

ШКІЛЬНИЙ СВІТ

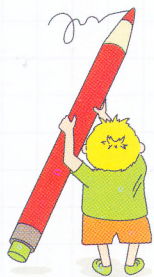
**ШКІЛЬНИЙ
СВІТ**
ЕКСПЕРТ
у галузі освіти

За сприяння Міністерства освіти і науки України,
Національної академії педагогічних наук України

№ 5 (685), березень 2014

Видається із вересня 1997 року 2 рази на місяць

СПЕЦВИПУСК: ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС В ОСЯГНУТИХ ГЛИБИНАХ



Інноваційна виховна
технологія: сутнісні
положення та шляхи
реалізації **с. 8**



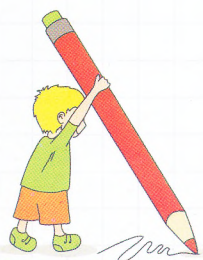
Виховні приписи
у становленні
особистості **с. 18**



І. Д. Бех

*Наука — найважливіше, найпрекрасніше і найпотрібніше
в житті людини, вона завжди була і буде вищим проявом
любові, лиш нею однією людина переможе природу і себе.*

А. Чехов





Шановні освітяни!

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, культурної професійно-творчої самореалізації.

Усі ці набутки не мають лежати у душі молоді 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 її створення відповідного соціокультурного середовища, у якому молода людина постійно об'єктивувала би свою духовну природу, ціннісно загартувала 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 системи виховних впливів, які вбирають у себе певні конкретно-психологічні закономірності, правила, приписи з метою якісного підвищення їх духовно розвивальної ефективності. Така робота дає часткові вирішення цієї проблеми.

Із повагою, І. Д. БЕХ

У номері:

СПЕЦВИПУСК

Виховний процес в осягнутих глибинах

У вкладці Музика

ЦЕ ЦІКАВО

Таємничі скрипки Страдіварі 1

МЕТОДИКА

Особливості формування вокально-хорових навичок 2

ТВОРЧА МАЙСТЕРНЯ

Музично-сценічне мистецтво.
Література в балеті. Урок у 5-му класі за програмою «Мистецтво (Музичне мистецтво)» (авт. Л. Масол та ін.) 6

Весняна казка. Урок у 6-му класі за програмою «Музичне мистецтво» (авт. Б. Фільц та ін.) 11

«Образи-символи». Урок у 7-му класі за програмою «Музичне мистецтво» (авт. Б. Фільц та ін.) 14

КАЛЕНДАР

Визначні дати 16



Виховний процес в досягнутих глибинах

Іван БЕХ, доктор психологічних наук, дійсний член НАПН України, професор, заслужений діяч науки і техніки України, директор Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, м. Київ

ВИХОВНІ ЗАКОНИ У БЛАГОДІЙНОМУ ЖИТТІ ОСОБИСТОСТІ

Створюючи теорію і практику вільного розв'язального виховання, науковці ставлять центральну мету — за яких умов зовнішньо детермінований виховний процес трансформувати у внутрішньо зумовлений. Виникає, таким чином, завдання використання наявних позитивних надбань вихованця, що складають структуру його «Я-особистісного», для подальшого духовно-морального вдосконалення.

Для того, щоб вихованець був орієнтований на той внутрішній шлях, по якому йому слід прямувати, потрібна доцільна організація відповідного виховного процесу як основи його духовно досконалого життя.

Із огляду на це запропонуємо низку виховних законів як наукових орієнтирів побудови вихованцем власного благодійного життя. Наша позиція у контексті цих законів полягає у тому, що природа духовності не пов'язується з невідворотністю її виникнення (як зуби у дитини), а з процесом її спрямованого виховання.

Закон діяння особистості не на сцені життя, а в середовищі духовному



Життя за духовними орієнтирами освоюється особистістю за рахунок свідомого долучення її до духовності й практичної самореалізації

Особистість часто-густо губить своє існування, не замислюючись над своїм духовним призначенням. Така особистість не живе за мірою вищих духовних устремлень, а витрачає свої сили на примітивні потреби чи різноманітні розваги, які її духовно не збагачують. Свідоме прагнення до духовності на разі не є для неї актуальним, тож виявляється для неї ненагальним. Така особистість знаходить вище задоволення, перебуваючи лише у групах, різних за величиною; їй психологічно важко дистанціюватися від того чи іншого угруповання, щоб спрямовано зайнятися досягненням вищих цілей, заради яких варто жити.

Життя особистості за духовними орієнтирами — шлях надзвичайно складний: він освоюється людиною в міру свідомого долучення її до духовності й практичної самореалізації в ній.

Закон постійного нарощування вихованцем «Я-духовного»

Цей процес здійснюється за допомогою вчинкового життя, кожний акт якого мотивується вищими цінностями, а не меркантильними потребами. Це можливо, коли ці акти, тобто життєві фрагменти, постають перед вихованцем не як зовнішня вимога, а як задача, яку формулює педагог. Головним для її вирішення є створення колізії, щоб вихованець замислився над своїм духовним призначенням і став на цю позицію.

Використовуючи цей закон, слід запобігати небезпеці втрати вихованцем свого духовного «Я». Вона може відбутися зовсім непомітно, коли це «Я» буде витіснене іншими прагненнями, лише вітальними потребами.



Закон максимальної духовної наповненості життя особистості



Мить слід розуміти не як відрізок часу, а як «атом можливості»

Життя за цим законом вимагає від особистості, щоб кожна життєва мить була результатом її максимального душевного напруження, при цьому цінюючи час. Тут мить слід розуміти не як відрізок часу, а як «атом можливості», який дозволяє особистості максимально реалізуватися у найвищих цінностях. З огляду на це особистість повинна пережити дуже сильні почуття радості, насолоди, захоплення за добродійні справи. Переживання такої сили — це пристрасті, що перетворюють людину у гармонійну духовну особистість. Для неї цінним є лише життя у високому польоті, а не перебування у «болоті життя».

Закон перебування у духовній аурі

Згідно з цією позицією, людина не повинна бути тотально зануреною у різні види зовнішньої діяльності, коли відсутні умови повернутися до свого внутрішнього світу, щоб глибше усвідомити, здійснити його оцінку і корекцію. Ця «робота душі», або духовна самодіяльність, вимагає від особистості стану самотності. Якраз потреба у ній виступає доказом та мірою її духовності. Ні античність, ні середні віки не нехтували цією потребою. Люди тоді поважали те, що вона собою виражала. На відміну від минулих віків, наша епоха зі своєю безупинною комунікабельністю так боїться самотності, що дає її лише злочинцям. Сучасне ж міжособистісне спілкування, на жаль, видається досить дріб'язковим за своїм змістом: священне й величне перестали вражати, про них навіть говорять як про щось застаріле.

Закон: від духовності до одухотвореності особистості

Наголосимо, що у розвитку духовності особистості наявні певні її ступені, які відобража-

ються на її поведінці. Тому без будь-яких діагностичних засобів у особистості можливо зафіксувати ступінь духовності, яку доцільно кваліфікувати як визивну. Особистість, яка перебуває на цьому ступені духовності, прагне привернути до себе увагу, хоче, щоб нею захоплювалися. Це є свідченням того, що така особистість ще не здолала потягу до зверхності, що вона не вгамувала ще почуття гонору та зухвалості.

У ході загального психічного становлення особистість піднімається до ступеня духовності, який набуває ознак *одухотвореності*. Одухотворена особистість прагне, щоб у спілкуванні та поведінці вона не відрізнялася від інших, не привертала до себе надмірної зацікавленості. Тут діє закономірність, згідно з якою, що більше особистість укріплюється в одухотвореності, то більше вона схильна не потрапляти у поле зору людей із її оточення. Можна навіть говорити, що особистість бажає приховати свою одухотвореність. Таку поведінку можна пояснити її прагненням забезпечити собі певну життєву нішу, світ, який належатиме лише їй одній. Якраз у цьому світі одухотворена особистість може бути сама собою без будь-яких зовнішніх втручань.

Однак при цьому залишається не вирішеним запитання: «Який внутрішній чинник підтримує послідовність одухотвореного життя як неперервного вчинку особистості?» Є всі підстави вважати, що таким чинником виступає сформована у особистості морально-духовна система, яка завдяки совісті та гідності збагачується і забезпечує неперервний самореалізаційний потенціал особистості. Тепер вона постійно намагається підтримувати сформований стан добродійності, боячись відступити від такої суспільно значущої за цінностями поведінкової спрямованості. Тому лише у продовженні добра одухотворена особистість виявляється собою, живе в ньому і відчуває, що дійсно живе.

Закон мотиваційно-ціннісної узгодженості вчинкової життєдіяльності особистості



Виховний процес має розгортатися у порівнянні



Він є основною характеристикою особистості, що визначає її якраз духовно-практичний стан як неперервність перебування у добрі.

Тому-то у виховному плані під духовною всеосяжністю доцільно розуміти стан, коли кожний аспект вчинкового життя мотивується вищими духовно-моральними цінностями. Йдеться як про вчинок-справу (навчання, праця, спілкування, гру тощо), так і про вчинок-моральне діяння, вчинок-думку, вчинок-почуття. Всі ці форми активності особистості повинні мати єдиний спонукальний еталон — добродійність. Тож неможливо уявити ситуацію, коли одухотворена особистість після добрих справ може свідомо долучатися до тяжких асоціальних діянь, порушуючи вимоги духовності. Звичайно, у особистості можуть трапитися певні відступи від усталеної ціннісної позиції. Щоб таке явище було лише випадковим, слід сформулювати у неї стійку свідому настанову, що вона є дух, і щоб у неї була відповідальна віра у це.

Необхідно використовувати феномен синтезу «Я», де жодна із його складових не перестає бути власною протилежністю (щедрість — скупість). Звідси й тактика виховання: лише у порівнянні має розгортатися виховний процес. Це має принципове значення, оскільки наука про мораль, на відміну від інших галузей знань, відображає саме боротьбу утворень добра і зла. Тож ці категорії людина має усвідомлювати у єдності. Тому даючи визначення певній духовній цінності (наприклад, справедливості) у її сутнісних характеристиках, все ж слід забезпечити, щоб цим характеристикам надати відблиску несправедливості.

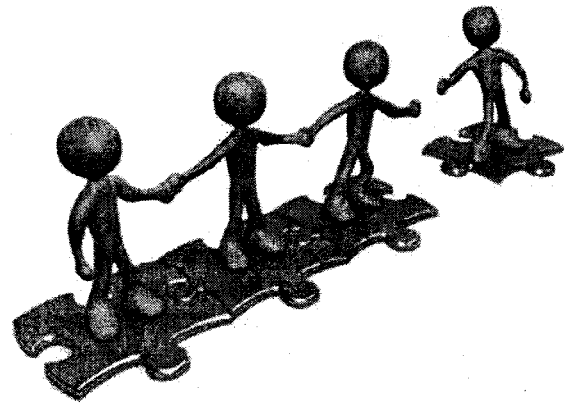
Закон створення виховного простору з високою акустикою духовного світу

Тут створюються такі суб'єкт-суб'єктні відносини, за яких вихованці особистісно глибоко чують, розуміють одне одного і відповідно морально діють. Цей закон спрямовує увагу педагога на злам людського стереотипу, сутність якого полягає у тому, що «Я-духовне» не виступає тією цінністю, якій люди надають великого значення. Відносно цього у них буває менш за все допитливості. Тому часто-густо така особистість не говорить про те, що вона володіє «Я-духовним». Це велике людське безглуздя. Навпаки, духовна особистість має бути предметом масового поклоніння.

Закон раціональної душевної втаємниченості-відкритості

Кожній особистості властиво оберігати певні свої бажання, пристрасті, прагнення.

Звичайно, вони бувають різні за своєю значущістю як для самої особистості, так і для тих осіб, із якими вона спілкується. Тому про деякі з цих думок вона говорить відверто, інші — втаємничує. Наголосимо при цьому, що жодна людина не може зі всією глибиною усвідомлювати свій душевний світ, не може бути відкритою до секретів своєї душі: особистість не відчуває у цьому необхідності чи навмисне стримує цю потребу. Та й щодо інших допитливих осіб людина формує позицію, за якої вона тримає їх на віддалі від таємниць свого «Я», не втрачаючи різноманітних міжособистісних зв'язків.



У кожного повинна бути людина, якій можна довіряти

Незважаючи на описану нами тенденцію, особистість повинна бути відкритою до іншої людини, адже без цієї умови вона не зможе повноцінно розвиватися. Узгодженість між душевною втаємниченістю і відкритістю у молодій особистості слід спрямовано виховувати, і це має стати одним із пріоритетних завдань вихователя.

У кожного вихованця повинна бути людина, якій він довіряє, тобто з якою він може, не соромлячись, спілкуватися на сокровенні теми, якій він може відкритися. Як правило, юна особистість шукає розради від болісних емоційних переживань, і в цьому їй слід надати своєчасну допомогу. Та все ж необхідно дати відповідь на запитання: «Чи кожна людина, якій вихованець довіряє, може нейтралізувати його негативний психічний стан, вселити у нього душевний оптимізм?» За всієї значущості людини, до якої він відчуває довіру, бажано, щоб вона володіла відповідними способами інтимно-особистісного емпатійного діалогу. Пам'ятатимемо, що вихованець, який переживає страждання, не просто просить про допомогу, але про конкретний вид підтримки. Якщо допомога приходить у бажаних для нього формах, він із радістю її приймає.



Закон духовної гнучкості

Введення цього закону у процес особистісного розвитку суб'єкта зумовлюється надзвичайно суперечливою складністю його духовного існування.

Реалії життя особистості можуть породжувати два види її духовного ставлення у взаєминах із людським оточенням. Вона може, по-перше, переживати почуття страху. Перед нею постає альтернатива: прийняти певні вимоги, що суперечать її духовним поглядам, чи чинити їм опір. За першої можливості особистість через страх перед іншими може відмовитися бути собою як духовним «Я». *Щодо другої можливості*, — то тут вона має проявити вміння комунікативної дипломатичності: не конфліктувати з оточенням, а намагатися відстояти свою особистісну позицію.

По-друге, особистість може повністю заглибитися у побутову діяльність і в результаті цього забути про саму себе як духовну унікальність. Така особистість не наважується вірити у себе і вважає надто зарозумілим бути собою, а тому гадає, що простіше й надійніше бути схожою на інших. Звичайно, що за такої життєвої настанови вона втратить себе як цінність.



У житті виникають ситуації, коли доводиться ризикувати: висловлювати судження, неприємні для інших, відстоювати справедливість

Необхідно зважати й на те, що у процесі життя перед особистістю виникають ситуації, коли їй доводиться ризикувати: висловлювати судження, які неприємні для інших, відстоювати справедливість тощо. Звичайно, що це тяжкі випробовування як психологічного характеру, так, інколи, й фізичного.

Загалом ризик — це небезпека, оскільки є рівноцінна ймовірність програти. Тому існує думка: ніякого ризику — ось уся життєва мудрість. Однак реально не ризикувати означає мати можливість втратити свої духовні принципи. Тож духовна особистість повинна на-

самперед зрозуміти, пов'язується ця моральна дія з головним чи другорядним у її внутрішній орієнтації чи ні. Можна втратити принципово неважливе, власні ж цінності слід відстоювати гуманними способами. Відтак особистість не має морального права втратити вище «Я», заради якого є сенс ризикувати.

Закон запобігання парадоксу у віковому становленні вихованця

За недостатнього керівництва онтогенезом особистості, що підростає, вона лише формально реалізує переходи у вікових періодах: *дошкільне дитинство — молодший шкільний вік — підлітковий вік — вік ранньої юності*. Це проявляється у манері спілкування, взаєминах, поведінкових цінностях тощо. Змістовна ж сторона того чи іншого віку залишається для молоді особистості часто-густо недостатньо значущою і сприймається неповністю. Так, юнак, якщо заглянути глибше, не виходить із стану дитинства, оскільки він не готовий жити за вимогами самостійності, самодостатності, відповідальності, піклування про іншу людину тощо.

Закон «Пізнай самого себе»

Цей закон дійшов до нас із античних часів і використовується у практичній психології та педагогіці. Звернемо увагу на інше і більш продуктивне у виховному плані його тлумачення. У інтерпретації Гегеля закон «Пізнай самого себе» означає не спонування до пізнання власних особливостей, рис характеру, тому що таке знання негативне за своїм ставленням до вселюдського ідеалу як абсолюту. Швидше це заклик до найбільш конкретного і всезагального пізнання людського духу, який виражає себе в історії роду. Тож у методичному контексті вихованець повинен осмислити і долучитися до цінностей всього історичного людства. Він повинен обрати певне смислове ставлення до нього. За цієї умови для вихованця стане цінним все те, що є цінним для роду: добродійні ідеали, думки, вчинки.

Метазакон розвивального виховання «Знання слід перетворити у вчинки»

Методологічним орієнтиром для реалізації цього закону є положення С. Рубінштейна: «Мотиваційного значення набуває кожне відображене людиною явище, оскільки його відображення завжди виступає визначенням не лише його властивостей, а і його значення для людини. Тому мотивація міститься не тільки в почуттях тощо, а й у кожній ланці процесу відображення, оскільки воно завжди утримує у собі й спонукальний компонент».



Закон загальнолюдської духовності



Кожна людина має бути шанованою

Протягом всієї своєї історії людина шукала об'єктивні закони, що керують ста-

новленням і розвитком світу, які втілилися у різні наукові вчення. Та не менш важливим, а то й визначальним для розуміння навколишнього світу має бути закон, який керує людським родом, його прогресивним поступом. Це закон духовності. Він проголошує, щоб кожна людина стояла перед іншою помітною, шанованою, не ображеною, щоб могла йти своїм вищим людським життєвим шляхом, добуваючи собі любов і справжнє здивування своїх співбратів, щоб була збережуваною як скарб, як і кожна людина — скарб для всіх інших людей.

Наголосимо, що цей закон духовності, на відміну від законів природи, слід плекати в кожній людині все її життя.

ІННОВАЦІЙНА ВИХОВНА ТЕХНОЛОГІЯ: СУТНІСНІ ПОЛОЖЕННЯ ТА ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ

У наш час, коли на соціальному рівні значно змінився 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?

Сучасна теорія виховання у своїх пошуках прагне здійснювати випереджальний вплив на виховну практику. Зрілість науки про виховання має визначатися тими її теоретико-методологічними можливостями, які уможливають створення виховних технологій, спроможних ефективно досягти вищезазначеної гуманістичної мети. Розкриємо наукові засади побудови та реалізації таких технологій.

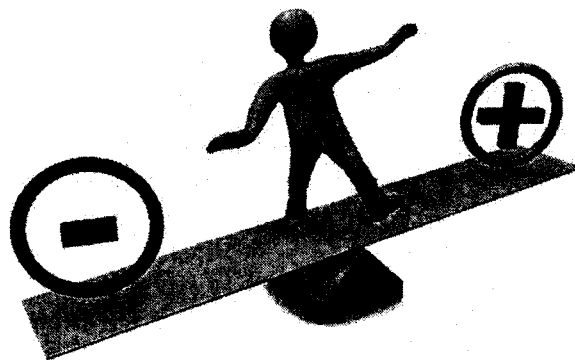
Ми не використовуємо визначення технології виховання як «системи методів, прийомів і дій вихователя і вихованців у спільній діяльності, у зміст якої включене освоєння норм, цінностей, відносин».

У такому визначенні, на нашу думку, не міститься відповідь на запитання: «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.

Виходячи з вищесказаного, можна стверджувати, що виховна технологія забезпечує, з одного боку, аксіологічний тип виховання, а з іншого — виховання розвивальне.



Зіткнення двох суперечливих внутрішніх позицій формує потребу у духовно-моральному зростанні

1. Виховна технологія заперечує традиційний спосіб постановки центральної мети. Таку мету варто представляти особистості, що зростає, 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 молоді особистості в індивідуальному сприйнятті повинен бути окреслений у антиномії: «Ти духовно недосконалий — ти духовно досконалий». Акцент



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? Саме за такого зіткнення двох суперечливих внутрішніх позицій сформується провідна потреба юної 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**:

- **відданості** як цінності, що виступає наслідком сформованості гуманістичних ставлень і перш за все любові людини до інших людей;
- **гідності** як цінності, яка репрезентує духовне ставлення особистості до самої себе, внутрішнім підґрунтям якої виступає благотворне служіння людини іншим;
- **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 переконливої педагогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Вона принципово заперечує рівень абстрактних уможлядних побудов — суджень, які часто використовуються у виховному процесі. Уможлядність цих верховних духовних суджень пояснюється апеляцією до сенсу життя людини, її місця у світоіснуванні. Але цього недостатньо у виховному аспекті.

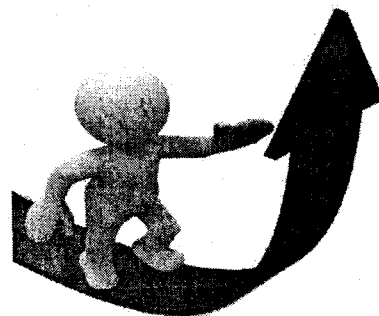
Продуктивність виховної технології, на наш погляд, безпосередньо залежить від внутрішньої спорідненості її змістової сторони з індивідуальним життям суб'єкта. Духовно-моральна настанова завжди має пов'язуватися у внутрішньому плані вихованця з конкретною життєвою ситуацією, у якій він перебуває.

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. Щоб ефект злитності цих «Духовних Я» став реальним фактом, слід постійно культивувати особливу вчинкову мотивацію. У ній має бути кардинально змінена змістова спрямованість, що фіксується судженням — *Я дію заради*.

Зазвичай 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 такої потребі духовною цінністю, яку він і втілює у своєму вчинку. Так, милосердя як цінність реалізується у вчинку. Така особистісна конструкція духовного діяння є розвивально продуктивною. Однак це не означає, що вона доведена до довершеності. Її особистісно розвивальні резерви можна 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 підтвердження його духовної цінності як спонуки вчинку. У той же час ініціатор вчинку здійснює його заради себе самого, щоб зуміти подати таке підтвердження. У цьому й полягає ефект злитності двох духовних «Я» як вищої міжособистісної гармонії.

4. Виховна технологія, сутність якої ми розкриваємо, виходить із того, що кожній миті свого існування «Я-духовне» особистості має розвиватися. За такої позиції виховна технологія неодмінно націлює молоду особистість на її духовну перспективу і майбутнє, яке закладається у теперішньому. З огляду на це заперечують життєву 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 прирікає юну особистість на тотальну пасивність, зі всіма її духовно розвивальними втратами.



Виховна технологія націлює особистість на її духовну перспективу



Націленість молодого 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 життєдайне мистецтво людської надії. Зазначимо, що за традиційного процесу виховання у юної 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 заснована на *двофакторній 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. Тут дійсно актуалізована потреба безпосередньо задовольняється у навколишній реальності.

По-іншому проявляються духовні цінності: механізм їх зовнішньої реалізації дещо складніший. Духовна цінність далеко не завжди втілюється у відповідний вчинок, і це призводить до значного ускладнення процесу духовно-моральної вихованості.

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 варто представити 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 молодого особистості мають бути рівною мірою значущими як певна духовна цінність, так і сам спосіб вчинкового втілення. Йдеться про процесуальну духовну мотивацію, яка ще не стала предметом теоретичного осмислення, а отже, й методичних умінь педагога щодо її оформлення.

6. Розуміючи надзвичайну трудність виховання в особистості, яка підростає, 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 молодого особистості формується розуміння «Я — духовно-моральна цінність». Таке усвідомлення завжди розгортається у внутрішньому плані як самовимога: «Я повинен прийняти цю цінність і орієнтуватися на неї у своїх вчинках». Здавалося б, такий спосіб виховання будь-якої духовно-моральної цінності є методично правильним. У юної особистості дійсно відбулися реальні духовні зміни: вона стала на шлях духовного зростання. Все ж за такого виховного способу криється певна особистісна небезпека. У вихованця вільно чи мимоволі може сформуватися 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 в особистості, яка зростає, 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 залежно від суспільної значущості об'єктивно диференціюються і функціонують як «Я-доброцентроване» і «Я-егоцентроване». Завданням вихователя, *по-перше*, виступає обов'язкове усвідомлення вихованцями такої структури їхнього внутрішнього світу. Цим самим він закладає підґрунтя для розгортання у молодого 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 непослідов-



ність, як те, що не впливає з сутності молоді 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 негативно-го впливу глибинних Его-компонентів структури «Я-особистісного» на результативність виховного процесу. Такі утворення, як себелюбство, заздрість, зверхність, гордіня 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. Наведений погляд на генезис особистості нині видається досить уразливим. Виникає таким чином необхідність вироблення дієвої виховної тактики щодо цих Его-поглядів.

Так, вихованець, у якого надміру проявляється почуття честолюбства, і він честолюбний, 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. 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 посильну 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 виважене ставлення педагога до спілкування, до сфери якого стихійно долучаються вихованці. 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.



Необхідно віднаходити час і місце для виховання молоді особистості шляхом усамітненості

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 і мірою її духовності. Інша справа, що не всі люди наділені цією життєвою потребою. Зі сказаного випливає, що у методичній площині слід знаходити час і місце для виховання молоді особистості шляхом 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 — завдання досить важке і у психологічному аспекті його неможливо вирішити поверхнево. Мистецтво тут полягає в тому, щоб постійно бути присутнім і все ж не присутнім так, щоб вихованець одержав свободу самостійного особистісного самовдосконалення. Звичайно, що його вільний саморозвиток має 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. Описаний 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, із якими зустрінеться на своєму життєвому шляху. Почуття безпечності як результат такої особистісної позиції згодом може спричинити у вихованця розвиток зарозумілості, за якого його судження про іншу людину виявляться вкрай неадекватними, що різко ускладнить його міжособистісні стосунки.

Окрім опанування основ духовно-моральної зрілості, молода особистість, перебуваючи у емоційно-енергетичному полі інноваційної виховної технології, має стати повноцінним суб'єктом вирішення етичної задачі, у якій реалізується необхідність постійно духовно вира-

жати себе самого. Тут важливо, що вихованець усвідомлює 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 наразі володіють науки про людину і які залучаються до кожної виховної дії. Тож наукоємність і є визначальною характеристикою інноваційної освітньої технології порівняно 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 наявну виховну практику.

РЕФЛЕКСИВНО-ЕКСПЛІЦИТНИЙ МЕТОД У ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ

Незаперечний перетворювальний статус гуманістично орієнтованої педагогіки виховання серед інших педагогічних галузей значною мірою залежить 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 залежить 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 означеного методу. З огляду на сказане вихователь повинен реально утверджувати нижченаведені ключові ціннісні настанови.

Орієнтація на благородні складові моральної структури вихованця. Завданням вихователя, по-перше, виступає обов'язкове усвідомлення вихованцями такої структури їхнього внутрішнього світу. Цим самим він закладає підґрунтя для розгортання у молодій особистості процесу самопізнання і самовдосконалення. По-друге, у діяльності вихователя має панувати апеляція до «Я-доброцентрованого», навіть якщо вихованець учинив неправильно. 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 із сутності молодій особистості.

«Я впевнений у особистості з добродійними устремліннями, яка наявна у вас, навіть коли ви поводитесь недостойно. Тому я завжди з повагою ставлюся до вас, навіть коли мушу осуджувати вас: цим самим звертаюся до вашого кращого «Я», нагадую вам про те, що ви насправді є дещо більше і можете діяти краще, ніж можна подумати у хвилини 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, відчуваються ним.



Педагогічна довіра — «тонкий» виховний прийом

У результаті цього вони деструктивно впливатимуть на його поведінку, руйнуючи внутрішні сили. Не даремно говорять, що людина не може зникнути, 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 довіра впливає не з поверховості і простої добродушності, а з милосердного ставлення до них.

Орієнтація на пов'язування виховних дій із самоповагою вихованця. Описана ціннісна настанова є продуктивною лише за умови, що вихованець поважає себе за певні духовно-моральні цінності, яких він свідомо надбав у процесі виховання. Почуття самоповаги, яке сформувалося 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.

Орієнтація на удосконалення буденно-ділового ареалу шкільного життя вихованця. Є сфера шкільного життя, яка більшою чи меншою мірою випадає з поля зору педагога. Йдеться про

буденні дії, справи, якими наповнене реальне шкільне життя вихованців. До них можна віднести безліч побутових дій. Педагог у цьому аспекті вважає, що такі дії молода особистість засвоює природним шляхом, тобто у процесі спонтанного набуття життєвого досвіду. Тож у нього немає підстав втручатися.

Все ж детальний психологічний аналіз буденних дій і справ свідчить про їхню операційну недосконалість, усім їм бракує точності. Відтак, вони не забезпечують справжній порядок як діяльнісну основу життя людини. Крім того, вихованці не усвідомлюють способів 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 властивостей не можливий ефективний перебіг процесу духовно-морального розвитку особистості.

2. Наукове оснащення рефлексивно-експліцитного методу Трансформація індивідуального життя особистості як чинник її розвитку

Кардинальною відмінністю гуманістично орієнтованої педагогіки виховання від інших виховничих галузей є те, що вона безпосереднім своїм пріоритетом передбачає підготовку молоді 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 молоді особистістю певних аспектів світу 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 розроблюваний нами рефлексивно-експліцитний метод варто безпосередньо пов'язувати із реальним життям дитини, активно впливати на нього. Щоб зрозуміти необхідність цього впливу, слід мати уявлення про смисло-ціннісні аспекти життя молоді



особистості, які об'єктивуються у її потребах, прагненнях, мотивах, соціальних настановах, моральних властивостях.

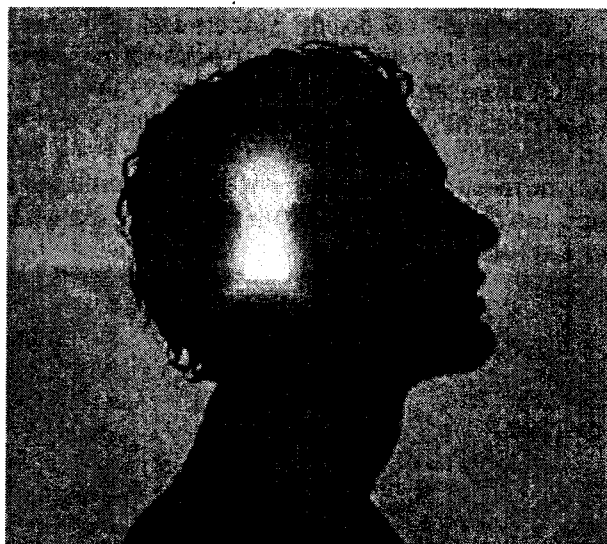
Усі ці психологічні утворення можуть проявлятися як у внутрішньому плані у формі певних станів, настроїв, емоційних переживань, думок, так і у зовнішньому вираженні, наче ті чи інші вчинкові акти, спілкування, прояви поведінки та діяльності.

Ключовою проблемою у розвитку особистості виступає якість її життя: яке воно є за своїм ідейним змістом, широтою зв'язків із навколишнім довкіллям, впливом на інших людей. Життя здебільшого детермінується Его-потребами, які визначають рівень соціальних взаємодій. Такий спосіб життя укорінюється у свідомості індивіда і цим самим створює бар'єри для його трансформації згідно з моральними нормами, властивими для певного 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.

Конкретніше, ми мусимо відповісти — 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 описаного способу вища моральна цінність, образно кажучи, втручається у реальне (недостатньо окультурене) життя вихованця, не асимілюється ним і в кінцевому підсумку виявляється «чужорідним тілом», якому немає місця у його внутрішній моральній структурі. Тож не безпідставно розглянутий традиційний спосіб кваліфікують моралізаторством. Незважаючи на його виховну непродуктивність, він продовжує часто-густо своє практичне існування.



Самопізнання відкриває шлях до особистісної зміни вихованця

Альтернативою передуванню у виховному процесі ідеального морального (абстрактної цінності) повинна стати 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. 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 плані видається положення про утвердження ідеального мовою реального.

Пріоритет вихованця у контексті вищої моральної цінності

Націленість рефлексивно-експліцитного методу на неповторне життя вихованця зумовлює покладати вихідним пунктом у його побудові, а не певну абстрактну моральну цінність як припис чи закон. Якраз із огляду на ту чи іншу цінність має здійснюватися смисло-емоційний аналіз вихованця. Він повинен спочатку набути вміння сприймати вищий світ моралі крізь призму своїх життєвих діянь, турбот, сподівань, колізій. Найголовніше у цій внутрішній рефлексивній роботі — розуміння дитиною власних конкретних переживань, пов'язаних із вищезгаданими життєвими реаліями.

Крім оволодіння вміннями смисло-емоційного самопізнання, вихованець із допомогою педагога має визначати наслідки своїх життєвих поривань, їхньої особистісно перетворюваль-



ної активності. Вчасне відтворення вихованцем певного фрагменту морального досвіду — це лише початок його самоперетворювальної діяльності. Вирішальним при цьому виступає мета представлення (педагогом) відтвореного вихованцем морального переживання з приводу певної суб'єкт-суб'єктної взаємодії (напр., задоволення потреби у допомозі) у формі відповідної задачі. Розмірковуючи над утрудненнями при її розв'язанні, які не дали очікуваного результату, вихованець має шукати спосіб, за якого цей результат (одержання чи надання допомоги) можна досягти. У такій морально напруженій ситуації вихователь пропонує єдиний можливий засіб — моральну істину (цінність альтруїзму), яку вихованець має прийняти як ненав'язану йому, а як бажаний дарунок. У подібних моральних ситуаціях у нього можливо сформулювати правильне ставлення до добра і зла у людському житті не лише розумом, а й почуттями.

Розуміння вихованцем наслідків морального діяння у його особистісному вдосконаленні

Розуміння суб'єктом наслідків морального діяння, що впливають на іншого, традиційно зводиться до формального усвідомлення: задоволена чи незадоволена певна матеріальна чи внутрішня психологічна потреба іншого. Навколо таких ситуацій розгортається у кращому випадку відповідна виховна робота педагога. Однак таке розуміння наслідків видається досить поверхневим, 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 із описаними діяннями, а про ті, які впливають для нас і для інших — і що головне — із сутності того чи іншого діяння. Зміст 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 запитання: «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 іншого. 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.

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 такі *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 варто віднести до поняття «чесність». (*Бути господарем свого слова, дотримуватися правди, поважати міркування іншої людини, з обережністю ставитися 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 поцінується 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 суспіль-

стві, 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 молодій 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. Якраз на досягнення особистістю такої величної цілі й спрямований рефлексивно-експліцитний метод.

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 певної системи 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. ХХ ст. настоював на тому, що дитина це не лише учень, а й молодий громадянин. Та з різних обставин голос ученого не був почутим науковою спільнотою 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, організацією педагогічного спілкування та гуманістичної суб'єкт-суб'єктної взає-

модії. Однак основну увагу привертала навчальний матеріал, зокрема його ідейно-моральний зміст. Тому перевага у виховному плані надавалася 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 теоретичній і практичній 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 перш 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, молода особистість сприймає і реагує на різноманітні неорганізовані соціальні дії (з боку дорослих, ровесників), які можуть сприяти її моральному вдосконаленню. 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 Его-мотивації і тих асоціальних якостей, які нею породжуються.

Наша ключова наукова позиція — така. 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 світоіснування охоплюється навчальним матеріалом, що підлягає одухотворенню. Це рівень предметного та людського буття.

Вичленені 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. Перераховані пізнавальні категорії відповідно до навчальних дисциплін можуть бути математичними, фізичними, біологічними, історичними, лінгвістичними тощо. Звідси випливає, що одухотворенню підлягають перераховані 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 ставлення до того чи іншого навчального матеріалу і набуде певних знань, умінь, способів дій.

Тепер є всі підстави розкрити сутність одухотворення як внутрішнього процесу. 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.

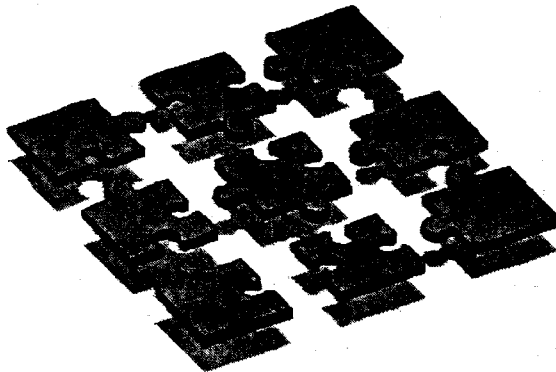
Під час заняття з фізичної культури учні повинні сформулювати поняття про духовне значення тілесної постави і точності і таким чином зацікавитися у гімнастиці всієї людини як тілесно-духовної цілісності. Слід пам'ятати, що піклування про мускульну силу і фізичне здоров'я тягне за собою зневагу до духовних 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 молоді 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 би підміна навчальної діяльності виховною. Однак такої трансформації не слід допускати. Тому педагог у процесі одухотворення навчального матеріалу має використовувати такі 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.



Недоліком інтелектуально-моральної педагогіки є те, що вона трактує кожен навчальний предмет ізольовано

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 наявною інтелектуально-моральною педагогікою і відповідно етичне одухотворення всього навчального матеріалу асимілюватимемо з інтелектуально-духовною педагогікою.

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 молодого людини. Якраз із цієї причини виникає суперечність між власне шкільним життям молодого особистості і життям позашкільним, якому вона надає великої особистої цінності. Останнє молода 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 добродієвності, вона здатна завжди діяти тільки на окремі недоліки і заохочувати окремі особистісні властивості.

Інтелектуально-духовна педагогіка — це життєва педагогіка, оскільки ставить будь-яке знання у зв'язок із 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 всеохопливої 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 оперття етичне одухотворення навчального матеріалу значно втрачає особистісно перетворювальний сенс.

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 такої 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 молодого особистості. Запропонуємо ряд таких приписів-орієнтирів, які мають входити у процесуальну структуру певної виховної задачі.

1. 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 одностайності 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.



Відсутність спільної мови призводить до непорозуміння зі всіма можливими ускладненнями

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, але досить важливі.

Умовно диференціюємо складові цього явища на ті, які породжуються вихователем, і на ті, до яких причетні вихованці. Такий розподіл вважаємо надзвичайно важливим, оскільки особа має схильність шукати закономірності своїх дій в іншій людині, передумови своїх дій — поза собою. І що нижча самосвідомість у певної особи, то виразніше проявляється така закономірність.

До дій та рис вихователя, які не сприяють спільній мові з вихованцями, доцільно віднести такі:

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 зустрітись 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 спільній мові 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 сформулювати необхідну ціннісну єдність.

2. Надзвичайна дівість 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 вичлених нами дій та рис у взаєминах вихователя з вихованцями й призведе до зняття у них феномену відсутності спільної мови.

2. 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 одиничну особистість, цим самим



розумітимемо, що це стосується всіх інших, особистості в цілому.

Моральність, яка виступає головною складовою життя особистості, не є сталою величиною. Зазначена етична аксіома безпосередньо пов'язана з моральною динамікою, відповідними змінами особистості. У цьому контексті ведуть мову про молоду 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 молоді особистості.

Особливу дієздатність на ранніх етапах онтогенезу відзначаються Его-спонуки; вони й задають багато в чому її моральну спрямованість. Вправляючись у відповідній цій спрямованості поведінці, у юної особистості формується моральна позиція, яка тепер визначає все її життя, формує його стиль. Останній є реальним сьогоденням, 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 молоді особистості.

Інша моральна позиція пов'язана зі сходженням молоді особистості до справжньої духовності та високосмислових цінностей. Цей рівень розвитку молоді особистості неможливий без цілеспрямованого, наукового обґрунтованого процесу виховання, де педагог-професіонал — основна його фігура. Тож теперішні наукові зусилля спрямовані на підготовку такого фахівця.

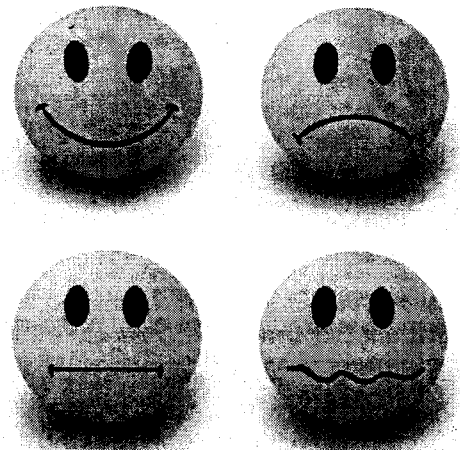
Однак із поля зору випадає проблема почування вихованця у системі такого виховання: на скільки він психологічно налаштований на нього та чи свідомо сприйматиме його канони? Такі питання не можуть вважатися безпідставними, адже кожен вихованець сповна несе «вантаж» іншої моральної парадигми, тобто розкритої 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 міжособистісних непорозуміннях з ровесниками, недоречних репліках. Причина цього особистісного явища одна — неготовність вихованця створювати нове теперішнє. 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 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.

3. Техніка емоційного підсилення у вихованні особистості



Вихователь має володіти глибокими знаннями про сутність емоційних переживань, про їх внутрішні характеристики та особливості перебігу

Усі духовні цінності, які увінчують виховний процес, є розумово-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.

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, щирим, добродійним взагалі. Якщо така 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 зо-



внiшньо детермiнований, за якого у особистостi формується лише пiдкрiплювальна мораль.

Це вимагає вiд вихователя глибоких знань про сутнiсть емоцiйних переживань, iх внутрiшнi характеристики та особливостi перебiгу.

Центральною характеристикою кожної емоцiї є її сила, похiдними вiд якої виступають стiйкiсть та предметна спрямованiсть, тобто бiльшi чи менш стала пов'язанiсть з тим чи iншим етичним змiстом (поняттям). Спочатку сила емоцiї досить низька, тому вона не може виступити реальним спонуканням до морального дiяння. Вiдтак, виховна стратегiя передбачає використання засобiв пiдвищення сили певної емоцiї, щоб вона перетворилася у смислопороджувальну функцiю тiєї чи iншої духовної цiнностi як спонуки до дiї.

Опишемо один з засобiв пiдсилення емоцiй, якi входять до структури духовних цiнностей. Вихователь, спостерiгаючи за вихованцями, пiдмiтив у одного з них елементарну, але суспiльно значущу самостiйну дiю пiдрихлення землi пiд рослинами, якi знаходяться у шкiльнiй рекреацiї, й переживання радостi вiд її здiйснення. Тепер вiн має скористатися правилом, згiдно з яким педагог повинен створювати у самому собi кожний настрiй, кожний душевний стан, який вiн виявляє в iнших. У такому випадку йдеться про емоцiю радостi 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 бiльшої сили. Оскiльки, як ми вище наголосили, лише сильна за своєю енергетикою емоцiя може бути смислотвiрною основою певної духовної цiнностi та спонукою до вчинку чи дiї.

Сутнiсть технiки, за допомогою якої педагог вирiшує описане завдання, зводиться до того, що вiн iмiтує емоцiю радостi (вона для нього несправжня), надаючи їй граничної величi, але це вiн виконує так майстерно, що вихованець вважає, що має справу з його справжньою сильною емоцiєю радостi. Остання за законом iндукцiї далi збуджує вiдповiдну емоцiю вихованця, пiдвищує її силу.

Однак на цьому емоцiйна процедура вихователя не закінчується. Вiн має сприяти встановленню вихованцем зв'язку пiдсиленої емоцiї радостi з первинним ситуативним хотiнням як спонукою до його дiї, щоб воно теж набуло бiльшої сили, стiйкостi, а головне — узагальненостi. Вихователь схвильовано констатує: «Ти радий за своє хотiння проявляти бережливiсть до природи. Давай разом продемонструємо його». Можна сподiватися, що вихованець вiдтепер бiльш усвiдомлено реалiзуватиме вчинки бережливостi.

4. Мотивацiйно-смислові мiркування у вихованостi особистостi



Вихованець опановує такий тип мислення, якого ще не було у його життєвому досвiдi

Орiєнтацiя сучасного виховного процесу на його усвiдомленiсть вимагає перш за все достатнього мисленнєвого розвитку кожного вихованця. Цей процес переважно пов'язується з розумiнням ним певного етичного поняття, його осягнення у контекстi необхідностi привласнення на iндивiдуальному рiвнi та значення для iншої особи, на яку спрямовується засвоєне поняття як цiннiсть у формi вiдповiдного вчинку.

Все ж реальна виховна практика свiдчить про недостатнiсть мисленнєвої дiяльностi вихованця у зазначених нами напрямках. Її сфера має бути бiльш широкою, щоб кожний вихованець став, *по-перше*, повноцiнним суб'єктом власних духовно-моральних самозмiн. *По-друге*, вiн повинен розумно орієнтуватися у тонкому сплетiннi суб'єкт-суб'єктних вiдносин, до яких вiн тiєю чи iншою мiрою причетний, давати їм об'єктивну оцiнку i формулювати своє ставлення до них.

Тип мислення, який забезпечить цi iндивiдуально-соцiальнi аспекти, називатимемо мотивацiйно-смисловим мiркуванням. Його специфiчною ознакою є те, що воно має проникати у сутнiснi джерела тих чи iнших моральних дiянь, розкривати їх дiйснi спонукальнi причини. Вiдомо, що занурення у внутрiшню iнстанцiю — процес психологiчно складний, тому особистiсть здебiльшого обмежується зовнiшнiм сприйняттям згаданих дiянь. Така тенденцiя характерна не тiльки для вихованцiв, а й для дорослої особистостi. На цьому рiвнi будь-яке моральне дiяння покладається особистiстю лише як *голий факт*, з вiдповiдним зовнiшньо процесуальним коментуванням.

Так, мiж двома вихованцями виникло непорозумiння, у результатi якого перший завдав



шкоди другому. 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 *версійне мислення*. Його безпосередньою метою виступає виявлення суб'єктом смислового стану двох учасників моральної взаємодії, тобто реального вчинку. Вихованець має вичленити не одну, а принаймні декілька версій, які можуть виступати мотиваційним ядром морального діяння. На початку такої мотиваційно-сміслові діяльності не так важливо, чи влучить вихованець у шукану ціль, чи його версійні варіанти виявляться мотиваційно-неадекватними. Головне, що вихованець опановує такий тип 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 важливого у розвивально-особистісному аспекті вміння — мисленнєвого входження в іншу людину. Ця рефлексивна здібність виступає міцним підґрунтям справжнього індивідуального гуманізму у дії без будь-яких соціальних обумовлень.

5. Особливості споглядання молоддю особистістю предметного та людського довкілля

У психічному розвитку молоді особистості є природно обумовлений період, який, на жаль, випадає з поля зору дорослих у процесі взаємодії з нею; та й науковці у своїх дослідницьких потугах його майже не помічають. Йдеться про процес споглядання як вихідний ступінь пізнання індивідом навколишнього предметного й людського світу. Причина такого пошукового ігнорування цього процесу, на нашу думку, полягає у тому, що він повністю психологічно вільний, спонтанний, тобто такий, що не отримав 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 говорять про розвинене (чуттєве) відображення дійсності та його місце у розумовому розвитку молоді особистості, де провідна роль належить мис-

ленневим процесам. Все ж без перебільшення можна стверджувати, що споглядання виступає своєрідною «тканиною», від якої залежатиме якість нанесеного на неї малюнку подальшого цілісного розвитку молоді особистості.

На початку простір споглядання дитини заповнюється предметами як природними, так і штучними, створеними людьми. Це її реальне середовище існування. Воно має тенденцію до кількісного зростання. Якісь фрагменти цього середовища привертають більше уваги дитини, якісь — менше, 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 такого 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 зв'язку з цим важливим є те, що від ефективності вправлення дитини у спогляданні предметного довкілля залежить 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.

Молода 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 діяльнісними характеристиками активізує у молоді особистості природно детерміновану на емоційному рівні моральну спрямованість. Важливо, що у юної особистості формуватиметься стійка прихильність до іншої людини, можна буде запобігти утворенню явища відчуженості, яке є досить небезпечним для процесу виховання.

Кульмінаційний момент у процесі споглядання молоддю 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 молода 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.



6. Самоприниження особистості у непаритетному спілкуванні



Спілкування, у якому створюється психологічний взаємокомфорт, позитивна емоційна рівноваженість суб'єктів, називають паритетним

Мірою людяності у спілкуванні виступає взаємопривабливість його учасників, за якої вони тяжіють одне до одного, намагаючись за потреби його продовжити або відновити. Звичайно, вказана міра безпосередньо залежить від тих цілей, які повстають перед партнерами спілкування та способами їх досягнення. Спілкування, у якому створюється психологічний взаємокомфорт, позитивна емоційна рівноваженість 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 чуйності чи вразливості.

Тепер розглянемо таку комунікативну ситуацію. Досить скромна, яка нічим особливим (здібностями, соціальним статусом тощо) не вирізняється серед загалу, людина звертається до іншої, більш високої у цьому аспекті. Розуміння нею цієї нерівності руйнує можливість паритетного типу спілкування. Наголосимо, що при цьому партнер із 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 несформованості 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 від того, що суб'єкт вперше вступає у спілкування з тим, хто від нього відрізняється у вище розкритих параметрах. Тут проявляється 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*. Це явище 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.

Запобігання виникненню 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 молодій 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.

7. 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 засуджую 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, ніж процеси свідомості, що пов'язані з пізнанням світу речей та світу людей. Отже, важливим педагогічним завданням у цьому зв'язку виступає якомога ранішній виклик до життя процесу самосвідомості. Це 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 таке переживання має поєднатися та які можливості особистісно перетворювальні наслідки можуть бути 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, задрості 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 описана 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. Із цією метою використовуються відповідні психоемоційні тренінги, якими володіє психотерапевтична наука і практика. «Я отримую неприємність за свої моральні вади!» — має піднесено констатувати вихованець.

Якщо так станеться, це буде початковим проблеском моральної самосвідомості вихованця.

8. 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 розвиток молоді особистості.

Незважаючи на різносторонні дослідження міжособистісних взаємин, їх феноменологія (реально наявна 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 дружлюбність 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 злорадість, що насправді так і буває.

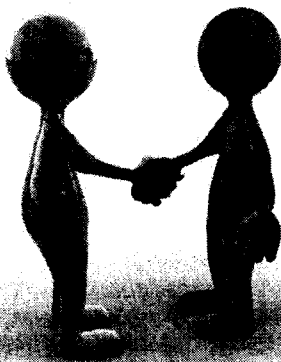


Тому педагог, розуміючи таку емоційно суперечливу міжособистісну ситуацію, повинен емоційне співпереживання смутку, яким охоплений другий ровесник, змістити на його самого, перетворивши на відповідне самопереживання. «Не сумуй за товариша, а сумуй за самого себе» — наголошує педагог, провівши певну корекційно-виховну 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 носило 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 молоді особистості.

9. 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 молоді особистості, й відтак, їх потрібно всіляко гальмувати.



Зв'язок за подібністю — це схожість принаймні між двома суб'єктами за певними властивостями

Розкриємо у виховному контексті зміст двох типів суб'єкт-суб'єктних зв'язків: подібності та спорідненості.

Зазначимо, 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 вицненню певної цінності ровесника (наприклад, щедрості) і співставлення її з власною у нього може бути сформульований висновок про їхню подібність за таким особистісним утворенням. Таким чином, судження «ми подібні» — це перший етап у подоланні міжособистісної індивідуальності й установленні 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 вагомий ціннісно-смісловий 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.

10. 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 вицлепляється застереження. Його сутність полягає у тому, що одна особистість повідомляє іншу 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 ступеня 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 таке: буттєві ситуації, діяльнісні ситуації, суб'єкт-суб'єктні ситуації.

До буттєвих ситуацій можна віднести небережну поведінку під час мандрівки в горах, байдужість щодо розпалювання багаття у лісі,



легковажне ставлення до екстремальних видів спорту тощо.

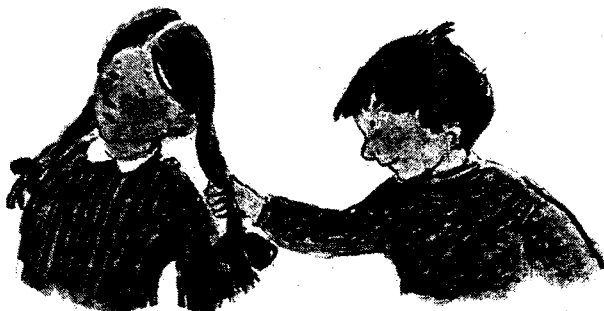
Прикладом діяльнісних ситуацій є некритичне ставлення до різного роду лотерей, ігор, які пропонуються ЗМІ, участь у фінансових пірамідах тощо.

Суб'єкт-суб'єктні ситуації пов'язані з наданням допомоги сумнівним особам, нерівноцінним обміном певних речей, шулерством тощо.

Усі ці види ситуацій завдають фізичну, моральну чи матеріальну шкоду особам, які є їх активними учасниками.

Схильність до застереження у молодій особистості можливо сформулювати за умови, що їй властиве більш загальне духовно-моральне утворення — ціннісне ставлення до людини. Якраз цим можна пояснити те, що молода особистість не відчуває вираженого прагнення до застереження. Тому воно на разі є рідкісним явищем у духовній феноменології молодій особистості. Застереження як вид піклування може стати духовно-моральним пріоритетом молодій особистості за умови, що вона посправжньому глибоко визнає перед собою, що те, що трапилося з однією людиною, може трапитися зі всіма. Тільки тоді молода особистість стає реальним скарбом для себе й інших.

т. Насмішки у груповій реальності



Насмішки негативно впливають на почуття самоцінності дитини

Наш час, у якому різко знизився смак до духовної досконалості, істотно впливає на функціонування усіх соціальних структур, на людські спільноти, незважаючи на те, 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 індивідуаль-

ну свідомість молодій особистості, не натрапляючи на достатньо виражену критичну позицію і відповідну селекцію з її сторони.

Відтак, процес виховання членів групи буде характеризуватися дисгармонійністю, духовно-моральною строкатістю, істотною ціннісною розкиданістю. 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 насміхається досить зухвалий, але менш успішний.

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 насмішок? Причиною цього діяння може бути почуття заздрості, коли такий член групи не може з певних причин зрівнятися у розвитку з успішним учнем. Таке почуття підсилюється тим, що успішний учень одержує похвалу педагога, ним пишуться та заслужено відзначають усними подяками чи грамотами. Загалом він завжди на слуху.

Іншою причиною може стати нетерпіння зверхності однієї особи над іншою, у такому випадку успішного члена групи над неуспішним. Останній проявляє її у такий спосіб. Успішний член групи, якщо він сильний стійкий психотип, здатний у різній формі чинити опір. Тоді той, хто кепкує, 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 того, хто ображає. Важливо, щоб вихованець глибоко пережив перебіг емоційних переживань цих двох ролей.

Інша ситуація виникає тоді, коли успішний член групи, який зазнає насмішок, виявляється слабким психотипом. Тоді вступає в дію емоція страху. 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, і 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.



12. Особливості допомоги як морального діяння



Допомога як глибинне духовне явище має бути безумовною

Серед цінностей, які визначають морально досконалу особистість, допомога вважається одним із основних 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 існування 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 з боку іншої особистості. Ця міжособистісна реальність лягає у площину прояву допомоги як морального діяння, характеризуючи її сутність.

У низці досліджень, предметом яких виступала допомога як особистісна цінність, з'ясовувалися умови, за яких вона надавалася, виявлялася її специфіка у контексті вікового розвитку молоді особистості. Усе ж питання про те, яку психологічну ціну платить суб'єкт, який 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, яка страждає, зазвичай не просто просить про допомогу, а 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 змиритися із самоприниженням, коли потрібно прийняти яке-небудь зауваження, причому без будь-яких умов. Їй неприємно 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 зазначені 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 відмовлюся від допомоги, ніж терпіти таку наругу над собою».

Отже, допомога як глибинне духовне явище має бути безумовною; в іншому випадку вона набуває ознак аморальності.

13. Прикрість і дія у становленні особистості

Мистецтво керування емоціями молоді 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, прикрість теж підлягає цьому закону. Таке



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 самоспокульні.

Наведемо приклад зовнішньої стимульної дії. Учні сповістили, що він не включений до групи мандрівників. Його реакцією на цей факт буде переживання прикrostі. Прикладом самоспокульної дії може виступити ситуація, коли учень, самостійно конструюючи електричний прилад, неправильно з'єднав два елементи, у результаті цього відбулося електричне замкнення: прилад вийшов із ладу. Прикrostі виступили емоційним відгуком на цей випадок. Переживанням прикrostі може стати внутрішнє явище, за якого учень на свої світлі душевні почуття до ровесника одержав відмову. Тож тут прикrostь спалахнула надзвичайно яскраво.

Виходячи з природи та генезису почуття прикrostі, тактика нейтралізації його негативного впливу на психологічну організацію особистості полягає у недопущенні перетворення короткотривалого стану цього переживання у довготривалий. Цієї мети можна досягти за допомогою відповідних дій. Особистість, яка зазнала прикrostі 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.

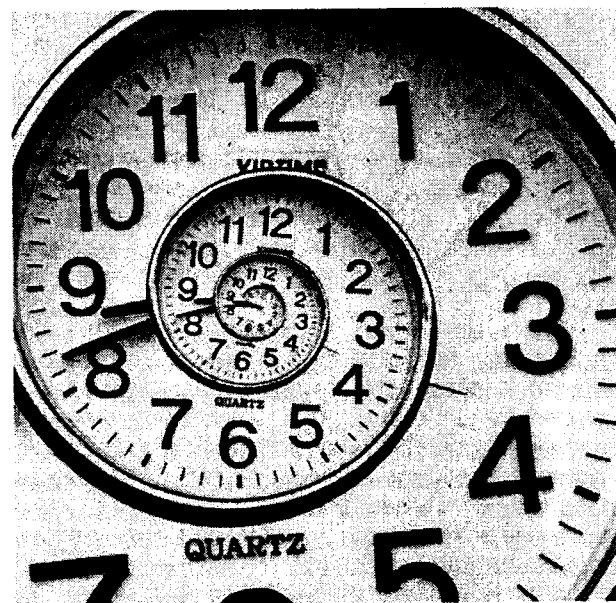
Так, учень, якому відмовили у подорожі, має проаналізувати ситуацію і зробити висновок: «Те, що трапилося зі мною, не так вже й погано. За браком часу я не міг розпочати цікаву для мене справу, а тепер я нею займаюся». Поведінка учня, якому позитивно не відповіли на його добрі почуття, зайнявшись внутрішньою самодіяльністю, тобто працею над собою, прийме рішення про те, що час його сподівань і прагнень ще попереду.

Отже, працюючи з вихованцями, які перебувають у стані прикrostі, педагог має виходити із таких правил: 1) не допускати трансформації короткотривалого переживання прикrostі у довготривале; 2) перетворити негативну дію у дію позитивно спрямовану і ретельно реалізувати її.

14. 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 функціональні 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.



Минуле людини час від часу змістовно нагадує про себе

Тож ми будемо вести мову про перетворення минулих життєвих діянь у дієвий засіб виховання та розвитку молоді 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.

Визначимо 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 виокремити як суспільно значущі минулі особистісні діяння, так і суспільно несхвальні, чітко протиставити їх за цим параметром та свідомо надати перевагу одним із них. Бажано при цьому, щоб суспільно несхвальні ді-



яння він залишив без будь-яких негативних реакцій лише як надбання минулого. Якщо ця умова не буде виконана, вихованець зіткнеться у теперішньому житті з більш чи менш серйозними особистісними ускладненнями. Конкретніше, вони стануть на заваді ефективного здійсненню педагогом виховного процесу. У групі ж ровесників, в якій він перебуває, його можуть не сприйняти і поставити у позицію відкинутого. Якщо такий вихованець має низку 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-вагомим, 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 перетворює його у повноцінного суб'єкта власних духовно-моральних самозмін.

15. 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 групи осіб. 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, які ми аналізуємо, здебільшого розгортаються у теперішньому часі й майже не зачіпають майбутнє. Однак коли так трапляється, то це стосується найближчих ситуацій майбутнього, 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 із розкритими нами вчинками існують і 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 група яскраво сяйливих зірок на безмежному зоряному тлі.

Усе ж гранична суспільна значущість цих вчинків має свою шкалу, за якою вони відрізняються. З огляду на це доцільно виділяти вчин-

ки, 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, великих меценатів, які продемонстрували гуманістичну місію робити загальнолюдське благо.

Стосовно фінансових статків, які вони предметно об'єктивували у культурні творіння, у них не було 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, імення 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, смислової драми тощо. Такий душевно оздоровлювальний 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 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 розділив 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 слабкодухістю.

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 гідне місце у самосвідомості певної особи, щоб у неї відбулися благодатні внутрішні самозміни.



16. Механізм самовідмови у вихованні особистості



У вихованця повинен бути сформованим механізм самовідмови, яким він мусить вміло користуватися

Світ потреб людини, який реально функціонує у формі бажань, прагнень, інтересів, устремлінь, надзвичайно різноманітний. Вже починаючи з раннього онтогенезу, молода особистість занурюється у цей світ. З першого дня життя її біологічні, а згодом і елементарні культурні потреби повністю задовольняються дорослими, у першу чергу батьками.

Із віком частина потреб дитина може зникнути 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 молода 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 молодої 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. Так, 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 такому етапі його життя. Таким чином він досягає (якщо йдеться 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.

17. Самовипробування у розвитку особистості

По мірі накопичення молододою особистістю різноманітних розумових, вольових, емоційно-почуттєвих, діяльнісних утворень вона час від часу випробує себе, застосовуючи ці утворення у зовнішніх видах активності (у певних справах чи поведінці). Сучасні екстремальні види спорту — яскраве підтвердження зазначеної 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 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 вищезоказане. 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 внутрішнє самовипробування — це дещо більше, ніж перевірка; процес набуває рис дослідження. Тепер дамо відповідь на основне питання — що має бути предметом внутрішнє випробування і яка внутрішня інстанція має виступити у функції випробувача?

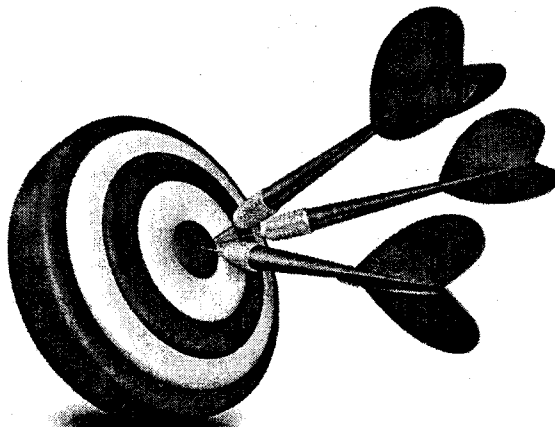
Якщо вести мову про внутрішнє самовипробування під кутом зору духовно-морального розвитку особистості, то безпосереднім предметом такого діяння мають виступити вчинки-думки та вчинки-почуття, які певна особа формує щодо інших людей. Зазначимо, що ці вчинки мають таке ж значення, як і вчинки-зовнішні 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-смысловим продовженням функції виявлення внутрішньо розгорнутих вчинків.

Розкрита нами природа внутрішнього духовного самовипробування уможливіє введення його у реальний виховний процес на всіх етапах формування і розвитку особистості. У єдності з іншими рефлексивними механізмами такий механізм сприятиме подоланню тих

бар'єрів, які виникають на складному шляху духовного зростання людини.

18. Успішний результат дії особистості як стимул до її доброчинності



Кінцевий результат має бути успішний

У виховному процесі на такий 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, друге ж — на рушійних силах (бажаннях, інтересах, мотивах). 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 доброчинні 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 що більшою суспільно значущою цінністю оперує вихованець, то важливіше приурочити її до одержаного ним позитивного предметного результату.

19. 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 зворотний шлях свого становлення зі всіма його духовними втратами. Слід зважати на те, що у поступі до духовності необхідною 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. Таким чином видається вкрай важливим, хто виступатиме у якості такої підтримки.

Звичайно, що особа, яка сама має істотні особистісні вади, не може виконувати цю функцію. Незважаючи на це, інколи вихованець тяжіє саме до такої особи, не вміючи визначити її істинне духовне обличчя. До того ж вона часто-густо вміло маскує його, надаючи благочинного вигляду. З огляду на це, у вихованця слід сформулювати настанову на те, що він ні за яких обставин не повинен ухилятися від поради та допомоги з боку якраз високозначущого і духовно зрілого дорослого (педагогів, батьків).

20. 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 ставить собі запитання: «Чому так сталося?» Частіше за все таку ситуацію він мотивує певною своєю методичною недосконалістю, здійснюючи відповідну рефлексію.

Звичайно, частка 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 такій 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 несхваленого утворення, для нього завжди менш чи більш емоційно сильна драма, адже він мусить зректись від того, що складає сутність його індивідуального теперішнього життя в навколишньому світі. Біль відмови від нього призводить до певного часового інтервалу стосовно прийняття нової особистісної цінності. Вихованець повинен мати певний час, щоб попрощатися з набутою цінністю. Лише після цього він буде внутрішньо налаштованим на прийняття нової цінності. Таку тенденцію має враховувати педагог у своїй виховній роботі.

21. Повернення минулого духовного діяння у внутрішню духовну структуру теперішнього



Ми боїмося минулого не тому, що негарзди вже минули, а тому, що вони можуть повторитися, тобто стати майбутнім

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 подальшій виховній взаємодії починає все по-новому, хоча між минулим виховним контактом і теперішнім істотною відмінністю немає. Це безпосередньо позначається як на темпі



духовного розвитку, так і на його стійкості. Та й сфера дії цього розвитку залишається досить обмеженою.

Набагато доцільнішим буде виховний прийом, коли педагог спонукає вихованця поставити 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.

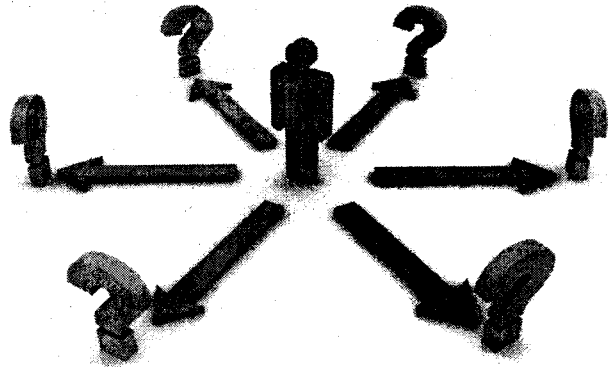
На відміну від розглянутого нами способу повернення минулого духовного діяння у внутрішню духовну структуру теперішнього бувають випадки, коли суб'єкт боїться певної минулої події (напр., якогось нещастя). Тут слід уточнити, що суб'єкт боїться минулого не тому, що нещастя вже минуло, а тому, що воно може повторитися, тобто стати майбутнім. Якщо я боюсь минулої образи, це відбувається тому, що я не поставив її в істотний зв'язок із самим собою у якості минулого і я сам тим чи іншим способом завадив образі стати минулим. Якщо щось дійсно минуло, 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.

22. Диференційоване ставлення вихованця до життя

У виховному плані у молодій особистості слід викликати постійне бажання і формувати уміння відрізнити у житті істотне від другорядного, дивитися на останнє «крізь пальці», проявляючи при цьому здорову міру безтурботності. Тому вихованець без особливих потрясінь в змозі 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, життєвий намір були переведені з ідеального плану у план реальності. Буває й так, що від деяких цих устремлень необхідно взагалі відмовитися, компенсуючи їх іншими значущими перевагами. Звісно, вихованець має бути внутрішньо готовим для таких трансформацій.

23. Подолання розщепленості складових внутрішнього світу як умова духовного зростання



Розщепленість різних внутрішніх структур є внутрішньо зумовленим явищем

Розщепленість різних внутрішніх структур (Я-емоційного, Я-потребнісно-мотиваційного, Я-морального) є внутрішньо зумовленим явищем. Воно виразно проявляється особливо на ранніх етапах розвитку особистості. Сутність розщеплення полягає у тому, що кожна з означених вище структур діє автономно, живе 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 із 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 навколишньої 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.

24. Дорослий і вихованець у ціннісних пріоритетах

Врахування ціннісної віддалі, що існує між вихованцем і дорослим, є необхідною умовою психологічно обґрунтованого виховання. Тобто, 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.

25. Виховна спроможність видатних особистостей



Сучасна педагогічна теорія й методика орієнтують педагога на використання життя великих людей у процесі виховання молоді особистості

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. Значимо, 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 молоді особистості. Однак це здійснюється у такий спосіб.

Оскільки певна видатна особистість у своїй діяльності досягла вагомого результату, який відіграв або відіграє важливу роль у житті суспільства, змінюючи його у прогресивному на-

прямі, 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 долучитися 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 людей 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. Залежно від роду діяльності (наука, мистецтво, художня творчість, технології) кожна видатна особистість якісь із них використовує повною мірою, а якісь присутні у всіх перелічених видах діяльності людини.

Завдання педагога таким чином полягає у тому, щоб він вичленив якості видатної особистості, яка виступає предметом ознайомлення для вихованців. На цій душевно-духовній основі розпочнеться реальний процес їхнього виховання. Вплив видатної особистості на вихованця виявиться значним, якщо він буде захоплюватися нею, любити її, радіти їй.

26. 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 молоді особистості слід культивувати й інший 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 негараздів. 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 дієвий мотив подальшого особистісно-продуктивного утвердження.

У внутрішньому плані зворушливий спосіб життєствлення наповнює вихованця душевним спокоєм, що позитивно позначається на його особистому існуванні, яке «забарвлюється у світлі тони».

27. 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 предмета, 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.

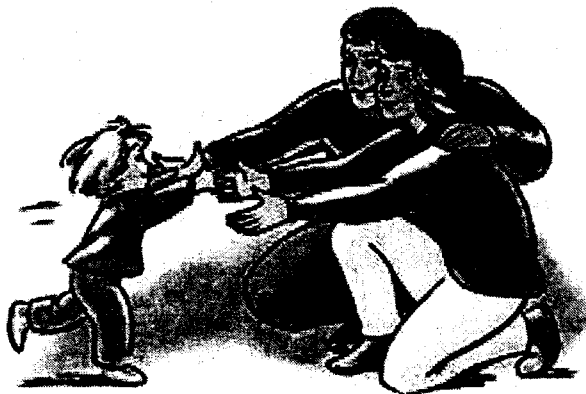
Однак у реальному житті описана нами міжособистісна взаємодія може й не спостерігатися. Натомість часто-густо ми зустрічаємося з її протилежною формою.

Розкриємо детально іншу ситуацію. Вихованцеві А у свій час надав якусь послугу вихованець 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. Такий витвір виявився у кінцевому підсумку несумісним з його ціннісними орієнтаціями.

Якими ж мають бути дії вихователя у цих міжособистісних обставинах? Він повинен ситуацію з такого виміру трансформувати у площину духовно-моральну. З цією метою вихователь на пояснювально-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

де до того, що вихованець Б свідомо змінить своє ставлення стосовно способу подяки вихованця А, і явище нехтування перетвориться на протилежне. Приваблювання, таким чином, відновиться у своїх особистісно розвивальних можливостях.

28. Виховна дія напуття



Слово дорослого — явище ще добре не усвідомлене у своїх розвивально-виховних можливостях

Слово дорослого (батька, матері, педагога), яке спрямовується на вихованця, — явище ще не звідане у своїх розвивально-виховних можливостях. Слово, кинуте 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 напущення повинен бути емоційно піднесеним. Він зосереджує всі свої душевні сили на звернення до вихованця, його позитивних переживань. Дорослий при цьому випромінює духовне сяяння й окриленість. На такому фоні він формулює поради щодо всіх етапів процесу відлучення вихованця, супроводжуючи їх упевненістю, що він успішно впорається з ним.

Емоційне реагування вихованця як об'єкта напущення визначається, по-перше, вищеопи-



саним 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.

29. Байдужість — гордість у житті групи



У кожному класі є принаймні один вихованець, який випереджає інших у певних видах діяльності

У системі міжособистісних ставлень, які функціонують у груповому житті, можна узагальнено виділити такі, що характеризуються полярною ціннісною спрямованістю. Ми будемо аналізувати не ставлення, які виникають між рівно статусними членами групи, а 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, спортивних змаганнях, художніх конкурсах тощо. Відповідно його особистісна вищість порівняно з іншими членами групи є незаперечною. Однак у груповому виховному плані важливим є те, як ровесники реагують на його досягнення. Адже від емоційно-ціннісної якості такої реакції залежить ціннісно-орієнтаційна згуртованість всієї групи. Так, 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 ін-

шому 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, дозвілєво-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 доклали 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.

30. 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 такий час згадане технологічне оснащення виховної діяльності досить поверхове, тому цю прогалину змушений заповнити практичний педагог. Приклад такої логіко-уточнювальної роботи продемонструємо щодо терміна самовідданість.

Почнемо з терміна «відданість». У тлумачних словниках трактується відданість як властивість суб'єкта, який, будучи проинятий 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 постає завдання відтворення терміну самовідданості у первісному виді, віддиференціювавши його від терміна «альтруїзм». 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 неперервність, 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 у процесі виховання відповідні психологічні механізми. У кінцевому підсумку слід зважати на закономірність, згідно з якою що інтенсивніше особистість проявляє вірність як ставлення до інших, то успішніше буде формуватися у неї самовідданість як узагальнене самоставлення, як стійка рефлексивна риса — цінність. Разом із гідністю ці духовно-рефлексивні цінності знаходяться на вершині смисло-життєвої піраміди особистості, мотивуючи її щоденну поведінку, спілкування та загальну добродійну відкритість до людського світу.

31. 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, буде реалізована обіцянка чи ні. Наше судження стосовно цього міжособистісного явища може видатися не

досить науково правильним, оскільки обіцянка здебільшого трактується як «добровільно таке зобов'язання зробити чи не зробити щонебудь». 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 смислоціннісні утворення ще далеко не сформовані, і це безпосередньо стосується й такої спонуки.

Тож доцільним буде простежити обіцянку у процесі її становлення, тобто у контексті особистості, яка зростає впродовж життя, зазнаючи стихійних та організованих впливів. Тоді розуміння обіцянки, враховуючи її витoki, слід пов'язувати не із 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 може. Це може статися, коли обіцянка (хоча й запізнена) все таки здійснилася. 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 позначається 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 — 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 складна вчительсько-батьківська корекційно-виховна робота з підвищення моральної самосвідомості вихованця, зокрема його відповідальності.

Продуктивний перебіг обіцянки у молодій особистості можливий за умови, якщо процес її формування відбуватиметься у тісному зв'язку із загальним ходом її духовно-морального зростання.

32. 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 із провідних у розвитку особистості. Звичайно, неможливо облишити 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 навколишнього людського світу. Згодом на їхній основі може сформуватися стійка ціннісна система «Я-заради-Себе».

Особистість як носій такої системи характеризуватиметься примітивною тямучістю, дрібною ощадливістю, непомерним матеріальним накопиченням, ницістю, байдужістю до інших тощо, всім тим, що не сприяло духовній до-

сконалості 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 навколишньої дійсності.

Виникає, таким чином, виховна проблема створення у молодій 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 законірного стрибка в особистісному розвитку вихованця. Такий стрибок вимагає від молоді особистості самовідмови від наявної 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 прояв 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.

33. 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 в 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.

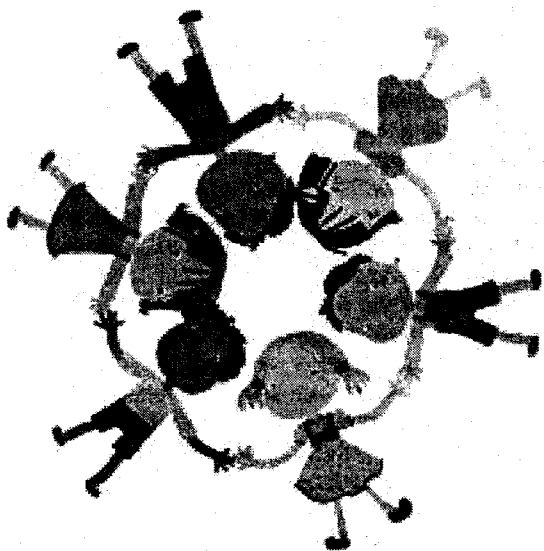
Аналіз об'єктивно небагатьох текстових джерел, які до того ж не несуть власне наукову спрямованість, дозволяє констатувати, що іс-



торично склалася тенденція, згідно з якою людина-керівник великого людського загалу повинен приховувати 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.

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 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.

34. Почуття спорідненості як особистісна цінність вихованця



Перед вихованцями ставиться проблема — що може бути між ними по-справжньому спільне?

Байдужість у людських взаєминах — явище повсюдне. Воно стоїть на заваді соціопродуктивного функціонування будь-яких за змістовою спрямованістю і розміром груп. Таке явище влучно закарбоване у судженні — «моя хата з краю, нічого не знаю». Тож альтернативою байдужості має виступити спорідненість між людьми. Зазвичай такий зв'язок утверджуєть-

ся на основі походження однієї особи від іншої (пряма спорідненість), або різних осіб від спільного пращура, 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 такому сенсі кожна особистість відмінна від усіх інших і це слід враховувати при осмисленні проблеми міжлюдської спорідненості як небайдужості у суб'єкт-суб'єктних відносинах.

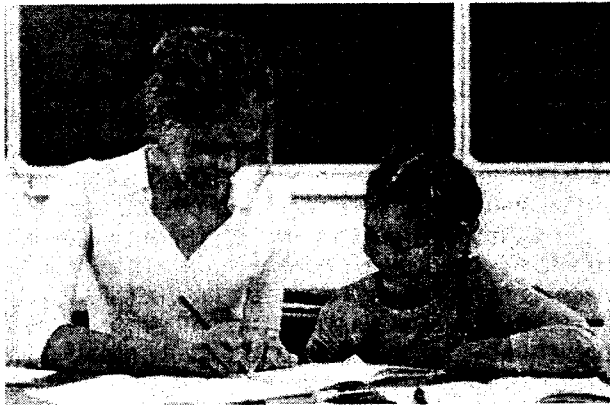
Почуття спорідненості може бути властиве певній особистості без будь-яких спеціальних впливів, спрямованих на його виникнення. Так, розвинена особистість здатна відчувати це почуття до певних великих історичних постатей. Більше того, така особистість може уподібнюватися до конкретної постаті, вважаючи, що її дії, незалежно від ступеня 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 і про неї. Таке почуттєве уподібнення в історичній ретроспективі робить конкретну особистість маленькою частиною великого людського роду і формує в неї загальнолюдський духовний світогляд.

Виховання почуття спорідненості має передбачати трансформацію загальнолюдського імперативу «Ми — люди» у індивідуальну площину, тобто розглядати його як певне міжособистісне відношення. 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. 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 приклади ситуацій, де проявлялися зазначені 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, а 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 дасть змогу виховати у молодій особистості високо значущого почуття спорідненості як способу достойного життя.

35. Думка іншого щодо мене як засіб самовиховання



Вихованець прислухатиметься до думки дорослого, якщо він вірить у нього, переконаний у його чесності, справедливості, повазі

Вплив людини на людину вважається вихідним твердженням, коли говорять про соціальні витoki її розвитку як особистості, тобто носія певної культури. Засоби цього впливу досить різноманітні: тут і наслідування, і адаптація, і стихійне чи організоване навчання та переконання тощо. Звичайно, що їхня культурно-перетворювальна сила різна, але всі вони присутні в онтогенезі кожної молоді 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 вплинути на процес розвитку і саморозвитку молоді 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 перебувають поза самосвідомістю вихованця, то внутрішньої зустрічі не відбудеться. До та-

ких осіб вихованець має подумки звертатися у формі діалогічної взаємодії.

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 з наукової точки зору 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 зорієнтований 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 одне 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 кожну етичну істину пропускають крізь своє серце, одухотворяють її, і це стає запорукою їхнього гідного 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.

Як свідчать наші експериментальні дослідження, у вихованців, що зазнали добровільного впливу запропонованих методичних приписів, відсутній ефект страху переходу до наступного вікового етапу життєдіяльності із 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 у результаті впливу того, хто проявляє співстраждання.

Отже, актуальним видається завдання створення практичних виховних варіантів на запропонованих інноваційних ідеях.

Використані джерела

1. Бех І. Д. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості // Педагогіка і психологія. — 2012. — № 1 (74). — С. 30—37.
2. Бех І. Д. Рефлексія у духовному «Я» особистості // Рідна школа. — 2011. — № 8—9 (980—981). — С. 9—14.
3. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. — К.: Академвидав, 2012. — 256 с.
4. Вишневецький О. Г. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посіб. для студ. ВНЗ. — Дрогобич: Коло, 2003. — 528 с.
5. Гуманізація виховання в сучасних умовах / Под ред. О. С. Газмана, І. А. Костенчука. — М.: УФЦІнноватор, 1995. — 115 с.
6. Казанская В. Г. Личность ученика и учителя в начальной школе. — СПб.: КАРО, 2004. — 208 с.
7. Коротов В. М. Воспитывающее обучение. — М.: Педагогика, 1980. — 192 с.
8. Креметнь В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. — К.: Т-во «Знання» України, 2011. — 520 с.
9. Кьеркегор С. Страх и трепет / Пер. с дат. — М.: Республика, 1993. — 383 с.
10. Лийметс Х.-Й. Как воспитывает процесс обучения. — М., 1982. — 76 с.
11. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания. — М.: Институт практической психологии, 1997. — 256 с.
12. Маленкова Л. И. Теория и методика воспитания. — М.: Педагогическое общество России, 2002. — 480 с.
13. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. — М.: Смысл, 2002. — 462 с.
14. Педагогические апокрифы: Эдюты о В. А. Сухомлинском / Сост. О. Сухомлинская. — К.: Акта, 2008. — 430 с.
15. Рогачева С. Н. Влияние самосознания на динамику развития самостоятельности младшего школьника в процессе социализации // Мир психологии. — 1999. — № 3. — С. 159—167.
16. Ручинська Н. Технології дистанційного навчання в роботі викладача закладу післядипломної недосвіти // Післядипломна освіта в Україні. — К., 2012. — С. 67—69.
17. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти. — 2-ге вид., доп. і переробл. — К.: Богданова А. М., 2009. — 226 с.
18. Самосознание и научное творчество. — Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1992. — 450 с.
19. Сокольников Ю. П. Теория воспитательного пространства. — М.: Наука, 1977. — 391 с.
20. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. — М.: Политиздат, 1972.
21. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Большая книга психологии. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Пер. с англ. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. — 704 с.

ШКІЛЬНИЙ СВІТ + БІБЛІОТЕКА. КОМПЛЕКТ

у складі: газети «Шкільний світ», «Шкільний світ. Бібліотека»

ТЕРМІН	КІЛЬКІСТЬ	ВАРТІСТЬ
3 міс.	9 видань	132,81 грн
6 міс.	18 видань	265,62 грн
12 міс.	36 видань	531,24 грн

Професійний набір фахівця. Знижка 15%

ІНДЕКС
91836

ПРЕДСТАВНИЦТВА В ОБЛАСТЯХ УКРАЇНИ

Дніпропетровська

Банковська Алла Аркадіївна
сл. тел.: (056) 776-84-18;
моб. тел.: 096-373-16-33
м. Дніпропетровськ,
вул. В. Дубініна, 12, НВК № 28,
каб. 220 (2 поверх)

Донецька

Сьомова Раїса Сергіївна
сл. тел.: (062) 304-64-62;
моб. тел.: 097-524-38-52
м. Донецьк, вул. Артема, 129 А,
ДОІППО, кімната 206

Житомирська

Білецька Леся Володимирівна
сл. тел.: (0412) 47-36-58;
моб. тел.: 097-325-82-16
м. Житомир, вул. Щорса, 20 Б,
ЖОІППО, кімната 5 (1 поверх)

Луганська

Бондарева Людмила Миколаївна
сл. тел.: (0642) 50-52-18;
моб. тел.: 097-482-54-59
м. Луганськ, вул. Славянська,
1 Б, ЛОІППО

Львівська

Синьова Ірина Іванівна
сл. тел.: (032) 243-71-11;
моб. тел.: 097-477-01-49
м. Львів, вул. Огієнка, 18 А,
ЛОІППО

Полтавська

Стадник Світлана Михайлівна
моб. тел.: 050-246-85-42;
097-512-29-74
м. Полтава, вул. Жовтнева,
64, ПОІППО, каб. 8 (4 поверх)

Рівненська

Подкопаєва Тетяна Віталіївна
сл. тел.: (0362) 43-80-54;
моб. тел.: 097-398-22-96
м. Рівне, вул. Чорновола, 74,
РОІППО (1 поверх)

Сумська

Собіна Ганна Дмитрівна
моб. тел.: 099-036-26-10
м. Суми, вул. Дем'яна Коротченка,
10 (1 поверх)

Тернопільська

Сінковська Інна Михайлівна
сл. тел.: (0352) 43-57-83;
моб. тел.: 097-523-59-39
м. Тернопіль, вул. Кривоноса, 7 А,
ТОКІППО, бібліотека

Харківська

Столяренко Ганна Андріївна
сл. тел.: (057) 756-89-69;
моб. тел.: 097-502-03-86

Херсонська

Фоміна Лариса Анатоліївна
сл. тел.: (0552) 41-08-11;
моб. тел.: 050-952-54-05
м. Херсон, вул. Покришева, 41,
ПУРІПОП, центральний корпус

Черкаська

Бондаренко Олена Андріївна
сл. тел.: (0472) 64-76-22;
моб. тел.: 097-773-79-50
м. Черкаси, вул. Бидгощська,
38/1, ЧІОПОП, 101 (1 поверх)

Чернівецька

Морочковська Лариса Анатоліївна
сл. тел.: (037) 290-23-17;
моб. тел.: 097-386-50-57
м. Чернівці, вул. Івана Франка, 20,
ЧОІППО

м. Біла Церква

Терехова Ольга Олександрівна
сл. тел.: (04563) 5-30-52;
моб. тел.: 097-689-03-15
м. Біла Церква, вул. Шевченка,
122, УОІНБМР, каб. 3

ГАЗЕТА «ШКІЛЬНИЙ СВІТ»

Видається з 1 вересня 1997 року чотири рази на місяць,
з 2013 року — два рази на місяць

Розповсюджується тільки за передплатою

Свідоцтво серія КВ № 20274-10074ПР
від 12.09.2013

Засновник — ТОВ «Видавнича група "Шкільний світ"»

Видавець — ФО-П Волошина Л. В.

Адреса: вул. Тимирязівська, 2, м. Київ, 01014

Тел.: (044) 286-34-48,

відділ продажу: (044) 284-24-50



Довідка для передплатників та авторів

Тел.: (044) 537-32-00

www.osvita.ua.com



E-mail: Newspaper-ssg@osvita.ua.com

Головний редактор —
НАТАЛІЯ ЧИРЕНКО

Редакційна рада:

Бех І. Д. — голова	Крутенко О. В. (м. Черкаси)
Васьків Т. Ф. (АР Крим)	Міцай Ю. В. (м. Кіровоград)
Гайдамака О. В. (м. Київ)	Поступальська Н. Ф. (м. Київ)
Галіч Т. В. (м. Вінниця)	Середницька А. Д. (м. Київ)
Гусак В. М. (м. Житомир)	Шляхова О. І. (м. Вінниця)
Касьянова О. В. (м. Луганськ)	Яременко Н. В. (м. Біла Церква)

ПЕРЕДПЛАТИТИ НАШІ ГАЗЕТИ ВИ МОЖЕТЕ
В БУДЬ-ЯКОМУ ВІДДІЛЕННІ ЗВ'ЯЗКУ УКРАЇНИ

Редакція залишає за собою право редагувати матеріали.
Редакція може не поділяти погляду автора.
Відповідають за достовірність фактів, цитат, власних назв,
географічних назв та інших відомостей автори публікацій.
Рукописи не рецензуємо і не повертаємо.
Рекламодавець відповідає за достовірність інформації, що
в рекламі, за зміст та відповідність реклами законодавству.
Претензії щодо публікацій приймаються у письмовому
вигляді впродовж 30 днів з часу виходу числа газети у світ.
© ТОВ «Видавнича група "Шкільний світ"», 2014.
Усі права захищені. Будь-яке відтворення матеріалів або
фрагментів із них можливе лише за наявності письмового
дозволу ТОВ «Видавнича група "Шкільний світ"».

Віддруковано в ОІП «Житомиробдруккарня» з готових діапозитивів.
10014, м. Житомир, вул. Мала Бердичівська, 17.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру
видавців, виготовників і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ЖТ № 1 від 06.04.2001.

Зам. № 16 Наклад 10015

Передплатний індекс газети «Шкільний світ» — 40690