

ЗАГАРТУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИНКОМ ЯК ОСВІТНЯ МЕТА

Автор відмічає, що у зростаючої особистості необхідно сформувати внутрішню настанову, що привласнені нею духовні цінності як основа достойних учинків, піднімають її над утилітарними прагненнями і спрямуваннями. Вона не повинна у своїх розмірковуваннях обмежуватись цими утвореннями, а зосереджуватись, хоч би час від часу, на більш глибоких проблемах життя. Серед таких корінною вона має вважати готовність до ціннісного діяння як зародку вищого життя.

Ключові слова: особистість, вчинок, ціннісне діяння.

The author focuses on the necessity to develop the young personality's internal attitude toward spiritual values as a basis of worthy deeds that raises young person above utilitarian aspirations and directions. The young people should not be limited in their reflections to these entities, but to concentrate, at least from time to time, on more profound problems of life. The readiness for valuable action as a nucleus of higher life is a core issue.

Keywords: person, deed, valuable action

Наша вітчизняна освіта одним із головних пріоритетів вважає молоду людину, яка сповна опанувала здатністю цінити культуру, володіти високими почуттями і духовними смислами. До таких вершин духу зростаюча особистість може піднятися, якщо школа не буде вільною від цінностей. Останні мають одухотворити її розум і волю на кожному етапі навчального процесу.

На жаль, рівень духовної вихованості нашої молоді не відповідає суспільним ідеалам, і така ситуація змушує і науковців, і практичних педагогів, змінюючи свій професійний світогляд, створювати і реалізувати інноваційні засоби, які б забезпечили у неї справжній авторитет духовності. Тоді вчинкове життя для зростаючої особистості не буде лише гаслом, а стане її нагальною потребою.

Пошук ефективних шляхів долучення зростаючої особистості до вищих духовних цінностей виправдано пов'язується з удосконаленням змісту, форм та методів цього процесу. На даний час ми маємо варіації цих виховних складових. У змісті можуть використовуватися різні способи його трансляції: від загальних положень до конкретних суджень чи навпаки. У методах може переважати тенденція до виховного діалогу чи монологу, апеляція до

сприймання чи свідомості й самосвідомості вихованця. У формах практикуються індивідуальний чи груповий підходи. Якраз на основі означених варіацій створюються відповідні виховні концепції, які претендують на масове використання у виховній практиці. Якщо у цьому зв'язку увага акцентується на вікових особливостях і можливостях зростаючої особистості, то наголошують на адекватній модифікації виховного змісту, методів і форм.

Усе ж відкритою залишається проблема складності чи доступності психологічних механізмів, на яких має розгортатися виховний процес у віковому контексті. Правомірним є питання про механізми, які мають без виражених внутрішніх бар'єрів започатковувати цей процес.

Таким, на нашу думку, має виступити механізм емпатії як співпереживання принаймні двох індивідів. Це природно заданий спосіб міжособистісної взаємодії, який є найбільш яскраво вираженим у ранньому віці, і який має педагогічно правильно підтримуватися у більш пізніх вікових періодах. Тому у зростаючої особистості слід початково культивувати емпатійно-мотивовані вчинки, які функціонуватимуть у загальних межах людського добра і його цінностей.

Розглянемо внутрішню структуру емпатійно-мотивованого вчинку. Наприклад, вихованець А втратив чи потребує певну річ. На таку ситуацію він реагує переживанням емоції страждання. Вихованець Б, що перебуває у єдиному просторовому колі з вихованцем А, проявляє таку саму за змістом емоцію страждання (вона виникає як емоційне зараження). Однак це не сентиментальне співчуття, а таке, що є поштовхом (мотивом) до задоволення бажаної (але втраченої) речі.

Наголосимо, що якраз її нереалізована бажаність викликає у вихованця А емоцію страждання. У вихованця Б співстраждання, щоб продовжитись у моральній дії піклування щодо вихованця А, має трансформуватись теж у емоцію бажання, але тепер вже, як готовність допомогти йому. Якраз однакове переживання бажань об'єднує вихованців у єдине ціле – МИ (вихованець Б

поєднує себе з вихованцем А). Це ж є прообразом подальших безкорисливих духовних дій і вчинків. Тут найістотнішим є те, що у них зароджується висновок-переконавання: те, що трапилось з одним, може трапитися й з іншими. Це виступатиме великою гуманістичною настановою, на основі якої може відбутися успішне сходження зростаючої особистості до духовних цінностей.

Якщо таке переконавання не відбудеться, то співчуття може стати індивідуалістично спрямованим: тут рух до добродійної спрямованості суб'єкта буде відсутнім. Той, хто співчуває залишиться у кращому випадку у межах неспричинення якихось виражених асоціальних дій (вірогідно через боязнь покарання), але й суспільно значущі у нього не спостерігатимуться. Більш того, такий співчуваючий може дякувати близькому оточенню, що не робив злочини більшої чи меншої значущості, не розуміючи, що подібна подяка – це зрада перед цим оточенням та й перед самим собою. Дякувати слід лише за зроблене добро, оскільки тільки воно презентує розвинену духовну особистість. Тому формування МІ має стати засадничим завданням вихователя.

Почуття безкорисливого піклування, що виникло у конкретній ситуації й позитивно вирішило її, слід поширити на інші ситуації, тепер уже широкого життєвого масштабу. За цієї умови почуття піклування про іншого може перетворитися на провідну духовну цінність особистості, що задасть індивідуальну траєкторію її духовного зростання.

Розкриємо ще один важливий аспект суспільно значущого вчинку зростаючої особистості. У цьому зв'язку важливо вяснити – який внутрішній стан може викликати здійснений нею вчинок? Це може бути стан минулого, за якого відбувається його зникнення з актуального змістового поля самосвідомості. Прикметно, що місце вчинку, який відійшов у минуле зростаючої особистості не буває пустим. Воно неодмінно наповнюється іншими подіями, спонуками, переживаннями. Ця трансформація відбувається спонтанно: така природа внутрішнього життя особистості.

Однак це не означає, що вона повністю причетна у цьому плані і нічого не може змінити. Йдеться про те, яким чином подію, що стала минулим, перетворити на подію майбутнього і відповідний внутрішній стан. Це особливо важливо для діянь духовного плану, оскільки вони повинні постійно повторюватися.

Відтак, час від часу мають бути на вістрі самосвідомості особистості. Власне, повинна бути актуалізованою певна цінність як провідний мотив духовного вчинку. Це важливий закон, який став надбанням педагогіки виховання, і на який посилається багато видатних вчених. Усе ж невизначеним до цього часу залишається механізм такої духовної актуалізації. Вимога – ти мусиш про цей вчинок пам'ятати – виявляється неефективною. Такий механізм мусить запобігти самому зануренню певного вчинку у стан невідтворюваного минулого і в той же час давати можливість реальному функціонуванню у самосвідомості іншим утворенням особистості.

З цією метою вихованцю необхідно перетворити минулий вчинок у ставлення до себе у якості можливості, тобто майбутнього. Тут необхідне тонке мовне оформлення цього акту. Висловлювання типу – Я володію цінністю наприклад справедливості не буде продуктивним, оскільки цим самим створюється певна дистанція між Я і означеною цінністю, яка заважатиме необхідній актуалізації. Більш дієвим виявиться висловлювання, яке знімає згадану дистанцію – Я-справедливість. Тут Я виступає у чистому виді, яке не може бути минулим, а отже й цінність, яка його породжує. Згодом по мірі набуття вихованцем ряду духовних цінностей його духовне Я може представлятись як Я-добродійність.

Ступінь досконалості виховного процесу залежатиме від використання педагогом закономірності, яка на даний час, на жаль, не осмислена теоретично, і тому відсутня у його методичному арсеналі. Акцентуємо увагу у цьому зв'язку на віковому обмеженні рівня складності ціннісного діяння зростаючої особистості. Так слід кваліфікувати цю закономірність. Розкриємо її сутність.

Ми вводимо поняття «ціннісне діяння», щоб більш чітко відмежувати його від поняття «цінність» як духовного утворення особистості. Наголосимо, що будь-яке духовне утворення має ознаку – внутрішнє, ціннісне ж діяння завжди зовнішнє, яке однак не втрачає зв'язку з внутрішнім. Відсутність цього зв'язку свідчила б про ситуативність ціннісного діяння особистості. Сама ж вона втрачала б свою цілісність, оскільки відсутньою була б стійка практична орієнтація на іншу людину як ключовий показник її сутності.

Важливим видається питання про тактику осягнення зростаючою особистістю понять цінність і ціннісне діяння. Тут доцільним буде представляти їй той зміст цінності, коли відповідна реальність, яку вона утримує, має розвинену форму. Так, вихованців, незважаючи на їхній вік, слід знайомити, наприклад, з справедливістю, вірністю, піклуванням саме у сутнісних властивостях-показниках. На відміну ж від означених духовних понять ціннісне діяння не може бути засвоєне вихованцями однозначно відповідним аналогічній цінності. Погодьмося, справедливе діяння дорослого і справедливе діяння дитини-дошкільника – це дещо різні за своєю сутністю акти. У чому ж полягає їх нетотожність? Вони відрізняються не широтою охоплення дійсності (величиною людського загалу, який підпадає під те чи інше діяння), а кількістю і значущістю потреб, які задовольняються у споживача ціннісного діяння.

Таким чином, чітке узгодження рівня складності ціннісного діяння з віковими можливостями й особливостями вихованців має стати методичним правилом педагога. Тут головним є його вміння створювати варіанти ціннісних діянь з цільовими характеристиками й операційним складом, що відповідає певному віку вихованця.

У особистості, яка здійснила вчинок на основі засвоєної духовної цінності, розпочинається новий етап власного удосконалення. Тепер вона буде невластиві її біологічній природі взаємини з оточуючим довкіллям, а такі, що репрезентують світ людської культури. У той же час вчинкове життя особистості створює для неї певні ускладнення, які виникають у результаті

об'єктивної неузгодженості між засвоєним ідеальним способом практичної реалізації тієї чи іншої духовної цінності й її конкретним вчинковим здійсненням. Річ у тім, що життєві ситуації завжди значно багатші за відповідні теоретичні побудови, і такі ситуації у принципі не можливо у них передбачити. Тому й виникає неминуче відхилення між духовно-моральною теорією і практикою діянь особистості.

Такі відхилення фокусуються у вчинковому наслідку, в якому втілюється певна суспільно значуща мета суб'єкта вчинку. Наслідок, про який йдеться, може бути як реальним (наприклад, поділився певною річчю), та й ідеальним (щось порадив іншому).

Він може, сповіщаючи про себе, викликати різні оцінні реакції у найближчого оточення. Якщо такі реакції містять певні критичні зауваження авторові вчинку, він не залишається індиферентним щодо них, а виразно емоційно реагує. Однак часто правильного виходу з таких ситуацій він самостійно віднайти не в змозі. Переживання ж незадоволення іншими, а то й образа на них, тут нічого не допоможе.

Потрібна достатня вмільість педагога, щоб спрямувати думку вихованця у необхідному напрямі. Таким єдино вірним кроком є повернення вихованця назад до часу, що передував реальності його вчинку.

Бажання такого кроку може виникнути в результаті усвідомлення вихованцем наступних позицій.

1. З'ясувати мету означеного повернення – удосконалити наслідок з урахуванням трьох інстанцій:

а) заради себе (які особистісні зміни відбудуться в авторові вчинку);

б) заради об'єкта вчинку (які особистісні зміни відбудуться у того, хто чогось бажає);

в) заради людського оточення (які переживання виникнуть у ровесників і дорослих).

2. Проаналізувати обставини вчинку у зв'язку з його наслідком. Вихованець як суб'єкт вчинку відтворює вчинкову ситуацію: це було

приміщення чи обмежений простір, чим був зайнятий вихованець і його оточення, як виникло і розгорталось конкретне діяння, чи були певні завади тощо?

3. Відтворити свій спосіб дії у контексті обставин, що склалися, і мети вчинку. Чи був він єдино можливий у конкретних умовах, чи був він повністю самостійний, чи точним було уявлення про мету вчинку?

Робота вихованця за запропонованою міні програмою утверджуватиме його не лише у статусі суб'єкта вчинку, а й у статусі суб'єкта духовної післядії, що виявиться вагомим фактором особистісного вдосконалення.

Серед духовної природи вчинків є такі, які за своєю смисловою основою чітко відрізняються від повсюдно вживаних. Якщо головною метою останніх є служіння добру інших, то вчинки, про які ми будемо вести мову, в першу чергу передбачають духовне самовдосконалення самих їхніх суб'єктів. Наголосимо, що йдеться не про подальше самовдосконалення вже набутих духовних цінностей суб'єктів вчинків, а про нейтралізацію чи стишення їхніх Его-пристрастей: заздрості, гордовитості, себелюбства тощо, що істотно впливає на загальну духовну зрілість особистості.

Важливо, що таке гуманістичне прагнення суб'єкта вчинку може виникнути коли він дієво, наприклад, піклуватиметься про певного об'єкта вчинку. Це необхідна, але недостатня умова. Тут суб'єкту вчинку слід усвідомити, що він вступає у відносини поєднання з об'єктом вчинку. Такі відносини мають реальне підґрунтя у тому факті, що обоє вони мають задовольнити свої потреби: один у безкорисливій допомозі, інший у нейтралізації власних Его-потягів.

При цьому позиція об'єкта вчинку виявляється пасивною, позиція ж суб'єкта вчинку двічі активна – і стосовно самого себе, і стосовно об'єкта вчинку. З боку суб'єкта вчинку це справжня боротьба за самого себе. Він повинен розмірковувати так: «Я задовольнив потребу іншого (це моя перемога), тож я задовольню і свою потребу, і це буде моєю перемогою над собою. Я зрікаюсь своїх негативних рис». Суб'єкт і об'єкт вчинку таким чином

позбуваються своїх негативних переживань і займають особистісно конструктивну позицію стосовно своєї поведінкової сфери.

У реальних життєвих обставинах навіть морально розвинений вихованець може здійснити провину (проступок) меншого чи більшого ступеню значущості. У такому випадку вихователь повинен неодмінно спонукати його до спрямованої роботи над самим собою, яка для її успішності вимагає певної послідовності у змісті розмірковування.

Продуктивною є послідовність, за якої вихованець спочатку вважатиме себе винуватим і боїтиметься цього саме через те, що такої думки про нього дотримуватимуться оточуючі його особи (ровесники, дорослі).

Після цього етапу морального самоаналізу його напрям повинен бути наступним. Відтепер вихованець має безпосередньо боятися бути винуватим. Це більш психологічно важке рішення, але воно йому під силу, оскільки він пройшов попередній моральний етап.

Якщо на першому етапі винуватість вихованця є зовнішньо детермінованою (думкою оточуючих), то другий етап ґрунтується на самодетермінації (я самостійно прийняв рішення щодо своєї винуватості). Саме у цьому полягає його свобода. Зауважимо, що як на першому, так і на другому етапах емоція боязні виникає як результат глибокого самоосмислення вихованцем ситуації провини.

Вищий сенс життя людини – набуття духовності. Якщо особистість її не привласнює, то вона вилучає справжнє життя із самої себе, а то й зі свого ближнього. Адже життя як нескінчений ряд зовнішніх задач, не просякнутих духовністю, тим самим стає ціннісно примітивним. Тому важливо, щоб зростаюча особистість будувала власне життя таким чином, щоб набута духовність добродійно впливала на її життя, робила його по-великому значущим.

Усе ж такий образ життя для більшості людського загалу видається надзвичайно важким, а то й зовсім недосяжним, оскільки значна частина

людей нині з'являється на світ немов би сліпонародженими стосовно вищого рівня духовності.

Відтак, виховним імперативом має виступити правило – осягати будь-яку справу (і велику і малу) духовно, тобто усвідомити якими духовними цінностями їй необхідно мотивуватися і прагнути якраз до такого супроводу. По-іншому говорячи, особистість повинна прагнути усе розглядати як свою задачу. Це ж задача на власне духовне перетворення; вона психологічно важча від будь-яких математичних чи фізичних задач. У цьому зв'язку слід виходити з того, що у житті особистості немає справ, невартих уваги або таких, якими можна нехтувати; усіх їх особистість має вважати досконалими для свого віку, адже вони є невід'ємними частинками досвіду, який і за їхньою допомогою постійно збагачується.

Пам'ятатимемо, що за всіма згаданими справами криються й відповідні здібності, як способи дій, які теж повинні по мірі формування благодіяно усвідомлюватися особистістю. Таким чином, поєднання нею у внутрішньому плані духовної мотивації як спонуки до дій і духовно збагачених здібностей призводить до суттєвого розвивального результату. Таке поєднання має стати неодмінним виховним завданням педагога; без його впливу вихованець не в змозі самотійно здійснити цю виховну дію.

Ймовірніше самотійно він використає сформовані здібності для цілей егоїстичних: випередити будь за що інших у певній діяльності, зайняти високий соціальний статус, стати об'єктом похвали. Якщо це стане тенденцією, у вихованця може сформуватися легковажний стиль життя, який визначатиме його відповідний ціннісний світогляд, незважаючи на зовнішньо спричинені виховні впливи.

Для зростаючої особистості, незважаючи навіть на високу методичну досвідченість вихователя, шлях доручення до вищих духовних цінностей виявляється досить важкий. Він створює для неї подвійні душевні напруження, причому рівної сили.

Перше пов'язане з душевною зосередженістю на духовній реалії, яка руйнує у повному сенсі цього слова її звичні уявлення про сферу людських взаємин. До того ж означена зосередженість має бути тривалою, що теж виступає психологічно несприятливим фактором.

Друге напруження виникає, власне, тоді, коли зростаюча особистість стає суб'єктом практичної духовної дії. Тепер розмаїття реальних ситуацій, у яких вона виступає активним агентом, вимагає від неї постійного вдосконалення. Однак вона самотійно ще не в змозі глибоко усвідомити його вищого цільового сенсу. Тож тут необхідна допомога вихователя. Він має, по-перше, допомогти вихованцеві осмислити саму категорію «удосконалення». По-друге, пов'язати її з його життям, але не з утилітарними проявами, а з його ідеальною формою. Тут вихователь повинен розкрити філософію справжнього людського життя, показати його дивовижний замисел, створений нетлінним духом, за яким існує народ у своєму історичному поступі. Відтак, кожна особистість має спиратися, перш за все, на глибини чудового у людській природі і в міру своїх сил примножувати їх. Ця ідейна настанова особливо важлива у наш час, коли люди вдосконалюються у тому, щоб бездумно тратити так величаво замислене життя, спотворювати його благодатні цінності.

Зростаюча особистість, яка стала на шлях вчинкового життя, має бути готовою до можливої зустрічі – випробування на духовне виваження. Це дійсно зустріч, оскільки, по-перше, йтиметься про її ровесників чи близьких осіб, які вступатимуть з нею у комунікативну взаємодію. По-друге, це особлива зустріч за характером зміни внутрішнього стану зростаючої особистості, який намагатиметься спричиняти ініціатор мовленнєвого контакту. При цьому важливо, що таким ініціатором може бути як одна особа, так і декілька. Відомо, що вплив групи завжди сильніший за вплив одиничного суб'єкта, і це слід враховувати у нашому випадку.

Тепер дамо відповідь на головне – якою має бути ситуація, що дозволила б розкрити безпосередній зміст духовної виваженості зростаючої особистості?

Як ми вже наголошували, вчинкові ситуації особистості можуть створювати для неї певні фізичні, душевні, емоційні та соціальні загрози різної міри величини, на які вона повинна зважати і відповідним чином реагувати. Тож, щоб вибрати власну тактику поведінки, зростаюча особистість означені загрози має цілісно усвідомити і, так би мовити, зважити їх ціною своїх внутрішніх можливостей. Часто-густо таку процедуру вона самостійно здійснити не може. Як через специфіку майбутньої вчинкової події, так і через обмеженість своєї цільової налаштованості.

У такому випадку вчинкову проблему зростаючої особистості допомагає вирішити її близьке оточення. Воно, досконало володіючи знаннями про згадані загрози й їх наслідки для неї, пробує відмовити її від морального діяння. Це справжній акт випробовування для зростаючої особистості. Чи відхилить вона наведені аргументи ровесників або близьких осіб, чи прийме їх і відповідним чином духовно поведеться – це глибоко сутнісне діяння і зовнішня оцінка того чи іншого вибору недоречна. Тут лише є важливим факт духовного неспокою зростаючої особистості.

Коли відсутні різноманітні зовнішні умови, які стають гальмівними для реалізації духовного вчинку зростаючої особистості, а він все таки не відбувається, логічним видається звернення до її внутрішньої ситуації. У якому стані перебуває вона, що не сприяє духовній меті вихованця? У цьому випадку причину пов'язують з неактуалізованістю у свідомості певної духовної цінності, що має втілитися у відповідний вчинок.

Конкретніше вважається, що означена цінність піддається механізму витіснення або у глибину, або на обабіч свідомості, і цим самим втрачається її спонукальна дієвість. По-іншому говорячи, актуальне поле свідомості заповнюється іншими спонуками, пристрастями, інтересами, які диктують, так би мовити, свої правила поведінки особистості, які часто не мають нічого спільного з необхідним для неї духовним вчинком. Вихователь відтак мусить змиритися з такою ситуацією, або спробувати використати способи психотехніки очищення поля свідомості вихованця, якщо це можливо, і якщо

він ними володіє. Усе ж за психологічної дії очищення проблемою виступає наступне: «Чи можливо повернути у актуальне поле свідомості те, що вже витіснилось, особливо у тій спонукальній якості, у якій воно знаходилося початково?»

Запропонуємо нове теоретичне уявлення про стан внутрішньої ситуації, що виявляється непродуктивною у поведінковому плані й намітити на основі цього уявлення спосіб актуалізації у свідомості особистості необхідної для реалізації духовної цінності.

Альтернативним механізмом витіснення з свідомості особистості духовної цінності нами пропонується механізм її згортання. При цьому вона перетворюється у згорток (жмуток), займає цим самим менший простір свідомості, й що головне – нікуди не переміщується на відміну від механізму витіснення. За такого стану стверджувати, що духовна цінність втратила актуалізованість у свідомості буде недоречно. Звичайно, у формі згортку духовна цінність не може бути вчинково дієвою, однак вона потенційно зберігає цю функцію. Ця умова досить важлива, слід лише духовну цінність, яка перебуває у формі згортку, перетворити у розгорнуте явище, яким вона була після формування.

У цій процедурі доцільно використати наукове положення про асоціації за подібністю, коли один об'єкт з властивим йому способом використання, спричиняє такий же спосіб використання іншого об'єкту, який має з першим подібні риси.

У нашому випадку слід запропонувати вихованцеві згорнути аркуш паперу у жмуток, а потім його знову розгорнути, фіксуючи увагу на його просторові перетворення. Тепер ці реальні трансформації слід перенести у план уяви: згорнену духовну цінність за аналогією паперового жмутку розгорнути, тобто розширити нею простір актуальної свідомості. З високою долею ймовірності можна очікувати, що вихованець вчинково реалізуватиме свою духовну цінність. Спрямовані експериментальні проби підтверджують цей висновок.

У виховному плані надто важливо мати уявлення про духовний стан особистості, про те який її реальний потенціал, тобто на що вона здатна у духовному вимірі. Ця проблема до нині вирішується досить узагальнено. Так виокремлюють егоцентрований і соціоцентрований типи особистості. Ціннісна перевага при цьому надається останньому, хоча й констатується, що у кількісному відношенні дещо переважає тип особистості егоцентрованої спрямованості. За логікою такої градації виховні зусилля слід переважно зосереджувати навколо осіб егоцентрованого типу. Не заперечуючи в цілому подібний висновок, слід, на нашу думку, більш змістовно розглянути самі категорії – егоцентрованість і соціоцентрованість. Вони утримують лише напрям розгорнутості особистості, не говорячи про конкретні смислоціннісні характеристики такої розгорнутості. По-іншому, ми маємо знати як самі етичні складові цих центрованостей особистості, так і міру їх прояву у відповідній поведінці та вчинковому житті загалом.

У цьому контексті зосередимося лише на соціоцентрованому типі особистості. У центр розмірковування поставимо духовний вчинок як головний показник досконалості особистості. Чи дійсно існує пряма кореляція між цими величинами? Є всі підстави стверджувати, що духовні вчинки розвиненої форми не властиві особистості соціоцентрованої спрямованості. Поза постійної дії спеціальних духовно розвивальних технологій ця мета, як правило, для неї є недосяжною.

Така особистість обмежується лише духовними діяннями (вчинками) *певного ступеню*. Вона здатна діяти у неповну силу, коли істотно не втрачаються власні матеріальні надбання, не знижується місце у соціальній ієрархії, не порушується усталений емоційно-душевний стан. Відтак, залишається й можливість для асоціальних діянь. Духовно ж розвинена особистість орієнтується на етичне правило, згідно з яким «краще давати, ніж одержувати і набагато важче одержувати, ніж давати», зрозуміло, якщо у неї достає мужності без чогось обходитись і під час нестатку не боятися.

Наголосимо, що описані два типи особистості вичленені на основі не досить ефективних традиційних методів виховання, тому для їх корекції необхідні інноваційні засоби впливу на зростаючу особистість.

В основу наших творчих пошуків, спрямованих на ціннісне вдосконалення особистості, покладена ідея, згідно з якою істинно людським є духовність, а не знання. З огляду на це у зростаючої особистості необхідно сформувати внутрішню настанову, що привласнені нею духовні цінності як основа достойних учинків, піднімають її над утилітарними прагненнями і спрямуваннями. Вона не повинна у своїх розмірковуваннях обмежуватись цими утвореннями, а зосереджуватись, хоч би час від часу, на більш глибоких проблемах життя. Серед таких корінною вона має вважати готовність до ціннісного діяння як зародку вищого життя.

Алексєєнко Т.Ф., м. Київ

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІНІЦІАТИВНОСТІ У ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті методичні аспекти формування ініціативності у вихованців інтернатних закладів освіти підліткового віку розкривається з урахуванням індивідуальних особливостей, зокрема різних типів їхнього темпераменту та методичних порад педагогам щодо педагогічної підтримки, вибору інтерактивних методів і форм такої роботи, етапів моніторингу перебігу виховного процесу.

Ключові слова: ініціативність, інтернатні заклади, педагогічна підтримка.

The article is devoted to the methodical aspects of formation of teenagers' initiative in boarding institutions. The author takes into account students' individual characteristics, in particular, the different types of their temperament and methodical advice to teachers regarding pedagogical support, the choice of interactive methods and forms of such work, as well as the stages of monitoring of the educational process.

Keywords: initiative, boarding institutions, pedagogical support

Громадянська ініціативність особистості як вид просоціальної ініціативності, виявляється в ініціаціях, спрямованих на досягнення соціально-значущих цілей і є відображенням високого рівня свідомості, громадянської

позиції, патріотизму, відповідальності особистості. Тому її формування набуває особливої актуальності у процесі розбудови громадянського суспільства. У вихованців інтернатних закладів освіти, які були переселені з окупованих територій, ця актуальність підсилюється специфічними умовами їх виховання в депресивному регіоні та функціонування інтернатних установ, в яких дозрівання особистості обмежується закритим типом середовища і обмеженістю соціальних контактів, що знижує можливості набуття нею самостійності та відповідальності.

Ініціативність як соціально-значуща якість особистості потребує формування та підтримки. З урахуванням соціальних потреб, цей процес передбачає спрямування вихованців, насамперед, на духовні цінності, розвиток у них гуманістичної свідомості, сприяння у набутті соціальної компетентності, здійснення профілактики споживацтва, асоціальних ініціатив і девіантної поведінки. Формування ініціативності у вихованців інтернатних закладів освіти можливе як у навчально-виховному процесі, так і в позаурочній діяльності.

Базовими у формування та активізації ініціативності у підлітків інтернатних закладів можуть бути інтерактивні (*interactive learning* від англ. – взаємний, – діяти) *методи*, зокрема такі, як: рольові, ділові та пізнавальні ігри, моделювання проблемних життєвих і виховних ситуацій та шляхів їх вирішення, дискусії, мозкові штурми, брейн-ринги, кейс-стаді (навчальні ситуації), дискусії, діалогове спілкування, інтелектуальні бесіди тощо. Інтерактивні методи забезпечують комунікативну активність особистості і міжособистісну взаємодію, тим самим формують здатність вільного висловлювання власних думок, прояву ініціативності.

Для підліткового віку цікавими і ефективними у проявах ініціативності є інтерактивні *форми* виховної роботи, зокрема тренінги, соціальні проекти, діяльність клубів веселих і кмітливих (КВК), конкурси-вікторини тощо. Вони розвивають критичне мислення як невід'ємної складової розумового виховання, активного ставлення до явищ навколишнього життя, прагнення пізнавати і

знати більше, бажання виявити свою кмітливість та продемонструвати ініціативність.

Методику виховної роботи бажано розробляти з урахуванням різних типів темпераменту. Диференційований підхід повинен враховувати наступне:

- сангвініків приваблює все нове. Тому підтримання активності та ініціативності таких підлітків необхідно стимулювати новизною справи. Для підтримання інтересу корисно якомога частіше залучати до творчої діяльності, застосовувати заохочувальні стимули;

- флегматики реагують на новизну повільно. Необхідність включатися в нову діяльність викликає в них розгубленість, інколи – страх. З огляду на знижену рухливість нервових процесів для підтримання активної працездатності флегматичних дітей необхідно зацікавити їх запропонованою роботою, підтримувати у творчому вияві під час виконання будь-яких ініціатив. Їх не слід активно підштовхувати, змушувати до прояву ініціативності, а бажано залишати більше часу на прийняття рішень. Такі діти потребують заохочення як під час виконання ініціативи, так і по її завершенню;

- учні холеричного типу активно і зацікавлено реагують на новизну, швидко і без проблем переключаються у нову діяльність, активно беруться за будь-яку справу, іноді одночасно за кілька справ. Охоче беруть участь у заняттях, де можна проявити себе, грають головні ролі в іграх, організовують однолітків, керують ними, нерідко намагаються керувати і дорослими. Однак це можливо лише у ситуації психологічного комфорту. За інших умов бурхлива активність через різкий спад настрою може змінитися бездіяльністю, роздратуванням. Тому у їх вихованні потрібні витримка і терпіння, а також такі форми організації діяльності, в яких домінує емоційно-позитивний характер співпраці та є можливість учням пробувати свої сили при виконанні керівних ролей;

- меланхоліки малоактивні, сором'язливі, замкнені, з підвищеною вразливістю, важко адаптуються до нових умов життя. Будь-яка новизна збуджує і гальмує їхню активність, а невдачі пригнічують. Вони мають

труднощі у комунікації з новими людьми. У будь-якій незнайомій ситуації тримаються осторонь, не виявляють ініціативи і не відповідають на пропозиції інших включитися у спілкування. Тому їх необхідно завчасно готувати до змін. Їм дуже потрібні оптимальні темп і форми пояснення, своєчасна допомога, запобігання невдачам, емоційна підтримка, схвальна оцінка вдалих ініціативних спроб. За емоційного комфорту у взаєминах з іншими вони можуть максимально виявити свої здібності.

В цілому перспективи формування ініціативності особистості передбачають не тільки врахування індивідуальних особливостей вихованців інтернатних закладів освіти, зокрема типів їхнього темпераменту, а й звернення педагогів до особистісної мотивації їх поведінки та врахування тих ситуацій, що визначаються збігом зовнішніх обставин, зокрема з подіями шкільного життя та взаємин у шкільному колективі. Ситуація, яка зачіпає актуальні потреби, в тому числі пов'язані бажанням самоствердитися і отримати визнання, може стати причиною ініціативної поведінки навіть безініціативного та пасивного підлітка.

Процес формування ініціативності підлітків доцільно здійснювати та моніторити у декілька етапів. Основними з них визначаються наступні:

- *діагностичний* – фіксація стану розвиненості ініціативності;
- *пошуковий* – сумісний пошук причин виникнення труднощів підлітків у виявах ініціативності;
- *проектувальний* – проектування дій педагога та учнів для підвищення рівня ініціативності;
- *діяльнісний* – дії педагога та самого учня у розвитку ініціативності (стимулювання, підтримка (допомога) та взаємодія між учнями (взаємопідтримка, координація сумісної діяльності);
- *рефлексивний* – сумісне обговорення успіхів та невдач попередніх етапів діяльності, переосмислення учнями та педагогами нового досвіду ініціативності.

- питань формування ініціативності у вихованців інтернатних закладів освіти (діагностичні методики; інтерактивні методики; виховні технології; посібники та методичні рекомендації).

формування ініціативності у вихованців інтернатних закладів освіти може досягатися за наступних *педагогічних умов*:

- *формування ціннісних ставлень* підлітків до Батьківщини, до довкілля, до громади (розуміння їх значущої ролі і його житті та житті суспільства; бажання бути їм корисними);

- *розвитку самоцінного ставлення* вихованців (до себе, свого життя і його перспектив, своїх здібностей);

- *підкріплення мотивації* підлітків до формування ініціативності (залучення у пошук новаторських ідей та ситуації вияву самостійності; створення ситуацій соціальної самопрезентації, визнання і схвалення у групі ровесників, зростання особистісної значимості підлітків для педагогів; сприяння позитивним змінам в освітньому середовищі і в особистісному житті; задоволення допитливості; гуртування за інтересами; сприяння активному творчому осмисленню соціальної ситуації і проблем формування соціальної позиції “Я – соціально активний громадянин”);

- *залучення вихованців у смислоутворювальні та соціально-ціннісні види діяльності* (організація добродійної діяльності, задоволення потреб підлітків у добровільному (самостійному) виборі тематики добродійних ініціатив; розробка і реалізація освітніх, культурологічних, екологічних, соціальних проектів; активна участь у творчій діяльності, шкільних заходах);

- *розвитку допитливості і зацікавлення* підлітків новими знаннями, способами їх отримання (організація гурткової і дослідної роботи; пошукова діяльність; участь у конкурсах, змаганнях, освітніх тренінгах; відвідування виставок, закладів культури, майстер-класів тощо);

- *педагогічної підтримки ініціативності та конструктивних ініціатив* вихованців (зацікавленість педагогів і вихователів ідеями та ініціативами підлітків; схвалення самостійності і конструктивності; довіра відповідальних

доручень; завдання творчого характеру; заохочення ініціативних підлітків; стримування ризикованих ініціатив; висвітлення результатів здійснених соціальних ініціатив серед педагогів та інших учнів);

- *підтримки діяльності учнівського самоврядування* (зміна авторитарної моделі виховання на особистісно-орієнтовану; підвищення ролі та активності учнівського самоврядування освітнього закладу; співпраця учнівського і педагогічного колективу; підтримка самостійності, креативності, активної участі школярів у громадському житті школи, набутті компетентності та управлінських навичок, у самореалізації кожного в його виборній посаді як соціальній ролі; створення належних умов для діяльності органів учнівського самоврядування з метою забезпечення прав і свобод людини – учня, формування громадянської позиції, готовності до прийняття важливих рішень і відповідальності за них, діяти у нормативному полі; через розвиток соціальної ініціативності та активності учнів виховувати в них почуття гідності та відповідальності, формувати громадянську ініціативність);

- *розширення кола об'єктів ініціації за межами інтернатного закладу* (налагодження партнерської взаємодії між інтернатної установою та іншими освітніми закладами; налагодження конструктивної взаємодії з місцевою громадою; здійснення добродійних акцій і добродійної діяльності у територіальній громаді (для мешканців будинків для людей похилого віку та з інвалідністю, для дітей-сиріт з інших інтернатних закладів; по охороні природи, історичних та культурних пам'яток; вшанування учасників бойових дій, особам з інвалідністю; допомога самотнім тощо);

- *науково-методичного забезпечення діяльності педагогів і вихователів з питань формування ініціативності у вихованців інтернатних закладів освіти* (діагностичні методики; інтерактивні методики; виховні технології; посібники та методичні рекомендації).

Зважаючи на особливі умови особистісного становлення вихованців інтернатних закладів освіти та вікові особливості підлітків дорослим, зокрема педагогічному персоналу інтернатного закладу освіти варто пам'ятати, що:

- ✓ ініціативність розвивається в умовах розвивального, а не авторитарного середовища;
- ✓ дітям потрібно дозволяти виявляти самостійність, зокрема давати можливість самим знаходити рішення різних ситуацій і виправлення допущених помилок;
- ✓ необхідно підтримувати у вихованців розвиток допитливості;
- ✓ критика підлітка за його невдачі знижує його мотивацію до особистісного зростання;
- ✓ підлітків необхідно налаштовувати не на самокритику, а на конструктивну самооцінку.

Бінецький Д.О., м. Київ

ВИХОВАННЯ В УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ПРАГНЕННЯ ДО САМОСТІЙНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті висвітлено психолого-педагогічний аналіз проблеми виховання в учнівській молоді прагнення до самостійності в процесі навчальної діяльності; форми та методи виховання самостійності в процесі навчальної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах; з'ясовано ефективні засоби виховання самостійності в процесі навчальної діяльності.

Ключові слова: педагогічний аналіз, самостійність, виховання самостійності, учнівська молодь, навчальна діяльність, процес

In the article it is reflected psikhologo-pedagogical analysis of problem of education for student's young people of aspiring to independence in the process of educational to activity; forms and methods of education of independence are in the process of educational activity in general educational establishments; from? effective facilities of education of independence are in the process of educational activity.

Keywords: pedagogical analysis, independence, education of independence, student's young people, educational activity, process

На етапі становлення й розвитку сучасної Української держави все більшої гостроти набуває проблема виховання в учнівській молоді прагнення до самостійності в процесі навчальної діяльності. Необхідність дослідження учнів прагнення до самостійності в процесі навчальної діяльності, пояснюється насамперед поступовим зниженням в учнів інтересу навчальної діяльності;

невміння самостійно організувати власне навчання та дозвілля, що призводить до погіршення успішності навчання, стану здоров'я.

Самостійність як суб'єктна активність особистості є предметом багатьох психологічних та педагогічних досліджень, (Бех І. [1], Божович Л. [2], Боришевський М. [3], Власова О. [4], Колчанова Л. [6], Остапенко О. [7], Рубінштейн С. [8], Ушинський К. [10] та ін.).

В „Українському педагогічному словнику” самостійність визначається Семеном Гончаренком [5], як одна з властивостей особистості, яка характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів знань, умінь і навичок, якими володіє особистість, по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, зв'язками з іншими людьми, які складаються в процесі діяльності. [5 с. 297].

Вітчизняний дослідник М. Солдатенко [9] самостійність визначає як інтегративну якісну характеристику особистості, що характеризується її здатністю до конкретного виду діяльності, виявляється у процесі виконання пізнавальних і практичних задач та найтіснішим чином пов'язана з такими особистісними характеристиками як активність, свідомість та відповідальність [9, с. 98].

У працях психологів самостійність розглядається не як проста сума знань, умінь та навичок, що забезпечують процес діяльності, а як суспільний прояв особистості. На думку С. Рубінштейна [8], справжня самостійність передбачає свідому вмотивованість дій та їх обґрунтованість. Несхильність до чужого впливу і навіювань є не власною волею, а справжнім проявом самостійної волі, оскільки сама людина вбачає об'єктивні обґрунтування для того, щоб чинити та, а не інакше [8, с. 524].

З'ясування психологічної сутності самостійної активності особистості займався Мирослав Боришевський [3]. Вчений визначає саморегуляцію та самоактуалізацію найвагомішими характеристиками самостійної активності особистості. На слушну думку дослідника саме саморегуляція та

самоактуалізація забезпечують самостійну активність особистості в процесі оволодіння вихованцями пізнавальними цінностями. [3, с. 253].

Особливого розвитку проблема виховання самостійності отримала в педагогічному вченні К. Ушинського [10], який надавав великого значення розвитку в дитині твердого характеру, волі, стійкості, відчуття обов'язку. І хоча вчений прямо не розглядає понять „самостійність”, „самостійна діяльність”, головне місце в системі цілей він відводить підготовці діяльного, активного, проникнутого відчуттям суспільного обов'язку громадянина своєї Вітчизни. На думку К. Ушинського: „усе що може зробити дитина сама, і вона звикне знаходити в цьому велике задоволення, а головне виховає в собі не фальшиве, а справжнє почуття незалежності, що ґрунтується на особистій праці, спирається на впевненість у своїх силах”. У цьому визначенні знаходимо якнайглибше психологічне обґрунтування ідеї самостійності та самоактивності як визначальних в особистому становленні дитини [10, с. 317].

Вивчення наукових робіт І. Беха [1], дає можливість зрозуміти, що людина пізнає себе заради того, аби знати свої позитивні й негативні якості, щоб мати можливість змінитися, сформувати в собі позитивні моральні якості особистості. Вихованець, який пізнає себе, прагне до самостійності в процесі особистісного вдосконалення. Кожен учень намагається відповідати певним моральним нормам. Тож, для того, аби розпочати процес формування самостійного особистісного вдосконалення, потрібно знати способи роботи над собою. Основним її видом є наслідування певного морального зразка. При цьому у вихованця виробляється прагнення до самостійного особистісного вдосконалення. Якщо ж таке прагнення відсутнє, то, як наголошує психолог І. Бех, дитина не включається в процес самовиховання [1, с. 17].

Проаналізувавши праці дослідників-педагогів щодо класифікації засобів виховання самостійності, можна констатувати, що в педагогіці не існує єдиного підходу щодо засобів виховання самостійності; не визначено єдиного принципу для їх систематизації. Автори робіт з проблеми виховання самостійності єдині в тому, що конкретній меті і завданням виховання самостійності мають

відповідати конкретні методи, засоби і прийоми та підхід за якого самостійність розглядається як засіб самовиховання та самовдосконалення особистості.

Вивчення і аналіз психолого-педагогічних праць з проблем сутності поняття „самостійність” зумовили зробити узагальнюючий висновок: частіше за все, поняття „самостійність” розглядається педагогами як пізнавальна активність особистості в процесі навчальної діяльності на основі якої виховуються прагнення до самовиховання та самовдосконалення в учнівської молоді. Тобто поняття „самостійність” розглядається педагогами як ефективний засіб виховання в учнівської молоді прагнення до самовдосконалення та самовиховання в процесі навчальної діяльності.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – Кн.1. – К. : Либідь, 2006. – 280 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб : Питер, 2008. – 398 с. (Серия «Мастера психологии»).
3. Боришевський М. Особистість у вимірах самосвідомості [монографія] / М. Боришевський. – К. : Еллада, 2012. – 608 с.
4. Власова О. І. Основи психології та педагогіки. Підручник. / О. І. Власова, А. А. Марушкевич. – К. : Знання, 2011. – 333 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. М. : Либідь, 1997. – 376
6. Колчанова Л. С. Воспитание самостоятельности у младших школьников в физкультурно-оздоровительной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. С. Колчанова. – Кострома, 2005. – 207 с.
7. Остапенко О.І. Виховання у старших підлітків інтересу до занять фізичною культурою в загальноосвітній школі. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / О.І. Остапенко. Інститут проблем виховання НАПН України. К., 2014. – 228 с.
8. Рубінштейн С.Л. Проблеми загальної психології // С.Л. Рубінштейн – М. : Педагогіка, 1973. – 423 с.
9. Солдатенко М.М. Теорія і практика самостійної і пізнавальної діяльності діяльності // М.М. Солдатенко. К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. – 198 с.
10. Ушинського К. Д. Твори : у 6-ти томах / К.Д. Ушинський. – К.: Радянська школа, 1955. – Т. 6 – С. 317.