущість, плодами якої користуються ровесники. Негативізм ситуації проявляється в усвідомленні дітей, що оскільки вони мають такі якості, то зобов'язані брати на себе більшу відповідальність. Відповідно це викликає у інших почуття заздрості, а відтак деструктивні вчинки.

Важливим у розумінні соціального життя молодшим школярем є формування цілісних уявлень про особистість іншої людини. Однак таке сприйняття часто формує стереотипи, які можуть бути необґрунтованими і надалі негативно відобразитися на встановленні відмінностей між людьми. Часто такі стереотипи складаються на основі одиничного прикладу і крізь їх призму діти сприймають дійсність. Здебільшого це відбувається під впливом батьків і авторитетних осіб, з якими школярі контактують.

Стереотипність мислення дітей молодшого шкільного віку може зумовити серйозні проблеми у майбутньому, оскільки уявлення про конкретну людину, стереотипно зафіксоване, може виявитися спотвореним і не відповідати дійсності.

Механізм формування стереотипних уявлень про вчителів є наслідком взаємодії з авторитетними особами, які не завжди об'єктивно поінформовані. Поширені стереотипи взаємин між школярами й учителями: наприклад, якщо до учня учитель ставиться прихильно, то він змушений поводитися згідно зі стереотипом.

За сприятливих умов розвитку, домінування позитивних емоцій у молодших школярів з'являються новоутворення – самоконтроль – здатність визначати логіку власних дій і за необхідності корегувати їх. Ці схеми контролювання трохи модифікуються і зберігаються протягом життя людини. Поява самоконтролю впливає на формування у школяра самоповаги та поваги до інших, забезпечує психологічний захист, що дає змогу мати престиж у суспільстві.

Наприкінці молодшого шкільного віку підрастаюча особистість стає готовою до нормативного функціонування в соціумі. Вона орієнтується у ньому відповідно до того, яким чином – самостійно чи опосередковано – усвідомила потреби, що характеризують міжсуб'єктні відносини, що превалюють у школяра з оточуючими; умови, що сприяють їх задоволенню і діям, виконання яких не пов'язано зі страхом; відтерміновані цілі, для досягнення яких дитина може відмовитися від перспектив задоволення чи зростання власного статусу.

Молодший школяр переживає різні емоції соціального походження, що відрізняє цей вік від дошкільника, коли було відсутнє чітке орієнтування у суспільному середовищі і світі загалом. Міра розуміння молодшим школярем підпорядкованості його взаємин з оточуючими заради задоволення потреб і розуміння, за яких обставин ці потреби адекватні і їх можна реалізувати без втрати самоповаги, засвідчить успішність першого кроку соціалізації. За позитивного її перебігу у нього формуються певні цінності, орієнтування на які запобігає руйнівному впливу майбутніх подій. Найважливішим в орієнтуванні у суспільному середовищі є те, наскільки використання проміжних можливостей регулюють процеси передбачення. Якщо молодший школяр не використав надану йому можливість успішно зорієнтуватися у соціальному середовищі, у майбутньому проявляться риси, які істотно ускладнять життя. Наприклад, він буде настільки тривожним і чутливим до осудливого чи легковажного ставлення інших, що здаватиметься, начебто він живе заради того, щоб його любили і радували. Часто це так і є.

5.2. Підліток у соціальній невизначеності

Найосновнішим у підлітковому віці є відхід від дошкільних форм життєдіяльності і приєднання до соціальних, культивованих суспільством, що орієнтовані на дорослу людину. Це зумовлює всебіч-

ну перебудову розвитку підлітка, виникнення і формування у нього психічних новоутворень. Процес перетворення визначив особливості особистості дітей підліткового віку, а отже і специфіку роботи з ними.

Підлітковий вік вважають найважчим у виховному плані. Труднощі цього віку пов'язують зі статевим дозріванням, що спричинювало різні психофізіологічні і психічні відхилення. Бурхливий ріст і фізіологічна перебудова організму у підлітків викликають почуття тривоги, підвищену збудливість, депресію, багато з них починають переживати через незграбність, незбіг темпів росту частин тіла і різку зміну його пропорцій.

Підлітки не виражають відкрито почуття суму, безнадійності, самопригнічення, властиві для дорослих у депресивному стані. Вони приховують депресію показними примхами, агресивністю, тривожністю, неадекватною поведінкою, що часто завершується скоєнням злочинів. Експериментальні дані свідчать, що близько 40% молодих людей відчували сильне, не завжди тривале почуття смутку, нікчемності життя і песимізму, 8–10% думали про самогубство.

Існує два види підліткової депресії: байдужість і почуття порожності. У підлітка виникає відчуття, що дитинство вже закінчилося, а дорослим він ще не є. Цей вакуум породжує підвищену збудливість. Такий стан нагадує почуття скорботи за померлою людиною, близькою настільки, що її сприймають як частину самого себе. Така депресія найменш тривала і добре лікується. Байдужість як вид депресії лікувати важче, її зумовлюють життєві поразки. Так, невирішеність проблем і недосягнення значущих цілей може зумовити нерозуміння оточуючими її бажань чи обмеженість потенційних можливостей. Більшість самогубств у підлітковому віці відбуваються внаслідок миттєвого пориву, а не після тривалого періоду пошуку альтернативних розв'язань складної проблеми. Часто суїцид пришвидшує втрату значущості відносин із батьками чи друзями.

Підлітку, який переживає різні зміни, нелегко утримувати суб'єктивне відчуття цілісності і стабільності свого Я, що породжує особистісні проблеми. Одна з них пов'язана із появою статевого потягу, який може змінити систему мотивів і переживань. Цьому віку властивий швидкий розвиток самосвідомості. Підліток сприймає себе не просто людиною певного віку, школярем, який має успіхи чи невдачі, а особистістю, у якій є інтереси, бажання, спонуки і погляди. Він розраховує на повагу до себе, своїх запитів, думок, тому конфліктує з дорослими. Самосвідомість підлітка викликає

у нього потребу у тіснішому спілкуванні з ровесниками, що уможливає краще усвідомлення самого себе.

Відповідно до загальних психологічних змін внутрішній світ підлітка стає абстрактнішим і складнішим порівняно з внутрішнім світом дітей молодшого шкільного віку. У самохарактеристиці підлітки виокремлюють власні постійні психологічні властивості, що разом із переконаннями, думками і почуттями є цілим, роздумують про себе у теперішньому і майбутньому часі.

Переконаність у силі Я і вольовій дії, тобто віра у власну діяльність і здатність формувати і контролювати поведінку, думки і почуття, виявляються краще, оскільки у підлітковому віці відбуваються спроби об'єднати різні сторони особистості у цілісну узгоджену систему.

Підлітки раннього віку, характеризуючи інших людей, частіше послуговуються абстрактними прикметниками (ознаками), які визначають поведінку, психологію, переконання, цінності і взаємини, старші – більш невизначеними – „інколи”, „майже”, що свідчить про розуміння різних та непостійних властивостей людини. Часто поведінку людей підлітки пояснюють стійкими рисами особистості, натомість свої дії тлумачать як наслідок ситуації. Розуміють, що оточуючі судять про них за їхньою поведінкою, проте не переймаються цим.

На стосунки підлітків із ровесниками впливають не тільки уявлення про саму особистість, а й погляди на взаємини між людьми. Підлітки вважають друзями тих, хто їм допомагає, ділиться з ними, відгукується на прохання і підтримує інтереси. Взаємодовіра, доброта, уважність є рисами особистості, що забезпечують виникнення дружби. Підлітки також цінують дружбу, якщо є взаєморозуміння, можливість поділитися таємними думками чи почуттями, зазвичай вони розв'язують такі психологічні проблеми, як самотність, сум, страх, не завдають один одному прикрощів. Той, хто досяг високого рівня розмірковування, вважає, що відносини з високоавторитетною людиною мають ґрунтуватися лише на співпраці. Навіть ролі матері, вчителя, які протягом тривалого часу мали неzapеречний авторитет, уже розцінюють як виправдані лише у певних умовах і за згодою тих, хто підкоряється. Авторитетом для них можуть стати люди, що володіють певними здібностями, знаннями.

Досягнення підлітка у розумовому розвитку допомагають йому розібратися зі складними вимогами майбутньої професії, впливають на взаємини з батьками, появу нових рис характеру, посилю-

ють інтерес до соціальних і особистих питань. Він починає піддавати сумніву цінності батьків, порівнювати їх з іншими батьками, звинувачувати у лицемірстві, що полягає у невідповідності їх поведінки проголошуваним принципам. Усвідомлення розбіжності між дійсним і можливим, які підліток постійно порівнює і виявляє віддаленість від бажаного, спричиняє його бунт.

Багато підлітків починають із сарказмом критикувати сучасні політичну, соціальну і релігійну системи, пробують будувати власні, часто ретельно розроблені, що засвідчує розвиток у них здібностей до формально-логічного мислення. Підвищена критика недоліків батьків, незадоволеність реальними соціальними порядками і створення власних теорій залишається на рівні розмірковувань. Це може зумовлювати відсутність органічного переходу цього етапу розумового розвитку підлітка у його поведінку. Здатність розуміти і абстрактно розмірковувати про гіпотетичні явища має багато позитивного для розумового розвитку школяра.

У дискусіях дорослим не вдається переконати підлітка, що він займається пустими, безплідними розмірковуваннями про довічні проблеми, натомість молодій людині вони видаються істинними відкриттями. Цей період для дівчат і хлопців позначений схильністю до аналізу і самоаналізу, їх думки і поведінка часто егоцентричні.

Тривалий час розмірковуючи про себе, вони вважають, що оточуючі також критично вивчають їхні почуття, властивості характеру, поведінку, зовнішність тощо, що підсилює їх розвинену самосвідомість. Стурбованість підліток долає, вдаючись до психологічного самозахисту – інтелектуалізму, який пов'язаний із зануренням в абстрактні, філософські питання, що спричинюють безпосередній інтерес. Отже, зовнішньо безособові, інтелектуальні суперечки про роль агресивності у житті людини, відповідальність і свободу, природу дружби часто відображають особисте, глибоко втаємничене почуття неспокою. І хоча підліток вдається до інтелектуальних розмірковувань часто у зв'язку з потребою уникнути відчуття тривоги, він навчається абстрактно мислити, формулювати і перевіряти гіпотези.

Задля справжнього подорослішання, а не просто фізичної і фізіологічної зрілості, підлітки повинні звикнути до своєї статевої зрілості, набути самостійності, налагодити дружні стосунки з ровесниками, поступово виробляти життєву позицію, усвідомлювати себе особистістю. Перш ніж вони благополучно позбудуться опіки старших, молоді люди мусять зрозуміти, хто вони, до чого прагнуть і

як можливо ці прагнення здійснити. Невміння підлітка розв'язати конфлікт між залежністю від старших і новими потребами та перевагами, пов'язаними з самостійністю, призводить до виникнення багатьох проблем. Досягнення самостійності є одним із основних завдань підліткового віку. Набути її підліткові не просто: дорослі спонукають його до самостійності і водночас заохочують його залежність, що може спричинити конфлікти і нестійку поведінку. Труднощі досягнення самостійності залежатимуть від загальноприйнятих поглядів оточуючих на незалежність молоді, поведінки і методів виховання батьків, взаємин підлітків із ровесниками і підтримки їхньої незалежної поведінки. У слаборозвинутому суспільстві і навіть у відокремлених групах економічно розвинутих суспільств підлітку, можливо, легше досягти самостійності, ніж у розвинутому, соціально неоднорідному, динамічному суспільстві.

Поведінка батьків і їхнє ставлення до дітей значною мірою впливають на оволодіння підлітками різноманітними навичками, набуття самостійності, упевненості у своїх силах, дотримання позитивної самооцінки. Грубість і нерозуміння батьків, їх зневага до своїх обов'язків спричиняє труднощі у житті підлітка. Ті з них, хто зазнає жорстокості батьків, часто не довіряють людям, важко підтримують стійкі емоційні відносини з ними, незважаючи на надзвичайно сильну потребу у любові. Якщо підлітку вдається встановити взаємини, то найменше розчарування їх псує. Більше того, якщо дитина усвідомить, що її батьки поводяться недостойно, у неї зародиться сильна і глибока неприязнь, а інколи – ненависть не лише через жорстокість щодо неї, а й через байдужість і нерозуміння.

Керівництво і контролювання батьки здійснюють різними методами: автократичними (батьки постійно вказують дітям, що їм робити), авторитарними (дитина може висловити свою думку, але батьки, приймаючи рішення, до її голосу не прислухаються), авторитетними (дитина вільно висловлює свою думку щодо питань, які стосуються її самої, і навіть може приймати рішення, однак його мусять схвалити батьки), егалітарними (батьки і дитина мають майже рівні права у прийнятті рішень), поблажливими (рішення переважно приймає сама дитина) і вседозволеними (дитина сама з'ясовує, підкоряється їй батьківським рішенням чи нехтувати). Діти авторитетних батьків у підлітковому віці найбільш самостійні, впевнені у собі, їхня самооцінка вища, ніж у інших підлітків. Вони відчують більшу прихильність батьків, вважають, що ті надають їм достатню свободу, отже, вони справедливі, а їхні принципи і уявлення – до-

цільні. Авторитетні батьки цінують самостійність і дисциплінованість у поведінці підлітка, не обмежують його прав, але вимагають виконання обов'язків. Якщо забороняють щось, то пояснюють, чому вони так чинять. Уважність і зацікавленість батьків засвідчує постійне контролювання підлітка. Демократичні методи виховання сприяють позитивному ототожненню підлітка зі своїми батьками, що ґрунтується на їхній любові і повазі до нього, а також виявленню ним самостійності.

Справедливе керівництво діями дитини дуже важливе для неї, оскільки вона перебуває на етапі, за яким настає когнітивна і соціальна зрілість, невдовзі повинна взяти на себе відповідальність за власне життя. Підлітки звично позитивно ставляться до керівництва, що ґрунтується на розумній опіці, тоді як деспотичний стиль, в основі якого – бажання владарювати над дитиною, – ігнорують. Цей стиль викликає у підлітків гнів, часто – депресію.

Взаємини підлітків із ровесниками є важливою сферою їхнього життя. Суб'єкт-суб'єктні стосунки у цьому віковому періоді допомагають навчитися підліткам контролювати соціальні форми поведінки, розвивати відповідні їхньому віку інтереси і навички, співпереживати, розв'язувати спільні проблеми. У період отрочества взаємини з ровесниками набувають „дорослого” характеру. Поведінка стає більш залежною від впливу ровесників, оскільки вони досягли незалежності і їхній зв'язок із батьками послабшав. Стосунки з батьками й іншими членами сім'ї часто супроводжуються суперечливими почуттями: сильним прагненням до незалежності і бажанням залежати, любов'ю і ненавистю. Часто виникають конфлікти, пов'язані з різним ставленням до соціальних форм поведінки і духовних цінностей.

Часто молоді люди не можуть порозумітися з батьками; натомість дорослі теж не завжди розуміють своїх дітей, навіть якщо докладають до цього зусиль і зацікавлені у їхньому благополуччі. Інколи підлітки відчувають брак батьківського тепла і розуміння, у батьків можуть проявлятися байдужість і жорстокість. Ровесники часто співчують їм, підтримують, іноді стають рольовими моделями. Наприклад, друг підлітка, який має авторитетного батька, продемонструє, що суперництво між батьком і сином необов'язкове, як і безумовне підкорення сина батькові.

Відносини підлітка з оточенням можуть набувати хворобливого характеру, якщо його б'ють, не прийняли у компанію, глузують, ним знехтувала дівчина, яка подобалась тощо. Це зумовлює появу

настороженості щодо ровесників, прагнення дистанціюватись від них. Натомість необхідно, щоб взаємини підлітка з ровесниками склалися гармонійно, оскільки у цьому віці спостерігається сильна потреба поділитись сумнівами, мріями, суперечливими почуттями. Цей період позначений інтенсивним спілкуванням і водночас самотністю, яка характеризується тим, що підліток самотньо відчуває себе у компанії. Потреба пристосовуватися до ровесників у підлітковому віці зростає, однак після 14–15 років поступово спадає. Це залежить від статі, соціоекономічного становища сім'ї підлітка, відносин з батьками тощо. Підлітки, схильні до самопригнічення, мають невисокий статус у групі ровесників і низьку самооцінку, більше пристосовуються. Дівчата здатні краще пристосовуватися, ніж юнаки, окрім випадків, коли у групі заохочують негативні форми поведінки.

Погляди батьків і підлітків на життя відрізняються лише поверхово, молоді люди потребують більше спілкування з ровесниками, їх підтримки. Незважаючи на прагнення батьків та інших дорослих зрозуміти їх, підлітки не надаватимуть цьому дуже важливого значення. Це пояснюється тим, що вони лише прагнуть досягнути статусу дорослих, а не є дорослими, не розуміють усе так, як батьки. Часто молоді люди не знають, як впоратися з цим, проте вірять, що якщо підтримувати стосунки з ровесниками, які подолали подібну проблему, то теж досягнуть успіху.

Сильний вплив ровесників на підлітка може зумовити недостатня увага до підлітка у сім'ї або привабливість групи ровесників як такої. Вплив батьків найсильніший тоді, коли їхня зацікавленість, розуміння і бажання допомогти максимальні. У дітей не виникне потреби розрізнити вплив батьків і друзів. Прагнення пристосовуватися до батьків і ровесників у різних підлітків проявляється по-різному. Упевнені в собі, самостійні підлітки з користю засвоюють переконання і життєвий досвід батьків і ровесників, не підпадаючи під сильну залежність, не відчувають тривоги через відмінності у поглядах батьків і ровесників.

На початку підліткового віку в дитини з'являється новий за природою інтерес до іншої людини, зумовлений ставленням і розвитком, сформованим на цей час, досвідом особистості. Проте він не загального характеру, як у товаришів-ровесників по грі, властивий молодшому школяреві, а є конкретним стосовно певної людини однакової з ним статі, яка стає приятелем чи близьким другом.

Зміни символізують зародження феномену любові. Так, підліток по-новому вибудовує взаємини з іншим, які однаково задовольняють цінності, сформовані у нього на цей момент. Замість того, щоб розв'язувати проблему, що слід робити, щоб одержати те, що хочеш, він переймається питанням, що мусить зробити, щоб принести задоволення другові, підтримати його престиж і почуття значущості. Такі питання не турбували молодшого школяра.

Отже, підлітковий вік характеризується розвитком потреби в міжособистісній близькості як єднанні. Вона є ситуацією взаємоповаги двох людей до особистої гідності один одного. Почуття близькості продукує співробітництво, що виражає відповідність поведінки підлітка потребам іншої людини. Відповідність спрямована на досягнення практичної узгодженості і психологічну підтримку. Прагнення до спільної, не пов'язаної з егоїстичними устремліннями мети є специфічною рисою підлітка.

Важливим психологічним феноменом підліткового періоду є лідерство як особливий статус особистості, що проявляється у груповій взаємодії. Дехто володіє здатністю долучати інших до співробітництва, організувати роботу, надаючи можливість зрозуміти і оцінити спільні завдання і цілі. У підлітків формуються якості взаємин по типу „лідер – ведений”, які відіграють важливу роль у будь-якій соціальній структурі і є істотним фактором життя у демократичному суспільстві.

У допідлітковому періоді відносини з ровесниками обмежуються спілкуванням з сусідськими дітьми й однокласниками, а у підлітковому – розширюються. Взаємини з ровесниками здебільшого позначені поняттям „компанія”, вужчим – „група” і „дружба”. Функції груп і компаній різні: група допомагає підлітку розуміти сучасну моду, може слугувати „випробувальним майданчиком” для розвитку соціальних поглядів і його особистих оцінок. На відміну від групи компанію обирають на основі спільних інтересів і соціальних заходів, а не симпатій індивідів. Групи із представників однієї статі поступово перетворюються на групи змішаного типу. Якщо у підлітковій групі утверджуються суспільно значущі соціальні відносини і вона стає повноцінною частиною соціуму, то така група має значний потенціал, підліток набуває корисного досвіду у соціальному оцінюванні і організації. Пізнавальним стимулюючим і продуктивним є досвід соціального оцінювання, який дає змогу дитині побачити себе з боку і усвідомити свою індивідуальність.

Група як єдине ціле перебуває у взаєминах із такими соціальними структурами, як школа, центр, клуб, громада, які її оцінюють. Внутрішня структура групи характеризується ступенем інтегрованості, стійкою лідерською позицією і кількістю лідерів, статус яких зумовлений різними причинами. У деяких групах підлітки дотримуються субординації, що передбачає наявність кількох лідерів, кожний із яких займає цю позицію в певних умовах, представляючи модель конструктивної суспільної організації в мініатюрі.

Близькі друзі забезпечують підлітку те, що не в змозі зробити ровесники. Так, дружба є терапією, сприяє подоланню почуття гніву чи тривоги і свідчить про наявність таких страхів, сумнівів у інших. Підлітки, які дуже бояться виявити свої почуття, мають потребу в переконанні, що друг ніколи не підведе, йому можна довіряти. Важливим є також, особливо для дівчат, уміння друга вислухати і зрозуміти. Критика один одного допомагає підлітку змінити свою поведінку, погляди, смаки, навіть сумніви у власній цінності. Близькі друзі допомагають підлітку відчувати себе особистістю, повірити у власні сили. Однак через інтенсивний характер дружба швидко може руйнуватися. Молоді люди, які постійно переживають особисті проблеми, відчувають значну потребу у близьких дружніх стосунках і відтак не володіють здатністю підтримувати їх.

У підлітковому віці з'являється почуття любові. Інколи закоханість перетворюється на постійну прихильність, хоча частіше це – сильне і не тривале емоційне переживання. У період закоханості почуття підлітків і здатність радіти та перебувати у відчаї такі сильні, як і в дорослих. Любов без взаємності вони переживають важко. Дорослі, які не сприймають усерйоз любові підлітків, виявляють у такий спосіб нечутливість і коротку пам'ять. У підлітків розрив із коханою людиною часто зумовлює глибоку депресію. Однак здебільшого біль поступово притуплюється. Добре, якщо у цей час поруч з'явиться друг, з яким можна поділитися переживаннями. Підлітки, у яких чітко сплановані заняття, дозвілля, для кого стосунки батьків є зразком майбутнього шлюбу, рідше закохуються у шкільні роки і рідко прагнуть до шлюбу навіть після юнацького віку.

Важливим для підліткового періоду є виникнення поваги до гідності особистості. У деяких підлітків під впливом численних чинників як удома, так і у школі, формується впевненість у тому, що вони гідні поваги. Проте більшість переконана, що все минеться. Таке бачення себе у контексті реагування дорослих на їхню пове-

дінку може змінити суспільно значуще спілкування з друзями чи співробітництво у групі.

У структурі особистості молодших підлітків відбуваються негативні трансформації егоїстичної спрямованості. Через це багато хто з них не поспішає зав'язати дружні стосунки чи просто не може цього зробити. Проте потреба у близьких взаєминах з іншою людиною зростає настільки, що часто дружба зав'язується навіть між недоброзичливими підлітками. Включеність в одну з діад, з яких формується група, дає можливість підлітку по-новому відчутти доброзичливе ставлення до себе, що інколи зумовлює нейтралізацію негативних особистісних змін.

Дехто з підлітків вважає, що оточуючі обов'язково повинні ставитися до них із симпатією, тобто претендують на загальну любов. Протягом цього вікового періоду їм не вдається усвідомити нерациональність такого ставлення до життя. На розчарування підлітки реагують принизливими формулюваннями і демонстрацією зневаги до інших, інколи беручи приклад із власної сім'ї. Такі підлітки часто зав'язують дружбу з ровесниками, набуваючи почуття захищеності, що дає їм змогу обговорювати не тільки переваги тих, хто, як їм здається, їх не любить, а і власні риси, які не дуже подобаються оточуючим. Отже, у підлітковий період відбувається корекція прагнення принизити інших лише тому, що спілкування з ними зумовлює дискомфорт.

Одним із найскладніших відхилень є припинення процесу розвитку. Інколи такий підліток має повагу, але здебільшого його зараховують до непопулярних учнів. По завершенні підліткового віку його популярність спадає. Такий підліток не має бажання братися за те, від чого можна ухилитися; хоче залишитися маленькою дитиною, має категоричне небажання змиритися з вимогами суспільства і їм відповідати.

5.3. Старшокласник у контексті образу дорослого життя

Періоду дорослості передуює юність – відповідальний період, коли доводиться приймати важливі рішення. Наслідки цих рішень вплинуть на подальше життя. Так, по закінченні школи у старшокласника повинно сформуватись центральне новоутворення раннього юнацького віку – самовизначення. Воно передбачає потребу юнака зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомити

себе як члена суспільства, визначитись у світі, тобто зрозуміти власні можливості, місце і призначення у житті. Самовизначення старшокласника має співвідноситися з соціальною реальністю. Вікові особливості особистості індивідуальні, тобто рівні вираженості цього співвідношення у конкретних осіб різні.

Рівень розвитку сучасних старшокласників нерівномірний, неодноточний, що проявляється як на міжіндивідуальному рівні (в одному класі вчаться учні, один з яких – доросла людина, а інший лише починає дорослішати), так і на внутрішньоіндивідуальному (різні системи організму дозрівають у різні терміни, не збігається час фізіологічної, інтелектуальної, соціальної зрілості). Це впливає на поведінку і психіку юнака, часто зумовлюючи патогенез – виникнення емоційних порушень і труднощів розвитку.

У ранньому юнацькому віці актуалізується проблема сенсу існування людини, що проявляється у роздумах старшокласників про себе та власне призначення. Однак деякі з них переконані, що „коли людина задається подібними питаннями, то, значить, пора вмирати”. Потреба в сенсі життя дає змогу людині інтегрувати багато вимог різних сфер життя, вибудовувати їх не як послідовність розрізнених випадковостей, а як цілісний цілеспрямований і поступовий процес, допомагає людині інтегрувати її здібності, мобілізувати їх, дотримуючись тих завдань, які ставить вона відповідно до створеної нею концепції життя.

Відкриття внутрішнього світу, яке відбувається в юності, пов'язане з переживанням його як цінності. Проте труднощі полягають у тому, що цей період розвитку, створюючи внутрішні умови, сприятливі для замислення про сенс життя, не дає засобів для рішення. Проблема сенсу життя має світоглядний і практичний аспекти, з'ясувати її можна лише за взаємодії людини зі світом, де розкриються її здібності у діяльності та почутті соціальної відповідальності.

Відповідь на питання сенсу життя корелює із самовизначенням „Хто Я?”. Старшокласники, які усвідомлюють себе як особистість, вважають, що вони – самостійні індивіди, що відрізняються від інших, незважаючи на подібність з ними. З цим пов'язане бажання сприймати себе цілісною натурою – з індивідуальними особливостями, внутрішньою єдністю, правильними поєднаннями потреб особистості, мотивацією і манерою поведінки. Задля правильного уявлення про себе молодій людині необхідно відчувати себе у часі. Для того щоб старшокласник зрозумів свою цілісність, він мусить відчувати неперервну послідовність процесу власного становлення у

період дитинства: того, ким він став за цей час, і того, ким він може стати у процесі розвитку.

Усі зміни, які впливають на сприйняття людиною самої себе як особливої, відмінної від інших, особистості, на оцінювання того, чи збігається таке сприйняття зі сприйняттям оточуючих, сприяють формуванню почуття власного „Я”. Усе, що заважає формуванню правильного сприйняття себе, спотворює особистість, суперечить здатності об'єднати у єдине ціле риси власної особистості. Багато старшокласників у таких ситуаціях поводять себе по-різному, нібито грають кілька ролей, і не відразу можуть визначити, хто вони насправді. Інколи навмисне пробують низку ролей, намагаючись зрозуміти, що їм більше підходить.

Пошуки власного Я особливо напружені у період ранньої юності, коли відбуваються бурхливі психологічні, фізіологічні, статеві зміни процесу пізнання, виникають нові потреби суспільного характеру, коли людина перебуває у пошуках власного покликання. Молоду людину починає цікавити, як її сприймають оточуючі, наскільки їхні уявлення збігаються з її власними, як можливо сумістити і використати отриману інформацію з уже засвоєними знаннями про себе.

Важливе значення у старшому шкільному віці мають взаємини юнаків і дівчат. Захопленість протилежною статтю є природним явищем у ранній юності, яке передує періоду дорослості. Стан постійної захопленості властивий багатьом старшокласникам, тому кожну зустріч вони сприймають як можливість нових змін у житті; недовготривале спілкування доповнюють фантазуванням; зауважують, домислюють усе, що може бути витлумачене як знак уваги. Поява нової людини у колективі може змінити поведінку усіх її членів: наповненість розмов, ставлення до оточуючих. Метою цього є повернення уваги нової людини.

У деяких юнаків захопленість не фіксована на конкретній людині, тому для них важливі не стільки реальні відносини, скільки переживання з цього приводу. Часто захопленість, доки не втілюється у безпосередньому спілкуванні, переживають як дуже важливу, проте якщо розпочинається спілкування, воно швидко завершується. Виявляється, що надуманий образ не відповідає реальному. Це зумовлює розчарування в людині, з'являється нове захоплення. Деякі особи юнацького віку можуть не мати бажання розпочинати спілкування з протилежною статтю, однак у їхньому середовищі таке спілкування вважають престижним. Хлопці і дівчата прагнуть

відповідати „нормі”, навіть якщо їм вистачає спілкування з ровесниками своєї статі, але якщо друзі зустрічаються з особами протилежної статі, вони також прагнуть такого спілкування. Воно значно підвищує їх у власних очах і в очах друзів. Тому в ранній юності друзі стають ніби „співучасниками” особистих взаємин, вони беруть участь в їх обговоренні, підтримують, дають поради, утішають, допомагають чим можуть. Спілкування з протилежною статтю є способом самоствердження у цьому віці, а романтичні бажання, підштовхуючи до спілкування, одночасно стримують.

Самоусвідомлення передбачає психологічну взаємність, тобто відповідність між уявленням людини про себе і тим, як її сприймають оточуючі, чого від неї хочуть. Це має важливе значення, а неприйняття молодого людини суспільством чи певною особою може перешкодити їй в утвердженні власного Я.

Труднощами у ранньому юнацькому віці є суперечність ідентичності і рольова невизначеність. Молода людина намагається виробити з елементів особистісної структури, сформованої у попередні вікові періоди, цілісну особистість і обрати певну професію. Невдале рішення може зумовити неправильне визначення свого місця у житті чи дифузю, розчленування особистості. Пошуки власного Я стають особливо напруженими у період юності, коли відбуваються бурхливі процеси у психології та фізіології; змінюється процес пізнання, з'являються нові інтелектуальні і суспільні потреби у пошуках власного покликання. Старшокласник починає цікавитись, як його сприймають оточуючі, наскільки їхні уявлення про нього збігаються з власним і як застосовувати набутий досвід.

Часто у процесі формування особистості відбувається рання фіксація себе, що заважає розвитку потенційних можливостей самооцінювання. Як правило, тоді молодь у більшій мірі покладається на оцінку оточуючих, більше спирається на авторитет, прагне бути подібною на інших і тому втрачає незалежність. Підлітків більше цікавлять традиційні цінності, вони рідше розмірковують самостійно, спокійні, краще відповідають стереотипам, більш поверхові, не мають сильної прив'язаності як до людей своєї, так і протилежної статі. Не відрізняючись від ровесників за рівнем інтелектуального розвитку, вони не володіють гнучкістю мислення, не можуть адекватно реагувати у стресових ситуаціях, коли необхідно прийняти самостійне рішення. Їх влаштовує спокійний, упорядкований уклад життя, стосунки з батьками, як правило, хороші, вони безперечно приймають моральні оцінки батьків.

Дехто зі старшокласників довго і складно розбирається у собі, не може визначити своє місце у житті. Вони мають комплекс неповноцінності, а їхні моральні оцінки нестійкі. Особи цього віку бувають імпульсивними, непослідовними. їхні відносини – хаотичні і поверхові, інтереси – непостійні, самі юнаки необов'язкові. Як правило, заперечують спосіб життя батьків, але альтернативного запропонувати не в змозі. Здебільшого пошуки і сумніви призводять до повноцінного становлення особистості. У молодих людей, які пройшли цей етап, спостерігається більша самостійність, творче ставлення до справи і досконаліше мислення порівняно з тими, у кого цей процес відбувався у легкій формі. Вони відчувають свою статеворольову належність, позитивно оцінюють себе, мають стійкі моральні цінності, вибудували хороші стосунки з батьками, від яких незалежні.

Форми становлення особистості можуть значно відрізнятись як у окремих молодих людей, так і певних груп молоді, що залежить від взаємин між дітьми і батьками, впливу культури суспільства, змін, які відбуваються у громадському житті.

У межах суспільства існують традиційні і нетрадиційні ролі: індивід може шукати власну роль, суспільне призначення, професію серед тих, що пропонує суспільство, або обрати особливу роль. Деякі з них виявляються позитивними і конструктивними, наприклад митець чи поет, які не відповідають загальній ролі; інші – обирають негативну роль злочинця.

Старшокласники будують життєві плани на майбутнє, однак це не програма, оскільки у них виявляється характерна для сучасної молоді особливість. Вони розмірковують про майбутнє і будують плани, але небагато хто з них усвідомлює, що реальне майбутнє є не майбутнім узагалі, а майбутнім теперішнього, а доповнення його цілями є лише передумовою для доповнення теперішнього відповідною практикою. Помилки, яких припускаються старшокласники, не трагічні, лише їх масовий характер свідчить про необхідність психологічного втручання. Цілі, що ставлять перед собою майбутні випускники, не перевірені реальними можливостями, часто помилкові. Інколи молоді люди розчаровуються у своїх планах і собі, зазнавши невдач, замість мобілізувати сили, починають дотримуватися сумнівних життєвих концепцій. Перспективу формулюють або конкретно („стати саме цим спеціалістом, вступити на цей факультет”), або загально („бути успішною людиною”). У першому разі вона недостатньо гнучка задля успішної реалізації, у другому – через невизначеність утруднює мобілізацію сили.

Дорослішаючи, людина має переглянути певні сторони своєї особистості, цінності, засвоєні у дитинстві, суперечності власного розвитку. У юності минуле (дитинство) і майбутнє (дорослість) суперечливо перетинаються у теперішньому часі. Випробовуються відчуття неперервності свого Я, наступності. Сприйняття власного психологічного часу стає дуже напруженим, що визначає внутрішню картину становлення Особистості.

Деякі юнаки і дівчата можуть переживати перехід від минулого до теперішнього як зміни на гірше, особистісний регрес. Інші, навпаки, взаємопов'язують теперішнє і минуле, ідеальне і майбутнє Я. У деякого теперішнє не проглядається через минуле, а майбутнє не продовжує теперішнє. Період розвитку, що відмежовує підлітковий вік від раннього юнацького, свідчить про досягнення старшокласником етапу особистісної зрілості. На юнацькій стадії розвитку обмежений особистий досвід переструктурується у досконалішу форму, узгоджену з досвідом дорослих людей. Це уможлиблює те, що в цей час кожний юнак певною мірою виявляється інтегрованим у суспільство як таке. Юнаки і дівчата є відносно дорослими, які користуються всіма привілеями, але їх обмежують багато соціальних перепон. Вони виконують багато обов'язків, регламентованих культурою суспільства, хоч у минулому могли ухилитися від їх дотримання. За гармонійного розвитку юнаки і дівчата здобувають, формують і структурують обсяг інформації, що зростає, можуть прогнозувати майбутню кар'єру з позиції очікувань і вірогідностей, а не у застиглому вигляді, передбачати невдачі.

У ранній юності відбувається зростання, яке помітне оточуючим, водночас зміни у власних силах, знаннях, уміннях, взаєминах, досвіді відчувають самі юнаки. Вони сповнені певних труднощів і суперечностей. Проте зростання передбачає нове положення особистості щодо оточуючих, по-новому визначає її ставлення до світу. Загальний розвиток старшокласника дає йому змогу більше, ніж підліток, відповідати за нелегкі суспільні і навчальні доручення. Розуміння взаємин людей, їх обов'язків і прав зумовлюють те, що юнаки краще, ніж підлітки, розуміють не лише характер соціальних зв'язків, але і мотиви поведінки людей у певних обставинах. Змінюється не тільки становище юнака серед людей, а й соціальна позиція. Він не лише старшокласник (чи учень професійно-технічного училища), який отримає закінчену середню освіту і почне самостійне життя, а й людина, з майбутнім якої пов'язані очікування близь-

ких. У нього формуються конкретні уявлення про майбутнє, шляхи і форми здійснення життєвих планів.

Оскільки з кожним роком збагачується життєвий досвід юної людини, змінюється її психологічна структура, виникають нові риси і властивості її особистості.

Як правило, юнаки починають по-новому ставитися до навколишнього світу, що виражається у прагненні отримати нові враження. Часто це допитливість у побутовому житті, раніше невідомому тощо. Вона постає з невисокої загальної культури, продиктованої обмеженими інтересами. Життя постає перед молодого людиною як таке, у якому вона має багато чого збагнути, пережити. Спрямованість на майбутнє пов'язана з прагненням пізнати невідоме. Це підвищує інтерес до джерел інформації, посилює бажання дізнатися про нові досягнення науки і техніки тощо. Бажання осягнути світ як цілісність може слабо усвідомлюватися, оскільки воно не завжди виражене у осмисленому пошуку основ, який дає змогу у реальності побачити єдність. Однак це бажання завжди постійне. Прагнення узагальнити різні життєві явища у сфері природних чи історичних, політичних чи моральних явищ призводить до непродуманих висновків. Через деякий час їх змінюють нові, що здаються досконалішими. Максималізм як внутрішня потреба проявляється і в судженнях про людську поведінку, і в оцінюванні нових напрямів науки, мистецтва, мови, суджень про політику. Прагнення узагальненого оцінювання певних явищ дійсності, абсолютизація тверджень, негативне ставлення до „забобонів” старших, їхньої „обережності”, „несміливості” у висловлюванні, готовність „рубати з плеча” стають характерними ознаками у підході молодого людини до життя.

У старшокласників проявляється тенденція незадоволення собою. Вони засуджують нестриманість, грубість, злість, пасивність, лінощі, нездатність прийняти потрібне рішення, необ'єктивність у оцінюванні людей, байдужість, „схильність осуджувати людей, коли їх немає поруч”, відсутність гордості, працелюбства, егоїзм тощо. Водночас цінують уміння досягати поставленої мети, здатність бути корисним. Ті, хто задоволений собою, легко контактують з людьми, висловлюють оптимістичні погляди.

У свідомості старшокласників співіснують тривога через власну недосконалість і безпечність щодо реальності. Багато старшокласників не переймаються докорами сумління з приводу невивчених уроків чи невиконаних доручень дорослих. Це здається їм мізерним порівняно з власним призначенням у житті.

У період юності відбувається формування соціальної зрілості особистості: закладається світогляд, усвідомлюється залученість до суспільних відносин, відбувається напружений процес самовизначення, тривають пошуки можливостей соціального самоутвердження. Це не закінчується у ранній юності, оскільки розвиток особистості триває неперервно.

У різних людей становлення особистості відбувається з різним ступенем інтенсивності і різною мірою завершеності. Оскільки дорослість є якістю не лише фізіологічною, психологічною, а й соціальною, залежно від певних задатків і впливу умов середовища навчання і виховання одні старшокласники дорослішають швидше, інші – повільніше.

Сприйняття себе соціально зрілою особистістю уявляється досягненням самостійності, що асоціюється із дорослістю, через це є захоплюючою і бажаною. Старшокласник стає самостійним щодо дорослих, а відтак – і щодо ровесників. Зовнішньо це реалізується у прагненні юнаків і дівчат виокремитися серед ровесників шляхом добирання певного стилю в одязі, вироблення поведінки, манери спілкування у стихійних групах.

У юнацькому віці інтенсивно накопичуються знання, уміння. Це засвоєння духовних цінностей, вироблення ставлення до них. Виявляють здібності, інтерес до чогось, узагальнення знань і досвіду супроводжує внутрішнє хвилювання; важливе значення має власне оцінювання понять і відношень, які засвоює особистість.

Широка ціннісна орієнтація спостерігається у тих старшокласників, які пов'язують з наукою не лише здійснення своїх професійних намірів, а й задоволення духовних запитів. Утилітарний, прагматичний підхід до науки мають ті, хто розглядає знання лише як засіб отримати прохідний бал. Інтереси в юнацького віку динамічні: змінюються, часто зміщуються з одного предмета на інший. Вони поглиблюються, знижуються і можуть зникати. Одні старшокласники характеризуються широким діапазоном навчально-пізнавальних інтересів і значною їх стійкістю, інші – вузьким, але також значно стійким. У деякого вибіркові, стихійні інтереси відсутні. Спостерігається різниця в навчально-пізнавальних інтересах юнаків і дівчат, а також школярів міських і сільських шкіл.

Взаємини і пов'язане з ними спілкування є невід'ємним і важливим складником життя юних, у яких формуються особливості їхньої особистості, поведінки і діяльності, є складна система контактів, зв'язків, нерідко здатних стимулювати напругу як між ро-

весниками, так і між дорослими. У взаєминах і спілкуванні задовольняються важливі людські потреби, необхідні для становлення гармонійно розвиненої особистості. Потреба у таких зв'язках є можливістю зарахувати себе до певної групи, без чого людина відчуватиме себе самотньою. Це потреба у самоствердженні, усвідомленні значущості для інших, прихильності, без чого настає апатія і незадоволеність життям, потреба вірити, любити, заперечувати, ненавидіти.

Взаємини юних і дорослих інколи виявляються дуже суперечливими. Юнацтво з почуттям дорослості не приймає минулі норми взаємин зі старшими через залежність від них. Проте для дорослих (батьків, учителів) ці відносини перетворюються на проблему, оскільки йдеться про заміну минулих, звичних способів і форм взаємодії, зокрема про способи зміцнення влади і утвердження авторитету старшого покоління. Для старшокласників найоптимальнішим буде авторитет, якщо дорослий заслужить референтну владу, тобто стане не тільки радником, а й еталоном. Це відбувається через підвищену потребу юності до ідеалу, зразка для наслідування дорослої людини, на яку можна рівнятися. Оптимальним буде віднаходження такого ідеалу в одному з батьків, учителів, тренерів.

Певний вид авторитету корелює з переважним стилем взаємин. Усі види цих стилів класифікують на два основні – демократичний і авторитарний. За демократичного стилю дорослі спілкуються з дитиною товариським тоном, коректно спрямовують її поведінку, схвалення і зауваження супроводжують порадами і пропозиціями, допускають дискусії з приводу своїх розпоряджень і не зловживають керівним становищем. За авторитарного стилю спілкування обмежуються діловими короткими розпорядженнями, без будь-яких роз'яснень, діалог чіткий, непривітний, ґрунтується на заборонах. Почуття і емоції дитини не враховують, хвалять і сварять „під настрій”. Лише демократичний стиль дасть змогу сформувати нормальні стосунки з дітьми.

Стиль спілкування дорослих із юними виявляється не лише засобом підтримки контакту, а й дієвим методом виховання – виховання взаємин. Шляхом спілкування з дорослими юні засвоюють майбутні моделі поведінки, у т. ч. стиль взаємин з людьми. Він позначається на психологічному портреті особистості, її властивостях, які усталюються. Незважаючи на уявлення про старшокласників як про людей, скерованих у майбутнє, багато що свідчить про їх поглинутість теперішнім. Самовизначення, хоч і спрямоване цілями,

очікуваннями, надіями, відбувається як самовизначення у теперішньому – у практиці реальності щодо поточних подій.

У юнацькому спілкуванні спостерігаються дві протилежні тенденції: розширення його сфери (проявляється у зростанні часу, який витрачають на нього, у розширенні його соціального простору (серед найближчих друзів старшокласників – учнів інших шкіл), феномені „очікування спілкування”, який полягає у пошуку його, постійній готовності до контактів) і індивідуалізацію (суворе розмежування природи взаємин з оточуючими, вибірковість у виборі товаришів, інколи максимальна вимогливість у спілкуванні в діаді). Ці дві спрямованості „обслуговують” різні потреби старшокласників: у пошуку спілкування втілюється потреба пережити новий досвід, випробувати себе у новій ролі, а у вибірковості – потреба у самовиявленні і зустрічному розумінні. Ці потреби постійні, і від того, чи задовольняють їх, у старших школярів залежать переживання. Неформальне спілкування не лише в діадах, а й у групах підпорядковане таким мотивам, як пошук найсприятливіших умов для спілкування, очікування співпереживання, прагнення ширості та єдності у поглядах, потреба самоствердитися.

Дорослішаючи, старшокласники замислюються про те, як їм забезпечити себе. Вони реалістично оцінюють можливість одержання у майбутньому роботи. Нині молоді люди більше уваги приділяють матеріальному благополуччю і менше розмірковують над філософськими і суспільними проблемами. Зростає інтерес до таких галузей діяльності, як підприємництво, менеджмент, комп'ютерна техніка і програмування, електроніка тощо.

За глибиною і дієвістю самоаналізу, усвідомленням позитивних і негативних якостей, зв'язку самоаналізу з самовихованням можна виокремити такі типи старшокласників з огляду на особливості їхньої інтроспекції (самосприйняття):

1. Самозанурений тип. Старшокласники мають дуже виражену інтроспекцію. Вони усвідомлюють власні вчинки і те, яке враження справляють на оточуючих. Одні з них прагнуть „відкритися” іншим, викликати в них співчуття, переживають задоволення від усвідомлення того, що їх розуміють, цінують тонкість і складність почуттів. Інші, навпаки, прагнуть приховати свої переживання від оточуючих, боячись видатися „слабовільними”. Серед цих старшокласників є ті, хто схильний до самоприниження, хворобливо переживає свої недоліки, перебільшуючи їх; ті, які мало розповідають про себе, серед них є вольові натурі, яким властиві глибокий самоана-

ліз і постійна праця над собою, а також слабовільні суб'єкти, у яких самоаналіз перетворюється на самознущання.

2. *Тип зі слабовираженою інтроспекцією.* Вони характеризуються недостатнім усвідомленням своїх якостей (як позитивних, так і негативних), їм не властива самозануреність, життя таких дітей триває без особливих внутрішніх суперечностей і конфліктів. До цього типу належать старшокласники, які на більшість питань анкети про сприйняття ними світу відповідають негативно. Наприклад: „Не вважаю за потрібне замислюватися” (над життям, своїм покликанням, недоліками і т. д.), „Не люблю довго розмірковувати над чим-небудь”, „Чи слід ламати голову” тощо. Щодо готовності до самостійного життя дають стереотипну відповідь: „Зараз ще зарано говорити про це, життя покаже”.

Отже, рання юність характеризується такими основними суперечностями: поєднання зрілості та інфантилізму щодо вирішення життєвих проблем, критичність розуму й інтимні переживання, що інколи виражаються у гострій формі тощо.

❖ РОЗДІЛ 6

**ГРАНІ ДОБРОЧИННОГО ЖИТТЯ
ОСОБИСТОСТІ**

Постулюючи, що людина є найвищою цінністю, неможливо абстрагуватися від цінності її життя. У ньому вона відбувається і реалізується як особистість з притаманними їй інтелектуальними і морально-духовними надбаннями. Тож підготовка підростаючої особистості до повноцінного життя є неодмінною вимогою суспільства до сучасної освіти. Нині доводиться констатувати, що психолого-педагогічна наука не оперує категорією „життя” на рівні відповідної концепції. Більш теоретично і практично вживаною є категорія „життєдіяльність”. При цьому логічний наголос робиться на діяльності, тому й життя трактують як сукупність навчально-пізнавальної, трудової, фізкультурно-спортивної, ігрової, художньої, комунікативної діяльностей. Однак життя недоцільно зводити лише до зовнішніх діяльностей; його змістовно-сміслова структура самобуття і має власний ціннісний вимір. Така пізнавальна ситуація певною мірою позначається на якості навчально-виховного процесу, який і покликаний забезпечити готовність молоді до суспільно й індивідуально значущого життя.

6.1. Життя особистості в смисло-ціннісному пошуку**Життя в енергетиці переживань**

На основі емпіричного осягнення життя як процесу, що має зумовлені віковими характеристиками особистості особливості, а також враховуючи у цьому процесі її основні смислоціннісні орієнтири, можна сформулювати його дефініцію.

Життя на індивідуальному рівні – відповідально-діяльнісне ставлення особистості до буття як живого та неживого світу, унаслідок чого вона створює суб’єктивні та об’єктивні цінності.

Відтак буття як реально існуюча дійсність перетворюється на співбуття, тобто на неіндиферентний для особистості (завдяки її

активності) світ – світ її бажань чи обов'язків. При цьому йдеться не про подію, яку зазвичай трактують як випадок – те, що порушує нормальний перебіг життя. У терміні „співбуття” зафіксовано момент причетності суб'єкта до чогось. Отже, співбуття – це єдність певного предмета та людини, його співвіднесеність із нею. У ситуації співбуття людина наділяє об'єкт дійсною цінністю для себе.

Відповідально-діяльнісне ставлення як сутнісна основа життя особистості реалізується за допомогою механізму емоційного переживання. Переживання є невід'ємним атрибутом відображення людиною світу. Все пізнане нею емоційно маркується, тобто оцінюється. Ця емоційна дія за певних умов стає внутрішнім підґрунтям для ціннісного ставлення (бажаності чи небажаності предмета чи явища). Для такої емоційної трансформації потрібно, щоб емоція була осмисленою, тобто активною, „живою”, а не пасивною, і щоб вона володіла достатньою силою свого перебігу. Лише ціннісне ставлення у формі мотиву змушує суб'єкта позбавитися загальної пасивності. Будь-якому ціннісному ставленню передують первинне емоційне переживання, на основі якого це ставлення й формується. Водночас сформоване ціннісне ставлення практично виражається у тому самому переживанні.

В осмисленні життя на індивідуальному рівні слід виходити з того, що воно завжди єдине, а отже неповторне, тому всі життєві ситуації та явища людина переживає емоційно з більшою чи меншою інтенсивністю. Як неповторне життя, так і неповторне його переживання. Відмінності у цьому сенсі надто відчутні; вони й визначають індивідуальний стиль життя кожної особистості. Лише переживання єднає особистість і навколишнє соціальне й природне довкілля як реальне буття, перетворює його на життєву соціокультурну ситуацію, у якій відбувається її розвиток. Така трансформація хоча й вимагає розвиненої свідомості суб'єкта, однак без відповідного процесу переживання здійснитися не може. Адже якраз емоція є імпульсом до усвідомлення певної життєвої соціокультурної ситуації, а згодом ставить суб'єкта в зацікавлено-діяльнишу позицію щодо неї. Ця позиція у внутрішньому плані особистості фіксується як намір „Я маю щось виконати стосовно певного предмета, людини тощо”. За умови успішної непоодинокі реалізації цього наміру він набуває тенденції до розвитку; ставлення суб'єкта до нього зміцнюється. Отже, зацікавлено-діяльнисна позиція стає сутнісним показником життя особистості, яка може заявити: „Моє життя – це моє співбуття”.

Філософія життя як моральна філософія

Життя людини має якісно відмінні рівні. Нижчий рівень характеризується невиразністю чи примітивністю внутрішнього смислового центру, який формує всю ціннісну систему життя особистості. Життя при цьому протікає переважно на основі зовнішньої детермінації, а сама людина не має міцного „якоря”, який би утримував її у площині внутрішньої стабільності та оберігав від впливу різноманітних випадковостей. Про справжню філософію життя може йтися лише тоді, коли людина замислюється над власними самоприйняттям і самовизначенням у світі, спрямовує всі свої інтелектуально-духовні сили на досягнення вищих духовних цінностей. З огляду на це філософія життя як його вищий рівень може бути лише моральною філософією. Морально-духовну цінність сповна утримує вчинок. Саме світ вчинку акумулює наукові, етичні, естетичні, соціальні та релігійні цінності. Вони у своїй сукупності є цінностями дійсного життя, а в структурі мають бути його мотиваційною основою, носієм якої зазвичай є особистість як суб'єкт того чи іншого вчинку.

У цьому зв'язку істотною є закономірність, згідно з якою у структурі мотиваційної основи вчинку провідне місце мають посідати лише ті цінності, що належать до складу моральної культури людства. Життя як учинок набуває такого статусу, оскільки всю предметність (реальну й ідеальну), з якою особистість має справу, вона наділяє суб'єктивною значущістю (цінністю для себе). При цьому ціннісне ставлення людини до буття в широкому сенсі може виникнути лише за умови, що цей компонент буття (деяка річ) людина усвідомлює в його функції, реалізація якої й залежить від неї. Наприклад, ювелірний виріб привабливий для суб'єкта у функції прикраси, і якраз через це він прагне оволодіти ним. Інший приклад зі сфери суб'єкт-суб'єктних відносин: в одного суб'єкта на даний час певна духовна потреба перебуває в актуалізованому стані, її задоволення може успішно здійснитися, якщо другий суб'єкт постане у відповідній духовній функції (наприклад, реалізує почуття справедливості, милосердя тощо).

Не всі вчинки є сутнісними елементами життя особистості, адже вони можуть спонукатися різними за суспільною значущістю мотивами. Особистість часто живе у сфері суспільно-примітивної, суб'єктивно-дріб'язкової мотивації, яка не сприяє її моральному розвитку. Єдиним репрезентантом життя має стати вчинок, що спо-

нується усвідомленою повинністю, через яку й відбувається зв'язок особистості із суспільством. Це і буде морально відповідальний вчинок.

Враховуючи ціннісний контекст життя, його доцільно розглядати як складний суцільний учинок. Отже, життя розгортається як перманентний вчинок, який є сутнісною ознакою співбуття людини.

У часовій структурі життя основне місце належить діяльності суб'єкта, у процесі якої створюються різноманітні продукти-цінності, тому на неї має поширюватися категорія „моральна цінність”. Відтак діяльність стає діяльністю-вчинком. У ній як морально-духовній цінності зберігається особливий зв'язок між її мотиваційною і результируючою сферами. Продукт діяльності-вчинку не має бути відірваним від її онтологічного коріння, яким є духовна мотивація суб'єкта діяльності. Отже, йдеться про мотиваційну основу, яка втілює духовну свободу у її вищих цінностях добра. Якщо цей зв'язок порушується, то місце вищих ціннісних мотивів (безкорисливе служіння людям, відповідальність перед собою і людьми, особистісне самоствердження тощо) займають нижчі вітальні мотиви чи мотиви утилітарної спрямованості. У цьому разі трактувати діяльність як явище культури не доцільно. Тому потрібне розумне поєднання у внутрішній мотиваційній структурі діяльності суб'єкта різних за ціннісними смислами спонук до неї.

У вихованні духовності як способі життя особистості всі педагогічні зусилля спрямовано на вчинки, які несуть дійсну користь у взаємодії суб'єкта та об'єкта певного духовного діяння. Його об'єкт і на психологічному, і на фізичному рівнях відчуває ефект цієї користі, а суб'єкт може пережити почуття задоволення чи самоствердження від того, що його духовний намір практично реалізувався у мовленнєвій чи дієво-матеріальній формі.

У духовному житті не менш значущими є вчинки-думки. Важливо, які думки за морально-етичним змістом переважають у внутрішньому світі особистості. Вони можуть бути духовно піднесеними або утилітарно-примітивними. Отже, є всі підстави стверджувати про вчинкове мислення особистості як невід'ємну складову її духовності. Така полярна за змістом спрямованість вчинків-думок особистості може стосуватися і окремої людини, і суспільства загалом.

За добродійною значущістю і для суб'єкта, і для об'єкта вчинок-думка часто не поступається практичному вчинку. Для суб'єкта вчинок-думка психологічно важливий тим, що він не лише

пам'ятає про іншу людину, а й думає про неї, стверджуючи її існування у своєму житті. За такої внутрішньої діяльності даний суб'єкт психологічно готовий до реального духовного діяння. Знаючи про таку внутрішню налаштованість суб'єкта вчинку-думки, у його об'єкта зміцнюється віра в людину, формується переконаність, що йому співчують, бажають всіляких гараздів. У нього зростають душевні сили для подолання внутрішніх і зовнішніх перепон.

Виокремлюють також вчинок переживання як такий, що значною мірою визначає моральну спрямованість життя особистості. Вчинок-переживання виникає і розгортається в ситуації, коли один суб'єкт сприймає та емоційно оцінює практичне моральне діяння іншого. Якщо воно загальнозначуще, то суб'єкт може емоційно оцінити його переживанням радості, якщо асоціальне чи егоїстично-утилітарне, то може викликати у нього обурення. Суб'єкт практичного морального діяння зазвичай сприймає емоційну реакцію партнера і робить відповідний моральний висновок.

Духовно повноцінне життя особистості безпосередньо пов'язане з ціннісним змістом думок і переживань у певному періоді її вікового розвитку. Тому бажано, щоб учинкове мислення та переживання особистості були непоодиноким явищем, а посідали вагоме місце у її житті.

Життя особистості як причетність до буття

Життя людини можна трактувати як більш чи менш усвідомлене створення нею цілісності із фрагментами буття. Як частина цієї цілісності особистість по-різному налагоджує зв'язок із соціальним чи природним довкіллям залежно від особливостей свого внутрішнього устрою. Вона може обмежити свою причетність до буття лише на рівнях емоційного реагування на нього чи задоволення утилітарних потреб. Ці рівні є свідченням недостатнього соціального розвитку особистості.

Особистість може вибудовувати свої відносини з буттям на основі вищих культурних цінностей чи устремлінь. На цьому рівні відбувається повноцінне практичне утвердження особистості під дією цих культурних утворень як мотивів її вчинкового життя. У цьому зв'язку важливим є твердження, згідно з яким вищий рівень причетності особистості до буття перебуває у прямій залежності від розвитку її активності як узагальненої психологічної установки. Така індивідуальна налаштованість є своєрідним ставленням осо-

бистості до себе („Я ставлюсь до себе як до активного”). Самоактивність особистості, яка виникає лише на основі вольового механізму, перетворює причетність до буття на відповідальний учинок як мірило її життя.

Причетність особистості до буття є індивідуально неповторним явищем; крім певної особистості, воно за таких самих характеристик ніким і ніколи здійсненим бути не може. Істотною ознакою причетності особистості до буття є її постійність: за спорадичності практичного прояву вона змістовно збіднює життя в усіх його аспектах. Постійність причетності особистості до буття пов'язана з її єдиним місцем у бутті. Поняття „місце особистості у бутті” розглядають у синонімічному ряду з її соціальними ролями, набір яких досить широкий і різноманітний. Здебільшого виокремлюють міжособистісні, соціально-демографічні та професійні ролі. Крім того, розрізняють офіційні ролі, пов'язані з нормативними вимогами організації, і стихійні, пов'язані з відносинами та видами діяльності, що виникають стихійно.

Особистість має постійно реалізовувати причетність до буття через свою задіяність у якомога ширшому рольовому спектрі в певний період свого життя. При цьому її не повинна стримувати змістовно-сміслова особливість рольової дії, адже в деяких ситуаціях в особистості можуть виникнути непорозуміння з оточенням чи вона може навіть зазнати фізичного або психологічного тиску. Основним орієнтиром у розгортанні рольової причетності особистості до буття має стати відповідність її вчинків цінностям загальнолюдської доброчинності й активна протидія злу.

Життя як розвивальна вчинкова система

Розгляд життя в контексті категорії „система” має принципове значення для усвідомлення його сутнісних особливостей. Ідеться і про створення наукової концепції про нього, і про суб'єктивне осмислення індивідом власного життя у його смислоціннісних і процесуальних характеристиках. Наука, досліджуючи життя як соціальне явище, має попередньо сформулювати вихідну понятійну сітку, за допомогою якої вона пропонуватиме певну ідеальну модель життя на рівні свідомого індивіда. З огляду на це лише осмислення життя як певної цілісності з властивими їй компонентами та зв'язками між ними матиме достатній ступінь об'єктивності й достовірності без суб'єктивізму.

На рівні суб'єкта життя системний підхід до нього має забезпечити його головний функціональний статус – бути володарем власного життя. Лише за характеристиками системи він зможе зробити висновок про задоволеність власним життям і про те, вдалося чи не вдалося воно йому.

Згідно з підходом до життя як до вчинкового за своєю сутністю, воно має бути розглянуте як структурний елемент життєвого циклу особистості. Основним при цьому буде відношення між структурними елементами життя як цілісності, тобто зв'язки між суцільними вчинками суб'єкта. Всі міжвчинкові зв'язки незалежно від їх онтогенетичних особливостей мають утверджувати послідовність між індивідуальними вчинками. Саме категорія „послідовність” створює життєву цілісність.

У суб'єктивно-індивідуальній площині міжвчинкова послідовність часто не усвідомлюється особистістю. Це явище пояснюється тим, що значна частина людей живе надто несвідомо стосовно самих себе. Тому без розвиненої особистісної рефлексії людині важко досягнути власну вчинкову послідовність. Життя таким людям здається набором окремих учинків, справ або помилок. Вступаючи в міжособистісну комунікацію, вони говорять лише про ці ізольовані життєві акти.

Конкретні спонуки незалежно від їхньої моральної спрямованості не дають змоги особистості з'єднати життєві фрагменти в єдине ціле. Адже вони в кінцевому підсумку розраховані на найближчий результат і в такому статусі сприймаються й оцінюються особистістю. Тому слід звернутися до вершинних орієнтирів життя людини, безпосередньо до граничних смислів її існування. Наприклад, прагнення продовжити культурне зростання людського роду чи задати власний вектор світосприйняття своїм дітям дає змогу особистості усвідомлювати кожен учинок як сходинку до основної цінності життя.

Усі життєві акти (учинки) просвітлюються єдиною ідеєю, яка й забезпечує їхнє психологічне зчеплення. У такій ситуації все життя особистості спирається на поєднання добродійностей та на свідому установку недопущення духовно-моральних помилок. При цьому не виключні явища, коли вершинними смислами життя людини виявляються суспільно несхвальні утворення. В такому разі у неї може сформуватися несумісна зі справжньою духовністю життєва цілісність. Така людина вперто крокує по шляху особистісної деградації з усіма її негативними наслідками.

Досягнення досконалості в достойному житті як цінності особистості

Життя людини протікає в часі, який впливає на неї як самостійний чинник, змінюючи її цілі, прагнення та емоційні стани. У просторі часу відбувається й загальна ціннісна динаміка життя особистості. У зв'язку з цим існує думка, що людина отримує пораду та переконання від самого часу як дієві спонуки до певних життєвих справ. Отже, вона мусить постійно аналізувати й оцінювати їх з погляду користі чи шкоди для конструктивних життєвих змін. За відсутності такої внутрішньої роботи особистість не може вважатися повноцінним володарем власного буття.

Переконавшись у певному відхиленні прогресивного життєвого руху, людина має вчасно здійснити відповідну корекцію засобами міжособистісного спілкування, саморозмірковуваннями, зміною звичних способів моральних діянь. Важливо, щоб така самокорекція відбувалася не заради задоволення зовнішніх мотивів, а для подолання власної духовної вади. Лише за цієї умови самозміни особистості набуватимуть незворотності у її життєвій практиці.

У різноманітних морально-ситуативних колізіях, якими наповнене буття особистості, у неї викристалізовується внутрішній орієнтир на власне достойне життя, а отже на його досконалість. Під досконалістю особистості у достойному житті розуміють його відповідність суспільно значущим пріоритетам, що суб'єктивуються в її цінностях вищого сенсу. Він має гармонізувати з основними буттєвими прагненнями, що визначають повсякденне життя особистості. Відсутність такої гармонії ускладнює шлях до життєвої досконалості особистості.

Внутрішня налаштованість особистості на досягнення досконалості в достойному житті має відповідати таким параметрам:

1) особистість усвідомлює, що її власне життя глибоко та різнобічно пов'язане із суспільним, адже творення власного життя поза суспільним втрачає будь-який сенс. Водночас суспільне життя постійно змінюється, набуваючи нових світоглядних пріоритетів, настанов, орієнтацій. Тому особистість має свідомо позитивно сприймати суспільну динаміку й трансформаційні наміри, не чинячи їм внутрішнього та зовнішнього опору. Перспективною щодо цього особистість буде тоді, коли йтиме в ногу з життям, не втрачаючи своїх духовно-моральних надбань, а нарошуючи їх. Людині інколи буває важко змінити усталену позицію щодо застарілих проявів

суспільного життя, оскільки вона перетворилася на стійку звичку. Однак позбутися її – це обов'язок особистості. Вона має сформувавши соціально-моральну гнучкість щодо зовнішніх обставин;

2) шлях особистості до досягнення досконалості в достойному житті – не примусове духовно-моральне діяння. Тут немає місця грубій зовнішній силі як засобу навернення особистості до суспільних вимог і приписів. Особистість прямує цим духовним шляхом вільно, а отже з глибоким задоволенням без жалю чи страху;

3) особистість, яка обрала цей шлях, не обмежується лише власним духовно-моральним удосконаленням. Вона має наполегливо працювати над духовним єднанням у межах широкої людської спільноти, коли на засадах спільних добродійних принципів формується група ідейних однодумців. Для такого духовного єднання його ініціатору мають безумовно довіряти інші особи. Ця вимога зумовлена тим, що власна користь кожного поєднана з користю ближнього і ніхто не може виправити свої помилки, не піклуючись про благополуччя іншого;

4) свобода особистості щодо наміру вибудувати досконале достойне життя потребує від неї постійної старанності, що межує з заповідливістю і вольовими зусиллями.

Підтримка благодійного життя як завдання особистості

Часті раптові події, що створюють ускладнення, та неочікувані буттєві зміни можуть негативно впливати на благодійну спрямованість життя особистості. Така трансформація відбувається як внутрішнє пригнічення вищих цінностей сенсу життя і вихід на перше місце нижчої вітальної, пов'язаної з фізіологічними (тілесними) потребами, мотивації особистості. Важливо, що вона може вчасно не помітити цієї смислоціннісної самозміни, а отже, її життя набувати не іншого вартісного забарвлення: його духовна складова відчутно втрачатиме свої провідні позиції щодо відповідних міжособистісних і предметно-перетворювальних діянь різного за значущістю масштабу. За таких умов відбувається своєрідна діяльнісна селекція: культивуються лише ті справи, які призводять до вираженого матеріального достатку, оскільки саме він є дієвою основою реалізації інших буттєвих домагань особистості. Всі інші життєво-діяльнісні різновиди ігноруються – вона психологічно компенсує їх станом бездіяльності.

Якби такий стан цим обмежувався, то його можна було б не сприймати як особистісно шкідливу реальність. Однак він відкриває шлях до гультайства, що є досить сильним морально-руйнівним фактором. Воно характеризується ще й тим, що призводить до формування шкідливих звичок, які суперечать здоровому способу життя людини.

Проведений аналіз життєвих смислоціннісних змін дає підстави стверджувати про необхідність цілеспрямованої роботи щодо своєчасної підтримки благодійного життя особистості. Однак недоцільно засуджувати прагнення особистості до задоволення власних нагальних матеріальних потреб, оскільки на їх основі можуть розвинути соціально-культурні цінності. Тому особистість має визначити для себе межу, вихід за яку спричинить появу в її внутрішній суб'єктивній системі корисливості як тотального Его-почуття, що підкорить весь її духовний світогляд і перешкоджатиме її прогресивному особистісному зростанню.

Усі зусилля (організовано-виховні й внутрішньо-суб'єктивні) мають спрямовуватися на те, щоб корисливість не перетворилася на головну буттєву мету особистості, а слугувала лише засобом наближення до духовно зрілого життя. Йдеться не стільки про почуття корисливості, скільки про наявність матеріальних статків у потрібному для ціннісно-гармонійного життя особистості обсязі.

Для виховання важливо не відмежовувати процеси задоволення необхідних матеріальних потреб і духовних. У площині емоційних переживань захопленість чи насолода має поєднуватися не стільки з матеріальними надбаннями, скільки з духовно насиченими справами особи. Тому, обираючи лінію життя, слід пам'ятати, що людина прийшла у світ для безмежного особистісного звершення і в цьому її найвищий сенс.

Морально-ціннісне спотворення в груповому житті

Моральна деградація життя групи є результатом складних взаємодій, що виникають між її членами. До цього процесу долучаються й різні за ціннісною спрямованістю широкі соціальні впливи. Коли до міжгрупових взаємодій, що ґрунтуються на Его-потягах, додаються особистісно деструктивні соціальні чинники, утворюється досить сильне руйнівне для доброчинності середовище. Йому підкоряється найбільш морально нестійка частина членів групи. Якщо

вона не переважає, її негативна роль не є загрозовою, оскільки нейтралізується здоровими груповими силами, які визначають моральну спрямованість спільного життя.

За переважаючої асоціально орієнтованої частини групового утворення формується особистісно деструктивна атмосфера з негативними наслідками, схильна до морально-руйнівного зміцнення за рахунок групового тиску чи ідентифікації. При цьому індивідуальність може нівелюватися повністю: члени групи, які опинилися під тиском цієї атмосфери, втрачають власну особистісну позицію, прагнуть за будь-яку ціну пристосуватися до існуючих групових реалій, а то й примножити їх.

Асоціально спрямована частина групи все міцніше утверджується в низьких пристрастях, непомірному користолобстві та честолюбстві, бездумному свавіллі, гордині та інших етичних вадах. При цьому серйозна моральна небезпека полягає в тому, що ці члени групи таке становище вважають цілком закономірним явищем, тому перестають побоюватися будь-якого осуду чи сорому за власні діяння. На основі своїх життєвих пріоритетів вони вибудовують стосунки з рештою членів групи, які не поділяють їхніх життєвих орієнтирів. Якщо ці члени групи намагаються перечити асоціальному прошарку, то він вважає їх позбавленими здорового глузду. За умови, що добродійні сили групи фізично слабкі, вони піддаються тілесним знущанням, а якщо сильні, то потерпають від глузування та числених образ.

Нездорова внутрігрупово ситуація загалом спричиняється дією соціально-психологічного закону, згідно з яким відбувається інтенсивне затьмарення всього морально значущого переважаючою деструктивною частиною. Тому в такій групі відбувається виражене гамування проявів людяності.

Асоціальна частина групи нехтує позицією добродійних членів групи, хоча вони не просто ігнорують асоціальну частину, а можуть дієво на неї впливати з метою перевиховання. Однак навіть за загрози асоціальним членам групи вони відповідатимуть соціальною (груповою) протидією. Ця закономірність у такій ситуації є невідворотною. Її деструктивний вплив зростає, оскільки асоціальна частина групи прагне продемонструвати, що чим більшою буде для неї загроза, тим яскравіше вона культивуватиме свій образ життя.

Отже, радикальною перевиховною дією має бути розчленування групи, припинення її як цілісного аморально взаємодіючо-

го утворення, можлива суспільна ізоляція деяких її членів. Лише після цього доцільний індивідуальний виховний вплив на кожного суб'єкта, який перебуватиме в новій соціальній ситуації особистісного функціонування.

Життя в контексті готовності особистості до майбутнього

Життя – це безперервні зустрічі людини з навколишнім світом, поза яким воно не може мислитись. Його здійснення можливе лише за допомогою таких зустрічей як множини певних зв'язків. Йдеться про світожиттєву єдність, яка визначає різнобічний розвиток суб'єкта завдяки пізнанню, переживанню ним світу та орієнтації в поведінці й діяльності в ньому.

Комунікацію людини зі світом у часовому діапазоні осмислюють у категоріях „теперішнього” і „майбутнього”. Життя людини спрямоване на задоволення потреб у самозбереженні й самозабезпеченні. Вона може повністю розчинитися в турботах про ці насущні проблеми, а отже, обмежити власне життя лише „теперішнім”.

Якраз для особистої користі людина все більше підкорює світ. Утилітарно спрямоване підкорення людиною довкілля призводить до того, що базовий зміст її життя зводиться загалом до вимог індивідуального самобуття. При цьому вибір нею певного роду занять ґрунтується винятково на теперішньому переживанні.

Природа людини як свідомої особистості змушує її не обмежуватися теперішнім, а замислюватися над власним майбутнім крізь призму більш чи менш віддалених ідеалів, цілей та суспільно значущих планів щодо життєвого шляху. Однак очікування людиною майбутнього часто пов'язане з негативними переживаннями, оскільки вона боїться майбутніх труднощів. До того ж їй доводиться мати справу з ними і в її теперішньому. Унаслідок цього в людини може виникнути стійке незадоволення собою, навіть небажання бути собою.

Для подолання в особистості страху перед майбутнім слід враховувати закономірність, згідно з якою до майбутнього готова лише гнучка творча людина, здатна сприймати нове з довір'ям, не боячись його викликів. Тому особистість повинна вчасно осмислювати зв'язок між теперішнім і майбутнім. Це дасть їй змогу уникнути тривоги через абсолютну новизну майбутнього. Виховання психологічної готовності особистості до майбутнього має орієнтуватися на його подібність до теперішнього. Згідно з цим постулатом,

необхідно оволодіти прийомами для переконання себе в подібності майбутнього до теперішнього і цим самим запобігти переживанню почуття страху перед новими життєвими обставинами.

У сфері теперішнього та майбутнього слід виокремити напрями пізнання, діяльності, міжособистісних взаємодій, Я-сам. За ними має розгортатися творчий процес психологічної підготовки особистості до майбутнього життя. Формувати таку готовність слід у молодшому шкільному, підлітковому та юнацькому віці, а також у дорослої людини.

Наступність у напрямі пізнання, яку спричиняє фактор подібності, доцільно здійснювати, використовуючи загальнонавчальні здібності суб'єкта учіння, сформовані в попередньому віковому періоді. Він має переконатися, що процес учіння в майбутньому відрізнятиметься від теперішнього ускладненням за рахунок наростання лише навчального змісту, для оволодіння яким суб'єкт учіння вже має досить продуктивне розвивальне підґрунтя. Його творче використання й забезпечить процес пізнання в майбутньому.

У напрямі діяльності подібність у системі „теперішнє – майбутнє” операційна. Засвоєні суб'єктом на попередньому віковому етапі трудові операції належать до складніших технологічних дій як основи певної діяльності. Їх творче опанування знімає ефект абсолютної новизни щодо очікуваного майбутнього.

Міжособистісна взаємодія теперішнього та майбутнього характеризується цільовою спільністю та смислоцінністю спрямованістю. Відмінність між ними полягає в розширенні соціальних відносин, у яких вони реалізуються. Соціальна творчість суб'єкта знімає бар'єр новизни та психологічно готує до повноцінної міжособистісної взаємодії у майбутньому.

Напрямок „Я-сам щодо майбутнього” пов'язаний із процесом саморефлексії, який розгортається суб'єктом у зв'язку з відносно новими міжособистісними відносинами (взаємодіями). Їх пізнання, у т. ч. навчального та діяльнісного процесу як складових теперішнього та майбутнього, ціннісно збагачуватиме власне Я суб'єкта. При цьому важливо, що між Я-сам у теперішньому і Я-сам у майбутньому існуватиме наступність, яку має усвідомити й використати суб'єкт у результаті ціннісної творчості.

Суб'єкт, який оволодів психологічною готовністю до майбутнього, не боїтиметься майбутніх буттєвих проблем, а сміливо йтиме їм назустріч, успішно досягаючи поставлених цілей.

Життя особистості у величі духовності

Деякі особистості контрастують з людськими спільнотами, виокремлюючись своєю духовною досконалістю. Зазвичай вони не прагнуть популярності, набутої через матеріальне збагачення чи соціальний статус. Найвищою цінністю вони вважають духовну велич, якій присвячують усе життя.

Особистість, яка досягла духовної вершини, пройшла шлях власного розвитку за сутністю природи – як дозрівання органічних структур і функцій у процесі вільного виховання. Не зупиняючись на цьому, вона успішно здійснила розвиток за сутністю соціуму, під час цілеспрямованого формування моральних якостей і властивостей. І на завершення їй став досяжний духовний саморозвиток як здатність стати і бути дійсним суб'єктом практично-духовної діяльності. На цьому рівні особистість вбачає своє покликання у служінні людям.

Завдяки духовній унікальності в особистості складаються особливі взаємини з оточенням, яке може їй заздрити, ненавидіти чи не сприймати її. У разі духовної зрілості особистості такої поведінки не спостерігається, адже кожен розуміє, що при сильному бажанні він зможе зрівнятися з духовно досконалою особистістю.

У відносинах із соціальним довкіллям духовно зріла особистість демонструє лагідність, а отже, нікому не дає приводу до незадоволеності. Особливо цю рису відчують її рідні та близькі; вона прагне в усьому догоджати їм, якщо це не зашкодить благочестю. Тому в досконалої особистості поєднуються риси, які здаються протилежними: покірливість і велич духу. У таких душевних поєднаннях особистість і стає відомою завдяки досконалості у людяності. Це робить її незвичайною у сприйнятті іншими людьми. Вони проявляють небайдужість у ставленні до неї, дивуються і хвалять за духовну велич. Та все ж і з такою особистістю можуть траплятися прикрі випадки, коли хтось скоює проти неї несправедливе діяння. У таких ситуаціях духовно досконала особистість покладається на свою внутрішню стійкість: вона не переймається гнівом, ненавистю або ворожістю.

У духовно зрілої особистості більше шансів захистити будь-кого від несправедливості, висловити власну думку кривдникові, незважаючи, наприклад, на його службову посаду. Її життя за великим рахунком є дієвим виховним засобом для інших людей, які ще далекі від цінностей доброчинності.

Масштаб добродійного життя особистості

Вшановуючи з певної нагоди людину, віддають належне добродійній наповненості і її життя. Тому під час аналізу та оцінювання життя особистості слід виходити з якісної міри цієї наповненості, тобто виявлення добродійності. У вихованні виокремлюють нижчий і вищий рівні добродійності (нижчу і вищу добродійність).

На перший погляд, визначити рівні добродійності не важко, але насправді це не так. Труднощі полягають у виборі точки відліку для шкалювання. Зазвичай добродійність кваліфікують порівняно з недобродійністю (використовують дві полярні етичні категорії – „добро” („благо”) і „зло”). Наприклад, повага як гуманне міжособистісне ставлення усвідомлюється у зіставленні з лихослів'ям як негативною якістю людини. За такого способу досягнення етичних понять утримання особистості від суспільно несхвальних (аморальних) діянь вважають показником її морального зростання. Однак це лише стан благоприхильності особистості на півдорозі до духовно-морального розвитку, адже якщо особистість не скоює злодіянь, це не означає, що вона завжди буде орієнтуватися на духовно-моральні цінності. У цьому зв'язку обов'язковою для організації виховного процесу є вимога підтримувати (схвалювати) тих, хто є досить успішними у творенні добра, а тих, хто лише уникає зла, стимулювати до практичної добродійності.

Порівняння етичних понять добра і зла не дає змоги встановити якісну міру добра, оскільки цьому заважає зміст негативних моральних утворень: все те, що не зло, є благом. Однак те, що є добром порівняно лише зі злом, ще не є великим добром (вищим його рівнем).

Єдино можливою точкою відліку для об'єктивного встановлення рівнів добродійності є розгляд її як внутрішнього утворення за перевагою, тобто такого, що перевершує саму природу людини. Так, за доцільного виховного процесу може бути вихованою любов певної особи до рідних, близьких чи знайомих, оскільки організовані впливи розгортаються в площині природної емпатійної основи людини. Виховати любов до недруга або того, хто завдав образи чи кривди, набагато важче, оскільки слід істотно корегувати своє ество. Особа має бути готовою прощати, вгамовувати самолюбство, гонор тощо.

Особистість, яка обмежує своє почуття любов'ю до рідних, близьких і знайомих, перебуває на нижчому рівні добродійності. За

умови, коли це почуття переноситься і на недруга, вона піднімається до вищого рівня.

Звичайно, вищого рівня добродійності досягають лише духовно обдаровані особистості, але своїм життям вони приваблюють інших, слугуючи їм моральним взірцем. Основна боротьба за добродійне життя має розгортатися в межах його нижчого рівня, який може мати свою внутрішню градацію: від вузької групової добродійності до широкої соціальної (національної й загальнолюдської).

Особистість у життєвому вчинковому просторі

Кожна особистість формує власну життєву програму на певну цільову перспективу: від конкретноси-туативної, що обмежується актуалізованими у даний час намірами, до орієнтовно передбачаючої щодо можливих віддалених життєвих досягнень.

Вибір особистістю цільової перспективи свого життя є достатньо складним і суперечливим. На нього діє багато різних за соціальною значущістю чинників, які вона сприймає індивідуально. Від результату цієї зовнішньо-внутрішньої взаємодії й залежатиме життєва позиція особистості щодо цільової перспективи. При цьому людське оточення може активно впливати на особистість, але в підсумку рішення приймає вона сама.

Якщо у внутрішній психологічній структурі особистості домінує сильне та стійке прагнення до спокою (безтурботності), вона переважно долучається до конкретно-ситуативної цільової перспективи і відповідно вибудовує спосіб власного життя, який здебільшого тяжіє до споглядально-поверхового. Вона буде діяти з урахуванням центральної домінанти – прагнення до спокою, безтурботності – і вибирати лише ті поведінкові акти, які не виходять за межі цього прагнення як стійкої внутрішньої настанови.

Внутрішній світ (система духовних властивостей) особистості зі споглядально-поверховим способом життя залишається майже закритим для людського оточення. Адже її міжособистісне спілкування надзвичайно обмежене тісним колом осіб, а його зміст буттєво-примітивний, що істотно не зачіпає ціннісні орієнтації інших осіб. Прагнення до спокою (безтурботності) в такій особистості стримує негативні моральні та характерологічні риси. Вона навмисно сама не створює для цього відповідних умов і всіляко уникає реально існуючих, цураючись різних за складністю піклувань, де слід брати на себе ініціативу та відповідальність. Особистість зі

схильністю до споглядально-поверхового способу життя весь час занепокоєна, щоб зовнішні обставини не дали змоги розкритися їй в усій повноті душевних вад. Якщо таку особистість запитати, з ким їй краще залишитися – з широким людським довкіллям чи із самою собою, вона вибере останній варіант.

Протилежністю особистості зі споглядально-поверховим способом життя є особистість із діяльнісно-перетворювальним способом. Його зумовлює провідна роль у її внутрішній особистісній структурі вольового компонента та розсудливості, що корелює з ним. Життя такої особистості різнобічне та протікає в усіх на виду. Усі її внутрішні надбання втілюються у відповідних справах, учинках, спілкуванні, тому стають зрозумілими іншим, а отже можуть бути об'єктивно оцінені.

Особистість із діяльнісно-перетворювальним способом життя затребувана і на індивідуальному, і на суспільному рівнях. Її духовно-моральні дії визначаються не лише засвоєними вимогами, нормами, цінностями, а й набутим життєвим досвідом. Наприклад, така особистість не тільки надасть матеріальну допомогу тому, хто її потребує, а й підбадьорить його ласкавим словом, співчутливим поглядом тощо. Особистість із діяльнісно-перетворювальним способом життя загалом характеризується великодушністю; вона завжди утішить іншу людину, щоб полегшити її стан пригнічення.

Усі причетні до виховання особистості мають докладати максимум зусиль, щоб кількість людей із орієнтовно передбачаючою цільовою перспективою переважала порівняно з тими, хто живе на засадах конкретно-ситуативної цільової перспективи.

Життя особистості у вимірі порядності – непорядності

Життя особистості, яке спрямовано чи не спрямовано є умовою достойного життя інших людей, вважають порядним. Цим самим на особистість накладається велика відповідальність за всіх інших людей і за свої вчинки щодо них. У виховному аспекті це означає, що особистість під час здійснення будь-якого вчинку мусить глибоко усвідомлювати, якими будуть його прямий і побічний результати, і лише з урахуванням їхньої суспільної значущості приймати відповідне рішення.

Наприклад, одна людина надає матеріальну допомогу іншій. За цього морального діяння можуть виникнути два полярні на-

слідки: гуманний – людина, яка просила допомоги, задовольнила свою життєво важливу потребу; аморальний – було задоволено потребу, що пов'язана з наркозалежністю. Знаючи, як людина, яка просить про допомогу, розпорядиться нею, допомагаючий має прийняти адекватне рішення (допомогти чи не допомогти). Справжнім виявом порядності є такі життєві події, коли людина помірковано ставиться до власної користі, щоб принести користь іншим.

Інший приклад – на вимогу дитини заможні батьки купляють їй надто дорогі речі чи організують відпочинок за кордоном. Школяр демонструє своїм ровесникам власні набутки і навіть хизується перед ними. Через це в них виникають заздрість, спокуса, особистісно руйнівний поголос і вони починають ставити непомірні вимоги до своїх батьків. У такій ситуації родині, зважаючи на широкий морально деструктивний резонанс, слід було утриматися від дорогих подарунків, тобто не переходити межу, коли певна соціальна нерівність викликає виражене протистояння чи незадоволення. Таку закономірність слід враховувати не лише на суб'єкт-суб'єктному рівні, а й під час широких соціальних відносин, що характеризують стан суспільства загалом.

Глибинним внутрішнім орієнтиром, на який має спиратися особистість, щоб її життя розгорталось у вимірі порядності, може бути т. зв. принцип цілей. Згідно з ним поводитися з будь-якою особою в будь-якій ситуації слід як із ціллю і ніколи як із засобом (для досягнення своїх або чинних цілей). Поводитися з особами як із цілями – означає поважати їхні погляди й дозволяти їм безперешкодну реалізацію їхніх уявлень про добре життя. Взаємодія з ними як із засобами досягнення власних цілей полягає в накладанні на них своїх бажань і прагнень, примушуванні їх робити щось всупереч їхній волі.

Принцип цілей відображає зацікавленість особистості в людській незалежності та різноманітності. Однак це ідеальний курс, яким не завжди вдається прямувати. Існує багато ситуацій (важких конфліктів, насильства), у яких неможливо поводитися з усіма особами як із цілями. У такому разі потрібно намагатися підтримувати цей ідеал у максимальних межах, обираючи дії, що найкраще відновлять і збережуть моральну сферу.

Отже, порядне життя утверджується там, де забезпечується спільна користь, де одна особистість робить усе можливе для безпеки іншої (і матеріальної, і душевної).

Життя особистості в ціннісних проєкціях

Життєвий шлях духовно-морального змужніння особистості надзвичайно тяжкий і суперечливий: він не зводиться лише до постійного нарошування благодійних надбань. На ньому трапляються повороти, які не тільки сповільнюють прогресивний поступ особистості, а й істотно змінюють його. При цьому духовно-моральний набуток перестає бути визначальним у внутрішній системі особистості, хоча й залишається функціонувати в підпорядкованому стані. На особистісну авансцену виходять і активно заявляють про себе морально деструктивні сили, на основі яких особистість починає стверджувати себе в певному сегменті життя.

Духовно-моральна трансформація особистості є наслідком не лише внутрішнього процесу. Важлива роль належить групі, в якій перебуває особистість, точніше внутрігруповим процесам, які позначаються на кожному учаснику групи. Ці процеси можуть характеризуватися ідейною тотальністю або вибірковістю. Крім того, одна частина членів групи більш активна у своїх впливах на особистість, інша – не відзначається такою здатністю. До того ж і сама особистість через свої індивідуальні особливості до одних членів групи може бути більш прихильною, до інших – менше. Усі ці чинники у кінцевому підсумку й визначають вектор становлення особистості.

Особистість, яка „похитнулася” в духовно-моральних устремліннях, починає відчувати певний внутрішній дискомфорт у своїй групі. Це, зрештою, призводить до того, що вона спрямовує власні погляди на іншу соціальну групу, яка функціонує поряд. Особистість неодмінно порівнює дві групи за ціннісними орієнтаціями, що стимулює її відчуження від своєї групи. Тому неминуче виникає явище соціальної міграції: особистість залишає одну групу та переходить до іншої. У ній вона переймає цінності, до яких сформувала більшу чи меншу готовність, перебуваючи в попередній групі. Нові цінності набувають стійкості, й особистість починає нове за смислоціннісною спрямованістю індивідуальне життя. Її подальший розвиток залежатиме від поєднання багатьох зовнішніх, об'єктивних і суб'єктивних факторів як чинників духовно-морального вдосконалення особистості.

Суспільно значущий розвиток певної групи характеризується небайдужістю до окремої особистості, навіть якщо вона вступила з нею в певну ідейну конфронтацію. Тому члени попередньої групи

переживають почуття глибокого суму, вболіваючи за долю особистості, яка облишила їхнє середовище, і намагаючись доступними їм засобами вплинути на неї, щоб вона змінила свої рішення.

Життя особистості у ціннісній палкості

Кожна епоха утримує у своїй історичній пам'яті унікальних особистостей, яким властиві велика сила духу та внутрішня несамоовитість. Усі кроки життя таких особистостей мотивуються духовно-моральними цінностями, що утворюють їхню глибинну сутність, втрата якої рівнозначна фізичному небуттю. Така духовно-моральна непохитність перед загрозою її руйнування спонукає особистість до дій, які неможливо пояснити буттєвою мотивацією: вони пов'язані з її вершинними ціннісними смислами.

Хоча багатьом людям властиві стійкі моральні погляди, які межують з переконаннями, однак це не є ознакою їхньої унікальності. У цьому зв'язку доцільно зважати на ту обставину, що особистості з ціннісною палкістю не лише живуть у злагоді зі своїми духовними надбаннями, а повсякчас обстоюють їх у різноманітних міжособистісних відносинах і взаємодіях. Тому захищати істину набагато психологічно складніше, ніж лише дотримуватись її. Саме таким особистостям люди віддають особливу шану, оскільки вони сповна заслужують на неї.

Розкрити внутрішній механізм становлення особистості, яка прямує до межі людського ідеалу, тобто до сенсу самого людського життя, можна на основі категорії „своє”, яка донині залишається не задіяною в теоретичному розмірковуванні та методичному використанні.

Лінгвістичний термін „своє” досить рано усвідомлюється (на рівні сприймання) підростаючою особистістю і входить до її словникового запасу для буденного спілкування. Однак він первинно пов'язаний із певними матеріальними речами, які стають для підростаючої особистості значущими та становлять реальні обставини її життя. Унаслідок цього вона саморепрезентує себе через свої речі, об'єктивуючись у них і стверджуючись за їх допомогою. Власні речі підростаючої особистості можуть стати засобами її альтруїстичної поведінки або демонстрації зверхності залежно від якості процесу виховання у певні вікові періоди.

Складнішим механізм становлення особистості є щодо ідеальних, тобто духовних, речей. На відміну від матеріальних, які

можуть ставати для особистості своїми шляхом дарування або участі у їх виготовленні, духовні речі завжди передбачають її душевну працю. Щоправда, її інтенсивність може бути різною, що безпосередньо позначиться на характеристиці духовної цінності як власного надбання.

Духовне „своє” може мати певну градацію як більш або менш властиве особистості. Лише тоді, коли певна духовна якість стає більш властивою їй, вона піднімається до ціннісної палкості як внутрішнього стану, який визначає її духовно-моральні діяння. Для такого духовного зростання слід культивувати виховний процес, за якого внутрішня робота підростаючої особистості була б якомога активнішою й операційно розгорнутішою. Розв'язуючи певні духовно-моральні проблеми (під доцільним керівництвом педагога), вихованець досягне особистісного результату, який увійде до структури Я-духовного.

Досягнення мети виховання конкретної духовної цінності на рівні палкості особистості вимагає специфічної мотивації цього процесу. На етапі зародження, який необхідно виокремлювати, духовна цінність спричиняється всією сформованою цілісною духовною структурою підростаючої особистості. У мовленнєвому вираженні це може бути представлено так: „Мені властиві чуйність, вдячність, справедливість, я прагну, щоб до них долучилася й вірність”. На етапі входження духовної цінності в структуру Я-духовного, коли ця цінність набуває статусу „своє”, мотивація розгортається як апеляція особистості до свого духовного Я, але вже як такого, що дало зобов'язання (покаялося) діяти згідно зі своєю духовною цінністю. За такого внутрішнього духовного процесу й можливе долучення особистості до життя у ціннісній палкості.

Духовна присутність наставника в житті групи як чинник її самореалізації

Важливими для педагогічного пізнання є ситуації з життя шкільної групи, коли серед їх учасників відсутній вихователь. Зазвичай вони розвиваються за одним із двох типів поведінкових сценаріїв.

1. Відхилення від суспільно прийнятих способів міжособистісних взаємин, порушення членами групи звичних правил субординації, використання у спілкуванні ненормативної лексики та ін. При цьому необ'єктивним був би висновок про стійку групову асо-

ціальну настанову. Такої думки дотримується і наставник, який по-справжньому ділить з вихованцями своє життя. Уся справа полягає в психологічному ефекті „вирватися на волю”, за якого й відбуваються зазначені поведінкові прояви. Вони є практичним втіленням потягу членів групи до самоствердження, що реалізується в неконтрольованих умовах.

За відсутності контролю особистості, яка безпосередньо причетна до формування у вихованців суспільно значущої ціннісної структури, шкільна група перебуває на тому рівні вихованості, коли в мотиваційній системі, крім певних духовно-моральних компонентів, був присутній наставник, який відповідав за цю систему, або його виховні методи були переважно зовнішньо підкріплювальними. Без них і виник описаний поведінковий сценарій.

2. Вищий механізм групового функціонування – ситуація, коли самореалізація кожного члена групи не зазнає відхилень від сформованих у них принципів. Цей поведінковий сценарій стосується колективної діяльності та спілкування, які розгортаються в межах привласнених кожним вихованцем доброчинностей. Важливо, що вихованці не тільки обмінюються між собою засвоєними духовно-моральними цінностями, а й демонструють при цьому стійке завзяття, яке початково було їм властиве за реальної взаємодії із наставником.

Ситуація групової самостійності набагато психологічно складніша, ніж за реальної присутності наставника. Члени групи втрачають можливість одержати не тільки якусь пораду, а й дружню підтримку, у якій вони відчувають потребу. Однак лише за такого групового стану сповна розкриваються особисті можливості кожного вихованця.

Для того щоб ідеальна присутність наставника стала для членів групи реально діючим духовним орієнтиром, потрібна особлива міжособистісна взаємодія у відносинах „наставник – вихованець”. Наставник має бути непересічною особистістю, яка випромінює до вихованців гарячу та нездоланну любов, що пронизує і просвітлює усі цінності кожного з них. Цінності розчиняються у любові вихователя, створюючи специфічну мотивацію як синтез духовних цінностей і духовного образу наставника. Внутрішній синтез у згорнутому вигляді зберігає процес перетворення соціальної дії (впливу дорослого на дитину) на власне особистісне надбання вихованця. Така цілісна мотивація і є показником вищого ступеня розвитку окремого вихованця та групи загалом.

Міжособистісна допомога як життєве благо

Упродовж життя кожна людина відчуває потребу в певній допомозі. Незалежно від того, матеріальна вона чи емоційно-душевна, для особистості допомога завжди об'єктивно значуща. Її необхідність особливо відчутна в ранніх періодах розвитку дитини, та й у дорослому віці без неї не обійтися, незважаючи навіть на високу самодостатність особистості.

Суб'єктивна значущість допомоги, переживання її особистістю як акт справжньої добродійності іншої особистості залежить від рівня розвитку ціннісного самоставлення особи, яка потребує допомоги.

Зазвичай, особистість, яка переживає стан страждання, просить не просто про допомогу, а про допомогу в певний спосіб. Якщо допомога надходить у бажаних для неї формах, вона залюбки її приймає. Такими формами є ті, що виключають дошкульні судження-оцінки та зауваження, які призводять до самоприниження та можливої деформації наявного особистісного образу Я. Інакше в особистості, яка терпить нужду, неодмінно виникає внутрішній конфлікт. Допомога для неї виявляється психологічно гіркою, а не радісною, оскільки вона була поставлена в умови приниження перед „рятівником”.

Для особистості, у якої недостатньо сформоване почуття самоповаги чи гідності, негативний супровід не відіграє психологічно руйнівної ролі. Така особистість зосереджена лише на задоволенні своєї потреби. У неї виникає рефлексія щодо відмови бути собою та всіх можливих негативних наслідків цього процесу. Все-таки типовішими є життєві ситуації, коли особистість, переживаючи певні страждання під час взаємодії із суб'єктом допомоги, не вважає їх нестерпними і тому не протестує за умови, що вона може залишитися собою зі своїм моральним Я.

Отже, акт допомоги є досить емоційно чутливою морально-психологічною дією, яка може і гальмувати духовно-моральний розвиток особистості, і сприяти йому. Тому знання про сутність дії допомоги – необхідна складова виховного багажу педагога.

6.2. Почуттєва палітра життя особистості

Життя особистості в атмосфері недоброзичливості

У певній людській спільноті (незалежно від ТОГО, буде це мала група чи більш широке об'єднання) життя особистості не може

бути для неї прогнозовано зрозумілим у його можливих змістовних суб'єкт-суб'єктних взаємодіях, процесуальному перебігу й очікуваних індивідуальних і спільних результатах. Життя особистості у групі відзначається неочікуваними діями суб'єктів, тому бажано, щоб вона підготувалася до адекватного реагування.

Явище неочікуваності дій є наслідком ціннісної неоднотайності членів спільноти, міри їхньої вихованості та співчуття. Воно може стосуватися і морально позитивних, і суспільно несхвальних дій окремої особистості. У разі неочікуваних морально позитивних дій особистість переживає задоволення, відчуває впевненість у своєму соціальному статусі та важливості ролі, яку вона практично реалізує. Певну психологічну загрозу для особистості мають неочікувані суспільно несхвальні дії окремих членів спільноти. Явище неочікуваності дій асоціальної спрямованості найбільш показове для груп, де значна роль, окрім основної діяльності, належить спрямованому виховному процесу (кураторство в студентській групі, психологічно-виховна служба в армійському підрозділі чи закритому виправному закладі, наставництво в молодіжних об'єднаннях різної часової тривалості тощо).

Особа, яка виконує в певній групі виховну функцію, незважаючи на свою заповзятість, стикається з неухважністю, відчуженістю, непокірністю вихованців. Така ситуація може ускладнитися й тим, що хтось з оточення вихователя може з цього приводу вдатися до глузування чи злорадства на його адресу. Така атмосфера недобррозичливості вимагає від вихователя додаткових особистісних зусиль для її нейтралізації і водночас здійснення своїх фахових завдань.

До вихованців, які недостойно поводяться щодо вихователя, він повинен проявити терпіння та настійливість, щоб у них змінилось негативне ставлення до нього. Бажано, щоб вихователь своїм безкорисливим піклуванням викликав у них відчуття сорому як умови їхньої прогресивної самозміни. Недобррозичливі з оточення вихователя самостійно припинять кепкування, бачачи, що вихованці стали відкритими до дій вихователя і змінюються морально. Крім того, вихователь має показати недобррозичливцям, що вони не приносять користі для спільного життя й послаблюють старання інших.

Прикросці та турботи в житті особистості

Індивідуальне життя особистості характеризується високою суспільно нерегламентованою цільовою невизначеністю та великим

діапазоном вільних дій суб'єкта. Саме за цими параметрами воно відрізняється від суспільного життя, якому властиві більш-менш чіткі критерії, норми та стандарти, за котрими громадянські інстанції можуть його оцінювати. Як правило, досягнення в суспільному житті вимірюють за соціальними критеріями – став хорошим спеціалістом, досяг успіхів, визнання, матеріальних благ, зробив кар'єру. Однак індивідуальне життя дистанціюється від цих показників, оскільки особистість сама для себе формулює основний критерій оцінювання власного життя. Цей критерій – задоволеність чи незадоволеність ним. Його суб'єктивність очевидна, оскільки індивідуальне життя особистості – це повсякденні ситуації, які вона змушена вирішувати, відповідно емоційно ставлячись до них як до проблем і здобутих результатів. Отже, одна й та сама життєва ситуація може сприйматися однією особистістю як задоволеність, іншою – як привід для глибокого невдоволення собою.

Особистість, щоб стати повноцінним володарем життя, мусить постійно осмислювати, вносячи, якщо потрібно, відповідні корективи у свої діяння. Таке осмислення вимагає від особистості диференційованого підходу до власного життя. З огляду на це в індивідуальному житті особистості виокремлюють його основні складові: сімейні взаємини, соціально-комунікативні відносини та ставлення особистості до себе. Психологічний дискомфорт особистості в усіх сферах викликають передусім негативні емоційні переживання. Між членами сім'ї можуть складатися стосунки, які призводять до роздратування, гніву, засмучення. У різноманітних соціально-комунікативних відносинах особистість може постраждати від підступних дій недоброзичливців, заздрості друга, наклепів сусіда, погроз начальника тощо. У ставленні особистості до себе вона може переживати сум від певного нещасного випадку, жаль від незадоволення нагальних матеріальних потреб, марнославство від незначних справ та ін.

У власному житті особистості виникає дуже багато причин для турботи про інших людей. Вона може піклуватися рівною мірою і про рідну, і про близьку, і про чужу людину. Важливо, щоб особистість не обмежувала своє життя лише клопотом про власне Я, а була відкритою до проблем іншої людини, корисною для неї. Тобто дія турботи особистості стосується як її сімейних взаємин, так і соціально-комунікативних відносин.

В особистому житті людина не може не зазнавати прикросів, але її мудрість полягає в тому, щоб просвітлити їх власним розумом і цим самим зменшити їхній особистісно деструктивний вплив.

Переживання життєвих ситуацій особистістю

Особистість емоційно оцінює кожен подію, з якою стикається. Така оцінка може стосуватися відносно нейтральних подій, які лише побічно зачіпають людину. Характерною ознакою емоційного реагування особистості на нейтральні події є спокійний перебіг переживання. Якщо особистість безпосередньо причетна до певної ситуації або до неї залучені значущі для неї особи, емоційна палітра, якою особистість маркує такі ситуації, різко змінюється. Позитивні емоційні переживання не створюють психологічних ускладнень як для неї, так і для її оточення, адже позитивна емоційна аура – це оптимальний життєвий стан людської спільноти, до якого вона має повсякчас наближатися і який має утверджувати колективною взаємодією. Інша справа, коли певна ситуація викликає в особистості негативні емоційні переживання. У такому разі можуть виникнути відчутні психологічні ускладнення, що стануть на заваді загального почуттєвого, а отже і душевного благополуччя. Життя індивіда в негативних емоційних умовах не сприяє відчуттю задоволення ним; звідси й втрата оптимізму як особистісного стилю.

Не всі негативні емоційні переживання особистості мають однакову деструктивну силу. Одні з них проявляють себе лише як фон, на якому триває життя, інші істотно впливають на ціннісні орієнтири особистості, змінюючи її ставлення до певних аспектів життя. Крім того, важливе значення має частота виникнення емоційних реакцій.

Психологічну небезпеку для особистості становить переживання скорботи, яка виникає за втрати чогось чи когось, небажаної зміни життєвих умов та усталених міжособистісних зв'язків. Це негативне переживання розгортається не лише у власних межах, а має тенденцію до їх розширення, викликаючи морально неадекватні дії. Людина під впливом переживання скорботи починає ремствувати, обурюватися, виявляти легкодущність, що призводить до шкоди як суб'єкту цих дій, так і його оточення. Запобігти виникненню цієї емоції чи принаймні зменшити її деструктивну силу можна за допомогою спеціальних психологічних механізмів, які

полегшують переживання скорботи. Ними має володіти кожен для власної емоційної саморегуляції.

Дії, які викликають у суб'єкта переживання скорботи, об'єктивно складні. У їхній структурі можна виокремити щонайменше два акти, між якими виникає зв'язок (відношення) продовження. Перший акт фіксує первинний наслідок, який відображається суб'єктом у формі чистого переживання скорботи. Цей акт доцільно розглядати як діяння в теперішньому часі: суб'єкт сприйняв наслідок і відповідно відреагував всією глибиною переживання. Однак при цьому ігнорується наступний акт – подальше розгортання, тобто післядія першого акту. Якщо враховувати наслідок другого акту, то переживання смутку, яке завершує перший акт, буде дещо іншим, його сила значно знизиться, хоча при цьому воно збережеться.

Наприклад, батьки повідомляють синові-підлітку, що вони, зважаючи на сімейні обставини, вирішили відправити його до літнього табору праці та відпочинку. Дізнавшись, син відреагував бурхливо негативно, адже це порушить його усталений і звичний уклад життя, насамперед він не спілкуватиметься з друзями. Всі намагання батьків пояснити синові перевагу їхнього рішення були марними, тому що життєвий досвід сина був переважно пов'язаний із діяннями в теперішньому часі. У таборі син отримав багато нових вражень від цікавих справ та нових товариських взаємин. Повернувшись додому, він не жалкував, що батьки прийняли саме таке рішення.

Емоційна реакція підлітка на перший акт могла бути іншою, якби він вправлявся в розгляді будь-якого діяння, що відбувається в теперішньому часі, крізь призму найближчого майбутнього як другого акту, що завершує діяння. Такий спосіб ставлення особистості до певних життєвих ситуацій значно знижує ризик виникнення міжособистісних конфліктів, оптимізує взаємини, підвищує її психологічні ресурси. Зростання ресурсного потенціалу відбуватиметься за рахунок утворення у внутрішньому світі особистості своєрідних психологічних систем, у них емоція й мислення є цілісністю, між компонентами якої відбувається взаємодія. Її результатом буде осмислене ставлення особистості до будь-яких життєвих подій.

Отже, не властивості ситуацій самі по собі диктують перебіг переживань, а сила свідомості та волі особистості можуть відігравати вирішальну роль у цьому процесі.

Емоційний чинник психологічної нестабільності життя особистості

Емоційна наповненість є істотною характеристикою життя особистості. У будь-якому його фрагменті емоції реалізують властиві їм функції. Виявляючись у переживаннях, емоція надає специфічної цінності діям суб'єкта, який вступає у взаємини з іншими людьми. У міжособистісних взаєминах людина може спрямовувати свої емоційні реакції на іншу людину і за зворотним зв'язком відчувати їх на собі. Частина емоцій майже не позначається на психологічному самопочутті особистості, інші істотно впливають на нього.

Залежно від дієвості емоції поділяють на слабкі та сильні. До сильних зараховують пристрасті, які можуть бути не тільки приємними для особистості, а й неприємними, що безпосередньо відображається на ціннісній сфері її життя. Деструктивний вплив на особистість властивий лише негативним пристрастям, серед яких найбільша частота прояву належить гніву як інтенсивній емоційній реакції.

Переживання гніву особистістю є результатом дії багатьох причин, спрямованих на неї. Усіх їх можна звести до одного знаменника: вони суперечать ідейним переконанням особистості (її ставленню до певних аспектів навколишнього світу, смислоцінному орієнтуру життя, усталеним нормам спілкування та етикету, стилю суб'єкт-суб'єктної взаємодії). Особистість часто зазнає кривди, зневаження, знехтування, презирства, і після таких аморальних актів їй важко залишатися спокійною. Причини негідної поведінки однієї особистості стосовно іншої можуть критися в різних духовно-моральних світоглядах та рівні вихованості.

За умовами виникнення виокремлюють соціоситуативний тип гніву та гнів в умовах групової співпраці. Соціоситуативним типом гніву можуть бути охоплені близькі, знайомі й чужі один одному люди. При цьому мають місце звинувачення, насмішки, несправедливі судження тощо. Здійснювати корекцію цього типу гніву досить важко, адже він розгортається у неформальних ситуаціях, де часто між її учасниками відсутні залежність і взаємовідповідальність. Об'єкт гніву має покладатися на свою життєву досвідченість чи здоровий глузд, протиставляючи їх нерозумним діянням інших. Відчуваючи свою моральну перевагу, особистість створює дієвий психологічний захист.

Гнів може виникати в умовах групової співпраці. Його походження і прояв дещо відмінні від соціоситуативного типу. У будь-якій групі існують певні міжособистісні зв'язки, статусні позиції, рольові взаємини, і це безпосередньо відображається на емоційній складовій групового життя. Крім того, члени групи більш чи менш глибоко знають характерологічні особливості один одного, схильність до роздратування та ін. Це є підставою до свідомої регуляції і реакції на прояви гніву. У цьому разі образи дещо втрачатимуть свою психологічно руйнівну силу на особистість, яка їх зазнає.

Враховуючи негативний вплив гніву на підростаючу особистість, педагог не повинен проявляти його в стосунках зі своїми вихованцями. Однак це не означає, що він не може застосовувати прийоми осудження, застережень чи заборон до вихованця, який не дотримується моральних приписів. Такі виховні дії педагога слід мотивувати почуттями піклування, поваги й любові до вихованця, відповідальності за його майбутнє. Водночас педагог повинен розумно ставитися до образ вихованця: не гніватися, а намагатися викликати в нього усвідомлення власних суспільно несхвальних дій, маючи на увазі його особистісну користь.

Робота з профілактики й корекції переживання гніву має посідати вагоме місце у вихованні й соціалізації особистості. За відсутності чи недосконалості такої праці емоція гніву може міцно поєднатися з емоцією злостивості, утворивши мстивість як емоційний комплекс. У людини в стані мстивості повністю зникає свідомий контроль і вона може завдати іншій людині тяжких фізичних ушкоджень, навіть позбавити її життя.

Життя особистості як єдине поривання

За певних причин особистість захоплюється пристрастю, яка визначає загальний спосіб її життєствлення. Така особистість повністю підпорядковує власне життя єдиному прагненню, яке перетворюється для неї на найвищу цінність. Вона стає для особистості тією внутрішньою силою, що робить її стійкою до будь-яких життєвих знегод. Усе, що пересічній особі здається важким, пристрасна особистість вважає звичайною дією.

Предметом поривання особистості може стати певний вид творчості, обрана професія, міжособистісні взаємини чи духовне спілкування. Усі ці види людської активності здатні окрилити її, стати внутрішньою причиною для самовдосконалення.

Поривання перетворюється на міру, орієнтуючись на яку особистість оцінює власне предметне й соціальне довкілля. Устремління відволікає її від усього, що заважає досягненню центрального бажання як незрівнянного ні з чим блага. Тому сум'яття життєвих справ не засмучують таку особистість. Водночас устремління підкорює її, повністю оволодіваючи її самосвідомістю.

Перебіг основних психічних процесів суб'єкта змінює поривання, яке набуло якості глибокої осмисленості й просвітилося нею. Прийнято вважати, що розвинена воля як рушійна сила його діяльності й поведінки характеризується рішучістю та терпінням. Саме їхній вплив забезпечує успішне досягнення мети. Однак досягти належного рівня розвитку вольового процесу суб'єкту досить складно, тому він часто недостатньо ефективно реалізує свої наміри.

Рішучість і терпіння з меншими затратами психічної енергії набувають дієвості, якщо вони стають вторинними утвореннями перебігу поривання як цінності особистості. У цьому зв'язку можна констатувати, що поривання є сильною спонукою до розгортання процесів рішучості й терпіння особистості і набуття ними в кінцевому підсумку достатньої стійкості. До того ж терпіння та рішучість за такого механізму виникнення й становлення набувають іншого психологічного забарвлення: вони втрачають ознаку внутрішньопримусової напруги, набуваючи ознаки задоволення.

Є істотна відмінність між життям особистості з єдиним пориванням і пересічної особистості. Особистість, яка має єдине поривання, вибудовує своє життя з потужними ідеальними, а то й віртуально міфологічними привнесеннями. Вона вважає, що її життя не має серйозних точок дотику до масового життя, а розгортається лише на основі власних уподобань. Цей план життя робить особистість „нібито причетною” до інших людей. Унаслідок цього її взаємини з ними відрізняються від існуючих у дійсності, тому люди часто її не розуміють. В особистості, яка живе за принципом єдиного поривання, зміщено межі між її майбутнім і теперішнім. Вона в теперішньому часі живе так, нібито вже реалізувала свою верховну цінність (хоча насправді цього не відбулося). Таке духовне перевтілення призводить до колізій між нею та суспільним оточенням.

Пересічна людина прагне спокою, який асоціюється в неї з обмеженням турбот. Цим пояснюється той факт, що багато людей не бажать працювати на посадах, пов'язаних із великою відповідальністю та широким діапазоном обов'язків. В особистості з єдиним

пориванням ставлення до стану спокою інакше: вона не піклується про нього, вперто прямує до своєї мети.

Ситуація очікування – несподіваності в житті особистості

Кожне життєве діяння особистості здійснюється в межах задуму, який набув для неї суб'єктивної значущості, й результату, у якому втілюється задум. Особи стіть бажає, щоб результат діяння в його якісних характеристиках відповідав його первинному задуму. Це й буде свідченням успішності діяння особистості. Однак між початком і кінцем діяння може виникнути розбіжність, яку по-різному сприйме людина. В одному випадку вона змиритися з нею, в іншому буде невдоволеною, а то й роздратованою. Більш внутрішньо-драматичною є ситуація, коли очікуваний результат виявляється недосяжним або за певних об'єктивних умов відсутнім. Тому для повноцінного інтелектуально-морального розвитку й доцільної поведінки в навколишньому середовищі необхідно усвідомлення особистістю відношення „задум – результат”.

Уявлення про відношення „задум – результат” в підростаючій особистості формується під час реалізації нею різноманітних предметно-перетворювальних дій. Тут істотне значення має те, чи самостійно вона формулює задум, чи він є результатом мети, яку ставить перед нею інша людина. У першому випадку процес усвідомлення відношення „задум – результат” виявиться оптимальнішим. Однак не слід вважати, що його розумове осягнення є кінцевою метою діяльності підростаючої особистості. Для виконання цим інтелектуальним утворенням своєї розвивальної функції воно має емоційно збагатитися та стати об'єктом позитивного емоційного переживання. За умови, що процес емоційного збагачення відношення „задум – результат” здійснився, воно стає очікуванням як когнітивно-емоційною цілісністю, що створює імпульс до розгортання та завершення дії особистості.

Очікування відіграє важливу роль т. зв. прогностичного переконання, без якого не може бути старанності, нормативної чіткості під час дії особистості. Можна стверджувати, що очікування переконує особистість, що її справа принесе їй користь і не виявиться для неї даремною.

Сформоване на основі предметно-перетворювальних дій відношення „задум – результат” у його завершальній формі очікування

особистість природно переносить і на суб'єкт-суб'єктні відносини, намагаючись трактувати їх у цьому ключі. Так, у житті часто трапляються події, коли непорядна людина, прагнучи досягти власних меркантильних інтересів, пригнічує свого партнера: необґрунтовано дорікає йому в безініціативності, безпорадності, байдужому ставленні до виконання обов'язків. Під тиском таких звинувачень, посилених громадською думкою, партнер змінює спосіб поведінки, який був невідповідним негіднику. Спостерігаючи за новим способом поведінки партнера, він доходить висновку, що здолав його як особистість, що він більше не підніметься до того статусу, який мав до цього. Отже, в цьому прикладі, на перший погляд, усталене відношення „задум – результат” як реальне очікування непорядної людини спрацювало практично.

Якби завдяки напруженій внутрішній роботі над собою партнер в повний голос заявив про своє Я, обстоював власну позицію та переконав оточення у своїй моральній правді, то непорядна людина була б глибоко вражена несподіваністю. Це змінило б її узагальнене сприйняття та оцінку партнера. Вона б утратила будь-яке бажання завдавати йому неприємності, домагаючись негідними способами своїх егоїстичних цілей.

Ситуації несподіваності трапляються в житті кожної людини: вони часто кардинально змінюють міжособистісні взаємини, роблячи їх людянішими. Можна спостерігати, як між суб'єктами, які не демонструють взаємної прихильності чи поваги, виникає взаємодопомога, щирість, вдячність. І це стає для них приємною несподіванкою, що облагороджує їхнє спільне життя.

Життя особистості в умовах емоційного неладу

Ціннісно значущим для людини здається прагнення жити в стані постійного утихомирення, не відчуваючи найменших емоційних потрясінь. Однак реальні життєві ситуації, у яких вона постійно перебуває, роблять це прагнення недосяжним. Різноманітні контакти в усіх сферах соціального простору далеко не завжди узгоджуються з бажаннями, настановами, ціннісними перевагами людини, і вона в таких випадках реагує властивими їй негативними емоційними переживаннями. Крім того, у її житті трапляються різні біди, потрібно переносити які вона не в змозі.

Отже, у людини невідворотно виникає переживання смутку – найбільш психологічно руйнівна емоція. Сила смутку може настільки

оволодіти душею, що людина йде з життя. Таке оволодіння є блокуванням охоронних помислів, що призводить зрештою до безпомічності та втрати самовладання.

Життєво необхідною метою для підростаючої особистості має стати ґрунтовне усвідомлення нею всіх змістовних нюансів, пов'язаних з переживанням смутку. Часто становище, у яке потрапляє особистість, здається їй жахливим через те, що так вважає її оточення. Однак не слід повністю покладатися на думку інших людей. Доцільніше оцінити його по собі, відмежувавшись від помилкового упередження.

Багато нещастя здаються великими та нестерпними, доки не будуть добре осмисленими. Унаслідок цього особистість доходить висновку, що вони набагато легші і не дають серйозного приводу для смутку.

Будь-які фізичні чи психічні негаразди, особливо певні хвороби, особистість легше переносить, коли перебуває не наодинці зі своїм лихом, а серед рідних або значущих людей. Вони повинні бути поруч із нею і брати участь у її стражданнях. У міру своїх сил значуще оточення має полегшувати її смуток, розраджуючи словом, допомагаючи ділом і використовуючи інші засоби. Головним прийомом у таких ситуаціях є підтримання в особистості стійкої надії на краще майбутнє. Це не дасть їй змоги „впасти духом” і зайняти пасивну позицію, яка ускладнить перебіг її хвороби.

Якщо обставини складаються так, що підтримка значущої людини не принесла успіху, все ж думка про те, що вона зробила усе необхідне, полегшить її моральний стан. Адже той, хто доклав усіх можливих зусиль для припинення страждань ближнього, звільняється хоча б від докорів сумління, потерпаючи лише від скорботи.

Життя двох у душевному співзвуччі

Повчальним для підростаючої особистості буде розуміння нею шляху, який долають двоє молодих людей (підлітків) із метою духовного зближення. Це міжособистісне дійство виявляється обопільно важливим, якщо навіть на певному етапі недостатньо усвідомлюється ними. Притягувальна сила інтимної природи зближує їх насамперед у сутнісних душевних характеристиках, хоча при цьому в кожного залишаються певні індивідуальні відмінності як прояв їхньої самотності. За такого міжособистісного стану й оп-

редмечується духовний закон нероздільності й незлиття двох живих створінь.

У кожного з підлітків до певного часу була власна історія життя, поки їхні шляхи не перетнулися. Чинником, що об'єднав їх спочатку формально, стало спільне навчання: оволодіння одними навчальними предметами, спілкування з одними учителями. Однак це лише зовнішні фактори, хоча й важливі для душевного зближення, все ж для нього недостатні.

Вирішальним для процесу зближення є ставлення до спільної навчальної діяльності, що характеризується сильним інтересом, устремлінням і старанністю. Причому таке ставлення має бути розподіленим між двома підлітками, бути за своєю сутністю одним. Однак душевно-об'єднувальним центром для них стають однакові бажання, що породжуються спільними заняттями. Йдеться про їхню смислотворювальну спрямованість: будуть вони лише чинником пізнавального зростання особистості чи стануть потужним засобом для власного життєствердження й життєпобудови, долучення до широкого соціального простору та успішного функціонування в ньому. Такі спільні за ціннісною основою бажання, що проходять шлях від ситуативності до внутрішньої стійкості, призводять до однодушності підлітків. Між ними виникає згода в помислах, які стосуються не лише їхнього теперішнього, а й майбутнього, та пов'язані з вибором власного життєвого шляху.

Сучасна педагогічна практика не враховує повною мірою своєрідності діяльнісних бажань у загальному процесі виховання особистості, збіднюючи його щодо формування духовно наповнених міжособистісних взаємин школярів.

Отже, душевне співзвуччя підлітків залежить від міри їхніх почувань і відповідної рівноваги. Це означає, що спільні переживання вирізняються достатньою силою та суспільною значущою предметною спрямованістю. При цьому, незважаючи на душевну однаковість підлітків, у кожного з них можуть залишатися індивідуальні мрії та буттєві прагнення, здатні порушити їхній особистісно-почуттєвий баланс. Однак це кардинально не може змінити дружніх взаємин. Їм залишаються властивими закони високої дружби, яка характеризується вірністю та щирістю. Звичайно, в житті підлітків, яких поєднує душевне співзвуччя, можуть бути й інші друзі. Однак вони не здатні перевищити душевної напруженості, що сформувався між цими ровесниками.

Сімейне життя в граничних негативних переживаннях

Особлива сфера буття, яку разом створюють чоловік і дружина, – сімейне життя – є найбільш чуттєво трепетним і жаданим. Будуючи спільне життя, молоде подружжя завжди сподівається на щастя – найвище почуття, що ґрунтується на взаємній любові. Однак насправді кожен шлюб зазнає істотних трансформацій, обумовлених як індивідуальними психологічними особливостями подружжя, так і різноманітними й нескінченними проблемами, які доводиться йому розв'язувати спільно. Ці зміни насамперед стосуються почуттєвої сфери чоловіка та дружини, їхніх емоційних взаємин, які можуть частково або повністю зміститися з позитивного полюса до протилежного. Тому правильним є твердження, що неможливо відшукати вільний від будь-якого незадоволення шлюб. Воно має бути глибоко усвідомлене й тими, хто тільки що взяв шлюб, і молодими людьми, які лише готуються до нього, тобто опановують складне мистецтво жити в шлюбі.

Сильним подразником, що руйнує сімейну гармонію, є підкорення, до якого вдається чоловік або дружина. Ідеться про домінування в сімейних справах і схильність до повеління. Тому шлюб може справді стати путами не лише через безліч турбот і щоденних невдовольень, а й тому, що підкорює подружжя. Вони не можуть діяти вільно, оскільки кожен із них змушений прямувати за ІНШИМ. Постійне підкорення, що межує з насиллям, руйнує дружбу та знижує задоволення. Якщо буде не дружба та любов, а страх і примус, то втратиться сенс шлюбу. Значна частина задоволення зменшується від взаємних гіркот і непорозумінь, які продовжуються тривалий час.

Загрозу сімейному щастю становить життєва безпечність і гордовитість подружжя. Ці негативні особистісні якості спричинюють пристрасть до непомірної розкоші, марнотратства та непотрібних турбот, що зрештою призводять до сімейного фінансового банкрутства та розладу.

Найнебезпечнішим для сімейного життя є переживання ревностів. Якщо хтось по природі ревнивий або віддався цьому почуттю за певних обставин, сімейне життя перетворюється на справжнє пекло. У ньому пануватимуть підозра, незгода, сум і сум'яття. Захоплений цим переживанням перебуває в сильному роздратуванні, все навколо нього наповнюється зневірою. Кожне з цих почуттів саме по собі достатнє для шкоди такій особі, якщо вони діють ра-

зом, постійно її пригнічуючи і не даючи відпочинку навіть на короткий час, то вона потрапляє в повну безвихідь. Особистість, яка перебуває в стані ревнощів, легко вірить всьому та однаково відкрита для всіх, не може відрізнити наклепів від правди. Їй навіть здаються достовірнішими слова тих, хто збільшує її підозру, ніж тих, які пробують її знищити.

Отже, слід нівелювати в молоді уявлення про шлюк як легку справу, а натомість прищеплювати їй глибоку відповідальність за нього, оскільки в ньому перетинаються інтереси суспільства, їхні власні та доля дітей як продовжувачів їхнього роду.

Самопереживання особистості в розв'язанні життєвих проблем

Під час індивідуально неповторного освоєння підростаючою особистістю навколишнього світу вона налаштовується на різні перепони. Цим самим кожна її зустріч зі світом людей і світом речей – це завжди проблемна ситуація, яку особистість має подолати згідно з поставленою ціллю. Зазвичай вона прагне до її успішного досягнення, хоча життя вносить свої корективи.

Життєві проблеми підростаючої особистості виникають у двох основних життєвих сферах: спілкуванні (суб'єкт-суб'єктна сфера) і предметно-перетворювальній діяльності (суб'єктно-об'єктна сфера). При цьому важливою є роль самопереживання в контексті проблем, що виникають у житті особистості. Ідеться про переживання відчуття власної повноцінності або неповноцінності.

Відчуття власної повноцінності є результатом формування в дитини, починаючи з дошкільного віку, активної позиції до навколишнього соціального та предметного довкілля, виховання в неї доцільної самостійності. Якщо в системі ставлень, які репрезентують цю активну позицію, особистість досягає успіхів, у неї виникає первинне переживання власної повноцінності. Поступово набуваючи стійкості та сили, воно трансформується в почуття, яке спонукає підростаючу особистість до вирішення індивідуальних життєвих завдань. Кожна особистість прагне відчути почуття власної повноцінності.

У процесі психічного розвитку підростаюча особистість може зіткнутися з відчуттям власної неповноцінності, обумовленим її соціальною, розумовою та практичною слабкістю. Унаслідок цього вона постійно зазнає життєвих поразок, що може призвести

до більш узагальненого переживання власної непотрібності. Особистості психологічно важко погодитися з таким самодіагнозом, і вона пробує ухилитися від визначення власної цінності за допомогою різних способів самозахисту.

Підростаюча особистість, яка не пододала відчуття власної неповноцінності, дотримується песимістичного ставлення до життєвих проблем. Крім цього, не вірячи у свій успіх і з ще більшим страхом очікуючи власної поразки, вона починає з неповагою ставитися до оточення. А це є запорукою майбутніх життєвих невдач. Сильне відчуття неповноцінності перешкоджає формуванню соціального обов'язку як цінності особистості, за якої вона стає корисною для інших. На основі цієї цінності відбувається суб'єкт-суб'єктивне єднання – головна умова повноцінного спільного життя.

6.3. Особистість як будівничий власного життя

Способи реагування особистості на життєві невдачі

Життя особистості у більшості його проявів можна розглядати як систему різних за цілями, змістом та способами розв'язання завдань, із яких складається певна діяльність. Серед структурних компонентів завдання як емоційного переживання суб'єкта, який його розв'язує, центральною є мета, що втілюється у відповідному результаті.

Прагнення особистості до результату – це її всеохопна потреба, без якої неможливе свідоме життя. На недостатньо усвідомленому рівні спрямованість на результат також є істотною внутрішньою інстанцією особи. Досягнутий особистістю результат переживається нею емоційно бурхливо як радість чи задоволення незалежно від того, чи пов'язаний він лише з її індивідуальними потребами, чи зачіпає інтереси оточення. У процесі соціалізації особистості результат, який стосується інтересів інших людей, може стати для неї суб'єктивно найважливішим, сигналізуючи про її достатній духовно-моральний розвиток.

Об'єктивна складність життя в контексті різноманітних життєвих проблем призводить до того, що особистість не завжди досягає поставленої мети, а отже й результату. Такий стан називають життєвою невдачею особистості. Особистість може переживати невдачу емоційно негативно, сумуючи або впадаючи в розпач. Такий

спосіб психологічно деструктивний, адже він може призвести до стійких психотравмувальних наслідків, які потребуватимуть професійної допомоги.

Особистості доцільно звертатися до психологічно-захисного способу ставлення до життєвої невдачі. Однак він вимагає нетрадиційного розмірковування та оцінювання власних діянь. Тому слід значно розширити сферу аналізу особистістю результату та його наслідків. Замкнення особистості на власному Я щодо життєвого успіху чи невдачі не можна вважати продуктивною дією. Лише інтеграційний зв'язок „Я – Інші люди” дає змогу особистості змінити суб'єктивну позицію щодо життєвих невдач і сформувати оптимальний спосіб ставлення до них. У цьому зв'язку доцільною є диференціація життєвих завдань за специфікою професійного ряду „людина – людина”, „людина – природний чи штучний об'єкт”.

Система „людина – людина” вимагає розгорнутого спілкування в широкому розумінні цього терміна (навчання, виховання, соціальне управління тощо). Так, вихователь докладає великих зусиль і майстерності, щоб долучити вихованців до моральних цінностей. Незважаючи на це, через незалежні від нього причини очікуваного виховного результату відразу він не досягає. Змінити ставлення вихованців до певних аспектів життя йому не вдається. Вони продовжують діяти в усталений суспільно несхвальний спосіб. Отже, на перший погляд, є підстави констатувати життєву невдачу вихователя. Однак він зробив усе, що від нього залежало: виконав свій обов'язок і застосував усі способи переконання. І не його провина, що вихованці залишилися в попередньому моральному стані, хоча й не такому монолітному, як до впливу вихователя. Його добродійні наміри та справи схвально сприймуть й інші люди, адже вони були свідками процесу виховання і колізій, які в ньому відбувалися.

У системі „людина – природний чи штучний об'єкт” часто трапляються ситуації життєвої невдачі. Так, праця землероба – важка й виснажлива – може закінчитися повною життєвою невдачею через засуху чи повінь. Однак землероб не повинен картати себе за це. Для багатьох видів праці характерне невідання очікуваного результату, що позначається на працівника.

Психологічнозахисний спосіб ставлення особистості до життєвих невдач має апелювати до вищого призначення людини у світі, до того, що лише завдяки її діяльності можливе суспільно-економічне та духовно-культурне життя, і вона несе за це відповідальність, незважаючи на особисті ускладнення.

Життя у спектрі спроможностей особистості

Особисте життя неможливе поза зв'язками із суспільством, з широким громадським життям. Зовнішній для особистості світ має вирішальне значення для її різнобічного й гармонійного розвитку. Хоча за певних суспільних умов такий розвиток може бути недосяжним, і тоді особистість перебуває у перманентних суперечностях, які деструктивно впливають на неї, перешкоджаючи її повноцінному духовно-моральному зростанню.

Розвиток може гальмуватися й через внутрішні обставини, які виникають у суб'єктивній структурі особистості. Вони можуть суттєво впливати на відносини особистості й суспільства. Так, особистість може сформулювати щодо суспільства виражену утриманську життєву позицію і вперто її обстоювати, спричинюючи серйозні конфлікти. Для їх запобігання слід цілеспрямовано культивувати в підростаючої особистості стратегію, яка передбачає побудову власного життя в межах її спроможностей. Вони є психологічними утвореннями особистості, які сигналізують про її реальну придатність до певної діяльності (предметно-перетворювальної, мотивованої вищими цінностями життя, або власне духовно-моральної). Інакше спроможність можна інтерпретувати як здібності особистості.

Здібності неодмінно знаходять своє продовження в адекватних для них практичних діях. Вони завжди підтверджені практикою життя суб'єкта. Саме воно може доказати йому, на що він придатний чи непридатний. Отже, спроможності – це різнобічні компетентності особистості, які формуються за науково організованого компетентнісного підходу до освіти підростаючої особистості. Про спроможності особистості рівною мірою мають піклуватися і педагоги, і батьки, але для батьків це має стати центральним виховним завданням, оскільки деякі важливі для життя спроможності закладаються саме в дошкільному віці.

Якщо особистість пройшла потужну школу спроможностей, у неї формується кардинально інше ставлення і до себе, і до суспільства. Така особистість у житті покладається лише на свої сили, не апелюючи, навіть у складних ситуаціях, до інших людей. При цьому реально проявляється феномен упевненості в собі, який обмежує прагнення й устремління. Від суспільства людина вимагає лише забезпечення умов для реалізації її особистісних надбань. Всі інші вимоги до громадського життя їй видаються необґрунтованими, а отже й недоречними.

Загалом, в особистості, яка вибудовує власне життя в межах набутих спроможностей, менше нарікань на суспільний порядок чи державоустрій.

Дріб'язковість – значущість як типи життєвої спрямованості особистості

Життєвий статус людини визначається ціннісним сенсом, якою вона повсякчас дотримується. Він пов'язаний з досягненням нею певних цілей незалежно від того, яких матеріальних або ідеально-духовних результатів вони стосуються. Важливим є зміст цих результатів, а отже й тих діянь людини, які до них призводять. Його можна обмірковувати лише в контексті соціального оточення, яке його відчуває і на нього реагує. З огляду на це свідченням можливості змісту моральних діянь є величина їх впливу на людське та природне довкілля. Враховуючи цей критерій, доцільно інтерпретувати всі справи людини з морального погляду як дріб'язкові або значущі й ціннісно розмежовувати їх. Залежно від того, які справи домінують у досвіді суб'єкта, формується відповідна життєва спрямованість, яку він постійно практично реалізує.

Часто саме дріб'язковість є центром життя людини, коли її справи ціннісно примітивні, оскільки обслуговують мізерні прагнення. Вони не є справжнім самовираженням, їх здебільшого кваліфікують як загрузання в дріб'язкових справах. У такої людини не виникає думки, що вони можуть бути змінені на інші. Дріб'язковість справ, що повністю захопила особистість, не дає змоги їй розкрити власну духовну перспективу, визначити, що є більш важливим у її житті. Людина дріб'язкової орієнтації вбачає задоволеність життям у тому, що її особистісна ноша легка. Як наслідок у неї відсутні великі пошуки та мрії, тому, окрім дріб'язкових справ, вона заповнює своє життя різноманітними розвагами.

Психологічно носій дріб'язкових справ зосереджує почуття на власному Я, замість того щоб прямувати всіма почуттями та силами до інших людей. Для людини дріб'язкової життєвої спрямованості важливо своєчасно отримувати за свої справи від оточення не лише схвалення, а й почесні для задоволення актуалізованого почуття гонору.

Людина, схильна до суспільно значущих справ, живе на межі своїх реальних психологічних можливостей, у яких вбачає глибокий сенс свого існування. Для неї характерне почуття впевненості

щодо досягнення своїх цілей. Звідси й самоцінність справ, про які піклується людина, яка надає перевагу вагомим результатам. Інколи її не розуміє оточення, однак це не є перепорою для такої активності, адже вона усвідомлює суспільну затребуваність саме такого ціннісного масштабу діянь.

Якщо з певних причин людина може тимчасово відійти від обраної життєвої спрямованості, вона переживатиме почуття жалю або докору за здійснене. Це є свідченням того, що людині значущої життєвої спрямованості властиві зрілі суспільно важливі рішення, які вона приймає для безпосередньої реалізації. Така людина глибоко розуміє, що життя накладає на неї відповідальність і обов'язки, від яких вона не повинна відступатися.

Спроможність особистості до зміни власного життя

У процесі життя в особистості виникають різні непорозуміння з оточенням: рідними, близькими та всіма, з ким вона перебуває в певних стосунках. Їх зумовлюють її відхилення в загальноприйнятих способах поведінки, порушення норм спілкування, недотримання моральних приписів, переважаюче утвердження егоїстичних прагнень. Реагування оточення на таку життєву реальність особистості може проявлятися у формі скорботи або нарікання. Часто такі дії оточення поєднуються з огляду на психологічний стан й індивідуальні особливості особистості.

Не всі однаково реагують на негативні життєві прояви особистості, дехто може і підтримувати їх. Однак переважаючий вплив мають ті, хто обирає щодо них непримиренну позицію.

Кожна особистість, яка перебуває у сфері соціальних контактів, певним способом відгукується, демонструє власне ставлення до них. Тому важливо, щоб її відгук був для неї особистісно конструктивним. Виокремлюють такі види нарікання:

1) нарікання, за якого загальноприйнятий ціннісний спосіб життя людини протиставляють реальному поведінковому спрямуванню, якого дотримується особистість. При цьому наводять аргументи щодо важливості загальноприйнятих життєвих правил і згубності для особистості її асоціальних діянь. Така аргументація може супроводжуватися впевненістю, що особистість займе іншу життєву позицію;

2) нарікання, що апелює до прикладів людей, які перебували в аналогічних ситуаціях. При цьому особливо наголошують на осо-

бистісних якостях людей (активності, рішучості, наполегливості тощо), які дали їм змогу повернутися на шлях достойного життя;

3) нарікання, що ґрунтується на всебічному розкритті майбутнього особистості, яка змінила життєву позицію в суспільно значущому напрямі. За такої взаємодії думка особистості спрямовується на той факт, що людину високо цінують за те, що вона всупереч життєвим ускладненням долучилася до високих духовно-моральних цінностей, властивих її суспільному оточенню;

4) нарікання, що є компромісним для особистості, коли їй пропонують спочатку відмовитися від одного недостойного діяння й утвердитися в житті, що його виключає. Коли особистість упевниться у своїх позитивних можливостях, вона може продовжити свої конструктивні особистісні самозміни. До її розуміння доводять особисту користь початку добрих справ і шкідливість відчуження від них.

Під впливом цих видів нарікання особистість може усвідомити свою морально-духовну ваду як причину осудження самої себе. Однак цього замало для дійсного процесу життєвої самозміни особистості. Часто людина осуджує себе (і доволі сильно), щоб своєю відвертістю одержати лише похвалу від свого оточення. Трапляється, що людина внаслідок відчаю, що призвів до жорстокості, оголошує про свої недоліки, як про чужі. Зрозуміло, що тут немає дієвих підстав для особистісного вдосконалення.

Отже, осудження особистістю самої себе стає морально-продуктивним актом, якщо пов'язане з прагненням до життєвої самозміни за допомогою відповідних суспільно важливих діянь. Особистість повинна говорити про свої вади з душевним смутком і жалем, з надією на життя, у якому не буде місця негідним вчинкам.

Ставлення значущих інших до життєвих рішень особистості

У буденному житті особистості виникають моменти, коли порушується її внутрішній спокій і звичний перебіг подій. Життєвій нестабільності передують розгорнуті у часі процес усвідомлення й осмислення особистістю нових прагнень чи можливостей, викликаних її різноманітними соціальними контактами. Якщо така за спрямованістю внутрішня діяльність набуває достатньої наполегливості, особистість приймає певне життєве рішення. Ця характеристика внутрішньої роботи є досить важливою, оскільки за її

відсутності первинний намір особистості може згаснути, а отже, й життєвого рішення не буде.

Життєві рішення мають різний масштаб значущості як для особистості, так і для суспільства загалом. Ідеться про такі життєві рішення, які лише змінюють ціннісну позицію особистості, що опосередковано відображається й на соціальній ситуації, у якій перебуває й діє особистість. У цьому зв'язку доцільно розмежовувати життєве рішення зрілої особистості й рішення, яке приймає зростаюча особистість. Зріла особистість більш незалежна, її рішення самостійне і є виявом власної свободи. Однак це не означає, що вона відмежована від громадської думки й відповідної оцінки (схвалення чи осуду).

Життєві рішення підростаючої особистості можуть стосуватися зміни її побутового облаштування, способів взаємодії з найближчим оточенням, етикету чи надання переваги певним формам дозвілля тощо. Такого рівня життєві рішення не викликають у значущих інших (насамперед батьків, а також дорослих і ровесників) певного опору. Вони погоджуються з ними, вважаючи їх наслідком психологічного розвитку дитини. За таких умов у підростаючій особистості може сформуватися переконання, що між нею та всіма значущими іншими діють лише взаємини злагоди, розуміння, одностайності. Така установка може похитнутися, коли підростаюча особистість прийме життєве рішення, яке розраховане не на зміну теперішньої ситуації, а на майбутнє. Так, життєве рішення, пов'язане з вибором майбутньої професії, може викликати конфлікт між підростаючою особистістю і батьками, оскільки батьки оцінюють рішення, лише враховуючи свій життєвий світогляд. Така позиція не може бути однозначно переконливою й об'єктивною з огляду на часову розбіжність між тривалістю життя батька і життя дитини. Часто батьківська незгода з життєвим рішенням дитини мотивується мірою любові до неї. Цим аргументом батьки докоряють дитині, коли вона наполягає на своєму виборі. При цьому вони щиро засмучуються, що дитина перечить їх волі. Велику несправедливість чинять батьки, коли вдаються до залякування дитини, яка обстоює та реалізує своє життєве рішення.

Об'єктивність ставлення дорослих до вибору підростаючої особистості може бути забезпечена, якщо її життєве рішення сприятиме її різнобічному розвитку та запобігатиме формуванню суспільно несхвального способу життя. Такий центральний показник життєвого діяння підростаючої особистості має стати орієнтовною ос-

новою ставлення значущих інших до неї. При цьому недоречною буде їхня апеляція до сторонніх обставин. Якщо батьки самостійно внаслідок саморозмірковування не приймуть цієї суспільно значущої точки зору, то свою продуктивну позицію має заявити інший значущий. Йому варто стати арбітром в родинній конфліктній ситуації.

Орієнтири вибору особистістю життєвого шляху

Перед кожною особистістю виникає питання, з чим їй поєднати своє життя. При цьому йдеться не лише про вибір професії, а й про те, у яких соціальних відносинах вона перебуватиме, яку спрямованість інтересів, прагнень, спілкувань, поведінки пропонуватиме їй оточення. Недостатній досвід можливих життєвих ситуацій призводить до численних внутрішніх і зовнішніх конфліктів підростаючої особистості, подолати які досить важко. Унаслідок цього в неї можуть виникати стани розчарування власним життям і невдоволеності собою. Тому необхідно їх мінімізувати, а, якщо можливо, то й запобігти їм.

Передбачити навіть основні життєві колізії особистості важко, проте це не означає, що вони не підлягають хоча б імовірному прогнозуванню, а отже й вибірковому запобіганню. Доцільно використати поняття „корисність певного способу життя для особистості”, щоб розглядати задоволеність життям у контексті індивідуально-психологічних особливостей особистості. Знання про те, що для неї корисне у сфері специфіки способу життя, може бути правильно визначене не абстрактно, а лише з урахуванням її психологічних можливостей зберігати внутрішню стабільність і цілісність у складних міжособистісних взаємодіях. Вони можуть характеризуватися меншою чи більшою силою напруження, частотою прояву та вибірковістю, що корелюють з основою життя особистості, якою є її професійна діяльність. Саме від породжених нею соціальних відносин залежатимуть сутнісні ознаки міжособистісних взаємодій.

Особистість, вибираючи життєвий шлях, має зважати на власні сили, витримати труднощі як наслідки обраної професійної діяльності. До них можна зарахувати і заздрість близького оточення до професійних досягнень. Люди, які демонструють цю моральну ваду, можуть завдати страждань іншій особистості. Цей стан може погіршуватися, коли особистість, крім заздрості, потерпає ще й від нічим не обґрунтованих наклепів.

Завдяки своїм здібностям і зусиллям особистість може відрізнятися від свого соціального оточення більшим матеріальним статком, що теж може виявитись для нього сильнодіючим подразником. Людям буває важко змиритися з вищістю особистості в певному життєвому напрямі. Конкретний спосіб життя може відрізнятися від іншого розмаїтістю соціальних зв'язків, у яких перебуває особистість. Це вимагає від неї відповідного піклування і про себе, і про суб'єктів, з якими вона взаємодіє. Отже, вона має враховувати свої можливості і в цій сфері.

Ступінь задоволеності життям пов'язаний зі ступенем свободи особистості від досить тяжких для неї життєвих обставин. Саме на цю закономірність має орієнтуватися особистість, вибираючи свій життєвий шлях.

Життя у вимірах доброчинності та вимагання

Особистість перебуває з іншими людьми в постійних стосунках. Тому для їх етичної характеристики важливо те, як вона ставиться до конкретної людини як їх учасника. З огляду на цю позицію людина може вести мову про духовно-моральне керівництво міжособистісними стосунками, а отже про певні духовно-моральні цінності. Найголовнішою цінністю в стосунках особистості з іншими вважають доброчинність, яка і є їх ключовим мотивом.

Лише свідомо оволодівши доброчинністю як спонукою до духовно-морального діяння, особистість стає вільною, тобто будівничим свого життя. Вона не зможе чинити на догоду людині з іншими, частіше за все утилітарними цінностями, оскільки сформувала для себе міцні та надійні підвалини ладу, миру та злагоди. За такого внутрішнього душевного стану особистість не пов'язує себе із себелюбством і власною вигодою, реалізуючи різноманітні добрі вчинки, які можуть бути зумовлені іншими мотивами, однак у межах доброчинності.

Моральні межі доброчинності існують упродовж багатьох віків. Наприклад, у єгипетський „Книзі мертвих” містяться такі моральні приписи: я не чинив зла людям; я не робив нічого огидного; я не піднімав руку на слабшого; я не був причиною хвороби; я не вбивав і не напучував вбивати; я нікому не завдав болю і страждань; я ніколи не казав неправди; я не крав; я не заздрих; я не чинив перелюбу; я не згрішив стосовно істини; я не блюзнив; я не чинив мерзоти перед богами.

Досконала особистість, орієнтуючись на свій морально-духовний стрижень, може поважати недруга, відданого своїй справі, та зневажати зрадливого спільника. Зовнішнє тлумачення бажань та почуттів насправді не є гідним довіри, тому що найбільш щирі, добрі й безкорисливі з них вона виводить із себелюбства, гордині чи славолюбства шляхом надуманих обґрунтувань.

Духовно розвинена особистість не змінить своїх позитивних уявлень про іншу людину через незначну образу під впливом раптового обурення або з огляду на будь-яку слабку підозру. Це свідчить, що добродійність особистості перетворилася на її духовну константу.

Антиподом вільній, добродійній особистості є залежна від своїх егоїстичних потягів особистість. У своїх діяннях вона прагне й вимагає відплати чи нагороди. Про добрі діла такої особистості важко вести мову, оскільки їхній мотивації бракує людяності.

Людина зі схильністю до вимагання не може зрозуміти і змиритися з тим, що найбільше поважають тих, хто прагне допомогти їм безкорисно. Позиція вимагання призводить до того, що особистість, перш ніж виконати необхідну для іншої людини справу, з'ясовує можливість відплати та її розмір. Згодом потяг до вимагання в такої особистості може трансформуватися у відкрите чи приховане здирництво з усіма негативними наслідками. Особистість зі стійким прагненням до вимагання кваліфікують як малодушну та жальюгідну, якій не властиві благородні справи.

Уникнення обтяжливих рішень як життєва орієнтація особистості

Емоційно-ціннісне збіднення життя особистості є досить поширеним суспільним явищем. Людині часто бувають невідомі світлі переживання від зустрічі з прекрасним чи високодуховного спілкування з непересічною особистістю, від вражень, пов'язаних із новою місцевістю чи кращими зразками національної й загальнолюдської культури, досягненнями суспільно значущої мети, результатом якої є матеріальний чи ідеальний продукт. Усі ці види активності приносять особистості безумовну користь, яка різнобічно збагачує її, розширюючи простір її індивідуальної свободи. Однак за певних внутрішніх чи зовнішніх умов ці культурні прояви не стають актуальними в житті особистості. Адже будь-яка дія, яку має реалізувати людина, внутрішньо пов'язана з метою, що задається за певних умов. Тому її неможливо досягти, не здолавши цих умов.

Залежно від специфіки культурного діяння людина повинна володіти фізичними або психологічними засобами для досягнення поставленої мети. Зважаючи на особливості умов, певні діяння особистості будуть для неї більш чи менш обтяжливими в контексті її психофізичних можливостей. З одними вона справиться легше, з іншими – важче. При цьому не виключені випадки, коли особистість не зможе подолати труднощів на шляху до досягнення мети, а отже, й відповідного результату вона не досягне. Ідеться про готовність особистості до прийняття обтяжливих рішень як необхідної умови її повноцінного функціонування та розвитку. Однак ця здібність вимагає складної і тривалої роботи над собою.

Першочергове значення має загальна життєва ціннісно-смілова структура як регулятор поведінки та діяльності особистості. Від стійкості цієї структури залежатиме, чи формуватимуться в неї цілеспрямованість, наполегливість, терпіння та інші якості, за допомогою яких вона успішно долатиме нелегкі умови на шляху до досягнення власних цілей. Тому виховною тактикою має бути постійне та поступове нарощування в досвіді особистості складності певних індивідуально та суспільно важливих завдань, які вона мусть самостійно розв'язувати. При цьому не виключається допомога іншої людини.

Особистість, яка не набула необхідної самодостатності та вольових якостей, займатиме позицію уникнення обтяжливих рішень, що згодом трансформується в стійку життєву орієнтацію. Втрати цієї орієнтації у розвитку особистості очевидні: відбувається тотальна примітивізація культури її життя.

Однак особистості важко погодитися з власною життєвою убогістю і вона вибудовує певний захисний бар'єр, обґрунтовуючи такий стан невибагливістю, скромністю, цільовою нерозпорошеністю. Ще важчими для особистості виявляються ситуації, коли обтяжливими здаються поставлені ззовні обов'язки. При цьому внутрішній опір особистості, для якої характерна неготовність до обтяжливих рішень, наростає. Вона демонстративно бунтує й уникає контактів із людиною, яка ставить до неї вимогу. З огляду на сказане, життєвою настановою для особистості має бути прагнення не втрачати благ, які вона в змозі самостійно здобути. Головне, щоб особистість глибоко цінувала ці блага, а їх відсутність вважала за самопокарання.

Несприйнятливість особистості до підступів як показник її життєвої стійкості

Життєвий комфорт особистість відчуває, коли правила людського співіснування передбачають взаєморозуміння, співчуття, підтримку та взаємозахист. Однак життєві реалії такого ґатунку є лише сферою ідеалів без адекватного практичного міжособистісного втілення. Причиною цього є індивідуальні відмінності в прагненнях, цінностях, духовно-моральній спрямованості, що безпосередньо зумовлює відсутність потрібно-мотиваційної та смисложиттєвої одностайності в малих чи широких суспільних групах. Унаслідок цього кожна особистість у своєму житті переживає різні конфліктні ситуації, які їй потрібно в певний спосіб подолати, при цьому щось психологічно втрачаючи чи набуваючи. Життєво важливим має бути баланс між цими втратами та надбаннями, оскільки без його збереження особистість може потрапити в затяжний негативний психологічний стан.

Особистості, життєвим кредо якої є активна суспільна позиція, слід зважати на природну схильність людини до першості без будь-яких обмежень, тобто на наявність у неї відповідних цій височині розумових і душевних здібностей. Якщо таке прагнення без достатніх підстав виявляється досить сильним, то людина схиляється до суб'єктивізму у ставленні до інших, особливо коли вони в чомусь її випереджають, зокрема в соціальному статусі чи результативності певної діяльності. Успішна особистість повинна бути готовою до вираження почуттів заздрості й ненависті деякими особами з її оточення.

Психологічний імунітет особистості до підступів недружніх осіб має бути результатом сформованих у неї розсудливості, обачливості, прозорливості, терпіння та духовної мужності. Якщо особистість під час знегод переживатиме почуття роздратованості, вона не зможе перебувати в стані життєвої стійкості, необхідному для успішного досягнення поставлених цілей. Не бажаючи приховувати почуттів, недруги злословлять і несправедливо осуджують, зводять тайні наклепи та явно ворогують. Ці почуття об'єктивуються також у надуманих звинуваченнях і примхах. Особистості доцільно реагувати на них, надмірно не побоюючись. При цьому бажано абсолютно не зневажати ними, хоч би вони були повністю неправдивими, а спробувати шляхом переконання здолати їх. Якщо така виховна дія не виявиться результативною, то особистість має повне моральне право знехтувати обвинувачами.

Соціально активній і професійно досконалій особистості доводиться сприймати необ'єктивні судження щодо результатів своєї праці від осіб, свідомість яких затьмарена заздрістю до неї. До того ж їхнє ставлення й оцінка поєднуються з недосвідченістю в цій справі. В такому разі особистість має бути сама суддею своїх результатів. Хорошими чи поганими їх вважають тоді, коли автор оцінить їх самостійно. При цьому не слід брати до уваги думку згаданих осіб.

Успішній особистості доводиться потрапляти в ситуації, коли вона змушена докоряти комусь за недостойні вчинки. Звинувачений, обурюючись за таку оцінку і не маючи іншого способу відплатити, насміхається з неї, грубо відповідає, сподіваючись цим прикрити свої вади. За такої поведінки звинуваченого особистості слід проявити великодушність і не опуститися до його рівня.

Ситуації самозахисту у житті особистості

У пліні життя особистості з різною мірою виразності виявляються два процеси. Першому властиві буденна розміреність, звичне переплетіння справ та усталена ціннісна спрямованість взаємин, у якій перебуває особистість. Другий процес визначається сильною динамікою всіх аспектів життя особистості, зумовленою зміною смислоціннісних орієнтирів, а отже, й образу життя особистості. Вона здійснює певний життєвий вибір і обстоює його. Ці процеси своєрідно переживає підростаюча особистість у різні вікові періоди – від дошкільного до юнацького.

Так, звичний ритм життя школяра може порушитися, коли члени учнівської групи разом з педагогом запропонують йому нову соціальну роль: бути керівником учнівського парламенту, відповідальним за випуск інформаційного бюлетеня, членом волонтерського об'єднання тощо. Така пропозиція не випадкова: вона обґрунтовується сукупністю ділових і особистісних якостей, якими володіє школяр. Звичайно, що розуміння його ровесниками не відзначається однотайністю, сутнісне сприйняття цього школяра в них різне. Адже глибоке та різнобічне осягнення людини людиною – справа надзвичайно складна, оскільки внутрішній світ людини є таємницею не лише для інших, а й для неї самої. Однак саморозуміння завжди змістовніше за стороннє розуміння особистості.

Описана ситуація розгортається так, що школяр відмовляється від колективної пропозиції і не піддається на умовляння. Така його поведінка викликає образу в ровесників. Вони звинувачують його

в зарозумілості, гордовитості та зневажливості. Тому перед школярем постає альтернатива: примиритися з осудженням ровесників чи спробувати захистити своє рішення. Примирення є пасивним кроком, унаслідок якого він втратить набутий соціальний статус, становище в міжособистісних відносинах, авторитет у групі. Необхідність збереження свого особистісного „обличчя” примушує школяра до самозахисту.

Самозахист вибудовується на центральному аргументі, згідно з яким ровесники поверхово розуміють психологічну сутність справи, на яку вони споряджають школяра. Вона вимагає високої розсудливості, відповідальності й душевного натхнення. Щодо цих якостей школяру слід висловитися самокритично. Це має бути не просто вербальна констатація, а наведення конкретних прикладів його вчинків, які не сповна відповідають цим особистісним цінностям. Крім цього, школяр має попросити ровесників зважити на деякі його характерологічні особливості: запальність, нерішучість, нестриманість, невпевненість у собі. Вони не дадуть йому змоги бути успішним у новій справі й відчувати задоволення від неї. Цими доказами школяр заперечить ті негативні якості, якими його наділили, а душевною сповіддю утвердить себе як особистість, переконавши ровесників у своїй правоті й захистивши власне моральне Я.

Надання переваги в поданні себе іншим

Соціальні взаємодії індивідів протягом життя неможливі без пізнання один одного. Адже між суб'єктом та іншими людьми, які перебувають у безпосередньому контакті, завжди виникають відносини обопільного очікування. Оточення прагне знати, на що воно може розраховувати щодо певного суб'єкта, а він бажає мати інформацію про його реальні можливості задовольнити власні запити. Тому пошук і володіння адекватною суб'єкт-суб'єктною обізнаністю є необхідною умовою раціонального функціонування певного людського об'єднання незалежно від того, буде воно тимчасовим або досить тривалим.

Конкретний суб'єкт, який подає себе іншим, може вибирати різні поведінкові тактики залежно від своїх ціннісних орієнтацій, соціальних настанов, статусних пріоритетів і життєвих планів.

Тактика вдаваної неспроможності. Суб'єкт свідомо вводить оточення в оману, занижуючи свої здібності, вміння, нахили чи фізичні

можливості. Він вдається до маніпулювання аспектами власної поведінки, необхідними для міжсуб'єктної злагоди та досягнення певного спільного результату. За такої тактики суб'єкт прагне бути осторонь цілей спільноти чи мінімізувати власну роль у груповому житті.

Тактика „напускної величі”. Суб'єкт прагне створити враження непересічної індивідуальності, якою він насправді не є. З цією метою він демонструє манеру спілкування, відмінну від уживаної присутніми. Його зовнішній вигляд (зачіска, одяга) теж повинен бути неповторним. Серед його речей є досить рідкісні не тільки у його безпосередньому оточенні, а й за його межами. Такий суб'єкт, вступаючи в контакт з іншими, дивиться не в очі співрозмовнику, а повз нього. Однак тактика „напускної величі” не завжди вражає оточення. Люди розуміють, що суб'єкт штучно пробує нав'язати їм певне враження, яке за своєю суттю хибне. Інколи правила ролі (спосіб поведінки) суб'єкта змушують його створювати добре продумане особливе враження, більше того, він може бути не схильним ні свідомо, ні підсвідомо справити таке специфічне за змістом враження. Оточення, перебуваючи під відповідним враженням унаслідок зусиль суб'єкта, може не розібратися в ситуації і дійти висновків, які не відповідають ні намірам суб'єкта, ні існуючим реаліям.

Тактика дезорганізації взаємодії. Суб'єкт у своїх відносинах вдається до морально несхвальних діянь. Він використовує обман, вводить в оману, викликає ворожість, завдає образ, приводить у збентеження.

Тактика виявлення реальних можливостей. За цієї тактики суб'єкт повністю відкритий оточенню. Він є учасником усіх ситуацій, у яких може принести посильну користь. Репертуар його спілкування досить різноманітний, а саме воно характеризується високою інтенсивністю. Свої психологічні надбання цей суб'єкт не тільки із задоволенням діяльнісно демонструє, а й ділиться ними з оточенням. Цим самим він забезпечує достатню узгодженість для підтримки взаємодії.

Існують різні варіанти позитивного самоподання суб'єкта. Однак незалежно від них першопочаткове подання себе зобов'язує дотримуватися обраного варіанта. Здається, що суб'єкту легше на початку комунікації (взаємодії) зробити вибір, якої лінії звернення вимагати від оточення, і продовжувати її дотримуватися, ніж змінити сформовану під час взаємодії лінію.

Життєва витривалість у розвитку особистості

Оптимістична позиція підростаючої особистості щодо власного життя є важливою умовою для відчуття успішності й суспільної за-требуваності. Однак важливо, щоб у її свідомості не сформувалося уявлення про зв'язок такої позиції лише з психологічно легкими та емоційно позитивними життєвими ситуаціями. У реальному житті кожної людини виникає багато об'єктивних негараздів і душевних ускладнень (незалежно від її бажань), з якими вона мусить справлятися. Кожен може навести приклади, коли його плани, думки, прагнення не знаходили не тільки підтримки, а й розуміння та співчуття оточення. У такому разі особистість почуває себе самотньою та душевно незахищеною.

За таких умов доцільно переглянути виховну позицію щодо підготовки підростаючої особистості до реальної життєдіяльності, врахувавши формування в неї соціально-психологічних здібностей індивідуально-захисної спрямованості. Основною серед них є життєва витривалість, що об'єктивується в ситуаціях подолання особистістю незгод або труднощів.

Підростаюча особистість може мати певний набір суспільно значущих цінностей, сформованих тією мірою, яка дає їй змогу успішно морально поводитися у своєму колі соціальних відносин, але лише за сприятливих умов. Коли життєві обставини змінюються у негативний бік, така особистість відчуває утруднення в реальній поведінці та діяльності. Вона неспроможна долати перепони і в кінцевому підсумку не справлятиметься з поставленими завданнями. З огляду на це вихователь вибудовує тактику, спрямовану на підвищення позитивного самопочуття та стійкості вихованця в складних ситуаціях, на формування спроможності відмовитися від різних задовольень для досягнення власної (чи запропонованої дорослими) мети. Спонуки, якими вихованець керується для відмови від задовольень, можуть бути моральними та аморальними, і це слід врахувати педагогу під час взаємодії з ним.

Система життєвої витривалості містить два компоненти: емоційно-переживальний і діяльнісний. Емоційно-переживальний компонент життєвої витривалості передбачає ознайомлення дитини з негативними (неприємними) емоційними переживаннями і навіть стражданнями. Безпомічність дитини у перші роки життя, її повне нерозуміння небезпек змушує батьків розробляти та підтримувати охоронну систему для неї. Така система необхідна, але вона часто

доводиться до надмірності, переходить будь-які розумні межі. Дорослі нерідко ставлять завдання уберегти дитину від будь-яких недовольень, засмучень і неприємних хворобливих відчуттів.

Неприємні відчуття – це досить широка сфера життєвих явищ. Якби хтось виявився необізнаним у ній і в нього був відсутній відповідний досвід, то з усією впевненістю можна було б констатувати, що в нього немає уявлення про справжнє життя. Ознайомитися з елементарними неприємними його аспектами важливо ще й для розвитку емпатійних переживань. Людина, життя якої наповнене лише радіощами та задоволеннями, не буде співчувати горю інших: воно їй не знайоме та не зрозуміле.

Реалізація діяльнісного компонента життєвої витривалості підостаючої особистості відбувається в процесі її залучення до навчальної, трудової, художньої та інших видів діяльності. Тривалість праці має відповідати дитячим силам: не слід пригнічувати дитину її надмірністю. За раціонального ставлення до роботи у вихованця поволі формується позитивне прагнення до неї. Він буде відчувати зростання своїх духовно-моральних сил. Зазвичай це пов'язано з досягненням більш чи менш значущого задоволення: потрібно пожертвувати маленькими задоволеннями, щоб отримати більші. Життєву витривалість особистості не можна вважати розвиненою, якщо вона не підкріплена вихованням волі, яка сприяє стійкості в переживанні різних неприємностей.

Отже, у разі застосування системи життєвої витривалості особистість житиме не обмежено, а повноцінним різнобічним життям.

Піднесеність і марність життя особистості

Глибинна сутність життя особистості краще пізнається, якщо його розглядають у вершинних межах виразності добра і зла. Адже в реальному житті людини добродійні й несхвальні справи можуть бути не досить значними, тоді створити життєву картину в чистому вигляді досить важко. У цьому разі відсутні змістові точки відліку для характеристики ступеня морального зростання чи деградації життя особистості.

Піднесеність життя особистості пов'язана з тими благойдійними ціннісними устремліннями, які вона використовує як орієнтири для поведінки в навколишньому світі. Ці орієнтири, мобілізуючи особистість на духовні діяння, стають справжніми внутрішніми символами, які протистоять негативним впливам на її життєвому шляху.

ху. У такій ролі вони є вершиною добродійності, на яку спроможна піднятися особистість. Людина такого духовного рівня не сприймає пересічних ідеалів життя, зневажає примітивні насолоди й задоволення, приймає оптимальні моральні рішення в складних життєвих ситуаціях, сповна використовуючи творчі здібності, опираючись зовнішньому тиску та демонструючи духовну свободу як основний принцип власного життя.

Свідченням марності життя особистості є її потяг до ницості в усіх проявах. На ґрунті таких спонук вона вибудовує свою життєву траєкторію, залишаючись черствою до всього духовно піднесеного. В душі такої особи немає місця піклуванню про іншу людину. Вона переймається лише власним егоїстичним задоволенням – користолюбством, низькими насолодами, гординою та ін. Для таких прагнень у суб'єкта марного життя немає внутрішніх бар'єрів, оскільки відсутній процес рефлексії і самоосуду. Натомість така особа відкрита до всього ганебного, морально розбещена. У кінцевому підсумку суб'єкт марного життя втрачає і психічне здоров'я, і вольові зусилля, і будь-яке уявлення про прекрасне в житті. Крім того, його життя істотно збіднюється згортанням міжособистісних зв'язків і повноцінного спілкування, адже через свою негідну життєву позицію йому важко знайти товариша, який би повністю її поділяв. Звідси й постійні конфлікти та непорозуміння в процесі групової взаємодії. Змінити цінності життя такий суб'єкт може лише за умови комплексної корекційної дії на нього, яка має використати весь вплив оптимізуючої психотерапії.

6.4. Життєва феноменологія особистості

Потаємні помисли та справи в житті особистості

Життя особистості характеризується розмаїттям відтінків: від суспільно несхвальних до загальнозначущих. Однак у цих полярностях спостерігаються різні ціннісні градації. У них мають місце несуттєві відхилення від суспільних приписів і водночас соціально небезпечні. Відповідний спектр властивий і добродійним діянням. Таке життєве розмаїття стає предметом сприйняття й оцінювання оточенням, адже воно неодмінно спрямоване саме на нього і певним чином зачіпає його, привносячи користь чи завдаючи шкоди. Однак реальне життя людини не обмежується цими проявами. У ньому має місце особливий вид особистісної активності, який

визначається як потаємні помисли та справи – специфічні способи самовираження, без яких життєвий шлях особистості втрачав би свої змістовність та ціннісне багатство.

Особистість змушена частину власного життя зовнішньо не демонструвати, а навпаки, приховувати від оточення. Це пов'язане з тим, які аспекти внутрішнього світу суб'єкта інша особистість піддає ретельному розгляду, який часто буває неприємним, викликає обурення чи навіть гнів. Пережити таку емоційну реакцію для особистості психологічно тяжко, тому вона змушена здійснювати деякі моральні акти лише внутрішньо, сумуючи та душевно терзаючись. Трапляється, що особистість втаємничує діяння, боячись глузування оточення чи втрати свого усталеного образу Я.

Особливий шар потаємного становлять різні негативні переживання особистості, що стосуються її власного життя: тривоги та страхи, розчарування та втрати, драматичні колізії та міжособистісні конфлікти. Особистість веде внутрішній діалог, займаючи певну позицію і щодо себе, і щодо іншої людини, яка є об'єктом її роздумів і хвилювань. Особистість, яка перебуває в такому стані, лише у виняткових випадках може відкритися іншій людині, впустити її у свій внутрішній світ. Тому, розуміючи психологічну небезпеку, яка чатує на цю особистість, близька для неї людина має виявити співчуття, глибоке розуміння, щирість, щоб вона розкрилася і в цьому акті одержала вітху, а то й зцілення.

Особистість втаємничує свої мрії та бажання. Одні з них не можуть бути здійснені через нереальність, інші потребують надзусиль, до яких вона не готова. Тому особистість змушена вдовольнятися лише уявним життєвим сценарієм.

У життєвому калейдоскопі людини є не ілюзорні, а реальні справи, які вона з певних причин намагається приховати. Так, через свою скромність особистість не вважає доцільним, щоб її морально незначні діяння набрали розголосу, а отже, вони стають лише її індивідуальним надбанням, що збагачує її власне життя. Трапляються життєві ситуації, коли особистість, скоївши непристойне діяння, робить його предметом власного оцінювання, не прагнучи до громадського обговорення.

Хоча потаємні помисли та справи – явище глибоко інтимне, все-таки воно потребує глибокого усвідомлення людиною як його носієм і близьким для неї оточенням.

Мотиваційне відхилення в процесі життя особистості

Про зрілість життя особистості йдеться тоді, коли вона невідступно прямує до досягнення цінностей його вищого сенсу, коли кожна її, навіть незначна, дія підпорядкована цій меті. Такий життєвий поступ вимагає від особистості досконалого розумового, волевого й емоційного розвитку, але не кожний із цих рівнів властивий їй через об'єктивні (здібності) і суб'єктивні (відсутність відповідних спонук) причини. Все це може значно обмежити ступінь зрілості життя особистості.

Якість життя визначається не лише психологічним розвитком особистості, а здебільшого тим, наскільки вона запопадлива й повсякчас діяльна, наскільки власні психологічні надбання використовує в життєвих справах.

Постійно перебувати в стані діяльної напруги особистості психологічно важко, а між тим вона прагне до задоволення, радості, щастя. Тому шукає інших способів одержання такого емоційно-почуттєвого стану. У результаті вона втрачає внутрішній зв'язок між щастям і реальним життям, спрямованим на досягнення вищих смислоціннісних устремлінь. Переживання щастя особистість пов'язує з певним об'єктом, що не має прямого стосунку до її життєвої активності, фетишизуючи його, а отже вклоняючись йому. Така її поведінка далека від усвідомлення, вона швидше є результатом дії її підсвідомих сил.

Фетишем для особистості частіше за все є час. Певний день як часовий відрізок вона перетворює на психологічного агента, який може принести їй переживання щастя, оскільки сам ним володіє. Цей психологічний агент перетворюється на реально діючого мотиватора, який спотворює духовну ідеологію життя особистості, оскільки орієнтує її на тотальну пасивність, а не на перетворюваль-но-діяльне ставлення до буття.

Для однієї людини днем-фетишем може бути новорічне свято, для іншої – інший, сакральний для неї, день. Людина починає вірити, що якщо вона проведе цей день у задоволенні та веселості, то й весь рік буде щасливою. Така ситуація небезпечна тим, що в особистості формується переконання, згідно з яким у життєвих справах слід покладатися не на власну запопадливість і діяльність, а на денні обертання часу. Це переконання хибне, адже день хороший чи поганий не за своєю природою, а залежно від старанності чи пасивності людини. Лише своєю працею вона його одухотворює. Радість

для душі від певного дня людина отримує лише діяльнісно піклуючись про добротинність.

У вихованні слід домагатися, щоб особистість не вважала одні дні щасливими, а інші нещасливими. Адже в „нещасливий” день вона уникатиме добрих справ, вважаючи, що вони будуть марними за фатальною властивістю дня. У „щасливий” день вона буде вважати, що її кваліфікація не зашкодить їй завдяки хорошій ознаці дня, а отже, вона в будь-якому разі втрачатиме шанс досягти зрілості у власному житті. Тому особистість має вимірювати дні свого життя лише власним духовним натхненням і добротворенням.

Витоки вдаваної безтурботності життя особистості

Духовна якість життя – одна з його основних ознак, безпосередньо пов'язана з тими цінностями, на які особистість орієнтується, контактуючи з навколишнім світом і утверджуючи себе в ньому. Вони у духовному плані далеко не рівноцінні. Одні з них утримують людину в площині елементарних утилітарних потреб і відповідних їм способів міжособистісної взаємодії, інші – поєднують її з вищими смислоціннісними устремліннями, за якими відкривається справжній світ духовності. Залежно від того, які життєві орієнтири обирає людина, й формується духовна якість її життя.

Потяг до особистісного розвитку людини пов'язаний зі сферою моральної культури. Тому особистість має вільно визначитися в життєціннісних позиціях, що потребує від неї загального психологічного розвитку, особливо процесу самосвідомості.

Значна кількість людей живе, не надто замислюючись над своїм внутрішнім світом, зокрема над його духовною складовою. У пліні життя особистості стають більш відомими духовно-моральні якості іншої людини, ніж власні, і цим вона задовольняється, не проявляючи будь-якого хвилювання щодо своєї душевної незвіданості. Тому для неї незрозуміле саме суб'єктивне явище, яке кваліфікують як духовне призначення. У такій ситуації вона змушена прийняти відповідний стиль життя та постійно дотримуватися його протягом тривалого часу.

Йдеться про удавану безтурботність – особливий психологічний захист, до якого вдається особистість, обираючи для свого життя лінію найменшого опору. Життєва безжурність без перетворювальних впливів від особистості чи соціального оточення породжує фальшиве задоволення. Священне й величне для особистості, поз-

бавленої етичної рефлексії, перестають бути вражаючими, а отже, й значущими для її життя.

Феномен „камінь спотикання” в житті особистості

У перипетіях життя, з якими стикається особистість і на які відповідним чином реагує, правомірним видається її намір до набуття внутрішньої безпеки як захисного засобу від дії різних ускладнюючих обставин. Однак практична реалізація такого наміру, якщо він навіть свідомо актуалізується, є справою досить важкою: вона вимагає високої стійкості духовно-моральної структури, що не під силу пересічній особистості через обмеженість відповідних внутрішніх потенцій.

Особистість може втрачати здатність до опору силам, які деструктивно впливають на неї. Істотне значення має величина потужності таких сил: з одними вона справляється, з іншими – ні. Крім того, ці сили-фактори за своєю природою можуть бути внутрішніми та зовнішніми.

Прояв (ступінь, імовірність і частота) внутрішніх деструктивних факторів залежить від загальної життєвої спрямованості особистості. Якщо вона перебуває в стані духовної безпечності, якому властиві безтурботність, пасивність, недбале ставлення до діяльності, то випадки дії деструктивних факторів будуть поодинокими. Повноту їх впливу відчує лише особистість у стані духовної напруженості, яка займається безліччю суспільних та індивідуальних справ.

Дія деструктивних внутрішніх факторів особистості яскраво проявляється в її спортивній діяльності. Спортсмени часто у своєму прагненні до перемоги порушують закони моральної відповідальності і честі. У результаті вживання недозволених активізуючих речовин їх дискваліфікують, не зараховуючи здобутий результат. Одні після такого спотикання тривалою копіткою фізичною і душевною працею змінюють на краще свою спортивну кар'єру та досягають нових успіхів, інші вдаються, наприклад, до алкоголю, що спричинює інші моральні вади.

Досить поширеним внутрішнім деструктивним фактором є втрата почуття подружньої вірності. Потяг до необмеженої сексуальної насолоди може радикально змінити моральний Я-образ особистості, поставити поза межами високої духовної культури та відповідного способу життя.

Важливими в житті особистості є й зовнішні деструктивні фактори. Так, підліток, демонструючи активну громадянську позицію, ініціює багато суспільно значущих справ і бере у них участь. Однак дехто з ровесників постійно кепкує з нього, принижуючи почуття гідності. Переживаючи негативні емоції, які ранять його душу, він поступово знижує свою соціальну активність, а то й починає проявляти пасивність. Це одне з важливих ціннісних спотикань, яке морально дезорганізовує людину.

У житті трапляється й так, що особистість під дією важких фізичних знущань (чи негативного впливу на основні вітальні потреби) відхиляється від своїх ціннісних орієнтацій. Осуджувати її за такий вчинок не варто, адже в людини є певні індивідуальні пороги терпіння та жорстокості. Головне, щоб після тортур вона віднайшла сили для відновлення основних моральних цінностей.

Ціна людини, її життя не можуть бути предметом торгу. Із цього слід виходити у разі її суспільного оцінювання. Тут важливо не лише те, якою людиною є нині, а й те, якою вона буде в майбутньому. З цієї позиції слід формувати в неї продуктивне ставлення до можливих життєвих негараздів і способів їх подолання.

Знегоди в житті особистості

Неможливо уявити життя особистості як суцільний шлях досягнень, намічених планів, власних успіхів, очікуваних задовольств тощо. Часто значущі для неї поривання розбиваються через життєві нелади, які за змістом поділяють на частково-побутові, домашні та громадські.

Загалом негативні переживання є результатом особистісних втрат. При цьому не важливо матеріальні вони чи морально-психологічні. Такі за модальністю емоційні реакції однозначно сигналізують про дійсні цінності, якими наповнене життя особистості. У цьому зв'язку істотне значення має кількісний аспект турбот, які призводять до порушення психологічної рівноваги, а отже й внутрішнього дискомфорту. Адже особистість за таких життєвих ситуацій втрачає певний душевний стрижень як стабілізатор її життя, а натомість постійно ділить свій внутрішній світ відповідно до пережитих знегод. Значну частину життєво продуктивних потенцій така особистість витрачає нерационально; вона не відчуває себе вільною, а повсякчас зв'язана негараздами.

Для наукового осмислення проблеми впливу негативних переживань важливими є поняття „низький смисловий поріг особистості” та „високий смисловий поріг особистості”. Для особистості з низьким смисловим порогом суб’єктивно значущими виявляються численні життєво приземлені прагнення, у яких розгортається та протікає її життя в теперішньому часі. Така особистість постійно перебуває в полоні дріб’язкових потягів чи намірів. Звідси й сильні терзання від такого самого рівня втрат. Вона також психологічно незахищена від зовнішніх асоціальних впливів, загалом від проявів зла, з яким стикається у своєму житті. Через відсутність психологічного імунітету від знегод, викликаних різноманітними дрібними негараздами, особистість не має змоги піднятися вище своїх нещастя.

Особистість із високим смисловим порогом ставиться до власних проблемних ситуацій по-філософськи, тобто не втрачаючи життєвого оптимізму. Тому можна стверджувати про внутрішню неприступність особистості, викликану високим смисловим порогом. За такого ставлення до власних втрат у житті особистості здебільшого мають місце позитивні емоційні переживання радості й веселості.

Є всі підстави стверджувати про перспективність виховного процесу, який забезпечуватиме формування та розвиток особистості з високим смисловим порогом. Організація такого виховного процесу має передбачати ціннісно-смислову контекстність, за якої кожна цінність нижчого смислового рівня формується в нерозривній єдності з вищими духовними цінностями особистості, які й визначають її ставлення до знегод. Знегоди, стикаючись із вищими цінностями особистості, втрачають свою особистісно деструктивну силу. Для особистості з високим смисловим порогом лише вершинні смисли її життя стають емоційно чутливими, тому лише у разі знегод такого рівня особистість буде переживати виражене страждання.

Антураж у соціальному сприйнятті особистості

Про людину складають думку та формують оцінку на основі її життєвих справ. Однак у будь-якому діянні опремечено здібності й цінності особистості. Тому, оцінюючи її вчинки, неможливо повністю абстрагуватися від неї самої. Отже, ідеальна присутність особистості в її справі – це додатковий чинник, що підсилює на

суб'єктивному рівні того, хто дотикається до такої справи, ступінь її значущості. Крім цього, в соціальне сприйняття та значущість життєвої справи особистості може внести корективи антураж.

Ілюстрацією до особливостей відношення „людина – результат справи” може слугувати історія, яка трапилася з античним філософом Гераклітом (про неї повідомив у своїй праці Арістотель).

Чужоземці, начувані про Геракліта як про непересічну постать, вирішили зустрітися з ним. Прийшовши, вони побачили його біля печі, де він зігрівався. Це їх розчарувало. Вони очікували застати Геракліта в обставинах, які несумісні із буденністю людського життя, тобто в умовах виключності, а тому гостроти, що надзвичайно хвилює, хотіли побачити його в ту саму мить, коли він розмірковує, занурений у себе. Чужоземці прагнули відчувати й пережити це для того, щоб мати змогу стверджувати, що вони бачили й чули справжнього мислителя. Замість цього вони застали Геракліта біля печі – в буденному місці. Цим самим він видав усю убогість свого життя. Вигляд мислителя, який змерз, їх не зацікавив. Гості хотіли одразу піти, але Геракліт звернувся до них зі словами: „Тут теж присутні боги”. Ці слова показали помешкання мислителя та його поведінку в іншому світі. Тому не виключено, що відвідувачі по-новому (об'єктивно) сприйняли мислителя та значущість його життя.

Життєва практика кожної людини більшою чи меншою мірою наповнена аналогічними ситуаціями. Тому їй необхідно набути власного досвіду правильної орієнтації для сприйняття та ставлення до іншої людини незалежно від ступеня її значущості.

Життя групи в атмосфері ціннісних суперечностей

Міжособистісні взаємодії в певній соціальній групі позначаються на перебігу життя кожного її члена. Ця залежність рівною мірою властива і малим стихійним, і неконтактним формальним об'єднанням, що відображають загальну структуру суспільства, але інтенсивність їх впливу на індивідуальне життя особистості різна.

Мала неформальна група більш дієва. До цього часу групові процеси ціннісно-сислової гармонізації чи конфронтації простежувалися як на теоретичному, так і на прикладному рівні лише в контексті формування єдиної суспільно важливої мотиваційної основи функціонування групи та її прогресивного розвитку. Тут перевагу мали категорія ціннісно-орієнтаційної згуртованості та

зміст міжсуб'єктних контактів, які виникали під її впливом. Незважаючи на продуктивність такого підходу, він має пізнавальні обмеження. У зв'язку з цим доцільно з'ясувати справжні рушійні спонуки першого етапу створення групи, виокремлюючи принаймні дві полярні позиції її членів. Таке кардинальне розмежування чіткіше простежується в групах, ціннісними орієнтаціями яких є необхідність захисту довкілля, утвердження здорового способу життя чи розгортання волонтерства, реалізації соціальних проєктів тощо. Важливим чинником при цьому є підтримка ціннісно-мотиваційних устремлінь державними інституціями у формі забезпечення соціального престижу члена таких груп та його потреби у визнанні, що може стати для когось провідним ціннісним аргументом увійти до складу групи. Членів групи з такою провідною мотивацією кваліфікують як егоцентристів. Натомість членів групи, основною мотивацією яких є ціннісні орієнтири, вважають соціоцентристами.

На початку функціонування групи явних суперечностей між соціоцентристами та егоцентристами не спостерігається. Егоцентристи активно вживаються в позицію соціального престижу, і це їх задовольняє. Їх також влаштовує формальна єдність із соціоцентрично спрямованими членами групи. На цьому етапі відсутня градація членів групи за ціннісними критеріями та показниками. У міру того як соціоцентристи починають долучатися до практичної суспільно значущої діяльності, виникають перші прояви незадоволення в егоцентристів. Вони доходять висновку, що реальні справи членів групи соціоцентричного спрямування затьмарять їхню самоцінність і значущість. Така ситуація стає для них неприйнятною й через те що порушується, як вони вважають, їхня морально-психологічна безпека. Егоцентристи починають наполягати на бажаності безпечного, а не досить напруженого життя, необхідності отримання спільних задоволень. Коли соціоцентристи ігнорують такі пропозиції, егоцентристи одягають для них „маску друзів”. Група віднині діє в атмосфері ціннісних суперечностей. Егоцентристи відкрито не сприймають ціннісних прагнень соціоцентристів, вдаються до інсинуацій, образ, а то й спрямовано перешкоджають їхній добродійній праці.

У такій ситуації слід формувати громадську думку, яка сягає за межі конфліктної групи. Це дасть змогу дещо нейтралізувати неприятельські потяги членів групи егоцентричного спрямування й змінити їхню ціннісну орієнтацію.

Завади благочинному життю особистості

Підростаюча особистість, прагнучи зміцнити повноцінне духовне життя, має потребу у підтримці у своєму внутрішньому світі суспільно важливих цінностей. Однак вони не з'являються самі собою, а є результатом цілеспрямованого суспільного впливу. Тому бажано, щоб цей вплив, суб'єктами якого є батьки, вихователі, ровесники, дорослі, був ціннісно узгодженим, мав гармонію в єдності цілей та способів їх досягнення.

Часто підростаюча особистість на шляху духовно-морального становлення не відчуває гармонії, а натомість зіштовхується з різними перепонами. Вони гальмують її здобутки та позбавляють можливості благочинного зростання. Більше того, за такого психічного стану в життя підростаючої особистості втручаються низькі бажання та пристрасті, кардинально змінюючи її моральну структуру.

Перепоны як деструктивні впливи мають різний ступінь дієвості на підростаючу особистість. Вплив нижчого ступеня перетворювальної дієвості – це міжіндивідна дія, за якої виникає лише функціональне зближення двох осіб. У цьому разі відбувається демонстрація певної норми чи способу поведінки одним індивідом та її сприймання другим. Загалом ця взаємодія розгортається у когнітивній сфері. Вплив вищого рівня перетворювальної дієвості здійснюється в площині внутрішнього Я і суб'єкта, і об'єкта впливу. Взаємини між ними супроводжуються сильними емоційними переживаннями. Виникає душевна цілісність, за якої суб'єкт впливу проникає в особистісне ядро об'єкта впливу, спрямовано змінюючи його. Від того, який заряд (особистісно конструктивний чи деструктивний) транслює суб'єкт впливу, залежить його ефект щодо об'єкта впливу.

Вищим рівнем перетворювальної дієвості володіють батьки підростаючої особистості. Їхній вплив характеризується не лише відсутністю внутрішніх меж між ним і дитиною, а й постійністю її перебування в батьківському оточенні. Є підстави стверджувати, що ситуація постійності впливу є визначальною в процесі особистісного становлення дитини. Тому саме батьки за негативної виховної позиції можуть стати істотною завадою на шляху благочинного життя підростаючої особистості. Моральна розбещеність дитини може сформуватися через їхню прихильність до соціально примітивних потреб та інтересів. Звертаючи увагу тільки на це й вибудову-

вуючи відповідний стиль життя, інші суспільні цінності вони ігнорують, що негативно відображається на їхніх дітях як особистостях.

Серйозні перепони благочинному життю особистості може створювати моральне за спрямованістю людське довкілля (ровесники, дорослі), від якого їй важко дистанціюватися. Воно своєю чисельністю може затьмарити тих осіб, які позитивно впливають на підростаючу особистість. З метою нейтралізації деструктивного впливу оточення слід протиставити йому весь вплив батьківсько-педагогічної ідейної згуртованості, здатний спрямувати розвиток вихованця в суспільно важливе русло.

Опосередковані стосунки в життєвих обставинах особистості

У житті кожної людини можуть виникати ситуації взаємодії з іншою людиною, з якою їхні внутрішні світи ціннісно не збігаються. Таку відмінність спричинюють різний родинний уклад, численні соціально-інформаційні впливи або міжособистісні взаємини. Тому одна людина може мати примітивну потребнісно-мотиваційну структуру, бути обмеженою в інтересах і розумінні соціального престижу (людина-заклопотана), інша – бути повною протилежністю (людина-чуйна).

Людина-заклопотана (ЛЗ) і людина-чуйна (ЛЧ) можуть тривалий час співіснувати в одному діяльнісно-просторовому полі, займаючи в ньому індивідуальні ніші, причому без будь-яких взаємних зазіхань. ЛЗ не робить цього через особистісне зубожіння, а ЛЧ – через власну зверхність, вважаючи, що така дія для неї дріб'язкова. Тому можна констатувати виникнення між ними виразної відчуженості, що спричиняється різним рівнем соціального розуміння й інтерпретації обставин, у яких вони перебувають.

За умови, що між ЛЗ і ЛЧ встановлюються певні контакти, відносини відчуженості можуть трансформуватися у відносини смислової несприйнятливості. Кожній дії чи вчинку надається власна мотивація, яка часто не відповідає її суб'єкту. Це призводить до того, що коли ЛЗ свідомо здійснює суспільно значущу дію, навіть захоплюючись нею, ЛЧ сумнівається в ній. У неї виникає установка недовіри, яка спотворює справжню спонуку ЛЗ. Саме вона через ціннісні відмінності в поглядах на життєві пріоритети не може обстоювати своєї точки зору або взагалі займає пасивну позицію, не шукаючи відповідної взаємодії, а отже, й порозуміння. Унаслідок

цього площини їхнього життєвого існування не зближуються, а ще більше розмежовуються.

Описане суб'єкт-суб'єктне явище властиве різним соціальним утворенням: сім'ї, шкільному та студентському колективам, сталим людським угрупованням, що виникають на основі спільних інтересів, розваг чи певного виду діяльності. Тому виникає необхідність у посереднику, який би якісно змінив стосунки між ЛЗ і ЛЧ, піднявши рівень об'єктивності їхнього взаємospрийняття й взаємопорозуміння та ступінь позитивної емоційної взаємоналаштованості.

Посередник особистісно ближчий до ЛЗ. Він не лише знає її позитивні й негативні сторони, а й глибше розуміє потаємні причини, обставини, які впливають на сенс її діянь. Водночас у посередника менша статусно-рольова й емоційно-комунікативна дистанція з ЛЧ, що дає їм змогу знаходити певний консенсус у ставленні до ЛЗ.

У стосунках між школярем і педагогом посередником може бути батько, який прагне утвердження справедливості у взаєминах між ними. Відносини „викладач – студент” може оптимізувати куратор чи староста групи. І в інших суспільних угрупованнях завжди є досить соціально зрілі особи, які можуть успішно виконувати посередницьку функцію.

Знання та практичне використання вихователем цього міжособистісного феномену значно підвищить його професійну досконалість.

Прояви життя особистості

У виборі підростаючою особистістю ціннісної спрямованості власного життя істотна роль належить соціалізації, її узагальненим суб'єктом є людське довкілля – значущі особи, які мають життєвий досвід і прагнуть поділитися ним. Підростаюча особистість, звичайно, відкрита до нього, не маючи ще об'єктивних критеріїв оцінювання його з позиції суспільної значущості. Тому вона потрапляє в ситуацію морального розпуття, що згодом позначиться на її життєвих цілях і планах.

Людей, які впливають на підростаючу особистість, можна поділити на дві частини. Одні вимірюють життя, у т. ч. власне, з позиції дріб'язково-утилітарних цінностей, інші – за параметрами доброчливості. Більшість тяжіє до уявних благ, ніж до істотно корисних і дійсно добрих. При цьому користь розуміють не як певні матеріальні статки, а як особистісну користь, тобто духовно-розвивальну, а отже, як багатство в людяності.

Люди з дріб'язково-утилітарними чи нижчими вітальними цінностями (потяг до непомірного матеріального збагачення, славолюбство, гординя, ниці пристрасті) здебільшого з презирством ставляться до цінностей благочесті, а доброзичливі люди розцінюють їх як бажані.

Підростаюча особистість має глибоко усвідомити відмінності між дріб'язково-утилітарними та цінностями доброзичливості, щоб розглядати одні як гідні прихильності, а іншими навчитись нехтувати як малозначущими. Особи з дріб'язково-утилітарною життєвою спрямованістю часто зазнають великої небезпеки чи ганьби, переживають внутрішню дисгармонію, стан невдоволення тощо. Життя доброзичливої людини вільне від цих негативів, наповнене радістю й почуттям утихомирення. Необхідно, щоб підростаюча особистість порівнювала сфери цінностей не лише з позиції свого теперішнього, а й з майбутнього, щоб не було прикро за прожите життя. Доброзичлива людина, на відміну від людини з утилітарним спрямуванням, є повноцінним володарем свого внутрішнього світу, оскільки підпорядковує низькі пристрасті, поставивши над ними вимоги моралі як власні переконання.

Великі міжособистісні й соціальні ускладнення виникають у ситуаціях, коли особа утилітарної спрямованості задовольняє свою потребу в управлінні іншими людьми. Потяг до керівництва є однією з форм владарювання, яке проявляється на різних етапах розвитку у функціонуванні неформальних чи формальних груп, колективів, державних установ. Така особа, реалізуючи функцію управління, змушена вимагати від підлеглих дотримання значущих цінностей, хоча сама може діяти всупереч їм. Тому неодмінно виникає прихований або відкритий конфлікт у взаєминах керівника та підлеглих. Керівник, не владний над своїми утилітарними потягами, не може підпорядкувати духовно-моральним цінностям інших. Як наслідок – втрата авторитету, недовіра й осуд підлеглих. Його суспільне життя зрештою втрачає загальнозначущий сенс і набуває ознак деструктивності.

Життя особистості як повчання для інших

Будуючи власне життя, кожна особистість виходить лише зі значущої для неї ціннісної спрямованості, тому під час розгляду будь-яких життєвих подій або ситуацій вона не задумується над суспільним резонансом від її індивідуального життя (його способу

та загальної смислової настанови). Такий резонанс неминучий через соціальну форму життя людини. Інша справа, що він може бути більш чи менш гучним, але від цього його суспільний ефект не зникає. Якби особистість сповна його враховувала, її життя набувало б дещо іншої ціннісної тональності. У цьому контексті виокремлюють два полярні способи життя.

1. Похвальний спосіб життя. Особистість, яка його дотримується, є зразком добродійності. Її життя схвалює оточення, яке її заслужено поважає. Дехто навіть захоплюється такою особистістю, причому прихильність до неї демонструють не тільки близькі, а й малознайомі люди.

Повчальна дія життя цієї особистості може поширюватися за кількома напрямками. Досить дієвим є її вплив як взірця для наслідування, оскільки вона добре всім знайома, а її духовно-моральні якості не потребують обґрунтування: вони підтверджуються усім її життям.

Добродійна особистість має потужний заряд підбадьорення. Він проявляється в ситуаціях, коли хтось потрапляє в стан розпачу, життєвої невірноваженості, тривоги чи навіть стресу. Часто прямі корекційні впливи, які апелюють до психорозслаблення та самоаналізу, не поліпшують його самопочуття. Позитивні внутрішні зміни можуть наступити, коли роль психооптимізуючого чинника виконає добродійна особистість. Зустріч двох душевних світів, їх порівняння та оцінювання морально укріплюють цю особу, приводять до внутрішньої стабільності.

Позитивне значення може мати добродійна особистість, наставляючи морально розбещену особу. Дійти до її самосвідомості вдається, долучивши її до життя добродійної особистості. Завдяки цьому морально недосконала особа може засвоїти суспільно значущі норми поведінки, відмовившись від набутих негативних звичок.

Дієвим виховним чинником добродійна особистість є тоді, коли стає об'єктом людського поголосу, громадської думки, що благотворно впливає на широкий загал, роблячи його емпатійним і толерантним.

2. Непристойний спосіб життя. Його прихильник характеризується значним відхиленням від суспільно важливих приписів і норм. Життя цієї особистості стає повчальним, коли певні аморальні особи намагаються очорнити добродійність. Тоді приклад особистості з моральними вадами зупинить їхні намагання та змусить

переосмислити свої погляди на проблему моралі. І в організованому виховному процесі педагог, звертаючись до життя морально недосконалої особистості, значно підсилює свої виховні аргументи, чим успішніше формує у вихованців необхідні для повноцінного життя способи поведінки.

Явища подвійної прикрості – сприятливості в житті особистості

Твердження про життя особистості як постійне перебування у взаєминах зі світом людей нині стало аксіоматичним. На його основі розробляють і використовують наукові засоби духовно-морального удосконалення життєвого шляху людини. Однак відсутнє глибоке розуміння того, як особистість ставиться до певної спрямованої на неї дії іншої людини. Адже саме від характеру зворотної реакції особистості залежатимуть її морально-позитивні чи негативні зміни.

У життєвих буднях людина може зіткнутися з неприємностями різної значущості – від нещастя до біди. Одні з них кваліфікують як об'єктивні, тобто такі, що проявляють себе повністю незалежним шляхом. До них можна зарахувати аварії, крадіжки, стихійні лиха, зухвалі дії окремої людини чи групи тощо. Інші неприємності є напівоб'єктивними: їх причини частково закорінені в стані людини, яка зазнає прикрості. Так, у спортивному двобої (наприклад, боксі) спортсмен програє, оскільки виявився менш професіональним за свого супротивника чи проявив безпечність.

Людина важко переживає прикрість, що негативно позначається на її морально-психологічному стані. Однак цей стан може значно погіршитися, коли вона додає до нього власну прикрість, тобто ще й сама собі шкодить. На індивідуальному рівні феномен самоприкрості проявляється як поведінка, що не протистоїть зазнаній особистістю об'єктивній прикрості, а, навпаки, протікає в тому самому смисловому руслі. Наприклад, спортсмен, зазнавши поразки, не працює зосереджено над своїми якостями та здібностями, а вдається до пияцтва чи інших аморальних дій, руйнуючи себе як особистість. Образно кажучи, спортсмен, який упав під ударами супротивника, продовжує лежати, не прагнучи підвестися на ноги. Явище подвійної прикрості властиве особистості в різні вікові періоди її життя, особливо, коли вона інтенсивно включається в багатопланові суспільні відносини.

Виховні зусилля педагогів і дорослих мають бути спрямовані на запобігання та корекцію у підростаючої особистості явища подвійної прикрасі. У цьому зв'язку слід виходити з того, що ніхто не убезпечений від зовнішньої детермінованих прикрас: вони є реальними супутниками життя людини. Тому завдання полягає в тому, щоб вона змогла вчасно виставити проти них внутрішній бар'єр, не допускаючи подальшого подовження їхньої негативної дії. Такими дієвими заслонами є душевна напруженість, що не дає змоги особистості „впасти духом”, рішучість і певна міра мужності. Розвиток цих якостей має стати провідною метою виховання підростаючої особистості.

Протягом життя особистість зазнає добродійних впливів. Вони загалом переважають, хоча трапляються й винятки. У межах цих впливів відбувається повноцінний розвиток особистості, у них вона набуває необхідного духовно-морального досвіду. Добродійний вплив – це одиничний етичний акт вихованої людини. Він є лише позитивним стимулом для розгортання в особистості, яка його позитивно пережила, копіткої внутрішньої роботи з подальшого морального становлення в напрямі, заданому цим стимулом. Це й буде конкретним вираженням педагогічної вимоги трансформації зовнішньої спричиненої сприятливої дії у таку саму за моральною сутністю внутрішню дію особистості. Отже, ідеться про явище подвійної сприятливості в розвитку особистості.

З огляду на це виховна майстерність педагога полягатиме в підсиленні методичними засобами дієвості зовнішнього детермінованого етичного акту для забезпечення несуперечливого прийняття його вихованцем і розгортання в нього відповідної внутрішньої активності. Якщо підростаюча особистість за певних умов сприйняла лише добродійну дію і не продовжила її у своєму духовно-моральному саморусі – значить, вона зупинилася на півдорозі до власної життєвої самозміни.

Життя особистості в пониженні та незалежності

Серед смислоціннісних пріоритетів особистості вагоме місце має посідати прагнення жити відповідно до загальноприйнятих моральних зразків. Однак за певних життєвих обставин воно виявляється нездійсненним. Основна причина цього – несприятлива для розвитку особистості соціальна ситуація. Вона здатна спрямувати підростаючу особистість у деструктивну площину її становлення.

Тоді невідворотними стають різні за ступенем душевні негаразди, життєві суперечності тощо. Провідним чинником несприятливої для повноцінного розвитку особистості соціальної ситуації є конкретна особа, яка негативно впливає на неї. Через власну моральну незрілість підрастаюча особистість може повністю підпасти під її владу, втративши будь-яку життєву самостійність.

Морально примітивна особа має певні характерологічні риси, які змушують підрастаючу особистість підкорятися їй. До них можна зарахувати деструктивно спрямовані лідерські якості, комунікативні здібності та привабливу сукупність соціальних ролей. Вони спонукають підрастаючу особистість до принизливої прислужливості, яка є не спорадичною, а життєво постійною. Якби таке ставлення підрастаючої особистості було більш-менш утаємниченим, його можна було б вважати маловажливим. Однак це відбувається привселюдно, а отже, його руйнівна сила збільшується. Підрастаюча особистість під впливом морально примітивної особи втрачає саморегуляцію, не відчуваючи цього через одурманливу пристрасть до неї.

Важливою для підрастаючої особистості є й та обставина, що внаслідок тотальної залежності та приниження вона повністю перебуває у сфері мізерних інтересів морально примітивної особи. Їй ніколи розширити свій життєвий горизонт, наповнити його суспільно значущими справами, сформулювати гідну життєву позицію й практично утверджувати її. Натомість вона сповна пізнає марнотність дрібних житейських справ і відчуває тягар важкого підкорення. Незважаючи на це, у підрастаючої особистості може сформуватися звичка до такої життєвої спрямованості, яку буде досить важко здолати. Тут потрібен комплекс корекційно-виховних дій, спрямованих на відчуження сформованої пристрасті та застарілої прихильності.

Педагогу насамперед доцільно у своїй роботі використовувати закономірність, згідно з якою людина з презирством ставиться до того, хто проявляє підлесливість, а поважає того, хто не догоджає їй сліпо. Це правило має глибоко усвідомити підрастаюча особистість, щоб вчасно розірвати ланцюг приниження та підкорення. Вона мусить упевнитися, що морально примітивна особа глузує з неї, якщо не явно, то подумки, і хизується цією жорстокою владою.

У такій рефлексивно-перетворювальній роботі в підрастаючої особистості може сформуватися розуміння цінності незалежного життя як внутрішньої свободи, що його звеличує. Місце

непевності, розгубленості в її житті займуть життєва перспектива та успіх, виховання суспільно важливих звичок. При цьому підрастаюча особистість справедливо оцінить власні внутрішні зміни й нові надії. Усе це й буде складниками життя, наповненого свободою та великим задоволенням.

Злагода – незлагода в житті діади

Життя людини протікає на двох організаційних рівнях: внутріособистісному та соціальному (груповому). При цьому ці рівні функціонують одночасно і в такому співвідношенні, за якого внутріособистісні (психологічні) процеси та всі події індивідуального життя значною мірою розгортаються в процесі групового життя. Індивідуальний досвід, яким володіє суб'єкт на певний час, є недостатнім для того, щоб він був продуктивним груповим партнером.

Будь-яка соціальна група – це утворення, для якого характерні взаємозалежності та взаємодії між його партнерами, а отже, необхідна психологічна корекція дій одного учасника групи щодо інших. Найбільш показовою є діада, коли два партнери утворюють первинну соціальну цілісність для розв'язання певних завдань незалежно від того, будуть вони пізнавальними, комунікативними чи практичними, тобто предметно-перетворювальними. Кожне завдання має завершуватися спільним ціннісно-важливим продуктом, необхідною умовою створення якого є способи, якими два суб'єкти регулюють вплив на кожного з них поведінки партнера в процесі їхньої взаємодії. Якщо зразки поведінки партнерів будуть психологічно та етично досконаліми, між ними формуватимуться міжособистісні відносини злагоди. Інакше злагода між партнерами буде відсутня, що призведе до утворення конфлікту та ускладнень в успішному досягненні спільної мети.

Для формування злагоджених відносин партнери повинні розуміти та використовувати:

1) способи, якими психологічні та ситуативні чинники впливають на пару. У суб'єктів має бути сформоване уявлення про вплив на них тих умінь, потреб і оцінних критеріїв, які кожний із партнерів привносить у діаду, а також про манеру, у якій ці дві різні за характером і ціннісною структурою особи взаємодіють одна з одною;

2) зовнішні джерела, які перебувають у їхньому розпорядженні (навчальні посібники, інструменти, матеріали тощо), і цільові та зовнішні обмеження, в умовах яких вони діють;

3) уміння прогнозувати спільні та індивідуальні проблеми, з якими вони можуть зіткнутися у своїх взаєминах, і доступні їм засоби для розв'язання проблем (недостатній досвід ділового спілкування, недостатність відповідних здібностей, неготовність приборкати Его-наміри та ін.);

4) уявлення про характер і ступінь влади, яку вони мають один над одним, регулюючи свої дії, а також про власні підстави для здійснення впливу шляхом погроз, заклику до дотримання соціальних норм тощо.

Наведені приписи мають значення незалежно від того, як розгортатиметься процес взаємодії (партнери досягають сталих і задовільних відносин або відносини руйнуються та втрачається міжособистісна злагода).

Якщо суб'єкт знає (чи думає, що знає) про взаємозв'язки між своїми вчинками та діями партнера, з одного боку, і власними діями, з іншого, він має підстави вирішувати, що робити самому і що спробувати змусити зробити партнера для благодійного впливу на результат на свою користь.

Отже, знання суб'єкта про взаємодію в діаді значно розширюють його пізнавальний фонд і практику соціальної поведінки. Практичне вправління партнерів на основі цих знань дає їм змогу здійснювати, автоматично і не замислюючись, певні дії в певній ситуації. У ситуаціях, що повторюються, індивіди набувають соціальних звичок, завдяки яким можуть діяти без аналізу та роздумів.

Передбачення майбутньої поведінки особистості в контексті визначення типу ставлення до неї

Реальне життя не обмежується міжособистісними ситуаціями за формулою „тут і тепер”, коли соціальна взаємодія здійснюється як одиничне явище в певному інтервалі теперішнього часу і не має продовження в майбутньому. Більш життєво необхідними і такими, що щільніше охоплюють суб'єкт-суб'єктний простір, є ситуації, які починаються в теперішньому та сягають у майбутнє. Однак уся складність таких ситуацій полягає в тому, що між ними не буває однозначної смислоціннісної наступності. Це означає, що особистість, яка діяла в межах певних моральних норм, необов'язково транслюватиме їх на майбутні діяння.

Виникає складна соціально-психологічна проблема: долучати партнера до спільної реалізації певної мети, чи утриматися від

такого наміру. Ця колізія нині стає більш масовою і загрозливою через несформованість у значної кількості людей стрижневих духовно-моральних цінностей як дієвих орієнтирів суспільно значущої життєвої практики. Зайняти об'єктивну позицію щодо цієї соціальної колізії особистість може лише за умови вміння передбачити майбутню поведінку партнера. Інакше вона діятиме у внутрішній ситуації невизначеності, у найкращому разі сподіваючись на краще.

Сучасна психологічна наука не може запропонувати чіткого алгоритму, на основі якого можливо надійно продіагностувати майбутню поведінку особи. Це пояснюється надзвичайною складністю і суперечливістю її внутрішньої структури (цінностей, устремлінь, підсвідомих тенденцій) і неможливістю встановити однозначну кореляцію між зовнішніми чинниками та внутрішніми орієнтаціями особи в контексті її майбутньої поведінки. Хоча роль зовнішніх впливів на характер майбутньої поведінки особистості досить значна. Тому для побудови такого прогнозу вивчають психологічну атмосферу в сім'ї, умови у школі чи іншому закладі, ступінь впливу знайомих і культурного впливу, рівень розвитку соціального досвіду, фізичного розвитку, спадкових утворень особи.

Зовнішні чинники зазвичай оцінюють за ступенем сприятливого чи несприятливого впливу на нормальний розвиток особи. Все ж основним чинником у передбаченні майбутньої поведінки вважають ступінь самопізнання. Йдеться про рівень розуміння особою внутрішнього потрібно-мотиваційного стану та ситуацій емоційного прийняття себе як неповноцінної чи повноцінної. Тому передбачення майбутньої поведінки зіставляється з реалістичним усвідомленням особистістю себе. Це означає, що внутрішній світ суб'єкта сильніше впливає на його поведінку, ніж зовнішні стимули навколишнього середовища. Однак їх дію через це не слід ігнорувати.

„Сучасна” людина в сутнісних показниках

Замислюючись над тим, яку людину слід вважати „сучасною”, спливає думка про її життя в теперішньому з усіма його суспільними обставинами. Однак виявляється, що цього аргументу недостатньо для відповіді на поставлене запитання. За такого визначення будь-яку людину, яка живе нині, можна вважати „сучасною”. Однак „сучасною” може бути лише та людина, яка вищою мірою є свідомою. Адже існувати цілковито в теперішньому – означає повністю

усвідомлювати своє існування, що вимагає максимальної інтенсивності та екстенсивності свідомості.

Існування людини безпосередньо пов'язане з усвідомленням нею свого минулого. Воно завжди емоційно перебуває у її внутрішньому світі. Однак це не означає, що „сучасна” людина жорстко прив'язана до минулого. Вона гармонійно володіє сьогоденною свідомістю як орієнтиром до суспільно значущого життя.

„Сучасна” людина „неісторична” у глибинному сенсі слова та відчужується від людей, які живуть лише традицією минулого. Тому сучасною в усій повноті людина стає лише залишаючи все непотрібне, все, що переросла завдяки власній ціннісній позиції і відповідним справам. Така свідомість і внутрішня позиція для „сучасної” людини не є показними – це її глибинні особистісні атрибути, адже часто зустрічаються люди, які надають собі вигляду сучасних, не відповідаючи виокремленим атрибутам і не вирішуючи відповідних життєвих завдань. Вони неочікувано з'являються поряд з дійсно сучасними людьми та прагнуть завоювати людське визнання. Чесна сповідь сучасності означає добровільне визнання самого себе смиренним і відмову від німбу святості.

„Сучасна” людина, яка переросла історичні стадії людської свідомості, здатна досягнути теперішнє з позиції майбутнього. Для цього вона мусить досягти в житті не менше за інших. Це необхідно для подальшого зростання свідомості, адже доки вона не відмежувалася від традиції своїми творчими здібностями, вона не вірна минулому. Теперішнє є процесом переходу. Тільки ту людину, яка так усвідомлює теперішнє, можна вважати „сучасною”.

Кожна особистість формує свій образ життя. Бажано, щоб у ньому не було місця низькому і мерзенному. Для цього від неї вимагаються великі зусилля й прагнення. Вони мають бути спрямовані на те, щоб людина навчилася чути іншу людину, була відкритою до неї у своїй позитивній сутності. Тоді людське життя матиме справжню цінність і для себе, і для суспільства. Лише добродійні справи, помисли і переживання сприяють повноті життя особистості. Тому вона має чітко розрізняти, що є дорогоцінним у її житті, а що марнотним, і вибирати позицію блага, щоб життя, зрештою, не принесло їй почуття розчарування і безплідності. Тож слід зважати на те, що внутрішні ускладнення долаються лише любов'ю як керівним принципом життя людини.

❖ РОЗДІЛ 7

ЕТЮДИ ПРО ДУХОВНІ ОБЕРЕГИ

Зведення великих постатей у тривалому часі історії дозволяє побудувати неперервний ідейно-ціннісний шлях, по якому прямуватиме нове покоління до вершин духовності, не зазнаючи перепон у досягненні цієї великої мети.

7.1. Драма духовного перетворення М. Гоголя

Майстром художнього слова, глибоким знавцем усіх сторін суспільного життя у його позитивних і негативних проявах був українсько-російський письменник М. Гоголь. Більшість сучасників сприймала його як класичного письменника-сатирика, що викрив суспільні і людські вади. Громадянсько-особистісна позиція М. Гоголя формує установку читача і нині.

Діалектика душі М. Гоголя драматична, особистісні проблеми письменника зумовили критичний аналіз власної творчості і таланту. Його не задовольняло розуміння людини лише як індивідуальності та її побуту.

Він переймався глибинними закономірностями вчинків, які визначали людську сутність. Саме душа людини цікавила М. Гоголя найбільше, ключем до її розуміння вважав Ісуса Христа. Однак лише розуміння було замало, оскільки необхідні сердечна мудрість, перегляд цінностей. Здійснити це письменнику допомогли вчення святих отців Василя Великого, Єфрема Сірина, Григорія Ниського, Іоана Дамаскіна, Іоана Златоуста та інші духовні твори сучасників Гоголя. Вони стимулювали його духовну самоосвіту та душевне самовиховання. Духовне вдосконалення М. Гоголя безпосередньо пов'язане з художньою творчістю, яка опредметила його духовні надбання, що стали критерієм оцінювання його письменницького доробку. Письменник оцінив його досить жорстко, оскільки вважав свої твори марною працею і намагався „спокутувати” їх незачуїсть. Оцінку власної творчості він переносив на самого себе, заявляючи, що необміркованими і незрілими творами одним завдав прикрощів, а інших навіть налаштував проти себе. Саморефлексія

засвідчила духовне благородство автора, адже він визнав самолюбство, самовпевненість, навіть неповагу до інших тощо. М. Гоголь зазначив, що він в однаковій мірі відповідає за професійні і особистісні недоліки.

Високий рівень духовного розвитку М. Гоголя засвідчують „Роздуми про Божу Літургію”, які він так і не завершив. Він прагнув довести внутрішній глибинний зв'язок Божої Літургії з подвигом любові Творця. Ідея жертвовного служіння Богу і Вітчизні визначила духовний поступ гоголівської думки, стала центральною ланкою, що об'єднала ранню і пізню творчість автора. Образ готового до самопожертви пересічного чесного трудівника став найважливішим для твору „Вибрані місця з листування з друзями”. „Після тривалих років і праці, – констатував М. Гоголь у „Авторськійповіді”, – я прийшов до того, про що задумувався ще в часи дитинства: призначення людини – служити і все життя наше є служіння. Не слід лише забувати, що взяте місце у земній державі для того, щоб служити на ньому Царю Небесному і пам'ятати про Його закон”.

Страждання М. Гоголя вплинули на формулювання ним програми власного життя, цінностями якого стали спасіння духовної чистоти, піклування про інших, виконання біблійних заповідей. Християнське світосприйняття кардинально змінило художній спосіб відображення життя. „Плямування” („Мертві душі”) поступилося наставлянням, якими повинні були керуватися близькі, друзі, шанувальники його таланту („Вибрані місця...”). Саме вони демонструють внутрішню спорідненість християнської думки з життям, етичний бік християнства. М. Гоголь був переконаний, що необхідно розглядати не індивіда взагалі, а особистість, яка долучилася до Бога, тобто самотню перед Ним у своєму зусиллі і відповідальності. Письменник сповідував ідею, згідно з якою християнське пізнання незалежно від його форми – це занепокоєння і повинно ним бути; але навіть цей неспокій наставляє. Стурбованість є істинним ставленням до життя, реальності і через це воно дуже важливе для християнина.

Християнське світосприйняття М. Гоголя визначило його смислоціннісні пріоритети: зростання духовного Я автора залежало від глибокого пізнання ним ідеї Бога не у кількісному параметрі духовного Я, а у якісному – його ціннісній спрямованості. М. Гоголь постулював, що істиною є те, що Бог – міра людини.

Ідея буття, національна культура та доля Вітчизни стали для М. Гоголя основними проблемами, які він філософськи розглядав, аналізуючи світоглядні пріоритети Європи. Письменник наголошував на тимчасовості земного буття і призначенні людини, що полягає у духовному очищенні. Гоголівське світосприйняття світу актуальне і нині, оскільки ґрунтується на понад – часовому історіософському осмисленні.

7.2. В. Сухомлинський: життя в діалозі

Актуальність дослідження картини світу В. Сухомлинського зумовлена потребами педагогіки виховання і інформаційними виховними технологіями.

В. Сухомлинський вибудовував своє ставлення до суспільства, радіючи за його успіхи, обурюючись через негаразди, породжені моральними діями. Емпатія була основним у ставленні до дитини. Чуже горе він переживав як своє, воно стимулювало його допомагати. Ця позиція була центральною у структурі підростаючої особистості, В. Сухомлинський доклав зусилля задля перетворення на мотив вчинків, поведінки та діяльності вихованця.

Універсальний спосіб мислення педагога ґрунтувався на принципі діалогу, як формі тлумачення різних проблем, що уможливило відкриття складних і прихованих закономірностей.

Обстоюючи гуманістичну діалектику, В. Сухомлинський був радикальним у ставленні до викорінення певного елемента системи. Він намагався віднайти гармонію у поєднанні батьківської любові, ласки і вимогливості. Часто батьки нехтують відповідальністю, що може призвести до негативних виховних наслідків. Методичні поради щодо виховання у дитини духовно-моральних якостей, золоте правило: подібне виховується лише подібним: любов – любов'ю, вимогливість – вимогливістю, є основою його педагогічної спадщини.

Гуманізм виробляється у людини через постійне глибинне осмислення світу і себе в ньому, формує філософський рівень світо розуміння. Саме творче мислення педагога сприяло філософському осмисленню світу. Основну мету людського життя, найвищий його сенс вбачав у прагненні культурного продовження себе в людському роді і на її основі розкрив роль морального пориву, який мав вивищитися до пориву духовного.

В. Сухомлинський крізь призму діалогічного принципу розглянув моральну сферу особистості. Це змусило його критично проаналізувати духовний світ особистості. Оцінити морально-духовну амбівалентність вихованця складно, важливе значення у цьому має глибинна диференціація особистісних утворень. Пізнавальна поверховість безпосередньо відображається на ефективності виховних впливів педагога.

Духовно-моральний глосарій В. Сухомлинського змістовно багатий, на його основі педагог виробив систему моральних завдань, які дадуть змогу спільно розв'язати їх разом з вихованцями. Моральні категорії, за якими В. Сухомлинський радив оцінювати людські вчинки і залучати їх розуміння у почуттєвий образ вихованців: правда і брехня, честь і безчестя, справедливість і несправедливість, прямодушність і підступність, обов'язок і безвідповідальність, чуйність і безсердечність, мужність і боягузтво, щедрість і жадібність, користолоубство і безкорисливість, великодушність і тиранія, свобода і свавілля, краса і потворність тощо.

В. Сухомлинський розглядав проблему дитячих переживань, які є підґрунтям цінностей підростаючої особистості. Згідно з традиційними виховними методиками, вихователь має спостерігати за перебігом емоцій вихованця і вчасно вдаватися до профілактики та корекції. Натомість В. Сухомлинський акцентує на культивуванні Ми-переживань, що продукують емоційну цілісність, гармонійні стосунки вихователя і вихованця. Це душевне єднання сприяє особистісному вдосконаленню. Виникає воно, коли дитина хоче допомогти старшим. Дорослі мають не перешкоджати у цих намірах, а ставитися серйозно. У дитини слід сформувати емоційні судження типу: „ми працюємо”, „ми зайняті справою”, „нам важко”, „ми стомилися”, „ми відпочиваємо”. Ідею діалогізму у розвитку особистості на практиці реалізовано у плекальному вихованні, у якому зберігається самобутність дитини. Отже, виховний процес є допомогою дитині, у якій педагог зберігає внутрішню суб'єктивну цілісність вихованця, стимулює його до духовно-морального самовдосконалення. Діяти всупереч недоторканності підростаючої особистості наставник міг лише тоді, коли вихованець мав значні вади.

Усвідомлення виховання як важливого діяння, складної праці, яка породжує Людину, потребує від педагога бути професійно і морально підготовленим до цього.

7.3. В. Сухомлинський: два періоди дитинства – два образи Я

У сучасній освіті відбувається швидкий прогрес, який спрямований на повноцінний гармонійний розвиток підростаючої особистості. Розробляють нетрадиційні системи навчального змісту, оригінальні форми і методи свідомого засвоєння його учнем. Психолого-педагогічна наука і практика ґрунтуються на інноваційних технологіях. Сучасні освітні стандарти пронизують теоретичне і практичне освоєння ідей діяльнісного, компетентнісного та інтегративного підходів. Їх слід враховувати при визначенні перспективних і близьких цілей, змісту та методів у дошкільному періоді розвитку ДИТИНИ. Педагоги і батьки повинні адаптувати дитину до нового способу життя і властивих йому форм пізнання світу людей і речей.

Навчально-виховні зусилля повинні спрямовуватись на забезпечення вільного переходу дитини від дошкільного до молодшого шкільного віку.

Л. Виготський, характеризуючи дитячу гру як вправу на майбутнє, зазначав, що вона перетворюється на реальну дію, пізнавальну, предметно-перетворювальну, художню і духовно-практичну діяльність. Від ефективної діяльності дошкільника залежить його готовність до школи, тобто до нового вікового періоду його розвитку. У дошкільника мають бути сформовані здібності, що дадуть змогу гармонійно йому увійти до цього періоду: продуктивне мислення і увага, вміння правильно сприймати і розв'язувати проблеми, раціональна і емоційна складові діяльності, узгодженість смислової і операційно-технічної її сторін, орієнтування на образ дорослого як персоніфікатора можливостей дитини. На їх основі у молодших школярів формуватимуться вміння співпраці і спілкування з учителем і ровесниками. Для їх набуття дитину необхідно залучати до навчально-виховних ситуацій, якими керуватимуть дорослі, оскільки недоцільно, щоб дошкільник розв'язував їх спонтанно. Нова позиція школяра, на думку Д. Ельконіна, пов'язана не лише з новою мотиваційною структурою, що забезпечує успішність навчальної діяльності, дитина по-іншому починає сприймати світ і ставитися до нього.

В. Сухомлинський образ Я дитини у контексті шкільного майбутнього вбачає у єдності процесу свідомості і самосвідомості. Це забезпечить об'єктивне тлумачення психологічної реальності. До-

шкільник осмислює, а не лише сприймає, навколишній світ і усвідомлює себе в ньому. Від осмисленості зовнішнього світу залежить саморозуміння. Ці фундаментальні процеси структури образу Я розгортаються синхронно з урахуванням вікових психічних можливостей дошкільника.

Параметри активності й діяльності репрезентують його розвинену особистість. Педагог має скеровувати дитину у засвоєнні навколишнього світу, тому „батькам, особливо молодим, треба оволодіти елементарними знаннями як про шкільне, так і дошкільне виховання”. Дорослого вчений уважав посередником між зовнішнім світом і дитиною, який забезпечить їй гармонійний розвиток образу Я. Компонентами цього образу за такої позиції дорослого стають знання, уявлення, інтереси, почуття, цінності. Дорослий формує широту пізнавальних надбань і багатство емоційно-моральних переживань. В. Сухомлинський наголошував, що „готуючи дитину до майбутнього навчання в школі, треба дбати передусім про багатство і багатогранність її духовного життя”. Згідно з його поглядами, у образі Я дошкільника відображаються наслідки розумового розвитку, а саме мисленнєві, мнемічні, комунікативні, сенсорні здібності, які не ототожнюють із результатами навчання.

Модель образу Я дошкільника, яку утверджував М. Сухомлинський, ґрунтується на трьох іпостасях: розумі, духовності, творчості, у яких розгортається повноцінний навчально-виховний процес дитини дошкільного віку, що дасть їй змогу гармонійно розвиватись далі. Прийшовши до школи, дитина ознайомлюється з соціально нормованою діяльністю, яка стає її приватною справою, а навчальна діяльність – найважливішою соціальною функцією учня. У нього формуються соціальні норми як вимоги, яких він повинен дотримуватись. Виконання нової діяльності позначається на відносинах дитини з дорослими і ровесниками, сім'ї і позашкільній діяльності, ставленні до себе і формуванні самооцінки, у яких полягає найважливіша виховна функція шкільної освіти – формування особистості. Образ Я молодшого школяра зумовлює конкретність, образність та емоційність думок, суджень та поведінки.

В. Сухомлинський зазначав, що емоційність духовного життя 3–4-річної дитини відрізняється від цієї характеристики у 6–7-річної дитини. Дошкільник емоційно реагує на ті чуттєві властивості речей і явища навколишньої дійсності, які можуть позначатися на

ньому чи його рідних, а 6–7-річна дитина переживає ставлення до багатьох життєвих явищ. У її емоційному ставленні до предметів, явищ і людей закодоване оцінювання навколишнього світу.

Емоційне відображення молодшим школярем навколишньої дійсності змінюють інші форми виявлення. Зростає значення причинно-наслідкового мислення, на якому ґрунтувалось стійке уявлення дитини про соціальну справедливість і її значення в духовному образі Я молодшого школяра. Укорінення навчально-виховних здобутків учня в образі Я відбувається завдяки реалізації концепції взаємозв'язку мислення і почуттів у дітей молодшого шкільного віку. Новітні підходи до створення розвивальних навчально-виховних технологій не враховують положення цієї концепції, що знижує їх можливості.

Складником образу Я молодшого школяра є мовленнєвий компонент, який обслуговує когнітивно-емоційні процеси, осмислює й узагальнює їх. Унаслідок цього образ Я молодшого школяра стає стійким, це програмує його розвиток надалі. В. Сухомлинський вважав, що чим менше слово передає образи сприймання, тим гірше діти сприймають ідею і слабшає емоційне ставлення її до навколишнього світу.

Ядром образу Я молодшого школяра є його моральні утворення, що формуються у молодшому шкільному віці. Такі поняття, як добро і зло, справедливість і несправедливість, правда і брехня, щирість і лицемірство, вірність і зрадливність, що яскраво усвідомлюють у цьому віці, лишаються в емоційній пам'яті на все життя. Духовність дитини слід виховувати на зразках прекрасного, яке вабить, а негативне явище слід не лише правильно трактувати, а активно засуджувати. Успішно засвоїти ці етичні імперативи дитина зможе за умов залучення її до колективу ровесників, який у їх житті відіграє важливу роль. Молодші школярі колективно переживають, відчувають, висловлюють власне ставлення до навколишнього світу. У старшому віці риси особистості усталюються в процесі самостійної діяльності, поза колективом, а в молодшому умовою розвитку індивідуальності є ідейне життя колективу. У цьому суспільному просторі відбувається трансформація колективного образу Я у індивідуальний образ Я молодшого школяра, який утілюється у конкретних діях і суспільно значущих вчинках.

Отже, необхідно створити доцільну змістову і методичну наступність, щоб на найкращих внутрішніх надбаннях одного віку ґрунтувався подальший розвиток підростаючої особистості.

7.4. Виховні постулати О. Захаренка

Сучасна виховна теорія і практика послуговуються положеннями О. Захаренка. Нині їх уточнюють і доповнюють. До постулатів О. Захаренка належать такі:

1. Вихованець повинен бути впевненим, що його почують.
2. Вихованцеві забезпечують тісне спілкування з педагогом і значущими дорослими.
3. Вихованець має право плекати настанову, що педагог не тільки для всіх, а персонально для нього виконує свою місію. Це породжує культивування інтимно-особистісних взаємин.
4. Вихованець має усвідомлювати, що педагог не директивно вводить його у світ знань і цінностей, а просить це зробити. Це дієва виховна позиція.
5. Світ цінностей, до якого педагог залучає вихованця, дуже піднесений, його мірою є ідеал гуманістичної особистості. Не слід переживати, що вихованця спершу може обурювати цей ідеал, оскільки він не розуміє його. За відповідної духовно-моральної діяльності ідеал стане для нього значущим і учень особистісно удосконалисть його.
6. „Учень має бути вільним як птах”, крила якого – свобода й відповідальність.
7. Вища цінність вихованця полягає у тому, що слід бути громадянином. Це еталон випускника, у якому проявляється не традиційна громадянська позиція, а життєва, яка є надзавданням педагога.
8. Досвід поколінь вихованцю слід зробити своїм досвідом. Цінності суспільства (ідеали, думки, вчинки, прагнення) учень має набуті і зберегти як власні.
9. „Колего! Відшукай такі події в житті дитини, щоб вона себе відчула корисною, потрібною”. У цьому полягає культивування в неї високих вчинків і виховання ними.
10. Вчити дітей бачити красу світу, жити за законами добра і краси.
11. Виховувати підрастаюче покоління у любові до праці, особливо творчої.
12. Оскільки діти творять майбутнє, вони не готуються жити, а живуть. Тому сучасне повинно бути яскравим, повноцінним, радісним. Це продукує проектування і реалізацію високодуховної моделі життєдіяльності особистості.

❖ ДОДАТКИ

ДІАГНОСТИЧНІ МЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Найважливіше завдання педагога – знати дитину, щоб процес виховання не став суперечливим і сприймався однозначно всіма. Це забезпечує вміння вчителя своєчасно виявляти стан і особливості конкретного психологічного утворення (властивості) чи порушення. Послуговуючись діагностичними методиками, він повинен визначити програму роботи з вихованцем для створення оптимальних умов його особистісного розвитку і за потреби – правильних корекційних впливів, якщо цього вимагає освітня ситуація.

1. Методики вивчення особистих якостей

1.1. Методика „Ціннісні орієнтації” (М. Рокич)

М. Рокич вирізняє дві групи цінностей: термінальні – упевненість у тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути; інструментальні – переконаність, що певний образ дій або якість особистості є бажаною в будь-якій ситуації. Така класифікація відповідає традиційному поділу на цінності-цілі та цінності-засоби.

Респонденту надають два списки цінностей (по 18 пунктів у кожному) на аркушах паперу в алфавітному порядку або на картках. У них опитуваний кожен цінність позначає ранговим номером, а картки розкладає у порядку значущості. Спочатку пред'являються набір термінальних, а потім – інструментальних цінностей.

Інструкція. Опитуваним пред'являють набір із 18-ти карток із позначеннями цінностей. Їх завдання – розкласти картки у порядку значущості принципів, якими вони керуються у житті. Слід уважно вивчити таблицю і вибрати найзначущішу цінність, поставити її на перше місце. Всі картки розкласти у порядку спадання. Найменш важлива буде на 18-му місці. Працювати необхідно вдумливо, не

поспішаючи. Кінцевий результат має відображати справжню позицію опитуваних.

Аналізуючи ієрархію цінностей, варто звернути увагу на їх групування опитуваним у змістовні блоки на різних умовах. Так виокремлюють „конкретні” і „абстрактні” цінності, цінності професійної самореалізації й особистого життя тощо. Інструментальні цінності можуть групувати в етичні, цінності спілкування, цінності справи; індивідуалістичні і конформістські цінності, альтруїстичні цінності; цінності самоствердження і цінності прийняття інших тощо. Це не всі можливості суб'єктивного структурування системи ціннісних орієнтацій, необхідно визначити їх індивідуальну закономірність. Якщо не вдається це зробити, існує вірогідність несформованості у респондента системи цінностей чи його нещирих відповідей на питання.

Бланк респондента

Список А (термінальні цінності):

- активне, діяльне життя (повнота й емоційна насиченість життя);
- життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягають у процесі засвоєння життєвого досвіду);
- здоров'я (фізичне і психічне);
- цікава робота;
- краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і мистецтві);
- любов (духовна і фізична близькість із коханою людиною);
- матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних нестатків);
- наявність гарних і вірних друзів;
- суспільне покликання (повага оточення, колективу, товаришів по роботі);
- пізнання (можливість поглиблення освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток);
- продуктивне життя (максимально повне використання власних можливостей, сил і здібностей);
- розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення);
- розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків);

- воля (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках);
- щасливе сімейне життя;
- щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, народу, людства загалом);
- творчість (можливість творчої діяльності);
- упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності):

- акуратність (охайність, уміння тримати речі в порядку, дотримуючись порядку в справах);
- вихованість (гарні манери);
- високі запити (високі вимоги до життя і високий рівень домагань);
- життєрадісність (почуття гумору);
- ретельність (дисциплінованість);
- незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);
- непримиренність до недоліків у собі й інших;
- освіченість (широта знань, високий рівень загальної культури);
- відповідальність (почуття відповідальності, уміння дотримуватись слова);
- раціональність (уміння розумно і логічно мислити, приймати обмірковані, раціональні рішення);
- самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
- сміливість у обстоюванні власної думки і поглядів;
- тверда воля (уміння настояти на своєму, не відступати перед труднощами);
- терпимість (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки і вчинки);
- широта поглядів (уміння зрозуміти погляди іншого, поважати їхні смаки, звичаї, звички);
- чесність (правдивість, щирість);
- ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі);
- чуйність (піклування).

(Отримані за допомогою тесту М. Рокича дані бажано підкріплювати даними інших методик).

1.2. Методика вивчення совісності

Інструкція. Учням пропонують відповісти на твердження: якщо вони відповідають почуттям – поставити поряд із номером твердження знак „+”, якщо ні – знак „-”.

Текст опитувальника

1. Коли я когось обманював, то відчував докори сумління.
2. Мені більше подобаються картини із зображенням природи, ніж сцен із життя.
3. Люди, що уникають роботи, повинні відчувати провину.
4. Часто людина хворіє тому, що надто песимістично сприймає життя.
5. Щоб чогось досягти, необхідно докласти значних зусиль.
6. Совість – це вигадка людей.
7. Недосконала людина не буває по-справжньому щасливою.
8. Я роблю багато такого, про що пізніше шкодую.
9. Кожна людина є тим, що вона про себе думає.
10. Ненавмисно образивши когось, я довго почуваюся винним.
11. Там, де немає проблем, немає й цікавого життя.
12. Мене пригнічує те, що я мало роблю (робив(-ла)) для своїх батьків.
13. Життя треба сприймати таким, яке воно є, а не таким, яким хочеш його бачити.
14. У дитинстві, побивши когось чи забравши іграшку, я ніколи не шкодував(-ла) про це.
15. У кожному явищі є свої позитивні і негативні сторони.
16. Я б хотів(-ла), щоб мої гріхи були прощені.
17. Лозунг „Хто не працює, той не їсть” абсолютно правдивий.
18. Я рідко відчуваю докори сумління.
19. Там, де є бадьорість духу, немає місця хворобам і суму.
20. Лише розв'язуючи проблеми, я можу зростати як особистість.
21. Коли я чиню неправильно, мене мучить совість.

Опрацювання результатів

Ключ до опитувальника. По 1 балу слід нарахувати за позитивні відповіді на пункти 1, 3, 8, 10, 12, 14, 16 та за відповіді „ні” на 6, 18,

21 пункти. Відповіді на інші твердження не враховують. Підрахувати набрану суму балів (мінімум – 0, максимум – 10 балів).

Висновки. Чим більша сума балів, тим вищий рівень совісності (схильності до відчуття провини).

1.3. Методика „Виявлення установок, спрямованих на альтруїзм – егоїзм”

Інструкція. Слід уважно прочитати питання та дати на них відповідь „так” чи „ні” з огляду на наявну тенденцію поведінки у ситуації.

Текст опитувальника

1. Вам часто кажуть, що ви більше думаєте про інших, ніж про себе?
2. Вам легше просити за інших, ніж за себе?
3. Вам важко відмовити людям, якщо вони вас про щось просять?
4. Ви часто намагаєтеся зробити людям послугу, якщо в них неприємності?
5. Для себе ви робите щось із більшим задоволенням, ніж для інших?
6. Ви прагнете зробити якомога більше для інших людей?
7. Ви впевнені, що найбільша цінність – жити для інших людей?
8. Вам важко змусити себе зробити щось для інших людей?
9. Ваша характерна риса – безкорисливість?
10. Ви переконані, що людина, яка піклується про інших, часто шкодить собі?
- II. Ви засуджуєте людей, які не в змозі собі зарадити?
12. Ви часто просите людей щось зробити з корисливих мотивів?
13. Ваша характерна риса – прагнення допомогти іншим?
14. Ви вважаєте, що спочатку людина має думати про себе, а потім про інших?
15. Ви зазвичай багато часу приділяєте собі?
16. Ви впевнені, що не варто для інших надто старатися?
17. Для себе у вас зазвичай не вистачає ні сил, ні часу?
18. Вільний час ви використовуєте тільки для своїх захоплень?
19. Ви можете назвати себе егоїстом?
20. Ви докладаете максимальні зусилля лише за хорошу винагороду?

Опрацювання результатів

Ключ до опитувальника. У разі відповіді „так” на питання 1-4, 6, 7, 9, 13, 17 і відповіді „ні” на питання 5, 8, 10-12, 14-16, 18-20 слід поставити по 1 балу. Потім підраховують загальну кількість балів.

Висновки. Якщо сума балів більша 10, то у суб'єкта спостерігається альтруїзм, бажання допомогти людям. Якщо менша 10 – виражена егоїстична тенденція.

1.4. Методика „Шкала емоційної запальності”

Інструкція. Пропонують прочитати твердження і дати на них відповідь: якщо згодні з ними – поставити знак „+”, якщо ні – „-”.

Текст опитувальника

1. Я легко стаю роздратованим, але швидко заспокоююся.
2. Якщо хтось виводить мене з себе, я не звертаю на це уваги.
3. Я набагато більше дратівливий, ніж це здається.
4. Я завжди спокійно реауюю на критику, навіть якщо вона здається мені несправедливою.
5. Мене охоплює гнів, коли наді мною насміхаються.
6. У мене ніколи не буває спалахів гніву.
7. Мене обурює, коли люди штовхають мене на вулиці чи у транспорті.
8. У конфліктній ситуації я поводжуся спокійно.
9. Я не вмю стримуватися, коли мені несправедливо дорікають.
10. Зазвичай мене важко вивести з себе.

Опрацювання результатів

Ключ до опитувальника. За відповіді „так” на пункти 1, 3, 5, 7, 9 та відповіді „ні” на пункти 2, 4, 6, 8,10 слід нарахувати по 1 балу.

Висновки. Якщо сума набраних балів 8-10, то в опитуваного висока емоційна запальність, якщо 4 бали і менше – низька. Бали від 5 до 7 характеризують середній рівень запальності.

1.5. Методика „Агресивна поведінка”

Інструкція. На кожне твердження у матриці потрібно дати відповідь „так” (знак „+”) або „ні” (знак „-”).

Текст опитувальника

1. Я не можу втриматися від грубих слів, якщо хтось не погоджується зі мною.
2. Іноді я пліткую про людей, яких не люблю.
3. Я ніколи не буваю роздратованим настільки, щоб кидатися речами.
4. Я рідко даю здачі, якщо мене вдарять.
5. Іноді я в різкій формі вимагаю поваги до власних прав.
6. Від злості я часто про себе проклинаю того, хто мене образив.
7. Я можу пригадати випадки, коли був(-ла) настільки розлюченим(-ою), що хапав(-ла) першу річ, яка потрапляла мені під руку, і ламав(-ла) її.
8. Якщо я розізлюся, то можу вдарити людину.
9. Якщо хтось дратує мене, то готовий(-а) сказати все, що про нього думаю.
10. У разі конфлікту на роботі я найчастіше „розряджаюся” в розмовах із друзями та рідними.
11. Іноді я виражаю свій гнів тим, що стукаю по столу кулаком.
12. Якщо мені для захисту своїх прав потрібно застосувати фізичну силу, то я так і роблю.
13. Якщо на мене кричать, я починаю кричати у відповідь.
14. Я часто розповідаю вдома про вади співробітників, які критикують мене.
15. Від прикрощів я можу пхнути ногою все, що підвернеться.
16. У дитинстві мені подобалося битися.
17. Я часто погрожую людям, хоча й не маю наміру дотримуватись їх.
18. Я часто розмірковую, що мені потрібно сказати начальнику, але так і не роблю цього.
19. Я вважаю непристойним стукати по столу, навіть якщо людина дуже сердита.
20. Якщо той, хто взяв мою річ, не віддає її, я можу застосувати силу.
21. У суперечці я часто починаю сердитися і кричати.
22. Я вважаю, що засуджувати людину „позаочі” не дуже етично.
23. Не було випадку, щоб я зі злості що-небудь зламав(-ла).
24. Я ніколи не застосовую фізичну силу для розв'язання спірних питань.

25. Навіть якщо я злюся, я не вдаюся до різких висловлювань.
26. Я не пліткую про людей, навіть якщо вони мені дуже не подобаються.
27. Я можу так розлютитися, що буду трошити все підряд.
28. Я не здатен вдарити людину.
29. Я не вмію „поставити людину на місце”, навіть якщо вона на це заслуговує.
30. Іноді я про себе обзиваю начальника, якщо залишаюся незадоволеним його рішенням.
31. Мені не подобаються люди, які зганяють злість на своїх дітях, застосовуючи фізичну силу.
32. Люди, які постійно дратують мене, варті того, щоб їх вдарили.
33. Яким би злим я не був, я намагаюся не ображати інших.
34. Після неприємностей на роботі я часто влаштовую скандали вдома.
35. Коли я роздратований(-на), то, виходячи, грюкаю дверима.
36. Я ніколи не любив(-ла) битися.
37. Я буваю грубуватим(-ою) з людьми, які мені не подобаються.
38. Якщо у транспорті мені наступили на ногу, то лаюся про себе.
39. Я завжди засуджую тих батьків, які б'ють своїх дітей лише тому, що в них поганий настрій.
40. Легше переконати людину, ніж примусити її фізично.

Матриця для відповідей

№	Так	Ні	№	Так	Ні	№	Так	Ні	№	Так	Ні
1			11			21			31		
2			12			22			32		
3			13			23			33		
4			14			24			34		
5			15			25			35		
6			16			26			36		
7			17			27			37		
8			18			28			38		
9			19			29			39		
10			20			30			40		

Опрацювання результатів

Ключ до опитувальника. Для зручності підрахунку балів доцільно послуговуватися чотирма ключами, які за розмірами та формою повинні точно відповідати матриці. На місці відповідей мають бути вирізані вікна, у яких може з'явитися знак „+” чи „-”, поставлений опитуваним.

Ключ до матриці. Відповіді „так” за позиціями 1, 5, 9, 13, 17, 21, 37 та „ні” за позиціями 25, 29, 33 свідчать про схильність опитуваного до прямої вербальної агресії; відповіді „так” за позиціями 2, 6, 10, 14, 18, 30, 34, 38 та „ні” за позиціями 22, 26 – про схильність до непрямой вербальної агресії; відповіді „так” за позиціями 7, 11, 15, 27, 35 і „ні” за позиціями 3, 19, 23, 31, 39 – про схильність до непрямой фізичної агресії; відповіді „так” за позиціями 8, 12, 16, 20, 32 та „ні” за позиціями 4, 24, 28, 36, 40 – про схильність до прямої фізичної агресії. За кожну відповідь нараховують 1 бал.

Висновки. Чим більша сума набраних балів, тим вища схильність людини до агресії. Сума балів за пряму і непрямую фізичну агресію та пряму вербальну агресію засвідчує нестриманість, якщо сума 20 балів і більше, або стриманість (витримку) – сума балів 10 і менше.

2. Методики вивчення вольових якостей

2.1. Методика визначення нерішучості та сором'язливості

Інструкція. Необхідно прочитати твердження опитувальника і у разі згоди з твердженням поставити знак „+”, у разі незгоди – знак „-”.

Текст опитувальника

1. Коли я перебуваю в компанії, мені важко вибрати тему для розмови.
2. У компанії я почуваюся ніяково, й через це про мене складається гірше враження, ніж є насправді.
3. Я рідко починаю розмову з людьми першим.
4. Мені буває важко висловити свої думки, тому я не розпочну бесіду з такою готовністю, як інші.
5. Часто я лише зі значними труднощами можу приховати власну сором'язливість.

6. Я сходжуся з людьми так само легко, як і інші.
7. Мені важко підтримувати розмову з малознайомими людьми.
8. Я часто багато втрачаю через нерішучість.
9. Іноді через стриманість мені важко обстоювати власні права.
10. У школі мені було важко говорити перед усім класом.
11. Я без страху й сором'язливості входжу до кімнати, де зібралися і розмовляють люди.
12. Я охоче знайомлюся з новими людьми.
13. Мені хотілося б стати менш сором'язливим.
14. Мені здається, що, потрапляючи в новий колектив, я швидко пристосовуюсь.
15. Якщо люди спостерігають за мною, мені стає не по собі.

Опрацювання результатів

Ключ до опитувальника. Бали нараховують за відповіді „так” за позиціями 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 13, 15 та відповіді „ні” за позиціями 6, 11, 12, 14. Підраховують суму балів.

Висновки. Високі оцінки за критерієм „нерішучість, сором'язливість” свідчать про невпевненість особистості у собі. Вона уникає ризикованих ситуацій, а за необхідності прийняти рішення або дуже вагається, або відтерміновує його виконання.

2.2. Методика „Соціальна сміливість”

Інструкція. Оберіть відповіді на твердження.

Текст опитувальника

1. У спілкуванні з людьми я:
 - а) охоче беру участь у розмові;
 - б) поводжусь нейтрально;
 - в) спокійно відсторонююсь від розмови.
2. Почуваюся ніяково, якщо несподівано опиняюся в центрі уваги групи людей:
 - а) так;
 - б) трохи;
 - в) ні.

3. Я завжди радий бути серед людей (наприклад, у гостях, на танцях, зустрічі):
- а) так;
 - б) інколи;
 - в) ні.
4. Зазвичай я мовчу в присутності старших за віком, досвідом чи статусом:
- а) так;
 - б) іноді;
 - в) ні.
5. Мені важко говорити або декламувати перед великою групою людей:
- а) так;
 - б) інколи;
 - в) ні.
6. Перед виступом у присутності багатьох людей я відчував хвилювання:
- а) дуже часто;
 - б) іноді;
 - в) майже ніколи.
7. Коли я перебуваю у великій групі людей, то здебільшого мовчу й даю слово іншим:
- а) так;
 - б) інколи;
 - в) ні.
8. Мені легко контактувати з людьми під час різних громадських заходів:
- а) так;
 - б) не впевнений;
 - в) ні.
9. Продемонструвати дипломатичні вміння та вміння переконувати зазвичай просять мене:
- а) так;
 - б) не впевнений;
 - в) ні.

10. Я вважаю себе відкритою, комунікабельною людиною:

- а) так;
- б) 50/50%;
- в) ні.

11. У спілкуванні я:

- а) вільно проявляю свої почуття;
- б) у міру стриманий;
- в) тримаю переживання „у собі”.

12. Мені не дуже подобається, коли дивляться, як я працюю:

- а) так;
- б) інколи;
- в) ні.

13. Я належу до типу енергійних людей, які завжди зайняті:

- а) так;
- б) не впевнений;
- в) ні.

Опрацювання результатів

Ключ до опитувальника. За відповіді „а” і „в” нараховують по 2 бали, за відповідь „б” – 1 бал. Враховують відповіді „так” за пунктами 1, 2, 4, 6, 8, 10, 12, 13 та відповіді „ні” за пунктами 3, 5, 7, 9, 11. Підраховують загальну кількість балів.

Висновки. Чим більша сума балів, тим вираженіша соціальна сміливість.

2.3. Опитувальник для виявлення вираженості самоконтролю в емоційній сфері, діяльності та поведінці (соціальний самоконтроль)

Інструкція. Прочитати твердження та висловити власне ставлення до кожного з них, закресливши одну з літер.

Текст опитувальника

1. Мене вважають запальною, нестриманою людиною:

- а) так (0);
- б) не впевнений (1);
- в) ні (2).

2. Я поступаюся місцем у міському транспорті людям похилого віку та пасажирам із маленькими дітьми:

- а) завжди (2);
- б) іноді (1);
- в) лише якщо на цьому наполягають (0).

3. Я схильний спостерігати за проявом своїх почуттів:

- а) завжди (2);
- б) іноді (1);
- в) рідко (0).

4. Якщо в завданні залишаються незрозумілі твердження:

- а) завжди уточнюю все незрозуміле до виконання завдання (2);
- б) іноді уточнюю все незрозуміле до виконання завдання (1);
- в) уточнюю неясності у процесі справи (0).

5. Я перевіряю власні дії під час роботи:

- а) постійно (2);
- б) іноді (1);
- в) рідко (0).

6. Перед аргументуванням я краще почекаю, поки не впевнюсь у власній правоті:

- а) завжди (2);
- б) зазвичай (1);
- в) лише якщо доцільно (0).

7. Кожна конкретна ситуація потребує певного стилю в одязі:

- а) згоден (2);
- б) частково (1);
- в) не згоден (0).

8. Зазвичай я висловлюю власну думку після старших за віком чи статусом:

- а) так (2);
- б) не завжди (1);
- в) ні (0).

9. Мені подобається робота, що потребує добросовісності, точних навичок:

- а) так (2);
- б) іноді (1);

в) ні (0).

10. Якщо я червонію, то завжди відчуваю це:

а) так (2);

б) іноді (1);

в) ні (0).

11. У процесі роботи я намагаюся перевіряти правильність її виконання:

а) завжди (2);

б) як коли (1);

в) ні (0).

12. Якщо у мене виникають сумніви щодо того, чи правильно я розумію зміст прочитаного службового тексту, я:

а) завжди ще раз перечитую незрозуміле місце в тексті (2);

б) іноді перечитую незрозуміле місце в тексті (1);

в) не надаю цьому значення, переходжу до наступного етапу роботи (0).

13. Після завершення роботи прибираю робоче місце, готую його до наступного робочого дня:

а) зазвичай (2);

б) іноді (1);

в) рідко (0).

14. Я вимоглива людина і наполягаю, щоб усе робили за можливості правильно:

а) так (2);

б) іноді (1);

в) ні (0).

15. У власних вчинках я завжди намагаюся ретельно дотримуватися ustalених у суспільстві норм поведінки:

а) так (2);

б) не впевнений (1);

в) ні (0).

16. Я не буваю грубим навіть з тими людьми, які мені неприємні:

а) так (2);

б) не завжди (1);

в) ні (0).

17. Якщо під час читання інструкції мені трапляються незрозумілі твердження, то я:

- а) не звертаю на них уваги, продовжую читати далі (0);
- б) іноді продовжую читати, не звертаючи на них уваги (1);
- в) намагаюся в них розібратися (2).

18. Часто я дуже швидко починаю сердитися на людей:

- а) так (0);
- б) іноді (1);
- в) ні (2).

19. У громадських місцях я намагаюся не говорити голосно:

- а) завжди дотримуюся цього правила (2);
- б) іноколи дотримуюся цього правила (1);
- в) рідко дотримуюся цього правила (0).

20. Помилки у виконаній роботі слід виправляти:

- а) лише тоді, якщо хтось вкаже на них (0);
- б) іноколи (1);
- в) не чекаю, поки хтось вкаже на них (2).

21. Коли я сильно переживаю, то не спостерігаю за своїми діями:

- а) майже завжди (0);
- б) іноді (1);
- в) рідко (2).

22. Плануючи свою діяльність, я передбачаю час на перевірку виконаної роботи:

- а) завжди (2);
- б) іноді (1);
- в) рідко (0).

23. Виконуючи завдання, задовольняюся лише тоді, коли належну увагу приділяють усім деталям:

- а) так (2);
- б) не завжди (1);
- в) ні (0).

24. Виступаючи перед аудиторією, я намагаюся спостерігати за власним голосом і жестами:

- а) завжди (2);

- б) іноді (1);
- в) рідко (0).

25. Я не починаю працювати, доки не впевнюся, що все необхідне для цього на своєму місці:

- а) зазвичай (2);
- б) іноді (1);
- в) рідко (0).

26. Виходячи з дому, не маю звички перевіряти, чи вимкнені світло, газ, праска, вода:

- а) згоден (0);
- б) рідко не перевіряю (1);
- в) не згоден (2).

27. У спілкуванні свої почуття я проявляю:

- а) вільно (0);
- б) частково (1);
- в) майже не проявляю (2).

28. За мимовільного порушення правил поведінки у товаристві я швидко забуваю про це:

- а) так (0);
- б) частково (1);
- в) ні (2).

29. Іноді оточуючі зауважують, що в моєму голосі й поведінці надмірно проявляється збудження:

- а) так (0);
- б) інколи (1);
- в) ні (2).

30. Я підтримую порядок у своїй кімнаті, усі речі завжди лежать на своїх місцях:

- а) так (2);
- б) не завжди (1);
- в) ні (0).

31. Я людина пунктуальна і зазвичай нікуди не запізнююсь:

- а) так (2);
- б) не завжди (1);
- в) ні (0).

32. Під впливом моменту я рідко говорю речі, про які потім шкодую:

- а) так (2);
- б) інколи (1);
- в) ні (0).

33. Коли я захоплено щось розповідаю, моє мовлення стає плутаним:

- а) так (0);
- б) частково (1);
- в) ні (2).

34. Я їм із великим задоволенням, часто буваю при цьому не таким охайним, як інші:

- а) так (0);
- б) інколи (1);
- в) ні (2).

35. Коли я засмучений, стежу за тим, щоб приховати свої почуття:

- а) так (2);
- б) не завжди (1);
- в) ні (0).

36. У розмові я висловлюю свою думку:

- а) спонтанно (0);
- б) не завжди продумуючи її наперед (1);
- в) наперед формулюю думку (2).

Опрацювання результатів

Ключ до опитувальника. Схильність до самоконтролю в емоційній сфері засвідчують відповіді за пунктами 1, 3, 10, 18, 21, 24, 27, 29, 32, 33, 35. Про виражену схильність до самоконтролю в діяльності свідчать відповіді за пунктами 4, 5, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 20, 22, 23, 25. Питання 4, 12, 25 спрямовані на виявлення ступеня вираженості попереднього (антиципувального) контролю, а питання 5, 11, 23 – поточного, тобто самоконтролю, залученого у процес дії, яку виконують. Про виражену схильність до соціального самоконтролю свідчать відповіді за пунктами 2, 6, 7, 8, 15, 16, 19, 26, 28, 30, 31, 34, 36.

Висновки. Ступінь вираженої схильності до самоконтролю (за видами і загальної) визначають за отриманою сумою балів (відповідно до набраних за кожною відповіддю балів – від 0 до 2).

3. Методики вивчення емоційних переживань

3.1. Методика „Емоційна емпатія”

Інструкція. У твердженнях у разі згоди поряд із номером поставте знак „+”, у разі незгоди – знак „-”.

Текст опитувальника

1. Якщо оточуючі знервовані, я зазвичай залишаюся спокійним.
2. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригнічені.
3. Я рідко беру близько до серця проблеми моїх друзів.
4. Чужий сміх зазвичай передається й мені.
5. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.
6. Я засмучуюся, якщо бачу людину, яка плаче.
7. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я переводжу розмову на іншу тему.
8. Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.
9. Якщо я бачу, що у когось із близьких погано на душі, то зазвичай не розпитую.

Опрацювання результатів і висновки

По 1 балу нараховують за відповіді „так” на твердження 2, 4, 6 та за відповіді „ні” на твердження 1,3,5, 7, 8, 9. Якщо опитуваний набрав 6–9 балів – у нього виражена емоційна чутливість до переживання інших людей, якщо від 0 до 2 балів – емоційна емпатія низька або не виражена зовсім.

3.2. Методика „Визначення емоційності”

Інструкція. У твердженнях у разі згоди поряд із номером питання поставте знак „+”, у іншому разі – знак „-”.

Текст опитувальника

1. Чи можете ви збентежитись чи засоромитись так, що відчуєте, як палають щоки і навертаються на очі сльози?
2. Чи доводилося вам бліднути від страху чи засмучення?

3. Чи часто ви ніяковієте, чи властива вам сором'язливість?
4. Чи часто ви плачете від образи, нещастя, співпереживання або навіть від радості? Чи можуть у вас з'явитися сльози від естетичного задоволення, коли чуєте музику, читаєте вірші?
5. Чи пітніли ви у неприємних або складних ситуаціях?
6. Чи спостерігається у вас сухість у роті під час сильного хвилювання? Чи сідає при цьому голос?
7. При сильному хвилюванні або зняковинні відчуваєте скутість кінцівок, під час чого ноги ніби не згинаються, стають „ватними” і підкошуються?
8. Чи не помічали ви тремтіння пальців рук за сильного хвилювання або збентеження, чи не буває у вас внутрішнього тремтіння та „морозу по шкірі”?
9. Перед кожним виступом ви так хвилюєтеся, що здається, ніби все забули?
10. Чи можете під час іспитів, виступаючи публічно, втратити думку, розгубитися і замовкнути?
11. Чи часто ви роздратовані і обурюєтеся? Чи можете, розсердившись на дитину, згарячу покарати її?
12. Чи властиво вам сперечатися з близькими людьми, якщо вважаєте їхні вчинки несправедливими? Чи часто це закінчується сльозами, сумом і каяттям?
13. Ви не можете абстрагуватися від неприємностей та засмученості, не думати про них, коли поганий настрій триває довго?
14. Чи не помічали ви у моменти хвилювання або зняковиння надмірної метушливості, рухового неспокою?
15. Чи не спостерігаються у вас під час хвилювання больові відчуття у ділянці сонячного сплетіння?

Опрацювання результатів

Ключ до опитувальника. За кожную позитивну відповідь нараховують по 1 балу.

Висновки. Чим більшу кількість балів набере опитуваний, тим вищий рівень його емоційності. Від 0 до 5 балів – емоційність низька, від 6 до 10 балів – середня, від 11 балів і вище – висока.

3.3. Методика „Емоційна збудливість – урівноваженість”

Інструкція. Поряд із номером питання слід поставити „так” („+”) або „ні” („-”). У бланку відповідей, який опитувані готують самі або отримують готовий, записують числа від 1 до 15 трьома стовпчиками по 5 чисел у кожному.

Текст, опитувальника

1. Часто вас пригнічує почуття провини?
2. Чи трапляється, що ви поширюєте плітки?
3. Часто у вас змінюється настрій?
4. Ви інколи не виконуєте обіцянок?
5. Чи часто ви відчуваєте, що потребуєте підтримки людей, які вас розуміють, можуть утішити?
6. У вас виникають думки, які ви хотіли приховати від інших?
7. Чи запальні ви, вас легко образити жартами?
8. Ви любите кепкувати над іншими?
9. Ви приймаєте все близько до серця?
10. Чи виникало у вас, хоча б ненадовго, відчуття роздратованості щодо батьків?
11. Вас хвилює відчуття, що ви гірші за інших?
12. Чи є у вас звички, яких варто позбутися?
13. Вас легко розізлити?
14. Чи буває так, що ви говорите про те, на чому не розумієтеся?
15. Вам часто сняться жахи?

Опрацювання результатів

Ключ до опитувальника. За відповідь „так” на питання 15 нараховують 1 бал, на питання 3 і 5 – по 2 бали, на питання 1, 7, 9, 11, 13, 14 – по 3. Підраховують загальну кількість балів.

Правдивість визначають за відповідями на питання 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14. За відповідь „так” на питання 6 і 8 нараховують 1 бал, на питання 2 і 4 – по 2, на питання 10, 12, 14 – по 3 бали. Якщо опитуваний набирає в сумі 1–7 балів, то правдивість його відповідей низька, як і надійність діагностування емоційної збудливості.

Висновки. Емоційна збудливість; 18–20 балів – дуже висока; 14–17 балів – висока; 8–13 балів – середня; 4–7 балів – низька; 0–3 бали – дуже низька.

3.4. Методика „Самооцінка емоційних станів”

Інструкція. Якщо описаний психічний стан підходить вам, то за відповідь слід ставити 2 бали; якщо не повністю – 1 бал, якщо не підходить – 0 балів.

Текст опитувальника

1. Я не почуваюся впевненим.
2. Часто через дрібниці я червонію.
3. Мій сон тривожний.
4. Часто мені стає сумно.
5. Я хвилююся через уявні неприємності.
6. Мене лякають труднощі.
7. Люблю обдумувати свої вади.
8. Мене легко переконати.
9. Я вразливий.
10. Мені важко чекати.
11. Часто ситуації мені здаються безвихідними.
12. Неприємності мене дуже засмучують, я зневірююся.
13. У разі значних неприємностей я схильний безпідставно звинувачувати себе.
14. Невдачі мене нічому не вчать.
15. Я часто відмовляюся від боротьби, вважаючи її марною.
16. Я часто почуваюся беззахисним.
17. Іноді я переживаю стан відчаю.
18. Розгублююсь перед труднощами.
19. У важкі хвилини життя іноді поведжуся як дитина.
20. Недоліки характеру вважаю невинними.

Опрацювання результатів

Ключ до опитувальника. Підрахуйте суму балів, набрану за кожною шкалою. Шкала тривожності – відповіді „так” на питання 1–10; шкала фрустрованості – відповіді „так” на питання 11–20.

Висновки. 0–7 балів – низька схильність до стану фрустрованості, 8–14 балів – середня, 15–20 балів – висока.

3.5. Методика „Чи любите ви себе?”

Інструкція. Дайте відповідь на питання „так” чи „ні”, що дасть змогу розібратися в тому, як ви ставитеся до себе.

Текст опитувальника

1. Ви почуваєтеся добре таким, як є?
2. Ви вважаєте, що невдачі переслідують вас?
3. Ви узгоджуєте свій вчинок із думкою оточуючих?
4. Ви маєте звичку згадувати минулі розмови і ситуації, щоб зрозуміти, як чинили у таких випадках інші?
5. Ви ніяковієте, коли вас хвалять у вашій присутності?
6. Ви можете тривалий час перебувати на самоті?
7. Відчуваєте залежність між матеріальним достатком і душевним комфортом?
8. Ви часто побоюєтеся, що трапиться погане?
9. Вам важко виявляти почуття до інших?
10. Ви можете протистояти громаді людей, у якій живете?

Опрацювання результатів

Ключ до опитувальника. За кожную відповідь „ні” на питання від 2 до 9 нараховують 5 балів, за відповіді „так” на питання 1 і 10 – 5 балів.

Висновки. 35–50 балів: ви себе любите, 15–30 балів: важко сказати, чи любите ви себе, 0–10 балів: ви не любите себе.

3.6. Методика визначення ситуативної тривожності (СТ)

Інструкція. Слід уважно прочитати кожне визначення в таблиці і закреслити цифру у відповідній графі праворуч залежно від того, як ви почуваєтеся в цей момент. Над питанням не можна замислюватися, оскільки правильних чи неправильних відповідей немає.

Опрацювання результатів

Ключ до опитувальника. Підсумковий показник – від 20 до 80 балів. Чим він вищий, тим вищий рівень тривожності.

Висновки. До 30 балів – низький рівень тривожності, 31–44 бали – помірний, 45 та більше – високий.

Шкала ситуативної тривожності (СТ)

Судження	Відповідь			
	ні, це не так	мабуть, так	так	абсолютно так
1. Я спокійний	1	2	3	4
2. Мені нічого не загрожує	1	2	3	4
3. Я напружений	1	2	3	4
4. Я внутрішньо скутий	1	2	3	4
5. Я почуваюся вільним	1	2	3	4
6. Я засмучений	1	2	3	4
7. Мене хвилюють можливі невдачі	1	2	3	4
8. Я відчуваю душевний спокій	1	2	3	4
9. Я стривожений	1	2	3	4
10. Я відчуваю внутрішню задоволеність	1	2	3	4
11. Я впевнений у собі	1	2	3	4
12. Я нервую	1	2	3	4
13. Я не знаходжу собі місця	1	2	3	4
14. Я знервований	1	2	3	4
15. Я не відчуваю скутості, напруженості	1	2	3	4
16. Я задоволений	1	2	3	4
17. Я заклопотаний	1	2	3	4
18. Я надто збуджений	1	2	3	4
19. Мені радісно	1	2	3	4
20. Мені приємно	1	2	3	4

Ключ до шкали тривожності (СТ)

Номер судження	Відповідь			
1	4	3	2	1
2	4	3	2	1
3	1	2	3	4
4	1	2	3	4
5	4	3	2	1
6	1	2	3	4
7	1	2	3	4
8	4	3	2	1
9	1	2	3	4
10	4	3	2	1
11	4	3	2	1
12	1	2	3	4
13	1	2	3	4
14	1	2	3	4
15	4	3	2	1
16	4	3	2	1
17	1	2	3	4
18	1	2	3	4
19	4	3	2	1
20	4	3	2	1

3.7. Методика САН (самопочуття, активність, настрої)

Інструкція. За бланком потрібно оцінити стан за кожною позицією у балах відповідно до шкали (закреслити відповідну цифру). Якщо не можна визначити стан за будь-якою позицією, то слід закреслити 0.

Бланк для реєстрації відповідей

ПІБ _____

Вік _____

Дата _____

Опрацювання результатів

Підраховується сума балів за кожною категорією, для чого цифри шкали переводять в 7-бальну оцінку: за позиціями 1, 2, 5–8, 11–14, 17–20, 23–26, 29–30 – від 7 до 1 бала, а за позиціями 3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28 – від 1 до 7 балів.

Самопочуття визначається за сумою балів, набраною за позиціями 1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26.

Активність визначається сумою, набраною за позиціями 3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28.

Настрої виражається сумою, набраною за позиціями 5, 6, 11, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30.

Норма перебуває в межах 50–55 балів.

Шкала самооцінки (САН)

Самооцінка		Значно	Помірно	Слабко	Ні	Слабко	Помірно	Значно	Самооцінка		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Самопочуття добре	3	2	1	0	1	2	3	Самопочуття погане	71	С
2	Почуваюся сильним	3	2	1	0	1	2	3	Почуваюся слабким	71	С
3	Пасивний	3	2	1	0	1	2	3	Активний	17	А
4	Малорухливий	3	2	1	0	1	2	3	Рухливий	17	А
5	Веселий	3	2	1	0	1	2	3	Сумний	71	Н
6	Добрий настрої	3	2	1	0	1	2	3	Поганий настрої	71	н
7	Працездатний	3	2	1	0	1	2	3	Стомлений	71	с
8	Сповнений сил	3	2	1	0	1	2	3	Знесилений	71	с
9	Млявий	3	2	1	0	1	2	3	Швидкий	17	А
10	Бездіяльний	3	2	1	0	1	2	3	Діяльний	17	А
11	Щасливий	3	2	1	0	1	2	3	Нещасний	71	Н
12	Життєрадісний	3	2	1	0	1	2	3	Похмурий	71	Н
13	Напружений	3	2	1	0	1	2	3	Розслаблений	71	С
14	Здоровий	3	2	1	0	1	2	3	Хворий	71	С
15	Байдужий	3	2	1	0	1	2	3	Захоплений	17	А

3.7. Методика САН (самопочуття, активність, настрої)

Інструкція. За бланком потрібно оцінити стан за кожною позицією у балах відповідно до шкали (закреслити відповідну цифру). Якщо не можна визначити стан за будь-якою позицією, то слід закреслити 0.

Бланк для реєстрації відповідей

ПІБ _____

Вік _____

Дата _____

Опрацювання результатів

Підраховується сума балів за кожною категорією, для чого цифри шкали переводять в 7-бальну оцінку: за позиціями 1, 2, 5–8, 11–14, 17–20, 23–26, 29–30 – від 7 до 1 бала, а за позиціями 3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28 – від 1 до 7 балів.

Самопочуття визначається за сумою балів, набраною за позиціями 1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26.

Активність визначається сумою, набраною за позиціями 3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28.

Настрої виражається сумою, набраною за позиціями 5, 6, 11, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30.

Норма перебуває в межах 50–55 балів.

Шкала самооцінки (САН)

Самооцінка		Знач-но	Помір-но	Слаб-ко	Ні	Слаб-ко	Помір-но	Знач-но	Само-оцінка		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Самопочуття добре	3	2	1	0	1	2	3	Самопочуття погане	71	С
2	Почуваюся сильним	3	2	1	0	1	2	3	Почуваюся слабким	71	С
3	Пасивний	3	2	1	0	1	2	3	Активний	17	А
4	Малорухливий	3	2	1	0	1	2	3	Рухливий	17	А
5	Веселий	3	2	1	0	1	2	3	Сумний	71	Н
6	Добрий настрої	3	2	1	0	1	2	3	Поганий настрої	71	н
7	Працездатний	3	2	1	0	1	2	3	Стомлений	71	с
8	Сповнений сил	3	2	1	0	1	2	3	Знесилений	71	с
9	Млявий	3	2	1	0	1	2	3	Швидкий	17	А
10	Бездіяльний	3	2	1	0	1	2	3	Діяльний	17	А
11	Щасливий	3	2	1	0	1	2	3	Нещасний	71	Н
12	Життєрадісний	3	2	1	0	1	2	3	Похмурий	71	Н
13	Напружений	3	2	1	0	1	2	3	Розслаблений	71	С
14	Здоровий	3	2	1	0	1	2	3	Хворий	71	С
15	Байдужий	3	2	1	0	1	2	3	Захоплений	17	А

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
16	Нічого не цікавить	3	2	1	0	1	2	3	Схвильований	17	А
17	Захоплений	3	2	1	0	1	2	3	Понурий	71	Н
18	Радісний	3	2	1	0	1	2	3	Сумний	71	Н
19	Добре відпочив	3	2	1	0	1	2	3	Стомлений	71	С
20	Свіжий	3	2	1	0	1	2	3	Виснажений	71	С
21	Сонливий	3	2	1	0	1	2	3	Збуджений	17	А
22	Бажання відпочити	3	2	1	0	1	2	3	Бажання працювати	17	А
23	Спокійний	3	2	1	0	1	2	3	Зклопотаний	71	Н
24	Оптимістичний	3	2	1	0	1	2	3	Песимістичний	71	Н
25	Витривалий	3	2	1	0	1	2	3	Легко стомлююся	71	С
26	Бадьорий	3	2	1	0	1	2	3	Млявий	71	С
27	Важко розмірковувати	3	2	1	0	1	2	3	Легко розмірковувати	17	А
28	Неуважний	3	2	1	0	1	2	3	Уважний	17	А
29	Сповнений надій	3	2	1	0	1	2	3	Розчарований	71	Н
30	Задоволений	3	2	1	0	1	2	3	Незадоволений	71	Н

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК

Аморальність (грец. *a* – слово зі значенням заперечення і лат. *moralis* – моральний) – будь-яка поведінка, яка порушує моральні заборони, принципи чи така, що негативно впливає на моральні почуття.

Афект (лат. *affectus* – настрій, хвилювання) – психологічний стан, що ґрунтується на сильному, бурхливому і короткотерміновому емоційному переживанні.

Бар'єр (франц. *barriere* – перешкода) психологічний – внутрішня перешкода виконанню певної діяльності чи міжособистісним відносинам, що створює труднощі під час встановлення відкритих і довірливих стосунків.

Боротьба мотивів – етап вольової дії, пов'язаний з прийняттям рішення.

Виховання – цілеспрямований процес створення соціальних умов (матеріальних, духовних, організаційних) для розвитку особистості і оволодіння сучасною культурою.

Виховна взаємодія – процес спрямованого впливу різних суб'єктів один на одного (педагога на вихованця, дорослого на дитину, ровесника на ровесника), їхній взаємозв'язок, взаємозумовленість, взаємообмін та ін.

Виховна ситуація – реальні обставини, які спонукають вихованця діяти у певний спосіб (суспільно схвально або суспільно деструктивно).

Виховний простір – психолого-педагогічний проект, метою якого є духовно-моральне вдосконалення підростаючої особистості. Сутність його проектування полягає у створенні й реалізації системи наукових орієнтирів, які задають технологічний вектор діяльності педагога і взаємодії вихованців, спрямованих на успішне досягнення виховної мети – розвитку духовно зрілої особистості.

Відчай – психічний стан розпачу, зневіри у власних силах, втрата надій.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
16	Нічого не цікавить	3	2	1	0	1	2	3	Схвильований	17	А
17	Захоплений	3	2	1	0	1	2	3	Понурий	71	Н
18	Радісний	3	2	1	0	1	2	3	Сумний	71	Н
19	Добре відпочив	3	2	1	0	1	2	3	Стомлений	71	С
20	Свіжий	3	2	1	0	1	2	3	Виснажений	71	С
21	Сонливий	3	2	1	0	1	2	3	Збуджений	17	А
22	Бажання відпочити	3	2	1	0	1	2	3	Бажання працювати	17	А
23	Спокійний	3	2	1	0	1	2	3	Зклопотаний	71	Н
24	Оптимістичний	3	2	1	0	1	2	3	Песимістичний	71	Н
25	Витривалий	3	2	1	0	1	2	3	Легко стомлююся	71	С
26	Бадьорий	3	2	1	0	1	2	3	Млявий	71	С
27	Важко розмірковувати	3	2	1	0	1	2	3	Легко розмірковувати	17	А
28	Неуважний	3	2	1	0	1	2	3	Уважний	17	А
29	Сповнений надій	3	2	1	0	1	2	3	Розчарований	71	Н
30	Задоволений	3	2	1	0	1	2	3	Незадоволений	71	Н

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК

Аморальність (грец. *a* – слово зі значенням заперечення і лат. *moralis* – моральний) – будь-яка поведінка, яка порушує моральні заборони, принципи чи така, що негативно впливає на моральні почуття.

Афект (лат. *affectus* – настрій, хвилювання) – психологічний стан, що ґрунтується на сильному, бурхливому і короткотерміновому емоційному переживанні.

Бар'єр (франц. *barriere* – перешкода) психологічний – внутрішня перешкода виконанню певної діяльності чи міжособистісним відносинам, що створює труднощі під час встановлення відкритих і довірливих стосунків.

Боротьба мотивів – етап вольової дії, пов'язаний з прийняттям рішення.

Виховання – цілеспрямований процес створення соціальних умов (матеріальних, духовних, організаційних) для розвитку особистості і оволодіння сучасною культурою.

Виховна взаємодія – процес спрямованого впливу різних суб'єктів один на одного (педагога на вихованця, дорослого на дитину, ровесника на ровесника), їхній взаємозв'язок, взаємозумовленість, взаємообмін та ін.

Виховна ситуація – реальні обставини, які спонукають вихованця діяти у певний спосіб (суспільно схвально або суспільно деструктивно).

Виховний простір – психолого-педагогічний проект, метою якого є духовно-моральне вдосконалення підростаючої особистості. Сутність його проектування полягає у створенні й реалізації системи наукових орієнтирів, які задають технологічний вектор діяльності педагога і взаємодії вихованців, спрямованих на успішне досягнення виховної мети – розвитку духовно зрілої особистості.

Відчай – психічний стан розпачу, зневіри у власних силах, втрата надій.

Вірність – особистісна риса, яка передбачає постійність у взаєминах з іншою людиною чи групою людей.

Воля – форма психічного відображення, яке проявляється у здатності до свідомого вибору дій, пов'язаних з подоланням зовнішніх чи внутрішніх перепон на шляху до мети.

Враження – яскраво виражені емоційно забарвлені чуттєві образи, що виникають під час відображення певних подій, явищ тощо.

Вчинок – соціально оцінюваний акт поведінки, який спрямовує суб'єктивний мотив, передбачає суспільно значущий результат і зовнішні умови перетворення мотиву на результат.

Генезис (грец. *genos* – рід, походження) – поняття, яке відображає момент виникнення і закономірний процес розвитку певного явища, предмета.

Група – соціальна спільність людей, об'єднана низкою ознак, які належать до змісту спільно виконуваної ними діяльності чи характеру спілкування.

Груповий тиск – вплив групи на думку і поведінку певного її члена.

Гуманізм (лат. *humanus* – людський) – прояв суспільної свідомості, що виявляється в ставленні до людини як до найвищої цінності, у визнанні її гідності та прав.

Добрі справи – поведінка чи вчинки, які розглядають як морально правильні.

Доброзичливість – намір чи хороший вчинок щодо інших.

Доброчинність – внутрішня налаштованість здійснювати духовно-моральні вчинки.

Дружба – стійкі, вибіркові міжособистісні стосунки між людьми, яким властиві спільні цінності та пріоритети.

Духовність – цілісний світогляд особистості щодо значущості оточуючого її природного і соціального світу, місця у ньому, сенсу життя і шляхів його досягнення.

Егоїзм – надмірна зосередженість на власному Я, замкнутість у своїй індивідуальності.

Емпатія (англ. *empathy* – співпереживання, співчуття) – здатність індивіда розуміти психічні стани інших людей, відчуття і думки, співпереживати їм.

Жадібність – постійне бажання матеріального збагачення.

Життя людини – біологічне та соціально-історичне буття людини.

Життя на індивідуальному рівні – відповідально-діяльнісне ставлення особистості до буття як живого та неживого світу, унаслідок чого вона створює суб'єктивні та об'єктивні цінності.

Злість – бажання завдати болю чи страждань іншій людині; має різні форми; від глузування над невдачею до насильства.

Зло – недостатність чи відсутність добра, що перешкоджає людському благополуччю.

Зневага – почуття презирства, відсутність поваги, турботи, піклування, байдужість; навмисне пониження гідності.

Зухвалість – емоційна акцентуація, зумовлена Еґо-почуттями.

Індивід (лат. *individuum* – неподільне) – людина як представник біологічного виду.

Індивідуальність – унікальне своєрідне поєднання психічних особливостей людини, що відрізняють її від інших людей.

Ініціація – обряди і церемонії посвячення молодого людини до дорослих людей.

Інтроверсія (лат. *intro* – всередину і *vertere* – повертати) – спрямованість особистості на себе, власні відчуття, переживання, почуття, думки.

Інтуїція (лат. *intuitio* – уява, споглядання) – здатність людини до осягнення істини, що ґрунтується на безпосередньому проникненні у сутність реальності і виникає незалежно від висновків чи загальних правил.

Колектив – група людей, об'єднаних спільною діяльністю, мета якої збігається з метою суспільства.

Конфлікт інтересів – ситуація, у якій людині необхідно виконати обов'язки, які суперечать чи виключають один одного.

Конформність (лат. *conformis* – подібний) – схильність індивіда до зміни поведінки під впливом групи, свідоме пристосування.

Лідер (англ. *leader* – ведучий) – авторитетна особа, якій за певних обставин група надає право керувати нею.

Милість – доброзичливе, привітне ставлення до кого-небудь; прихильність людини, що посідає вище становище у суспільстві, до залежного від неї; ласка, вияв жалості, милосердя.

Міжособистісні відносини – соціально-психологічне явище, що виникло у групі людей як наслідок взаємодії у процесі спілкування.

Моральна самооцінка – оцінювання вихованцем себе на основі власних морально-духовних надбань.

Моральна свідомість – єдність моральних знань і почуттів, раціонального й емоційного.

Моральне рішення – особистісна дія, у якій суб'єкт свідомо враховує різні за значущістю моральні позиції і робить власний вибір.

Мотив (лат. *motivus* – рух) – причина, що спонукає до діяльності, пов'язана із задоволенням певних потреб.

Мотивація – сукупність мотивів, що спонукають людину до активної діяльності.

Мудрість – прояв глибокого розуму особистості, який ґрунтується на розвиненій здатності до аналізу й узагальнення, досвіді і здоровому глузді.

Наклеп – фальшиве твердження, метою якого є нашкодити людині.

Ненависть – ворожість щодо іншої людини; виражається у жорстокості.

Неправда – переконання, твердження чи вчинок, який не відповідає істині.

Неприязнь – несприйняття іншої людини, холодність, неприхильність до неї.

Обов'язок – поведінка, яка вимагає моральної відповідальності.

Онтогенез (грец. *ontos* – буття, ество і *genesis* – походження) – індивідуальний розвиток організму від стадії запліднення до завершення життя; фізичний і психічний розвиток дитини, який здійснюється у специфічних умовах навчання і виховання.

Особистісний смисл – суб'єктивне ставлення особистості до явищ об'єктивної дійсності.

Особистість – суб'єкт вільного і відповідального морального вчинку та свідомої діяльності.

Переконання – система усвідомлених уявлень і знань особистості, що спонукають її діяти відповідно до усталених поглядів, принципів, світогляду.

Поведінка – активність живих організмів, спрямованих на пристосування до навколишнього середовища, у якій втілено суб'єктивні відносини.

Почуття – специфічна форма відображення дійсності, у якій виявляється емоційне ставлення людини до явищ дійсності, що відображають їх значення у зв'язку з потребами і мотивами.

Приниження – міжособистісне явище, за якого вихованець переживає образи, применшення власної ролі.

Принцип – загальна вказівка чи цінність, авторитетні у моральній суперечці, що покликані спрямовувати моральну діяльність.

Пристрасть – стійке, глибоке і сильне емоційне ставлення людини до певного об'єкта, що домінує над іншими спонуками.

Прихильність – доброзичливе ставлення до людей.

Прощення – процес, який звільняє людину від наслідків дії чи вчинку проти іншої людини або групи людей, що відновлює хороші взаємини з обраним.

Рефлексія (лат. *reflexio* – відображення) – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів, станів, почуттів, здібностей, характеру та інших властивостей своєї особистості.

Рівень домагань особистості – прагнення досягнути цілей такого рівня складності, на який людина вважає себе здатною.

Самоконтроль – свідомо вольова регуляція особистістю власної поведінки, що полягає в усвідомленні та оцінюванні людиною

свого психічного стану, дій та узгодження їх відповідно до суспільних норм і правил поведінки людей.

Самооцінка – центральний компонент Я-концепції особистості, оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей і якостей та місця серед інших людей.

Самоприйняття – визнання права на існування всіх аспектів особистості загалом.

Саморозвиток – самозміна суб'єкта у напрямі власного ідеального Я, що виникає під впливом зовнішніх і внутрішніх причин; він пов'язаний із його життєдіяльністю, у межах якої відбувається процес.

Самосвідомість – усвідомлення людиною себе як особистості, свого внутрішнього світу, рис характеру, потенційних можливостей, дій і вчинків, їх мотивів і наслідків, фізичних, інтелектуальних і моральних якостей, ставлення до навколишньої дійсності та інших людей, своєї діяльності і її значення для себе і свого суспільства.

Свідомість – найвищий рівень психіки, що сформувався у людини внаслідок суспільно-історичних умов.

Світогляд – система сформованих поглядів на природу і суспільство, місце людини у ньому, ставлення до навколишнього світу і себе, а також ідеали, переконання і принципи пізнання.

Свобода волі – здатність людини діяти відповідно до прийнятих рішень, самостійно робити вибір.

Совість – актуалізована суперечлива єдність самоповаги і Его-наміру особистості, що запобігає порушенню нею духовно-моральних приписів.

Соціалізація (лат. *soc/a/is* – суспільний) – процес і результат засвоєння і активного відтворення індивідом соціального досвіду внаслідок суспільної діяльності, спілкування з іншими людьми, навчання і виховання.

Спрямованість особистості – сукупність усталених мотивів, які орієнтують поведінку і діяльність людини незалежно від конкретних умов.

Статус (лат. *status* – становище) особистості – становище людини в системі міжособистісних стосунків, яке визначає її права, обов'язки і привілеї, а також силу впливу на колектив.

Стриманість – уміння володіти собою, не виявляти своїх почуттів.

Тривога – емоційний стан, викликаний страхом чи побоюваннями перед чимось, передчуттям неприємного, небезпечного.

Цілісність – внутрішня єдність особистості, відносна автономність, незалежність від навколишнього середовища.

Ціннісні орієнтації – система ставлення особистості до соціально-політичних і моральних норм суспільства.

Цінності життя – основа для виникнення, функціонування і морального прийняття рішень, що полягає у розумінні існування чи стану буття, якого людина бажає і найбільш цінує; кінцева мета, якої прагне людина.

Я-концепція – інтегрований образ власного Я, стійка система уявлень особистості про себе, що ґрунтується на знанні власних якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості, на основі чого вибудовує взаємодію з іншими людьми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Авдулова Т. П. Современные зарубежные исследования моральной идентичности подростков / Т. П. Авдулова // Психология обучения. – 2010. – № 9. – С. 71–86.
3. Агапов В. С. Возрастная репрезентация Я-концепции личности / В. С. Агапов. – М.: Пресса, 2011.
4. Азаров Ю. П. Самосознание подростка / Ю. П. Азаров // Мудрость воспитания. Книга для родителей. – М.: Педагогика, 1989. – С. 121–124.
5. Амонашвили Ш. Размышления о гуманной педагогике / Ш. Амонашвили. – М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 1996. – 496 с.
6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.
7. Балл Г. А. Психология в радиогуманистической перспективе : избр. работы / Г. А. Балл. – К.: Основа, 2006. – 408 с.
8. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. – М., 1985. – С. 80–160.
9. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Берне. – М.: Прогресс, 1986.
10. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
11. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
12. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності / І. Д. Бех. – К.: Академвидав, 2009. – 248 с.
13. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. – 280 с.
14. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. – 344 с.
15. Божович Я. М. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. М. Божович. – М.: Просвещение, 1968.

16. Бондырева С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства : избр. труды / С. К. Бондырева ; Рос. акад. образования, Моск. психолого-социал. ин-т. – 2-е изд., стереотип. – Москва ; Воронеж : б. и., [2005]. – 352 с.
17. Бояринцева А. В. Концепция саморазвития ребенка в детско-взрослой общности / А. В. Бояринцева // Современное состояние и перспективы развития дошкольного образования: сб. науч. статей. – М.: Ин-т психолого-педагогических проблем детства РАД, 2010. – С. 45–50.
18. Бубер М. „Я” и „Ты” / М. Бубер. – М. : Высшая школа, 1993. – 175 с.
19. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч. посіб. / Г. П. Васянович. – К.: Академвидав, 2011. – 256 с.
20. Верин-Галицкий Д. В. Педагогический аспект проблемы взросления / Д. В. Верин-Галицкий // Нар. образование. – 2011. – № 6. – С. 262–267.
21. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки / О. І. Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2003. – 528 с.
22. Вульфов Б. З. О науке и практике воспитания: Содержание и организация / Б. З. Вульфов. – М.: ИСПРАО, 2010. – 144 с.
23. Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрения ребенка / Л. С. Выготский // Психология личности (тексты). – М., 1982. – С. 161.
24. Гоголь Н. В. Духовна проза / Н. В. Гоголь. – М. : Отчий дом 2001. – 567 с.
25. Гриньова В. М. Проектування розвивального освітнього середовища для обдарованих учнів / В. М. Гриньова, Л. Г. Карпова. – Х. : ХНПУ ім. Г. Сковороди, 2011. – 112 с.
26. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М., 1986.
27. Ершова Л. Г. Взаимодействие семьи и школы в интересах личности ребенка / Л. Г. Ершова // Образование в современной школе. – 2011. – № 110. – С. 42–48.
28. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2-х т. / А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1: Психологическое развитие ребенка. – С. 66.
29. Захаренко О. А. Слово до нащадків / О. А. Захаренко. – К. : СПД Богданова А. М., 2006. – 216 с.

30. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії / І. А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
31. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 752 с.
32. Ильин И. А. Путь к очевидности / И. А. Ильин. – М.: Республика, 1993. – 431 с.
33. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997.
34. Кайгородов Б. В. Психологические особенности развития самосознания в юношеском возрасте / Б. В. Кайгородов // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 155–159.
35. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання / С. Г. Карпенчук. – К.: Вища школа, 1997.
36. Ковалев А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. – М.: Просвещение, 1970. – 391 с.
37. Коммунистическое воспитание: словарь / под общ. ред. Л. Н. Пономарева, Ж. Т. Тощенко. – М.: Политиздат, 1982. – 302 с.
38. Кон И. С. Психология юношеского возраста / И. С. Кон. – М., 1979.
39. Кон И. С. Открытие „Я”: Самосознание / И. С. Кон. – Рига: Авотс, 1978.
40. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
41. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – К.: Т-во „Знання” України, 2011. – 520 с.
42. Кругликова А. Ю. Личностный рост младших подростков в разновозрастном коллективе / А. Ю. Кругликова // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – № 4. – С. 47–58.
43. Кьеркегор С. Страх и трепет : пер. с дат. / С. Кьеркегор. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
44. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1975.
45. Леонтьев Д. А. Психология смысла / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
46. Лихачев Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей / Б. Т. Лихачев. – Самара : Изд-во СПУ, 1997.
47. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків, 1997.

48. Лосский Н. О. Условия абсолютного добра : основы этики / Н. О. Лосский. – М., 1991. – 368 с.
49. Мамардашвили М. К. Самосознание мыслителя в классической и современной буржуазной философии : хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / М. К. Мамардашвили, Э. Ю. Соловьев, В. С. Швырев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 374–380.
50. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М.: Знания, 1996. – 308 с.
51. Матвієнко О. В. Виховання молодших школярів : теорія і технологія / О. В. Матвієнко. – К.: Стилос, 2006. – 543 с.
52. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе / М. Монтессори. – М.: Московский центр Монтессори, 1993. – 203 с.
53. Мудрик А. В. О воспитании старшеклассников / А. В. Мудрик. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.
54. Мурашов В. И. Интегральное воспитание: педагогические беседы / В. И. Мурашов. – М.: Школа, 1997. – 55 с.
55. Никандров Н. Д. Россия: Социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н. Д. Никандров. – М.: Гелиос, 2000.
56. Орлов Ю. М. Самопознание и самовоспитание характера / Ю. М. Орлов. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
57. Орлова Ю. М. Восхождение к индивидуальности : кн. для учителя / Ю. М. Орлова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
58. Остапенко А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии / А. А. Остапенко. – М.: Нар. образование : НИИ школьных технологий, 2005. – 384 с.
59. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
60. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М.: Высшая школа, 1984. – 175 с.
61. Психологічна енциклопедія / автор-уклад. О. М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с. – (Серія „Енциклопедія ерудита”).
62. Психология малой группы : структура, динамика, организация : сб. науч. трудов. – Кострома : КГУ, 2011. – 368 с.
63. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

64. Рибалка В. В. Честь і гідність особистості як предмет діяльності практичного психолога / В. В. Рибалка. – К.: Шкільний світ, 2010. – 128 с.
65. Рогачева С. Н. Влияние самосознания на динамику развития самостоятельности младшего школьника в процессе социализации / С. Н. Рогачева // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 159–167.
66. Роджерс К. Нотатки про Ролло Мея / К. Роджерс // Гуманістична психологія : антологія : в 3-х т.: навч. посіб. для студентів. – К.: Пуль-сари, 2005. – Т. 2 : Психологія і духовність. – 279 с.
67. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1976. – 416 с.
68. Рубинштейн С. Л. Человек и мир (отрывки из рукописи) / С. Л. Рубинштейн // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969. – С. 348-1-365.
69. Рувинский Л. И. Нравственное воспитание личности / Л. И. Рувинский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 184 с.
70. Рындак В. Г. Мы родом из детства : педагогические ориентиры воспитания ребенка в семье и школе : монография / В. Г. Рындак. – Москва ; Оренбург: [б. и.], 2006. – 197 с.
71. Самосознание и защитные механизмы личности: Я-концепция: внешность, семья, самоуважение, самоотношение, самооценка, одиночество, застенчивость... Процесс переживания. Защитные и компенсаторные механизмы личности : [хрестоматия] / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ. – М., 2008. – 655 с.
72. Самосознание и научное творчество. – Ростов-на-Дону : Изд. РГУ, 1992. – 450 с.
73. Семенов В. Д. Взаимодействие школы и социальной среды / В. Д. Семенов. – М.: Педагогика, 1986. – 134 с.
74. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Слостенин. – М.: Академия, 2000.
75. Словарь практичного психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест ; М.: Изд-во АСТ, 2003. – 800 с.
76. Спиркин А. Г. Философский энциклопедический словарь / А. Г. Спиркин, М. Г. Ярошевский. – М.: Энциклопедия, 1983. – 840 с.
77. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М. : Политиздат, 1972.

78. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1978. – 267 с.
79. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – Т. 1. – К.: Рад. шк., 1976. – 654 с.
80. Тимашева Л. В. Психологическая поддержка ребенка на этапе перехода от младшего школьного к подростковому периоду развития / Л. В. Тимашева // Психология обучения. – 2007. – № 11. – С. 39–50.
81. Тюріна Т. Г. Духовна педагогіка : витоки, сутність і перспективи розвитку / Т. Г. Тюріна. – Л : СПОЛОМ, 2005. – 276 с.
82. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура / за ред. В. Г. Кременя. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 470 с.
83. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
84. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
85. Фрідман М. Роль філософії у гуманістичній психології / М. Фрідман // Гуманістична психологія. Антологія в 3-х т. – К. : Пульсари, 2001. – Т. 2. – С. 89–99.
86. Фромм З. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М.: Республика, 1994. – 450 с.
87. Чамата П. Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии / П. Р. Чамата // Психологическая наука в СССР. – М. : АПН РСФСР, 1960. – Т. 2. – С. 91–97.
88. Чеснокова И. И. Особенности развития самосознания в онтогенезе. Принцип развития в онтогенезе. Принцип развития в психологии / И. И. Чеснокова. – М.: Наука, 1978. – С. 316–337.
89. Шадриков В. Д. Происхождение человечности / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 1999. – 200 с.
90. Шумилин Е. А. Психологические особенности личности старшеклассника / Е. А. Шумилин. – М.: Педагогика, 1979. – 152 с.
91. Щуркова Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры / Н. Е. Щуркова. – М., 1988.
92. Юнг К. Архетип и символ / К. Юнг. – М.: Ренессанс, 1991. – 304 с. Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей / С. Г. Якобсон. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
93. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М., 1997. – 288 с.

ЧАСТИНА 3

ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС В ОСЯГНУТИХ ГЛИБИНАХ

ПЕРЕДМОВА

У сучасних умовах зниження моральної вихованості дітей та молоді постає нагальна необхідність для педагогічної науки здійснювати конструктивний вплив на виховну практику.

Такі наукові нововведення необхідні тому, що нині ціннісна планка, яку мусить здолати юна особистість, достатньо завищена. Йдеться про виховання у неї вищих смислів життя, духовних екзистенцій, гуманних людських взаємин, культури професійно-творчої самореалізації.

Усі ці набутки не мають лежати у душі молодої особистості мертвим вантажем; вона на їх основі має стати повноцінним суб'єктом власного життя – і не в майбутньому, а тут і тепер. Це, таким чином, вимагає й створення відповідного соціокультурного середовища, у якому молода людина постійно об'єктивувала би свою духовну природу, ціннісно загартовувала би себе, долаючи різного роду перепони і конфлікти, дієво не мирячись зі злом у всіх його різновидах.

Тож є всі підстави констатувати, що нині практично утверджується орієнтація нашої освіти на людину, її особистість, індивідуальність, різнобічний саморозвиток.

Це вимагає створення моделі розвивального виховання, адекватного їй технологічного забезпечення та конкретних виховних приписів.

❖ РОЗДІЛ 1.

**ГУМАНІСТИЧНО ОРІЄНТОВАНА МОДЕЛЬ
ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

Нами розробляється гуманістично орієнтована особистісно розвивальна методологія, яка заперечує середньостатистичний погляд на вихованця й апелює до його особистості, індивідуальності, потенційних особливостей і можливостей.

Цим самим має успішно реалізуватися мета розвитку його здібностей, особистісних якостей, необхідних для життя у глобальному світі й демократичному суспільстві, задоволення потреб у свободі, культурній ідентифікації, самореалізації, збереженні життя, здоров'я, моральності й духовності.

Зрозуміло, що оволодіти цими високо смисловими утвореннями підрастаюча особистість зможе за головної умови, коли вона початково діяльнісно утверджуватиме себе як суб'єкт виховання, а отже як суб'єкт свого життя, заради якого вона і здійснює власну духовно перетворювальну діяльність, звичайно, за особистісної підтримки педагога. Лише набувши досвіду спільної діяльності з душевно-духовного збагачення, вихованець доцільно спрямовуватиме власні надбання у напрям особистісного саморозвитку і самоорганізації.

Прикметно, що тільки за систематичного практичного вміння гуманістичних, людинозвеличувальних ідей виховання відбувається не як ідеологічна надбудова над життям дітей і молоді, а як гуманітарний, людинопороджувальний, смисложиттєвий процес, у межах якого підрастаюча особистість створюватиме широкий світ власної високої духовності й житиме за її масштабом.

**1.1. Концепція Я-центрованості у вихованні
та духовному розвитку особистості**

Гуманістично орієнтоване розвивальне виховання у його повноцінному осмисленні – це не поверхневий погляд на внутрішню душевну картину особистості: його слід розглядати як науковий

продукт, який ґрунтується на засадах істинності, що створюються на основі сукупного потенціалу багатьох непересічних мислителів у сфері людського духу. Таке виховання спрямоване на те, щоб не пригнічуючи особистість нижчими вітальними потребами, розглядати її відповідно вищої вимоги – бути людиною духовною.

Можна стверджувати, що ідея гуманістично орієнтованого розвивального виховання підростаючої особистості спрямована на творення її Я-духовного і є конструктом, який має обслуговувати сучасний процес виховання, виважено трансформуючи його. Її продуктивність, на нашу думку, обумовлюється не самими по собі цілями, на які вона спрямована, а в першу чергу чіткістю і розгорнутістю її ключових концептуальних положень.

1. Я як орієнтир створення концепції

Я – поняття, що виражає єдність і цілісність особистості з її внутрішнього боку; як вона бачить і уявляє саму себе. Я розглядається як один із компонентів особистості, як ставлення індивіда до самого себе: до своєї індивідуальності, інтересів, схильностей, ціннісних орієнтацій. Я включає також певну самооцінку. Тому бути самим собою – це бути своїм Я. Ставлення індивіда до самого себе, з яким асоціюється Я, не можливе без процесу самосвідомості, тобто без розвитку рефлексії як мислення, спрямованого на самого себе. Коли до результатів цього процесу підключаються емоції, то ми маємо поряд з пізнавальним самоствавленням і емоційне ставлення до себе, тобто (себелюбство самоповагу, самогордість, самоцінність) як емоційне “забарвлення” того, що пізнано мною у собі.

Особливе місце у життєвих цілях і сенсі існування людини належить її Я-духовному. Тут людина причетна до своєї духовності, яка складає сутність її Я, більше того – наповнює собою Я. Власне, духовність як сукупність високосмислових цінностей (любов людини до людини, милосердя, безумовне піклування про людину, відповідальність тощо) і породжує Я-духовне особистості, яке визначає і спосіб її життя.

З огляду на це формулюється “закон прогресу Я-духовного”, за яким чим більше особистість набуває духовних цінностей, тим більше впізнає себе її Я. Така духовна ситуація особистості безпосередньо пов’язана з самосвідомістю у тому плані, що вона дає Я міру: чим більше самосвідомості, тим більше зростає Я.

На жаль, у наш час значна частина людей живе досить неусвідомлено стосовно самих себе. Це так звані безпосередні люди з до-рефлексивним Я. Тож життя таких людей настільки віддалене від добра, що воно майже не духовне. Вони живуть безпосереднім життям, підфарбованим малою часткою рефлексії про самих себе. Їхнє Я, як правило, невіддільне від конкретних справ і зливається з ними (напр., “Я сьогодні був на футболі” замість “Я маю інтерес до футболу”). Щоправда, висока духовність (Я), не з тих речей, яким нинішній світ надає належного значення. Відносно неї якраз буває найменше допитливості. Втрата особистістю свого Я-духовного може бути зовсім непоміченою, нібито нічого й не трапилося.

При аналізі Я-духовного важливою є проблема його природних витоків. У цьому зв'язку прийнято вважати, що людина народжується з духовним призначенням. Цю тезу філософського рівня слід конкретизувати наступним чином. Духовне призначення функціонує лише як потенція, як духовна форма, початкова емоційна структура, яка організована як Я, завдання якого становлення самого себе. Ціннісно-змістове наповнення цього потенційного Я відбувається лише в процесі як організованого, так і неорганізованого виховання. Підкреслимо, що індивід від народження визначений чуттєво, і саме з цього джерела, виникає і воля, і віра, які перетворюють його у Я-духовне. Ускладнення ж у розвитку Я-духовного виникають тоді, коли людина за якихось причин відвертається від свого духовного призначення. Така людина частіше за все буває жертвою нижчої чуттєвості. Життя її знає лише категорії емоцій – приємне і неприємне; вона відмовляється від духу, істини й іншого.

Можливість і необхідність рівним чином істотні для нашого Я-духовного, щоб воно могло ставати. Для іншого немає ніякого становлення, якщо воно не вільне. За інших рівних умов, духовність починається лише тоді, коли не шукають закон своїх дій в іншій людині, передумови своїх дій поза самих себе.

2. Теоретичні нововведення концепції

Центром пошуково-перетворювальних зусиль даної концепції безпосередньо виступає Я-духовне особистості, і це принципово відрізняє її від інших етичних концепцій, які апробуються чи реалізуються у сучасному виховному процесі. Щоправда, її своєрідність полягає не в самій спрямованості особистості на вектор духовного

розвитку (така тенденція прослідковується й у інших теоретичних моделях), а насамперед, у магістральному підході до вирішення цієї проблеми.

Звернемося спочатку до практично освоєних виховних технологічних позицій. У їх основу покладалася ідея організації виховного процесу на основі провідної ролі у ньому механізмів свідомості та самосвідомості. Це виявилось незаперечною інновацією у цій особистісній реальності. Стало можливим говорити про звернення до вищих психічних функцій, зокрема до розуму у набутті підростаючої особистістю певних духовно-моральних цінностей.

Зв'язка „вищі психічні функції – моральні цінності” задала стратегію пошуку найбільш оптимальних з розвивальної точки зору засобів виховного впливу на підростаючу особистість. Цим самим була знята стимул-реактивна схема у поглядах на її становлення, за якої особистість розглядалася як результат дії зовнішніх чинників, на які вона лише відповідає певними способами: соціально-нормативними чи асоціальними.

За такої внутрішньої ситуації не було підстав вести мову про її самоактивність як вираження власної суб'єктності, про внутрішню самодіяльність як необхідну умову долучення до певної моральної цінності. Відповідно психологічними механізмами, які забезпечували такий тип відносин між соціумом у широкому розумінні цього слова і особистістю, виступили навіювання, ідентифікація та наслідування. Вони ж і приречували її на пасивний спосіб привласнення тих чи інших суспільно значущих норм та й на саме функціонування.

Натомість у нині діючих моделях гуманістично орієнтованого виховання, які апелюють до розуму особистості, пріоритет надавався, як ми вище зазначили, процесам свідомості та самосвідомості як репрезентантам вищих психічних функцій. Прямим предметом дії цих функцій залишалася певна духовно-моральна цінність особистості. Однак при цьому вона психологічно сприймала ту чи іншу цінність автономно, далеко не завжди розглядаючи її у більш широкому плані особистісної цілісності, що перебуває у стані духовно продуктивних змін.

Ми ж у центр виховних зусиль покладаємо ідею творення Я-духовного, яке мусить постійно збагачуватися за рахунок цих цінностей. Це кардинально міняє духовно-світоглядну позицію вихованця. Його конкретній роботі над привласненням духовних цінностей має передувати мотив творення нового власного Я-духовного, який

має бути свідомо сформований, і через який повинні заломлюватися конкретні духовні утворення.

З огляду на це термін „творення себе” має увійти у свідомість вихованця і правильно використовуватися у спілкуванні з вихователем. У реальній виховній взаємодії педагог у цьому зв'язку має користуватися цільовим висловлюванням: „Діти, сьогодні кожен із вас працюватиме над творенням власного Я-духовного, і я у цьому вам допомагатиму”. Тут загальний мотив творення себе має передувати й просвітлювати конкретні спонуки, що передбачають оволодіння певної одиничної духовної цінності.

Перспективно важливо, що лише постійна центрованість підростаючої особистості на суб'єктивному Я дозволяє їй сконцентруватися на тому внутрішньому шляху, яким їй слід прямувати, щоб бути дійсно істинним Я-духовним. Саме за таких умов у підростаючої особистості породжуються самостійні спроби вийти до розвинутої духовності, зникає байдужість до вищого в собі, яка тривалий час була панівною і спричиняла відповідні способи не лише поведінки, а й життя у цілому. Стає можливим становлення у підростаючої особистості ціннісного новоутворення – піклування про власну духовність на відміну від піклування про свої утилітарні потреби, які вона прагнула задовольняти.

Ставка на домінування у виховному процесі творення Я-духовного має кардинально міняти загальний внутрішній стан вихованця. Йдеться перш за все про виражений спосіб духовного існування підростаючої особистості, коли її внутрішня свідомість, якщо й не є визначальною, та все ж не фрагментарною у її житті. Внутрішня свідомість, якою рівною мірою повинні опікуватися і педагог і вихованець, спрямовується на розгортання в останнього спрямованої духовної роботи над собою, по-іншому, духовної самосвідомості, без якої він не підніметься до рівня людини духовної. Наголосимо, що нині діючі виховні концепції, вільно чи не вільно, обходять цю проблему, оскільки не мають у своєму розпорядженні достатньо дієвих психологічних засобів для її вирішення. У кращому випадку процес духовної самосвідомості вихованця обмежується лише його конкретними особистісними утвореннями, не піднімаючись до цілісного Я-духовного. Тож і виникає ситуація, сутність якої полягає у тому, що вихованець майже тотально залишається замкненим у власній повсякденності з її нижчими потребами, запитамі, устремліннями. Між тим сам сенс високоціннісного життя особистості вимагає від неї усвідомлення себе як носія духовності.

Якраз процес творення вихованцем свого Я-духовного робить бажаним для нього перебування у владі добра; він розумітиме, що його життя стоятиме на шляху не до випадкового, а неминучого успіху. Вихователю у цьому зв'язку слід докласти значних зусиль, щоб усвідомлення вихованцем такої за якістю життєвої спрямованості не було абстрактним. Тут вихідним пунктом є осягнення ним ідеї, згідно з якою не випадковість власного успіху залежить від стану духовності, що виступатиме ще й у функції пов'язування усіх ланок його життя у постійне ціле. Без такого зв'язку життя вихованця виявиться сумішшю випадків, сплутаних подій, розрізнених дій. За таких умов важко говорити про стабільність добродійності: поряд з суспільно значущими діями тут можуть мати місце й соціально несприятельні. Це є своєрідним калейдоскопом, який не сприяє зростанню Я-духовного особистості.

Постійне звернення виховного процесу до Я-духовного підростаючої особистості вирішує, нехай у першому наближенні, проблему, яка до нині теоретично не ставилася і практично керовано не реалізовувалася. Ми маємо на увазі явище різнобічності у духовній практиці особистості. Воно реально проявляється у її вільних переходах від вчинків однієї модальності (таких, що мотивуються однією духовною цінністю, напр., правдивістю) до вчинків інших модальностей (спричинених відданістю, щирістю, відповідальністю тощо). Саме з явищем різнобічності, на нашу думку, пов'язується повноцінний розвиток особистості як суб'єкта практичного духовного життя.

Та, на жаль, ніхто з вчених не звернув увагу на народне спостереження, згідно з яким „даний вчинок породжує новий”, щоправда, тотожний за змістом (у нашому тлумаченні – йдеться про вчинки однієї модальності). То ж цю вчинкову залежність слід сповна використати у вільних переходах між вчинками різної модальності.

Реальний стан виховання теж свідчить, що вихованець вільно вправляється у вчинку, який він міцно привласнив, і не досить прагне до зазначених переходів. Якщо це й трапиться, то тут присутня велика доля випадковості й неусвідомленості.

Лише центрація вихованця на своєму Я-духовному дозволяє йому здійснювати міжмодальну вчинкові послідовність. Він має зрозуміти, що нарощення й збагачення власного Я передбачає постійну зміну духовного вектору у доступних для нього межах.

Утримання вихованцем у самосвідомості Я-духовного істотно впливає на ставлення до власних як суспільно схвальних, так і

несхвальних дій. Відомо, що сприйняття підростаючою особистістю наслідків своїх дій може бути різним, по-перше, у залежності від їхньої моральної спрямованості, а, по-друге, від суспільного масштабу: стосуються вони часткових міжособистісних взаємин чи широкої суспільної палітри. Саме під кутом зору цього соціоареалу вихованець і формулює у нашому випадку ставлення до цих наслідків. Часто-густо у них відбиваються корисливі потяги вихованця: отримати схвалення чи захиститися від морально-психологічної небезпеки (напр., осудження). Такі післянаслідкові очікування, що здебільшого виникають спонтанно, не завжди уточнюються чи коригуються вихователем. Сюди ж підключається і переживання боязні можливих негативних наслідків, що породжують ті чи інші його діяння.

Звичайно, що елементарний прогноз щодо можливих наслідків – це позитивний момент у внутрішній організації підростаючої особистості. Інша справа, наскільки даний проноз виходить із загально прийнятих норм чи егоїстичних інтересів і впливає на її прогресивні зміни. Все ж за всієї різноманітності феноменології наслідків діянь суб'єкта, вона обмежується нижчими шарами його Я. Цей розвивальний недолік може бути знятим, коли власні наслідки вихованець осмислює у контексті Я-духовного. Тож зв'язок „наслідок – Я-духовне” має стати обов'язковим і стабільним у його духовному становленні. Відсутність такого зв'язку – це втрата тієї внутрішньої сили, яка згуртовує всі духовні надбання у єдину гармонію.

З метою творення вихованцем власного Я-духовного він має ввести у цей процес правило духовного самовиміру як внутрішнього орієнтиру подальшої діяльності з духовної самозміни. Звичайно, що доцільний перебіг цього духовного процесу не можливий без усвідомлення ним свого Я-духовного. У цьому зв'язку закономірно виникає питання градації у даному усвідомленні, причому такої, яка зрозуміла для вихованця у практичному застосуванні.

З градацією пов'язана міра як духовний масштаб для відповідного вимірювання. Такою мірою повинен виступати ціннісний профіль підростаючої особистості у певному віковому періоді, який вона має свідомо засвоїти. Бажано, щоб цей профіль асоціювався зі значущою для вихованця духовно розвиненою особистістю. Це ще виразніше підкреслить відмінності між духовним масштабом і реальним у цьому плані станом вихованця. Крім того у ситуації образи вихованцем свого ровесника він поширить це недостойне діяння, наприклад, і на батька як на міру духовності, чи на Бога, для

того, у якого мірою духовності є вища сила. Цим самим у нього виникне внутрішній бар'єр до здійснення таких діянь.

Підкреслимо, що мірою Я завжди є те, що це Я має перед собою, і якраз так і визначається „духовна міра”. Його ж судження про власне Я-духовне будуть об'єктивними, якщо не виходитимуть за рамки адекватного ціннісного профілю. Правило духовного самовиміру дозволяє своєчасно, з одного боку, фіксувати у свідомості вихованця якісні зрушення у його Я-духовному. З іншого боку, саме наявне Я-духовне у результаті цієї вимірювальної процедури концентрується вихованцем відповідно своєї міри й укріплюється, набуваючи постійності у контексті цієї духовної міри.

Все ж цей духовний шлях далеко не однозначний: тут можуть виникати й певні особистісні небезпеки. Вихованець може й самопокуситися від своїх духовних успіхів, і тоді на передній план його самосвідомості виступить самолюбство і гординя, які значно гальмуватимуть рух до добра. У такій ситуації вихованець має на рівні контрастності зрозуміти якісні відмінності між напрямом добра і силами, що стають йому на заваді. Вибір тут повинен бути пов'язаний з глибоким зануренням його у сферу добра.

З духовним самовиміром, який спрямований на фіксацію особистісних успіхів вихованця, асоціюється досить важливий у розвивальному плані аспект. Як правило, будь-який успіх центрує увагу індивіда на цьому результаті, тобто у площині „тут і тепер”. Він не ставить запитання і не дає собі розлогу відповідь завдяки чому це сталося. Сказане ще більшою мірою стосується духовних успіхів. У кращому випадку розуміння вихованця щодо власного успіху обмежується лише умовами, в яких розгортався процес вирішення певної етичної задачі. Подібне самопояснення призводить до ізолюваних фрагментів, шматковості духовного життя вихованця і не забезпечує його цілісності навіть у пам'яті.

З огляду на це пропонується концепція має забезпечити формування у вихованця, по-перше, вищого інтересу до історії власного духовного життя. Поряд зі стабільністю даний інтерес повинен характеризуватися істотністю, домінувати серед інших його спрямованостей. Тут виключається найменша байдужість.

По-друге, вихованцеві слід опанувати специфічними для духовної сфери генетичним аналізом, узагальненням, умовиводами, які в результаті самостійного здійснення набувають певного рівня значущості. У вихованця з'являється стійкий потяг до такої історико-духовної діяльності, яка покриває собою процес оволодіння

ним наступними духовними цінностями. З'являється, таким чином, досить потужний додатковий мотив для подальшого духовного шляху. Тепер вихованець міркує так: „Я не бажаю, щоб історія мого духовного життя зазнавала певних збочень, а розвивалась у єдиному добродійному напрямі”. Прикметно, що вихованець у цьому плані може перекинути місток до розуміння своїх ровесників, що стимулюватиме розвиток позитивної групової взаємодії як дієвого виховного фактору. У випадку, коли ті чи інші члени групи намагатимуться певними способами спокусити духовно розвиненого вихованця, він не підпаде під їхній вплив, а демонструватиме свій духовний імунітет, сформований тривалою працею над собою.

Підростаюча особистість, яка в процесі виховної взаємодії з педагогом, набуває готовності до творення власного Я-духовного не зупиняється на цьому: у неї виникає прагнення – по мірі набуття Я-духовним стійкості – до подальшого його вдосконалення. Однак тепер цей процес може здійснюватися самостійно, тобто підростаюча особистість демонструє сповна духовний саморозвиток.

Зауважимо, що проблема переходу від духовного розвитку особистості як результату її спрямованого виховання до її духовного саморозвитку теоретично надійно ще не вирішена. Тракткування ідеалів, потреб суб'єкта як рушійних сил цього процесу, на нашу думку, виявиться практично непродуктивним. Тут не було відповіді на ключові питання – які психологічні механізми породження (а не просто констатація) цих рушійних сил.

У свій час нами у якості дієвої рушійної сили було обґрунтовано почуття гідності і запропоновано засоби його виховання. У даній концепції прикладом такої сили може виступати Я-духовне особистості. Воно набуватиме духовно саморозвивальної функції лише у контексті духовно-практичної діяльності вихованця. Це й відрізняє її від вищезгаданих спонук. Під духовно-практичною діяльністю розуміється духовна поведінка, ціннісно орієнтована предметно-перетворювальна діяльність та спілкування. Загальною особливістю цих видів діяльності є те, що кожна з них у своєму реальному перебізі є неповторною, постійно відносно оригінальною для особистості, оскільки їхні умови реалізації завжди децю нові.

Звично вихованець при зустрічі з утрудненнями у тій чи іншій практичній ситуації незалежно від виховної системи, у якій він перебуває, увагу зосереджує на структуру, умови та зміст даної ситуації. Вона, так би мовити, прив'язує його до себе, ставлячи у залежну (а значить пасивну) позицію. У такому випадку внутрішній процес

вихованця у зв'язку з ситуативними утрудненнями обмежується лише констатацією своїх можливостей (за умови, що такі утруднення непоодинокі) у формі самооцінки або емоційних переживань – почуття малоцінності.

По-іншому на певні практичні утруднення реагує вихованець, який перебуває у емоційно-силовому полі Я-духовному: його внутрішній процес набуває потягу до самоперетворювального призначення. Тепер вихованець свідомо ставить собі за мету самовдосконалення наявного Я-духовного у певних його складових. Такий процес духовного саморозвитку дозволяє підростаючій особистості бути соціально затребуваною за мірою найвищих життєвих цінностей.

Концепція Я-центрованого виховання своєю спрямованістю на розвиток духовності підростаючої особистості відкриває реальні можливості формування у неї дійсного погляду на життя. Сутність цього погляду поглядає у готовності пояснити, як моя духовне існування вступає у відношення з моїм зовнішнім, як воно виражається у цьому зовнішньому і впливає на нього.

Зазначимо, що за відсутності у суб'єкта сталої духовності його погляд на життя може бути досить примітивним, і залежатиме від його конкретних схильностей. Так, суб'єкт, у якого спостерігаються певні технічні здібності, радять бути механіком, столяром тощо. Інша справа – чи він усвідомить і сприйме таку життєву настанову. Якщо вона й буде сприйнята, то все ж вища ціннісна складова життя (як його сенс) виявиться мінімальною. Адже таке життя не обрамлене певними духовними надбаннями: піклуванням про людину, милосердям, відданістю, правдивістю і таке інше. При цьому не виключена ситуація, коли вони певною мірою й можуть бути присутніми у внутрішній структурі суб'єкта, та все ж перебувають на її периферії і реально смисло-ціннісно не відбиваються у формі реально діючих мотивів у зовнішніх видах його діяльності, поведінці та спілкуванні.

Глибинна причина такого явища полягає у тому, що у суб'єкта не сформоване духовне прагнення до більш-менш постійного осягнення самого себе у контексті своїх духовно розвивальних потенцій і тим самим до їх збагачення. У результаті цього свій погляд на життя такий суб'єкт формує лише у егоцентричній площині зі всіма її нижчими спонуками й відповідним світосприйняттям у цілому. Його ж уявлення про щастя теж обмежується цими особистісними утвореннями.

У контексті Я-центрованого виховання відкривається ще один важливий погляд на життя особистості. Відомо, що вона може вибирати стратегію власного життя, коли воно обмежується лише досить невиразними етичними уявленнями, дрібними моральними діяннями, які така особистість підносить до рангу власних обов'язків. Вона, як говорять, живе тихіше води і нижче трави, і ця тенденція характерна для великої кількості людей. Їм не властиві великі рішення, неординарні життєві позиції як ситуативні, так і перспективні. Вони прагнуть обійти драматичні моменти, які може підготувати їм життя. Причина цього полягає, на наш погляд, у тому, що у процесі виховання у таких людей не сформована стійка внутрішня опора у власній вищій моральності. Така ситуація стала можливою за умови, що процес виховання, у якому відбувалося їхнє становлення, не мав відповідних механізмів та засобів, які б призводили до виникнення згаданої опори. Однак без будь-якої внутрішньої опори особистість жити не може, тому вона покладається на зовнішні умови, точніше шукає таку опору у групі собі подібних, які створюють моральний стрижень сумнівної якості – далекий від вищих духовно-моральних устремлінь і керуються цим у груповому житті.

З огляду на сказане та чи інша виховна модель, яка прагне забезпечити справжній духовний розвиток підростаючої особистості, має дати їй внутрішні інструменти для життя у високосмисловому вимірі, тобто у межах непересічних прагнень і справ.

Лише Я-центроване виховання забезпечує дієву внутрішню опору у індивідуальній духовності особистості. Тут створюються реальні умови для пристрасної зосередженості всіх духовних надбань у одному-єдиному моменті для прийняття високозначущого рішення і діяння за його мотивом. Зазначимо, що у досягненні такого внутрішнього стану підростаючій особистості сприяють не самі по собі духовні надбання (хоча без них ніякої зосередженості не може бути), а безпосередньо її Я-духовне як інтегроване ядро власної самосвідомості. Наголосимо, що готовність вихованця до пристрасної зосередженості є вирішальним фактором у його духовному саморозвитку, і причиною цього внутрішнього явища виступає Я-духовне як спонукальна сила до реальних суб'єкт-суб'єктних перетворень у формі вчинків, поведінки і спілкування.

Можна констатувати, що спонукальна сила Я-духовного – це і є вираженням його пристрасності, яка підтримує постійний конструктивний рух особистості у площині духовності. Якщо ж у особисто-

сті не вистачає пристрасті як сильного переживання, щоб здійснити ту чи іншу духовну дію, якщо вона живе абияк, за принципом, що все владається саме по собі, значить особистість раз і назавжди відмовилася від того, щоб жити у світлі великих ідей.

3. Духовна цінність у процесуально-створювальному вираженні

Виходитимемо з того, що кожна духовна цінність якою має оволодіти вихованець, повинна подаватися йому як процес її створення. За такої ситуації доцільно вести мову про духовну властивість, що рівнозначна духовному почуттю. В останній дефініції виразно представлено емоційно-смысловий компонент духовної властивості; хоча він не може існувати без знаннєвого компоненту. Тож тут завжди йдеться про пізнавально-емоційну цілісність. Наголосимо, що знаннєвий компонент того чи іншого духовного почуття утримує певну етичну норму: вірність, щедрість, щирість і таке інше. Методика свідомого засвоєння вихованцем етичних норм описана у наших попередніх роботах, тому немає сенсу повторно розкривати цей процес. Зупинимось на більш психологічно важкому емоційно-смысловому компоненті в його процесуальному вираженні, оскільки саме з ним пов'язується суб'єктивна значущість для виховання конкретного етичного змісту як норми.

Попередньо розкриємо природу емоції бажання, яка конститує духовний розвиток особистості. Бажання як емоційна складова душевної організації людини відносять до психічних станів. Генеза цього утворення пов'язується з чистою емоційною енергетикою, яка ще не покладається на певні предмети, зміст у цілому і не поєднується з ним. У такій психологічній ситуації й можна говорити про стан бажаності, за допомогою якого й відбувається винесеність індивіда до оточуючого довкілля, де він має різнобічно розвиватися у процесі постійного опредмечення цього стану.

Бажання як процес – це завжди очікування приємних переживань у результаті досягнення певної мети (майбутнього). Уточнимо, що бажання відбувається тоді, коли ми уявляємо предмет, від якого можемо очікувати задоволення, але між тим усвідомлюємо, що для нашого задоволення недостає дійсної присутності цього предмета. Переживання приємного, що тотожне задоволенню, зазвичай, трактується у термінах поведінки. Тоді констатують, що приємне, задоволення – це те, що особа хоче повторити,

знову пережити, а неприємне, незадоволення – не хоче. Особливості бажання як емоційного переживання, які ми представили, науково сформульовані на основі природи біологічних (зокрема, харчових) потреб людини.

Що стосується етичних бажань (напр., „я бажаю милосердя”), метою яких має бути оволодіння підростаючою особистістю певною суспільно значущою цінністю, то їхня специфіка полягає у тому, що вони не існують у готовому виді, а виникають у результаті цілеспрямованої діяльності дорослого з їхнього виклику і закріплення у духовно-почуттєвій структурі підростаючої особистості. Надзвичайно важливо, що як на етапі первинного виникнення етичних бажань, так і на етапі їх перетворення у духовні цінності вони виступають реальними головними спонуканими (мотивами) духовних діянь, тобто вчинків особистості, і в такій іпостасі є дійсними показниками її розвитку. На відміну від етичних переживань емоції задоволення є лише почуттєвим результатом досягнення особистістю мети певного вчинку, його успішного здійснення.

На даний час етап набуття підростаючою особистістю смислу певної етичної норми виявився недостатньо теоретично осмисленим. Породження її індивідуальної значущості, як правило, пов'язувалося лише з глибиною розуміння даної етичної норми як цінності у контексті емоційно позитивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, тобто у осмисленні переживання обопільних почуттєвих і духовних наслідків для суб'єкта й об'єкта цієї взаємодії як того чи іншого вчинку. Якраз від глибини цього мислительного процесу передбачався виклик у вихованця відповідного емоційного переживання, тобто бажання морального діяння згідно змісту етичної норми. Таким чином, у центрі уваги вихователя і вихованця за такого теоретичного уявлення залишалась етична норма як духовно-моральна цінність. При цьому об'єктивно у свідомості вихованця виникає розрив між цінністю, над якою він працює, і його реальною духовно-моральною картиною як уособленням особистісного Я.

Хоча вихователь і намагався констатувати, що дана цінність тепер стала твоєю, однак за такої мовленнєвої конструкції все ж виникає момент її певної міри відчуженості від Я вихованця. Відтак знижувалася і дієвість його цінності у відповідних вчинкових ситуаціях. Річ у тім, що лише той набуток, що став моїм Я, набуває дієвої стабільності й не зникає з поля актуальної самосвідомості особистості.

Більш розвивально продуктивною, на наш погляд, виявляється ідея подолання згаданого розриву між певною цінністю та Я-духовним вихованця. У методичному плані вона має реалізуватися наступним чином. Вихователь мусить домогтися, щоб вихованець, по-перше, точно розумів, що являє собою його стан бажання певної цінності: це те, що створює позитивну емоційну напругу очікування й задоволення від завершення цього стану. Далі вихованець обов'язково має пояснити, чому він бажає певної цінності і закінчити цей процес висновком: „Я перебуваю у стані бажання”. Це, таким чином, укріплює його Я, яке наповнене цим переживанням.

Наголосимо, що у стані бажання може критися й певна особистісно деструктивна небезпека. Її сутність полягає у тому, що вихованець розглядатиме даний стан не як власний самоініційований процес, а як такий, що спричинений лише вихователем. Ставши на таку точку зору, вихованець має зосередити свідомість на своїх взаєминах з педагогом і на тих ситуаціях, які пов'язані з ними. У результаті цього є підстави для припинення стану бажання певної цінності й переходу до стану розуміння свого Я. Тож важливо не допустити зміщення вихованця з активної позиції у пасивну, за якої втрачається його суб'єктність. Вихованець повинен зрозуміти, що лише завдяки його внутрішнім набуткам стало можливим розгортання процесу бажання; вихователь тут виступає лише у ролі його стимулу. Активна позиція вихованця у стані бажання відіграє ще одну важливу роль: він розглядає бажання не як пасивне спонукання, що походить ззовні, а як таке, що викидається прямо із самого Я. Таке за походженням бажання стає відповідною емоційною дією, яка набуває потенційної можливості вчинкового втілення. Відтепер бажання одухотворюється конкретною цінністю, тобто насичується нею. Це вже є реальним кроком до творення вихованцем власного Я-духовного. Виникає така специфічна єдність, за якої бажання як емоція стає цінністю, а сама цінність – бажанням.

По-друге, вихованець мусить ясно уявляти самого себе, розуміти, що Я перебуваю у стані переживання цінності. Ми тим самим утверджуємо необхідність єдності у глибокому розумінні вихованцем його стану і його Я як внутрішнього підґрунтя для духовно-морального самовдосконалення. Така єдність призводитиме до необхідних особистісних змін за умови, коли вихованця ставлять у діалектичну позицію, тобто спонукають його розглядати свій внутрішній стан у контексті власного Я, а це останнє під кутом зору

наявного стану. Ця рефлексивна самодіяльність у кінцевому підсумку підсилить первинне бажання запропонованої цінності.

Свідоме виховання буд-якого духовного почуття як цінності неодмінно передбачає перенесення його у саме ту її частину самосвідомості, яка утримує емоційні утворення особистості. Тут воно пізнається і подалі функціонуватиме як знання конкретного почуття у словесному його оформленні. Цей акт надзвичайно важливий, оскільки слово потрібне психічній діяльності для того, щоб вона могла стати свідомою. Тут слід зважати на те, що слово є настільки засіб розуміння іншого, наскільки воно є засіб розуміння самого себе. Розуміти ж себе можливо різною мірою; чого я в собі не помічаю, те для мене не існує і звичайно не буде мною виражене в слові.

Словесно виражене почуття, яке стало об'єктом самосвідомості, тепер розширює її зміст, і якраз це внутрішнє явище повинно бути вчасно осмислитись вихованцем. Якщо це відбувається, то дане почуття сприймається ним як щось власне (МОЄ) і в такому значенні входить у Я-духовне підростаючої особистості, хоча ще й у недостатньо стійкому стані. Наголосимо, що почуття, яке увійшло у систему МОЄ, набуває більшої стійкості за умови, що ця система у цілому і дане почуття вихованець просякне переживанням радості, тобто порадіє за своє Я-духовне. Воно у кінцевому підсумку має скласти всю його радість. Тепер почуття, що піднімається до рівня цінності, набуває права духовного існування зі всіма його особистісно позитивними наслідками.

Наша теоретична схема може бути такою: 1) кожне духовне почуття повинне розгортатися у самосвідомість; 2) зміст самосвідомості (зміст духовного почуття) мусить відчуватися суб'єктом як щось власне (МОЄ) – це надзвичайно важливий момент. Така єдність є показником опанування ним духовною цінністю.

Як бачимо, у більш вищому методологічному плані наш теоретичний конструкт знімає традиційне положення про визрівання психічних утворень індивіда, зокрема про вікове визрівання глибокого усвідомлення ним свого Я. Дане положення мало сенс за некерованого процесу духовного розвитку. За умов же, які утримує пропонована концепція, вихованець вже з дошкільного віку, опановуючи певною мірою вищі духовні цінності та одночасно створюючи власне Я, й усвідомлює його.

1.2. Виховання

як духовно-моральне удосконалення особистості

*Проповідувати мораль легко,
обґрунтовувати мораль важко*

А. Шопенгауер

Нині у теоретичному і практичному планах висловлюється не лише судження про виховання підростаючої особистості як прямий предмет узгоджених зусиль науковців, методистів та вихователів. Дана позиція поєднується з психологічними її аспектами, з опорою на глибинні психологічні механізми, на яких має вибудовуватися будь-яка виховна дія. Це стає дійсною педагогічною аксіомою, заперечуючи яку неможливо вести мову про мистецтво виховання. Відрадно, що на даний час зростає кількість педагогів, які вважають, що їхня професійна потужність залежить від відданості науці про виховання та від внутрішніх переконань, які сформувались на кращих її зразках. Повага вихователем глибокої науки і сила внутрішнього переконання надають сили і самому його впливу на вихованців. Якраз у цьому й полягає кардинальна відмінність сучасних уявлень про розвиток особистості і його проблем від традиційних у цьому контексті.

Сказане формує і новий погляд на виховання як на олюднення за своїм призначенням. Гуманістичне виховання має об'єднувати два світи – дітей у їхніх розвивальних потенціях і дорослих як носіїв високих духовних цінностей. Ці світи повинні бути скріплені міцними педагогічними узами. Їхня духовно перетворювальна сила залежатиме від того, на скільки вихователь є володарем душі вихованця й ефективною виховної техніки. Саме з цим ми пов'язуємо справжню цінність виховання.

1. Обриси ефективності сучасного виховання

Гуманістично орієнтована модель виховання, яку ми нині вибудовуємо, є вираженням загальнолюдської і національної культури у кращих її зразках, тобто поваги і справедливості стосовно чужого внутрішнього життя – особливо щодо внутрішнього життя підростаючої особистості. У виховній площині для нас важливе відношення старшого покоління до молодшого і тому глибоко

зачіпається загальним станом культури народу: наскільки нація визнає права тих, хто оволодіває її цінностями. Усе це виразно проявляється у практиці виховання підростаючого покоління. Тут чітко окреслюється стратегія, згідно з якою чим більше вихователь прагне науковими засобами допомогти самодіяльності й добровільності свого вихованця у моральній сфері, тим більше буде дійсний успіх виховання.

Це означає, що вихователь свою діяльність не розпочинає з положення, згідно з яким існує об'єктивна, зовнішня для вихованця моральна істина як цінність, яка має бути перенесена у його внутрішній світ без врахування особливостей власного життя. Якби його виховна стратегія була такою, це свідчило б, що у своїй діяльності він вихідним пунктом бере певне етичне поняття, а не самого вихованця, з метою проникнення у глибину його особистого життя. Саме така націленість на внутрішню картину підростаючої особистості принесе вихователю при інших рівних умовах успішне досягнення запланованих цілей. Витоки вищезгаданої самодіяльності і добровільності вихованця починаються з правильного осягнення ним під керівництвом вихователя власних конкретних емоційних переживань, які пов'язані з певними потребами у моральній сфері, з відкриттям зв'язку причини і дії в галузі людської діяльності й бездіяльності. Він повинен навчитися також гостріше спостерігати до чого призводять ті чи інші спонуки та діяння у його власній внутрішній організації та власному житті й житті його ближніх.

Така послідовна реалістична діяльність щодо себе й інших дозволить вихованцеві усвідомити, що переживання гніву, насилля, заздрості, самолюбства руйнівні діють на його душевне й фізичне здоров'я, порушують міжособистісні зв'язки, а переживання дружелюбності, ширості, чуйності, поваги до інших підтримують його душевний стан, призводять до благодійної відкритості до світу людей. Ці протилежні за соціальною й індивідуальною значущістю стани вихованець освоює внутрішньо, а не абстрактно-розумово. Узагальнюючи їх, він внутрішньо осягає сутність добра та зла. За таких умов будь-яка духовно-моральна цінність як уособлення добра не виявиться для підростаючої особистості чимось абстрактним, що нав'язане її життю ззовні, а зрілим вирішенням конкретних утруднень самого життя, ґрунтовним поясненням оточуючого довкілля, природним формулюванням того, що вимагає її вище Я.

Доцільне піклування про людську гідність вихованця передбачає постійне звернення вихователя якраз до його особистісного ви-

щого Я (сукупності суспільно значущих цінностей), незважаючи на те, що у нього проявляються й негативні якості. Крім того педагог перш за все має ставитися до нього не з недовірливою настановою, а з підтримувальною довірою і переконуючою вірою в його вище Я. Не випадково у цьому зв'язку говорять, що людина не може загинути, доки інша вірить у неї.

Тож звертаючись до істинно людського, до вищого Я у своєму вихованцеві, і користуючись ним на кожному кроці, як стимулятором різноманітних досягнень, вихователь повинен всіляко берегти і підтримувати її доброзичливим ставленням: це повинно бути його головним принципом. Вище особистісне Я вихованця це далеко не зріле утворення; воно має бути поглиблюватись і розширюватись. Цю його перспективу він має, по-перше, чітко усвідомлювати. По-друге, вихователь докладає всіх зусиль, щоб особистісне майбутнє уявлялось йому не абстрактно, а у формі (хоч і в першому наближенні) тих основних способів морального діяння, у яких втілюватимуться ті чи інші духовно-моральні цінності. Конкретніше, вихованець до таких способів діяння має заздалегідь пристосовуватися. Якраз у цьому полягає і мудрість вихователя, і далекоглядність вихованця.

Як бачимо, наше розуміння способу духовно-морального перетворення підростаючої особистості найбільшою мірою апелює до її досвіду, який вона набуває у моральному житті, і який вона має збагатити й перетворити в сутнісну основу спрямованого розвитку і саморозвитку.

Проблема міжособистісних відносин, зокрема між вихователем і вихованцями, у гуманістично спрямованому вихованні є чи не найістотнішою. У цьому плані нами раніше були вичленені головні позиції: розуміння, визнання, безумовне прийняття вихователем підростаючої особистості та справедливості у стосунках з нею. Однак подальший теоретичний аналіз дозволяє нам стверджувати, що існує суб'єкт-суб'єктна реальність, яка виступає специфічним підґрунтям для обопільної дієвості вищеперерахованих позицій.

Річ у тім, що вихованцеві ці виховні позиції як ставлення вихователя до нього, виявлятимуться максимально значущими, за умови функціонування певного типу зближення між ними. Тому вихователь повинен володіти психологічно правильними способами поведінки з вихованцями. Нині спостерігається педагогічна тенденція максимального зрівнювання учительсько-дитячих взаємин, панування тотальної товариськості, прояви набути педагогом

популярності за допомогою жартів, фамільярності, сумнівної цінності анекдотів і т. ін.

Видається, що це педагогічно хибний шлях. Товариськість як тип зближення має бути присутній, але виражено поміркованою, виходячи з відмінності у соціальних ролях вихователя і вихованців: вихователь є володарем науково-духовної культури, а вихованець лише має нею опанувати. Цим пояснюється дотримання певної віддалі між ними без втрати дружніх почуттів. Якраз за таких умов вихователь без шкоди для своєї справи може бути сучасним у повному розумінні цього слова.

Гуманістично орієнтована модель виховання ґрунтується на розумінні суб'єктом певних духовно-моральних цінностей і відповідних ним способів діяннн. Це положення видається цілком зрозумілим лише на перший погляд. Річ у тім, що процес розуміння надзвичайно психологічно складний, і це має враховувати вихователь.

Будемо виходити з того, що суб'єкт у процесі розуміння міркує своєю власною думкою, що безпосередньо відбивається на міжособистісній взаємодії. Конкретніше, це стосується самого суб'єктивного змісту думки того, хто говорить (вихователя) і того, хто розгортає процес власного розуміння (вихованця). Ці два види змісту виявляються певною мірою відмінні, оскільки ніхто не думає тими ж словами саме про те, що й інший. Таке явище, щоправда, звично помічається тільки за явних непорозумінь.

Важливо, що дана відмінність стосується не лише узагальненого, словесно оформленого змісту. Вона має місце й тоді, коли видається, що непорозуміння очевидно неможливе, коли, наприклад, обоє співбесідників бачать перед собою предмет, про який мовиться, що навіть тоді кожен у буквальному сенсі дивиться на цей предмет зі своєї точки зору і бачить його своїми очима. Отримана цим шляхом відмінність у образах предмета, що залежить від зовнішніх умов (відмінності точок зору й будови організму), істотно збільшується від того, що новий образ у внутрішньому світі кожного індивіда застает інше поєднання попередніх сприймань, інші почуття, і в кожному створює інші комбінації.

Тож за великим розрахунком будь-яке розуміння є разом з тим нерозуміння, будь-яка згода у думках – разом незгода. У цьому криється велика правда, оскільки думати якраз те, що й другий, значило б перестати бути собою, і бути чимсь іншим. Загалом обопільна думка, судження обумовлюються сукупністю особистих власти-

востей індивідів, їхньою різницею у власному досвіді. Залежність сприйняття від минулого досвіду, від загального змісту психічної діяльності людини і її індивідуальних властивостей трактується як *аперцепція*. Можна стверджувати, що одержаний образ зазнає нових змін, нібито вторинно сприймається, тобто аперцептується. Таке вторинне сприйняття є результатом сукупності думок і почуттів, які опосередковують первинний образ, пояснюють чи доповнюють його.

Наведемо приклад суб'єктивності сприйняття у міжособистісних відносинах вихованців. Вихованець А у свій час наніс словесну образу вихованцеві Б, і це закарбувалося у його первинному образі. Відтепер вихованець Б на основі негативного почуття приписує вихованцеві А риси, які йому не притаманні (і фізичні, і моральні: він невірний, ледачий тощо).

Інший приклад: вихователь у діалозі з вихованцями обґрунтовує необхідність чесності у міжособистісних взаєминах, використовуючи методичні засоби для формування у них цієї цінності. У вихованців таким чином виник первинний образ морального діяння, яке втілює почуття чесності. Однак у цей час у одного з вихованців відтворився образ ситуації, коли він проявив елементарну правдивість, але товариші осудили його, назвавши зрадником. Його суб'єктивне доповнення до власного первинного сприйняття чесності безсумнівно стало на заваді досягнення мети вихователя.

Аперцепція може бути і позитивним феноменом у розвитку особистості. Так, учень, сприйнявши складне завдання, розгубився і вирішив, що воно для нього недоступне. Йому потрібен поштовх у актуалізації й систематизації тих знань і способів дій, які вже наявні у його досвіді, але на які він не звернув уваги. Тож чим більше учень готовий до долучення цих знань у первинний образ – завдання, тим легше відбудеться його розуміння і практична реалізація.

Щоб дати відповідь на те, яким психологічним способом створюється вторинний образ певного сприйнятого об'єкту, події чи поведінкової ситуації, слід мати конкретне уявлення про складові внутрішнього досвіду суб'єкта та його ієрархічну структуру. У цьому зв'язку звично виокремлюють різного роду уявлення, усталені способи дій, поведінкові реагування, певні знання та здібності. Істотним є те, що складові внутрішнього досвіду розташовуються не на одному плані, а так, що одні висунуті, так би мовити, вперед, а інші залишаються подалі. Крім того, всі складові мають різне за силою емоційне забарвлення, змістову ясність та інтенсивність.

Тактикою виховання щодо внутрішніх образів підростаючої особистості у контексті його виховних цілей має бути розвиток у неї процесів самосвідомості, зокрема, рефлексії як специфічного мислення, спрямованого на її внутрішній світ. Вихователь, підтримуючи у вихованців позитивні у розвивальному плані вторинні образи про усталені способи морального діяння і блокуючи негативні, має домогтися від них ясного словесного осмислення, тобто спрямованої вербалізації. Це є необхідним підґрунтям, щоб вихованці були внутрішньо налаштованими на адекватний відгук щодо впливу вихователя. При цьому пам'ятатимемо, що, по-перше, легше актуалізуються образи переднього плану та високої емоційної інтенсивності, а також утворення вираженої змістової чіткості. По-друге, щоб образ морального діяння, який створює вихователь, був адекватним образу вихованців, йому слід попередньо очистити їхнє поле свідомості від негативних досвідних привнесень, і лише після цього розгортати певний виховних сценарій.

2. Педагог у психологічно доцільній виховній самопрезентації

Створюючи оптимальну модель ставлення педагога до своїх вихованців, виходитимемо з золотого правила, згідно з яким він має бути носієм високої загальносвітової й національної культури, яка зберігається у ньому у формі науково-духовного світогляду, і до якого він мусить долучати підростаючу особистість. Отже, власне, виховання це і є її сходження до такої культури, що за великим рахунком є крок за кроком підняття до рівня свого наставника. У цьому зв'язку зауважимо, що науково-духовний світогляд має свій адекватний спосіб зовнішнього прояву: у стилі поведінки, манері спілкування, етикеті, характері емоційних переживань та відповідних реагувань у щоденних контактах з оточуючим довкіллям. Усіма цими атрибутами педагога має оволодіти вихованець. Тож науково-духовна вищість педагога повинна бути вихідним пунктом у його особистісно-професійній самобутності; ніяка апеляція до змістового спрощення виховних міжособистісних відносин, що аргументуються особливостями сучасної цивілізації, не має прийматись до уваги. Вищеперераховані характеристики педагога й зможуть перетворити його у великого митця виховання, зробити його головним психологічним фактором виховного процесу.

Досвідченому вихователеві не повинна бути властивою велика моральна небезпека – поступитися перед самим собою своїми світоглядними переконаннями, що часто буває у сучасному житті. Власними моральними принципами і своїм професійним життям вихователь переконує вихованців у тому, що чужу особистість необхідно безумовно поважати, не говорячи вже про ровесників чи знайомих. Він має наголошувати, що не поважаючи чужу особистість, вони ще не навчилися поважати свою власну, а, отже, знаходяться на перших щаблях духовно-морального удосконалення.

Положення про те, що ефективність гуманістичного виховання безпосередньо пов'язується з вихователем як непересічною особистістю, не підлягає запереченню. Однак при цьому недостатньо методично з'ясованим виявляється питання, яким чином має презентувати себе така особистість своїм вихованцям. Тут недостатнім видається судження, згідно з яким вихованці є чутливим моральним барометром: вони безпосередньо відчують ціннісний профіль свого наставника. Реальність їхніх взаємин говорить про те, що це не зовсім так. Щоб його духовно-моральні якості стали зрозумілі вихованцям і набули для них високої значущості потрібен відповідний спосіб їх представлення. Таким слід вважати пряmodушність.

Як внутрішнє особистісне утворення пряmodушність корелює з відсутністю лицемірства, хитрості, передбачає відкритість, гласність, переконливість, прямоту. Якраз ці якості мають постійно втілюватися у поведінці та спілкування вихователя. У такій буденній безперервності, обрамленій пряmodушністю у вичлених показниках, у вихованців формується віра у вихователя, у його високу моральність. Тому така віра набуває ознаки моральної.

Лише у ранзі моральної віри вона трансформується у моральну довіру як ставлення вихованців до свого вихователя. Це вже аспект їхніх міжособистісних взаємин та вчинків відповідної ціннісної проби. Усе ж це тільки одна сторона прояву моральної довіри – хоча й вагома у виховному відношенні, але недостатня. Важливо, щоб виникали реальні підстави для побудови вихователем його ставлень до вихованців на тій же моральній довірі. Такими реальними підставами мають виступати діяльнісна повага, доброзичливість та любов до нього. Таким чином опобільна моральна довіра вихованців і вихователя може виступити провідним високосмисловим мотивом їхніх гуманістичних міжособистісних відносин.

У обопільній моральній довірі вихованці мусять вправлятися й стосовно один одного. Вона має перетворитися у виражений груповий феномен, виховна сила якого є незаперечною. Його зростання відбувається по мірі того, як у них формуються такі моральні цінності як чесність, ширість, відвертість тощо. Всі вони теж мають заломлюватися через прояв вищеперерахованих якостей, які є показниками прямотушності. Зрозуміло, що виховання морального підґрунтя для зародження групової моральної довіри – процес досить важкий і тривалий. Однак він мусить бути невідворотнім. У цьому зв'язку педагог неодмінно налаштовує себе на те, що деякі вихованці проявлятимуть хитрість, напускну важливість, втаємничимість, щоб продемонструвати моральну перевагу одного перед іншим.

Тож вихователю належить здійснювати певну корекційну роботу для подолання цього негативного особистісного явища. Який можливий у цьому напрямі виховний шлях? Тут все залежить від переконань педагога стосовно душевної природи вихованця, зокрема уміння проникнути у тайники його кращих почуттів і глибока віра у добродійні джерела, які закладені у ньому. Від цього залежатиме корекційна техніка, зміст якої полягає у вслякій опорі і підтримці цих глибинних психологічних особливостей. Є підстави вважати, що така тактика буде потужним важелем для підняття морального рівня підростаючої особистості, що обов'язково відіб'ється на їхніх взаєминах з вихователем.

Вибудовуючи психологічно доцільні стосунки з дітьми, вихователь виходить з того, що авторитет без великодушності – це квазіобраз, а осудження без делікатності – грубість. Його постійним виховним орієнтиром виступає потреба особистості у самоповазі – цьому центральному особистісному утворенні. Психологи наполягають, що прагнення до самоповаги є по меншій мірі такий же поширений мотив людської діяльності, як голод і любов. На її задоволення педагог планує і реалізує кожен свою дію. При цьому він все робить для того, щоб підтримувати цей моральний скарб у здоровому стані й оберігати від спотворення. Останнє може відбуватися за двома напрямками; вихованці приходять до надмірної оцінки власної особистості (своїх ціннісних надбань) чи до перебільшеної оцінки суджень інших. За останньої вихованець може серйозно постраждати на наступних етапах життя – у нього розвивається прагнення звертати, щоб то не було, на себе увагу показним блиском, формується крайня чутливість до лестощів. Великодушний вихователь – це не „безпомилковий поведінковий автомат“; він може при-

пуститися й певної помилки стосовно вихованців, але при цьому широко вибачиться перед ними і цим самим проявить повагу до їхньої самоцінності як фундаменту цієї моральної порядності. Вихователь, який легковажно ставиться до почуття самоцінності своїх вихованців, стає справжнім співучасником їхнього морального спотворення.

Наголосимо також, що доброта, щирість, переконаність та інші вищі моральні цінності вихователя мають дієвий вплив на підростаючу особистість: добродійна, непересічна людина захоплює будь-кого, холодна, облишена добрих почуттів, відштовхує нас. Пам'ятатимемо, що щирі почуття слугують тими відкритими дверима, через які відбувається моральне спілкування наставника і його вихованця, – спілкування, за якого кожен звук, що лине з вуст педагога, кожен рух – огортаються ореолом всієї його особистості.

Стає зрозумілим, що техніка говоріння вихователя має бути досконалою. Чуючи усне мовлення, вихованці сприймають не просто слова, а живі слова, тобто слова зі скритими відтінками їхнього смислу. Більше того, у звуках слова і мовлення, в підвищеннях і зниженнях, в прискоренні й уповільненні темпу, в наголосах, зупинках і паузах відкривається безмежний світ почуттів, який не передається одними сухими словами. Виразом обличчя вихователя і його тілесними рухами дається новий ряд вражень, які впливають на внутрішню особистісну спрямованість вихованця.

Тільки той вихователь в змозі глибоко духовно перетворювальню діяти на вихованця, який постійно демонструє не тільки природжену коректність, але сам носить у собі усе людське, однак у той же час з незаперечною впевненістю панує над усіма власними нижчими душевними утвореннями. Він ніби промовляє до своїх вихованців: „Я показую вам шлях від вашого стану до мого, я теж ношу вашу природу, але у той же час і вищу, яка її долає і до якої ви мусите дорости”.

Зі сказаного випливає, що вихователь має бути для вихованця за великим рахунком Майстром і Людиною: у цьому сутність його великої місії.

3. Цілісне психологічне підґрунтя духовно-морального удосконалення вихованця

Виховання, яке ґрунтується на свідомому оволодінні дитиною системою духовно-моральних цінностей, не можливе без розвитку

у неї розуму, почуттів і волі. Якраз на єдності цих психологічних функцій і формується кожна цінність і духовний розвиток у цілому. Зазначимо, що дана єдність означає одухотворення (осердеченість) розуму почуттями та світлою волею. У іншому випадку сам по собі розум буде жорстким, шаблонним, холодним, таким, що не відчуватиме людської добродійності. Отже, розуміння духовних істин, проникнення у них доступно тільки одухотвореному розуму, почуттєво збагаченому і зміцненому волею мисленню.

Тож неможливо працювати над повноцінним розумовим розвитком без одночасного розвитку почуттів і волі. Лише такий розум забезпечує особистості можливість розуміння того, якими є ті соціальні ситуації, що її оточують, і того, яку вибрати стратегію і тактику щодо поведінки у них – бажано, звичайно, соціально значущу.

Щодо розвитку почуттів, то вони повинні втратити свої інстинктивні потенції і трансформуватись у високоморальні. Якщо цього не відбудеться, то й розум людини функціонуватиме лише на рівні примітивної хитрості, якій не властивий суспільний обов'язок. Все ж, щоб науково обґрунтовано вести мову про спрямований розвиток почуттів, слід розуміти, що їхньою нерозвиненою формою виступають емоції. Останні, набуваючи достатньої сили, стійкості й предметної спрямованості, перетворюються у почуття (або зрілі емоції). Стало загальним місцем стверджувати, що зрілі емоції суттєво визначають особистісний профіль людини і відбиваються на всіх сторонах її життя. За своїм впливом на здоров'я і психічний стан людини первинні емоції поділяються на дві категорії: емоції приємні (або позитивні), які підтримують нормальний тонус життя й емоції неприємні (або негативні), які підривають конструктивний його перебіг. Прикладами емоцій першого роду служать: радість, надія, захопленість, благоговіння та інші. Прикладами емоцій другого роду – сум, страх, гнів, прикрість тощо. Відповідно у виховному контексті доцільно культивувати емоції першого роду і гальмувати емоції другого роду.

Розвиток почуттів може бути продуктивним у тому випадку, коли він здійснюватиметься на основі доцільної систематичної програми. У неї мусять увійти, по можливості, всі головні почуття, на які здатна особистість, і причому у порядку їхнього ускладнення, починаючи з дошкільного віку до юнацького. Навчальні ж плани викладання можуть бути складені так, щоб вони утримували в собі, у якості істотного доповнення, ідею попутного розвитку почуттів, яке має здійснюватися сумісною працею усіх педагогів.

Піклування про розвиток волі в процесі виховання обґрунтовується тим, що вона має також важливість для душевної гармонії, як і розвиток почуттів. Без належного розвитку волі неможлива інтенсивна духовно-моральна діяльність. Натомість у особистості виникає безсилля щодо опору зовнішньому злу, яке часто зустрічається на її життєвому шляху.

Зі слабкістю волі пов'язана також нездатність особистості до ціннісно орієнтованої саморегуляції, зрада власним суспільно значущим настановам, підкорення своїм негативним пристрастям та інший (з більшою ніж у неї сильною волею) особистості.

Збалансований розвиток розуму, почуттів і волі у їхній єдності забезпечує моральне збереження особистості, за якої моральні, інтелектуальні й естетичні почуття надають їй внутрішній силі урівноваженості й душевного миру.

4. Психоенергетика у життєвому поступі особистості

Окрім високих духовних смислів і цілей, яке передбачає перед собою гуманістичне виховання, воно відрізняється від традиційних моделей ще й тим, що у центр зусиль ставить розвиток і опору на духовно-моральне життя вихованця. Важливо, щоб воно не було спорадичним, випадковим, а розгорталось як неперервна систематична робота, яка не зупиняється і не переживається. Не випадково духовно-моральне життя порівнюють з кинутим вверх каменем, який рухається, але, раз зупинившись, спрямовується до низу. Тож постійність виявляється основною умовою духовно-морального життя особистості. Всі великі люди знали, що найменші перерви у роботі згубні для успіхів духу. Неперервність, про яку йдеться, стосується постійних вправ всіх вищих психологічних функцій – розуму, почуттів, волі. Якраз у цьому полягає сутність духовно-морального самовиховання і саморозвитку, що має здійснюватися відповідно до природжених задатків. Часто ми спостерігаємо недотримання цього закону, і тоді відбувається форсування цих психологічних функцій і процесів, що негативно відбивається на всьому ході вікового розвитку підростаючої особистості. Трапляється й так, що її, не розуміючи природних закономірностей, штучно стримують у плані вікових можливостей розвитку, що є теж істотним виховним недоліком. Акмепедагогіка виховання, яка нині всіяко культивується, має враховувати вицленені нами психологічні акценти. У цілому неперервна духовно-моральна

діяльність призводить до високої душевної працездатності, яка набуває якості тривалості, забезпечуючи підростаючій особистості різнобічну життєву успішність і силу її моральності.

Вища форма душевної працездатності називається станом захоплення; вона виявляється плодом довготривалого привчання себе до неперервної духовно-моральної роботи, вчинкового життя у цілому. Тож завдання вихователя у цьому зв'язку – всіляко підтримувати у вихованців цей вищий потенціал духовно-моральної діяльності. З цією метою у них слід підтримувати достатній рівень моральної напруги як стану емоційного піднесення, зосередження сил при здійсненні будь-якої діяльності, без якої виховання духовно-моральних цінностей перебуватиме під загрозою.

Моральна напруга безпосередньо пов'язується з діяльнісним способом життя підростаючої особистості, за якого вона позбавляється небезпечної душевної бездіяльності, щоб дати місце розвитку неусипного, бодрого, цілісного психологічного збудження. При чому у неї не повинні виникати підстави для розчарування у такому способі життя, коли вона робить висновок, що певний відрізок її життя пройшов марно, тобто виявився істотно незначущим, таким, що не мав справжньої цінності. Крім того, не повинно мати місця суб'єктивним явищам, коли вихованці заспокоюють себе думкою: „що я не встиг зробити сьогодні, зроблю завтра...”, пропущене надолужу”. У цих словах, на нашу думку, криється сумне недорозуміння. Те, що сьогодні втрачено для духовного прогресу, залишиться назавжди безповоротним. Практичне вправління підростаючої особистості у високій моральній напрузі може зробити її бадьорою й оптимістично налаштованою на все життя. Така особистість виявиться застрахованою від загального регресу, який спричиняється негативними віковими психосоматичними змінами.

Звідси виникає важлива виховна проблема: всіляко забезпечувати міжвікову емоційну мобілізацію, постійно нарощувати запас емоційної й ідейно позитивної напруги, трансформуючи ці утворення від одного вікового періоду розвитку особистості до іншого. Зазначимо, що на цей виховний аспект до цього часу не звертається належна увага. Вихователь у кращому випадку опікувався інтересами, ідеалами чи планами, які мають пронизувати певні вікові періоди вихованців. Щоб підтримувати високу емоційно-почуттєву стабільність, слід забезпечувати, перш за все, переважаючий успіх та емоційне підкріплення його у будь-якій діяльності та спілкуванні вихованця. При цьому кожний, навіть незначний, позитивний ре-

зультат має розглядатися і оцінюватися ним під кутом зору вершинних життєвих смислів і цінностей. У цьому випадку у вихованців сформується настанова на індивідуальний спосіб духовно-морального удосконалення власного життя.

У наш час, коли соціальні фактори стоять на заваді повноцінному духовно-моральному становленню підростаючої особистості необхідним видається пошук досить сильних виховних засобів, які б створювали дієві бар'єри щодо згаданих зовнішніх перепон, і в той же час працювали на цей виховний ідеал. Ефективність цих засобів має безпосередньо пов'язуватись зі свідомим прагненням вихованця до духовно-морального самоствердження. Якраз доцільне поєднання спрямованого впливу вихователя і моральної самодіяльності вихованця може призвести до формування у нього стійкого підґрунтя індивідуального життя, яке відповідатиме його духовній сутності.

1.3. Ідентифікація у розвивальному контексті

У наш час істотно ускладнилися усі суспільні зв'язки людини, що безпосередньо відбивається на її індивідуальній предметно-перетворювальній діяльності й життєдіяльності у цілому. У цих умовах зростають вимоги до внутрішнього потенціалу особистості, до розгортання процесів її самовизначення та самореалізації. Тож не випадковим є активний інтерес до феномену ідентифікації, її ролі у вихованні й розвитку морально досконалої особистості.

1. Ідентифікація: сутність та процесуально-особистісні характеристики

Значимо, що даний феномен досліджується досить тривалий час. Причому початково вважалося, що категорія „ідентифікація” є спільною для соціально-гуманітарних наук. Відтак до неї у різних змістовних аспектах долучаються психологія, соціальна філософія, культурна антропологія, соціальна психологія, педагогіка. Зрозуміло, що за такої наукової численності єдиновживаної дефініції бути не може. Визначення ідентифікація, які ми нині маємо (зокрема у психології), можливо умовно розбити на три основні групи. Згідно першої групи дослідників ідентифікація є *процесом копіювання* суб'єктом думок, почуттів, дій другої особи як моделі, процес засвоєння цінностей, норм, ідеалів, ролей і моральних якостей значущого

іншого, який поєднується з проявом до нього симпатії і згодою на контроль з його боку.

Друга група дослідників розглядає ідентифікацію як *процес уподібнення* значущому іншому, який супроводжується засвоєнням цінностей останнього, його поглядів, настанов, специфічних форм поведінки.

Накінець, ряд авторів розуміють під ідентифікацією *процес ототожнення* суб'єкта з другою особою, при цьому або підкреслюється необхідність наявності емоційних зв'язків між взаємодіючими індивідами як важлива умова ідентифікації, або сам феномен ідентифікації описується переважно як емоційний. Найбільш виразно емоційне трактування ідентифікації проявляється у віднесенні її до розряду феноменів, які мають виражену емпатійну природу.

Наведені вище дефініції, не дивлячись на деякі відмінності, у більшості своїй виявляють немало спільного, оскільки у них помітно акцентується вплив у взаємовідносинах індивідів. Уподібнення значущому іншому, ототожнення з ним, запозичення важливих його характеристик, згода на контроль з його боку і т. п. – усе це є не що інше як результат впливу, який чинить значущий інший на індивідів, що ідентифікуються з ним. Таким чином, у феномені ідентифікації відображено вплив, який здійснює один індивід на іншого індивіда чи індивідів, і який виражається у прагненні цього іншого чи інших прямувати за певними поведінковими чи особистісними характеристиками особи, що впливає, і відтворювати їх у своїй поведінці.

Отже, операційно ідентифікація може розглядатися як витримання поведінкових чи особистісних характеристик іншої особи, як реальне відтворення або подібних поведінкових актів, або символічних її форм. До останніх відносяться дії суб'єкта ідентифікації, не обов'язково абсолютно тотожні діям об'єкта ідентифікації, тобто такі, що відтворюють лише мотивацію вчинків значущого іншого.

Наголосимо, що ідентифікація – особливий соціальний феномен, який постійно існує у житті людини як процес. Він стало утверджує, розширює, поглиблює і забезпечує визначення нею себе для себе й інших. Процес ідентифікації починається з народження, поступово з спонтанійного перетворюються у більш-менш усвідомлений.

Останнім часом особливої актуальності набула проблема етнічної ідентифікації, що обумовлено, у першу чергу серйозними міграційними процесами, які відбуваються у нашій країні і світі у цілому.

Однак не менш гостро стоїть сьогодні й проблема статевої та особистісної ідентифікації, особливо відносно підростаючої особистості.

Первинною в онтогенезі індивіда виступає статевая ідентифікація. Вона полягає в усвідомленні ним своєї статевої приналежності, засвоєнні відповідних звичок і стилю поведінки, а також психосексуальної орієнтації (інтерес до протилежної статі). Первинна статевая ідентифікація формується у дітей у віці від півтора до трьох років. У цей період вони вчаться правильно відносити себе й інших до тієї чи іншої статі, але розуміння дітьми статевих відмінностей залишається ще обмеженим. Наприклад, трьохлітній малюк сильно засмучує своїх батьків тим, що збирається, коли виросте, стати матір'ю. Друга дитина проявляє неспокій, побачивши матір у маскарадному чоловічому костюмі. До п'яти – шести років діти не усвідомлюють повністю постійність статі. Крім того, маленькі діти порівняно мало звертають увагу на відмінність статевих органів, коли їм доводиться вирішувати, хто чоловічина, а хто – жінка.

Поняття статевої належності як незворотної властивості формується у дитини приблизно у 6-7 років, і якраз тепер починається процес статевої диференціації. Статеве дозрівання по-новому актуалізує для підлітків питання статевої ідентифікації. У них виникають більш складні критерії, що характеризують чоловіка і жінку. За такими ж критеріями вони починають оцінювати своє тіло і зовнішність. Зазначимо, що статевая ідентифікація є важливою умовою формування особистісної ідентифікації індивіда.

Особистісна ідентифікація розпочинається в умовах сім'ї. У процесі ідентифікації дитина орієнтується на приклад батьків, прагне стати таким, як вони. Діти можуть відчувати, що вони насправді є тими людьми, з якими себе ідентифікують. Наприклад, дівчинка засвоює інтереси матері, її ставлення до людей, манеру одягатися, стиль поведінки. За твердженням З. Фрейда ідентифікація дітей з батьками, особливо з батьками тієї ж статі, є способом засвоєння дітьми стереотипів чоловіка і жінки. Щоправда, психоаналіз запропонував досить специфічне трактування рушійних сил цього процесу, згідно з яким дитина ідентифікується не просто з батьками, а з втраченим об'єктом любові чи домінуючим статевим конкурентом. Сімейна ідентифікація не зводиться тільки до взаємодії дітей і батьків. Наприклад, якщо у дитини є брат чи сестра, не набагато старші за неї, то вони також стають потенційними зразками для ідентифікації. Однак по мірі набуття дитиною самостійності і природного зміщення її інтересів на більш широкий, ніж сім'я, світ

об'єктом емоційної прихильності стають також інші люди, ровесники чи деякі групи людей, як правило, з найближчого оточення. Зазначимо, що механізм ідентифікації особливо на ранніх періодах розвитку дитини змістовно близький до механізму наслідування. Все ж деякі науковці розрізняють їх, стверджуючи, що наслідування виступає дотриманням певних видимих дій, прямуванням услід за ними, у той час як ідентифікація – більш тонкий процес сприйняття загальних зразків мислення і поведінки. Ідентифікація має на увазі також сильний емоційний зв'язок з людиною, „роль” якої дитина приймає, ставлячи себе на її місце.

У виховному плані важливим видається явище ідентифікації у контексті функціонування групи; зокрема ідентифікації членів групи з лідером. Є підстави констатувати, що цей процес багато в чому залежить від уявлень членів групи про лідера, які обумовлюють прийняття чи неприйняття певного члена групи у якості тако-го. Ідентифікація членів групи з лідером передбачає наявність між ними важливих психологічних (емоційних) зв'язків, які істотно відбиваються на здатності лідера чинити вплив.

Спеціальні дослідження свідчать, що найбільш значущими ідентифікаційними якостями лідера є наступні: чуйність, доброта, товариськість, оптимізм, відповідальність, принциповість, чесність, воля, альтруїзм. За цими якостями члени групи більш за все схильні ідентифікуватися. Звичайно, що набір ідентифікаційних якостей у конкретних групах може дещо варіюватися, але загальна тенденція залишається сталою.

Тож можна говорити про особливу функцію ідентифікації у груповому лідерстві. Сутність її полягає в тому, що якраз за допомогою ідентифікації реалізується і зафіксується вплив, який чинить лідер на членів групи. По-іншому, ідентифікація виступає у якості своєрідної внутрішньої умови розгортання міжособистісного впливу, який характеризує динаміку виховного лідерського процесу чи як один із механізмів функціонування групового лідерства.

Ідентифікація у групі не обмежується лише фактором лідерства. Група може нав'язувати певні соціальні стандарти для її члена. Такі стандарти звично називають груповими нормами. Процес ідентифікації як долучення індивіда до цих норм інтенсивно розгортається за умови, коли група для нього стає референтною. Такої якості група мотивує індивіда бути прийнятим у ній. Для цього він підтримує свої цінності та способи поведінки у відповідності з тим, що на його погляд вважається загальноприйнятим у групі. Тут розуміється-

ся, що члени референтної групи спостерігають за цим індивідом і оцінюють його. У референтній групі індивід, особистісна позиція якого дещо відрізняється від групової, наближається до ціннісних орієнтацій членів групи. Група буде діяти як нормативна референтна у тому випадку, якщо її оцінки індивіда ґрунтуються на ступені його відповідності деяким груповим ціннісним стандартам поведінки й якщо від цього залежить заохочення й осудження з боку групи.

З огляду на сказане, міжособистісний вплив у групі, який стосується ідентифікації окремого члена групи має обов'язково враховуватися у керуванні процесом як групоутворення, так і суспільно значущого групофункціонування та розвитку.

Істотну роль відіграє ідентифікація у професійному розвитку особистості, особливо у формуванні мотиваційної основи тієї чи іншої професії. Професійна ідентифікація передбачає початкове виникнення стійкого й яскравого ставлення (повагу чи навіть захоплення) до зразка (об'єкта) ідентифікації. Якраз такі емоції сприяють на першому етапі некритичному засвоєнню зовнішнього стилю поведінки зразка ідентифікації, яке і визначає контури нормативних правил (обов'язків) певної професійної діяльності особистості. У результаті цього мотиви особистості, що входить у професію, виступають як ще не актуальні для неї на даний час, але важливі з соціальної точки зору. Оскільки вони є вираженням реальної можливості для безпосередньої реалізації особистістю на основі її здібностей. Індивідуальний сенс цієї поки що неактуальної системи мотивів набувається в ході долучення особистості до нового соціального статусу шляхом ідентифікації з професійною діяльністю, але вже не на індивідуалізованому (суб'єкт-суб'єктному), а на узагальненому рівні в процесі професіоналізації

Ідентифікація може виступати механізмом соціальної інтеграції, наприклад, фанатського руху. При цьому не важливо, що чи хто саме лежить в його основі – спортивна команда чи популярний артист. Істотно, що ідентифікація фанатів зі своїми кумирами створює сильну емоційну основу для наступного об'єднання маси таких прихильників у досить міцні соціальні структури. Їхня сила – у певній *однаковості* прибічників руху за досить вузьким і загальним підґрунтям – позитивному ставленні до реально існуючих людей, які розглядаються учасниками фан-руху як зразки для ідентифікації. Тому такий механізм соціальної інтеграції можна назвати як „ідентифікація однакових”. Отже, за такого механізму відбувається об'єднання більш-менш рівних один одному людей на основі

одного емоційного ставлення до зразка ідентифікації. Важливою видається поступова заміна персональних і фізично існуючих зразків для ідентифікації на зразки-ідеї: політика, релігія, мистецтво, бізнес.

Окрім розглянутого механізму доцільно вичленити механізм об'єднання „ідентифікація різних”. Прикладом такої ідентифікації є сім'я, у якій розгортається повноцінне спільне життя так несхожих один на одного осіб, як мати, батько і дитина. Цінності, які виникають у ході щоденної взаємодії, що зігріваються любов'ю, й створюють зміст поняття „сім'я”. Саме воно визначає той рівень, з яким відбувається індивідуальна ідентифікація кожного із членів сім'ї, яка породжує у кожній сім'ї свій емоційний образ „тепла рідного дому”. Зрозуміло, що виникнення такого спільного емоційного образу відбувається не миттєво. Його поява залежатиме від емоційного лідера сім'ї, після чого механізм ідентифікації буде орієнтуватися якраз на батька чи на матір.

2. Ідентичність у розвитку Я особистості

Ідентичність – внутрішній, суб'єктивний стан особистості, у якому виражається усвідомлення нею себе як своєрідної стійкості особистості, як самототожності, переживання постійно наявного Я, його збереження. Зазначимо, що якраз переживання є досить важливою характеристикою особи стосовно її ідентичності. Оскільки ідентичність пов'язується з структурною цілісністю особистості, то її доцільно співвіднести з ідентифікацією. Відмітимо у цьому зв'язку, що остання настійливіше на даний час визначається як механізм і процес, що забезпечують формування ідентичності.

Вичленяючи тотожність Я особистості як основне призначення ідентичності, все ж слід узгодити її зі змінами, які відбуваються з особистістю у процесі безперервного розвитку. З цією метою Е. Еріксоном у науковий обіг було введено спеціальне поняття „его-ідентичність”. Це новий психосоціальний параметр, який з'являється у підлітково-юнацькому віці. Сутність його полягає у тому, що у цьому періоді у молодих людей виникає кардинально нова для них соціо-особистісна проблема – зібрати докупи знання про самих себе, які на даний час вони мають (які вони сини чи дочки, учні, спортсмени, хористи, учасники громадських об'єднань і т. д.) й інтегрувати ці багаточисельні образи себе в особисту ідентичність, яка представляє усвідомлення як минулого, так і майбутнього, яке логічно впливає з нього. Е. Еріксон підкреслює психосо-

ціальну сутність его-ідентичності, звертаючи пильну увагу не на конфлікти між психологічними структурами, а швидше на конфлікти всередині самого его, і на те, як на нього впливає суспільство, особливо групи ровесників.

Отже, его-ідентичність можливо визначити наступним чином. Молодь, що зростає і розвивається, а також переживає внутрішні фізіологічні зміни, перш за все пробує укріпити свої соціальні ролі. Молоді люди інколи хворобливо, часто з допитливістю проявляють занепокоєність тим, як вони виглядають в очах інших у порівнянні з тим, що вони самі думають про себе; а також тим, як поєднати ті ролі і звички, які вони культивували у собі раніше, з ідеальними прототипами сьогоденного дня. Інтеграція, що з'являється у формі его-ідентичності – це більше, ніж сума ідентифікацій, набутих у дитинстві. Це сума внутрішнього досвіду, набутого на всіх попередніх стадіях, коли успішна ідентифікація призводила до успішного врівноваження базових потреб індивіда з його можливостями. Таким чином, почуття его-ідентичності являє собою впевненість індивіда у тому, що його здатність зберігати внутрішню тотожність і цілісність узгоджується з оцінкою його тотожності й цілісності, які дають інші.

У цьому визначенні ідентичності можливо виділити три елементи. Перше: юнаки і дівчата мусять постійно сприймати себе внутрішньо тотожними самим собі. У цьому випадку в індивіда повинен сформуватися образ себе, який склався у минулому, і який поєднується з майбутнім. Друге: значущі інші люди теж повинні бачити тотожність і цілісність в індивіді. Це значить, що юним потрібна впевненість у тому, що сформована раніше внутрішня цілісність буде прийнята іншими людьми, значущими для них. У тій мірі, в якій вони можуть не усвідомлювати як свої Я-концепції, так і свої соціальні образи, їхньому почуттю самототожності можуть протистояти сумніви, боязкість і апатія. Третє: молоді люди мусять досягти зрелої впевненості у тому, що внутрішні і зовнішні плани цієї цілісності узгоджуються між собою. Їхнє сприйняття себе повинно підтверджуватися досвідом міжособистісного спілкування за допомогою зворотного зв'язку.

Формуванню ідентичності як елементу загального вікового розвитку особистості надається важлива роль. Згідно такого наукового бачення її розвиток полягає у переході від невизначеної ідентичності до визначеної, зрілої. На стадії невизначеної ідентичності особистість (звично у підлітковому віці), перед тим як свідомо

вибрати (прийняти) власну ідентичність, переживає сумніви з приводу того, ким і чим вона є. Такий стан ідентичності забезпечує можливість ухилитися автоматичному включенню у соціальне середовище, дозволяє здійснити свідомий вибір. Причини сумнівів відносно наявної ідентичності і необхідність вибору звично пов'язують зі зміною соціальної ситуації та реальних позицій у соціальному середовищі і з необхідністю відповідати новим суспільним вимогам. У підлітковому віці побудова нової ідентичності здійснюється, перш за все, під впливом зміни конкретних зовнішніх обставин, а підліток у більшості випадків просто не може уже залишатися у рамках попередньої ідентичності.

Розвиток особистої ідентичності підлітків відбувається під сильним впливом тих соціальних груп, з якими вони себе ідентифікують. Наголосимо, що надмірна ідентифікація з популярними героями (суператлетами, рок-музикантами, кінозірками) чи представниками контркультури виринають підлітка з його соціального оточення, тим самим придушуючи його особистість і обмежуючи зростаючу ідентичність. Уразливість підлітків до стресів, що супроводжують різні соціальні, політичні і технологічні зміни розглядаються як фактор, який також може серйозно заважати розвитку ідентичності. Подібні зміни у сукупності з сучасним інформаційним бумом сприяють виникненню почуття тривоги і розриву зв'язків зі світом. Вони несуть загрозу і для багатьох традиційних і звичних цінностей, які підлітки засвоїли ще у дитинстві. Крайньою мірою, деякі прояви цієї незадоволеності загальноприйнятими соціальними цінностями знаходять своє вираження у прірві між поколіннями.

Нездатність юних досягти особистої ідентичності призводить до так званої кризи ідентичності. Криза ідентичності, рольове зміщення, частіше за все характеризується нездатністю вибрати кар'єру чи продовжити освіту. Багато підлітків, які страждають від специфічного для цього віку конфлікту, переживають принизливе почуття власної непотрібності й душевного розладу. Вони відчувають свою непристосованість, деперсоналізацію, відчуженість й інколи спрямовуються у бік „негативної” ідентичності – протилежній тій, що настійливо пропонують їм батьки і ровесники. Однак невдачі у досягненні особистої ідентичності не обов'язково прирікають підлітка на нескінченні поразки у житті. Він, зрештою, виховує в собі внутрішні сили для боротьби, яка супроводжуватиме все його життя.

Позитивна якість, яка пов'язана з успішним виходом з кризи підлітково-юнацького віку – це вірність як здатність молоді бути

вірним своїм прихильностям і обіцянкам, не дивлячись на суперечності у її системі цінностей. Вірність – наріжний камінь ідентичності, вона представляє собою здатність юних приймати і дотримуватися моралі й суспільної ідеології як набору цінностей і норм, які відображають наукову, соціальну і політичну культуру. Ідеологія надає молодим людям спрощені, але чіткі відповіді на головні питання, пов'язані з конфліктом ідентичності: „Хто Я?“, „Куди я йду?“, „Ким я хочу стати?“.

Дослідники незалежно від приналежності до тієї чи іншої наукової школи вичленяють особистісну і соціальну ідентичність. Під особистісною ідентичністю як складовою Я-концепції розуміють систему знань особистості про себе, тобто систему унікальних фізичних, інтелектуальних і моральних особистісних рис.

Соціальна ідентичність розглядається як та частина індивідуальної Я-концепції, яка походить від знань індивіда про власне групове членство, тобто власної приналежності до соціальної групи (чи груп) разом з ціннісними і емоційними проявами цього членства. Про наявність соціальної ідентичності суб'єкта можна констатувати за показником його визначеності стосовно якоїсь спільноти, який проявляється у кращому ставленні до неї у порівнянні з іншими об'єднаннями. Якраз включення у ті чи інші групи і особливо усвідомлення свого місця у них призводить до формування соціальної ідентичності. Вона може бути позитивною або негативною, оскільки у суспільстві групові переваги мають неоднакову значущість. Механізм формування уявлень про власну групу, оцінки її індивідом виступає соціальне порівняння, регулятором якого є міжгрупова диференціація.

3. Самоідентифікація як особливий тип внутрішньої діяльності особистості

Термін „самоідентифікація” зустрічається у літературі значно рідше, ніж „ідентифікація”. Під самоідентифікацією доцільно розуміти спеціально організовану суб'єктом діяльність, метою якої виявляється саморозуміння, самототожність, самоприйняття, усвідомлення власної цілісності, унікальності, цінності, виявлення себе у світі за сформованого цілісного ставлення до нього. Самоідентифікація для досягнення своїх цілей підхоплює результати процесу ідентичності, спрямовуючи їх на організацію внутрішньої мотиваційної структури особистості.

Процес самоідентифікації завжди цілеспрямований, тому про можливість реальної самоідентифікації правомірно вести мову тільки починаючи з підліткового віку, хоча зрозуміло, що її підґрунтя виникає дещо раніше, вже у 3-річному віці, з появою дитячої самостійності. Однак саме у підлітковому періоді підрастаюча особистість виявляється здатною вийти за межі самої себе, тобто рівень її самосвідомості дозволяє їй стати у відносно незалежну, власне суб'єктну позицію.

На цей період індивід володіє достатньо розвиненими психологічними структурами, які дозволяють йому свідомо і самостійно вибирати еталони, зразки як орієнтири для його ідентифікації, співвідносити себе з ними, здійснювати оцінку цього співвіднесення, виносити самому собі вердикт, відповідаючи на питання: „Хто Я?“, тобто здійснювати ту саму самоідентифікацію. Якраз на цьому етапі через особливості віку процес самоідентифікації йде найбільш інтенсивно.

Розкриємо нинішні умови, у яких відбувається діяльність підлітків з самовиявлення, самовизначення, саморозуміння, самоприйняття, самоототожнення. Усі ці аспекти самоідентифікації підлітків зазнають потужного впливу специфічного соціального конфлікту, який має місце між поколіннями. З одного боку, дорослі (зокрема батьки) пред'являють до молодих людей вимоги про соціальне дорослішання (вимоги прийняття гуманістичних цінностей і дотримання їх, вимоги самостійності, відповідальності і таке інше); піддають жорсткій критиці позиції, поведінку, але з іншого боку, і це слід визнати, що процес їх дорослішання, пошук засобів для вирішення проблем, задоволення важливих вікових потреб молоддю відбувається без активної участі дорослих, вона виявляється без їхньої підтримки, спільна батьківсько-дитяча діяльність носить досить обмежений характер.

Витоки такої істотної конфліктної суб'єкт-суб'єктної ситуації криється у ряді причин.

– Трансформація суспільної свідомості, про яку ведеться мова вже з початку 90-х рр., коли на більшість питань немає готових усвідомлених, стійких, особистісних чи соціально схвальних відповідей, думок і нормативів, призводить до того, що дорослі самі знаходяться часто в розгубленості відносно цінностей, а найголовніше, відносно способів дотримання їх у складних жорстких умовах сучасного світу.

– Невміння перебудуватися з авторитарної парадигми взаємодії з молоддю: „дорослий вчить – дитина вчиться“, яка на даний час

є вкрай неефективною, на парадигму партнерських, гуманістичних відносин: двоє людей шукають оптимальний шлях вирішення ускладненої ситуації, в основі якої поважне, ціннісне відношення до особистості кожної.

– Втрачені можливості контакту з молодими людьми через максимально згорнуту спільну діяльність, яка є для них цікавою, в особі якої можливо було транслювати цінності, демонструвати про соціальні способи вирішення суперечностей і конфліктів, досягнення бажаних цілей.

– Втрата авторитету дорослими, які перестали (більше, ніж раніше) бути для молодих людей зразками, оскільки переважно не відповідають їхнім уявленням про успішність, а також, що особливо важливо, часто займають відсторонену позицію спостерігачів і критиків (не від байдужості, а від розгубленості, незнання, як увійти в контакт, від відчуття власного безсилля).

Опинившись один на один зі своїми складними питаннями про самого себе, без достатньої підтримки з боку дорослих у пошуках відповідей на них, природно, що підлітки шукають людей і простору, з якими і в якому вони можуть обговорювати важливі для них проблеми, вирішувати актуальні задачі віку, одержувати підтвердження власної цінності. Та, на жаль, такі їхні наміри далеко не завжди бувають розвивально продуктивними. До того ж виховного негативу додають сучасні засоби масової інформації, зокрема Інтернет. Отже, є всі підстави констатувати, що значна частина сучасних підлітків виявляється не включеною у розвинену самоідентифікаційну діяльність. Це ж призводить до затримки їхнього особистісного розвитку.

Процес ідентифікації повною мірою відображає соціальну сутність особистості, її суб'єктивну активність, спрямовану на доцільне перетворення оточуючої дійсності. Ідентифікація забезпечує міжособистісну й групову ідейно-ціннісну узгодженість, яка виступає механізмом подолання різноманітних конфліктів з метою збільшення ефективності спільної діяльності, підтримання духовно-моральних орієнтирів та певних змістовних інновацій. У взаєминах між суб'єктами ідентифікація сприяє також подоланню їхньої егоцентричної спрямованості, формує настанову на інтереси та самозначущість партнера. Таким чином, ідентифікація підвищує, з одного боку, інтелектуально-духовний потенціал особистості, а з іншого – потенціал суспільства у напрямі його згуртованості, вдосконалення, перспективності.

1.4. Патріотично-державницьке виховання як суспільно-освітній пріоритет

1. Проблема патріотизму у сучасному науковому осмисленні

З проблемою патріотизму ми входимо у найчутливішу сферу особистості, у її справжню духовність. Тож тут потрібна висока відповідальність і наукова строгість, оскільки у цій духовній царині ще далеко не все звідане і взяте до практичного використання. Зразки ж прояву почуття патріотизму, які нині демонструє частина нашого українського суспільства, на нашу думку, є переважно результатом сприятливого збігу індивідуально-психологічних, широких соціалізуючих групових, сімейно-родинних факторів, які зазнала та чи інша окрема особистість. Ми ж як науковці й педагоги-практики повинні мати на увазі керований процес виховання і розвитку почуття патріотизму у кожній зростаючій особистості. Чи посилене для нас так сформульоване завдання? З цією метою звернемося до основних виховних моделей, які можливо вичленити серед ряду виховних підходів.

Тривалий час панівною була так звана стримуюча модель виховання. У ній перевага надавалась різного роду заборонам, які пов'язані з порушенням суспільно прийнятих поведінкових нормативів. „Не роби” – було гаслом педагога. При цьому теоретично вважалося, що коли особистість не робить діянь у рамках зла, то вона неодмінно практично повернеться у сторону добра. Однак це положення не знайшло надійного реального підтвердження. У кращому випадку вихованець не робив недостойного вчинку, але й до хорошого вчинку схильності у нього не спостерігалось.

Центральним новоутворенням за цієї виховної моделі виступала особистість дисциплінована. Зрозуміло, що місце патріотизму й у виховних діях педагога, й у внутрішній особистісній структурі вихованця не було.

Згодом практично заявила про себе діяльнісно-спрямована модель виховання. Вона стала відповіддю на ідеологічні настанови часу, коли трудова діяльність була визначальною у життєдіяльності людини; а підготовка вихованців зокрема до успішної предметно-перетворювальної праці з відповідними їй моральними властивостями вважалося ідеалом особистісної зрілості. Особистість як

соціальний функціонер набувала широкого соціального пріоритету, однак їй не були властиві вищі ціннісні утворення Я.

Нині науковцями Інституту проблем виховання НАПН України теоретично осмислюється й інтенсивно підхоплюється виховною практикою (хоча ще й не тотально) гуманістично орієнтована розвивальна модель виховання. Вона спрямована на виховання духовної особистості. Дана модель передбачає дві стратегії:

- а) Суб'єкт-суб'єктна стратегія реалізується у формі смислоактуалізуючого діалогу, який спрямовує виховання до його Я-духовного;
- б) Соціально-педагогічна стратегія здійснюється у формі виховних просторів як відповідних проєктів.

Зауважимо, що гуманістично орієнтована розвивальна модель увібрала в себе головний філософсько-методологічний принцип антропоцентризму і зокрема похідний від нього принцип дитиноцентризму, розробленого академіком В.Г. Кременем. Якраз у рамках цієї моделі можливо спрямовано виховувати почуття патріотизму як однієї з найвищих духовних цінностей. На даний час у цій дослідницькій сфері Інститут проблем виховання НАПН України має вагомий доробок.

Розкриті константні й змінні фактори у вихованні патріотизму як соціокультурного явища. Досліджено основні підходи до патріотичного виховання. У цьому плані як альтернативні аналізуються соціоцентричний і антропоцентричний підходи. Запропоновані принципи та методи організації виховного процесу, спрямованого на виховання почуття патріотизму у зростаючої особистості. На основі проведеного дослідження опубліковано понад 70 праць. З них найбільш вагомі:

- 1) Науково-методичний посібник „Виховуємо громадян-патріотів України”;
- 2) „Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді”, яка нині проходить апробування на експериментальних майданчиках.

Дамо наше визначення патріотизму. **Патріотизм** – це особливе, тобто безумовне і високосмислове почуття-цінність, яке характеризує ставлення особистості до народу, батьківщини, держави та до самої себе. У даному визначенні звернемо увагу на безумовний і високосмисловий аспекти цього почуття. Безумовність означає, що почуття патріотизму не може ґрунтуватися на зовнішньому підкріпленні у формі певних заохочень чи осуджень. Воно повинно саме в собі мати спонукальну потенцію до відповідного діяння, бути

самозначущим. Що стосується високо смислового аспекту, то це означає, що почуття патріотизму не пов'язується з нижчими, буттєвими потребами і прагненнями часто меркантильної спрямованості, а з вершинними життєвизначальними орієнтирами особистості.

Базовими складовими почуття патріотизму, виходячи з наших теоретичних уявлень, доцільно вважати:

- 1) Любов до народу, батьківщини, держави;
- 2) Діяльнісна відданість батьківщині;
- 3) Суспільно значуща цілеспрямованість;
- 4) Моральна стійкість;
- 5) Готовність до самопожертви;
- 6) Наявність почуття власної гідності.

Слід, по-перше, зважати на те, що запропоновані компоненти є, на наш погляд, необхідними і достатніми у контексті почуття патріотизму як цілості. Адже за певних дослідницьких обставин дана компонентна структура може бути розширена; і так часто буває, оскільки, наприклад, цілеспрямованість об'єктивно пов'язана з терпеливістю, настійливістю, завзятістю. Тому й їх (поряд з іншими доповнювальними компонентами) інколи включають до структури патріотизму.

По-друге, інноваційним моментом компонентної структури патріотизму є включення до неї почуття власної гідності. Річ у тім, що наші дослідження підтвердили припущення про поведінково-активізуючу роль цього почуття як ставлення особистості до самої себе на відміну від інших компонентів як зовнішніх ставлень. Ці останні, так би мовити, насичуються енергією почуття гідності, яке у цьому плані є більш емоційно сильнішим.

Прикметно, що за всіх традиційних визначень патріотизму обов'язковим є включення до його структури любові до народу, батьківщини, держави. Попередньо наголосимо, що деякі вчені-психологи, пропонують замість конструкту „любов” використовувати конструкт „повага”, аргументуючи це тим, що конструкт „любов” є змістово-понятійно нечітким.

Все ж ми будемо користуватися дефініцією любові, намагаючись надати їй більшої логічної строгості. У цьому плані зробимо ряд принципових уточнень. Любов, про яку йдеться, не є любов'ю-пристрастю, характерною для юнаків і дівчат чи матері до дитини. У витоках такої любові лежить психофізіологічна програма людини. Хоча і таке за природою почуття потребує значної соціалізації.

Адже ми не схвалюємо, коли мати демонструє „сліпу любов” до дитини і поводить ся згідно з нею.

Любов як компонент почуття і патріотизму – це глибоко розумово просвітлене переживання, тому воно й експресивно невиразне. Можна говорити, що лише всебічно усвідомивши себе у контексті народу, батьківщини, держави у особистості й виникне відповідне емоційне переживання цих атрибутів; вони стануть значущими для неї. Якщо таке психологічне явище трапиться, тоді компонент любові стимулюватиме всі інші структурні компоненти почуття патріотизму, сприяючи його стійкості й дієвості.

У методично-виховному плані важливо знати, що любов-пристрасть початково виховується на основі механізму прихильності, тоді як любов вихованців до народу, батьківщини, держави виникає в процесі подолання їхньої відчуженості від суспільного життя у його вищих цінностях. Це ж часто відбувається через недостачу у вихованців розсудливості та примітивну мотивацію. Тож спільні суспільно значущі проекти дітей і дорослих мають бути системно представлені у сучасному виховному процесі. Приклади такої спільної патріотичної взаємодії, спрямованої на допомогу воїнам АТО нині стали масовими.

Сформулюємо ряд положень, на яких має організовуватись процес виховання патріотизму.

1. Правильно поставити проблему патріотизму і віднайти шляхи його виховання можливо за умови розгляду цього почуття лише у межах великого людського завдання, яке називається добром як духовним призначенням людини. Річ у тім, що кожна високо смислова духовна цінність (наприклад, милосердя, піклування про інших) налаштовує зростаючу особистість на більш-менш несуперечливе оволодіння й цінністю патріотизму.

2. Патріотизм як комплексне почуття-цінність виникає під впливом духовно-морального, громадянського, національного виховання. Неможливо любити свій народ, вітчизну, не люблячи своїх рідних і близьких, малу батьківщину. Тому має відбуватися доцільне поєднання у часі і виховання почуття патріотизму, і цілого ряду почуттів-цінностей, на які спрямовані вищезгадані види виховання. За великого часового інтервалу між цими виховними цілями у свідомості зростаючої особистості не виникне відповідного ціннісного зв'язку. Отже, буде закритим і шлях до духовної самосвідомості, що істотно гальмуватиме процес особистісного саморозвитку вихованця.

3. Патріотизм є глибоким людським почуттям. Однак воно набуває вищого сенсу, коли стає не замкненим лише у внутрішньому світі особистості, а діяльним, тобто пориванням до зовнішнього втілення, до вчинку, патріотичної поведінки. Якраз вчинкове втілення почуття патріотизму є дійсним показником його розвитку в окремої особистості.

Виходячи з цього головною виховною метою педагога має виступати забезпечення переходу від бажання вихованцем патріотизму як цінності до патріотичного діяння. Річ у тім, що у виховному процесі часто виникають ситуації, коли вихованець заявляє – Я прагну, наприклад, чесності, ширості, справедливості. Таке висловлювання заспокоює вихователя; він вважає, що досягнув своєї мети. Все ж виявляється, що бажання тієї чи іншої цінності у нього є, а місця практичної її реалізації у його Я-духовному не знаходиться. Тому у методичному контексті вихованця слід ставити у позицію – Я суб'єкт патріотичного вчинку. За такого прийому у нього зникає момент самодостатності патріотичної цінності, а сама патріотична дія стає притягальним утворенням як фрагментом бажанної духовної практики.

4. Патріотизм – це дія особистості у теперішньому, але неодмінно має передбачати й майбутнє. На перший погляд можливо вважати, що нічого особливого у такому ракурсі функціонування патріотизму немає оскільки й усі інші виховні надбання орієнтують особистість на майбутнє. Однак у цьому останньому випадку йдеться лише про індивідуальне майбутнє суб'єкта певної духовної цінності. У особистісних опитувальниках так і ставиться запитання – Яким ти будеш як особистість через 10–15 років? Щодо почуття патріотизму, то тут майбутнє пов'язується не лише з окремою особистістю, а й з рідними, краєм, народом, батьківщиною, державою. Якими вони будуть у результаті моїх дій? На це має дати відповідь особистість. Саме до таких горизонтів майбутнього має свідомо готувати себе патріотична особистість і вбачати у цьому сенс свого життя.

5. Патріотизм корелює з моральною відповідальністю особистості як за нинішню національно-державну ситуацію, так і з відповідальністю перед минулими поколіннями, перед героями, які утверджували державу, національну самосвідомість і патріотизм. Таким чином, у вихованні патріотизму слід виходити з того, що людина виступає індивідом, і, як така, вона одночасно є сама собою і цілим родом, так що рід присутній в індивіді, а індивід – у цілому роді.

6. Осягнення вихованцем почуття патріотизму має відбуватися у формі духовно-моральної антиномії (опозиції). На рівні постановки виховної мети антиномічний ряд повинен бути таким: „Ти патріотично недосконалий – Ти патріотично досконалий”. Цим самим задається вектор виховного руху зростаючої особистості й відповідне спрямування процесів її свідомості й самосвідомості. На рівні етичного змісту ціннісна опозиція представляється наступним чином: відданість справі – формальне ставлення до справи, любов до батьківщини – байдужість до батьківщини і т.п.

Такий спосіб оформлення навчального змісту, по-перше, максимально активізує і розгортає процес духовної самосвідомості вихованця, його внутрішню рефлексивну-перетворювальну самодіяльність. По-друге, опозиційне змістове представлення – це суперечність, яку вирішує зростаюча особистість як духовно моральну задачу, яка призводить у кінцевому підсумку до відповідних переконань.

7. Сходження зростаючої особистості до патріотизму як духовної цінності має відбуватися у процесі відтворення нею власних елементарних діянь які є в її досвіді, і усвідомлення їх прообразами надбань розвиненої патріотичної спрямованості, перетворення їх у символи вищих цінностей.

При цьому підростаюча особистість має оволодіти вмінням встановлювати співрозмірність між власними актуальними надбаннями як початковими патріотичними діяннями і надбаннями досконалої патріотично спрямованої особистості. Вихованець повинен правильно визначати відповідність між цими полярними патріотичними утвореннями за наступними напрямками:

1) Цінність патріотичного діяння для інших і для себе (моя дія принесла користь іншому, але сам я утвердився як вихована особистість, заслужив повагу і схвалення оточуючих);

2) Змістове зростання актуального мотиву у контексті потенціального (вужько – індивідуально спрямований, широко – соціально спрямований);

3) Простеження розвивальної динаміки Я-духовного теперішнього і Я-духовного майбутнього.

8. Успішність процесу патріотичного виховання залежить від постійного блокування Я-егоцентричного (зверхності, гордині, тягу до влади, тощо) і культивування Я-доброцентрованого.

9. У долученні вихованців до почуття патріотизму педагогу слід використовувати особливе слово. Воно має утримувати Істину

не лише від свого імені, а й від імені великих духовних авторитетів нації як їхнє слово – цінність-переконання.

10. Наш професійний успіх буде досяжним, коли вихованець глибоко усвідомить, що його особистісне минуле пройшло і тепер для нього значущим стає усе нове, у якому він успішно і різнобічно розвиватиметься.

Проблема патріотизму багатопланова; тож тільки об'єднавши зусилля держави, суспільства, й освіти, можливо досягти відчутних успіхів у її вирішенні.

2. Державницьке виховання як веління часу

До цього часу відношення „людина-держава” розглядається у контексті громадянського виховання. Однак ставлення людини до сучасної держави виявляється настільки складним, своєрідним і важливим, що його, на нашу думку, слід безпосередньо пов'язати з державницьким вихованням, залишивши за громадянським вихованням лише ставлення окремої людини до народу і проблеми, які з цього ставлення випливають.

Відомо, що держава лише тоді буде міцною, коли постійно діятимуть сили, що її зберігають. Такими виступають державницькі почуття як ставлення громадян до держави, які не сумісні з пануванням індивідуалізму і які повинні згуртувати суспільство. Між тим, з посиленням індивідуалізму національні об'єднувальні устремління все виразніше втрачають свою владу над конкретними особами. Тому конче потрібна система державницького виховання, яка, планомірно нейтралізуючи індивідуалістичні потяги суб'єктів, сприяла б стабільності і зростанню держави.

Зауважимо, що державницьке виховання не сумісне з механічними методами змушування, які в авторитарно-тоталітарних суспільствах узгоджували індивідуальну поведінку з прийнятною ідеологічною стратегією.

Відтак, початок такого виховання передбачає змістовне осягнення підростаючою особистістю складної і багатогранної категорії „держава”.

У цьому зв'язку видається доцільним, щоб таке державо-орієнтоване навчання здійснювалося як принцип державоведення у контексті цілей цілого ряду навчальних предметів (історія, географія, математика, суспільствознавство, українська мова). Тактика цього навчання повинна полягати у тому, щоб конкретні відомості з цих

предметів узагальнювати до вищих положень організації і функціонування держави. Видається недоцільним, щоб учні занурювались у специфічні деталі, пов'язані з центральними державними органами, господарством, податковою системою тощо. За такого підходу значно втратиться ціннісна компонента державницького виховання.

Його ефективність несумісна з такою ситуацією, коли мислення вихованця ґрунтовно завантажують історичними перипетіями боротьби, мотивованої меркантильними інтересами груп людей. Це призводить до того, що юна особистість демонструє відчуження, а то й ненависть до всього, що пов'язано з функціонуванням держави.

Більш доцільним у плані оптимізації державницького виховання виступає початкове формування у підростаючої особистості моделі державної культури; і лише виходячи з цієї мети, можливо усвідомити оптимістичний бік історичного розвитку держави і піднятися до розуміння її удосконалення на даний час.

Таким чином, дієва причетність до власної держави має стати основним прагненням людини-державника. У плані ж державницького виховання, враховуючи необхідність такого особистісного ставлення, у підростаючої особистості мусить бути сформоване почуття державницької відповідальності.

Передумовою цього утворення виступають такі якості особистості як групова ідентичність і злагода, розумний груповий конформізм, солідарність і піклування. При цьому слід робити все, щоб ці якості у майбутньому не призвели до сліпої покірності особистості перед іншими і не зруйнували у неї життєву самостійність та готовність до відстоювання своєї ідейної позиції.

Дійсне державницьке виховання виходить за рамки перерахованих якостей соціального виховання; воно вимагає від особистості емансипації від групових інтересів і долучення до вищих моральних переживань і цінностей. Тут на душевну авансцену особистості виходять совість, справедливість, альтруїзм.

У кінцевому підсумку підростаюча особистість має сформувати державницький світогляд, який перш за все передбачає вірність існуючій державі та його представникам, чесність і порядність стосовно них. Не менше значення для такого світогляду має й повага до законів і прав, які декларуються державою. Все ж для істинно державницького світогляду особистості цих якостей видається недостатньо. Він має ґрунтуватися на міцному фундаменті широких суспільно значущих моральних поглядів і переконань особистості. У іншому випадку ми матимемо лише вузько партійного державника,

людину з обмеженим політичним мислення і настановами, яка не в змозі йти на доцільні компроміси з особами, ідейні погляди яких дещо (а не принципово) відмінні від її власних. Саме ця тенденція чітко проявляється у нашому державно-політичному житті, коли другорядне стає причиною розбрату зі всіма наслідками, що з нього випливають.

Справжня державницька вихованість підростаючої особистості корелює з розвитком у неї державницького образу думок. У цьому плані важливо, щоб особистість знаходила спільну мову з інакше думаючими й інакше бажуючими. Центральним же чинником державницького образу думок особистості виступає прагнення до справедливості, яке має домінувати у процесі духовно-морального виховання, що передбачає подолання її Его-потягів (егоїзму). Для цього потрібні глибоко захоплюючі впливи, які відсутні в арсеналі простого соціального виховання.

Адекватним цьому завданню є запропонована нами гуманістично орієнтована розвивальна модель виховання, яка засвідчила високу духовно-моральну ефективність. Та все ж державницький образ думок не вичерпується вище розкритими характеристиками. Центральним для цієї метаздібності є пріоритет і утвердження ідеї вищого цілого як державного ідеалу-мети, якому повинні слугувати всі більш конкретні цілі. Таким чином, готовність індивіда підпорядковувати державо-орієнтовані цілі, а також підкорити все своє особисте життя вищому благу, є головним показником його державницького розвитку.

Тож необхідним обґрунтуванням державницького виховання підростаючої особистості мають виступити наукові закономірності, на основі яких вона набула ряд суспільно значущих цінностей у інноваційному виховному процесі.

Наголосимо, що у державницьки вихованої людини її духовні надбання несуперечливо переносяться на політичне мислення і почуттєві переживання, виступаючи міцним бар'єром від будь-яких деструктивних сил. Конкретніше, у державницьки орієнтованої особистості є потенційні можливості для осмислення здорового державного життя і, таким чином, сприяти державницькому самовихованню.

Державницьки вихована особистість почуватиме себе душевно комфортно за умови, щоб сама держава мусить підкорятися вищим моральним цінностям, щоб не зруйнувати власних основ у душах своїх громадян. Якраз з таким призначенням держави доцільно

пов'язувати державну культуру. У ній за великим рахунком і має вправлятися підростаюча особистість у державницькому вихованні. Прообразом цієї культури може виступити така групова структура як шкільний парламент. Тут створюються умови для розподілу соціальних ролей, враховуючи індивідуальні особливості, і розумово-вольові, й емоційні можливості кожного члена парламенту; колективно обговорюються види відповідальності в залежності від конкретних рольових функцій. У цій груповій організації є місце вихованню такого важливого компоненту державницького виховання як політична добросовісність.

Наведемо приклад з життя шкільного парламенту. Учень при виборі президента подав свій голос на користь кандидата, який за особистісними характеристиками не відповідав цій ролі. Своє рішення він мотивував тим, що претендент на цю посаду його друг. Коли педагог запитав як він на це згодився, тобто пожертвував благом школи заради почуття дружби, той відповів: „Чи не потрібно бути, щоб там не було, вірним своєму другу? – учень має зрозуміти і в цьому мета допомоги педагога, що це так, але до того моменту, коли зачіпається благо інших.

Річ у тім, що голосування є безумовним обов'язком стосовно цілого (групи). Тут не слід приймати рішення на основі своїх особистих схильностей, а з позиції інтересів того чи іншого угруповання чи суспільства у цілому.

Вправляючись у такого роду ситуаціях, підростаюча особистість і набуває якостей, що складатимуть її державницьку вихованість.

Наша позиція щодо піднятої проблеми полягає у наступному. У державницькому вихованні слід виходити з загальнопсихологічного закону, згідно з яким систематичне різнобічне і глибоке усвідомлення підростаючою особистістю певного матеріалу викликає у неї й відповідні позитивні переживання. З огляду на це, більш ґрунтовне знайомство з найважливішими установами, їхніми функціями і проблемами, факторами розвитку власної держави вищою мірою бажано для виховання у тому сенсі, що згадані переживання за умови їх постійного практичного втілення згодом трансформуватимуться у почуття поваги, що межуватиме з любов'ю до своєї держави.

❖ РОЗДІЛ 2.

**ТЕХНОЛОГО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
РОЗВИВАЛЬНОГО ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

Наукові пошуки, які стосуються функціонування, виховання і розвитку особистості, тільки тоді будуть відзначатися високою суспільною затребуваністю, коли матимуть за орієнтир сучасне життя людини у всій його змістовій складності й динамічності. Якраз із урахуванням цієї тенденції можливо вичленити загальні підходи, засоби, технології, які значною мірою підсилювали б практичний виховний потенціал системи освіти. Незважаючи на певну методологічну відмінність цих підходів, засобів і технологій все ж вони повинні об'єднуватися імперативами гуманістичної парадигми, де людина покладається як найвища цінність з її спрямованістю до ідеалу, цінностей і особистісних смислів, гуманістичних людських взаємин та зі всім розмаїттям глибинних виховних дій на підростаючу особистість, що випливають з цієї вихідної настанови. Глибина цих дій визначається не статусно-рольовою позицією „педагог-вихованець”, а позицією „особистість педагога – особистість вихованця”. Відтак, це виховні дії довіри, справедливості, щирості, вірності, поваги, любові, які вчинково розподілені між вихователем і вихованцем.

**2.1. Інноваційна виховна технологія:
сутність положення та шляхи реалізації**

У наш час, коли на соціальному рівні значно порушився образ людської ідеальності, за якого справжня духовність підміняється квазіцінностями, перед теорією і практикою виховання постають серйозні випробування. Чи зуміє вона у власних потенційних межах дати дієву відповідь на таку ситуацію? Тут ми звертаємося до її науково-методичного інвентаря, конкретніше, який має забезпечити повноцінний духовно-моральний розвиток підростаючої особистості.

Сучасна теорія виховання у своїх пошуках прагне здійснювати випереджальний вплив на виховну практику, яка повинна реально збагатити підростаючу особистість вищими смислами життя з метою постійного утвердження їх у власній діяльності та поведінці.

Отже, зрілість науки про виховання має визначатися тими її теоретико-методологічними можливостями, які дозволяють створенню виховних технологій, спроможних ефективно досягти вищезазначеної гуманістичної мети. Розкриємо у цьому зв'язку науковій засади побудови та реалізації таких технологій.

Ми не є прибічниками широко використовуваного визначення технології виховання, за яким вона тлумачиться як „система методів, прийомів і дій вихователя і вихованців у спільній діяльності, у зміст якої включене освоєння норм, цінностей, відносин”.

У такому визначенні, на нашу думку, не міститься відповідь на основне: „Якими мусять бути ці методи і прийоми, щоб вони здійснювали продуктивне духовно-моральне перетворення вихованця?”

Під *інноваційною виховною технологією* розумітимемо систему теоретично обґрунтованих (на основі глибоких знань про психологію вихованця) й підтверджених практикою способів, прийомів, процедур розгортання гуманістично спрямованого змісту та організаційно доцільних умов виховної діяльності, які забезпечують підвищення рівня духовно-моральної вихованості особистості як суб'єкта відповідних цінностей.

Наше визначення виховної технології є адекватною конкретизацією більш широкої загальноприйнятої категорії „освіта” як культурно-історичної форми становлення і розвитку сутнісних сил людини, її фундаментальних, родових здібностей, набуття людиною образу людського у часі історії і просторі культури. Тож на виховну сцену має вийти духовна здібність, якій у традиційній виховній теорії і практиці немає місця. Переважно наголошувалось на володінні підростаючою особистістю моральними якостями чи властивостями. За великим рахунком нині вживане поняття „духовна цінність” мусить асоціюватися якраз з духовною здібністю.

Під останньою будемо розуміти єдність певного етичного знання (поняття) і способу, за допомогою якого воно набуває особистісного смислу. Причому даний спосіб має ґрунтуватися на механізмах свідомого породження конкретною особистістю згаданого смислу як вищої духовної інстанції (наприклад, безумовної любові, милосердя, благочестя тощо).

Згадані механізми до цього часу не були експліковані з загального родового духовного досвіду. І це стало нашою задачею. Нині вони технологічно осмислюються як: механізм свідомого досягнення певної духовної реальності; механізм рефлексивно-довільної спрямованості, механізм цілісної Я-Ти-детермінації, механізм позитивного емоційного самопідкріплення, Їх поетапна реалізація й призводить до оволодіння підростаючою особистістю певною духовною цінністю.

Виходячи з вищесказаного, можна стверджувати, що виховна технологія забезпечує з одного боку аксіологічний тип виховання, а з другого – виховання розвивальне

1. Виховна технологія заперечує традиційний спосіб постановки центральної мети, коли вона містить у собі лише майбутню особистісну модель вихованця. Дана мета має бути представлена підростаючій особистості у діалектичному вимірі, де виховні суперечності викликатимуть оптимальну розумову активність, за якої вихованець займе свідому духовно-моральну позицію й реалізуватиме у власній поведінці та діяльності, у житті в цілому. Виховний шлях підростаючої особистості в індивідуальному сприйнятті повинен бути окреслений у антиномії: Ти духовно недосконалий – Ти духовно досконалий. Наголос на духовній недосконалості зачіпає глибинну позитивну Я-структуру вихованця, стимулює його до відповідної духовної самодіяльності. Він дає собі відповідь – у чому полягає моя духовна недосконалість, що заважає мені бути духовно досконалим? За такого зіткнення двох суперечливих внутрішніх позицій й сформується провідна потреба підростаючої особистості до духовно-морального зростання. Без дії цієї потреби виховний процес зазнаватиме значних ускладнень.

При реалізації виховної технології у реальній практиці ідея духовної досконалості особистості має втілюватися у ряді *інтегрованих показників*:

1) *відданості* як цінності, що виступає наслідком сформованості гуманістичних ставлень і перш за все любові людини до інших людей;

2) *гідності* як цінності, яка репрезентує духовне ставлення особистості до самої себе, внутрішнім підґрунтям якої виступає благодотворне служіння людини іншим людям;

3) *самодостатності* як цінності, за якої особистість у власному житті покладається на саму себе, лише на свої потенційні можливості, які вона постійно нарощує.

2. Виховна технологія – це особливий жанр переконуючої педагогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Вона принципово заперечує рівень абстрактних умоглядних побудов – суджень, які часто використовуються у виховному процесі. Такі побудови декларують верховні духовні істини, на які має орієнтуватися вихованець у своєму особистісному зростанні. Умоглядність цих верховних духовних суджень пояснюється їх апеляцією до сенсу життя людини, її місця у світоіснуванні. Але цього недостатньо у виховному аспекті.

Продуктивність виховної технології, на наш погляд, безпосередньо залежить від внутрішньої спорідненості її змістової сторони з індивідуальним життям суб'єкта. Духовно-моральна настанова завжди має пов'язуватися у внутрішньому плані вихованця з конкретною життєвою ситуацією, у якій він перебуває. Якраз індивідуальне життєве опредмечення духовно-моральної цінності виступає необхідною умовою розгортання у вихованця власної духовної самодіяльності. У останній розуміння вихованцем себе у контексті певної духовної цінності, поданої у формі відповідної настанови, супроводжується з осмисленням поведінкової позиції, у якій він знаходиться. Таке духовне пізнання виявляється занепокоєнням як істинним ставленням вихованця до власного життя.

3. У виховній технології, завдяки її високому інтелектуально-емоційному напруженню, можуть бути створені реальні умови для дії унікального ефекту злитності двох Духовних Я – суб'єкта і об'єкта вчинку. Даний ефект за своїм внутрішнім станом перевищує відому і практично використовувану діадну цілісність як взаємопорозуміння чи ціннісну згуртованість. Тут Духовне Я ініціатора вчинку по-справжньому функціонує у Духовному Я адресата вчинку і навпаки Духовне Я адресата живе у Духовному Я ініціатора. Щоб ефект злитності двох духовних Я став реальним фактом, слід постійно культивувати особливу вчинкові мотивацію. У ній має бути кардинально змінена її змістова спрямованість, що фіксується судженням – *Я дію заради*.

Звично, ініціатор вчинку реалізує його заради іншого, який прагне задовольнити певну потребу, але самостійно цього здійснити не в змозі. При цьому ініціатор вчинку повинен володіти відповідною даній потребі духовною цінністю, яку він і втілює у своєму вчинку. Так, милосердя як цінність реалізується у вчинку милосерді. Така особистісна конструкція духовного діяння є розвивально продуктивною. Однак це не означає, що вона доведена до довершеності. Її особистісно розвивальні резерви можливо збільшити за умови,

якщо початково мотиваційне судження ініціатора вчинку – Я дію заради іншого – включатиме й дію – заради себе самого. Тоді духовне діяння ініціатора заради іншого внутрішньо виступатиме цілковито тим же самим, що й – заради себе самого.

Конкретизуємо таку позицію. Ініціатор вчинку діє заради його адресата, оскільки останній благає, так би мовити, підтвердження його духовної цінності як спонуки вчинку. У той же час ініціатор вчинку здійснює його заради себе самого, щоб зуміти подати таке підтвердження. Якраз у цьому й полягає ефект злитності двох духовних Я як вищої міжособистісної гармонії.

4. Виховна технологія, сутність якої ми розкриваємо, виходить з того, що кожної миті свого існування Я-духовне особистості має знаходитися в становленні. За такої позиції виховна технологія неодмінно націлює підростаючу особистість на її духовну перспективу, на майбутнє, яке закладається у теперішньому. З огляду на це заперечується життєва реальність, згідно з якою вихованець живе лише у середині певного результату власного досвіду (насправді досить банального), покладаючись на протікання обставин чи звичний хід речей. Інноваційна технологія повинна кардинально змінити таку тенденцію, яка приречує підростаючу особистість на тотальну пасивність, зі всіма її духовно розвивальними втратами.

Націленість підростаючої особистості на духовну перспективу має здійснюватися на основі механізму рефлексивної уяви, яка в змозі підняти її над сферою вірогідного, вирвати з її меж. У результаті цього стане можливим те, що перевищує міру особистісного досвіду вихованця, і він опанує життєдайним мистецтвом людської надії. Зазначимо, що за традиційного процесу виховання у підростаючої особистості не формується рефлексивна уява, більше того, вона і не бажає її, незважаючи на те, що це досить дієвий розвивальний засіб.

5. Інноваційна технологія має заперечити сучасне уявлення про Я-духовне як лише акумулятора відповідних духовних цінностей – таких, що перебувають у стані тих чи інших потенційних можливостей особистості. Річ у тім, що традиційні теоретичні погляди на процес виховання виходять з *двофакторної моделі* моральної активності суб'єкта. Сутність її полягає у тому, що коли існує активний агент (потреба), вона обов'язково за певних зовнішніх умов розгортається у рух і призводить до відповідного результату. Така модель була введена в духовну сферу на основі подібності дії віталь-

них (біологічних) потреб людини. Тут дійсно актуалізована потреба безпосередньо задовольняється у оточуючій реальності.

По-іншому ведуть себе духовні цінності: тут механізм їх зовнішньої реалізації дещо складніший. Духовна цінність далеко не завжди, так би мовити, відгукується на поклик необхідності, тобто на певну соціальну ситуацію, яку вона спроможна змінити. Говорячи психологічно точніше, не обов'язково духовна цінність як мотив втілюється у відповідний вчинок, і це призводить до значного складного ускладнення процесу духовно-моральної вихованості особистості.

Зі сказаного випливає необхідність закріплення у структурі Я-духовного, окрім сформованих духовних цінностей як потенційних можливостей і адекватної для кожної з них духовної необхідності. Тож перехід від духовного можливого вихованця до духовної необхідності слід зробити прямою метою виховних дій педагога. Вони мають призвести до того, що Я-духовне особистості має бути представлене єдністю духовного потенційного і духовного необхідного, і в такій єдності формуватися. Лише за цієї умови необхідність поєднуватиметься з можливим у реальності, тобто у вчинку, поведінці, діяльності, спілкуванні.

Та все ж якою має бути змістова спрямованість цих дій? Щоб зняти розрив між духовною цінністю і її духовно-практичною реалізацією у відповідному вчинку, для підростаючої особистості мають бути рівною мірою значущими як певна духовна цінність, так і сам спосіб вчинкового втілення. Йдеться про так звану процесуальну духовну мотивацію, яка ще не стала предметом теоретичного осмислення, а отже й методичних умінь педагога щодо її оформлення.

6. Розуміючи надзвичайну трудність виховання у підростаючої особистості системи духовних утворень, педагог у центр своєї виховної дії ставить її як незалежного суб'єкта, відмежованого від інших у своїх реальних здобутках. У результаті цього у підростаючої особистості формується відношення „Я-духовно-моральна цінність”. Дане відношення завжди розгортається у внутрішньому плані як самовимога: „Я повинен прийняти цю цінність і орієнтуватися на неї у своїх вчинках”. Здавалося б, що такий спосіб виховання будь-якої духовно-моральної цінності є методично правильним. Оскільки дійсно у підростаючої особистості відбулися реальні духовні зміни: вона стала на шлях духовного зростання. Все ж за такого виховного способу криється певна особистісна небезпека.

У вихованця вільно чи не вільно може сформуватись моральний індивідуалізм, за якого він не виявлятиме жодного інтересу до своїх ровесників та ближніх. Навпаки, хизуватиметься перед ними своєю вдаваною оригінальністю. Тож більш методично продуктивним видається орієнтація виховного процесу на відношення „Ми – духовно-моральна цінність”, за якого у підростаючої особистості має з'явитися переконаність у можливості її духовних надбань стати цінністю інших. Тепер вихованець піклується не лише про себе, а й за ровесника, товариша, знайомого. У цьому випадку вихованець виступатиме власне духовною особистістю і для себе, і для іншого.

7. Виховна технологія орієнтує вихователя на благородні складові моральної структури вихованця. Така виховна настанова зумовлюється тим, що особистісні якості у залежності від їхньої суспільної значущості об'єктивно диференціюються і функціонують як Я-доброцентроване і Я-егоцентроване. Це є реальним фактом у її розвитку, з яким мусить мати справу вихователь. Його завданням у цьому зв'язку, по-перше, виступає обов'язкове усвідомлення вихованцями такої структури їхнього внутрішнього світу. Цим самим він закладає підґрунтя для розгортання у підростаючої особистості процесу самопізнання. По-друге, у діяльності вихователя має панувати апеляція до Я-доброцентрованого, навіть якщо вихованець учинив проступок. У випадку осудження вихователю доцільно віднайти найбільш вдалу форму вираження своєї поваги до якоїсь суспільно значущої властивості вихованця і пов'язувати з нею його моральне майбутнє. Проступок за такого ставлення характеризується вихователем як поведінкова непослідовність, як те, що не впливає з сутності підростаючої особистості. Така апеляція є вже сама по собі дієвим виховним впливом. Крім того, вона є проявом очікування педагога щодо духовних можливостей дитини.

8. Кардинальною відмінністю інноваційної виховної технології від сучасних теоретичних уявлень і відповідних їм методичних моделей є те, що вона не обходить проблеми негативного впливу глибинних Его-компонентів структури Я-особистісного на результативність виховного процесу. Такі утворення як себелюбство, заздрість, зверхність, гординя тощо у багатьох системах виховання не беруться до уваги, якщо не повністю ігноруються, виходячи з теоретичної позиції, що дитина від народження спрямована лише на добродійність. Даний погляд на генезис особистості нині видається досить уразливим. Виникає таким чином необхідність вироблення дієвої виховної тактики щодо цих Его-поглядів.

Тож виникає необхідність вироблення дієвої виховної тактики щодо цих Его-поглядів. Так, вихованець, у якого надмірно проявляється почуття честолюбства, і він діагностується як честолюбивий, прагне його постійно задовольняти у відповідних ситуаціях. Якщо вони підвладні вихованцю, почуття честолюбства набуває великої сили та стійкості, входить у ціннісне ядро особистості.

З огляду на це видається доцільним схилити вихованця до такої за складністю ситуації, де його почуття честолюбства не буде задоволене. Емоційною реакцією на такий наслідок буде переживання ним тривоги, дисгармонії, відчаю. Адже він повірив у свій успіх, а цього не сталося. Його внутрішній неспокій збільшується від того, що зазнаючи відчаю у зовнішніх обставинах, він у глибині душі сповнюється відчаю за себе, за своє Я, яке не стало успішним. Це те саме Я, що у минулому складало всю радість вихованця, тепер більш за все для нього нестерпне. Цей психічний стан виявляється небезпечним, оскільки власними силами він не в змозі прийти до рівноваги і спокою. На допомогу йому у цьому випадку має прийти вихователь.

Організувавши рефлексивне осмислення самого відчаю як емоційного переживання, власного стану відчаю і свого Я у контексті почуття честолюбства, вихователь стимулює у вихованця глибинну самодіяльність щодо корекції Его-компонентів особистісної структури Я. Далі вихователь має включити вихованця у посилену для нього групову діяльність, у якій він вправлятиметься у почутті, наприклад, бути корисним іншому. Воно й має нейтралізувати почуття честолюбства й увійти до нової ціннісної структури вихованця, призвівши його цим самим до внутрішнього стану спокою і рівноваги.

9. До канонів інноваційної виховної технології слід віднести більш виражене ставлення педагога до спілкування, у сферу якого стихійно включаються вихованці. Воно за своєю внутрішньою специфікою не може вважатися універсальним засобом духовно-морального розвитку підростаючої особистості. Тож необхідно культивувати ціннісно орієнтоване міжособистісне спілкування вихованців як його суб'єктів. Якщо не проводити постійної педагогічної роботи з формування такого виду спілкування, воно швидше за все призводить до існування суб'єкта як „людини натовпу”. Таке спілкування осмислюється ним лише як засіб втечі від самотності.

Між тим втеча від самотності не кращий спосіб функціонування і розвитку індивіда: її не слід зневажати, а навпаки, підтримувати,

знаючи її виховні можливості. Річ у тім, що потреба людини в самотності виступає доказом її духовності і мірою останньої. Інша справа, що не всі люди наділені цією життєвою потребою у однаковому ступені. Зі сказаного випливає, що у методичній площині слід віднаходити час і місце для виховання підростаючої особистості й за допомогою усамітненості, за умови, що вона мусить бути суспільно значущою за метою. При цьому вихованця слід утримати від самотності особистісно деструктивної. Тож у духовному плані виховання самотністю – задача досить важка і її неможливо вирішити психологічно поверхово. Мистецтво тут полягає у тому, щоб постійно бути присутнім і все ж не присутнім так, щоб вихованець одержав свободу самостійного особистісного самовдосконалення. Звичайно, що його вільний саморозвиток мусить супроводжуватися постійним спостереженням за ним, щоб повністю непомітно бути у курсі всього, що відбувається з вихованцем.

10. Важливим сутнісним показником інноваційної виховної технології виступає спрямованість на формування у її суб'єкта високого образу думок, без наявності якого можуть різко знизитися її духовно розвивальні можливості. Даний феномен заперечує психологічне явище, коли вихованець живе лише думками про себе; у його внутрішньому полі думки про іншу людину надзвичайно обмежені й до того ж серйозно збіднені. Тому внутрішній спокій такий вихованець пов'язує лише з особистим існуванням. До того у нього формується настанова, згідно з якою потрясіння, які трапляються з іншими, його неодмінно обійдуть.

Однак за такої спрямованості думок він виявиться неготовим до продуктивного розв'язання проблем, з якими зустрінеться на своєму життєвому шляху. Почуття безпечності як результат такої особистісної позиції згодом може спричинити у вихованця розвиток зарозумілості, за якої його судження про іншу людину виявляться вкрай неадекватними, що різко ускладнить його міжособистісні стосунки.

Високий образ думок може стати панівним у внутрішній організації вихованця, якщо постійно вести з ним роботу по встановленню більш чи менш віддаленого зв'язку між його життям і життям людей, з якими він вступає у певні відносини.

Окрім опанування основами духовно-моральної зрілості підростаюча особистість, перебуваючи у емоційно-енергетичному полі інноваційної виховної технології, має стати повноцінним суб'єктом вирішення етичної задачі, у якій реалізується необхідність постійно духовно виражати себе самого. Тут важливо, що вихованець усві-

домлює значущість будь-якої духовно-моральної цінності не лише на момент виникнення певної життєвої ситуації, а й її значущість у кожному мить. Цим самим він намагається робити значущим й себе як особистість.

11. Інноваційність виховної технології не є її сталою величиною: рівень цього показника залежить від глибини й обсягу знань, якими на даний час володіють науки про людину, і які залучаються до кожної виховної дії. Тож наукоємність і є визначальною характеристикою інноваційної виховної технології у порівнянні з традиційними виховними методами. З огляду на це, інноваційна виховна технологія корелює з творчим підходом педагога до організації виховного процесу.

Важливо розуміти, що лише технологія, якій властиві високоефективні суспільно значущі перетворювальні можливості, здатна здійснити конструктивний, випереджальний вплив на існуючу виховну практику.

2.2. Рефлексивно-експліцитний метод у вихованні особистості

Незаперечний перетворювальний статус гуманістично орієнтованої педагогіки виховання серед інших педагогічних галузей значною мірою залежатиме від методів, якими вона володіє й пропонує освітній практиці. Якраз за допомогою наукового методу відбувається доцільне поєднання теорії, на основі якої він виникає, і відповідної практичної діяльності. Остання мусить чітко і своєчасно реагувати на ті методичні інновації, які відбуваються у надрах педагогіки виховання. Від цього залежатиме загальна ефективність виховного процесу.

1. Педагогічний фон розгортання рефлексивно-експліцитного методу

Помилковим видається судження, згідно з яким лише метод є вирішальним у досягненні певних виховних цілей педагога. Насправді ефективність будь-якого методу, а тим більше рефлексивно-експліцитного, залежить й від ціннісного клімату, який створює вихователь у класному колективі. Саме характер особистісного ставлення вихователя до своїх вихованців визначає загальну смисло-ціннісну картину їхнього шкільного життя, у межах якого проявлятиметься

більшою чи меншою мірою перетворювальна сила даного методу. З огляду на сказане вихователь повинен реально утверджувати наступні ключові ціннісні настанови.

Орієнтація на благородні складові моральної структури вихованця. Така виховна настанова зумовлюється тим, що особистісні якості у залежності від їхньої суспільної значущості об'єктивно диференціюються і функціонують як Я-доброцентроване і Я-егоцентроване особистості. Це є реальним фактом у її розвитку, з яким мусить мати справу вихователь. Його завданням у цьому зв'язку, по-перше, виступає обов'язкове усвідомлення вихованцями такої структури їхнього внутрішнього світу. Цим самим він закладає підґрунтя для розгортання у підростаючій особистості процесу самопізнання і самовдосконалення. По-друге, у діяльності вихователя має панувати апеляція до Я-доброцентрованого, навіть якщо вихованець учинив проступок. У випадку осудження вихователю доцільно віднайти найбільш вдалу форму вираження своєї поваги до якоїсь суспільно значущої властивості вихованця і пов'язувати з нею його моральне майбутнє. Проступок за такого ставлення характеризується вихователем як поведінкова непослідовність, як те, що не впливає з сутності підростаючої особистості. Така апеляція є вже сама по собі дієвим виховним впливом. Крім того, вона є проявом очікування педагога щодо духовних можливостей дитини.

„Я впевнений у особистості з добродійними устремліннями, яка присутня у вас, навіть коли ви поводитесь недостойно; тому я завжди з повагою ставлюсь до вас, навіть коли мушу осуджувати вас: цим самим звертаюсь до вашого кращого Я, нагадую вам про те, що ви представляєте з себе дещо більше і можете діяти краще, ніж можливо передбачити за хвилинами вашої слабкості”. Такий монолог вихователя видається найбільш науково доцільним, а отже, й розвивально оптимальним.

Орієнтація на довіру вихованцеві. Доцільне звернення до Я-доброцентрованого вихованця вимагає також, щоб педагог ставився до нього не з підозрою стосовно його дій, а з психологічно підтримувальною довірою. Річ у тім, що потаємні негативної спрямованості думки про вихованця, як би їх не скривати, відчуються ним. У результаті цього вони деструктивно впливатимуть на його поведінку, руйнуючи внутрішні сили. Не даремно говорять, що людина не може загинути доки інша щиро вірить у неї. Наголосимо, що педагогічна довіра – досить „тонкий” виховний прийом. Його впевнено може використовувати лише той вихователь, який здобув авторитет

і про якого вихованці знають, що його довір'я впливає не з поверховості і простої добродушності, а з милосердного ставлення до них.

Орієнтація на пов'язування виховних дій з самоповагою вихованця. Дана ціннісна настанова є продуктивною лише за умови, що самоповага, яку використовує вихователь, має свої витoki у Я-доброцентрованому вихованця. По-іншому, вихованець повинен поважати себе за певні духовно-моральні цінності, яких він свідомо надбав у процесі виховання. Почуття самоповаги, яке сформувалось на такій внутрішній основі, згодом виступатиме мотивом його подальшої діяльності з особистісного удосконалення. Якщо розкрита нами умова відсутня, то самоповага проявлятиметься як ненормальна самозадоволеність. Відтепер вихованець прагне до завищеної власної значущості і самовозвеличення. У той же час у нього виникає непомірна потреба у повазі з боку інших і у штучному утвердженні власної важливості.

У реальній виховній практиці педагог мусить пов'язувати певні виховні дії з такими випадками, коли вихованець вільно здійснив суспільно значущий вчинок і знаходиться у стані задоволення від нього. Якраз за такого позитивного емоційного переживання як поствчинкового результату доцільно звертатись до його почуття самоповаги, власне, викликати цей процес, пов'язуючи його з тією чи іншою етичною дією педагога.

Орієнтація на удосконалення буденно-ділового ареалу шкільного життя вихованця. Закономірною є спрямованість діяльності педагога на домінування навчально-виховного процесу. Цьому його зобов'язує як сама сутність його професії, так і державно-нормативні акти, які її обумовлюють. Та є сфера шкільного життя, яка більшою чи меншою мірою випадає з поля уваги педагога через її операційну простоту і недостатню вагомість з точки зору успішного досягнення основних освітніх цілей. Йдеться про буденні дії, справи, якими наповнене реальне шкільне життя вихованців. До них можна віднести приготування чи прибирання підручників, прилаштування ранця, відкриття чи закриття вікон чи дверей, користування міжповерховими сходишками і безліч інших побутових дій. Педагог у цьому зв'язку вважає, що такі дії підростаюча особистість засвоює природним шляхом, тобто у процесі спонтанного набуття життєвого досвіду. Тож у нього немає підстав втручатися у їх перебіг на етапі шкільного онтогенезу вихованця.

Все ж детальний психологічний аналіз буденних дій і справ свідчить про їхню операційну недосконалість, усім їм не достає точності.

Відтак, вони не забезпечують справжній порядок як діяльнису основу життя людини. Крім того, вихованці не усвідомлюють способи виконання цих зовнішніх, предметно-перетворювальних дій. Зрозуміло, що за такого рівня оволодіння побутовими діями, вони не відіграють істотного значення у особистісному розвитку вихованця. Якщо ці дії будуть характеризуватись якостями, протилежними зазначеним, тоді вони спонукатимуть вихованця до самоорганізованості, цілеспрямованості, наполегливості. Без цих же властивостей не можливий ефективний перебіг процесу духовно-морального розвитку особистості. До того ж на цей процес позитивно впливатиме й уміння диференційовано осмислювати буденні дії, яке тепер вихованець переноситиме на свої внутрішні утворення, формуючи власну суспільно значущу особистісну структуру.

2. Наукове оснащення рефлексивно-експліцитного методу

Трансформація індивідуального життя особистості як фактор її розвитку

Кардинальною відмінністю гуманістично орієнтованої педагогіки виховання від інших педагогічних галузей є те, що вона безпосереднім своїм пріоритетом передбачає підготовку підростаючої особистості до суспільно значущого життя у всьому його розмаїтті. Причому йдеться про життя „тут і тепер”, а не лише про його перспективний проект. Загальна ж педагогіка, зокрема дидактика, забезпечуючи пізнання підростаючою особистістю певних аспектів світу речей за допомогою вивчення відповідних навчальних дисциплін (математики, фізики, хімії, біології тощо) переважно готує особистість до тієї чи іншої предметної діяльності, яка може скласти основу її майбутньої професії.

Процес досягнення цілей і загальної педагогіки (педагогіки навчання), і гуманістично орієнтованої педагогіки виховання має реалізовуватися відповідними методами. У цьому зв'язку розроблений нами рефлексивно-експліцитний метод мусить бути безпосередньо пов'язаним з реальним життям дитини, активно впливати на нього. Щоб зрозуміти необхідність цього впливу, слід мати уявлення про смисло-ціннісні аспекти життя підростаючої особистості, які об'єктивуються у її потребах, прагненнях, мотивах, соціальних настановах, моральних властивостях.

Усі ці психологічні утворення можуть проявлятися як у внутрішньому плані у формі певних станів, настроїв, емоційних переживань, думок, так і у зовнішньому вираженні як ті чи інші вчинкові акти, спілкування, прояви поведінки та діяльності. Згадані утворення є складовими внутрішнього світу дитини, який значною мірою втілюється у різноманітних суб'єкт-суб'єктних відносинах. Вони й є змістовною основою реального життя підростаючої особистості. Якраз ця життєва основа покриває власне діяльнісну сферу (пізнання, працю, гру, художню творчість), утворюючи певний образ життя людини. Наголосимо, що усі складові внутрішнього світу й індивідуальне життя у цілому для кожного суб'єкта характеризується особистою цінністю високої сили переживання. Ключовою проблемою у розвитку особистості виступає якість її життя: яке воно є за своїм ідейним змістом, широтою зв'язків з оточуючим довкіллям, впливом на інших людей. У віковому плані життя індивіда розгортається за законами його біологічної природи з відповідними вітальними потребами та нижчими соціальними орієнтаціями. Воно здебільшого детермінується Его-потягами, які визначають рівень соціальних взаємодій. Такий образ життя укорінюється у свідомості індивіда, і цим самим створює бар'єри для його трансформації згідно моральних норм, властивих для даного суспільства. Тож воно прагне, щоб кожна особистість піднялася від нижчого рівня життя до вищого, соціокультурного. Лише на цьому рівні особистість різнобічно реалізуватиме себе у всьому масштабі людської духовності.

Від реального морального до ідеального морального. Визначення життя вихованців прямим предметом зусиль вихователя зобов'язує його проникати в нього на індивідуальному рівні. Ця дія передбачає не лише пізнання педагогом внутрішнього світу дитини, а в першу чергу забезпечення пізнання нею самої себе. Оскільки якраз самопізнання відкриває шлях до особистісної зміни вихованця у напрямі підняття його до соціокультурного рівня життя, за якого воно розгортається на основі привласнених ним духовно-моральних цінностей. Такий шлях особистісного розвитку вихованця змушує враховувати його у створенні рефлексивно-експліцитного методу.

Конкретніше, ми мусимо дати відповідь – яким способом долучати вихованця до привласнення певної вищої моральної (духовної) істини (цінності)? Йдеться про такий ступінь привласнення, коли моральна цінність як етична категорія стає високозначущою для вихованця, позитивно переживається, стає бажаною для нього.

Традиційний спосіб першої зустрічі вихованця з вищою моральною цінністю, за якої вона демонструється у абстрактній (ідеальній) формі, виявився неефективним. За даного способу вища моральна цінність, образно кажучи, вторгається у реальне (недостатньо окультурене) життя вихованця, не асимілюється ним і в кінцевому підсумку виявляється „чужорідним тілом”, якому немає місця у його внутрішній моральній структурі. У кращому випадку у вихованця може сформуватися лише знання про ту чи іншу цінність, але ніколи вона не стане реально діючим мотивом його життя. Тож не безпідставно розглянутий традиційний спосіб кваліфікують моралізаторством. Незважаючи на його виховну непродуктивність, він продовжує часто-густо своє практичне існування.

Альтернативою передуванню у виховному процесі ідеального морального (абстрактної цінності) повинна виступити перша зустріч вихованця з реальним моральним, тобто з ситуацією, коли абстрактна моральна цінність функціонує у формі конкретних, буденних моральних діянь, які є у досвіді реального життя вихованця. У деяких з них він самостійно вправлявся, а деякі лише спостерігав. Щоправда, цей процес, як правило, недостатньо усвідомлюється і самоусвідомлюється дитиною. За такого виховного підходу у вихованця можливе зняття внутрішнього бар'єру щодо привласнення вищої моральної цінності як смисло-ціннісного життєвого орієнтиру. Отже продуктивною у моральному відношенні видається положення про утвердження ідеального на мові реального.

Пріоритет вихованця у контексті вищої моральної цінності

Націленість рефлексивно-експліцитного методу на власне неповторне ні ким життя вихованця зумовлює покладати вихідним пунктом у його побудові вихованця, а не певну абстрактну моральну цінність як припис чи закон. Якраз з огляду на ту чи іншу цінність має здійснюватися, так би мовити, смисло-емоційна анатомія вихованця. Він повинен початково набути вміння сприймати вищий світ моралі крізь призму своїх життєвих діянь, турбот, сподівань, колізій. Через їхнє осмислення вихованець усвідомлюватиме, що являє собою його життєве поривання, якої воно сили і якої корекції воно потребує, щоб наблизитися до духовно збагаченого життя. Найголовніше у цій внутрішній рефлексивній роботі – розуміння дитиною власних конкретних переживань, пов'язаних з вище згаданими життєвими реаліями. Така смисло-емоційна самодіяльність

вихованця об'єктивно досить складна, тому у всій змістовній повноті вона може розгортатися лише за доцільного педагогічного керування. Більше того, це прямий обов'язок вихователя.

Крім оволодіння вміннями смисло-емоційного самопізнання, вихованець при допомозі педагога має визначати наслідки своїх життєвих поривань, їхньої особистісно перетворювальної активності. Конкретизуючи дану тезу, наголосимо, що вихованець мусить глибше усвідомити свої найбільш особисті емоційні переживання у моральній сфері, йому необхідно оволодіти здатністю гостріше спостерігати і розуміти до чого призводять певні спонуки, діяння, звички у його власній душі, власному житті і в житті його ближніх. Зі сказаного випливає значущість сили досвіду дитини, у її духовно-моральному розвитку. Помилковим у цьому зв'язку видається судження, що у досвіді підростаючої особистості ще немає місця вищим моральним цінностям. Усе ж така думка не враховує тієї обставини, згідно з якою кожна особистісна цінність реалізується у відповідних моральних діяннях різних за рівнем суспільної важливості та широти соціального поля дії. З цієї позиції кожна дитина має моральний досвід у всьому духовному спектрі. Так, вихованець дотримується правила напівголосно розмовляти у кімнаті, де є інші люди, зберігати межі у жартуванні над іншими, поважати естетичні потреби інших під час харчування. У таких діях кристалізується милосердя як найвища моральна цінність, яка згодом набуде у розвиненої особистості широkozначимої соціальної реалізації.

Вчасне відтворення вихованцем певного фрагменту морального досвіду – це лише початок його самоперетворювальної діяльності. Вирішальним при цьому виступає мета представлення (при допомозі педагога) конкретного відтвореного вихованцем морального переживання з приводу певної суб'єкт-суб'єктної взаємодії (напр., задоволення потреби у допомозі) у форму відповідної задачі. Розмірковуючи над утрудненнями при її розв'язанні, які не призвели до очікуваного результату, вихованець має шукати спосіб, за якого цей результат (одержання чи надання допомоги) може бути досягнутим. У такій морально напруженій ситуації вихователь і пропонує єдино можливий засіб – моральну істину (цінність альтруїзму), яку вихованець має прийняти як ненав'язану йому, а як бажаний дарунок. У подібних моральних ситуаціях у нього не лише розумом, а й почуттями можливо сформуувати правильне ставлення до добра і зла у людському житті.

*Розуміння вихованцем наслідків морального діяння
у його особистісному вдосконаленні*

Розуміння суб'єктом морального діяння наслідків, що відбиваються на іншому, традиційно зводиться до формального усвідомлення ініціатором цього діяння стану: задоволена чи незадоволена певна матеріальна чи внутрішньо психологічна потреба іншого. Навколо таких ситуацій й розгортається у кращому випадку відповідна виховна робота педагога. Однак таке розуміння наслідків видається досить поверховим, таким, що не охоплює усіх змістовних нюансів суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Зазначимо, що пізнання вихованцем реальних наслідків рівною мірою стосується його моральних і аморальних діянь (вчинків і проступків). Тут йтиметься не про ті наслідки, які окрема людина чи група штучно пов'язують з даними діяннями, а про ті, які необхідно впливають для нас і для інших – і що головне – із сутності того чи іншого діяння. Сутність же однозначно визначається його мотивом, що фокусує у собі чи конкретну вищу моральну цінність, чи суспільно несхвальне прагнення (напр., вдячність чи неправду). Далі нам слід дати відповідь на питання: „Якими можуть бути взагалі наслідки морального чи аморального діяння (окрім тих, що пов'язуються з сутністю) і за якими показниками їх потрібно визначати?” Так, вдячність можна розглядати як зовнішній вияв етикету, як вербально виражену прихильність чи ласку людини до людини. Таке розуміння і оцінка вдячності приносять суб'єкту цього морального діяння лише переживання миттєвого зовнішнього ефекту. Якогось позитивного внутрішнього особистісного збагачення суб'єкта такий наслідок не приносить. За умови, що автор вчинку-вдячності судить про неї з позиції її глибинної сутності як міжособистісного емоційно-ціннісного зближення, він починає осмислювати її у зв'язку з іншими набутими вищими моральними цінностями, тобто розглядає її вплив на зміцнення чуйності, справедливості, розради.

Така ж змістовно-оцінна тактика стосується і згаданої нами неправди як негативного особистісного утворення. Суб'єкт неправди може розмірковувати про неї з точки зору раптового душевного полегшення, до якого вона може призвести. Подібне формулювання суб'єктом наслідку цього аморального діяння ніяким чином не впливає на нейтралізацію цієї його особистісної вади. Суб'єкт проступку-неправди мусить (виходячи з її сутності як намагання привести іншу людину у стан невизначеності, дати викривлену інфор-

мацію) дійти до таких її наслідків, які призводять до руйнування його позитивної духовної структури, стимулюють появу інших особистісних вад, налаштовують на аморальне життєве світосприйняття у цілому.

Таким же чином вихованець як суб'єкт морального діяння (позитивного чи негативного) усвідомлює його наслідки стосовно іншого. Він може лише констатувати радість чи образу, яку переживає особа, на яку спрямоване моральне діяння. Таке бачення не буде для нього достатнім стимулом для особистісного зростання. Коли вихованець пов'яже наслідки свого діяння на іншого з його вірою у добродійність людини як такої чи у нього виникне настановлення про її жорстокість, тоді ця морально-світоглядна варіативність сприятиме особистісному дорослішанню вихованця.

Глибинне осмислення вихованцем своїх моральних діянь у спектрі їхніх сутнісних наслідків створює дієві умови для свідомого прийняття певної вищої моральної цінності. Процес занурення вихованця у свої душевні глибини, їх осмислення і перебудова здійснюється під керівництвом педагога, який активізує рефлексивне мислення вихованця та сприяє винесенню його результатів назовні, тобто готує їх експлікацію з метою більшого усвідомлення і надання їм індивідуальної значущості.

3. Операційна структура реалізації рефлексивно-експліцитного методу

Використовуючи рефлексивно-експліцитний метод на певному етичному матеріалі, вихователь повинен послідовно реалізувати наступні головні позиції:

1. Який конкретний зміст і значення якого етичного припису як моральної норми (напр., ти повинен бути чесним)? Тут потрібно викликати у спогадах вихованців відповідну сферу людських фактів (своїх і чужих), відносин і конфліктів (нагадати їм власні переживання), перш ніж вводити їх у зміст чесності як вищої моральної цінності. Слід обміркувати елементарні суб'єкт-суб'єктні дії, які можливо віднести до поняття „чесність” (Бути господарем свого слова, дотримуватись правди, поважати міркування іншої людини, бережно ставитись до чужої власності тощо).

2. За допомогою яких засобів і на яких психологічних механізмах відбувається процес виховання чесності?

3. Як діє чесність на Я-доброцентроване вихованця?

4. Як діє чесність на Я-егоцентроване вихованця?
5. Як переживає чесність людина, на яку спрямована відповідна моральна дія?
6. Як діє чесність на спільне життя (групи, класу, громади)? Чому чесна людина так високо поціновується у всіх суспільствах? Які позитивні ціннісні утворення наявні у чесної людини?
7. Що таке досконала чесність? Чим винагороджується така чесність? (Довірою, захопленням, повагою до її носія).
8. Що може бути віднесено до поняття „неправдивість” як опозицію „чесності”?
9. Які зовнішні життєві обставини, а також які задатки, звички призводять до виникнення неправдивості?
10. Якими виховними засобами можливо подолати неправдивість?

Пропонуючи рефлексивно-експліцитний метод, ми не заперечуємо використання виховного імперативу „Ти зобов’язаний”. Лише наголосимо у цьому зв’язку, що якраз стосовно сучасних вихованців, які живуть у демократичному суспільстві, таке владне формулювання ефективніше діятиме у кінці, ніж на початку внутрішньої моральної самодіяльності. Авторитет морального імперативу не послабиться, а підсилиться, якщо особистий досвід також буде свідченням того, як глибоко моральна істина пов’язана з нашим Я-доброцентрованим і як вона корелюватиме з Я-егоцентрованим, яке не сприяє повноцінній діяльності і життю людини.

Кожній підростаючій особистості властиве прагнення до душевної сили (як основи вищого самоствердження) і свободи (як різнобічної і відповідальної самостійності). Тому обов’язок вихователя – дати їй необхідні засоби для реалізації цього прагнення. Вихованець при цьому не повинен переживати стан підкорення духовно-моральним істинам, а сприймати їх як здійснення власного одухотвореного життя. Якраз на досягнення особистістю такої величної цілі й спрямований рефлексивно-експліцитний метод.

2.3. Одухотворення як метод виховання особистості

Унормована і тривала систематичність навчальної діяльності як у щоденному, так і віковому аспектах мала б масово призводити до формування різнобічно розвиненої особистості. Та такий результат часто-густо виявляється недосяжним.

Тут зіграла свою негативну роль соціальна установка на школу як суспільний заклад, провідною функцією якої є процес навчання, у результаті якого дитина набуває певну систему знань, умінь та відповідний розумовий розвиток. Якраз у цьому контексті видатний психолог Д. Ельконін говорив про соціальну роль школяра, яку опановує дитина, потрапляючи у школу, і через яку вона входить у різноманітні соціальні зв'язки та оцінює їх. Однак, на жаль, через недостатню підтримку ролі учня вона згодом втрачає для нього значущість, а отже і важливість соціальних зв'язків, які опосередковуються цією роллю. За таких умов не відбувається повноцінний розвиток школяра як особистості.

З огляду саме на важливість виховання особистості у шкільні роки, відомий педагог С. Шацький ще на початку 30-х рр. 20 ст. настоював на тому, що дитина це не лише учень, а й підростаючий громадянин. Та з різних обставин голос вченого не знайшов дієвого педагогічного відлуння і школа на тривалий час залишилася переважно закладом соціального учіння.

Все ж ідея виховання особистості учня, тобто його моральної зрілості набувала більш чи менш вираженого методичного оснащення. У теоретичному плані вона презентувалася принципом виховного навчання. Виховні резерви процесу навчання пов'язувалися з його формою, з організацією педагогічного спілкування та гуманістичної суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Однак основну увагу у цьому зв'язку привертав навчальний матеріал, зокрема його ідейно-моральний зміст. Тому перевага у виховному плані надавалась гуманітарним навчальним дисциплінам.

Зазначимо, що навіть за високої методичної старанності педагога йому вдавалося виховати в учня лише ті соціально-моральні якості, які обмежувалися сферою його процесу навчання та міжособистісних взаємодій у ньому та поза його рамками (дисциплінованість, старанність, ввічливість тощо). Це стає повністю зрозумілим, оскільки у теоретичний і практичний обіг не були введені такі категорії як верховні цінності, духовна особистість, а життя зводилося лише до життєдіяльності людини. Тож під кутом зору цих особистісних, ціннісних реалій по-новому розглянемо виховні можливості навчального матеріалу.

З'ясуємо переш за все питому вагу змісту навчання у загальному процесі виховання особистості. Будемо виходити з того, що основну роль у цьому процесі належить організованій виховній діяльності, яка може розгортатися у формі колективних виховних

занять, бесід, індивідуальних педагогічних сценаріїв тощо. Тут вихователь організовує свої впливи на вихованців, використовуючи різні особистісно розвивальні методи: переконання, педагогічного умовляння, інтимно-особистісного діалогу, рефлексивно-експліцитної взаємодії.

Окрім педагогічно організованого виховного впливу підростаюча особистість сприймає і реагує на різноманітні неорганізовані соціальні дії (з боку дорослих, ровесників), які можуть сприяти її моральному вдосконаленню. Що стосується виховного впливу навчального матеріалу, то його слід кваліфікувати головним допоміжним засобом морального виховання підростаючої особистості у шкільному періоді її життя. Це означає, що науково обґрунтоване введення вихованця у певний сегмент моралі здійснюється у процесі виховної діяльності. Виховною ж функцією навчального матеріалу у цьому зв'язку має виступити підвищення стійкості моральних надбань, тобто усунення спорадичності у поведінковому втіленні та їх узагальнення як розширення сфери практичної реалізації. До того ж має відбутися стишення Еґо-мотивації і тих асоціальних якостей, які нею породжуються.

Наша ключова наукова позиція полягає в наступному. Традиційна педагогіка розглядала проблему виховального навчання під кутом зору *морального насичення* навчального змісту незалежно від його спрямованості: буде він гуманітарним чи природничим. Натомість нами утверджується ідея *етичного одухотворення* всього навчального матеріалу. Вона є, на нашу думку, методичною конкретизацією сучасної методологічної позиції – розглядати наукові знання як цінності. Звідси випливає вимога виводити дітей на ціннісно-смісловий (аксіологічний) рівень осмислення навчального матеріалу, „забарвлення” засвоєваних знань об'єктивними і суб'єктивними смислами. Наголосимо, що одухотворення є досить психологічно складним процесом, тому перш ніж розкривати його сутність, з'ясуємо який рівень світо існування охоплюється навчальним матеріалом, що підлягає одухотворенню. Це рівень предметного буття та буття людського.

Вицленені нами буттєві сфери складають зміст шкільних навчальних дисциплін. Кожна з них у своєму навчальному матеріалі представляє ту чи іншу сферу буття у формі наукових знань, закономірностей, законів, формул, способів дій. Перелічені пізнавальні категорії відповідно навчальних дисциплін можуть бути математичними, фізичними, біологічними, історичними, лінгві-

стичними і т.д. Звідси випливає, що одухотворенню підлягають перелічені пізнавальні продукти, головним чином різноманітні знання і пізнавальні чи предметно-перетворювальні дії, які за своїм змістом виявляються конкретними, „заземленими”. Доки вони існують відчуженими від учня, тобто зберігаються у формі наукового чи навчального тексту (підручника), ніякої мови про їхнє одухотворення вести неможливо. Процес одухотворення може розпочатися лише тоді, коли учень стане у пізнавальне відношення до того чи іншого навчального матеріалу і набуде певних знань, умінь, способів дій.

Тепер є всі підстави розкрити сутність одухотворення як внутрішнього процесу. Тож одухотворення є процесом встановлення суб'єктом зв'язку кожного окремого знання чи дії з вищою духовною цінністю, і надання таким чином цим навчальним надбанням особистісної значущості. По-іншому, учень повинен вносити у будь-який навчальний матеріал вищий духовний сенс, підпорядковувати, як говорять, матерію духу – власній духовності: діяльній любові, добросовісності, безкорисливості, справедливості, вірності, великодушності, милосердю, чесності тощо. Загалом у навчальних знаннях та способах дій можуть кристалізуватися наведені вищі духовні чесноти.

На підтвердження цього судження наведемо приклад засвоєння учнем навчального матеріалу. Вміння бути точним у математичних розрахунках може бути вираженням добросовісності й чесності. Без такого одухотворення математичні здібності можуть стати простим вираженням себелюбної скнарості, зазнайства.

У процесі спостереження при вивченні біології чи проведення різноманітних дослідів створюються реальні можливості для виховання в учнів правдивості, чесності.

Вивчаючи курс історії, міркуючи над насиллям і різного роду несправедливістю, розуміючи безсилля моральних принципів у певні історичні періоди існування держав, в учня розгортатиметься внутрішня робота щодо почуття власної совісті, справедливості.

Під час заняття з фізичної культури учні повинні сформувати поняття про духовне значення тілесної постави і точності і таким чином зацікавитись у гімнастиці всієї людини як тілесно-духовної цілісності. Слід пам'ятати, що піклування про мускульну силу і фізичне здоров'я тягне за собою зневагу до духовних цінностей (життєвої цілеспрямованості, відваги, великодушності).

Наведені приклади дозволяють психологічно уточнити явище одухотворення навчального матеріалу. Це, власне, зміна мотиваційної основи будь-якої навчальної дії. Тут Его-мотиви (зверхність, самозвеличення) чи широкі соціальні мотиви (соціальне визнання й престижність, соціальний статус тощо) мають вступити місце мотивам, що репрезентують вищі духовні цінності. Останні й повинні понизити особистісну значущість перших і других в особистісній структурі вихованця, а той нейтралізувати деякі з них.

Як було вище зазначено, одухотворенню навчального матеріалу належить допоміжна роль у духовному вихованні підростаючої особистості. Відтак цей процес є обмеженим у використанні тих засобів (методів), які застосовуються у автономній виховній діяльності. Якби методи цієї діяльності працювали у процесі одухотворення навчального матеріалу, то відбулася б підміна навчальної діяльності виховною. Однак такої трансформації не слід допускати. Тому педагог у процесі одухотворення навчального матеріалу має використовувати наступні виховні прийоми: пораду, показ, нагадування, умовляння, розкриття, роз'яснення. Наприклад, педагог роз'яснює, що великі наукові досягнення ґрунтуються на духовній основі: інтелектуальній совісті, дисципліні пізнання, особистісній мужності, саможертвності, а не тільки творчій обдарованості вченого.

Розглянемо тепер проблему традиційного морального насичення навчального матеріалу і його етичного одухотворення у більш широкому соціальному контексті – життя і особистості як його суб'єкта. Для такого осягнення традиційне моральне насичення навчального матеріалу пов'яжемо з нині діючою інтелектуально-моральною педагогікою і відповідно етичне одухотворення всього навчального матеріалу асимілюватимемо з інтелектуально-духовною педагогікою.

Істотним недоліком інтелектуально-моральної педагогіки є те, що вона трактує кожен навчальний предмет ізольовано. Тому за такого тлумачення важко, по-перше, говорити про навчальну діяльність як цілісне утворення. По-друге, ця педагогіка не пов'язує наслідки навчальної діяльності з теперішнім і майбутнім життям молодшої людини. Якраз з цієї причини виникає суперечність між власне шкільним життям підростаючої особистості і життям позашкільним, якому вона надає великої особистої цінності. Останнє підростаюча особистість наділяє зовнішніми атрибутами дорослого життя: способами спілкування, манерами поведінки, часто суспільно нездоровими устремліннями та звичками.

Інтелектуально-моральна педагогіка своїми виховними можливостями може сформувати лише незалежні одна від одної добродієчності, вона здатна завжди діяти тільки на окремі недоліки і захочувати окремі особистісні властивості. У кінцевому підсумку ця педагогіка розчленовує особистість замість того, щоб синтезувати її й призводити до цілісності.

Інтелектуально-духовна педагогіка – це життєва педагогіка, оскільки ставить будь-яке знання у зв'язок з дійсним життям. Більше того, вона створює умови для загального зв'язку усіх аспектів життя. І головним при цьому є те, що тут може бути досягнутий найвищий сенс особистості: мистецтво духовно спрямованого життя. Таке за внутрішньою цілісністю і вершинним сенсом життя постійно підтримується Я-духовним як глибинним результатом всеохоплюючої активності й самоактивності особистості, спрямованих на привласнення духовних істин. За такої „роботи душі” можна говорити про самоодухотворення особистості.

Наголосимо, що процес етичного одухотворення навчального матеріалу має право на життя лише за умови його поєднання з цілеспрямованою виховною діяльністю, яка ґрунтується на розвивальних психологічних механізмах моральної свідомості та рефлексивно-довільного породження вищих духовних цінностей. Без такого духовно розвивального опертя етичне одухотворення навчального матеріалу значно втрачає особистісно перетворювальний сенс.

❖ РОЗДІЛ 3.

**ТЕОРЕТИЧНО-НЕВИЗНАЧЕНІ АСПЕКТИ
СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

Нинішні теоретичні пошуки у педагогічній сфері відзначаються множинністю ідей, які часто-густо не мають єдиного формально-логічного стрижня. Це дозволяє створювати концепції, які далеко виходять за рамки класичних наукових уявлень. Така ситуація стала досить виразною, коли наша освіта тяжіє до гуманізації і гуманітаризації. Особливі взаємини складаються між психологічними концептами і педагогічним знанням. Тут закон запозичення об'єктивується у формі положень психодидактики та психопедагогіки, які інтенсивно привласнюються як педагогами-теоретиками, так і практичними педагогами. Та нерідко психологічні істини зазнають певного педагогічного розмивання, що призводить до обопільних пошукових і практичних втрат.

**3.1. Діяльнісний і компетентнісний підходи:
сутність та сфери застосування**

Сьогодні в системі освіти змінено пріоритети з навчання на розвиток підростаючої особистості, з накопичення нею „багажу” наукових знань на вміння їх застосовувати у конкретних життєвих ситуаціях. Це вимагає використання нових (нетрадиційних) підходів до організації навчального процесу. Поняття „підхід” консолідує найбільш загальні положення, систему приписів, правил (принципів), на основі яких організують і здійснюють освітній процес. Нині найбільш продуктивними видаються компетентнісний і діяльнісний підходи. То на якому з них має переважно базуватися сучасна навчальна діяльність? На думку багатьох видатних учених (психологів і педагогів), вона має ґрунтуватися на методологічних положеннях діяльнісного підходу. Ми не обмовились, саме ґрунтуватись, адже далеко не завжди в основу організації навчальної діяльності учнів покладається діяльнісний підхід у, так би мовити, чистому вигляді.

1. Концептуальні межі діяльнісного підходу

Творцем цього підходу є видатний російський вчений П. Я. Гальперин – автор теорії „формування розумових дій та понять”. Нині він вважається фундатором психодидактики як центральної складової педагогіки навчання, яка ґрунтується на глибоких психологічних знаннях (закономірностях) породження процесів свідомості у підростаючої особистості. Його вчення було відповіддю на незадовільний стан традиційного навчання і розвитку учня, з яким зіткнулася як теорія, так і відповідна їй практика.

Основним недоліком у цій освітній сфері виявився *формалізм знань*, відсутність їх достатньої усвідомленості, переважна опора на запам'ятовування. Відтак неможливість за допомогою таких знань досягнути певних практичних цілей та успішно розв'язувати різноманітні життєві задачі.

Діяльнісний підхід вимагав переосмислення ряду понять, пов'язаних з процесом навчання, а то й введення нових. Провідною категорією процесу навчання була покладена „дія” як активність суб'єкта, що спрямована на досягнення певної навчальної мети. Дія є сутнісною основою діяльності. Адже за умови, що дія (окрім досягнення тієї чи іншої мети) може й певним чином мотивуватися, тоді вона трансформується у *діяльність*. Остання може включати одну або декілька дій, поєднаних у доцільній послідовності. Так, засвоєння учнем певного математичного знання може ґрунтуватися на пізнавальному мотиві чи мотиві престижу, групового визнання та інших.

Наголосимо, що за діяльнісного підходу йдеться про предметно-перетворювальну дію, а не про дію перцептивну, дію сприймання, яка займає важливе місце у традиційному навчанні.

Згідно з вченням П. Я. Гальперина єдиним шляхом пізнання вважається: від предметно-перетворювальної дії – до знання. Вчений наголошував, що якраз предметно-перетворювальна дія має внутрішні потенції відкрити знання як свій результат. Він уточнював, що процес навчання має ґрунтуватися на предметно-перетворювальних діях саме пізнавальної спрямованості. Так, учень може зігнути металеву смужку з метою, щоб вона помістилася у ранець. Тут спрямованість такої дії буде суґубо практична, а не пізнавальна, коли він спеціально виявляє властивість металеві стрічки, згинаючи її.

За формулою „від предметно-перетворювальної дії – до знання” криється напрям від мислення – до знання. Адже будь-яка пред-

метна дія у своєму процесуальному розгортанні – це і є процес мислення: відповідно він теж предметний. У цьому зв'язку у психології вичленяється наочно-дієвий, образно-дієвий та абстрактно-дієвий тип мислення. Скрізь зберігається предметність мислення, змінюється лише форма цієї предметності (зовнішній – внутрішній плани).

Діяльнісний підхід практично реалізує ідею, згідно з якою школа повинна *вчити мислити*, а не просто завантажувати учня навчальним матеріалом. Річ у тім, що прихильники діяльнісного підходу виходять з того, що засвоєння навчального матеріалу ще не співпадає автоматично з формуванням здібності мислити. Тож їхні пошукові зусилля зосередились на подоланні цієї різниці. Вони закликали перестати розглядати засвоєння знань і формування розуму як дві різні задачі, тобто такі, що розв'язуються нарізно, незалежно одна від іншої і, відповідно, різними способами і методами.

Діяльнісний підхід дає відповідь на кардинальне питання як побудувати процес засвоєння знань так, щоб він одночасно був процесом формування здібності мислити. З цією метою був переглянутий погляд на саме поняття „знання”. Утверджувалась думка, що неможливо „знати” взагалі – можливо знати тільки щось визначене, той чи інший предмет (природний, математичний історичний), а дійсно знати предмет – значить уміти самостійно оперувати ним, використовувати його і головне – розбиратися у ньому (яка його внутрішня будова, яке його походження).

Підкреслимо, що розумно (доцільно) використовувати кожен предмет можливо тільки у відповідності з його власною природою (з розумінням його призначення, функції, яку він виконує: напр., служить зберіганню рідини, витримуванню тиску тощо). Учень повинен вміти пояснити умови походження, конструювання, призначення того чи іншого предмета.

Мислення ж розкриває спосіб одержання такого знання. Тож засвоївши результат мислення разом з процесом його одержання, учень засвоїть одночасно і той спосіб мислення, за допомогою якого цей результат (як знання) був добутий і може бути добутий знову, якщо забудеться.

Діяльнісний підхід вимагає чіткого розмежування понять „знання” та „інформація”. Зауважимо, що нині спостерігається тотальне засилля останнього поняття, невиправдане витіснення першого.

Інформація – це відомості будь-якого характеру, що виражають частіше за все думки тих, хто говорить інколи сумнівної віро-

гідності і, як правило, не співпадаючі, і навіть такі, що суперечать одна одній.

Знання – це перевірений практикою суспільства результат пізнання дійсності, головна особливість якого – істинність і несуперечливість.

Саме знання, враховуючи контекст його засвоєння у навчальному процесі, розподіляють на емпіричне і теоретичне (наукове). Емпіричні знання фіксують результат безпосереднього сприймання – сенсорні знання та знання конкретних (частіше за все причинно-наслідкових) зв'язків між предметами та явищами. Наукові знання відображають внутрішні закономірності, властиві певним об'єктам. Якраз про такі знання йшлося вище. Додамо, що лише тоді, коли учневі зрозуміле походження того чи іншого об'єкта стає можливим стверджувати, що у учня є поняття (знання) про цей об'єкт.

Відтак правомірно інтерпретувати, що термін знання (поняття) одночасно означає і результат мислення (відображення дійсності), і процес його одержання (тобто мислительні дії). Таке знання як пізнавально-мислительну єдність можливо визначати як навчальну *здібність*, яка, з одного боку, є знанням, а з другого – способом мислення. Кваліфікуючи такі здібності навчальними, ми тим самим наголошуємо, що вони виникають не на основі природних задатків, а є результатом науково доцільного навчання. Якраз вони мають стати предметом підвищеної уваги педагога.

Знання-здібності завжди узагальнені й мають справу з істотними властивостями об'єктів. У діяльнісній парадигмі істотна властивість (у пояснювальній спроможності) – це сторона предмета, яка виступає матеріальною основою перетворення його у відповідний цій стороні процес функціонування (розтягування, згинання, текучість і т. д.). Так, у наведеному вище прикладі з металевою смужкою учень вичленив лише одну істотну властивість – згинання і використав її, хоча у цьому об'єкті містяться й інші істотні властивості (твердості, теплопровідності), які теж можна використати у відповідних практичних цілях.

Діяльнісний підхід пропонує чіткі критерії розрізнення процесів навчання та розвитку. Ефективність навчання вимірюється кількістю та якістю знань (понять), а ефективність розвитку – тим, наскільки розвинені в учнів основні форми психічної діяльності, які дозволяють їм швидко і глибоко орієнтуватися у явищах оточуючої дійсності (способи мислення, уява, творчі здібності, пам'ять).

2. Формувально-розвивальна функція діяльнісного підходу

Діяльнісний підхід на методичному рівні пов'язаний з введенням П. Я. Гальпериним категорії „орієнтовна основа дії” (ООД). У ній виокремлюється орієнтовна основа (частина) і виконавська частина. Ці дві основні частини предметної дії у суб'єктивному плані можливо назвати „розуміння” дії й „уміння” його виконувати. Орієнтовна частина включає: визначення загальних умов та складання плану дії, контроль і корекцію її виконання („розуміння”). Друга частина предметної дії складає саме виконання („уміння”), яке певною мірою залежить від орієнтовної частини.

Так, при оволодінні написанням букв алфавіту (з цього починалися експерименти у рамках діяльнісного підходу) учень повинен вміти визначити чотири сторони аркушу (верхня, нижня, ліва, права) для розміщення певної букви, чітко спланувати послідовність написання складових її частин (з якої сторони починати процес написання, як продовжувати і де закінчити) та контролювати хід дії написання.

Процес формування будь-якої предметної дії (мовної, математичної, природничої та інших) відбувається поетапно (від зовнішнього плану реалізації до внутрішнього). Зовнішній план – це матеріальна дія, внутрішній план – це вже лише думка про дію, тобто ідеальна дія. Предметна (матеріальна) дія і думка про неї складають кінцеві ланки єдиного процесу. Таким чином матеріальний процес перетворюється в процес психічний.

Розрізняють три типи ООД. Навчання за першим типом ООД відбувається на основі механізму наслідування; воно найменш продуктивне. Навчання за другим типом ООД учень має справу лише з обмеженим засвоєнням окремих завдань. Основний недолік навчання за другим типом полягає у тому, що для кожного нового завдання учневі доводиться давати заново ООД. Тут майже не відбувається перенесення засвоєної учнем ООД у нові умови. Загалом ООД другого типу має емпіричний (а не теоретичний) характер.

Навчання за третім типом ООД спрямоване на озброєння учня таким методом аналізу, за якого він може самостійно скласти для будь-якого явища з певної сфери повну орієнтовну основу дії. Так, у наведеному нами прикладі з написання букв алфавіту учневі задається така орієнтовна основа (загальний спосіб навчальної дії), яка допомагає йому, засвоївши написання букви *i*, самостійно створю-

вати ООД для написання букв *и, ї, й, ш, щ, ь*. тут відбувається широке узагальнення, що дозволяє учневі самостійно переносити загальний спосіб написання класу букв алфавіту, сформований на одній букві (*і*), на споріднені букви. Оскільки у цієї групи букв є спільні елементи з деякими варіаціями (одна пряма лінія з заокругленням внизу, або декілька прямих ліній з певними додатковими елементами). Таку загальну структуру класу букв і має усвідомити учень.

Існує сформульована у експериментальних дослідженнях закономірність, згідно з якою орієнтовна основа третього типу по мірі оволодіння нею перетворюється в поняття (наукове теоретичне знання), у *навчальну здібність*, про яку йшлося вище, а виконавська частина – в навчальне уміння та навичку.

Навчання за третім типом ООД – це по-справжньому розвивальне навчання, де відбувається повноцінний інтелектуальний розвиток школяра, „одиницею” якого виступає якраз навчальна здібність як центральне „вміння вчитися”.

Вміння вчитися як фундаментальна людська здібність передбачає готовність суб'єкта самостійно будувати і перетворювати власну життєдіяльність, бути справжнім її суб'єктом. Саме ця здібність дозволяє людині самовизначитися у життєвому світі, включитися в існуючі і створювати нові види діяльності і форми спілкування з іншими людьми.

Нинішня програма початкової загальної освіти вже націлює на виховання у школярів навчальної самостійності і уміння вчитися. Більше того – відсутність уміння вчитися, нездатність бути суб'єктом власної навчальної діяльності викликає справедливо незадоволення і неспокій дорослих: дитина, яка до кінця початкової школи не набуває цього вміння, у середній школі перестає вчитися, породжуючи серйозні підліткові проблеми шкільного негативізму і невротизму.

Вміння вчитися, про яке ми ведемо мову, це на діяльнісному рівні вміння самостійно вчити себе, здібність змінювати себе, здобуваючи нові знання і способи дій. На перших етапах учень вчить себе, самостійно розв'язуючи певний клас конкретно-часткових задач певного змісту (лінгвістичного, математичного, природничого, історичного). Таке психологічне явище стає можливим за умови, що учень, навчаючись за третім типом ООД, оволодіває науковим поняттям як навчальною здібністю, яку він використовує для розв'язання заданих конкретно-часткових задач. Наголосимо:

- 1) Навчальна діяльність за третім типом ООД розгортається у

формі навчальної задачі, яка безпосередньо спрямована на аналіз школярем умов походження теоретичного поняття (початкової здібності) і на оволодіння відповідним узагальненим способом дії (орієнтовною частиною дії) певного навчального змісту; 2) Якщо учень в процесі навчання не оволодіває науковими знаннями як узагальненими (у певних змістових межах) навчальними здібностями, у нього не може сформуватися вміння вчитися у розкритій нами сутності; 3) Уміння вчитися, яке формується у рамках діяльнісного підходу, різко виділяється у списку загальношкільних умінь (читати, писати, рахувати). У найширшому сенсі цього слова вміння вчити себе означає здібність долати власну обмеженість спочатку у сфері конкретних предметних знань і навичок (на це вже спроможні молодші школярі), а далі і в будь-якій сфері діяльності і людських відносин.

Центральне „вміння вчитися” у своїй довершеній формі як розумова здібність ґрунтується на системі процесуально-діяльнісних здібностей, яким має оволодіти учень в ході навчальної діяльності. Диференціацію таких здібностей пов'язують з поетапною (процесуальною) структурою шкільного уроку.

1. *Самовизначення до діяльності* (організаційний момент). На цьому етапі створюються умови для виникнення у школяра внутрішнього мотиву включення у навчальну діяльність („хочу”). Тут має сформуватися діялісна здібність самовизначення до діяльності на основі тих знань, якими вже володіє учень („можу”).

2. *Актуалізація знань, умінь і навичок, достатніх для засвоєння нового навчального матеріалу* (побудови нового способу дій). Тут має сформуватися діялісна здібність до актуалізації учнем власних надбань.

3. *Постановка проблеми (мети)*. Формування діялісної здібності до цілепокладання.

4. *Побудова плану* оволодіння новим способом дій та оволодіння відповідним новим навчальним знанням. Тут має сформуватися діялісна здібність до засвоєння узагальненого способу навчальної дії, на основі якої виявляється наукове знання.

5. *Первинне закріплення*. Учні розв'язують типові завдання на новий спосіб дії. Тут формується діялісна здібність до розв'язання конкретно-часткових задач.

6. *Самоперевірка за еталоном*. На цьому етапі відбувається інтеріоризація нормативного способу дії. Тут формується діялісна здібність до самоконтролю.

7. *Рефлексія діяльності* на уроці. На цьому етапі організується рефлексія (мисленнєве відтворення послідовності роботи учня) й самооцінка учнем діяльності на уроці. Формується діяльнісна здібність до рефлексії та самооцінювання.

3. Діяльнісний і компетентнісний підходи: лінія розмежування

Здійснений нами аналіз діяльнісного підходу дозволяє стверджувати, що лише він в змозі сформувати у школяра повноцінну свідомість, тобто її науково-теоретичний рівень і такої ж якості науковий світогляд. Таке твердження ґрунтується на тому, що лише у методологічних рамках діяльнісного підходу науково коректно вирішується проблема спрямованого формування ідеального у людині (її вищої сутності). Діяльнісний підхід запропонував і реалізує процесуальний психологічний механізм (спосіб) формування розумових дій і понять, у яких кристалізуються наукові знання як здібності. Тож на його засадах можливе оволодіння учнем центральним „вмінням витися”, яке є показником його інтелектуального розвитку і саморозвитку.

Нині використовуваний компетентнісний підхід теж претендує на „вміння витися”. Однак він обходить проблему якісної градації таких вмінь. Що ж до вміння витися, яке вважається центральною категорією і метою діяльнісної парадигми, то цей підхід не володіє адекватними психологічними, отже, й технологічними засобами його формування.

У навчальному процесі компетентнісний підхід, на нашу думку, має виконувати доповнювальну (до діяльнісного підходу) функцію. На його основі у школяра можуть успішно формуватися вміння працювати з підручником, робочим зошитом, дидактичним матеріалом, вміння ділового спілкування й раціональної організації навчальної діяльності тощо. Всі ці вміння емпіричного рівня з відповідними перетворювальними можливостями.

Основне призначення компетентнісного підходу – здолати традиційний розрив між наукою і практикою. Головною метою цього підходу має бути виховання людини як *суб'єкта практичної дії*. Світ нинішньої практики надзвичайно розмаїтий, і людина повинна в ній не тільки розумно орієнтуватися, а й розумно поводитися, доцільно її змінювати. Продуктивність практичної діяльності суб'єкта безпосередньо залежить від глибини знань, які вона мусить використовувати у цьому процесі.

Вже у шкільні роки дитина має знати у чому полягає відмінність між навчальною і практичною задачею. При розв'язанні першої вона змінює себе (набуває певних знань, умінь, здібностей), при розв'язанні другої, дитина змінює навколишнє предметне і людське середовище, змінюючи обставини, виготовляючи речі і таке інше.

Показником розвитку людини як суб'єкта практичної дії слід вважати її практичну вмільсть, від якої залежить якість цієї дії. Зауважимо, що компетентність як практична досвідченість з'являється лише тоді, коли учень використовує наукове знання як узагальнений спосіб дії для розв'язання певного типу практичних завдань. Якщо ж він застосовує це знання як спосіб дії для розв'язання лише одного практичного завдання і не може перенести цей спосіб на розв'язання інших подібних завдань, це означає, що таку досвідченість у нього ще не сформовано. Повсюдна реалізація в сучасній освіті компетентнісного підходу вимагає відповідної модернізації навчальних програм, навчальних занять, форм учительсько-учнівської взаємодії.

Подальше удосконалення проекту „Інтелект України” має здійснюватися за такими напрямками:

1. Поглиблене осягнення і реалізація сутнісних положень діяльнісного підходу.
2. Ретельне відпрацювання усіх складових поетапної структури навчальних занять.
3. Рефлексивна складова уроку з метою посилення духовно-морального розвитку учнів повинна (окрім інтелектуального рефлексивного аналізу) бути доповнена особистісною рефлексією.
4. Постійна реалізація програми вільного переходу діяльнісного підходу до компетентнісного за такими його сферами: громадянська компетентність, соціально-особистісна компетентність, технологічна компетентність, комунікативна компетентність, здоров'язбережувальна компетентність, мистецька компетентність.

3.2. Діалог культур у психолого-педагогічному осмисленні

Нашій психолого-педагогічній науці притаманне унікальне явище, коли завдяки мовленнєвій філігранності певне судження-висловлювання набуває якості постулату, який, по-перше, приймається широким колом, так би мовити, споживачів, а, по-друге, він

не викликає будь-яких заперечень завдяки своїй вдаваній зрозумілості. У психології прикладом такого явища можна навести судження „пуста голова не мислить”, у педагогіці – „поспішай робити добро людям”. Насправді, за першим висловлюванням криється складна проблема структурно-ієрархічної побудови когнітивної системи, яка сприятиме (чи не сповна сприятиме) розгортанню і перебігу мислительного процесу певного рівня пізнання доквілля. Друге висловлювання у неявному вигляді стосується проблеми умов, за яких певна духовно-моральна цінність може втілитися (чи не втілитися) у відповідний вчинок чи поведінку в цілому. Однак цю аналітико-інтерпретаційну психологічну роботу споживач не проводить, а отже подібні судження-постулати не впливають на його розумово-особистісний розвиток. До подібних суджень слід віднести й висловлювання – „діалог культур”. Зважаючи на розвивальну потужність ідеї діалогу культур, виникає гостра необхідність перетворення її у ранг методологічного принципу як культуродіалогічності і втілити його поряд з принципом культуровідповідності у сучасний освітній процес. Це завдання вимагає відповідної теоретичної рефлексії ідеї діалогу культур. Це стосується перш за все категорії „культура” і „діалог”. Перейдемо до їхнього осмислення під технологічним кутом зору.

Доцільно розрізняти два типи розуміння культури:

1. Культура як система сталих конструктів: пізнавальних, технологічних, художньо-естетичних, духовно-моральних, комунікативних.
2. Культура як система відкритих проблем, які вирішувало людство.

На нашу думку, лише за другого типу розуміння культури можлива повноцінна реалізація ідеї діалогу культур. Адже тут суб'єкт стає в активну позицію, простежуючи генезис виникнення певних культурних конструктів як цінностей. Він виступає до деякої міри їх творцем, вирішуючи разом з педагогом певну культурну задачу (пізнавальну, художньо-естетичну і т. д.). За такого підходу певна культура суб'єктивується, перестає бути „річчю в собі”. Вона таким чином входить у сферу освіти. Останню розумітимемо як процес привласнення суб'єктом загальнородових здібностей, набуття образу людини у часі історії і просторі культури.

Зауважимо, що тут йдеться про розвиток у суб'єкта здібностей, які формуються у результаті науково доцільного процесу навчання, а не про ті здібності, основою яких виступають певні задатки

як обдарування (математичні, художні тощо). Такі здібності – це своєрідні клітинки, які є наслідком єдності процесу навчання і розвитку як цілісності. Вони й стають теоретичною основою для розв'язання певних практичних задач і набуття відповідних вмінь, з якими має пов'язуватися компетентнісний підхід у сучасній освіті.

Під діалогом розумітимемо паритетну взаємодію двох сторін, у результаті повного проблемоорієнтованого самовираження яких відбуваються обопільні зміни.

Звідси необхідність розрізнення кроскультурного діалогу (діалогу по історичній вертикалі) і міжкультурного (або транскультурного) діалогу (діалогу по часовій горизонталі). Тут предметом осмислення виступають паралельні культури.

Вичленимо функції кроскультурного діалогу:

а) *запозичувально-логічна*, спрямована на перейняття певного способу мислення (пізнавального, технологічного, художнього, духовно-морального);

б) *стимулюючо-пошукова*, яка орієнтує на інноваційне вирішення актуальних проблем. Тут виникає розвинена діалогічна суперечка, зіткнення ідей, підходів, способів дій.

У цьому зв'язку наведемо визначення зла Сократом: „Чинити зло – значить не знати його”. Тут еллінізм приписує категоричний імператив розуму. Звідси вичленення знання як уявлення і знання як поняття, як утворення теоретичного рівня. Це останнє, на яке ми нині орієнтуємося, стало результатом подальшого осмислення розуму (інтелекту), стимулом до якого задав Сократ.

Перехід від розуміння до дії сократизм вважав симультанним процесом. Однак людина не завжди здійснює цей перехід. Продовження сократизму як певний відхід від цієї позиції полягав у тому, що людина чинить гріх не тому, що вона не має знання про нього, а тому, що вона не хоче робити добра. Тут відбулося зміщення з інтелектуальної точки зору на емоційно-вольову. Звідси новий синтез: забезпечення інтелектуально-емоційної єдності як корелята духовно-моральних утворень.

Розкриємо сутність міжкультурного діалогу, результатом якого виступає міжкультурна толерантність. У цьому зв'язку подамо дві стратегії розгортання міжкультурного діалогу, вказаної спрямованості.

**Міжкультурна толерантність
як результат міжкультурного діалогу**

Емпірично-присосовницька міжкультурна стратегія, або традиційний підхід	Акумулятивно-ціннісна міжкультурна стратегія, або розвивальний підхід
Принципи формування міжкультурної толерантності	
1. Міжкультурна адаптація	1. Чуттєве вживання в іншу культуру (а не пристосування)
2. Взаємообмін знань	2. Міжкультурне розвивальне нарощування (а не взаємообмін знань)
3. Спонтанійний взаємовплив	3. Ціннісна творчість як надання суб'єктом значущості міжкультурній події
4. Порівняльний аналіз різних культур	4. Засвоєння культури цінностей як відкритої системи проблем: а) усвідомлення особистістю генезису і становлення ціннісної структури певної культури; б) знаходження її сутнісної основи – клітинки (надання сакральності світу, звідси єдність світу природи та світу людини)
Результат	
Формується в основному стримуюча толерантна позиція особистості щодо іншої культури (не маю нічого проти, хай буде).	Формується активно-утверджувальна толерантна позиція особистості щодо іншої культури (бажання її прояву).

Наголосимо, що стан сучасної цивілізації характеризується тим, що культура дистанціюється від практики і розвивається за своїм внутрішнім іманентним законом. Культура все більше стає автономною. Практика в результаті цього втрачає свої ідеальні моменти (вищу гуманістичну мотивацію) і ґрунтується на нижчих вітальних потребах: непомірного збагачення, властолюбства, славо-

любства, гордині і таке інше. Таким чином, все багатство культури виявляється не сповна затребуваним. Звідси світові конфлікти різного масштабу прояву і значущості.

3.3. Принцип міжособистісної спільномірності у вирішенні проблеми толерантності (аналізуючи тексти В. Сухомлинського)

Сфера наукових інтересів В. Сухомлинського, як відомо, була надзвичайно широкою. Вона початково не виявилася такою як певна пошукова стратегія, а змістовно збагачувалася по мірі запитів його виховної практики. Остання й задавала як подальші орієнтири, так і критерії, які дозволяли великому педагогу не схибити на своєму творчому шляху, а ставити нові цілі й давати на них реальні відповіді. Звичайно, що вони далеко не були остаточною істиною, але й не враховувати їх у наших сучасних освітніх умовах було б не розумно. Така доля кожного непересічного вченого, а тим більше, я сказав би, великого мудреця, яким був В. Сухомлинський.

Він виявився основоположником романтичної педагогіки виховання як науки про вищі духовні переживання і цінності, без яких педагог не мислив різнобічно розвиненої особистості, хоч й припускав певний відліт від особистісної дійсності. Звичайно, що така не просто наукова, а світоглядна позиція, далеко не завжди позитивно сприймалася тогочасним науковим співтовариством, яке сповідувало жорстко партійно визначені ідеологічні кліше, і у цих рамках пропонувало масу виховних повчань.

У центрі духовного світосприйняття В. Сухомлинського була категорія – людина найвища цінність. Вона повторюється рефреном у багатьох його працях. Більш того, він додавав, що людина найвища цінність серед всіх інших цінностей світу. Це не давало йому будь-якого морального відступу від цієї благородної ідеї, і в цьому полягав дійсний пафос його гуманізму, який тяжів у своєму внутрішньому сенсі до християнського, хоча у текстах він пов'язувався з комуністичними цінностями і відповідним вихованням.

Наголосимо, що покладання людини як вищої цінності безпосередньо корелює з любовним утвердженням людини, з безумовною вищою любов'ю до неї, навіть, якщо вона через деякі причини й не відповідає цьому власне людському почуттю. Тут В. Сухомлинський перегукується з М. Бахтіним, який наголошував, що „тільки

безкорислива любов за принципом „не по доброму милий, а по милу добрий”, тільки любовно зацікавлена увага може розвинути достатньо напружену силу, щоб людина створювала й утверджувала високозначуще буття.

З позиції такої світоглядно-теоретичної настанови, доцільно аналізувати творчість В. Сухомлинського та його науковий погляд на проблему толерантності як засадничу у духовно обрामлених суб'єкт-суб'єктних відносинах. Стає зрозумілим, що широко розповсюджене тлумачення толерантності як терпіння іншого (чи інших), не вкладається у його понятійний апарат.

Тому своє завдання ми вбачаємо у тому, щоб на основі вище заявленої світоглядної настанови В. Сухомлинського на людину експлікувати першопричину як пояснювальний принцип для всієї різноманітної феноменології, пов'язаної з проблемою толерантності як партнерства. Принцип, який кваліфікується нами принципом міжособистісної спільномірності, фіксує особливу рівність між людьми, на яких поширюється провідна цінність, рівність у вищих переживаннях. Це і є єдина спільна міжособистісна міра незалежно від статусних, вікових, культурних, етнічних, національних відмінностей людини. Радість і сум, повагу і образу, успіх і невдачу усі люди переживають однаково. Тож спільність переживань є глибинним об'єднуючим початком у будь-яких формах толерантної взаємодії. Наголосимо, що наведені переживання не є абстрактними, а такими, що пов'язані з діяльним буттям людей і його відображенням у загальнолюдській культурі як єдиному показнику їхнього історичного (а отже й індивідуального) розвитку.

До речі, відгомін введеного нами принципу ми знаходимо й у В. Сухомлинського. Так він стверджує, що „мірою відповідальності й зобов'язаності батька визначається міра синівського підкорення”. Тут йдеться про те, що духовною мірою для дитини виступають її батьки – це одне з золотих правил виховання, про яке не слід нам забувати, пропонуючи педагогам відповідні методичні поради.

Ідея спільної міри (звичайно, поза запропонованого нами словесного оформлення), на нашу думку, втілює філософське бачення про вище призначення людини, про її гармонію з оточуючим матеріальним світом, і основне – гармонію загальнонародову. Саме з такого ідейного джерела зародилося положення про свободу, рівність і братерство між людьми, які, на жаль, і нині залишаються лише мрією, однак альтернативи цим цінностям немає. І це досить зримо показує наш час. Наголосимо: там, де відсутня міжлюдська спільна

міра у міжкультурних надбаннях, цілях і смислах розмаїтого життя людей, там на перший план загальнонародових взаємин виступає агресія, ненависть, групова зверхність – ці дійсні антиподи толерантності. Тож без людської спільномірності толерантність втрачає будь-який сенс.

Зауважимо, що феномен спільномірності створює лише умови, що задають якісну характеристику відносинам толерантності: вони повинні супроводжуватися певною ціннісно-сисловою структурою особистості, а не тими чи іншими утилітарними спонуками. Суб'єкт може розмірковувати так: „Якщо мені вигідно, я буду демонструвати толерантне ставлення”. Зрозуміло, що такий тип толерантності формально-прагматичний і не виступає проявом моральної зрілості особистості.

Щоб відносини толерантності поведінково розгорталися між їхніми суб'єктами, все ж повинна бути певна відмінність у поглядах, думках, позиціях на конкретний предмет розгляду. У протилежному випадку таким відносинам немає місця у міжособистісній чи міжгруповій взаємодії. Таким чином доцільно вести мову про толерантність як духовно-моральну властивість індивіда, яка у своєму діяльнісно-поведінковому розгортанні трансформується у вміння глибоко усвідомлювати себе й оточуючих, налагоджувати комунікацію, вільно взаємодіяти, виявляти милосердя й віру в людину.

Природно, що термін „терпимість” В. Сухомлинський використовував у досить вузькому значенні лише як морально-вольову якість особистості, що втілюється у її діяльності. Читаємо: „Тільки *терпляча, копітка виховна робота педагога* може якоюсь мірою вирівняти розумовий розвиток дитини”. Тут йдеться про розумово неповноцінних школярів.

В. Сухомлинський, глибоко сповідуючи і практично реалізуючи положення про любовне утвердження людини, віднайшов і адекватне морально-психологічне відношення, яке має стосуватися як міжособистісної діади, так і будь-яких групових утворень. Ним виступило узгодження як загальний міжлюдський зв'язок, який задає змістову лінію феномену толерантності незалежно від розмаїття її форм. Мова йде про узгодження, що знімає суб'єкт-суб'єктне непорозуміння незалежно від масштабу людських спільнот.

В. Сухомлинський розумів, що відношення узгодженості має повсякчас і повсюдно знімати байдужість до людини, оскільки там де байдужість, узгодженості не відбудеться. „Кожна людська душа – це

неповторний світ. Якщо ти не відчуваєш цього світу, значить, у тебе перші ознаки цієї хвороби – лінощів душі. Подолай у собі цю хворобу. Вдивляйся в усе, що відбувається навколо тебе. Учись бачити і відчувати людину. Пам'ятай, що найголовніше в навколишньому для тебе світі – людина. Людина зі своєю складністю і багатогранністю, зі своїми радощами і горем”.

Однак, за В. Сухомлинським, небайдужість особистості до світу – це лише одна сторона узгодженості, яка торує шлях до толерантності. Друга полягає в тому, щоб здійснити подальшу духовну дію, тобто щоб взаємини особистості зі світом, з явищами і фактами, з людьми пробуджували у неї не тільки добрі почуття, а й тривожні неспокойні роздуми про спосіб і цінності життя і конкретної людини і цілого народу.

Є всі підстави констатувати, що у педагогічному доробку В. Сухомлинського у неявному виді міститься цілісна програма формування у підростаючої особистості духовно насиченої толерантності як відповідної інтегрованої якості, що однозначно розгортається у адекватні їй відносини. Ця духовна насиченість має розгортатися за такими напрямками.

По-перше, вихователь має працювати над розвитком у вихованця людської гідності, щоб він виявляв бажання звертатися до іншої людини з повагою. В. Сухомлинський зауважує, що необхідні такі взаємини, коли людина благає людину. Тож вихованець має чути людське благання і відповіді на нього. Невихованість у цій тонкій сфері духовного життя призводить до черствості й безсердечності. Бути безсердечним – значить, по суті, втратити здатність відчувати поруч себе людину. Щоб уберегти себе від безсердечності, треба опанувати співучасть, співчуття, жалість і разом з тим високу принциповість і вимогливість, нетерпимість до зла, уміння відрізнити невинні людські слабкості від вад, що калічать душу.

По-друге, важливою особистісною рисою має бути довіра людини до людини. Лише на цій основі можливі суспільно значущі відносини, на яких повинні організовуватися праця, дозвілля, спілкування.

По-третє, доброта і чуйність до людей має бути пріоритетними у виховних цілях педагога. Не можна бути добрим і чуйним взагалі; ці якості становлять моральне багатство, якщо вони ідейно загострені – виражають непримиренність до зла, пороків, несправедливості в усіх і всіляких їх проявах. Здійснення принципу: людина людині друг, товариш і брат – вимагає того, щоб кожний з дитинства

був чуйним і уважним до духовного світу іншої людини, щоб джерелом особистого щастя була моральна чистота.

По-четверте, формування передових переконань, почуття колективізму – важливий наслідок успішного виховного впливу колективу на особистість. Почуття духовної єдності, духовної спорідненості особистості з колективом є активною моральною силою, що спонукає людину до подолання труднощів, та подвигу в ім'я величної ідеї.

По-п'яте, ключовим завданням для вихователя має виступити виховання у підростаючої особистості справжньої людяності. Вона втілюється у високоморальні, гуманні вчинки, і в цьому має вбачатися сенс її життя.

Таки чином, доброзичливість і милосердя індивіда стають основними показниками толерантності.

Заслугою В. Сухомлинського у сфері, яку ми нині кваліфікуємо як толерантні відносини, полягає у тому, що він вивільнив їх з формально-технологічної площини (з відповідною утилітарною мотивацією) і підняв до вищих, духовних смислів, власне, одухотворив їх. Це означає, що толерантні взаємини – це взаємопроникнення особистості в особистість в єдності глибокого взаєморозуміння і такої ж міри почуттєвого вживання у дещо відмінні внутрішні світи з метою набуття ціннісно-сислової гармонії у тих чи інших сферах їхнього буття.

❖ РОЗДІЛ 4.

ВИХОВНІ ПРИПИСИ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ

Кожну виховну технологію у її практичному процесуальному розгортанні доцільно розглядати як задачу, що спільно розв'язується вихователем і вихованцями. Тож він повинен науково правильно створити проект досягнення мети даної задачі. У цьому проекті важливо визначити послідовність дій, які необхідно здійснити учасникам виховного процесу.

Такі дії розглядатимемо як відповідні для досягнення мети задачі діяльнісні конструкти (приписи), які рівною мірою стосуються і вихователя, і вихованця.

У цьому зв'язку майстерність педагога значною мірою залежить від власного арсеналу таких приписів, що формулюються у наукових галузях, які опікуються проблемами підростаючої особистості. Запропонуємо ряд таких приписів-орієнтирів, які мають входити у процесуальну структуру певної виховної задачі.

4.1. Емоційні феномени у міжособистісних відносинах

Феномен відсутності „спільної мови” у виховному процесі

Неодмінною умовою високоорганізованого виховного процесу є наявність злагоди між його учасниками, зокрема між вихователем і вихованцями. Йдеться перш за все про функціонування між ними взаємин прихильності й однастайності у думках. Та через певні причини такий міжособистісний стан може бути частково, а то й повністю відсутнім. Тоді виховний процес набуває ознак формального тління, за якого, з одного боку, психологічно незатишно його учасникам, а з іншого – відбувається порушення у досягненні намічених виховних цілей.

Останню ситуацію кваліфікуватимемо феноменом відсутності „спільної мови” у виховному процесі. Це не просто метафора, а

реальність, коли між суб'єктами виникає виражене непорозуміння зі всіма можливими ускладненнями. Відсутність спільної мови – явище багатогранне, ми ж вичленимо лише деякі з них, однак досить важливі.

Умовно диференціюємо складові цього явища на ті, які породжуються вихователем і на ті, до яких причетні вихованці. Такий розподіл видається надзвичайно важливим, оскільки особа має схильність шукати закономірність своїх дій в іншій людині, передумови своїх дій – поза собою. І чим нижча самосвідомість у певної особи, тим виразніше проявляється дана закономірність.

До дій та рис вихователя, які не сприяють спільній мові з вихованцями доцільно віднести наступні:

1) Культивування значної міжособистісної дистанції, за якої він психологічно перебуває над вихованцями, а не поряд з ними. Такий вихователь ні в чому не сумнівається, і це відчувається по його безапеляційним висловлюванням. Одним словом, він – недосяжна величина. Це постійно демонструється своїм вихованцям. Спуститися до них не в його правилах. Таку ситуацію болісно переживають вихованці; їхня реакція на неї є емоційно негативною.

2) Недостатня духовно-моральна зрілість вихователя, особливо тих цінностей, які він намагається прищепити своїм вихованцям. У цьому зв'язку може виникнути запитання – що свідчить про такий особистісний стан вихователя, як можуть відчувати це вихованці? По-перше, вони досить спостережливі, особливо стосовно дорослих. По-друге, вихователь не бажає „запросити” їх до своєї духовної скарбниці. По-третє, його справжня духовна сутність проявляється через інтонаційну складову моральних суджень. Вона буває надзвичайно збідненою, що сигналізує про відсутність емоційних переживань як репрезентантів відповідних смисло-ціннісних устремлень вихователя. За таких умов він не може бути моральним авторитетом для вихованців.

3) Поведінка вихователя регламентується лише його професійною функцією, за межі якої йому вийти досить важко. Це може свідчити про недостатність його особистісного універсалізму, збідненість інтересів, захоплень, життєвої мудрості. Тому такому вихователю доводиться лише грати певні соціальні ролі, а не бути справжньою самобутньою особистістю.

4) Вихователь не підтримує постійно оптимістичну позицію щодо майбутнього духовного розвитку вихованців. Він вільно чи

невільно перебільшує труднощі, які можуть зустрітися їм на цьому шляху. Тому до його виховних сценаріїв не включається завдання допомоги вихованцям у подоланні душевної слабкості, боягузливості, підтримці, натхнення.

Які ж дії та риси вихованців стають на заваді спільної мови з вихователем?

1) Перевага у їхньому життєвому просторі надзвичайно дрібних буттєвих справ, які не обумовлюються більш-менш значимими суспільними мотивами. Усе це створює бар'єри у контактах з вихователем, не дозволяє йому сформувавши необхідну ціннісну єдність.

2) Надзвичайна дієвість у особистісній структурі вихованців примітивної спритності та мілкої користі. Такі особистісні складові у своїй сукупності можуть призвести до ницості як стійкого мотиву поведінки вихованця.

Отже, обопільне подолання вичленених нами дій та рис у взаєминах вихователя з вихованцями й призведе до зняття у них феномену відсутності спільної мови.

Техніка емоційного підсилення у вихованні особистості

Усі духовні цінності, які увінчують виховний процес, є розумо-емоційними за своєю внутрішньою структурою утвореннями. Розумова складова цих утворень надає їм усвідомленості, а емоція – сенсу, суб'єктивної значущості для особистості. Власне, якраз завдяки значущості виникають особистісні цінності, без неї особистість має лише знання про ту чи іншу цінність, яке не спонукає її до конкретного вчинку. Уся складність процесу виховання пов'язана не з етичними знаннями (вони не складні для засвоєння), а з наданням їм відповідного сенсу через їх емоційне переживання особистістю.

Конкретно безпосередньою емоцією, яка виконує цю смислотвірну функцію стосовно кожної духовної цінності виступає *хотіння, бажання*. У внутрішньому плані особистості це розгортається так: я хочу бути справедливим, я хочу бути щирим, я хочу бути добродійним взагалі. Якщо дана емоція не діє, тоді виникає зв'язок – *Я мушу чинити справедливо* (оскільки за невиконання цієї дії на мене чекає певний осуд). Отже такий зв'язок завжди зовнішньо детермінований, за якого у особистості формується лише підкріплювальна мораль.

Це вимагає від вихователя глибоких знань про сутність емоційних переживань, про їх внутрішні характеристики та особливості перебігу.

Центральною характеристикою кожної емоції є її сила, похідними від якої виступають стійкість та предметна спрямованість, тобто більш чи менш стала пов'язаність з тим чи іншим етичним змістом (поняттям). Початково сила емоції досить низька, тому вона не може виступити реальним спонуканням (мотивом) до морального діяння. Відтак, виховна стратегія передбачає використання засобів підвищення сили певної емоції, щоб вона перетворилася у смислопороджувальну функцію тієї чи іншої духовної цінності як спонуки до дії.

Опишемо один із засобів підсилення емоцій, які входять до структури духовних цінностей. Вихователь, спостерігаючи за вихованцями, підмітив у одного з них елементарну, але суспільно значущу самостійну дію підрихлення землі під рослинами, які знаходяться у шкільній рекреації, й переживання радості від її здійснення. Тепер він має скористатися правилом, згідно з яким педагог повинен створювати у самому собі кожний настрій, кожний душевний стан, який він виявляє в інших. У даному випадку йдеться про емоцію радості вихованця. Завдання вихователя у цьому зв'язку полягає, по-перше, у тому, щоб залучити вихованця до подальшого розвитку (продовження) цього переживання, а, по-друге, надати йому більшої сили. Оскільки, як ми вище наголосили, лише сильна за своєю енергетикою емоція може бути смислотвірною основою певної духовної цінності та спонукою до вчинку чи дії.

Сутність техніки, за допомогою якої педагог вирішує дане завдання, зводиться до того, що він імітує емоцію радості (вона для нього несправжня), надаючи їй граничної величі, але це він виконує так майстерно, що вихованець вважає, що має справу з його справжньою сильною емоцією радості. Ця остання за законом індукції далі збуджує відповідну емоцію вихованця, підвищує її силу.

Однак на цьому емоційна процедура вихователя не закінчується. Він має сприяти встановленню вихованцем зв'язку підсиленої емоції радості з первинним ситуативним хотінням як спонукою до його дії, щоб воно теж набуло більшої сили, стійкості, а головне – узагальненості. Це вихователь здійснює наступним чином. Він схвилювано констатує: „Ти радий за своє хотіння проявляти бережливість до природи. Давай разом продемонструємо його”. Можна

сподіватися, що вихованець відтепер більш усвідомлено реалізуватиме вчинки бережливості.

Почуття неприємності в особистісному зростанні

У складному сплетінні емоцій, які переживає кожна особистість, є закономірність, згідно з якою вони легко вступають у зв'язок із зовнішніми об'єктами. Все ж виникають значні ускладнення, коли такий зв'язок стосується самої особистості, особливо якщо йдеться про негативні емоції: „Я легко осуджую іншу людину, але мені важко осудити самого себе”. Однак від здатності особистості вчасно змінювати вектор переживань багато в чому залежить ефективність виховного процесу. Наголосимо, що за „позицією – вчасно” криється як вікова, так і екзистенційна (та, що існує нині) реальність.

Річ у тім, що явище повернення особистістю власних емоцій на свій внутрішній світ пов'язане з процесами самосвідомості, з самопізнанням та саморегулюванням. У віковому вимірі ці процеси більш пізні утворення, ніж процеси свідомості, що пов'язані з пізнанням світу речей та світу людей. Отже, важливим педагогічним завданням у цьому зв'язку виступає в якомога ранішній виклик до життя процесу самосвідомості, що можливо реалізувати вже у старшому дошкільному віці.

Вищевикладене сповна стосується й почуття неприємності, яке переживається особистістю як незадоволеність, психологічний дискомфорт. Розкриємо, з якою внутрішньою реальністю дане переживання має поєднатися, та які можливості особистісно перетворювальні наслідки можуть мати місце від такого синтезу.

У шкільних групах завжди є діти з низьким ступенем схильності до виховних впливів, тому їм властивий так званий моральний примітивізм, низька вихованість у цілому чи частковій моральній ваді. Через це вони не вписуються у загальну виховну програму, якої дотримується педагог. Спільною психологічною рисою цієї категорії вихованців виявляється закритість їхнього внутрішнього світу у всіх його складових: здібностях, уміннях, особистісних утвореннях, емоційних переживаннях.

З огляду на це корекційно-виховна робота вихователя має здійснюватися саме у цьому напрямі: на початку домогтися елементарного пізнання вихованцем самого себе, зокрема своєї моральної сфери, її негативних складових. Тут особлива увага має звертатися

на вербалізацію вихованцем власних якостей чи емоційних переживань. Адже він може проявляти, наприклад, жорстокість, зневажливість, зрадливість, скупість, боягузливість, але при цьому не може дати їм словесне визначення. Те ж саме стосується і різноманітних емоцій: гніву, суму, заздрості тощо.

Після того, як кожен вихованець усвідомив свої негативні особистісні якості (незалежно від того значною мірою він охоплений ними чи лише частково) має розпочатися наступний етап корекційно-виховної роботи. Вихователь формує у дітей розуміння емоції неприємності, розігруючи відповідні буттєві ситуації. Зауважимо, що дана емоція у своєму перебігу стосується лише зовнішніх об'єктів.

Тепер він має дати поштовх, щоб вихованець повернув емоцію неприємності на себе, точніше на свої негативні моральні якості й пронизати їх цим переживанням. З цією метою використовуються відповідні психоемоційні тренінги, якими володіє психотерапевтична наука і практика. „Я переживаю неприємність за свої моральні вади!” – має піднесено констатувати вихованець.

Якщо так станеться, це буде початковим проблиском моральної самосвідомості вихованця.

Феномен емоційного зміщення міжособистісних відносинах

Міжособистісні відносини – це складна тканина змінних, які визначають їх змістову спрямованість стосовно учасників взаємодії. Тут і особливості етичних утворень та емоційних станів, і особливості їхніх характерологічних показників (інтровертованість – екстравертованість) та інші суб'єкт-суб'єктні характеристики. Від їх поєднання у перерізі міжособистісних відносин безпосередньо залежить загальний внесок у процес виховання та розвитку підростаючої особистості.

Незважаючи на різносторонні дослідження міжособистісних відносин, їх феноменологія (реально існуюча сукупність) до цього часу залишається сповна невиявленою цією науковою сферою. Якщо ж педагогічна практика деякі з них і помічає, все ж вони не стають прямим предметом осмислення, а відповідно й раціонального використання, зокрема у виховному процесі. До таких належить сформульований нами феномен емоційного зміщення у міжособистісних відносинах.

Два ровесники, яким властива дружельюбність і повага один до одного, відчувають взаємну прихильність. Однак між ними існує певна психологічна відмінність. У першого дещо вищий розумовий та емоційно-почуттєвий розвиток. Це зумовлює певне неспівпадіння їхніх інтересів, схильностей, переваг у окремих видах діяльності. Загалом у першого більш значущі цілі та рівень емоційно-сміслових переживань. Відтак, у нього з'являється більше випадків, коли виникають ті чи інші ускладнення у досягненні намічених цілей і це викликає відповідні (негативні) емоційні переживання, зокрема журби.

Оскільки вони товаришують, то проблеми першого не стають його таємницею: він ділиться ними зі своїм ровесником. У відвертому спілкуванні складаються реальні умови для виникнення і прояву співчуття з боку другого. Він адресує емоцію смутку своєму товаришеві. Однак емоційне переживання співчуття може викликати неоднозначне його сприйняття. Товариш може це переживання розцінити не як розраду, а як гонористість чи злорадність, що насправді так і буває.

Тому педагог, розуміючи таку емоційно суперечливу міжособистісну ситуацію, повинен емоційне співпереживання смутку, яким охоплений другий ровесник, змістити на його самого, перетворивши його на відповідне самопереживання. „Не сумуй за товариша, а сумуй за самого себе” – наголошує педагог, провівши певну корекційно-виховну роботу.

Він, по-перше, доводить до свідомості ровесника, яка віддаль у плані розумового й емоційно-почуттєвого розвитку існує між ним і його ровесником, а по-друге, що її бажано скоротити. Усвідомивши це, ровесник і повинен емоційно відреагувати переживанням самосмутку. Однак на відміну від першого співчуття, яке мало малоусвідомлену, реактивну природу, друге переживання смутку за себе виникає як наслідок роботи самосвідомості, що призводить до продуктивної самозміни. В результаті розкритого нами феномену емоційного зміщення відкриваються додаткові дієві можливості у духовно-моральному вихованні підростаючої особистості.

Застереження як вид піклування особистості про особистість

У духовно-моральній структурі особистості схильність до піклування вважається однією з провідних цінностей. Піклування, про

яке йдеться, має свої види, і серед них вичленяється застереження. Його сутність полягає у тому, що одна особистість повідомляє іншу особистість про якусь можливу небезпеку, і цим самим намагається застерегти від неї.

Розглядаючи явище застереження, ми матимемо на увазі той факт, що особистість як суб'єкт застереження вже зазнала якоїсь небезпеки і пережила її наслідки. Вони ж бувають різними: тут і певного ступеню осуд, і більш серйозні покарання, і матеріальні збитки. Звісно, що така особистість у процесі застереження справлятиме окрім сили аргументів і значне емоційне враження на об'єкта впливу.

Предметом застереження доцільно виділити наступне: буттєві ситуації, діяльнісні ситуації, суб'єкт-суб'єктні ситуації.

До буттєвих ситуацій можна віднести: необережну поведінку під час мандрівки в горах, байдужість щодо розпалювання багаття у лісі, легковажне ставлення до екстремальних видів спорту тощо.

Прикладом діяльнісних ситуацій є некритичне ставлення до різного роду лотерей, ігор, які пропонуються ЗМІ, участь у фінансових пірамідах та інше.

Суб'єкт-суб'єктні ситуації пов'язані з наданням допомоги сумнівним особам, нерівноцінним обміном певних речей, шулерством тощо.

Усі ці види ситуацій наносять фізичну, моральну чи матеріальну шкоду особам, які є їх активними учасниками.

Схильність до застереження у підростаючої особистості можливо сформувати за умови, що їй властиве більш загальне духовно-моральне утворення – ціннісне ставлення до людини. Якраз цим можна пояснити те, що підростаюча особистість не відчуває вираженого прагнення до застереження. Тому воно на даний час є рідким явищем у духовній феноменології підростаючої особистості. Застереження як вид піклування може стати духовно-моральним пріоритетом підростаючої особистості за умови, що вона по-справжньому глибоко визнає перед собою, що те, що трапилося з однією людиною може трапитися зі всіма. Тільки тоді підростаюча особистість стає реальним скарбом для себе й інших.

Насмішки у груповій реалії

Наш час, у якому різко знизився смак до духовної досконалості, істотно впливає на функціонування усіх соціальних структур, на

людські спільноти, незалежно великі чи малі вони кількісно. Примітивні життєві запити, малодушність, хитрість як панівні створюють негативний фон для повноцінної групової життєдіяльності й виховання окремої особистості.

Особливо небезпечним це явище стає для малих учнівських груп, де кожен учасник має зростати як особистість у різноманітних суб'єкт-суб'єктних взаємодіях. У цьому груповому середовищі ціннісні суперечності широкого соціуму трансформуються в індивідуальну свідомість підростаючої особистості, не натрапляючи на достатньо виражену критичну позицію і відповідну селекцію з її сторони.

Відтак, процес виховання членів групи буде характеризуватися дисгармонічністю, духовно-моральною строкатістю, істотною ціннісною розкиданістю. Усе це часто-густо призводить до ряду виражених поведінкових прецедентів. Розкриємо один з них. У групі розшарування: є члени групи, які більш успішні у своїх розумово-особистісних здобутках і менш успішні у цьому плані. Над одним з успішних членів групи наспіхається менш успішний, але досить зухвалий.

Відомо, що дія насмішки, спрямована на зниження соціального статусу особи, негативно впливає на почуття її самоцінності, призводить до замкнення в собі, порушуючи сталі взаємини. Що ж спонукає неуспішного члена групи вдаватися до насмішки? Причиною цього діяння може бути почуття заздрості, коли такий член групи не може з певних причин зрівнятися у розвитку з успішним учнем. Дане почуття підсилюється тим, що успішний учень одержує похвалу педагога, ним пишаються та заслужено відзначають усними подяками чи грамотами. Загалом він завжди на слуху.

Іншою причиною може стати нетерпіння зверхності однієї особи над іншою, у даному випадку успішного члена групи над неуспішним. Останній і проявляє її у такий спосіб. Успішний член групи, якщо він сильний стійкий психотип, здатний у різній формі чинити опір насмішникові. Тоді останній може заручитися підтримкою інших членів групи з такою ж позицією. У цьому випадку повинні бути відповідні рішучі дії педагога, спрямовані на припинення явища глузування.

Виховна робота має вестися як індивідуально, так із всією групою. Головне у такій роботі – звернення педагога до свідомості та самосвідомості вихованця, моделювання ситуацій, коли вихованець виступає у ролі ображеного і ображаючого. Важливо, щоб

вихованець глибоко пережив перебіг емоційних переживань цих двох ролей.

Інша ситуація виникає тоді, коли успішний член групи, який знає насмішок, виявляється слабким психотипом. Тоді вступає в дію емоція боязні. Її наслідком може бути самостійне придушення вихованцем кращого в собі, своїх розумово-ціннісних здобутків. Таке морально неоднозначне діяння дається успішному члену групи нелегко: тут і почуття сорому, і образи та смутку. Тому слід надати вихованцеві тривалу душевно-духовну підтримку і не допустити, щоб він ізолювався від активного суспільного життя, яке йому було властивим, до перебігу негативних внутрішньо-групових подій.

Дорослий і вихованець у ціннісних пріоритетах

Врахування ціннісної віддалі, що існує між вихованцем і дорослим, є необхідною умовою психологічно обґрунтованого виховання. У цьому зв'язку слід зняти опозицію: те, що не є значущим для вихованця, для дорослого – дрібниця. Він має вжитися у ціннісну структуру вихованця, яка повинна виступити вихідною внутрішньою платформою для розгортання запланованих ним виховних дій.

У цьому процесі „дрібниці” вихованця мають бути осмислені ним (звичайно під керівництвом дорослого) тепер уже під кутом зору тих особистісних перспектив, які можуть розгорнутися у майбутньому. При цьому слід зважати на суспільну значущість чи незначущість ціннісних прагнень вихованця.

Байдужість – гордість у житті групи

У системі міжособистісних ставлень, які функціонують у груповому житті, можна узагальнено виділити такі, що характеризуються полярною ціннісною спрямованістю. Ми будемо вести мову не про ставлення, які виникають між рівно статусними членами групи, а про ті, що є відображенням їхніх індивідуальних соціопрестижних станів.

У кожній шкільній групі (класі) є принаймні один вихованець, який випереджає інших у певних видах діяльності: стає переможцем у навчальних олімпіадах, у спортивних змаганнях, художніх конкурсах і т. ін. Відповідно його особистісна вищість у порівнянні з іншими членами групи є незаперечною. Однак у груповому ви-

ховному плані важливим є те, як ровесники реагують на його досягнення. Адже від емоційно-ціннісної якості такої реакції залежить й ціннісно-орієнтаційна згуртованість всієї групи. У цьому зв'язку можна спостерігати байдуже ставлення деяких членів групи до свого ровесника-переможця. Які ж причини цього явища? Тут можуть відіграти свою негативну роль почуття заздрості, егоїзму, відсутності почуття цінності іншої людини та об'єктивної самооцінки у певного члена групи. Цей негативний почуттєво-смісловий комплекс не дозволяє тому чи іншому вихованцеві стати у суспільно значущу позицію в ситуації контакту з іншою особою.

Важливим фактором є й те, що вихователь, який випереджає своїх ровесників за певними соціальними параметрами, перебуває з ними у постійних групових зв'язках різної змістової спрямованості (ділові, комунікативні, дозвіллево-розважальні контакти); і така ситуація виявляється емоційно дисгармонічною, такою, що не призводить до групового спокою. Так, дії цього вихованця можуть навмисно ціннісно спотворюватися, а то й нехтуватися. Ця реакція є своєрідною відплатою за його реальні досягнення.

Виникає важливе педагогічне завдання перетворення байдужого ставлення до людини на протилежне, яким виявляється гордість за людину. Основою такої виховної роботи має виступити глибоке розуміння особистості, що досягла певних успіхів. Особлива увага повинна бути звернена на ті розумові, емоційно-вольові та моральні зусилля, які доклала особистість, щоб дійти до перемоги. Далі під кутом зору індивідуального досягнення вихованця з членами групи має розгорнутися багатопланова з нейтралізації їхніх негативних душевно-сміслових утворень. Якраз прикладом, що сприятиме успішності такої корекційно-виховної діяльності й має виступити ровесник-переможець. Необхідно також, щоб ровесник як суб'єкт байдужого ставлення пережив емоційний стан гордості за іншого й закріпив його у своєму особистісному досвіді.

Обіцянка в особистісному зростанні вихованця

Серед міжособистісних взаємин обіцянка вирізняється гамою досить сильних емоційних переживань позитивної і негативної спрямованості як того, хто обіцяє, так і того, кому вона адресується. Такий різновекторний емоційний перебіг залежить від того, чи буде реалізована обіцянка, чи ні. Наше судження стосовно цього міжособистісного явища може видатися не досить науково вірним,

оскільки обіцянка здебільшого трактується як „добровільно дане зобов'язання зробити що-небудь чи щось не робити”. При цьому зобов'язання передбачає постановку перед собою завдання, *яке неодмінно повинно бути виконане*.

Зауважимо у цьому зв'язку, що наведене нами визначення обіцянки передбачає сформованість у людини достатнього рівня особистісної самосвідомості та відповідальності. Однак виявлення обіцянки спостерігається вже у дітей дошкільного віку, то того ж досить часто у їхніх міжособистісних контактах. Відомо, що у цьому віковому періоді певні смисло-ціннісні утворення ще далеко не сформовані, і це безпосередньо стосується й даної спонуки.

Тож доцільним буде простежити обіцянку у процесі її становлення, тобто у контексті особистості, що зростає впродовж життя, зазнаючи стихійних та організованих впливів. Тоді розуміння обіцянки, враховуючи її витоки слід пов'язувати не з зобов'язанням суб'єкта, а з його запевненням стосовно іншої особи, оскільки у останньому емоційний компонент перевищує за своїми спонукальними характеристиками когнітивний, тобто раціонально-відповідальний. Звідси й можливі відхилення щодо її реалізації. Якраз таке явище зафіксоване у народних приповідках: „обіцяного три роки чекають”, „обіцянка – цяцянка, а дурневі радість”.

Яка ж природа обіцянки як особистісного утворення? Перебіг обіцянки у вихованця (дошкільника чи школяра) відбувається як його вільне діяння, яке виникає як результат сприйняття певної ситуації, до якої він причетний. Якщо ж вихованець щодо тієї чи іншої ситуації індиферентний, то й самоспонука до участі у ній не з'явиться. Розрізнятимемо виявлення обіцянки у відносинах: „вихованець – вихованець” та „вихованець – дорослий”. Ці відносини відмінні за тими емоційними переживаннями й спонуками, які їх супроводжують.

Так, вихованець запевнив свого ровесника, що надасть йому допомогу (предметну чи душевно-ідеальну), оскільки той потрапив у скрутну ситуацію. Якщо немає розриву між наміром вихованця і його реалізацією, то це найоптимальніший варіант обіцянки. Тут виникають обопільні позитивні емоційні переживання: у першого задоволення за здійснене, у другого – за зміну власної ситуації. Буває й так, що за якихось причин вихованець затримався зі своєю обіцянкою. Тоді ровесник болісно переживає очікування. Цей стан гнітить його, але самостійно позбутися його він не здатен. Це може статися, коли обіцянка (хоча й запізніла) все таки здійснила-

ся. Справжньою драмою для ровесника буде ситуація, коли вихованець за певних причин (забув чи ситуативно вважав за непотрібне) не виконав обіцянки. Їхні міжособистісні стосунки за такого результату на певний час погіршаться.

Обіцянки у відносинах „вихованець – дорослий” мають свою специфіку, викликану їхньою особистісною нерівністю, і це відбивається на відмінності обопільних різних за модальністю емоційних переживань. Наприклад, вихованець запевняє батьків, що він вчасно приходитиме додому чи більше не скоюватиме якогось недостойного діяння. Реальне ускладнення самостійного наміру як обіцянки вихованця може відбутися через недостатнє осмислення ним тиску ситуації (компанії друзів), у якій він перебуває й надалі перебуватиме, і яка може блокувати сенс його обіцянки. Тож тут потрібна досить складана вчительсько-батьківська корекційно-виховна робота з підвищення моральної самосвідомості вихованця, зокрема його відповідальності.

Продуктивний перебіг обіцянки у підростаючої особистості можливий за умови, якщо процес її формування відбуватиметься у тісному зв'язку з загальним ходом її духовно-морального зростання.

Соціально-рольова нерівність у вимірі емоційних переживань

Кожна особистість оволодіває певною роллю як соціальною функцією, що відповідає прийнятним способам поведінки людей у залежності від статусу чи позиції у суспільстві та у системі міжособистісних відносин. Набір соціальних ролей досить широкий і різноманітний. Кожна людина задіяна зразу у декількох ролях. Вона нерідко зростається з роллю, яка, таким чином, стає частиною її особистості. Втрата звичної ролі, наприклад, консультанта, лідера переживається як втрата своєї особистості. Освоєння ролей та міжрольова взаємодія мають безпосереднє відношення до формування і життя особистості.

Зауважимо, що рольові відносини, як правило, досліджувалися під кутом зору сприйняття і розуміння суб'єктів цих відносин, що фіксувалося поняттям „соціальна перцепція”. Наше ж завдання полягає у розгляді можливостей соціально-рольового впливу, по-перше, з позиції різної соціальної ваги певних ролей (наприклад, по-важний вчений-студент), а, по-друге, у плані емоційних контактів,

що виникають між носіями ролей різної соціальної значущості. Такий ракурс розкриття соціально-рольової дійсності безпосередньо стосуватиметься виховних спроможностей осіб, що перебувають у міжрольовій взаємодії.

Аналіз об'єктивно небагатьох текстових джерел, які до того ж не носять власне наукову спрямованість, дозволяє констатувати, що історично склалася тенденція, згідно з якою людина-керівник великого людського загалу повинен скривати свої емоційні переживання (особливо сумні) перед підлеглими. Вважалося, що демонструючи їх на публіку, він втратить свою велич. Звичайно, що така поведінка не дається психологічно легко, вона вимагає значної душевної напруги. Тож на зовнішньо виражене переживання розпачу, болі має лише пересічна особа. Було прийнято етичне правило, що тільки маленькій людині можна привселюдно плакати.

Піклуючись про свій непересічний особистісний образ через приховування негативних емоційних переживань, різного рангу управлінці втрачали і нині втрачають дієву душевну підтримку у формі людського співчуття.

Описані нами соціально-рольові реалії безпосередньо стосуються надзвичайно чутливої емоційної сфери, у якій протікає виховний процес. Адже взаємини „педагог-вихованці” є яскравим свідченням соціально-рольової нерівності, де перший не вважає за потрібне долучати до своїх переживань смутку, а то й і горя своїх підопічних. Цим самим втрачаються потужні у виховному плані емпатійні відносини. Отже, їх слід всіляко культивувати й за допомогою запропонованого соціально-рольового механізму, пам'ятаючи, що такі відносини переростають в усвідомлені почуття поваги та любові людини до людини.

4.2. Міжособистісно-часові техніки у виховному процесі

Особливості споглядання підростаючою особистістю предметного та людського довкілля

У психічному розвитку підростаючої особистості є природно обумовлений період, який, на жаль, випадає з поля уваги дорослих у процесі взаємодії з нею; та й науковці у своїх дослідницьких пошуках його майже не помічають. Йдеться про процес споглядання як вихідний ступінь пізнання індивідом оточуючого предметного

й людського світу. Причина такого пошукового ігнорування цього процесу, на нашу думку, полягає у тому, що він повністю психологічно вільний, спонтанійний, тобто такий, що не зазнав будь-якого супроводу з боку дорослих. Можна говорити, що споглядання – це чистий акт примітивної свідомості індивіда.

Дорослі ж більш опікуються ситуацією, коли чуттєвий рівень пізнання розгортається у формі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Тоді й говорять про розвинене (чуттєве) відображення дійсності та його місце у розумовому розвитку підростаючої особистості, де провідна роль належить мисленневим процесам. Все ж без перебільшення можна стверджувати, що споглядання виступає своєрідною „тканиною”, від якої залежатиме якість нанесеного не неї малюнку подальшого цілісного розвитку підростаючої особистості.

Початково простір споглядання дитини заповнюється предметами як природними, так і штучними, створеними людьми. Це її реальне середовище існування. Воно має тенденцію до кількісного зростання. Якись фрагменти цього середовища привертають більшу увагу дитини, якись – меншу, що у свою чергу відбивається на процесі їх запам'ятовування.

Прикметно, що той чи інший об'єкт запам'ятовується у суто індивідуальних психологічних варіантах, тобто у акцентованих нею зовнішніх ознаках. За великим рахунком, один і той же предмет, зафіксований у образах двох індивідів може не бути тотожним, а лише перебуватиме у відношенні подібності з відповідним емоційним переживанням даного предмета.

Така ж закономірність залишається й тоді, коли процес споглядання поширюється й на світ людей у цілому, але й (що досить важливо) на конкретних осіб. У цьому зв'язку важливим є те, що від ефективності вправлення дитини у спогляданні предметного довкілля залежить й успішність її контакту з людським довкіллям. Орієнтація процесу споглядання на людський світ відіграє велике значення у формуванні дитини як особистості, оскільки лише у ньому вона спроможна набути певних духовно-моральних властивостей.

Підростаюча особистість споглядає певну людину переважно у якихось більш чи менш суспільно значущих ситуаціях, подіях, поведінкових проявах. Звичайно, що різні люди по-різному демонструють себе у таких соціальних обставинах. Це призводить до того, що вона поки що інтуїтивно надає перевагу якійсь конкретній особі. Ця первинна диференціація людей за їхніми зовнішніми

діяльними характеристиками активізує у підростаючої особистості природно детерміновану на емоційному рівні моральну спрямованість. Важливо, що у підростаючої особистості формуватиметься стійка прихильність до іншої людини, попереджуватиметься явище відчуженості, яке є досить небезпечним для процесу виховання.

Кульмінаційним моментом у процесі споглядання підростаючої особистістю інших людей настає тоді, коли вона пов'язує цей процес з духовно розвиненою особою. Незважаючи на те, що тут може бути велика доля ймовірності, все ж у кінцевому підсумку підростаюча особистість завдяки своєму стійкому інтересу до світу людей виявиться приреченою на вирішальну зустріч з духовно досконалою особистістю, і цим самим поступово долучиться до сфери людяності.

Два типи суб'єкт-суб'єктних зв'язків у становленні особистості

Цілком правомірно вважається, що міжособистісні відносини виступають дієвою виховною силою для їх учасників. Причому хоча останні зазнають цього виховного впливу не однаковою мірою, все ж особистісно розвивальне значення цього фактору не слід применшувати, а, навпаки, постійно нарощувати у загальному потоці виховного процесу. Це слід робити за однієї істотної умови, коли суб'єкт-суб'єктні зв'язки характеризуються суспільно значущою етичною спрямованістю. В іншому випадку вони відіграватимуть деструктивну роль у вихованні та розвитку підростаючої особистості, й відтак, їх потрібно всіляко гальмувати.

Розкриємо у виховному контексті зміст двох типів суб'єкт-суб'єктних зв'язків: подібності та спорідненості.

Зв'язок за подібністю – це схожість принаймні між двома суб'єктами за їх певними властивостями. Вони можуть бути різноплановими: фізичні, характерологічні, комунікативні, особистісні (духовно-моральні). Предметом нашого розгляду виступатимуть особистісні утворення суб'єктів.

Значимо, що правильно встановити певні духовно-моральні цінності свого ровесника вихованцеві досить нелегко. Адже особистісне пізнання здебільшого відбувається на основі вчинків суб'єкта. Однак їх детермінація може утримувати складну мотиваційну основу зі справжніми й удаваними мотивами, які розрізнити не

завжди вдається. Тому потрібна допомога вихователя, щоб донести до розуміння вихованця головний мотив, що несе в собі певну духовно-моральну цінність.

У результаті роботи вихованця по діагностуванню і вичлененню певної цінності ровесника (наприклад, щедрості) і співставлення її з власною у нього може бути сформульований висновок про їхню подібність за даним особистісним утворенням. Таким чином, судження „ми подібні” – це перший етап у подоланні міжособистісної індиферентності й установах емоційного контакту.

За постійної підтримки ефекту подібності цей суб'єкт-суб'єктний зв'язок трансформується у зв'язок спорідненості, у результаті чого між суб'єктами формуються більш вагомі ціннісно-сміслові відносини. Виникає так звана духовна єдність, за якої зникає межа між двома духовними світами, що призводить до виникнення Ми-почуття. Тепер та чи інша ситуація одного вихованця зі всіма її переживаннями стосується й іншого. Життєві проблеми будь-якого масштабу, таким чином, стають НАШИМИ, що сприяє спільній особистісній стійкості й мужності.

Особливості допомоги як морального діяння

Серед цінностей, які визначають морально досконалу особистість, допомога вважається одним із ядерних утворень. Її затребуваність у суб'єкт-суб'єктних стосунках надзвичайна, і такий її статус зумовлюється багатогранністю потребнісної сфери людини. Важливим моментом у цьому плані є те, що процес задоволення потреб розпочинається з першого дня народження дитини.

Допомога ж як власне моральне діяння полягає у тому, що особистість самостійно не в змозі задовольнити свої більш чи менш значущі потреби, а далі певні культуровідповідні прагнення, реалізувати сформульовані цілі та життєві плани. Тож вона вимагає відповідного сприяння зі сторони іншої особистості. Ця міжособистісна реальність й лягає у площину прояву допомоги як морального діяння, характеризуючи її сутність.

У ряді досліджень, предметом яких виступала допомога як особистісна цінність, вияснилися умови, за яких вона надавалася, виявлялася її специфіка у контексті вікового розвитку підростаючої особистості. Усе ж питання про те, яку психологічну ціну платить суб'єкт, що одержує допомогу, залишається відкритим. Такий

дослідницький ракурс видається досить важливим, враховуючи необхідність утвердження гуманістичних міжособистісних відносин у реальне соціальне життя на всіх його етапах.

З огляду на це виходитимемо з постулату, згідно з яким людина, що страждає, звично не просто просить про допомогу, але про допомогу належним чином. Якщо допомога надається у бажаних для неї формах, вона охоче її приймає.

Щоб скласти уявлення про ці форми, почнемо від зворотного. Особистість не може перш за все погодитися з самоприниженням, коли потрібно прийняти яке-небудь зауваження, причому без будь-яких обумовлень. Їй нестерпно, так би мовити, бути маріонеткою у того, хто надає допомогу. Несприйнятливою для особистості є ситуація, коли заради допомоги їй доводиться схилитися перед суб'єктом і вимолювати у нього допомогу. Власне, йдеться про замах на людську гідність – цю найбільш чутливу внутрішню інстанцію особистості, яку вона прагне зберегти. Якщо цього їй не вдається, то розцінюється нею як втрата свого ціннісного Я. Це ж може призвести до переживання страждань – тривалих і нестерпних.

Звичайно, що перелічені нами негативні форми, які можуть супроводжувати надання допомоги, не однакою мірою заперечуються тією чи іншою особистістю. Серед них є й такі, які згодні змиритися з деякими з них однак у пом'якшених варіантах. Це свідчить про ступінь духовно-моральної зрілості особистості, яка очікує допомоги, про масштаб межі, через яку вона не в змозі переступити. Особистість з високими моральними принципами може заявити сама собі – „краще я відмовлюсь від допомоги, ніж терпіти таку наругу над собою”.

Отже, допомога як глибинне духовне явище має бути безумовною; в іншому випадку вона набуває ознак аморальності.

Прикрість і дія у становленні особистості

Мистецтво керування емоціями підростаючої особистості останнім часом вважається важливим показником професіоналізму педагога. Серед їх розмаїття зазвичай найбільш узагальнено розрізняють позитивні та негативні емоції. Оскільки перші своїм впливом на психологічну стабільність індивіда менш завдають турботи, тобто не спричиняють якихось серйозних деструктивних проблем, вони не стали зоною підвищеної педагогічної уваги. Їх врахування у виховному процесі просто постулюється, як сам по собі методичний факт.

Іншу виховну ситуацію створюють негативні емоції, яку можуть різко порушити душевну гармонію особистості, призвести до психічного неблагополуччя, майже до нервово-психічних відхилень.

Проаналізуємо у цьому контексті почуття прикрості, яке знайоме кожній людині. Воно протікає як незадоволення, роздратування, що характеризується певною тривалістю. Яка ж причина цього переживання? Виходячи з теорії, згідно з якою емоції є результатом переробки інформації, її енергетичною міткою, прикрийсть теж підлягає цьому закону. Дане почуття відповідним процесом незадоволення оцінює результат, що психологічно не влаштовує особистість, оскільки відчутно гнітить її. Такий результат можуть нести як зовнішні (предметні) дії, так і внутрішні. У свою чергу зовнішні дії доцільно диференціювати за причинно-наслідковим зв'язком на стимульні та самоспонукальні.

Наведемо приклад зовнішньої стимульної дії. Учень сповістили, що він не включений до групи подорожуючих. Його реакцією на цей факт буде переживання прикрості. Прикладом самоспонукальної дії може виступити ситуація, коли учень, самостійно конструюючи електричний прилад, невірною з'єднав два елементи, у результаті цього відбулося електричне замкнення: прилад вийшов з ладу. Прикрийсть виступила емоційним відгуком на цей випадок. Переживанням прикрості може стати внутрішнє явище, за якого учень на свої світлі душевні почуття до ровесника одержав відмову. Тож тут прикрийсть спалахнула надзвичайно яскраво.

Виходячи з природи та генезису почуття прикрості, тактика нейтралізації його негативного впливу на психологічну організацію особистості полягає у недопущенні перетворення короткотривалого стану цього переживання у довготривалий. Цієї мети можливо досягти за допомогою відповідних дій. Особистість, яка зазнала прикрийсть через ту чи іншу предметну (стимульну чи самостимульну) дію, має розглянути її у позитивному ключі й не гаючи часу поставити іншу ціль, намітити й реалізувати спосіб її досягнення.

Так, учень, якому відмовили у подорожі, має проаналізувати ситуацію і зробити висновок: „Те, що трапилося зі мною не так вже й погано. За браком часу я не міг розпочати цікаву для мене справу, а тепер я нею займуся”. Поведінка учня, якому позитивно не відповіли на його добрі почуття, зайнявшись внутрішньою самодіяльністю, тобто працею над собою, прийме рішення про те, що час моїх сподівань і прагнень ще попереду.

Отже, працюючи з вихованцями, які перебувають у стані прикrostі, педагог має виходити з наступних правил: 1) не допускати трансформації короткотривалого переживання прикrostі у довготривале; 2) перетворити негативну дію у дію позитивно спрямовану і ретельно реалізувати її.

Минулі життєві діяння вихованця у співвіднесенні з теперішнім

Минуле людини час від часу „стукає у двері” теперішнього, більш чи менш змістовно нагадуючи про себе. Однак це лише згадка як робота людської пам'яті. Індивід може фрагментарно повертатися у своє минуле як низку подій, ситуацій, вчинків, емоційно переживаючи їх. Такі екскурси у минуле здебільшого покладаються у своїй цілісності як самостійно функціонуючі утворення без наявності будь-яких зв'язків з іншими внутрішніми конструктами. Відтворення індивідом минулих життєвих діянь у такому статусі може змусити його по-новому оцінити їх чи сприяти душевному умиротворенню. Більш важливими особистісно перетворювальними потенціями вони не володіють.

Тож ми будемо вести мову про перетворення минулих життєвих діянь у дієвий засіб виховання та розвитку підростаючої особистості. Для цього, на нашу думку, слід здолати їхню внутрішню автономність і розглядати ці утворення у певному контексті, яким виступатимуть теперішні життєві діяння. Звичайно, що таке контекстне осмислення минулого має здійснювати сам вихованець спочатку під керівництвом педагога.

Вияснимо у цьому зв'язку основне питання – яке минуле доцільно переносити у особистісне теперішнє вихованця? У першому наближенні відповідь має бути такою: доцільно переносити лише те минуле життєве діяння, яке здатне стати теперішнім. Цим самим утверджуються положення про виховну нерівноцінність минулого та про здійснення у цьому плані відповідної його селекції.

Вихованець, орієнтуючись на це положення, має вичленити як суспільно значущі минулі особистісні діяння, так і суспільно неохвальні, чітко протиставити їх за цим параметром та свідомо надати перевагу одним із них. Бажано при цьому, щоб суспільно неохвальні діяння він залишив без будь-яких дій з ними лише як надбання минулого. Якщо ця умова не буде виконана, вихованець зіткнеться у теперішньому житті з більш чи менш серйозними осо-

бистісними ускладненнями. Конкретніше, вони стануть на заваді ефективному здійсненню педагогом виховного процесу. У групі ж ровесників, в якій він перебуває, його можуть не сприйняти і поставити у позицію відкинутого. Якщо такий вихованець володіє рядом вольових якостей, він може грати соціальну роль деструктивного лідера.

Отже, вихованець повинен взяти з собою кращі особистісні якості й перетворити їх у життєву реальність. Цінності минулого, звичайно йдеться про декілька з них, але розвивально вагомих, збагачуватимуть особистісне теперішнє, полегшуватимуть процес виховання й самовиховання.

Із сказаного випливає, що співвіднесення минулих життєвих діянь вихованця з теперішніми має зайняти істотне місце у виховній програмі педагога. Актуалізація ж у свідомості вихованця цього індивідуального явища перетворить його у повноцінного суб'єкта власних духовно-моральних самозмін.

Ефект відтермінування у прийнятті вихованцем духовної цінності

Виховна дія педагога завжди наповнена сподіванням, що вона призведе до особистісної зміни вихованця, якою б вона не була за масштабом, тобто розрахована на конкретні поведінкові прояви, чи на певні узагальнено-сміслові утворення. Однак очікуваного особистісного зрушення, яке б прямувало у слід за його дією, часто не спостерігається. Тоді вдумливий педагог задає собі запитання: „Чому так сталося?” Частіше за все таку ситуацію він мотивує певною своєю методичною недосконалістю, здійснюючи відповідну рефлексію.

Звичайно, доля правди у цьому є. Педагог може щось змінити в організаційно-процесуальній характеристиці своєї дії. Все ж основна причина криється в емоційно-ціннісній структурі вихованця. У даній структурі є різні за соціокультурною значущістю цінності. Незважаючи на те, чи вони суспільно схвальні, чи ні, вони залишаються для вихованця важливими, такими, якими він дорожить. Відмова, зокрема від суспільно несхвального утворення для нього завжди менш чи більш емоційно сильна драма, адже він мусить зректися від того, що складає сутність його індивідуального теперішнього життя в оточуючому світі. Біль відмови від нього призводить до певного часового інтервалу стосовно прийняття

нової особистісної цінності. Вихованець повинен мати певний час, щоб так би мовити, попрощатися з набутою цінністю. Лише після цього він буде внутрішньо налаштованим на прийняття нової цінності. Таку тенденцію й має враховувати педагог у своїй виховній роботі.

Повернення минулого духовного діяння у внутрішню духовну структуру теперішнього

У виховному процесі повсюдним є психологічне явище, сутність якого полягає у тому, що здійснене власне духовне діяння вихованець повністю залишає у своєму минулому житті. У результаті цього воно втрачає свій особистісно перетворювальний потенціал, витісняючись іншими життєвими сюжетами: подіями, ситуаціями, випадками. Педагог, не враховуючи цього явища, при наступній виховній взаємодії починає все по-новому, хоча між минулим виховним контактом і теперішнім істотною відмінності не має. Це безпосередньо відбивається як на темпі духовного розвитку, так і на його стійкості. Та й сфера дії цього розвитку залишається досить обмеженою.

Набагато доцільнішим у цьому зв'язку буде виховний прийом, коли педагог спонукає вихованця поставити минулу виховну подію в істотне відношення до самого себе в якості теперішнього. Так, вихованець мусить охарактеризувати себе нинішнього в основних духовних надбаннях, далі ввести минулу духовну ситуацію у реальну духовну структуру й узгодити їх як минуле, що є й дійсним моральним теперішнім. Така духовна самодіяльність відіграватиме позитивну виховну роль.

На відміну від розглянутого нами способу повернення минулого духовного діяння у внутрішню духовну структуру теперішнього бувають випадки, коли суб'єкт боїться певної минулої події (напр., якогось нещастя). Тут слід уточнити, що суб'єкт боїться минулого не тому, що нещастя вже пройшло, але тому, що воно може повторитися, тобто стати майбутнім. Якщо я боюсь минулої образи, це відбувається тому, що я не поставив її в істотний зв'язок з самим собою у якості минулого і я сам тим чи іншим способом завадив образі стати минулим. Якщо щось дійсно пройшло, я не можу його боятися. У розкритій нами ситуації суб'єкт, на відміну від першої, має робити все, щоб неприємне минуле не повернулося у теперішнє.

Виховна спроможність видатних особистостей

Відомо, що кожна людина є потенційним вихователем для тих, хто її оточує. На основі механізму наслідування той чи інший індивід переймає стиль одягу, манеру спілкування, способи взаємин тощо. І це незважаючи на те, що людина-взірець перебуває у пасивній позиції щодо інших індивідів. Виховний вплив людині-взірця значно підвищується, коли вона вступає в реальні активні відносини. Якраз вони й детермінують процес соціалізації.

Та є ще один досить дієвий виховний пласт, пов'язаний з особистісно перетворювальним впливом видатних людей минулого чи теперішнього часу на тих осіб, які до них долучаються. Таке єднання може бути здебільшого опосередкованим за допомогою одержання знань про їхній життєвий і творчий шлях. Зазначимо, що про видатних особистостей говорять як про Великих, що залишили потужний „слід” про себе у галузі мистецтва, науки, літератури, технології.

Сучасна педагогічна теорія й методика орієнтують педагога на використання життя великих людей у процесі виховання підростаючої особистості. Однак це здійснюється наступним чином.

Оскільки певна видатна особистість у своїй діяльності досягла вагомого результату, який відіграв або відіграє важливу роль у житті суспільства, змінюючи його у прогресивному напрямі, то й педагог зосереджує основну увагу вихованців на досягнутому результаті такої особистості. Тут психологічно результат видатної особистості стає основним фактором впливу на вихованця; сама ж особистість виступає лише фоном; вона активно зміщується у виховну тінь.

У цьому зв'язку слід використовувати правило, згідно з яким той, хто істинно прагне прилучитись до особистісних надбань великих, *повинен у першу чергу звертати увагу на початок*. Оскільки саме цей етап пов'язаний не лише зі справою великої людини, якій він служить, а й зі всім її життям. Тож, щоб досягти кінцевого результату їй доводиться максимально зосередити всі свої розумові, емоційно-вольові й духовно-моральні сили. Особливістю ж видатних особистостей є те, що їхній цілісний внутрішній світ здебільшого досить змістовний. У них високі почуття перебувають у гармонії з такими ж інтелектуальними здібностями та духовними цінностями. У залежності від роду діяльності (наука, мистецтво, художня творчість, технології) кожна видатна особистість якись із них використовує повною мірою, а якись присутні у всіх перелічених видах діяльності людини.

Завдання педагога у цьому зв'язку полягає у тому, щоб він вичленив якості видатної особистості, яка виступає предметом ознайомлення для вихованців. На цій душевно-духовній основі й розпочнеться реальний процес їхнього виховання. Вплив видатної особистості на вихованця виявиться значним, якщо він буде захоплюватися нею, любити її, радіти їй.

Явище приваблювання-нехтування у вихованні особистості

Обопільне душевно-почуттєве задоволення учасників міжособистісної взаємодії, якщо вона відбувається в умовах добропросякнутості, виступає основним критерієм її гуманістичної продуктивності. Таке задоволення як позитивне емоційне переживання може бути результатом здійснення очікувань двох взаємодіючих суб'єктів. Наголосимо, що стан очікування може стосуватися як матеріального предмету, у якому втілюється певна актуальна потреба одного суб'єкта, так і користі нематеріальної, тобто такої, що пов'язана з власним самоутвердженням, внутрішнім спокоєм і гармонією другого суб'єкта. У таких випадках між учасниками взаємодії виникають відносини приваблювання, які сприяють їхньому особистісному зростанню. Адже такі відносини згуртовують вихованців, виявляються емоційною основою для формування більш усвідомлених моральних стосунків.

Однак у реальному житті описана нами міжособистісна взаємодія може й не спостерігатися. Натомість часто-густо ми зустрічаємося з її протилежною формою.

Розкриємо у цьому зв'язку наступну ситуацію. Вихованець А у свій час надав якусь послугу вихованцеві Б. Вона могла бути актом його безкорисливої допомоги, яка не передбачала будь-якої залежності вихованця А від вихованця Б. Та все ж перший вирішив певним чином віддячити йому. Навчаючись у шкільному гуртку, вихованець А виготовив витвір декоративно-мистецької спрямованості й запропонував його своєму ровесникові. Вихованець Б знехтував цим витвором: він оцінив його лише у товаро-економічному та зображувально-естетичному вимірах. Даний витвір виявився у кінцевому підсумку несумісним з його ціннісними орієнтаціями.

Якими ж мають бути дії вихователя у цих міжособистісних обставинах? Він повинен ситуацію з даного виміру трансформувати у площину духовно-моральну. З цією метою вихователь на поясню-

вально-емоційному рівні розкриває вихованцеві Б, які щирі почуття переживав вихованець А, працюючи над своїм витвором, яким він мав віддячити своєму ровесникові за надану ним послугу. До своєї дії вихователь залучає й аргументацію щодо власних намірів і вихованця А. Усе це й призведе до того, що вихованець Б свідомо змінить свою точку зору стосовно способу подяки вихованця А, і явище нехтування перетвориться на протилежне. Приваблювання, таким чином, відновиться у своїх особистісно розвивальних можливостях.

Виховна дія напуття

Слово дорослого (батька, педагога), яке спрямовується на вихованця – явище ще далеко не звідане у своїх розвивально виховних можливостях. Слово, проронене ненароком, чи спеціально сформульоване по-різному вплине на дитину. Вона може його сприйняти, як говорять, між іншим, не надаючи йому вираженого значення, або глибоко емоційно відреагувати. У останньому випадку можуть відбутися певні особистісні зрушення.

Слово, під яким ми будемо розуміти мовленнєвий мікротвір, виступає змістовою основою суб'єкт-суб'єктної взаємодії, ефективність якої залежить від емоційно-ціннісної спорідненості її учасників. Таке цілісне душевно-духовне утворення, його внутрішню структуру розглянемо на феномені напуття. Воно реально розгортається як напутня порада чи напутні побажання. Час такого діяння, як правило, має приурочуватися більш чи менш тривалому відлученню вихованця від батьків чи педагогів. Це може бути подорож, екскурсія, поїздка, прогулянка тощо.

Психологічний стан суб'єкта напучення повинен бути емоційно піднесеним. Він зосереджує всі свої душевні сили на зверненні до вихованця, до його позитивних переживань. Дорослий при цьому випромінює духовне сяяння й окриленість. На такому фоні він формує поради щодо всіх етапів процесу відлучення вихованця, супроводжуючи їх впевненістю, що він успішно впорається з ним.

Емоційне реагування вихованця як об'єкта напучування визначається, по-перше, вищеописаним способом поведінки дорослого, а, по-друге, очікуваним просторово-часовим та почуттєвим дистанціюванням від нього. Тут слід використати психологічну закономірність, згідно з якою відсутність просторово-часового зв'язку може не руйнувати емоційно-енергетичний зв'язок, а, навпаки,

підсилювати його. Річ у тім, що душевно-духовний заряд, отриманий від дорослого, супроводжує вихованця незалежно від будь-якої віддалі, і якраз у цьому полягає морально перетворювальна дія напуття. Використання виховної можливості цього способу міжособистісної взаємодії, з огляду на сказане, має увійти до загальної методичної скарбниці вихователя.

Почуття спорідненості як особистісна цінність вихованця

Байдужість у людських взаєминах – явище повсюдне. Воно стоїть на заваді соціопродуктивного функціонування будь-яких за змістовою спрямованістю і розміром груп. Дане явище влучно закарбоване у судженні – „моя хата з краю, я нічого не знаю”. Тож альтернативою байдужості має виступити спорідненість між людьми. Звично такий зв'язок утверджується на основі походження однієї особи від іншої (пряма спорідненість), або різних осіб від спільного прашура, а також на ґрунті шлюбних сімейних відносин. Нас же цікавить спорідненість вищого ґатунку, тобто зв'язок, що реально втілює загальнонародовий імператив – „Ми – люди”. Згідно з ним, людство як рід – це величезна спільнота, яка об'єднана мисленням, почуттями та волею. У той же час людина – це індивідуальність з властивим лише їй внутрішнім світом. У такому сенсі кожна особистість відмінна від усіх інших і це слід враховувати при осмисленні проблеми міжлюдської спорідненості як небайдужості у суб'єкт – суб'єктних стосунках.

Почуття спорідненості може бути властиве певній особистості без будь-яких спеціальних впливів, спрямованих на його виникнення. Так, розвинена особистість здатна відчувати це почуття до певних великих історичних постатей. Більше того, така особистість може уподібнюватися до конкретної постаті, вважаючи, що її дії, незалежно від ступеню суспільної значущості безпосередньо зачіпають й саму цю особистість. Розвинена особистість у результаті процесу уподібнення може усвідомлено вважати, що коли історична постать, наприклад, боролася за певну ідею, то мова йшла і про неї. Таке почуттєве уподібнення в історичній ретроспективі робить конкретну особистість маленькою частиною великого людського роду і формує у неї загальнолюдський духовний світогляд.

Виховання почуття спорідненості має передбачати трансформацію загальнолюдського імперативу – „Ми – люди” у індивідуальну площину, тобто розглядати його як певне міжособистісне відношен-

ня. Воно має виникнути у вихованців за певних психолого-педагогічних умов: спочатку у вузькому варіанті (між рідними, близькими, друзями), а згодом до певної міри розширитися, зачіпаючи і незнайомих людей. Робота над вихованням почуття спорідненості має розпочатися із встановлення вихованцями відмінностей між ними. Вони, самопізнаючи себе, визначають свої здібності, набуті на їх основі вміння, уподобання, інтереси, соціальні ролі. Усі ці особистісні набутки можуть виявитися вкрай індивідуальними, неповторними. Тож вони не сповна сприяють прояву почуття спорідненості. Перед вихованцями ставиться проблема – що може бути між ними по-справжньому спільне? Звичайно, що самостійно вирішити її вони не в змозі. Тепер вихователь привертає увагу вихованців до їхніх емоційних переживань. Він наголошує, що незважаючи на відмінності у їхніх особистісних набутках, вони однаково проявляють радість чи сум, задоволення чи незадоволення, стан хвилювання чи спокою. Вихованці повинні навести власні ситуації, де проявлялися перелічені емоційні реакції. Вони доходять висновку, що незважаючи на відмінності цих ситуацій, тотожними були їхні переживання. Останні пов'язують їх спільністю, яка й може призвести до прояву почуття спорідненості. Причому це почуття не залишиться лише у внутрішньому плані як міжособистісна близькість, але й спроможна виступити спонукою до відповідної дії, де неприємності мого ровесника – це й мої неприємності і ми разом працюємо над їхнім подоланням. Постійне вправлення у діяльнісному прояві емоційної спільності й призведе до виховання у підростаючої особистості високо значущого почуття спорідненості як способу достойного життя.

4.3. Шлях до себе у вихованні особистості

Дві моральні позиції у розвитку особистості

Кожній особистості, незважаючи на індивідуальний шлях морального розвитку, властиве – у сутнісних показниках цього процесу – й спільне з іншими. Тож, говорячи у цьому плані про одичну особистість, цим самим розумітимемо, що це стосується всіх інших, особистості в цілому.

Моральність, яка виступає головною складовою життя особистості, не є сталою величиною. Дана етична аксіома безпосередньо пов'язана з моральною динамікою, відповідними змінами особистості. У цьому контексті ведуть мову про підростаючу особистість.

Перші етапи її становлення – це нецілеспрямоване набуття нею морального досвіду, хоча певних організованих впливів дорослих вона зазнає. Однак у загальному морально розвивальному балансі переважають спонтанні спонуки, тобто такі, які представляють внутрішню потребнісно-почуттєву структуру. Відомо, що не всі компоненти цієї структури рівноцінні стосовно соціонормативного морального розвитку підростаючої особистості.

Особливою дієздатністю на ранніх етапах онтогенезу відзначаються Его-спонуки; вони й задають багато в чому її моральну спрямованість. Вправляючись у відповідній цій спрямованості поведінці, у підростаючої особистості формується моральна позиція, яка тепер визначає все її життя, формує його стиль. Останній є реальним теперішнім, зі всіма його проявами: тут є місце і більш ціннісно значущому і дріб'язковому, випадковому і необхідному, емоційно позитивному і негативному, радісному і сумному. Усе це життєве розмаїття дороге для підростаючої особистості.

Інша моральна позиція пов'язана зі сходженням підростаючої особистості до справжньої духовності, до високосмислових цінностей. Цей рівень розвитку підростаючої особистості неможливий без цілеспрямованого, наукового обґрунтованого процесу виховання, де педагог-професіонал – основна його фігура. Тож теперішні наукові зусилля спрямовані на підготовку такого фахівця.

Однак з поля зору випадає проблема почування вихованця у системі такого виховання: на скільки він психологічно налаштований на нього та чи свідомо сприйматиме його канони? Такі питання не можуть вважатися безпідставними, адже кожен вихованець сповна несе „вантаж” іншої моральної парадигми, тобто розкритої нами позиції. Тож правомірно, що він не бажає її позбутися, віднести до власного минулого.

Це помітно у недостатній сконцентрованості уваги на ділову взаємодію з вихователем, у міжособистісних непорозуміннях з ровесниками, у недоречних репліках. Причина цього особистісного явища одна – неготовність вихованця створювати нове теперішнє. Відтак, у нього виникає момент страху перед добром, як системою вищих духовних устремлінь. У результаті цього у вихованця може з'явитися намір заперечити ці устремління і нову моральну позицію.

Наголосимо, що міжпозиційний моральний конфлікт виникне за умови, коли вища ціннісна система подається, так би мовити, зненацька, раптово й у граничних її показниках, наприклад: розвиненого миролюбства, патріотизму, альтруїзму тощо.

Тож виховною тактикою педагога має бути наступне: поступове вкраплення певної цінності в попередню моральну позицію вихованця, а далі й просякнення нею, аж до її підміни. За такої техніки вихователя у вихованця і з'явиться первинне бажання бути володарем нової моральної позиції.

Мотиваційно-сміслові міркування у вихованості особистості

Орієнтація сучасного виховного процесу на його усвідомленість вимагає перш за все достатнього мисленнєвого розвитку кожного вихованця. Цей процес переважно пов'язується з розумінням ним певного етичного поняття, його осягнення у контексті необхідності привласнення на індивідуальному рівні та значення для іншої особи, на яку спрямовується засвоєне поняття як цінність у формі відповідного вчинку.

Все ж реальна виховна практика свідчить про недостатність мисленнєвої діяльності вихованця у зазначених нами напрямках. Її сфера має бути більш широкою, щоб кожний вихованець став, по-перше, повноцінним суб'єктом власних духовно-моральних самозмін. По-друге, він повинен розумно орієнтуватися у тонкому сплетінні суб'єкт-суб'єктних відносин, до яких він тією чи іншою мірою причетний, давати їм об'єктивну оцінку і формулювати своє ставлення до них.

Тип мислення, який забезпечить ці індивідуально-соціальні аспекти, називатимемо мотиваційно-смісловим міркуванням. Його специфічною ознакою є те, що воно має проникати у сутнісні джерела тих чи інших моральних діянь, розкривати їх дійсні спонукальні причини. Відомо, що занурення у внутрішню інстанцію – процес психологічно досить складний, тому особистість здебільшого обмежується зовнішнім сприйняттям згаданих діянь. Така тенденція характерна не тільки для вихованців, а й для дорослої особистості. На цьому рівні конкретне моральне діяння покладається особистістю лише як *голий факт*, з відповідним зовнішньо процесуальним коментуванням.

Так, між двома вихованцями виникло непорозуміння, у результаті якого перший завдав шкоди другому (не будемо уточнювати її ступінь). Педагог, який підійшов до цього інциденту з позиції голого факту, винуватцем вважає першого вихованця; і відповідно він несе основне покарання. Така ж установка формується й усіх

його вихованців. Тож при самостійному розгляді міжособистісних конфліктів вони користуються логікою голого факту.

Мотиваційно-сміслові міркування, яким мають оволодіти вихованці з метою глибокого проникнення у сутнісну основу будь-якого морального діяння, це, по-іншому, так зване версійне мислення. Його безпосередньою метою виступає виявлення суб'єктом смислового стану двох учасників моральної взаємодії, тобто реального вчинку. Вихованець має вичленити принаймні не одну, а декілька версій, які можуть виступати мотиваційним ядром морального діяння. На початку такої мотиваційно-сміслової діяльності не так важливо, чи попаде вихованець, так би мовити, у шукану ціль, чи його версійні варіанти виявляться мотиваційно-неадекватними. Головне, що вихованець опановує таким типом мислення, якого ще не було у його життєвому досвіді. У цьому процесі він позбувається поверхневого погляду на особистість – звідси й інше ставлення до неї.

Таке суб'єкт-суб'єктне осягнення якісно відрізняється від соціальної перцепції, коли уявлення людини про людину здійснюється лише на основі показників, що вичленяються в ході зовнішнього сприймання. Тут вихованець набуває надзвичайно важливої у розвивально-особистісному відношенні здібності – мисленнєвого входження в іншу людину. Ця рефлексивна здібність виступає міцним підґрунтям справжнього індивідуального гуманізму у дії без будь-яких соціальних обумовлень.

Самоприпущення особистості у непаритетному спілкуванні

Мірою людяності у спілкуванні виступає взаємопривабливість його учасників, за якої вони тяжіють один до одного, намагаючись за потреби його продовжити або відновити. Звичайно, що дана міра безпосередньо залежить від тих цілей, які повстають перед партнерами спілкування та способами їх досягнення. Спілкування, у якому створюється психологічний взаємокомфорт, позитивна емоційна урівноваженість суб'єктів називається паритетним. Воно має бути визначальним у будь-якій комунікативній взаємодії.

Звичайно, що паритетне спілкування можливе за певних умов і перш за все високої загальної культури його учасників, не говорячи вже про комунікативну культуру. Окрім цих показників, у діалогічному процесі істотну роль відіграє внутрішня позиція суб'єкта, відчуття себе як людини, при чому у достатньому ступені. Однак бути

справжньою людиною з високим образом думок, стійких почуттів та поглядів не легко. Тут багато залежить як від зовнішніх, соціальних причин, так і від внутрішніх, зокрема від психотипу особистості: буде у неї низький чи високий рівень емоційної відгукливості чи ранимості.

Тепер розглянемо наступну комунікативну ситуацію. Досить скромна, яка нічим особливим (здібностями, соціальним статусом тощо) не виокремлюється від загалу, людина звертається до іншої, більш високої у цьому відношенні. Розуміння нею цієї нерівності руйнує можливість паритетного типу спілкування. Наголосимо, що при цьому партнер з вираженою відмінністю від ініціатора комунікативної взаємодії не дає останньому будь-яких сигналів щодо такого міжособистісного стану. У чому ж причина руйнування ініціюючим партнером паритетності у спілкуванні? Очевидно, у власній невпевненості.

Ця особистісна якість є наслідком не сформованості більш загального утворення – самоцінності як представника і продовжувача людського роду. Причому така місія є тією спільною основою, що об'єднує й урівнює усіх людей незалежно від особливостей їхньої життєдіяльності. Головне, що вони рівні у своїх переживаннях (негативних і позитивних).

Невпевненість, про яку йдеться, набуває значної сили ще й від того, що суб'єкт вперше вступає у спілкування з тим, хто від нього відрізняється у вище розкритих параметрах. Тут проявляється ще й ефект раптовості, несприятливий для невпевненого в собі суб'єкта. До того ж, переживання власної невпевненості доповнюється блокуванням почуття гідності, що у кінцевому підсумку й призводить до скованості суб'єкта у процесі спілкування. Загалом така негативна внутрішня ситуація характеризується як *самоприниження особистості перед іншою*. Самоприниження небезпечно тим, що за його дії особистість значно послаблює кращі свої духовно-моральні надбання й може втратити орієнтир на подальше особистісне удосконалення. Тож у описаного нами суб'єкта є всі підстави для сформованості у нього синдрому боязні чи навіть втечі від непаритетного спілкування.

Попередження такого синдрому має перебувати у полі уваги вихователя. Адже вихованцям доводиться по-діловому мати справу з різними соціальними структурами, з людьми як носіями певних суспільно важливих функцій.

Виховна робота у цьому плані повинна передбачати:

1. Виховання у підростаючої особистості самоцінності.

2. Виховання впевненості в собі та почуття гідності.
3. Виховання особистісної сміливості та мужності.
4. Виховання приємних переживань навіть у ситуації, коли необхідно схилитися перед особистістю, яка певною мірою віддалена від мене.

Виховний потенціал вчинку особистості

Вчинок як моральне діяння різного соціального масштабу – від вузько контактного до більш загальногрупового – осмислюється переважно за критерієм суб'єкт-суб'єктної допомоги як задоволення потреби іншого або ряду інших. Ці потреби можуть бути матеріального чи ідеального плану – однак це не має істотного значення для визначення суспільної значущості певного вчинку. Відповідно саме із задоволенням суб'єктом вчинку актуальної потреби об'єкта вчинку він входить у людське життя, наповнюючи його реальним змістом. Вчинки, про які ми ведемо мову, здебільшого розгортаються у теперішньому часі й майже не зачіпають майбутнє. Однак коли так трапляється, то це стосується найближчих майбутніх ситуацій, а не тих, що пов'язуються з досить віддаленою у часі перспективою. До того ж суб'єкти і об'єкти таких вчинків можуть бути знайомими між собою, що впливає на їхню мотивацію.

Поряд з розкритими нами вчинками існують й такі, суспільну значущість яких можна кваліфікувати як граничну. До того ж вона не обмежена у часі, і це надає їм особливого ціннісного статусу. Відтак, вони не можуть бути масовими: це немов би ряд яскраво сяючих зірок на безмежному зоряному тлі.

Все ж гранична суспільна значущість цих вчинків має свою шкалу, за якою вони відрізняються. З огляду на це доцільно виділяти вчинки, автори яких демонструють власну велич, яка знаходить відповідне практичне вираження.

Закономірно, що великими людьми, які творять великі справи люди захоплюються і хвалять їх за це. Прикладом таких великих особистостей, яким вдячні люди (і ті, які були їхніми сучасниками, і їхні нащадки) є українські роди Ханенків й Терещенків, як великих меценатів, що продемонстрували гуманістичну місію робити загальнолюдське благо.

Стосовно фінансових статків, які вони предметно об'єктивували у культурні творіння, у них не було, так би мовити, серйозних етичних обов'язків, тобто вони не переживали нездоланої прихильності

до статків, і саме цей морально-психологічний фактор ліг в основу їхнього меценатства як повноцінного служіння людям.

Інші вчинки граничної суспільної значущості здійснюють не просто великі особистості, а ті, ймення яким дороговказна зірка. Такі особистості не просто надають тривалу допомогу різноманітним людям, а виступають справжніми їх рятівниками. Звичайно, що йдеться не про загальне рятування, а лиш тих, хто перебуває у стані душевного страху й відчаю, смисло-ціннісної драми тощо. Такий душевно оздоровлюючий вплив люди-світочі здійснюють своїми духовними діями, що далеко виходять за усталені психічні рамки, які вимагають надлюдських душевно-духовних сил. Тож вини є у повному сенсі донорами для людей, яким конче потрібна душевна підтримка, яка й може позитивно змінити й стабілізувати їхній внутрішній стан.

Візьмімо, як приклад таких особистостей польського педагога Януша Корчака, який не сховався від своїх вихованців, а сповна розділивши з ними їхню лиху долю, пішов до газової камери. Ця особистість проявила неймовірну духовну мужність та відданість, і своїм надлюдським подвигом стала взірцем для всіх тих, хто страждає слабодухістю.

Інший приклад: японська пара з фігурного катання. В результаті певних обставин юнак втратив ногу, а дівчина – руку. Переборовши розпач, страждання, проявивши величезну силу волі, вони знову вийшли на лід. Цим самим вони вселяють світлу надію особам, які втратили з різних причин високі смисло-ціннісні орієнтири індивідуального життя.

Великі особистості й особистості-дороговкази можуть успішно виконувати свою духовно-душевну місію за умови, коли люди глибоко зануряться у їхній внутрішній світ, усвідомлять його ціннісну природу чи суперечливість вершинних емоційних переживань. Такі особистості мають зайняти достойне місце у самосвідомості певної особи, щоб у неї відбулися благодатні внутрішні самозміни.

Механізм самовідмови у вихованні особистості

Світ потреб людини, який реально функціонує у формі бажань, прагнень, інтересів, устремлень, надзвичайно різноманітний. Вже починаючи з раннього онтогенезу, підрастаюча особистість занурюється у цей світ. З першого дня народження її біологічні, а згодом

і елементарні культурні потреби повністю задовольняються дорослими, у першу чергу батьками.

З віком ряд потреб дитина може вгамувати самостійно, звичайно, за розумного виховання. Якщо ж цього не відбувається, у дитини формується позиція вимагача, яка проявляється у формі вередування чи навіть істерії. Крім того, незадоволення дорослими потреб дитини, призводить до образ з її боку, формування у неї особистісно деструктивних настанов.

Спосіб, яким користується підростаюча особистість для задоволення власних потреб на перших стадіях, є суцільно емоційним, і лише через певний час може більшою чи меншою мірою осмислюватися нею.

Тож виникає проблема пошуку засобів блокування такого способу у психологічній структурі підростаючої особистості. Відповідна корекційна робота досить складна й її може здійснювати педагог-вихователь, який володіє необхідними знаннями та прийомами впливу на того чи іншого вихованця.

Головним засобом у цьому плані має виступити механізм самовідмови, який повинен бути сформованим у вихованця, і яким він мусить вміло користуватися. Це вимагає створення цілісної виховної програми з певними етапами реалізації.

1. Початковий етап полягає в усвідомленні вихованцем системи потреб людини. У цьому зв'язку виділяються матеріальні та ідеальні (пізнавальні, художні, комунікативні, технологічні) потреби. Вихованець повинен розуміти специфіку цих потреб у контексті життя людини.

2. На другому етапі вихованець знайомиться з матеріальним й емоційно-духовним забезпеченням цих потреб, особливо матеріальних, які переважають у потребнісній самосвідомості вихованця.

3. Третій етап передбачає розуміння вихованцем необхідних і достатніх потреб на даному етапі його життя. У цьому зв'язку він осягає (якщо це йдеться особливо про матеріальні потреби) реальні фінансові статки сім'ї. Та навіть незважаючи на це, у нього має бути вихований здоровий потребнісний раціоналізм, за якого відбувається доцільне урівноваження матеріальних і духовних потреб.

На основі оволодіння вихованцем змісту цих етапів у нього й може виникнути механізм самовідмови у сфері задоволення розглянутих потреб.

З певною вірогідністю сформований таким чином механізм самовідмови працюватиме й в умовах, коли особистість буде користуватися лише власними матеріальними і душевно-духовними резервами у задоволенні своїх потреб. Тут головним має бути правило: предмет бажання, який за певних причин не може бути досягнутий нині, відклади на майбутнє, або взагалі відмовся від нього.

Самовипробування у розвитку особистості

По мірі накопичення підростаючою особистістю різноманітних розумових, вольових, емоційно-почуттєвих, діяльнісних утворень вона час від часу випробовує себе, застосовуючи ці утворення у зовнішніх видах активності (у певних справах чи поведінці). Сучасні екстремальні види спорту – яскраве підтвердження викладеної закономірності. Часто можна також спостерігати ситуацію, коли підліток долучається до надто важких фізичних занять, щоб перевірити власну силу волі тощо. Такі прагнення є необхідними у цілісному розвитку особистості, у її самоствердженні та формуванні почуття позитивної самоцінності.

Будемо вважати таку активність зовнішнім самовипробуванням. Реальна виховна ситуація у цьому плані є такою, що педагог, можливо, не беручи до уваги окреслену закономірність або й не знаючи її, все ж час від часу її практично реалізує.

На нашу думку, у виховному процесі має використовуватися випробування особистістю себе, яке за своєю розвивальною силою далеко перевершує вищерозкрите. Йдеться, таким чином, про внутрішнє самовипробування. Природа цього явища нині ще не розкрита, але на відміну від зовнішнього самовипробування, внутрішнє випробування під керівництвом педагога чи спонтанійно виникнути не може. По-справжньому, внутрішнє самовипробування без перебільшення можна віднести до глибоких таємниць внутрішнього світу людини. Попередньо зазначимо, що внутрішнього самовипробування це дещо більше, ніж перевірка; воно набуває рис дослідження. Тепер дамо відповідь на основне питання – що має бути предметом внутрішнього випробування і яка внутрішня інстанція має виступити у функції випробувача?

Якщо вести мову про внутрішнє самовипробування під кутом зору духовно-морального розвитку особистості, то безпосереднім предметом такого діяння мають виступити вчинки-думки та вчинки-почуття, які певна особа формулює щодо інших людей. Зазначимо,

що ці вчинки мають таке ж значення, як і вчинки-зовнішні дії. Отже, поодинокі думки та потяги, що виникають у внутрішньому світі особистості мають у першу чергу усвідомлюватися нею, щоб стати предметом випробування.

Конкретизуємо це судження: думки та потяги можуть мати як моральну, так і аморальну спрямованість, а отже й відповідну суспільну цінність. Відтак внутрішньою інстанцією, яка спроможна випробувати такі утворення, має виступити певна благородна цінність, яка вже існує у внутрішньому духовному досвіді особистості – піклування, щедрість, справедливість тощо. Такого роду цінності у духовному Я особистості виступають як духовні підструктури. Наголосимо, що лише певна благородна цінність може реалізувати функцію випробування у повному обсязі, тобто не залишиться на етапі лише виявлення. Адже вона є адекватною як для моральних, так і для аморальних думок і потягів. Якщо у ролі випробувача виступить асоціальна цінність, вона схвально поставиться якраз до внутрішніх аморальних проявів особистості. Таким чином, процес внутрішнього випробування має виховне значення, оскільки об'єктивно діагностуючи ту чи іншу думку чи потяг, благородна цінність як духовна підструктура Я особистості впливатиме на ці прояви, підтримуючи одні й гальмуючи інші. Ця перетворювальна робота благородної цінності Я особистості має виступити не лише логічним, а й емоційно-смісловим продовженням функції виявлення внутрішньо розгорнутих вчинків.

Розкрита нами природа внутрішнього духовного самовипробування дозволяє ввести його у реальний виховний процес на всіх етапах формування і розвитку особистості. У єдності з іншими рефлексивними механізмами даний механізм сприятиме подоланню тих бар'єрів, які виникають на складному шляху духовного зростання людини.

Успішний результат дії особистості як стимул до її добротності

У виховному процесі на даний час не враховується зв'язок між певною предметною (пізнавальною чи практично-перетворювальною дією) вихованця і його духовно-моральним діянням. Вважається, що це різні за операційною спрямованістю форми активності. Перша ґрунтується в основному на психологічних механізмах, зокрема способах мисленнєвої діяльності, доті як друге – на русій-

них силах (бажання, інтереси, мотиви) Так, у площині безпосередніх засобів реалізації між цими формами активності існує якісна відмінність, за якої не виникає явище індукції як спонуки до взаємореагування.

Однак у психологічній організації суб'єкта предметної дії все ж є фактор, який призводить до вираження зв'язку між нею і духовно-моральним діянням. Таким фактором виступає кінцевий результат тієї чи іншої практичної дії, який має бути успішним, тобто відповідати певним соціальним нормативам. Наголосимо, що його вплив на духовно-моральне діяння не прямий, а опосередкований.

Розкриємо цей процес. Одержаний результат неодмінно оцінюється суб'єктом. У такому оцінюванні головне місце займає емоційне переживання. Якщо цей результат успішний, то відповідно він викликає не одну, а цілий ансамбль позитивних емоцій: радості, гордості, задоволення, самоцінності. Це й призводить до стану душевного умиротворення суб'єкта.

Усі нижчі емоційні прояви (особливо егоїстичної спрямованості) у результаті цього затухають, втрачають свою рушійну енергію, а натомість актуалізуються добродійні спонуки образу Я суб'єкта. Він стає відкритим до потреб іншої людини; план духовності перестає бути для нього відчуженим.

Тож вихователь, знаючи цю психологічну закономірність, має враховувати й змістове наповнення часу вихованця при включенні його у певний особистісний акт. І чим більшою суспільно значущою цінністю оперує вихованець, тим важливіше приурочити її до одержаного ним позитивного предметного результату.

Готовність вихованця до духовного перетворення

У виховному процесі педагогу важливо зафіксувати момент безпосередньої визначеності вихованця у неухильному напрямі до духовності. Адже він може обрати і зворотній шлях свого становлення зі всіма його духовними втратами. Слід зважати на те, що у поступі до духовності необхідно є стадія, коли певні складові духовності виступають лише присутніми у внутрішньому світі вихованця, проте вони ще не виявляються повноправними і постійними виразниками його духовності. Тож йому ще потрібно пройти складний шлях зміцнення духовних надбань, щоб стати дійсною духовною особистістю. На цьому шляху вихованцеві не обійтися без

зовнішньої підтримки. У цьому зв'язку видається вкрай важливим, хто виступатиме у якості такої підтримки.

Звичайно, що особа, яка сама має істотні особистісні вади, не може предстати у цій функції. Незважаючи на це, інколи вихованець тяжіє саме до такої особи, не вмюючи визначити її істинне духовне обличчя. До того ж вона часто-густо вміло маскує його, надаючи йому благочинного вигляду. З огляду на це, у вихованця слід сформуванати настанову на те, що він ні за яких обставин не повинен ухилитися від поради та допомоги з боку якраз високозначущого і духовно зрілого дорослого (педагогів, батьків).

Диференційоване ставлення вихованця до життя

У виховному плані у підростаючої особистості слід викликати постійне бажання і формувати уміння відрізнати у житті істотне від другорядного, дивитись на останнє „крізь пальці”, проявляючи при цьому здорову міру безтурботності. Тому вихованець без особливих потрясінь взмозі відмовитися від чогось, що не зачіпає його глибинні особистісні сенси, які наявні у його власному світі й цінності світу, що його повсякденно оточує. Його особистісною стратегією має стати примноження своїх ціннісних смислів, щоб вони склали зміст його життя. Важливо при цьому, щоб ці духовні складові життя вчасно реалізовувалися.

Однак це не завжди можливо. Тоді вихованцеві потрібні розвинені вольові зусилля для подолання наявних перепон, щоб те чи інше морально-духовне устремління, чи життєвий намір були переведені з ідеального плану у план реальності. Буває й так, що від деяких цих устремлінь необхідно взагалі відмовитися, компенсуючи їх іншими значущими перевагами. Звісно, вихованець має бути внутрішньо готовим для таких трансформацій.

Подолання розщепленості складових внутрішнього світу як умова духовно зростати

Розщепленість різних внутрішніх структур (Я-емоційного, Я-потребнісно-мотиваційного, Я-морального) є внутрішньо обумовленим явищем. Воно виразно проявляється особливо на ранніх етапах розвитку особистості. Сутність розщеплення полягає у тому, що кожна з вище означених структур діє автономно, живе, так би мовити, самостійним життям без будь-якої узгодженості з іншими.

У результаті цього така особистість здатна лише на дрібні життєві справи; на щось велике вона не спроможна. У цих справах особистість може проявляти поспішність, але при цьому й щось з наміченого забувати, і тому неодмінно повертається назад. Такий життєвий калейдоскоп є визначальним для цього типу особистості.

Якщо не проводити певної виховної роботи, явище розщепленості складових внутрішнього світу може бути характерним для особистості й у більш пізніх вікових періодах.

Подолання феномену розщепленості має зводитися до формування у вихованця внутрішнього вміння зосереджувати весь результат мисленнєвих операцій у одному акті свідомості. Це ж призводить до зосередження ним всього змісту свого життя і смислу оточуючої дійсності в одному єдиному прагненні як рушійній силі (мотиви) духовно-морального діяння великого ціннісного масштабу. Замкненість душевного світу вихованця надає йому сили як на спонукальній, так і виконавських частинах духовно-моральної дії (вчинку), а, отже, забезпечує позитивний результат.

Почуття щастя в індивідуальному сприйнятті

Нерідко почуття щастя суб'єкта пов'язується лише з досягненням якихось великих цілей чи успіху у важливій діяльності. Таке бачення щастя не може бути запереченим, однак стосовно підростаючої особистості слід культивувати й інший, так би мовити, його масштаб, який може виступити для неї не менш значущим. Йдеться про переживання вихованцем стану внутрішнього щастя від здійсненого духовно-морального вчинку у всіх його різновидах.

За постійного переживання таких щасливих миттєвостей у нього формується стійка оптимістична життєва позиція як душевний стабілізатор і бар'єр від будь-яких тимчасових буттєвих неладів. Радість, таким чином, стає його головним переживанням у емоційній структурі Я. Така особистість радіє всьому, що бачить: об'єктам природи, людям, зайнятим своїми справами тощо. Постійно демонструючи такий спосіб життєствалення, вона спочатку відчуває, а згодом і глибоко усвідомлює свою несумірність у цьому плані зі своїми ровесниками, і це перетворюється на досить дієвий мотив подальшого особистісно-продуктивного утвердження.

У внутрішньому плані зворушливий спосіб життєствалення наповнює вихованця душевним спокоєм, що позитивно відбивається на його особистому існуванні, яке „забарвлюється у світлі тони”.

Самовідданість у духовно-моральному вдосконаленні особистості

Робота вихователя з етичними поняттями, зокрема з їх змістовим узгодженням видається важливою ланкою у його професійній майстерності. Понятійна точність безпосередньо відбувається на логічній строгості мовленнєвого тексту, який він використовує у виховному процесі. Згадана діяльність вихователя з понятійного унормування за великим рахунком не виступає його прямим методичним завданням, оскільки це безпосередня функція вчених-технологів, які створюють ті чи інші навчально-виховні посібники. Та на даний час згадане технологічне оснащення виховної діяльності досить поверхове, тому цю прогалину змушений заповнити практичний педагог. Приклад такої логіко-уточнювальної роботи продемонструємо щодо терміну самовідданість.

Почнемо з терміну відданість. У тлумачних словниках трактується відданість як властивість суб'єкта, який, будучи пройнятий симпатією, любов'ю до когось, чогось відзначається *постійністю, вірністю*. У свою чергу вірність розуміється як властивість суб'єкта, який *постійний* у своїх поглядах і почуттях; *відданий*, що незмінно дотримується чого-небудь, не зраджує. Матимемо на увазі, що згідно з визначення відданості та вірності вони виявляються тотожними. Далі зупинимось на терміні самовідданість. Він тлумачиться як *готовність пожертвувати собою*, поступитися своїми особистими інтересами *для блага інших*. За такого визначення самовідданості ця властивість ототожнюється з альтруїзмом як безкорисливим прагненням до діяльності *на благо інших*. Це різновид *самозречення*.

Таким чином, перед нами повстає завдання відтворення терміну самовідданості у первісному виді, віддиференціювавши його від терміну альтруїзму. Тож у першому наближенні самовідданість розумітимемо як *вірність собі*: вірність своїм ціннісним орієнтаціям, уподобанням, суспільно значущим переживанням і почуттям, прагненням. Йдеться, таким чином, про *постійність*, тобто *безперервність, незмінність суб'єкта* стосовно цих своїх особистісних утворень. Тут підкреслюється план самодіяльності, коли суб'єкт працює над створенням власного духовно-морального Я, надання йому дійсної стабільності, неможливості відхилення навіть у стані душевного розладу чи під дією зовнішніх чинників. З останніми зустрічається кожна особистість, і її завдання у таких ситуаціях – проявити духовну мужність і зберегти світоглядний статус-кво. Звичайно,

набуття особистістю стану постійності щодо власних внутрішніх утворень є доволі тривалим процесом. Тут істотне значення відіграють і вікові особливості та можливості й здібності особистості працювати над собою, використовуючи засвоєні в процесі виховання відповідні психологічні механізми. У кінцевому підсумку слід зважати на закономірність, згідно з якою, чим інтенсивніше особистість проявляє вірність як ставлення до інших, тим успішніше буде формуватися у неї самовідданість як узагальнене самоставлення, як стійка рефлексивна риса – цінність. Разом з гідністю ці духовно-рефлексивні цінності знаходяться на вершині смисло-життєвої піраміди особистості, мотивуючи її щоденну поведінку, спілкування та загальну добродію відкритість до людського світу.

Ціннісна вищість особистості як виховний пріоритет

Прагнення до відчуття радості та задоволення часто-густо поглинають душевний склад особистості. Вона може бути повністю занурена у них, не бажаючи будь-яких інших переживань. Не випадково З.Фрейд принцип устремління до задоволення вважав одним з провідних у розвитку особистості. Звичайно, неможливо обличити її згаданих переживань, особливо на ранніх стадіях становлення. Більше того, їх слід відповідним чином актуалізувати й підтримувати. Однак, необхідно зважати на те, що переживання радості на задоволення виявлятимуться значущими у вихованні та розвитку особистості за умови, коли вони виступатимуть результатом її суспільно значущої активності (праці, учіння, спілкування тощо), а не підсумком лише пасивного споглядання чи споживання чогось. На жаль, останнє може набувати усталеного життєвого стану, зі всіма його розвивальними негативами. Річ у тім, що ці емоційні переживання центруються лише на особистості, перешкоджаючи їй розкритися до оточуючого людського світу. Згодом на їхній основі може сформуватися стійка ціннісна система Я-заради-Себе.

Особистість як носій такої системи характеризуватиметься примітивною тямучістю, дрібною ощадливістю, непомірним матеріальним накопиченням, ницістю, байдужістю до інших і т.п., всім тим, що не сприяло духовній досконалості людини. Не слід вважати, що особистість з такою ціннісною системою дистанціюється від справ певної групи. Навпаки, вона у всьому бере участь, виступає учасником тих чи інших подій, проявляючи належну старанність. Одним словом, така особистість повністю належить світу. Однак у

своїх ціннісних намірах вона не в змозі переступити через власну користь, поступившись індивідуалістичними інтересами і зосередивши для себе на їх основі всю реальність оточуючої дійсності.

Виникає, таким чином, виховна проблема створення у підростаючої особистості внутрішньої позиції несумірності з наявною ціннісною системою Я-заради-Себе. Таку позицію ми пов'язуємо з ціннісною системою Я-заради-Іншого, яка має бути духовно вищою від попередньої, і якраз у цьому вбачається їхня кардинальна відмінність, яка є результатом закономірного скачка у особистісному розвитку вихованця. Такий скачок вимагає від підростаючої особистості самовідмови від існуючої нижчої ціннісної системи, оскільки лише за розгортання цього механізму вона стає володарем самої себе, свого Я, що потенційно спрямовується до духовного зростання. Елементарним прикладом такого духовно розвивального явища може бути виконання дитиною певної справи, яка мотивується не очікуванням винагороди, а як проявом нею піклування про батьків. Отже, несумірність морального діяння допомоги полягає у неподібності їхньої мотивації. Лише у сфері мотивації Я-заради-Іншого можуть бути сформовані високо смислові цінності, як показники духовно-морального розвитку особистості. Такого ціннісного масштабу особистість є дійсно непересічною, а значить, і все, що вона робить, є також непересічним. Звідси й висока суспільна оцінка такої особистості й її діянь.

Думка іншого щодо мене як засіб самовиховання

Вплив людини на людину вважається вихідним твердженням, коли говорять про соціальні витоки її розвитку як особистості, тобто носія певної культури. Засоби цього впливу досить різноманітні: тут і наслідування, і адаптація, і стихійне чи організоване навчіння та переконання тощо. Звичайно, що їхня культурно перетворювальна сила різна, але всі вони присутні в онтогенезі кожної підростаючої особистості. Одним з таких засобів, вплив якого може зазнавати дитина, виступає зовнішнє оцінне судження про неї ровесника чи дорослого. Механізм впливу цього засобу достатньо розкритий у теорії, і він широко використовується у виховному процесі.

Розкриємо менш відомий міжособистісний чинник, який може позитивно відбиватися на процесі розвитку і саморозвитку підростаючої особистості. Йтиметься про особливу ситуацію вихованця, коли у його внутрішньому світі на високому рівні актуалізації

представлений ровесник чи дорослий, причому вони мусять бути досить значущими для нього. Якщо ці особи знаходяться поза самосвідомістю вихованця, то внутрішньої зустрічі не відбудеться. До таких осіб вихованець має подумки звертатися у формі діалогічної взаємодії.

У якій же функції може виступити інший, до якого подумки можуть звертатися вихованці? Він може представлятися у соціальній ролі арбітра, порадника, оцінювача. Відповідно до цих ролей конкретний вихованець тяжіє до уявної зустрічі з іншим, коли перед ним виникає неоднозначна ситуація морального вибору, невизначеності у зайнятті певної групової позиції, самооцінці власного особистісного діяння тощо.

Зазначимо, що вихованець прислухатиметься до думки дорослого, якщо він вірить у нього, переконаний у його чесності, справедливості, повазі. За таких умов, дорослий чинитиме дієвий виховний вплив на вихованця. Процес внутрішнього діалогу може розгортатися, наприклад, так: „Учителю, як би ти вчинив, перебуваючи на моєму місці?“. За такого звертання вихованець здійснює моральний аналіз особистості дорослого, порівнює з собою у момент прийняття певного морального рішення і на основі цього практично діє.

Особлива ситуація у внутрішньому плані вихованця створюється тоді, коли він ставить запитання – яким я видаюся з точки зору дорослого? Така ситуація науково трактується як прояв соціально-психологічної рефлексії. Вона допомагає вихованцеві вчасно здійснювати самоконтроль і особистісну самокорекцію. Тож її слід вчасно розвивати і підтримувати поряд з іншими засобами духовно-морального саморозвитку особистості.

ПІСЛЯМОВА

Сучасні науково-прикладні зусилля освітян спрямовані на побудову гуманістичної світоглядної системи, у якій мусить розгортатися особистісно орієнтований виховний процес. Вона у цьому плані не повинна осмислювати традиційні наукові категорії, а ґрунтуватися на тих, що сутнісно відтворюють її основні смисли. До таких категорій доцільно віднести „духовну взаємодію”, „діалогічне спілкування”, „суб'єкт-суб'єктні відносини”. Вони практично діють не розрізнено, а цілісно, пов'язуючись настановами рівності та розуміння вихователями один одного.

У цих умовах, по-перше, повністю заперечується диктат та насилля, що були характерними для традиційного виховання. По-друге, на високому рівні забезпечується як професійна активність педагога, так і (що надзвичайно важливо) духовно-моральна активність вихованців. Вони кожен етичну істину пропускають крізь своє серце, одухотворяють її, і це стає запорукою їхнього достойного морального життя.

Уже в молодшому шкільному та підлітковому віці вихованці занурюються у ціннісно орієнтований спосіб життя, набувають необхідних здібностей до селекції тих чи інших життєвих ситуацій з позиції своєї духовно-моральної системи; дистанціюються від одних і, дієво підтримуючи інші.

Як свідчать наші експериментальні дослідження, у вихованців, що зазнали добровільного впливу запропонованих методичних приписів, відсутній ефект боязні переходу до наступного вікового етапу життєдіяльності зі всіма його змістовно іншими потребами, вимогами, способами міжособистісної взаємодії. Крім того, у них значно підвищується емоційна культура, зокрема емпатійна здатність. Переживання співчуття у них настільки яскраві, що, той, хто страждає, забуває про свій неприємний стан в результаті впливу того, хто проявляє співстраждання.

Отже, актуальним видається завдання створення практичних виховних варіантів на запропонованих інноваційних ідеях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Басина Е. З. Роль ідентифікації в формуванні альтруїстических установок личности / Е. З. Басина, Е. Е. Насиновская // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. – 1977. – № 4. – С. 33–41.
2. Белинская Е. П. Временные аспекты „Я-концепции” и идентичности / Е. П. Белинская // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 146–147.
3. Бех І. Д. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 1 (74). – С. 30–37.
4. Бех І. Д. Рефлексія у духовному „Я” особистості / І. Д. Бех // Рідна школа. – 2011. – № 8–9 (980–981). – С. 9–14.
5. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.
6. Вишневський О. Г. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посіб. для студ. внз / О. Г. Вишневський. – Дрогобич: Коло, 2003. – 528 с.
7. Гуманизация воспитания в современных условиях / под ред. О. С. Газмана, И. А. Костенчука. – М. : УФЦИнноватор, 1995. – 115 с.
8. Иванова Н. Л. Социальная идентичность: теория и практика / Н. Л. Иванова. – М. : Изд-во СГУ, 2008.
9. Казанская В. Г. Личность ученика и учителя в начальной школе / В. Г. Казанская. – СПб. : КАРО, 2004. – 208 с.
10. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
11. Кон И. С. Психология юношеского возраста / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.
12. Коротов В. М. Воспитывающее обучение / В. М. Коротов. – М. : Педагогика, 1980. – 192 с.
13. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – К. : Т-во „Знання” України, 2011. – 520 с.
14. Кьеркегор С. Страх и трепет / С. Кьеркегор ; пер. с дат. – М. : Республика, 1993. – 383 с.

15. Лийметс Х.-Й. Как воспитывает процесс обучения / Х.-Й. Лийметс. – М., 1982. – 76 с.
16. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания / О. В. Лишин. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 256 с.
17. Маленкова Л. И. Теория и методика воспитания / Л. И. Маленкова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 480 с.
18. Олпорт Г. Становление личности : Избранные труды / Гордон Олпорт. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.
19. Педагогические апокрифы: Эдюты о В. А. Сухомлинском / сост. О. Сухомлинская. – К. : „Акта”, 2008. – 430 с
20. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
21. Рогачева С. Н. Влияние самосознания на динамику развития самостоятельности младшего школьника в процессе социализации / С. Н. Рогачева // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 159–167.
22. Ручинська Н. Технології дистанційного навчання в роботі викладача закладу післядипломної недосвіти / Н. Ручинська // Післядипломна освіта в Україні. – К., 2012. – С. 67–69.
23. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти / О. Я. Савченко. – 2-ге вид., доп. і переробл. – К. : Богданова А. М., 2009. – 226 с.
24. Сайко Э. В. Идентификация как способ социального бытия и идентичность как форма субъективного самоосуществления / Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 28–37.
25. Самосознание и научное творчество. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1992. – 450 с.
26. Собкин С. К. К формированию представлений о механизмах процесса идентификации в общении / С. К. Собкин // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – Краснодар, 1975. – С. 55–57.
27. Сокольников Ю. П. Теория воспитательного пространства / Ю. П. Сокольников. – М. : Наука, 1977. – 391 с.
28. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М. : Политиздат, 1972.
29. Фрейд З. Введение в психоанализ : лекции / З. Фрейд. – М. : Наука, 1991. – 546 с.

30. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Большая книга психологии. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фейдимен ; пер. с англ. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 704 с.
31. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

❖ ДОДАТКИ

**ДІАГНОСТИЧНА МЕТОДИКА ДЛЯ
ВИЗНАЧЕННЯ ТИПУ САМОСТВЕРДЖЕННЯ
ПІДЛІТКІВ ТА ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ**

(розроблена Т. Д. Дубовицькою, Є. Н. Кирєвою
й адаптована І. Д. Бехом)

Опис методики дослідження

Опитувальник складається з 18 тверджень, які стосуються ставлення до себе, інших людей, до навчання, кохання, дружби, сім'ї і т. п. Кожне твердження представлено трьома варіантами відповідей. Досліджуваному пропонується оцінити, який із варіантів самоставлення і ставлення до різних ситуацій підходить йому „найбільше” або „найменше”. Опрацювання результатів: відповіді „найменше” оцінюються в 0 балів, відповіді „найбільше” – 2 бали, невібрані відповіді оцінюються в 1 бал.

Інструкція. Можливі два варіанти проведення дослідження (з бланком відповіді і без нього), кожному з яких відповідає своя інструкція.

1. „Вам пропонується 18 тверджень, що стосуються Вашої поведінки в різних життєвих ситуаціях, та варіанти відповідей на них. Оцініть, який із запропонованих варіантів відповідей підходить Вам „найбільше”, а який „найменше”. Для цього у бланку відповідей напроти номера твердження у графі „найбільше” поставте літеру (А, Б або В) того варіанта відповіді, який найбільшою мірою відповідає Вашому уявленню чи поведінці, у графі „найменше” поставте літеру того варіанта відповіді, який найменше відповідає Вашому уявленню чи поведінці. Варіант відповіді, що залишився невібраним, не реєструється”.

2. „Вам пропонується 18 тверджень, які стосуються Вашої поведінки у різних життєвих ситуаціях, та варіанти відповідей на них. Оцініть, якою мірою відповідає Вашому уявленню/поведінці кожен із запропонованих варіантів. Якщо відповідь „правильно” описує Вашу позицію з означеного питання, то поряд із номером відпові-

ді поставте цифру 2, що означає „так, абсолютно правильно”. Якщо твердження Вам зовсім не підходить, тоді поставте цифру 0, що означає „ні, це зовсім не так”. Напроти відповіді, що залишилася невибраною, поставте цифру 1”.

Зміст опитувальника

1. Що Ви думаєте про себе:
 - А) Я заслуговую на визнання і повагу набагато більше, ніж інші;
 - Б) Я не заслуговую на визнання і повагу;
 - В) Я заслуговую на таке ж визнання і повагу, як і багато інших.
2. Спілкуючись з іншими людьми, міркуючи про їхній характер, Ви вважаєте, що:
 - А) Інші люди набагато кращі за мене;
 - Б) В інших людях більше поганого, ніж хорошого;
 - В) В інших людях більше хорошого, ніж поганого.
3. Ваше ставлення до матеріального благополуччя:
 - А) Матеріальне благополуччя необхідне для того, щоб забезпечити свій розвиток, пізнання;
 - Б) Матеріальне благополуччя необхідне для того, щоб мати владу над людьми і отримувати задоволення;
 - В) Матеріальне благополуччя необхідне для того, щоб забезпечити собі можливість нічого не робити.
4. Ваше ставлення до сімейного життя:
 - А) Сім'я необхідна для того, щоб повною мірою задовольняти мої потреби і бажання;
 - Б) Сім'я завдає лише неприємностей і розчарувань;
 - В) Сім'я необхідна для того, щоб рости і розвиватися далі.
5. Як Ви ставитеся до успіху:
 - А) Вважаю, що немає сенсу в тому, щоб досягати успіху;
 - Б) Успіх потрібен для подальшого саморозвитку, самовдосконалення;
 - В) Успіх потрібен для того, щоб мною захоплювалися, заздрили мені.
6. Як Ви ставитеся до навчання:
 - А) Навчаюся, щоб стати освіченою і розвиненою людиною;
 - Б) Навчаюся, тому що змушують батьки й учителі;

Б) Головне не навчання, а можливість проявити себе, довести свою правоту.

7. Якщо Ви дізнаєтеся, що деякі з Ваших звичок, дій шкодять Вашому здоров'ю, то:

А) Нічого не будете змінювати, адже здоров'я вже пошкоджене;

Б) Змініте свою поведінку, спосіб життя;

В) Нічого не будете змінювати, оскільки самі вирішуєте, що корисно, а що шкідливо.

8. Як Ви ставитеся до дружби:

А) Найкращий друг людини – собака (ніколи не зрадить);

Б) Найкращий друг – це той, для кого я є авторитетом;

В) Найкращий друг – це людина, яка мене розуміє.

9. Коли Ви плануєте чогось досягти, то:

А) Досягаю цього будь-якими засобами;

Б) Враховую інтереси інших людей;

В) Краще нічого не планувати, щоб потім не зазнавати розчарувань.

10. Коли хтось налаштований або діє проти Вас, то:

А) Дуже засмучуюся, не знаю, що вдіяти;

Б) Аналізую, із чим це пов'язано, щоб потім вирішити, як діяти;

В) Готовий іти на конфлікт, щоб довести свою правоту.

11. Ваше ставлення до кохання:

А) Бути поруч із коханою людиною – найбільше щастя у житті;

Б) Кохання спричинює лише проблеми (завдає розчарувань);

В) Кохання – це добре, особливо коли коханий дає все, що потрібно.

12. У складні, кризові моменти свого життя Ви:

А) намагаєтеся знайти прийнятний для Вас і оточуючих вихід;

Б) Будь-якими способами намагаєтеся досягти бажаного, позбавитися неприємних переживань, зняти напругу;

В) Думаєте, що нічого змінити не можна, усі зусилля марні.

13. Яке твердження найбільш точно відображає Вашу життєву позицію:

А) Життя – суцільні розчарування і невдачі;

Б) У житті для досягнення бажаного доводиться іти напролом;

В) Головне в житті – це реалізація своїх можливостей і здібностей, але не за рахунок інших людей.

14. Якщо Ви перебуваєте в компанії, то найчастіше Ви:

А) Берете участь у спільній розмові, виявляєте інтерес до оточуючих;

Б) Мовчите, тримаєтесь осторонь;

В) Всіляко намагаєтесь привернути до себе увагу.

15. Ви належите до людей, які:

А) Вважають себе гіршими за інших;

Б) Змушені часто сперечатися і конфліктувати, щоб досягти свого;

В) Прагнуть бути гідними поваги.

16. Вам подобається:

А) Коли Вас ніхто не турбує;

Б) Отримувати задоволення від добре виконаної роботи;

В) Отримувати задоволення від можливості робити так, як хочеш.

17. Ви б хотіли, щоб люди навколо Вас:

А) Були розумними й цікавими;

Б) Підтримували Вас чи хоча б не ображали;

В) Рахувалися з Вашою думкою, боялися Вас.

18. Ви хотіли б бути схожими на тих:

А) Кому заздрають; кого бояться; з думкою кого рахуються;

Б) Хто по-справжньому захоплений своєю справою і досягає в ній успіхів;

В) Хто може жити сам по собі, бути нічим не зобов'язаним іншим.

Бланк відповідей

Стать: _____ Вік: _____ Дата: _____

№ з/п	Найбільше	Найменше	№ з/п	Найбільше	Найменше
1	2	3	4	5	6
1			10		
2			11		

1	2	3	4	5	6
3			12		
4			13		
5			14		
6			15		
7			16		
8			17		
9			18		

Опрацювання результатів

Відповіді досліджуваного, позначені як „найбільше”, оцінюються у 2 бали. Відповіді, позначені як „найменше”, оцінюються в 0 балів. Відповіді, які залишилися невибраними, оцінюються в 1 бал. Результати опрацьовуються відповідно до ключа до опитувальника, і за сумою отриманих балів визначається переважний тип самоствердження, а також розподіл різних типів у загальному профілі.

„Ключ” для опрацювання результатів

Деструктивний тип самоствердження (ДС)		Конструктивний тип самоствердження (КС)		Відмова від самоствердження (ВС)	
1А	10В	1В	10Б	1Б	10А
2Б	11В	2В	11А	2А	11Б
3Б	12Б	3А	12А	3В	12В
4А	13Б	4В	13В	4Б	13А
5В	14В	5Б	14А	5А	14Б
6В	15Б	6А	15В	6Б	15А
7В	16В	7Б	16Б	7А	16А
8Б	17В	8В	17А	8А	17Б
9А	18А	9Б	18Б	9В	18В

Рівні готовності педагога до інноваційної діяльності

Рівень готовності	Складові (компоненти) готовності		
	Особистісна	Теоретична	Практична
1 рівень	Професійно значущою цінністю виступає стабільність, впорядкованість. Мотив участі в інноваційній діяльності – спосіб уникнення можливих напружень у відносинах з керівництвом і колегами по роботі в разі відмови від участі. Має схильність до заняття творчістю. Займається епізодично самоосвітою. Сформовано і проявляє себе як якість професійно-педагогічної культури консервативно-охоронна поведінка.	Знає про існування інноваційних освітніх прийомів, методів, програм, технологій. Володіє комплексом понять педагогічної інноватики.	При організації заходів застосовує інноваційні прийоми і засоби навчання. Володіє загальними вміннями комунікації. Здійснює рефлексію власної діяльності тільки за допомогою інших
2 рівень	Професійно значущою цінністю виступає необхідність в оновленні. Мотив участі в інноваційній діяльності – спосіб досягнення визнання і поваги з боку керівництва та колег. Проявляє ситуативний інтерес до творчості. Підвищує кваліфікацію з проблематики, пов'язаної з інноваційною діяльністю. Сформована і проявляє себе як якість професійно-педагогічної культури невизначеність поведінки.	Знає на високому рівні інноваційні прийоми і методи навчання.	При організації заходів застосовує інноваційні методи та методи навчання. Вміє організувати якісну комунікацію з іншим. Вміє здійснювати рефлексію власної діяльності.
3 рівень	Інновація прийнята як особистісно значуща цінність і розглядається в якості механізму розвитку системи освіти. Мотив участі в інноваційній діяльності – виконання свого професійного обов'язку. Має стійкий інтерес до творчості і проявляється відповідальністю за результат діяльності. Бере участь в освітніх заходах	Знає на високому рівні інноваційні програми і методи	Вміє розробляти і реалізовувати інноваційні програми навчання. Вміє організувати якісну комунікацію в групі. Вміє організувати рефлексію іншого.

Зміст

ВСТУП	5
-------------	---

Частина 1

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЖЕРЕЛА ВИХОВНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Передмова	7
-----------------	---

Розділ 1

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ

ЯК ДУХОВНО-ПРАКТИЧНИЙ СИМВОЛ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Феномен самореалізації: процесуальна своєрідність.....	9
1.2. Саморозвиток і процес самореалізації особистості.....	11
1.3. Відповідальність як внутрішнє джерело самореалізації особистості.....	13

Розділ 2

ПОЧУТТЯ ГІДНОСТІ У ДУХОВНОМУ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

2.1. Гідність як ставлення до себе	15
2.2. Честь у структурі почуття гідності.....	20
2.3. Культура гідності як мета особистості	22
2.4. Гідність – основа духовної свободи особистості	25

Розділ 3

ЛАБІРИНТИ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

3.1. Духовна безпечність – напруженість у вихованні та розвитку особистості.....	29
3.1.1. Духовна безпечність як психічний стан людини	29
3.1.2. Чинники духовної безпечності особистості.....	31
3.1.3. Духовна напруженість як психічний стан людини.....	32

3.1.4. Воля у розвитку духовної напруженості особистості	33
3.1.5. Тактика подолання духовної безпечності та утвердження духовної напруженості.....	35
3.2. Духовна культуродомінантність як виховний ідеал: засоби досягнення.....	37
3.2.1. „Я” в особистісному бутті людини.....	37
3.2.2. Краса духовності: виховні можливості.....	39
3.2.3. Грані самосвідомості особистості	40
3.2.4. Колізія емоційних переживань особистості	42
3.2.5. Суб'єкт-суб'єктні взаємини: умови оптимізації.....	46
3.2.6. Контури свободи і розвитку особистості	51
3.2.7. Психонюанси альтруїзму особистості	53

Розділ 4

ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС З ГЛИБИННИМ ПСИХОЗАНУРЕННЯМ

1. Підростаюча особистість як суб'єкт виховного процесу.....	59
4.1. Формула морального шляху у виховному процесі.....	59
4.2. Акценти процесу самовиховання	62
4.3. Звернення до ціннісно найвразливіших компонентів образу Я вихованця	64
4.4. Ефект морального відлуння у виховному процесі	65
4.5. Педагогічне ставлення до вихованця як розвиненої особистості	66
4.6. Захисний механізм перебільшення у морально розвивальній позиції вихованця	67
4.7. Вчинкова вибірковість у виховному процесі	68
4.8. Мотиваційне Его-зміщення у добродійному вчинку вихованця	69
4.9. Виховний дозвіл-застереження як форми прилучення вихованця до моральних потреб	71
4.10. Термінологічне закріплення у самосвідомості вихованця асоціальної дії як спосіб її корекції.....	72
4.11. Перенесення вихованцем власних моральних настановлень на іншого	73

-
- 4.12. Механізм соціального розслідування та пізнання
у виховному процесі 75
- 4.13. Розголос у виховному процесі 76
- 4.14. Підозра у взаєминах вихованців 76
- 4.15. Бездіяльність – занепокоєність
у особистісних здобутках вихованця 78
- 4.16. Спроможність вихованця протистояти
викривленим моральним судженням групи 80
- 4.17. Право вихованця на заперечення морального рішення
вихователя 82
- 4.18. Негативні очікування як збурювачі емоційного стану
вихованця 83
- 4.19. Звинувачення у виховному процесі 84
- 4.20. Слухняність – принизливість дитини
у виховному процесі 85
- 4.21. Подяка вихованців вихователю
як засіб їхнього морального зміцнення 86
- 4.22. Пригадування вихованцем власного вчинку
як спонука до його повторення 86
- 4.23. Стійкість до особистісних знегод
у моральній поведінці вихованця 87
- 4.24. Подвійні вчинки як чинники особистісного
розвитку вихованця 88
- 4.25. Тенденція виходу особистості за межі
нормативних приписів у виховному процесі 90
- 4.26. Поведінковий прояв морально незрілої свідомості
вихованця 91
- 4.27. Почуття сорому в особистісному самовдосконаленні
вихованця 92
- 4.28. Педагогічна емоціокорекція у виховному процесі 93
- 4.29. Емоційно-ціннісна реакція вихованця
на етичний зміст 95
- 4.30. Від вчинку вихованця за механізмом наслідування
до чинку за механізмом усвідомлення 96
- 4.31. Незадоволеність собою як імпульс до необмеженості
особистісного зростання вихованця 97

2. Вихованець у внутрішніх здобутках, переживаннях і намірах 99
- 4.32. Ефект іррадіації у виховному процесі..... 99
 - 4.33. Виховна спроможність подяки вихованцю за майбутню добродійність 100
 - 4.34. Вчинкова контрастність як виховний засіб 101
 - 4.35. Педагогічне виказування у виховному процесі 103
 - 4.36. Виховна ефективність цілісного розуміння вихованцем попередження педагога..... 105
 - 4.37. Позитивне сприйняття вихованцем санкцій педагога як стабілізатор їхніх щирих взаємин..... 106
 - 4.38. Ціннісна одностайність колективу вихованців як педагогічна мета 108
 - 4.39. Навчальні здобутки як засіб особистісного взаємозбагачення вихованців 109
 - 4.40. Стимування вихованцем спонуки до власної аморальної дії..... 110
 - 4.41. Типи перешкод на виховному шляху дитини 111
 - 4.42. Колізія відповідальності педагога за моральні досягнення вихованця 112
 - 4.43. Розпач у корекційно-превентивному заломленні..... 113
 - 4.44. Обіцянка і відмова як виховні прийоми..... 115
 - 4.45. Ціннісні орієнтації вихованців у діяльності педагога 116
 - 4.46. Емоційно-поведінкове відхилення вихованця: показники орієнтування 118
 - 4.47. Моральна вищість особистості як виховний мотив..... 119
 - 4.48. Плодотворна рефлексія вихованця у намаганнях педагога 120
 - 4.49. Емоційно-енергетичне переймання у виховному процесі..... 121
 - 4.50. Міжсферна моральна цілісність вихованця як показник його особистісної мобільності 122
 - 4.51. Ефект ціннісної цілісності у вихованні особистості 125
3. Колізії особистісного і статусного самопочуття вихованця 127
- 4.52. Емоційні комплекси: за і проти 127

- 4.53. Статусні відмінності вихованців
як мотив опору особистісному вдосконаленню 130
- 4.54. Почуття власної зверхності
як спонука до образи іншого 132
- 4.55. Піклування дорослих про вихованця:
два розвивальні наслідки..... 134
- 4.56. Моральна мужність
у особистісному становленні вихованця 135
- 4.57. Особистісні надбання вихованця
як критерій його суспільної затребуваності 136
- 4.58. Тотальна згода у спілкуванні вихованців
як перепона їхньому особистісному розвитку 137
- 4.59. Позиція Я-сильний, Я-слабкий
у поведінці вихованця 139
- 4.60. Міжособистісне примирення:
виховна неминучість 140
- 4.61. Емоційна поразка у вихованні особистості 142
- 4.62. Вихованець як суб'єкт лжеморалі
у понятійному апараті педагога 143
- 4.63. Духовний помисел у саморозвитку вихованця..... 145
- 4.64. Розвивальний ефект присутності
значущої особистості в образі Я вихованця 146
- 4.65. Зобов'язаність – невдячність вихованця іншій людині
як дві його поведінкові позиції 148
- 4.66. Самозадоволеність вихованця:
необхідність запобігання..... 149
- 4.67. Заздрість вихованця у чорно-білому спектрі 151
- 4.68. Малодушність у особистісній недосконалості
вихованця 153
- 4.69. Колізія міжособистісних відносин підтримки –
перешкоди у виховному процесі..... 154
- 4.70. Неадекватна моральна самооцінка вихованця
як детермінанта ускладнень взаємин з ровесниками..... 156
- 4.71. Знегоди вихованця як імпульс до переоцінки
його ровесниками власних цінностей..... 157
- 4.72. Явище підкорення у неформальній групі
вихованців 159

4. Емоційне реагування вихованця у контексті його Я-позиції та емоційних станів	161
4.73. Моральне розуміння у особистісному становленні вихованця	161
4.74. Віра вихованців значущому педагогу як засіб їхньої внутрішньої стабільності	163
4.75. Ефект „спорідненість душ” у виховному процесі.....	164
4.76. Педагогічна техніка визначення дійсного мотиву вчинку вихованця	165
4.77. Схвалення і ганьба як суспільна оцінка вихованця	167
4.78. Ситуація нехтування вихованцем педагогічною пропозицією: доцільність його неосудження.....	168
4.79. Плямування вихованцем ровесника за його добродійність: неминучість особистісних утрат	170
4.80. Прийнятне виховне домагання як методична мета	171
4.81. Морально перетворювальна сила поблажливого ставлення до вихованця.....	173
4.82. Соціоперцептивний і персоналізований види дружби як моральні атрибути вихованця.....	174
4.83. Соціально-рольове зміщення у розвитку вихованця	177
4.84. Виховний поступ: від обов'язків виконавських до обов'язків управлінських	178
4.85. Удавання як спосіб досягнення вихованцем власних цілей	180
4.86. Зухвалість вихованця у контексті педагогічних застережень	182
4.87. Виправдання у міжособистісних стосунках вихованців	184
4.88. Вередування як спосіб поведінки вихованців.....	186
4.89. Випереджувальний моральний контроль у особистісному розвитку вихованця.....	187
4.90. Чуття міри як показник особистісної зрілості вихованця	189
4.91. Морально-перетворювальні можливості представницької функції вихованця	192

4.92. Самовпевненість вихованця у методичному відбитті.....	194
4.93. Почуття обтяжливості у міжособистісному спілкуванні вихованців.....	195
4.94. Спрямованість вихованця на приховування власних вчинків	197
4.95. Потяг вихованця до хизування як спосіб самопрезентації.....	198
4.96. Прагнення вихованця до преваги: умови задовольняння.....	200
4.97. Приниження: два прояви, два сенси	201
4.98. Прийом Я–Ти–уподібнення у виховному процесі	203
4.99. Створення вихованцем ілюзії власної моральної вихованості	204
4.100. Особистісні табу й активи вихователя.....	206

Розділ 5

ВІКОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У ВИХОВНОМУ КОНТЕКСТІ

5.1. Періодизація психічного розвитку дитини.....	209
5.2. Метод педагогічного умовляння у вихованні особистості	216
5.2.1. Особливості першої миті перебігу процесу педагогічного умовляння	217
5.2.2. Особливості задавання вихованцю особистісно розвивальної перспективи.....	219
5.2.3. Особливості емоційно-аргументувальних педагогічних чинників виклику у вихованця особистісної рефлексії	220
5.2.4. Емоційно-змістове поглиблення внутрішньої ситуації „обтяжливості усвідомлення вихованцем своїх суспільно несхвальних діянь”	221
5.2.5. Емоційна цілісність у процесі педагогічного умовляння.....	224
5.2.6. Ситуації зваблювання у корекційному впливі на вихованця.....	227

5.2.7. Надія у моральних здобутках вихованця.....	229
5.2.8. Закид у суб'єкт-суб'єктній виховній взаємодії.....	229
5.2.9. Комбіноване прохання у суб'єкт-суб'єктній виховній взаємодії.....	230
5.2.10. Емоційний комплекс впливу педагога на вихованця.....	231
5.3. Діагностика моральної вихованості школяра.....	233
5.3.1. Методика „Вибір”.....	233
5.3.2. Методика „Характеристика”.....	234
5.3.3. Методика „Вимір особистісних якостей учнів середнього та старшого шкільного віку”.....	235
5.3.4. Методика „Самооцінка скромності”.....	238
5.3.5. Методика „Оцінна шкала прояву суспільних і моральних якостей підлітків і старшокласників”.....	239

Розділ 6

НАУКА ТВОРЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПРАЦЯХ МАЙСТРІВ ПЕДАГОГІКИ

6.1. К.Д. Ушинський як основоположник наукової педагогіки.....	243
6.2. Естетика духовності В.О. Сухомлинського.....	246
Список використаної літератури.....	251

Частина 2

ОСОБИСТІТЬ У ПРОСТОРІ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ

Передмова.....	255
----------------	-----

Розділ 1

ОСВІТНЬО-ВИХОВНІ ДОМІНАНТИ В КОНЦЕПТУАЛЬНОМУ ОСМИСЛЕННІ

1.1. Виховні закони в життєвій перспективі особистості.....	257
1.2. Образ сучасної людини в контексті орієнтирів розвивального виховання.....	261

1.3. Два наукових погляди на виховання і розвиток особистості.....	265
1.4. Світоглядно-духовний розвиток малої групи	268
1.5. Акценти мистецької творчості та виховання особистості	272
1.6. Компетентнісний підхід у зв'язках із його методологічними відповідниками	274

Розділ 2

КАТЕГОРІЯ „СОВІСТЬ”

У ПОСТКЛАСИЧНОМУ ПСИХОЛОГІЧНОМУ ОСЯГНЕННІ

2.1. Традиційні погляди на совість.....	279
2.2. Совість як соціокультурний феномен	283

Розділ 3

РЕФЛЕКСІЯ І ДУХОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

3.1. Виховний контекст рефлексії в науково-дослідній спадщині.....	286
3.2. Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей.....	290
3.3. Я як джерело духовного розвитку особистості	295
3.4. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості.....	301
3.5. Я-концепція в кореляційних залежностях	308

Розділ 4

ВИХОВНИЙ ПРОСТІР ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

4.1. Типологія виховного впливу	312
4.2. Демократизація соціобуття вихованців	313
4.3. Гуманізація соціобуття вихованців	314
4.4. Індивідуалізація соціобуття вихованців	316
4.5. Культивування творчих можливостей вихованців	317
4.6. Формування особистісно конструктивних відносин	319
4.7. Оптимізація виховних можливостей процесу навчання.....	321
4.8. Взаємодія школи і навколишнього середовища.....	322
4.9. Взаємодія школи і сім'ї.....	325

4.10. Міжкультурна взаємодія у розвитку вихованців.....	326
4.11. Продуктивна життєдіяльність вихованців.....	327
4.12. Учитель у виховному просторі.....	329

Розділ 5

ПІДРОСТАЮЧА ОСОБИСТІСТЬ НА ЖИТТЄВОМУ ШЛЯХУ

5.1. Соціальні межі молодшого школяра	332
5.2. Підліток у соціальній невизначеності	338
5.3. Старшокласнику контексті образу дорослого життя	347

Розділ 6

ГРАНІ ДОБРОЧИННОГО ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ

6.1. Життя особистості в смисло-ціннісному пошуку.....	358
Життя в енергетиці переживань.....	358
Філософія життя як моральна філософія.....	360
Життя особистості як причетність до буття	362
Життя як розвивальна вчинкова система	363
Досягнення досконалості в достойному житті як цінності особистості.....	365
Підтримка благодійного життя як завдання особистості.....	366
Морально-ціннісне спотворення в груповому житті	367
Життя в контексті готовності особистості до майбутнього	369
Життя особистості у величі духовності.....	371
Масштаб добродійного життя особистості	372
Особистість у життєвому вчинковому просторі.....	373
Життя особистості у вимірі порядності – непорядності	374
Життя особистості в ціннісних проєкціях	376
Життя особистості у ціннісній палкості	377
Духовна присутність наставника в житті групи як чинник її самореалізації	378
Міжособистісна допомога як життєве благо.....	380
6.2. Почуттєва палітра життя особистості	380
Життя особистості в атмосфері недоброзичливості.....	380
Прикрощі та турботи в житті особистості.....	381

Переживання життєвих ситуацій особистістю	383
Емоційний чинник психологічної нестабільності життя особистості.....	385
Життя особистості як єдине поривання.....	386
Ситуація очікування – несподіваності в житті особистості	388
Життя особистості в умовах емоційного неладу.....	389
Життя двох у душевному співзвуччі	390
Сімейне життя в граничних негативних переживаннях	392
Самопереживання особистості в розв'язанні життєвих проблем	393
6.3. Особистість як будівничий власного життя	394
Способи реагування особистості на життєві невдачі.....	394
Життя у спектрі спроможностей особистості.....	396
Дріб'язковість – значущість як типи життєвої спрямованості особистості.....	397
Спроможність особистості до зміни власного життя	398
Ставлення значущих інших до життєвих рішень особистості	399
Орієнтири вибору особистістю життєвого шляху.....	401
Життя у вимірах добродійності та вимагання.....	402
Уникнення обтяжливих рішень як життєва орієнтація особистості.....	403
Несприйнятливість особистості до підступів як показник її життєвої стійкості	405
Ситуації самозахисту у житті особистості.....	406
Надання переваги в поданні себе іншим	407
Життєва витривалість у розвитку особистості.....	409
Піднесеність і марність життя особистості	410
6.4. Життєва феноменологія особистості	411
Потаємні помисли та справи в житті особистості	411
Мотиваційне відхилення в процесі життя особистості	413
Витоки вдаваної безтурботності життя особистості.....	414
Феномен „камінь спотикання” в житті особистості.....	415
Знегоди в житті особистості.....	416
Антураж у соціальному сприйнятті особистості	417
Життя групи в атмосфері ціннісних суперечностей.....	418

Завади благочинному життю особистості.....	420
Опосередковані стосунки в життєвих обставинах особистості..	421
Прояви життя особистості.....	422
Життя особистості як повчання для інших.....	423
Явища подвійної прикрасності – сприятливості в житті особистості.....	425
Життя особистості в приниженні та незалежності	426
Злагода – незлагода в житті діади.....	428
Передбачення майбутньої поведінки особистості в контексті визначення типу ставлення до неї.....	429
„Сучасна” людина в сутнісних показниках	430

Розділ 7

ЕТЮДИ ПРО ДУХОВНІ ОБЕРЕГИ

7.1. Драма духовного перетворення М. Гоголя	432
7.2. В. Сухомлинський: життя в діалозі.....	434
7.3. В. Сухомлинський: два періоди дитинства – два образи Я.....	436
7.4. Виховні постулати О. Захаренка	439

Додатки

Діагностичні методики вивчення особистості учня

1. Методики вивчення особистих якостей.....	440
1.1. Методика „Ціннісні орієнтації”	440
1.2. Методика вивчення совісності	443
1.3. Методика „Виявлення установок, спрямованих на альтруїзм – егоїзм”.....	444
1.4. Методика „Шкала емоційної запальності”	445
1.5. Методика „Агресивна поведінка”	445
2. Методики вивчення вольових якостей	448
2.1. Методика визначення нерішучості та сором'язливості	448
2.2. Методика „Соціальна сміливість”	449
2.3. Опитувальник для виявлення вираженості самоконтролю в емоційній сфері, діяльності та поведінці (соціальний самоконтроль).....	451

3. Методики вивчення емоційних переживань.....	457
3.1. Методика „Емоційна емпатія”.....	457
3.2. Методика „Визначення емоційності”.....	457
3.3. Методика „Емоційна збудливість – урівноваженість”.....	459
3.4. Методика „Самооцінка емоційних станів”.....	460
3.5. Методика „Чи любите ви себе?”.....	461
3.6. Методика визначення ситуативної тривожності (СТ).....	461
3.7. Методика САН (самопочуття, активність, настрої).....	464
Термінологічний словник.....	467
Література.....	474

Частина 3

ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС В ОСЯГНУТИХ ГЛИБИНАХ

Передмова.....	481
----------------	-----

Розділ 1.

ГУМАНІСТИЧНО ОРІЄНТОВАНА МОДЕЛЬ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

1.1. Концепція Я-центрованості у вихованні та духовному розвитку особистості.....	482
1. Я як орієнтир створення концепції.....	483
2. Теоретичні нововведення концепції.....	484
3. Духовна цінність у процесуально-створювальному вираженні.....	493
1.2. Виховання як духовно-моральне удосконалення особистості... 497	
1. Обрис ефективності сучасного виховання.....	497
2. Педагог у психологічно доцільній виховній самопрезентації.....	502
3. Цілісне психологічне підґрунтя духовно-морального удосконалення вихованця.....	505
4. Психоенергетика у життєвому поступі особистості.....	507

1.3. Ідентифікація у розвивальному контексті.....	509
1. Ідентифікація: сутність та процесуально-особистісні характеристики	509
2. Ідентичність у розвитку Я особистості.....	514
3. Самоідентифікація як особливий тип внутрішньої діяльності особистості	517
1.4. Патріотично-державницьке виховання як суспільно-освітній пріоритет	520
1. Проблема патріотизму у сучасному науковому осмисленні ...	520
2. Державницьке виховання як веління часу	526

Розділ 2.

ТЕХНОЛОГО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

2.1. Інноваційна виховна технологія: сутність положення та шляхи реалізації	530
2.2. Рефлексивно-експліцитний метод у вихованні особистості.....	539
1. Педагогічний фонрозгортання рефлексивно-експліцитного методу.....	539
2. Наукове оснащення рефлексивно-експліцитного методу	542
3. Операційна структурареалізації рефлексивно-експліцитного методу	547
2.3. Одухотворення як метод виховання особистості	548

Розділ 3

ТЕОРЕТИЧНО-НЕВИЗНАЧЕНІ АСПЕКТИ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

3.1. Діяльнісний і компетентнісний підходи: сутність та сфери застосування	554
1. Концептуальні межі діяльнісного підходу.....	555
2. Формувально-розвивальна функція діяльнісного підходу	558
3. Діяльнісний і компетентнісний підходи: лінія розмежування	561
3.2. Діалог культуру психолого-педагогічному осмисленні.....	562

- 3.3. Принцип міжособистісної спільномірності
у вирішенні проблеми толерантності
(аналізуючи тексти В. Сухомлинського)..... 566

Розділ 4.

ВИХОВНІ ПРИПИСИ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ

- 4.1. Емоційні феномени у міжособистісних відносинах..... 571
- Феномен відсутності „спільної мови” у виховному процесі..... 571
 - Техніка емоційного підсилення у вихованні особистості..... 573
 - Почуття неприємності в особистісному зростанні..... 575
 - Феномен емоційного зміщення
міжособистісних відносинах..... 576
 - Застереження як вид піклування особистості
про особистість..... 577
 - Насмішки у груповій реалії..... 578
 - Дорослий і вихованець у ціннісних пріоритетах..... 580
 - Байдужість – гордість у житті групи..... 580
 - Обіцянка в особистісному зростанні вихованця..... 581
 - Соціально-рольова нерівність
у вимірі емоційних переживань..... 583
- 4.2. Міжособистісно-часові техніки виховному процесі..... 584
- Особливості споглядання підростаючою особистістю
предметного та людського довкілля..... 584
 - Два типи суб'єкт-суб'єктних зв'язків
у становленні особистості..... 586
 - Особливості допомоги як морального діяння..... 587
 - Прикрість і дія у становленні особистості..... 588
 - Минулі життєві діяння вихованця у співвіднесенні
з теперішнім..... 590
 - Ефект відтермінування у прийнятті вихованцем
духовної цінності..... 591
 - Повернення минулого духовного діяння
у внутрішню духовну структуру теперішнього..... 592
 - Виховна спроможність видатних особистостей..... 593
 - Явище приваблювання-нехтування
у вихованні особистості..... 594

Виховна дія напуття.....	595
Почуття спорідненості як особистісна цінність вихованця	596
4.3. Шлях до себе у вихованні особистості.....	597
Дві моральні позиції у розвитку особистості.....	597
Мотиваційно-сміслові міркування у вихованості особистості	599
Самоприниження особистості у непаритетному спілкуванні	600
Виховний потенціал вчинку особистості	602
Механізм самовідмови у вихованні особистості	603
Самовипробування у розвитку особистості.....	604
Успішний результат дії особистості як стимул до її добротності	606
Готовність вихованця до духовного перетворення.....	607
Диференційоване ставлення вихованця до життя	608
Подолання розщепленості складових внутрішнього світу як умова духовно зростати.....	608
Почуття щастя в індивідуальному сприйнятті.....	609
Самовідданість у духовно-моральному вдосконаленні особистості.....	610
Ціннісна вищість особистості як виховний пріоритет.....	611
Думка іншого щодо мене як засіб самовиховання	612
Післямова.....	614
Література	615

Додатки

Діагностична методика для визначення типу самоствердження підлітків та осіб юнацького віку.....	618
--	-----

Навчальне видання

Серія

ШКОЛА ШІ МАЙБУТЬОГО

Академік

БЕХ Іван Дмитрович

Вибрані наукові праці

Виховання особистості

Том 2

Підготували до видання Кіян О. І., Кириленко С. В.

Коректор *Ольга Бризицька*

Комп'ютерна верстка *Світлани Антонової*

Формат 60x90/16. Ум. друк. арк. 40,0. Зам. № 1037.



Видавець та виготовлювач

видавничий дім
publishing house

Свідоцтво про внесення
до Державного реєстру суб'єкта
видавничої справи ЧЦ №1 від 10.07.2000 р.

телефон
[0372] 552 943

адреса
58000, м. Чернівці,
вул. Радищева, 10

е-маїл
info@bukrek.net

web-сайт
www.bukrek.net