

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ**

**ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ
ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В ПОЗАКЛАСНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

монографія

**Харків
«Друкарня Мадрид»
2016**

УДК 37:17:159.923.2:374:373
ББК 74.00:87.7:88.8:74.200.58
В 54

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України
(протокол № 3 від 25 лютого 2016 р.)*

Рецензенти:

Миропольська Н. Є. – доктор педагогічних наук, професор лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти Інституту проблем виховання НАПН України;

Помиткін Е. О. – доктор психологічних наук, професор, завідувач відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості в позакласній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / І. Д. Бех, К. І. Чорна, К. О. Журба, В. А. Киричок, І. М. Шкільна, С. В. Коновець. – Харків: «Друкарня Мадрид», 2016. – 176 с.

ISBN 978-617-7294-95-4

У монографії розкрито концептуальні засади виховання моральної самосвідомості особистості, погляди В. О. Сухомлинського щодо означеної проблематики; а також подано результати дослідження лабораторії громадянського та морального виховання Інституту проблем виховання НАПН України з виховання моральної самосвідомості учнів загальноосвітніх шкіл.

Представлено методику формування досліджуваної якості у молодших школярів, молодших та старших підлітків – учнів ЗНЗ, старшокласників, у тому числі засобами мистецтва.

Видання буде корисним науковцям-педагогам, учителям усіх ланок шкільної освіти, студентам педагогічним вишів, усім, хто прагне підвищити свою обізнаність з виховання моральних якостей зростаючої особистості.

УДК 37:17:159.923.2:374:373
ББК 74.00:87.7:88.8:74.200.58

ISBN 978-617-7294-95-4

© Інститут проблем виховання НАПН України, 2016
© «Друкарня Мадрид», 2016

ЗМІСТ

Вступ	5
Розділ 1. ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	8
1.1. Концептуальні засади виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості	8
1.2. Психологічні механізми сходження особистості до моральних цінностей.....	11
1.3. Базові цінності як результат моральної самосвідомості особистості.....	17
1.4. Основні компоненти виховання базових цінностей моральної самосвідомості зростаючої особистості.....	25
1.5. Моральна самосвідомість особистості як предмет докладання педагогічних зусиль В. О. Сухомлинського.....	30
1.6. Особливості виховання моральної самосвідомості у процесі вибору смисложиттєвих цінностей молодшими підлітками.....	33
Розділ 2. ВИЯВЛЕННЯ СТАНУ ВИХОВАНOSTІ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ	40
2.1. Стан вихованості моральної самосвідомості молодших школярів.....	40
2.2. Виховання моральної самосвідомості молодших підлітків: стан розробленості проблеми	54
2.3. Організація та проведення діагностики з виховання моральної самосвідомості молодших підлітків у позакласній діяльності.....	60
2.4. Виховання моральної самосвідомості старших підлітків у позакласній діяльності.....	73
2.5. Виявлення стану вихованості моральної самосвідомості старших підлітків у позакласній діяльності.....	84
2.6. Особливості прояву моральної самосвідомості старшокласників засобами мистецтва.....	101

Розділ 3. МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	119
3.1. Форми та методи виховання моральної самосвідомості молодших школярів.....	119
3.2. Методика виховання моральної самосвідомості у молодших підлітків.....	130
3.3. Методика виховання моральної самосвідомості у старших підлітків.....	143
3.4. Методика виховання моральної самосвідомості у старшокласників засобами мистецтва.....	155
Висновки.....	165
Список використаних джерел.....	167

Вступ

Розбудова в Україні суверенної, незалежної, правової, демократичної і соціальної держави актуалізує перед педагогічною наукою та практикою проблему виховання морально свідомої особистості як активного суб'єкта, спроможного реалізувати свої права і свободи та поліпшити життя українського суспільства. Від сформованості таких універсальних моральних цінностей, як свобода, совість, чесність, відповідальність, гідність, самодостатність залежатиме моральне здоров'я зростаючої особистості, її впевненість у собі, власних силах, здатність розбудовувати українську державу, відстоювати власну гідність і національні інтереси. Ці моральні феномени виконують функцію гармонізації особистих і суспільних інтересів.

Особливої значущості проблема розвитку моральної самосвідомості дітей та учнівської молоді набуває в умовах нестабільності суспільного життя, військової загрози імперського Кремля, сепаратистських настроїв населення сходу і півдня України. За таких умов усвідомити сенс свого існування, поставити перед собою гідні життєві цілі, зробити усвідомлений вибір, який не вступає у суперечність з національними інтересами держави, здатна лише особистість з розвинутою моральною самосвідомістю.

Крім цього, саме через моральну самосвідомість забезпечується найбільш ефективний моральний спосіб регулювання поведінки людини, яка добровільно, у цілковитій відповідності та гармонії зі своїми почуттями і переконаннями здійснює вчинки, що відповідають моральним вимогам суспільства.

Потребує становлення моральної самосвідомості особистості й прагнення України до євроінтеграції. Сучасне європейське співтовариство з досконалими для сьогодення соціокультурними стандартами та гуманістичними цінностями може задовольнити наші намагання за низки умов. Пріоритетними серед них є зміни, що передбачають визнання людини найвищою цінністю, формування особистості вільної і разом з тим відповідальної, толерантної, здатної до гуманістичної взаємодії і водночас до самоствердження. Досвід незалежної України підтвердив, що вона не стане ні правовою, ні демократичною та не утвердиться в європейському товаристві, якщо не буде моральною. Моральність – це фундамент, на якому побудована будь-яка соціальна конструкція. Якщо зруйнувати фундамент – руйнується вся конструкція.

Тому сучасне виховання має ґрунтуватися на гуманістичній особистісно орієнтованій парадигмі, відповідно до якої важливим завданням педагога є створення сприятливих умов для розвитку моральної самосвідомості та індивідуально-особистісних якостей учнів. Активізація самосвідомості розглядається сьогодні як один із пріоритетних чинників підвищення ефективності формування загальноосвітніх та соціальних компетентностей, готовності до подолання життєвих труднощів, надто в кризових ситуаціях.

Це знайшло своє підтвердження у Державній національній програмі „Освіта” („Україна ХХІ століття”), Законах України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності”, „Концепції гуманістичного виховання дітей та учнівської молоді”. У цих документах закладена методологія виховання, що надає пріоритет розвиненій моральній особистості, її самовизначенню, самореалізації, ідентифікації із загальнолюдськими та національними цінностями, відповідає міжнародній стратегії розвитку освіти й унеможливує заперечення прав дитини, закріплених у відповідній Конвенції ООН. Це актуалізувало переосмислення мети морального розвитку підростаючого покоління з позицій демократизації і гуманізації суспільного життя та реального визнання прав і свобод людини.

Однак негативні соціально-політичні та економічні події, які відбуваються в нашій країні, далеко не найліпшим чином впливають на процес розвитку суспільної свідомості людей у сфері їх духовних і моральних відносин. Поглибились прояви деформації в системі ціннісних орієнтацій молодого покоління, простежується зниження значущості в життєвому просторі етичних норм і принципів, які врегульовують поведінку. У молоді посилюються егоїстичні тенденції, знижується рівень розвитку моральних цінностей, почуттів, викривлюється моральна мотивація. В учнівському середовищі зростає злочинність, озлобленість, нігілістичне ставлення до принципів моралі: спостерігається крайній егоцентризм, відчуття всюдозволеності, низький рівень культури спілкування, небажання брати відповідальність, недостатня сформованість патріотизму, національної самосвідомості, втрата життєвого оптимізму та інші негативні прояви.

У педагогічній практиці потребують вирішення суперечності:

- між потребою розвитку моральної самосвідомості дітей і учнівської молоді та індивідуальними стратегіями окремих педагогів, які вбачають своє завдання лише у навчанні тієї чи іншої дисципліни;

- між необхідністю виявлення рівня розвитку моральної самосвідомості зростаючої особистості та невмінням значної частини педагогічних працівників доцільно використовувати відповідний психолого-педагогічний інструментарій;

- між потребою активізації регулятивної й самовиховної функцій моральної самосвідомості та відсутністю чітких методичних рекомендацій щодо реалізації цього завдання;

- між необхідністю розвитку моральної самосвідомості дітей і учнівської молоді на засадах гуманізму та авторитарною педагогічною позицією окремих освітян, повчальним характером виховних заходів.

Вирішення названих суперечностей можливе за умови опанування педагогічними працівниками теоретичних основ розвитку моральної самосвідомості й технологій психолого-педагогічного супроводу цього процесу, зокрема активізації психологічних механізмів розвитку самосвідомості дітей та

учнівської молоді із застосуванням педагогами знань щодо глибинних емоційних процесів.

Усвідомлюючи це, українська педагогічна наука і практика мають так переосмислити та засвоїти позитивний досвід людства, щоб, не втративши своїх історичних надбань та національної специфіки, надолужити прогаєне у безпрецедентній прогресії. Зокрема, так стимулювати у школярів власні психологічні ресурси, щоб підвищити їх рівень самопізнання, самоповаги, активізувати реалізацію сутнісних сил, інтеріоризацію суспільних цінностей. Це має сприяти появі в лавах молодшої генерації відповідального високоморального, професійного, патріотичного лідера нації, який зможе відстоювати національні інтереси, забезпечити продукування прогресивних ідей та їх реалізацію. Як результат – український народ стане жити достойно, а Україна здійснить давноочікуваний цивілізаційний поступ. А інакше навіщо виховання, яке не пропонує засобів для поліпшення життя?

У глобальному світовому суспільстві наша молодь не повинна втрачати людської гідності, совісті, самодостатності, глибокого відчуття єдності з українським народом, поваги до його духовних, моральних і культурних надбань, прагнення до свободи. Незалежно від свого етнічного походження та світогляду, учень має дізнатися про духовне коріння української нації, моральні цінності й традиції інших народностей, які проживають на території нашої країни. Це сприятиме взаємному порозумінню, консолідації українського народу, вихованню ціннісного ставлення до себе та всіх етносів, які становлять народ України.

У центрі виховного процесу має реально постати людина як найвища цінність. Свобода вибору особистісної позиції в межах сучасної культури, яка надається підростаючому поколінню, є альтернативою тоталітарній соціальній установці. Відтак пріоритетним має стати формування системи моральної самосвідомості, ціннісного ставлення дітей та учнівської молоді не лише до самих себе як особистостей, до власної свободи, відповідальності, людської гідності, совісті, самодостатності, але і до соціального оточення.

Розділ 1. ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Концептуальні засади виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості

Становлення наукової педагогіки в усьому її обсязі відбувається в контексті можливостей суспільної освітньої практики. Недостатній вплив, зокрема виховання, на загальну моральність суспільства спрямовує до пошуку дієвих засобів, які могли б змінити такий стан. Завдання забезпечити виховній практиці статус високої організованості спонукало педагогічну науку збагачувати свій арсенал доволі великим, накопиченим віками, щоправда, не впорядкованим освітнім досвідом. Таким чином, наукова педагогіка окреслювала свої системні межі: визначала предмет, принципи, засоби, методи, категоріально-понятійний апарат. Від глибини їх осмислення залежали перетворювальні можливості педагогічної теорії.

Виявлення резервів педагогічної теорії шляхом проєкції на неї сучасних психолого-педагогічних підходів і положень неможливе без певної реконструкції історичного матеріалу. Цю роботу доцільно здійснювати, використовуючи гуманітарно орієнтований дискурс як спосіб опису, поняттєвого вираження і пояснення фонду історико-педагогічних надбань.

Класичні педагогічні пошуки, спрямовані на з'ясування особливостей міжособистісної взаємодії, яка може зумовити психічну зміну суб'єкта, орієнтовані на утвердження поняття “виховна діяльність”, за якою стоять емоційно-почуттєві процеси, власне, морально-духовне перетворення індивіда. Ця діяльність кваліфікується як соціально-історичне, в широкому розумінні, культурне утворення. Відтак, виховна діяльність педагога наділяється ознакою усвідомленості, розумності. Така установка визначала її цільову стратегію, пов'язану з розвитком свідомості вихованця.

Отже, перш ніж розглядати проблеми моральної самосвідомості, необхідно визначитись з такими вихідними поняттями, як: „свідомість” і „самосвідомість”. Свідомість традиційно розглядається як найвищий рівень психічного відображення навколишньої дійсності, що розвинувся у людини як суспільної істоти внаслідок оволодіння мовою і спільною діяльністю з іншими людьми [84, с. 316]. За своєю природою, свідомість є властивістю людського мозку. Завдяки їй людина ставить перед собою мету, регулює свою поведінку, впливає на інших людей.

Слід зазначити, що однозначної думки вчених стосовно того, що первинне – свідомість чи самосвідомість, немає. Одні науковці вважають, що свідомість і самосвідомість розвиваються одночасно. Тобто, дитина, пізнаючи світ, пізнає себе. Інші – навпаки стверджують, що самосвідомість є первинною відносно свідомості. Ймовірно, варто поділяти погляди тих авторів, які стоять на позиціях єдності свідомості й самосвідомості особистості. Зокрема, у психологічному словнику В. Синявського, О. Сергєнкової самосвідомість тлумачиться як система психічних механізмів, що пов'язана з усвідомленням людиною себе самої як

особистості, своєї діяльності як члена суспільства, стосунків з іншими людьми, рис характеру, здібностей, власних дій та вчинків, їх мотивів, цілей, моральних, фізичних властивостей тощо [79, с. 219].

Визначальною частиною самосвідомості є моральна самосвідомість особистості. Це поле відносин людини і моралі, усвідомлення й оцінка себе через призму моральних цінностей.

Проблема виховання моральної самосвідомості осмислюється протягом всієї історії свідомого існування людства. Ідеї про виховання моральної самосвідомості особистості знаходимо ще в Аристотеля, Демокрита, Еврипіда, Платона, Сократа та інших стародавніх філософів. Саме в епоху античності людина була вперше проголошена „мірою всіх речей” (Протагор) і розглядалась як вище творіння природи. Сократ стверджував, що пізнати світ людина може тільки пізнавши себе, свою душу, власні дії та вчинки. Він пов’язував гідність людини з розвитком її моральної самосвідомості.

В епоху Відродження проблема моральної самосвідомості стала центральною темою філософських, етичних й естетичних трактатів у європейській філософії. Гуманісти XIV–XVI століття Ф. Петрарка, Л. Балла, Дж. Манатті, Дж. Піко Делла Мірадола зазначали, що дивне і величне призначення людини, якій дано досягти того, чого вона прагне, і бути тим, ким вона хоче. Основою самосвідомості на той час проголошується свобода.

Представник німецької класичної філософії Іммануїл Кант пов’язував моральну самосвідомість з гідністю особистості і визначав її з позицій абсолютної свободи та моральної відповідальності кожної людини. Кант установив самоцінність людської особистості і безумовність гідності людини.

Засновники філософії екзистенціалізму А. Шопенгауер, Ф. Ніцше, С. К’єркегор продовжили вивчення природи людини, її моральної самосвідомості через свободу волі. Як основа моральної самосвідомості розглядалась не тільки свобода волі, а й свобода вибору, свобода думок. Моральна самосвідомість, за С. К’єркегором, утілюється у виборі нею свого унікального та неповторного „Я”. Ж.-Ж. Руссо також пов’язував самосвідомість зі свободою вибору.

Аналіз сучасних психологічних досліджень сутності і природи моральної самосвідомості (Р. Бернс, І. Бех, М. Боришевський, Б. Братусь, І. Булах, У. Джеймс, Л. Божович, Л. Виготський, І. Дубровіна, І. Кон, А. Налчаджан, С. Пантисев, К. Платонов, С. Рубінштейн, В. Столін, А. Спіркін, І. Чеснокова та інші) дозволив сформулювати такі положення: самосвідомість – а) є одночасно і процесом, і результатом свого розвитку; б) виступає могутнім фактором самоконтролю, самокритики, самовдосконалення, самовиховання; в) у своїй структурі становить єдність чотирьох компонентів: афективного, когнітивного, вольового, діяльнісного; г) формується під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів, розвивається в діяльності і спілкуванні; д) формування самосвідомості в онтогенезі проходить певні стадії, пов’язані з віковими етапами психічного і фізичного розвитку людини; е) проявляється у ставленнях людини до самої себе. Проблема розвитку моральної самосвідомості висвітлена в багатьох працях з педагогіки (Є. Бондаревська, В. Гурін, М. Красовицький, О. Сухомлинська, І. Харламов, Ю. Алексєєва).

Моральна самосвідомість, виступаючи обов'язковим елементом моральної регламентації, розглядається як моральна характеристика особистості (Є. Дубко, В. Столін). Вона визначає рівень розвитку людини загалом. У моральній самосвідомості одні вчені (В. Ганжин, Г. Залеський, О. Раєв, О. Титаренко) наголошують лише на когнітивному компоненті та його змістовій наповненості, інші (В. Демиденко, К. Ізард, К. Муздибаєв, М. Савчин, В. Столін, П. Якобсон) віддають перевагу дослідженню емоційно-ціннісного складника, екстраполюючи досвід на такі моральні почуття як сумлінність, відповідальність, а деякі (С. Анісімов, А. Вардомацький, А. Зосимовський, Г. Прихожан, Ф. Селіванов, Є. Суботський, С. Якобсон) приділяють значну увагу самоконтролю, моральній саморегуляції та діям як суттєвим показникам поведінкової складової моральної самосвідомості.

У працях, які стосуються вивчення моральних почуттів зростаючої особистості (Л. Божович, Г. Бреслав, Ф. Кадол, Г. Онищенко, В. Татенко, Т. Флоренська, П. Якобсон), деталізуються форми її переживань, умов виникнення і зв'язки між рівнями розвитку моральних почуттів та становищем в референтному оточенні. До того ж визначається наявність суперечностей в емоційно-ціннісній сфері особистості. З одного боку, її моральні почуття і переживання стають глибшими, з іншого – вони ще слабо усвідомлені та недиференційовані (такі почуття, як сором, честь, каяття, провина тощо).

Функції моральної самосвідомості:

- самоприйняття, самопізнання, самохвалення, моральна самооцінка;
- моральна оцінка іншого (молодших, ровесників, старших, групи, соціуму, цивілізації);
- моральна рефлексія (здатність індивіда осмислювати свої якості, спонуки, наслідки власних дій та вчинки для себе самого й інших людей; спроможність до узгодження цілей власної поведінки із засобами їх досягнення);
- моральний самоконтроль і корекція поведінки;
- моральне самовдосконалення (опанування нових цінностей, розвиток здатності до вільного і відповідального вибору, досягнення свободи, поширення власного морального досвіду ціннісного ставлення до себе та інших).

На основі аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури доходимо висновку, що **моральна самосвідомість особистості** – це усвідомлення себе, своїх моральних цінностей, ставлень, якостей, потенційних можливостей, вчинків, їх мотивів і наслідків, регулювання власної поведінки та моральне самовдосконалення.

Важливою змістовою частиною моральної самосвідомості зростаючої особистості є система її **цінностей** (І. Бех, С. Бубнова, Н. Гусякова, Н. Кузнецова, Г. Прихожан, В. Собкін, Н. Толстих). Цінності є динамічними утвореннями, які в процесі морального зростання якісно змінюються.

У філософії проблема цінностей розглядається в нерозривному зв'язку із визначенням сутності людини, її здібностями створювати світ і саму себе, відповідно до міри своїх цінностей (Аристотель, І. Кант, М. Шелер).

Поняття “цінність” доволі широке – воно охоплює все, що цінує особистість, що є для неї значущим і важливим. У визначенні цього феномену зважають на

його соціальну і психологічну природу. Цінність – продукт конкретних історичних умов суспільного життя. На кожному етапі розвитку суспільства створюється специфічний набір і вибудовується певна структура його цінностей. Вони сприяють перетворенню суспільних норм та ідеалів на особистісні принципи життєдіяльності, оскільки трансформуються на внутрішні спонуки (мотиви) поведінки особистості. Особистісні цінності є похідними від суспільних. Це прийняті людиною унормовані утворення як певні приписи, що визначають необхідну чи бажану поведінку. Проте їх можна визначити й інакше – у вигляді ідеалу, зразка для наслідування. При цьому, якщо ідеалом слугує людина, обрана такою тому, що виконує відповідні норми, то спостерігається відмінність лише у формі вибору тієї самої норми (сукупності норм). Але ідеал не завжди визначається саме так. Суспільні настановлення тлумачать як стиль життя, як переконання, як стандарти, як оцінювання, як бажане для особистості, як те, чому особистість віддає перевагу. Слід зауважити, що всі подані в цьому переліку утворення є узагальненими більшою чи меншою мірою особистісними смислами, ставленнями.

Поділяючи цю ідею, зазначаємо, що розвиток моральної самосвідомості дітей та учнівської молоді в позакласній діяльності за сучасних умов має спрямовуватись на формування системи **саме гуманістичних цінностей** з можливостями їх збагачення кожним індивідом у процесі інтеріоризації. Адже гуманістична мораль об'єктивно притаманна правовому громадянському суспільству, бо визнає людину найвищою цінністю, виходить за межі вказівної і забороняючої систем та піднімається на більш високий рівень ціннісно-світоглядної орієнтації.

Людські цінності не тотожні. Базовими у структурі життєдіяльності особистості, її суспільно-моральної позиції є вищі цінності, які залучають людину до суспільних відносин на основі гуманістичних принципів, сенсу життя, свободи, людської гідності. Цінності перехідного значення (прикладні) пов'язані з інтересами, потребами, корисністю.

Вищими є ті цінності, заради яких люди поступаються іншими цінностями. Ціннісну систему можна уявити у формі зрізаної піраміди: багато цінностей біля підніжжя і декілька на вершині. Декілька, а не одна, інакше йтиметься не про мораль, а про фанатизм. Вищі (базові) цінності забезпечують гуманістичну моральність лише групою. Вони виступають „мірою міри”, задають генеральний напрям життєдіяльності. Базові цінності уявляються і переживаються індивідом в конкретно-історичному контексті. Реалії сучасного життя вимагають відображення в змісті виховного процесу базових гуманістичних цінностей, які акумулюють у собі як загальнолюдське, так і національне.

1.2. Психологічні механізми сходження особистості до моральних цінностей

Оскільки моральна самосвідомість – проблема, по суті, психологічна, то ефективність процесу виховання означеного феномену значною мірою залежить від ґрунтовних знань педагогів дитячої психіки, глибокого усвідомлення ними механізмів взаємодії зі зростаючою особистістю та вміння практиків

педагогізувати і застосувати ці механізми. Під психологічними механізмами впливу розуміють, що один суб'єкт психічної активності своїми діями може викликати потрібну йому психічну (морально-духовну) активність іншого суб'єкта психіки, а саме: певні відчуття, уявлення, думки, почуття, емоції, переконання, ставлення, вольові дії, їх мотиви тощо. Найбільш відомими в психології є такі механізми, як навіювання, примушування, санкціонування, вправлення, наслідування, психічне зараження тощо (В. Бехтерев, Т. Володимирський, В. Куликов, Б. Паригін, Б. Поршнев, Г. Тард, В. Татенко, Ф. Тома та інші). Як відомо, їх коректне застосування на практиці сприяло досягненню ефективних результатів, а невміле – призводило до протилежних наслідків.

Однак, сьогоднішня гуманістична педагогічна практика все більше починає орієнтуватись не стільки на результативність будь-якою ціною, скільки на самоцінність людської особистості школяра, її внутрішні ресурси саморозвитку та самореалізації. Означені ж психологічні механізми здебільшого апелюють **до свідомості** зростаючої особистості як до об'єкта впливу, маніпуляції, **а не до самосвідомості** суб'єкта взаємодії.

Тому у своїй науково-дослідній роботі з виховання моральної самосвідомості дітей та учнівської молоді ми експериментально перевірили ефективність психологічних механізмів інтеріоризації суспільних цінностей в особистісні, розроблених доктором психологічних наук, академіком І. Бехом. Ці інноваційні авторські психологічні механізми апелюють як **до свідомості**, так і **до самосвідомості** особистості, передбачають стимулювання в неї потенцій морального самовдосконалення, а тому є спільними для виховання будь-якої моральної цінності.

Визначаючи психологічні механізми сходження до вищих моральних цінностей, І. Бех спирався на розроблені ним типи рефлексії (регулятивну, визначальну, синтезувальну, створювальну). При цьому представлені типи розглядаються у контексті вищих психологічних механізмів виховання духовних цінностей особистості, в основі кожної з яких – механізми свідомості та самосвідомості. Логіці функціонування механізму свідомості відповідає логіка формування когнітивного компоненту, а механізму самосвідомості – емоційно-ціннісного і поведінково-діяльнісного як поетапних елементів генезису духовної цінності.

У методичній площині механізм свідомості розгортається як сукупність методів переконання, інтимно-особистісного діалогу, педагогічного вмовляння та інших, спрямованих на глибоке й різнобічне усвідомлення суб'єктом сутності певної духовно-моральної цінності. Передувати їй засвоєнню вихованцем у спільній із педагогом діяльності має визначальна рефлексія, яка спеціально організовується. Під керівництвом учителя дитина відтворює свої духовно-моральні надбання, оцінює їх і порівнює себе з Я-майбутнім, тобто вона рухається від тих цінностей, якими практично володіє, до тих, які мусять опанувати. Успішне розгортання механізму свідомості в зазначених виховних методах забезпечує регулятивна рефлексія, суб'єктом якої постає вихованець як майбутній носій духовної цінності. Його рефлексивна дія за змістом має бути такою: „Я можу і буду уважним у взаєминах із педагогом!“.

Саме по собі позитивне емоційне переживання суб'єктом свідомо засвоєного змісту певного духовно-морального припису як результату дії механізму свідомості не закріплюється стабільно в його особистісній структурі, ще не стає для нього особистісно значущим. Він може діяти, орієнтуючись на засвоєний припис, однак ця дія позначена спорадичністю і в нього не зберігається прагнення до постійної духовної самореалізації й активності. Щоб таке прагнення стало стійким, він повинен пережити духовний припис, пов'язати його з уявленням про себе, становленням змісту „Я-образу”. Такий зв'язок забезпечується за допомогою механізму самосвідомості, складниками якого є: двоетапний механізм **рефлексивно-довільної інтенції** (спрямованості); механізм **цілісної Я-Ти-детермінації** як альтернатива цілісної Его-детермінації; механізм позитивного емоційного самопідкріплення Я-духовного.

Ці складники реалізуються поступово. На **першому етапі** механізму рефлексивно-довільної інтенції вихованець поряд із переживанням задоволення від здійсненого ним учинку як результату дії механізму свідомості має відчутти бажання оволодіти відповідною духовною цінністю (Я це хочу, мені це подобається, я на це зорієнтований). Таку емоцію слід трактувати як *емоцію-відгук*, яка є реакцією на зміст цінності, підкоряється спільній діяльності педагога і вихованця, виникає та переживається під впливом зовнішньої виховної взаємодії як об'єктивації механізму свідомості, тому суб'єкт підпорядковується зовнішньому чиннику і діє не зовсім вільно, тобто самодетерміновано.

На **другому етапі** вихованець повинен пережити бажання досягнути своєї мети – оволодіти духовною цінністю. Він переживає *емоцію-виклик*, яка „виривається” з Я-духовного і міститься в напруженій енергії, що вивільняється з „Я”. На відміну від емоції-відгуку, ця емоція й породжує смисл (безпосередньо духовну цінність), без наявності якого вона не може існувати. Тобто, емоція-виклик є не реакцією, а емоційною дією, довільним актом Я у статусі суб'єкта цієї емоції. Отже, внутрішні перетворення за дії двоетапного механізму рефлексивно-довільної інтенції здійснюються за допомогою створювальної рефлексії.

Механізм цілісної Я-Ти-детермінації як альтернатива цілісної Его-детермінації розкриває взаємодію особистісно конструктивних і особистісно деструктивних утворень у функціонуванні та розвитку особистості. Ці утворення постають як внутрішні цілісності, зв'язок між якими відбувається за типом поєднання складових елементів (цінностей, властивостей). Его-цілісність, яка виникає спонтанно, перешкоджає становленню Я-Ти-цілісності, на створення якої спрямована виховна діяльність педагога. Він навчає вихованця синтезувальної рефлексії і має блокувати цілісну Его-детермінацію та активізувати Я-Ти-детермінацію у виховному процесі.

У методичному ракурсі, Я-Ти-детермінація реалізується як долучення до виховання певної духовної цінності всіх інших цінностей, що вже наявні в душевній структурі особистості. Сформовані цінності стануть системним мотивом виховання в суб'єкта наступної духовної цінності.

Далі педагог повинен обов'язково запропонувати вихованцеві пригадати поведінкові ситуації, які спонукалися духовними цінностями, що увійшли до структури його Я, і відтворити їх в образах уяви. За такої умови уявні поведінкові

ситуації викличуть і ті позитивні емоційні переживання, які їх супроводжували. Сконцентровані наявні духовні цінності разом з відповідними позитивними емоціями оптимізують процес виховання іншої духовної цінності.

У результаті оволодіння вихованцем механізмом свідомості, двоетапним механізмом рефлексивно-довільної інтенції та механізмом цілісної Я-Тидетермінації як компонентами системно-структурного механізму самосвідомості для нього відкриваються реальні можливості практично застосувати сформовану (але ще не закріплену у внутрішньому досвіді, тобто нестійку) духовну цінність у відповідному вчинку. Однак для того щоб ця цінність перетворилася на сталу спонуку, дитина має пережити радість, насолоду від нової структури Я, тобто нового Я-духовного. Таку внутрішню діяльність із закріплення духовної цінності кваліфікують як реалізацію механізму позитивного самопідкріплення Я-духовного.

Набуття духовною цінністю, яка лише з'явилася в духовній структурі „Я”, достатньої стійкості – складний і суперечливий процес. Особистості, яка духовно вдосконалюється, доводиться зважати на протидію з боку суспільного оточення, цінності якого не узгоджуються з її власними. Процес самоствердження перетворюється на самозахист. В особистості можуть виникнути певні внутрішні етичні коливання, навіть неістотні світоглядні зміни, але завдяки актуалізації механізму позитивного самопідкріплення Я-духовного вона надасть перевагу своєму духовному розвитку.

Отже, оволодівши разом із педагогом технологією формування певної духовної цінності, вихованець набув дієвих засобів для духовного самовиховання і саморозвитку. Якщо розвиток Я-духовного особистості відбувається за відсутності наставника, вона відчуває зовнішній тиск людського оточення. Тому її духовний саморозвиток може бути спотвореним, якщо це оточення ставитиме вимоги, несумісні зі справжньою духовністю [16, с. 47].

У пошуках засобів виховання моральної самосвідомості в сучасній школі педагогічна практика починає орієнтуватись на самоцінність людської особистості школяра, її внутрішні ресурси і саморозвиток. Пріоритетом шкільного виховання стає створення і забезпечення умов, які сприяють повноцінному особистісному розвитку кожної дитини.

Однак, попереднє вивчення стану сформованості моральності показало, що в шкільній практиці все ще спостерігається стандартизація виховного процесу, зберігаються застарілі способи передачі ціннісного ставлення до світу в готовому вигляді, відбувається підміна гуманістичної педагогіки випадковим набором виховних заходів; що перешкоджають розгортанню процесу сходження самої особистості до вищих моральних цінностей. Школа здебільшого не зуміла подолати авторитаризм, кардинально змінити філософію та ідеологію виховання, повернутись до інтересів особистості, її прав та гідності.

Оскільки моральна самосвідомість в сучасному суспільстві має переважно декларативний характер, вона, як і гуманістична культура загалом, залишається для більшості учнів абстрактною, особистісно неприйнятною. А норму завжди встановлює авторитет, який стоїть над індивідом. Часто учень не розглядається як найбільша соціальна цінність, суб'єкт соціального життя, саморозвитку і самовизначення.

У практиці виховної роботи з дітьми вчителі більше уваги приділяють аналізу негативних вчинків, тоді як позитивне частіше не помічається, недооцінюється. В різних ситуаціях взаємодії, коли учні виявляють негативну поведінку, деякі педагоги на перший план ставлять погрозу, покарання, що не сприяє розвитку поваги до дитини. Непрямі виховні засоби (умовляння, натяк, усмішка, гумор) й опосередковані засоби (через учнівський актив, тьюторів, громадську думку, неформальних лідерів) використовуються рідко. У вихованні моральної самосвідомості зростаючої особистості педагога недостатньо ефективно співпрацюють з батьками, громадськими організаціями.

Недооцінюється роль емоцій в загальній системі засвоєння моральних цінностей, не використовуються достатньою мірою засоби мистецтва, етично цінні ситуації, соціально цінна й особисто значима діяльність, спрямована на турботу про інших людей, про державу. Як наслідок, у дітей не завжди є можливість реалізувати свої знання в поведінці та вчинках, не розвиваються соціальні емоції співпереживання, співчуття, гордості за успіхи інших, а головне, не формується позитивний образ „Я” та психологічна готовність жити за законами совісті, визнавати цінність іншої людини, долати егоцентризм, самому вирішувати життєві завдання й нести відповідальність за них.

Далеко не кожен вихователь спроможний побачити себе очима дітей, знайти своє місце у вирішенні актуального для України завдання – виховати моральну культуру, що є основою моральної самосвідомості зростаючої особистості. Не кожен розуміє, що розбудова держави вимагає масової творчості й високої моральності людей. Відтак, завдання педагога – пробуджувати, доброзичливо підтримувати вільних, відповідальних, активних, з нестандартним мисленням та почуттям власної гідності совісних і самодостатніх учнів.

Теоретико-методологічною основою дослідження зазначених проблем мають бути: Загальна Декларація прав людини, Міжнародні конвенції про права дитини, про знищення усіх форм расової дискримінації, дискримінації щодо жінок; Конституція України (ст. 3, 21, 28); філософські вчення про гуманістичну мораль як спосіб духовно-практичного освоєння світу, що ґрунтується на визнанні людини найвищою цінністю (Е. Фромм); принципи єдності свідомості та діяльності (С. Рубінштейн); концепція розвитку моральності особистості, вихідні положення об’єктивізації та узгодженості її моральних; положення про моральність як продукт творчості і самотворення особистості (М. Боришевський); концепція становлення моральної самосвідомості підлітків (І. Булах); принципи розвитку моральної свідомості та самосвідомості молодших школярів (Р. Павелків); закономірності становлення відповідальності як складової моральної самосвідомості (М. Савчин); концептуальні положення особистісно орієнтованого (І. Бех, О. Бондаревська, В. Рибалка) та діалогічного (М. Бахтін, М. Бубер, Ю. Габермас) підходів; філософські положення про сутність гідності та її види (Г. Банзеладзе, Б. Бердяєв, І. Кант, С. К’єркегор, Ф. Ніцше, Ж.-Ж. Руссо, Ж.-П. Сартр, С. Франк, А. Шопенгауер та інші); психологічні положення про сутність та закономірності розвитку особистості, про потенційні властивості людини бути суб’єктом власного життя (Д. Ельконін, Г. Костюк, А. Маслоу, К. Роджерс, Л. Божович, О. Петровський, С. Рубінштейн та інші); педагогічні умови, шляхи і

засоби виховання моральності особистості (Ш. Амонашвілі, С. Лисенкова, А. Макаренко, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська та інші).

Педагогічна функція моральної самосвідомості може бути реалізована в орієнтуючій, спрямувальній ролі в життєдіяльності особистості і проявиться як „вісь свідомості”, саморегуляції її поведінки нині і в майбутньому.

Експериментальне дослідження має ґрунтуватися на концепції особистісно орієнтованого виховання, пріоритетною метою якого є процес психолого-педагогічної допомоги школярам у становленні їх морального образу „Я”, формуванні свободи, відповідальності, гідності, совісті, самодостатності, допомоги в життєвому самовизначенні, створенні умов для максимально можливого розвитку моральних цінностей у поєднанні з інтенсивним накопиченням досвіду ціннісного ставлення до себе та до інших, формуванні в них внутрішньої впевненості у собі.

Реалізація мети і завдань виховання моральної самосвідомості може бути представлена у вигляді алгоритму, логічної схеми, у центрі якої особистість дитини як прогресуюча система ціннісних ставлень і стосунків. При цьому має забезпечуватися:

- попереднє самопізнання (вивчення рівня індивідуальних можливостей, базових цінностей моральної самосвідомості, рис характеру);

- об'єктивна самооцінка, самохвалення, самоповага (відчуття самоцінності, самодостатності своєї особистості як неповторної індивідуальності, здатність критично аналізувати свою поведінку і вчинки, причини невдач, опановувати себе);

- самовдосконалення (орієнтація на гуманістичний ідеал, вироблення стратегії свого сьогодишнього і майбутнього життя).

Відтак, алгоритм даного процесу має здійснюватись у такій послідовності:

- 9-11 класи – вироблення критичного способу мислення, динамічності та багатомірності сприйняття навколишньої дійсності, здатності бути Людиною в будь-якій ситуації, ставитись до себе та інших як до найвищої цінності, виявляти самодостатність громадянина, патріота, гуманіста, активного суб'єкта розбудови громадянського суспільства, правової демократичної України, нації;

- 7-8 класи – розвиток і утвердження відчуття дорослості, формування особистісної автономії, внутрішніх критеріїв самооцінки, культури морального вчинку, свободи, совісті, самодостатності, власної гідності і відповідальності перед собою та суспільством;

- 5-6 класи – розширення ціннісного спектру життєвих явищ, розвиток здатності сприймати себе, своє „Я”, усвідомлення своєї індивідуальності та неповторності як носія української ментальності;

- 1-4 класи – поступове занурення дітей у світ етичних категорій, у тому числі моральної самосвідомості, постійне ініціювання усвідомлення дитиною зв'язку свого особистісного „Я” з навколишньою дійсністю, іншими людьми, виховання позитивного ставлення дитини до себе, розвиток здатності до здійснення гідних вчинків.

1.3. Базові цінності як результат моральної самосвідомості особистості

Базовими інтегративними гуманістичними цінностями, що характеризують моральну самосвідомість особистості, рівень її вихованості, були визначені – **свобода, відповідальність, гідність, совість, самодостатність**. Ці категорії враховують світові глобалізаційні процеси, сучасні соціально-економічні та політичні реалії України. Вони взаємопов'язані між собою, взаємодоповнюють та взаємопроникають одна в одну.

Очевидно, що молодій людині для гідного життя, вільного саморозвитку та збереження індивідуальності необхідна **свобода**. Вона є фундаментальною характеристикою людського існування, оскільки свобода не те, чим володіють люди, а те, чим вони є за своєю суттю. Як універсальна характеристика людського буття, свобода стосується здатності людини обирати своє буття та керувати ним. Це саме та надцінність, заради якої люди здатні жертвувати своїм життям. У виховному контексті свобода – це оптимальні умови для ефективної самореалізації зростаючої особистості.

Для нашого дослідження принциповими є погляди І. Беха, висвітлені у статті „Сучасне виховання: морально-духовні доміанти”. У ній дослідник розглядає свободу особистості в бутті, нормативна форма якого твориться „роботою душі”, тобто завдяки процесам свідомості і самосвідомості. Духовна свобода особистості, таким чином, співвідноситься зі звільненням від нижчих людських потягів, бажань, пристрастей.

Вчений наголошує, що свободу у виховному сенсі доцільно тлумачити як владу вихованця над собою. Оскільки спосіб життя суб'єкта діяльнісний, то його влада над собою зводиться до влади над своєю діяльністю, тобто перетворення її на самодіяльність як вільний акт. Мотивом же вільної дії безпосередньо виступає усвідомлення суб'єктом влади над собою. Цей мотив і є тотожним свободі суб'єкта. Там, де панують стримування і диктає як імперативи до виконання, про владу суб'єкта над собою не може йтися. Учений вважає, що у вихованця **має сформуватись усвідомлення не стільки про свободу взагалі, скільки про свободу його волі**. Адже внутрішня свобода особистості рівнозначна її внутрішній волі. Вольова дія, точніше процес прийняття довільного рішення і формування відповідного наміру, є вершинним моментом переживання суб'єктом стану свободи [7].

Свобода це не вседозволеність. Без свободи людина не може бути відповідальною, а безвідповідальність веде до хаосу. Вона завдає шкоди як особистості, так і суспільству. **Відповідальність** – це переживання покладеного на людину кимось чи нею самою обов'язку, потреби, безумовно, виконувати угоду, зобов'язання, звітуватись у своїх діях і покладати на себе провину за можливі негативні наслідки.

В. Сухомлинський розглядав відповідальність як здатність особистості самостійно формулювати обов'язки, виконувати їх і здійснювати самооцінку та самоконтроль [91, с. 197].

Відповідальність є втіленням істинного, найглибшого і принципового ставлення до життя. Це не тільки усвідомлення індивідом усіх наслідків уже

зробленого, а й відповідальність за все втрачене, тобто здатність людини детермінувати події, вчинки на момент їх здійснення і у процесі виконання аж до радикальної зміни всього життя. Відповідальність не виступає відданістю формальному обов'язку, догмі, вірністю раз і назавжди ustalеним правилам, а є здатністю у процесі життя бачити, виокремлювати проблеми, вчасно їх усвідомлювати і приймати відповідальні рішення.

Сутність відповідальності полягає не лише в завданні, яке людина має виконати, не у вчинку, якого вимагають від неї певні обставини чи суспільні норми, а насамперед у тих діях, які вона могла б здійснити. Саме в цьому й виявляється потенційний аспект відповідальності.

Відповідальність визначається як усвідомлена свобода прийняття рішень, вибору цілей та способів, методів і стилів їх досягнення. Відповідальність не суперечить свободі, вона є логічним її наслідком, що об'єднує вчинки у життєвий шлях людини, детермінантою її діяльності та поведінки. Це одна зі сторін адаптації дитини до соціуму.

Відповідальність тісно пов'язана з необхідністю дотримуватись дисципліни. Це особливий вид зв'язку між людьми, частково завдяки якому зберігаються права і свободи кожної особистості. Відповідальність виступає регулятором взаємодії людей, будучи ланкою дисциплінарних взаємозв'язків у суспільстві.

Відповідальність передбачає уміння протистояти аморальним явищам, спокусам, деструктивним силам, здатність завжди робити правильний моральний вибір, проявляти власну гідність, „моральне самозбереження” (І. Бех).

В сучасному „Філософському енциклопедичному словнику”, у статті В. Нестеренка, **гідність** вважається однією з основних позитивних ознак людини як особистості; мірою ствердження в людині особистісних начал. Психологічно постає як належний рівень самооцінки і дієвий механізм самоконтролю, що спирається на чітке розрізнення особою припустимого для неї і неприпустимого. Як етична категорія, гідність позначає загальнообов'язкове визнання самоцінності людини, її здатності і доконечної потреби бути моральним суб'єктом. Відповідно до різних модальностей людського буття розрізняють особисту гідність, жіночу чи чоловічу гідність, професійну гідність, національну гідність, гідність громадянина, людську гідність. У структурі особистості і в практичній поведінці гідність реалізується через такі чесноти, як благородство, скромність, відповідальність, критичність і вимогливість до себе та інших тощо. Умовою формування й утвердження гідності є потреба в повазі з боку інших людей (гідним є те, що заслуговує поваги). Тому співвідносним щодо гідності моральним феноменом виступає честь, як безпосередній моральний вияв позитивної громадської оцінки особистості.

У філософському словнику за редакцією І.Фролова (1987) поняття гідності характеризується як категорія етики, що відображає моральне ставлення людини до самої себе і суспільства до індивіда. Усвідомлення власної гідності є формою самоконтролю особистості, на якій ґрунтується вимогливість індивіда до себе (коли суспільні вимоги набувають ознак особистих (чинити так, щоб не принизити своєї гідності)). Гідність особистості регулює також ставлення до неї найближчого

оточення і суспільства загалом, диктуючи повагу до особистості, визнання її прав тощо.

Санкт-Петербурзький психотерапевт В. Гарбузов у монографії „Інстинкт і доля людини” (2006) серед восьми базових інстинктів (свободи, агресивності, домінування, дослідницького, самозбереження, продовження роду, збереження гідності, альтруїзму, сексуальності) визначав тільки два – альтруїзм і збереження гідності, як такі, що характеризують духовну сутність людини. Він наголошував, що „без збереження гідності людина – не особистість”.

Інстинкт збереження гідності – найвищий інстинкт розвитку „Я”. Його можна назвати „інстинктом благородства”. Гідність і свобода – базові цінності людини. Втрата гідності може призвести до хвороб. Вона ж дає людині можливість вистояти, вижити в нелюдських умовах (тюрмах, концтаборах).

З точки зору сучасного права, **людська гідність** виражає уявлення про безумовну цінність кожної людини. Право на гідність є невід’ємним правом кожної людини. Воно зафіксовано у міжнародних документах, зокрема у „Загальній декларації прав людини”, ухваленій Генеральною Асамблеєю ООН і ратифікованій Україною. Визнання гідності кожної людини випливає з принципу гідності всіх людей, прав на повагу безвідносно до соціального статусу, віку, професії, етнічних і реальних чеснот. Таке визнання є неодмінною передумовою моральних відносин між людьми. Визнання суспільством людської гідності розглядається вченими як кредит, наданий людині для її самореалізації та морального вдосконалення.

Людська гідність – етичне і психологічне поняття, в якому фіксується уявлення про цінність людини як особистості; категорія соціальної психології, що означає ставлення до самої себе (на основі адекватної самооцінки) і ставлення до неї інших людей; поняття моральної свідомості, в якому втілені уявлення про цінність людини як моральної особи; категорія етики, що визначає особливе моральне ставлення до неї суспільства, де визначається цінність власної гідності.

Отже, людська гідність означає значущість індивіда як людини, представника людства, незалежно від її належності до тієї чи іншої соціальної спільноти та становища в суспільстві.

Інші дослідники (О. Вейнінгер, Б. Паскаль, Е. Фромм) справедливо вважали основою людської гідності і чинником її розвитку почуття любові до самого себе та інших людей, оскільки любов до себе характеризує і здатність любити інших. Любов неможлива без турботи про інших людей і поваги до їх гідності.

Людська гідність через систему соціальних зв’язків є вихідною у взаємовідносинах між людьми і знаходить своє безпосереднє відображення у гідності кожної людини – **особистісній гідності**.

Проблема почуття власної гідності у психологічній та філософській літературі розкривалась у таких аспектах: гідність і сенс життя, загальнолюдські цінності (Є. Трубецкой, Г. Тульчинський); гідність та відповідальність (М. Бердяєв, О. Вейнінгер); гідність як самоцінність (Г. Банделадзе, І. Кант); гідність і самоповага (Л. Виготський, І. Кон, В. Столін, І. Чеснокова та інші).

Наукову цінність для нашого дослідження становлять роботи сучасних психологів, присвячені дослідженню самосвідомості (О. Кононко, І. Чеснокова,

В. Століна), самоповаги, самооцінки і Я-концепції (Т. Шибутані, В. Куніцина), саморегуляції моральної поведінки особистості (С. Рубінштейн, В. Чудновський, В. Братусь та інші), культурологічних та аксіпсихологічних аспектів проблеми честі і гідності особистості (В. Рибалка).

Вітчизняні та зарубіжні психологи (В. Мясищев, Л. Божович, С. Рубінштейн; Б. Ананьєв, І. Чеснокова; І. Кон, В. Столін; К. Роджерс, Р. Бернс та інші) вказували на взаємозв'язок та важливість ролі самоставлення у формуванні гідності особистості.

Зокрема, О. Кононко підкреслювала, що особистість з почуттям власної гідності має здатність підтримувати своє повноцінне буття, розраховувати на себе, брати до уваги свій природний потенціал, заявляти про себе іншим людям, відстоювати свої права, докладати зусиль для власного благополуччя. Науковець зазначала, що така особистість:

- оптимістично ставиться до власних можливостей, довіряє собі, у разі відсутності поряд дорослого покладається на власні сили;
- володіє адекватними засобами допомоги та підтримки себе у складних ситуаціях, конструктивно діє у нових умовах;
- як правило, поводить себе та інших чесно і правдиво;
- цікавиться собою: спостерігає, аналізує свої дії, досягнення, вчинки; придивляється до зовнішності, запитує про внутрішнє життя;
- схвалює себе за певні здобутки, поважає за позитивні якості, вчинки, високі досягнення у певних сферах життєдіяльності;
- знає, що їй вдається краще, а що – гірше; має уявлення про те, що не може бути бездоганною й успішною в усьому;
- покладається не лише на оцінки авторитетних людей, але й на реальні кількісно-якісні показники результату своєї діяльності, довіряє власній самооцінці;
- здатна поводитися совісно за відсутності контролю дорослого та його стимулюючих впливів [52, с. 135–138].

Аналіз філософської і психологічної літератури та практики показав, що найбільш вразливим видом гідності є національна гідність дітей та шкільної молоді. Утім, становлення громадянського суспільства в Україні можливе лише за умови трансформації етнічних спільнот у спільноту політичну, об'єднану спільними цінностями та пріоритетами, тобто політичну націю. Вона не є самоціллю, а засобом для мобілізації народу заради досягнення більшої мети: відстояти незалежність, поліпшити добробут людей, зробити цивілізаційний стрибок. Іншими словами, нація – це пружина у механізмі. Від міцності та пружності матеріалу, з якого вона зроблена, залежить надійність і продуктивність роботи такого механізму. Цим матеріалом є наші цінності: те, що для нас дороге, що ми готові відстоювати. Як показав світовий досвід, найзаможніше живуть ті суспільства, які мають секулярні (світські цінності) й зорієнтовані на самовираження, найгірше ті – що сповідають лише традиційні цінності, не відкриті до прогресивних ціннісних орієнтацій сучасності та дбають про виживання. Цінності змінюються дуже повільно. Тому в нас домінують цінності закритого суспільства, яке не готове до змін. Якщо ж ми прагнемо прогресивного поступу, то маємо дбати про зміну цінностей, які не відповідають вимогам

сучасної цивілізації. І тут нація, як об'єкт змін, може привести нас до якісно нового життя. Однією з провідних передумов цивілізаційного стрибка України є розвиток базової цінності підростаючого покоління – національної гідності. Відповідно, національна гідність, толерантність та взаємоповага між представниками різних культур, які присутні в сучасному українському суспільстві, є основою успішної співпраці у різних соціальних групах: школі, сім'ї, родині, місцевій громаді, трудових колективах, громадських організаціях тощо.

Виходячи з цього, співробітниками лабораторії громадянського та морального виховання розроблені та апробовані методики формування таких видів гідності дітей та учнівської молоді:

- людська гідність (правовий аспект) – Я – дитина, людина, європеєць, представник людства;

- особистісна, власна гідність – Я – учень, гуманіст, майбутній спеціаліст, нащадок і продовжувач славного роду;

- національна гідність – Я – українець, творець себе і держави, нації.

Реалізації поставлених завдань сприятиме найновітніша концепція, яка втілює демократичні, гуманістичні ідеї стосовно формування, розвитку особистості, становлення її гідності, – цілісна сучасна теорія особистісно орієнтованого виховання І. Беха. Вона є альтернативою директивній авторитарній педагогіці. Її автор обґрунтував психолого-педагогічні умови, які становлять основу реалізації особистісно орієнтованого виховання шляхом створення новітніх виховних технологій. Насамперед це „формування у суб'єкта здібності і бажання усвідомлювати та вдосконалювати себе як особистість, найвищу соціальну цінність”, „культування у вихованця цінності іншої людини”, „культування у вихованця досвіду свободи приймати особисті рішення, відповідати за них”, що є основою культури гідності.

У статті „Почуття гідності у духовному розвитку особистості” І. Бех визначає гідність як надцінність, основу духовної свободи, усвідомлення і переживання особистістю самої себе у сукупності морально-духовних характеристик, що викликають повагу оточення. Він наголошує, що благородна ідея про людину як найвищу цінність, що плекалася упродовж досить тривалого часу, може реалізуватися лише в практичному утвердженні культури гідності. Життя особистості в культурі гідності, або її духовне життя, означає, що засвоєвана нею *мораль доброчинності* у відповідній системі морально-духовних цінностей стає змістовною основою гідності як інтегральної її цінності. По-іншому, йдеться про особистісну гідність людини як регулятор її поведінки, про життя за законом гідності. Тут гідність має виступити як морально-духовне утворення вищого порядку; у цьому сенсі всі інші цінності доцільно вважати в різному ступені конкретними. Гідність причетна до формування кожної конкретної цінності, оскільки смисл останньої пов'язується з гідністю як надмотивом.

Відданість цінності гідності означає, що вона дає головні орієнтири напрямку життя для тих, хто її обрав. Особистість, для якої гідність є важливою, виносить судження щодо себе, виходячи зі ступеня досягнення цього морально-духовного утворення.

Гідність є домінантною ознакою особистості. У такому статусі гідність доцільно трактувати як показник вищої моральної самосвідомості, до якої мусить піднятися особистість. Людина з почуттям гідності цінує своє життя як вище благо. Вона не може руйнувати його поганими звичками. Здоровий спосіб життя – норма гідної людини. Гідність – це ціннісне ставлення до себе та до інших.

Споріднене за значенням до гідності поняття **самоцінності** особистості. Самоцінність трактується як суб'єктивне відчуття цінності власної особистості, сили свого „Я”, власної гідності та характеризується вірою в себе і свої можливості [104, с. 139].

Важливою базовою цінністю моральної самосвідомості особистості є її внутрішня етична інстанція – **совість**. Психологи та педагоги класифікують її по-різному: становлення совісті як стадій морального розвитку (Л. Колберг), совість як еквівалент Я-концепції особистості (О. Ковальов); совість як замітник моральної свідомості особистості (К. Платонов); совість як природний запобіжник аморальних діянь особистості (В. Шадриков); совість як інтуїтивна (несвідома) здатність, що відкриває сенси будь-яких ситуацій і завжди є моральною (В. Франкл); совість як провина (І. Чайлд, Дж. Вайтінг); внутрішнє мірило якості вчинків (В. Демиденко, С. Якобсон), внутрішню детермінанту розвитку моральної особистості (В. Сухомлинський), внутрішній керманяч поведінки дошкільника (Р. Снайдер); Р. Джонсон визнає совість як стійкість від спокуси. З. Фройд розглядав совість як психічну інстанцію недопустимості певних бажань.

Совість властива лише особистості. Вона містить у собі усвідомлення (совість – усвідомлення), тобто ідеї, норми поведінки, принципи, обґрунтування цих ідей, норм, принципів. Совість охоплює і ставлення, причому ставлення оцінне – оцінка своїх думок, вчинків, ставлень до когось і до себе; почуття і практичні дії. Вона є внутрішнім регулятором і контролером вчинків і помислів особистості, які діють у чотирьох напрямках, як: рушійна сила, спрямована на дотримання моральних принципів; фактор заборони, що попередньо осуджує особистість за вибір чи дію, які ще не здійснились; корегувальний механізм в процесі особистісної дії; контролер, який оцінює вчинки особистості і викликає відповідні моральні переживання.

Гуманістична етика розглядає совість у широкому контексті людських стосунків, показує її органічний зв'язок із поняттям обов'язку і відповідальності. Сутність совісті по-різному трактується авторитарною та гуманістичною етикою. Авторитарна совість – це грізний голос зовнішнього авторитету, який регулює особистісні дії. При цьому судження і поведінка індивіда відповідають вимогам авторитету (суспільства, релігії, старших та інше). У цьому випадку чеснотами виступають слухняність, обов'язковість та механічна виконавчість. Головними ж вадами – самостійність, непослух, які породжують почуття провини і докори сумління. Не ображаючи приборчників жорсткого дотримання релігійних правил, відмітимо, що в релігійній етиці основним методом моральної регуляції виступає зовнішній примус, який здійснюється через механізм підкорення, з опорою на страх Божий, тобто віру в те, що за життя „не по закону Божому” на людину чекає покарання, або вже „на цьому” світі, або на „тому”. Вільний же вибір забезпечується розумом і волею, залежить від рівня пізнання, свідомості і

виваженості особистості. Саме процес вибору реалізується інформованою волею. Вона рухає розумом, вказуючи йому на необхідний варіант прийняття рішень (на основі етичної компетентності, особистих інтересів, здатності передбачати наслідки своїх дій і готовності нести за них відповідальність).

У гуманістичній етиці совість розглядається як культурне надбання особистості, результат розвитку самосвідомості, здатність до самокритичної оцінки власної ролі в тому чи іншому вчинку. Совість проявляється у спроможності співвіднести цей вчинок із загальнолюдським та власним розумінням добра і зла й переживанні з цього приводу. Л. Віготський підкреслював, що вона є результатом навчання і виховання.

Необхідною умовою виховання почуття совісті є не просто моральна вихованість особистості (на якій наголошують О. Ковальов, К. Платонов), а володіння нею системою духовних цінностей, які виникають на основі єдності механізмів свідомості та самосвідомості.

Совість як актуалізовану суперечливу єдність самоповаги і Его-наміру особистості, що запобігає порушенню нею духовно-моральних приписів, трактує І. Бех. Спосіб (механізм) спрямованого виховання в підростаючій особистості почуття совісті вчений переконливо презентує у вигляді структурної моделі (рис. 1.1) [11, с. 39].

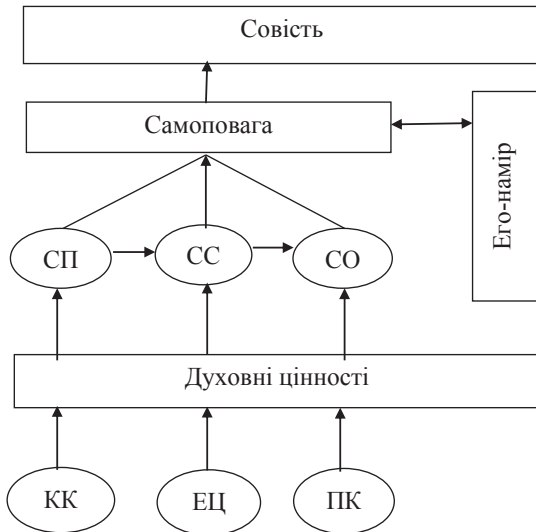


Рис. 1.1. Структурна модель виховання в особистості почуття совісті

(КК – когнітивний компонент, СП – самопізнання, ЕЦК – емоційно-ціннісний компонент, СС – самосхвалення, ПК – поведінковий компонент, СО – самооцінка, – логіка зв’язку).

Совісна людина – зазвичай скромна. Скромність є внутрішньою позицією людини, яка визначає міру в її потребах, домаганнях, соціальних відносинах та

самоставленні (за висновками І. Беха). Набуваючи необхідної стійкості та сили, вона перетворюється на життєву тенденцію. Міра домагань скромної людини визначається необхідністю і достатністю у контексті її тілесно-духовного функціонування та розвитку.

У людини з нерозвинутою скромністю домінують користолобство, владолобство, славолюбство. Вона безмірно захоплюється матеріальними благами, прагне до завищеного соціального статусу, самозвеличення.

Совість нерозривно пов'язана зі щирістю. Чинити по щирості – це значить правдиво діяти за велінням серця, за покликом душі, тобто активно проявляти відвертість щодо почуттєвих надбань, які визначають ціннісну сутність людини. Ці надбання мають складати її особистісну позицію, яку вона мусить утвердити й відстоювати, незважаючи на ті чи інші ситуативні обставини. (І. Бех).

Совісна людина схильна до вчинку Я-центрованості (І. Бех). Вона ініціативна, готова взяти на себе більшу частину роботи, прийти на допомогу іншим, а не перекладати відповідальність на когось.

Як моральна риса прояву совісної поведінки людини виступає совісність. Критеріями для визначення совісності є свідомо покладена на себе відповідальність за прийняте рішення, спроможність орієнтуватись на партнера по діяльності, діяти незалежно від зовнішнього контролю, здатність до саморегуляції поведінки, самодостатності.

Самодостатність – це здатність людини вирішувати життєві завдання власними силами. Така якість передбачає вміння забезпечувати себе необхідним для життя та розвитку без чиеїсь допомоги. Це поняття комплексне, відповідно, має декілька рівнів:

- господарська самодостатність – здатність одягнути себе, нагодувати, здійснювати побутові дії;
- психологічна самодостатність – відчувати себе комфортно і без людей, при цьому отримуючи задоволення від спілкування з іншими;
- соціальна самодостатність – успішність у справі, якою займаєшся;
- моральна самодостатність полягає в умінні зростаючої особистості з власної ініціативи ставити перед собою цілі, без сторонньої допомоги знаходити шляхи їх досягнення і виконувати прийняті рішення. Самодостатній учень критично ставиться до сторонніх впливів, аналізує їх і оцінює відповідно до своїх переконань, вміє протистояти негативним впливам, спокусам, маніпуляціям. Він активно захищає власні погляди, своє розуміння завдання, впевнений у правильності прийнятого рішення, енергійно береться за його виконання. Самодостатня особистість здатна робити моральний вибір, адекватно оцінювати себе та інших; відгонить спокусу постійно користуватись чиеюсь допомогою і готова взяти відповідальність на себе. Моральна самодостатність передбачає спроможність захоплювати, вести за собою, забезпечувати, керувати, усувати перешкоди. Таку особистість характеризує віра в себе, здатність вирішувати проблеми власними силами, самостійно вибирати свій життєвий шлях, бути метою, а не засобом.

І що надзвичайно важливо для прояву самодостатності українців – необхідність позбутися комплексу національної меншовартості.

1.4. Основні компоненти виховання базових цінностей моральної самосвідомості зростаючої особистості

Першочерговим компонентом моральної самосвідомості, її підґрунтям є **моральні знання** (показники когнітивного критерію). Адже, згідно з базовою Концепцією ЮНЕСКО від 2005 року, теперішнє суспільство – це *суспільство знань*. Порівняно з попереднім інформаційним суспільством, яке ґрунтувалось на досягненнях технологій, суспільство знань має глибші соціальні, етичні, політичні параметри. Сучасний етап поступу цивілізації характерний переміщенням інтелекту, наукових знань у центр детермінуючих чинників, стійкого економічного зростання та суспільного прогресу. Знання трактуються з різних позицій: як стратегічний, економічний ресурс, як важіль влади, як інформація, що надає можливість для здійснення ефективних дій, у тому числі громадянських. Фактично, знання є необмеженим ресурсом, використання якого не призводить до його якісних змін. Робітник розумової праці – це головне надбання будь якої організації в теперішніх умовах конкуренції. У часи „когнітивної революції” робота більше не товар – це доля автоматизованих ліній чи механізмів. Головне – знання і творчі здібності.

Особливо важливими для розвитку моральної самосвідомості є знання про себе, свій внутрішній світ, гуманістичні моральні принципи і цінності, які є регуляторами взаємовідносин у суспільстві, чинниками узгодження дій і вчинків людей. Когнітивний компонент моральної самосвідомості передбачає наявність чітких, зрозумілих, значущих для учнів етичних уявлень про добро і зло, толерантні форми поведінки в поліетнічному суспільстві, відповідальність як важливу складову означеного суспільства. Значний запас етичних знань сприяє оволодінню учнями способами розв’язання моральних завдань, опануванню їх змісту, стимулює самовдосконалення особистості. Формальне засвоєння знань про ту чи іншу цінність позбавляє особистість змоги диференціювати зміст багатьох людських вчинків і передбачати їх можливі наслідки.

Опанування знань про історію становлення української державності, спільність історичного минулого, сучасного та майбутнього українського поліетнічного суспільства; матеріальну та духовну культуру народу України, його регіональні та етнічні особливості сприятиме стійкості ідентифікації з українським народом, розвитку національної гідності, шанобливому ставленню до рідної землі.

Поглиблення знань про сутність і завдання громадянського суспільства сприятимуть оволодінню вміннями суб’єкта означеного суспільства захищати свої права і свободи, вільно висловлювати власні думки; шанобливо ставитись до всіх етносів, які становлять український народ, що є носієм і джерелом влади.

Шлях до моральних цінностей та цивілізованих взаємовідносин між людьми проходить не тільки через знання, але й через різноманітні переживання особистості, у яких виявляється її **ставлення** до когось, чогось, того, що діється довкола.

В. Мясіщев, який розробив психологію теорії відносин (ставлень), довів, що особистість – ансамбль відносин. Вона визначається своїм ставленням до себе, до навколишнього світу, до суспільного оточення, до інших людей.

Для нашого дослідження методологічним підґрунтям є найновіша концепція ціннісно-сислової сфери особистості, розроблена І. Бехом. У ній стверджується, що інтеріоризація суспільної цінності в особистісну залежить від того, який тип ставлення складеться між особистістю і певною суспільною цінністю. Якщо особистість ставитиметься до неї відсторонено, якщо вона розотожнюватиме себе з нею, позитивного результату очікувати марно. І навпаки, якщо індивід ставиться до суспільної цінності як до бажаної, необхідної для себе, у нього з'являється стимул, спонукальна сила для перетворення суспільної цінності на власне надбання. І. Бех наголошує, що ціннісні ставлення до матеріальних чи ідеальних предметів – це переживання їх бажаності для людини. Вчений доводить, що саме у такій психологічній формі суспільні цінності стають суб'єктивними надбаннями особистості. А їх спонукально-регулятивна функція можлива завдяки тому, що згадане переживання бажаності, через знання й уміння, трансформується на зацікавлено-ціннісне ставлення [16, с. 200].

Відтак, можна підсумувати, що **ціннісні ставлення** – це реальний, дійсний зв'язок, який встановлює людина з об'єктами навколишньої дійсності у своїй свідомості. Це зв'язок особистісного ставлення „Я – Я”, „Я – Ти”, „Я – Держава, Суспільство, Нація”. Для того, щоб встановився цей дійсний зв'язок, суспільна цінність інтеріоризувалась в особистісну, необхідна **емоційна складова**. Знання, не збагачені емоційно, значно гірше засвоюються. Це доводить необхідність розвитку емоційно-мотиваційної складової моральної самосвідомості.

Людина диференціює явища дійсності на двох рівнях – понятійному (когнітивна складова: встановлюється суть явища, його призначення, система зв'язків з іншими) і ціннісному (емоційно-мотиваційна складова: об'єкт або явище сприймається людиною як такий, що стосується її, не лишає її байдужою, цікавий для неї). Відчуття особистістю цінності певного феномену спонукає її до активних дій, перетворюючись на мотив, причому мотивом можуть бути лише особистісно важливі, прийняті цінності.

В емоціях і почуттях відображений вибірковий характер людської свідомості, оскільки найчастіше переживання викликані тими об'єктами і явищами, які набувають для індивіда певного життєвого значення, стають для нього цінними, тому що сприяють (або перешкоджають) задоволенню різних його потреб. Саме у зв'язку з **потребами та інтересами** емоції і почуття стають спонуканням до діяльності, регуляторами активності.

Стосовно нашого дослідження, фундаментальною складовою моральної самосвідомості особистості є позитивні емоції, які сприяють створенню комфортних умов життєдіяльності кожного індивідууму в гуманному виховному середовищі, формуванню людської гідності, самоповаги, впевненості вихованця у власних силах та спроможностях творити свою долю та долю держави. Разом із тим, моральна самосвідомість несумісна з проявами таких емоцій, як гнів (сильне обурення, незадоволення кимось або чимось, роздратування, нетерпиме ставлення до іншого, презирство, зневага, байдуже ставлення). Означені емоції формують комплекс ворожості, яка, у свою чергу, може викликати прояви агресії. Якщо ж такі прояви згаданих негативних емоцій відбуваються часто, вони

трансформуються на більш стійкі емоційні утворення – **почуття**, а потім – на рису характеру.

Почуття – це найвищий, найглибший достатньо тривалий рівень переживань особою свого ставлення до себе, до подій, осіб, предметів, які були, є і будуть. У них відображене стійке ставлення особистості до суспільних подій, інших людей, самої себе. Джерелом цих почуттів є взаємини особистості з людським оточенням. До цих почуттів належать свобода, доброзичливість, чесність, чуйність, совість тощо.

Аморальний індивід може мати досить чіткі уявлення про норми моралі, при цьому порушуючи їх. Однак, людина не може бути аморальною, якщо в неї розвинуте моральне почуття, здатність до моральних переживань.

Моральні почуття нерозривно пов'язані з моральним **ідеалом** – уявленням про ідеальну поведінку людини, її ставленням до життя. На шляху до ідеалу підлітки і молодь переживають, здійснюють пошуки самих себе, пізнають свій внутрішній світ, визначають своє місце у складних і суперечливих відносинах, усвідомлюють своє „Я”, оцінюють себе. На основі самопізнання власних цінностей формується самооцінка зростаючої особистості.

Самооцінка – оцінка себе, своєї діяльності, власних здібностей і можливостей, свого становища у певній групі чи організації та в колі друзів. Адекватна самооцінка неможлива без розвинутої **рефлексії**.

„Рефлексія” тлумачиться як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів, станів [29, с. 568]. Традиційно вважають, що рефлексія є засобом усвідомлення індивідом підґрунтя власних дій, зорієнтованістю мислення на себе і продукти своєї діяльності. Її кваліфікують як нормативно-пояснювальну. Особливу увагу рефлексії приділяють старшокласники.

„Інтерес до себе в ранній юності, – підкреслює А. Мудрик, – величезний, оскільки проблема становлення самосвідомості – одна із центральних у ранньому юнацькому віці” [60, с. 176].

„Важливе значення в процесі виховання підростаючого покоління, – наголошує І. Бех, – має особистісна рефлексія, пов'язана із смисло-ціннісною самосвідомістю суб'єкта, його Я-духовним” [16, с. 48]. З огляду на духовно перетворювальні можливості дослідник виокремлює такі її типи:

1) регулятивна рефлексія. Це така активність суб'єкта, метою якої є свідоме регулювання перебігу психічних процесів; її внутрішнім об'єктом є увага, яка, на відміну від пізнавальних процесів (мислення, пам'яті), особливого змісту не має, а лише надає спрямованості і зосередженості цим процесам і визначає їх продуктивність. За відсутності уваги вони взагалі не можуть функціонувати;

2) визначальна рефлексія. Вона проявляється як осмислення суб'єктом свого Я, для того щоб переконатися, чи відбулися зміни у внутрішній особистісній структурі. Ця рефлексія розгортається як нетривалий спонтанний і випадковий процес. За її допомогою суб'єкт повинен усвідомити й визнати способи досягнення особистісної досконалості;

3) синтезувальна рефлексія. Полягає в об'єднанні сформованих духовних цінностей у цілісне Я-духовне. За її участі й формується образ Я особистості;

4) створювальна рефлексія; її функцією є духовно-моральний розвиток і саморозвиток особистості як об'єктивація її самосвідомості [16, с. 48].

Рефлексивність свідомості в період ранньої юності набуває інтенсивності, а отже, зачіпає різні прояви внутрішньої структури особистості. Пізнаючи себе, старшокласники формують **образ свого „Я”**.

З позиції психології, людське „Я” – це вище і найскладніше інтегративне утворення духовного світу людини, динамічна система всіх свідомо здійснюваних психічних процесів. „Я” – це і свідомість, і самосвідомість як ціле.

Аналізуючи сутність „Я”, А. Спіркін зазначав, що це певний морально-психологічний, характерологічний і світоглядний стрижень особистості. Людиною зі справжнім „Я” є той, хто ставить перед собою змістовні цілі й послідовно досягає їх, оскільки відмова від них спричинила б руйнацію її індивідуальності, її „Я”. Дослідник наголошував, що „Я” – це самоконтролююча сила духу; це все, чим ми є для себе та для інших людей, і насамперед, для самих себе у своїй самосвідомості, самооцінці й самопізнанні [82, с. 133].

Людське „Я” змінюється під впливом часу, обставин, культури, виховання, самопочуття, але все ж зберігає внутрішню цілісність і відносну сталість. Завдяки своєму „Я” індивід залишається самим собою.

Загалом погоджуючись із трактуванням сутності „Я” А. Спіркіним, методологічною основою для нашого дослідження вважаємо ідею І. Беха, який розглядає образ „Я” як систему **вищих духовних цінностей** особистості. Академік підкреслює, що формування у старшокласників образу „Я” відбувається у процесі діяльності і спілкування з усіма людьми, які їх оточують [9, с. 21].

Діяльність і спілкування становлять значущість для індивіда з точки зору його **потреб і мотивів**.

Потреба сприяє активізації внутрішніх сил на досягнення мети та розв’язанні конкретних завдань для її реалізації. Г. Назаренко зазначала, що потреба перетворюється на конкретний мотив поведінки, який спонукає до діяльності. Отже, мотив – це внутрішнє спонукання особистості до того чи іншого виду активності, пов’язане із задоволенням певної потреби. Мотивами можуть виступати: почуття, інтереси, ідеали особистості, її переконання, соціальні настанови. Це внутрішні спонуки особистості до тих чи інших вчинків, соціальних впливів, взаємодій, які стимулюють внутрішні сили людини. Дослідниця підкреслює, що мотиви самоствердження, самовираження і самореалізації є визначальними спонуками, котрі дозволяють юнакам і дівчатам, чіткіше усвідомлюючи мету, залучатися у реальну і різноманітну позакласну діяльність з поглиблення власних пізнавальних, психічних, моральних сутнісних якостей. Це, у свою чергу, є основою підвищення рівня моральної самосвідомості [63, с. 43]. При цьому слід зазначити, що нижчі потреби більш ефективно спонукають людину до діяльності, ніж вищі, духовні потреби. Щоб духовна потреба стала усвідомленою і спонукальною, необхідно, щоб вона торкнулася емоційно-почуттєвої сфери особистості.

Важливе значення для виховання моральної самосвідомості мають почуття, пов’язані з **практичною діяльністю** молоді, як у середовищі однолітків, так і в поліетнічному соціумі. Людина виявляє активність, щоб задовольнити ряд потреб і

використовує для цього діяльність. Однак, якщо на шляху до досягнення мети виникає перешкода, суб'єкт діяльності використовує волю. Від **вольової діяльності** людини значною мірою залежить уміння долати труднощі і перешкоди на шляху до мети.

„**Воля** – свідомо саморегуляція людиною своєї поведінки й діяльності, регулююча функція мозку, що полягає в здатності активно домагатися свідомо поставленої мети, переборюючи зовнішні і внутрішні перешкоди. Воля виконує дві взаємопов'язані функції: спонукальну і гальмівну, що виявляється у спрямуванні активності, її посиленні, а також у стриманні зовнішніх рухів та дій. Воля виявляється у формі організованих дій, вчинків і поведінки. Високий моральний розвиток особистості – найважливіша й необхідна умова виховання волі та основний шлях її виховання” [31, с. 83].

У вихованні моральних потреб, інтересів, переконань, почуттів, мотивів, ціннісних ставлень, які є регуляторами поведінки і діяльності особистості, надзвичайне значення має розвиток діяльнісно-поведінкової складової моральної самосвідомості.

„**Діяльність** – це здатність людини вносити в дійсність зміни” [31, с. 135]. Процес діяльності становить пов'язані між собою дії як зовнішній прояв сформованості вольових якостей та довершеності вольового акту, основи управління собою. Компонентами будь-якої дії виступають: мета, засоби і результат. Неусвідомленість мети, сприйняття її як внутрішньо неопосередкованої, а нав'язаної ззовні, призводить до неузгодженості між результатом та засобами його досягнення.

Сама по собі діяльність не є чинником виховання моральної самосвідомості учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Вона може бути нейтральним або й шкідливим у виховній площині явищем. Лише із примноженням морального досвіду і гуманних відносин через особистісно значущу та соціально цінну громадську діяльність для суспільства, народу, культури цей процес набуває значущості у вихованні означеного утворення в молоді.

Для того, щоб громадська діяльність була соціально цінною та особистісно значущою, необхідні свідомі вольові дії особистості, що пов'язані з подолання зовнішніх обставин і приборканням бажань, а також свідомим управлінням своєю поведінкою та вмінням боротися зі шкідливими звичками. При цьому неабиякого значення набуває усвідомлення особистістю своєї здатності приймати рішення, робити вибір, віра в себе кращого, що приводить до емоційного умовиводу „якщо не я, то хто ж”. „Прийняте рішення – це свого роду моральне зобов'язання, яке добровільно взяла на себе особистість, скріпила його своєю сутністю” [17, с. 3-12].

Відповідно, при творенні мотивів соціально цінної особистісно значущої громадської діяльності і відносин значну роль відіграє процес **самовиховання**, адже лише сама особистість може сформулювати певні мотиви, а ззовні формуються тільки мотиватори – психологічні фактори, що беруть участь у конкретному мотиваційному процесі та обумовлюють прийняття людиною рішення [43, с. 85].

„Самовиховання – систематична й свідомо діяльність людини, спрямована на вироблення в собі бажаних фізичних, розумових, моральних, естетичних якостей, позитивних рис волі і характеру, усунення негативних звичок” [31, с. 411].

Щоб поліпшувати свої моральні риси та зменшувати егоїстичні прояви, учням необхідно спочатку пізнати себе, свій внутрішній світ, адекватно оцінити власне „Я”, ставлення до інших. Тому, в контексті досліджуваної проблеми, вихованці мають вміти рефлексувати, оволодівати сучасними методами вдосконалення своїх моральних якостей та цінностей.

1.5. Моральна самосвідомість особистості як предмет докладання педагогічних зусиль В. О. Сухомлинського

Педагогічне осмислення В. Сухомлинським проблеми моральної самосвідомості особистості збіглося з найбільш вираженим державним ідеологічним тиском стосовно цього аспекту наукових досліджень. Філософський екзистенціалізм, який найбільшою мірою був причетним до зазначеного напрямку творчого пошуку, оголосили ідеалістичним вченням. Радянській психології і педагогіці у галузі самосвідомості особистості дозволили діяльнісний підхід, та й то лише у Марксовому розумінні категорії діяльності. Тож не дивно, що глибинні механізми становлення духовного світу особистості не були розкриті. Теорії самосвідомості Бернса, Віклунда, Кона, Роджерса Століна та інших учених з'явилися дещо пізніше того часу, коли жив і творив В. Сухомлинський, тому цілком зрозуміло, чому визначний педагог не залишив цілісного дослідження з цієї проблематики. Проте в його творчості є ряд суджень, положень, синтез яких дає можливість розглянути його позицію щодо ролі самосвідомості у морально-духовному розвитку особистості.

У педагогічній феноменології В. Сухомлинського насамперед потрібно виокремити відповідну методологічно-виховну лінію. Виховна стратегія В. Сухомлинського – це глобальна антиномія (протилежність) „навколишній світ – людина”. Пізнання цієї антиномії, тобто довкілля і самої себе, людиною для В. Сухомлинського не було самоціллю. Це необхідний, однак тільки перший етап. Основна мета полягала у вихованні в особистості такого ж усезагального ставлення до світу. Для В. Сухомлинського світ пізнання – це передусім глибоке осягнення цінностей, матеріальних і духовних скарбів, набутих людством.

Отже, лише світ у контексті прагнень і зусиль людини мислився педагогові як невідворотний імператив виховання підростаючої особистості. В. Сухомлинський конкретизує й головне ставлення до такого розуміння світу. Це відповідальність перед мислетворним і рукотворним світом людини, перед матеріальними і духовними цінностями людства.

Таке глибоко усвідомлене ставлення не може сформуватися без глибинної рефлексії, процесу самоусвідомлення. За задумом педагога, рефлексія як мислення стосовно самого себе, спрямовується не стільки на когнітивні утворення особистості, скільки на її емоційно-почуттєву структуру і відповідні властивості, якості, установки, на основі якої вони виникають. Адже відповідальність підростаючої особистості перед світом зовнішніх цінностей без самовідповідальності в принципі неможлива. Тут має цілісно проявитися весь морально-духовний образ Я, який склався у дитини на цей час.

Для В. Сухомлинського було важливо, щоб у вихованця не сформувалося більш чи менш всебічне уявлення про світ матеріальних і духовних цінностей як

переважно абстрактних утворень. Вони не повинні існувати у внутрішньому світі вихованця у відчуженій формі, оскільки достатньої значущості не становитимуть. Потрібно, щоб він осягнув міцний зв'язок цих цінностей з їх творцями – людьми, які присвятили їм усе своє життя. Так створюється єдність минулого і теперішнього як рушійна сила морально-духовного становлення особистості. З цією метою В. Сухомлинський розробив спеціальну виховну програму „Подорожі в минуле рідного краю”. Так він назвав екскурсії і походи в поле, до лісу, на берег річки, у сусідні села. Там діти відчували й усвідомлювали, що пов'язує минуле із сьогоденням у духовному житті нашого народу.

Інший аспект відношення „відповідальність – самовідповідальність”, який особливо хвилював В. Сухомлинського, це колектив і особистість. Він вважав, що справжня відповідальність перед колективом має зливатися з відповідальністю перед власною совістю. Там, де немає відповідальності перед колективом, людина не знає голосу власної совісті. Відчуваючи відповідальність перед собою, людина гостріше розуміє, переживає норми й правила, які ставить перед нею колектив.

Відомо, що проблема колективу набула у виховній спадщині В. Сухомлинського широкого світоглядного звучання як формування громадянської і політичної свідомості особистості. Така свідомість і самосвідомість становлять нерозривну внутрішню єдність, оскільки однією з граней громадянсько-політичної свідомості людини є її відповідальність перед власною совістю.

Що ж це за утворення, яке так непокоїло В. Сухомлинського? Можна було б його тлумачити в руслі тієї традиції, що склалася в нашій психолого-педагогічній науці, коли з відповідальністю пов'язують переважно силу інтелектуального напруження, яке й детермінує ту чи іншу поведінку чи діяльність. За такого розуміння відповідальність визначається як повинність у дії. Таке тлумачення генези цієї особистісної риси, очевидно, не влаштувало педагога, оскільки розум людини не всесильний. У його роздумах з'являється думка, що відповідальність перед власною совістю – це емоційне оцінювання самого себе. Отже, В. Сухомлинський ставить знак рівності між відповідальністю й самооцінкою.

Совість, таким чином, є носієм ядра особистості, а осмислене переживання її – самовідповідальністю. „Що потрібно для того, щоб у розуму був такий неспокійний, строгий вартувий – чутлива совість – як практично досягти того, щоб дитина червоніла наодинці із собою, щоб бажання бути кращою стало одним з найглибших бажань, які надихають, облагороджують поведінку, взаємини в колективі” – запитує педагог [91]. Відповідь однозначна: потрібні добрі, благородні вчинки.

Можна лише дивуватися прозорливості Павлиського вчителя, який у період панування класово-ідеологічного підходу до проблеми ідеалу людини і його відображення у тогочасній педагогічній науці та практиці сформулював власне розвивальний принцип як головний критерій вихованості особистості. Критерій, який апелює до центрального утворення її самосвідомості – інтимної зустрічі з самим собою, своїми почуттями, переживаннями, неповторною екзистенцією.

„Якщо вам вдалося досягти того, що дитині наодинці із собою стає соромно, соромно самій перед собою за свій осудливий вчинок, якщо дитина прагне стати

кращою, ніж вона є, якщо в її свідомості не тільки живе, але і стає власним переконанням уявлення про те, що краще і що гірше, то це означає, що ви бачите наслідки своєї виховної роботи” [89]. У цьому зв’язку В. Сухомлинський уводить дещо незвичне, але надзвичайно змістовно-містке поняття „побачити самого себе”. На нашу думку, це не просто живе споглядання, на якому міг зупинити увагу великий педагог, знаючи думку одного з апологетів марксизму. Це поняття В. Сухомлинський підносить до рангу вищого почуттєвого порівняння, яке робить людину пристрасною і ціннісно центрованою. Воно безпосередньо пов’язується ним з емоційними переживаннями болю, тривоги, турботи, коли речі, цінності, багатству, створеним для радості й добробуту людей, щось загрожувало або хтось завдав шкоди.

Звичайно, що такий духовній позиції передусє досить психологічно складна внутрішня діяльність вихованця, яка спрямовує кожен його поведінковий крок на самостворення свого неповторного особистісного образу Я, гуманістичного за своєю сутністю. Це особистісне новоутворення „побачити самого себе” має бути в основному сформованим у роки дитинства. Якщо цього не сталося, то у підлітковому віці особистість не буде здатною пережити вищеперелічені емоційні переживання.

Концептуалізуючи думки В. Сухомлинського, у самосвідомості як процесі можливо вичленити три основні його складові: розуміння, емоційне переживання і оцінювання самого себе. Ці види самоставлення мають бути предметом уваги вихователя, починаючи з перших днів перебування дитини у школі. Особливої значущості набуває цей напрям психолого-педагогічної діяльності в підлітковому віці. Нехтування ним призводить до важковиховуваності з усіма її наслідками. Розуміння, емоційне переживання й оцінювання самого себе має бути пов’язане із суспільно значущим змістом життєдіяльності вихованця, конкретніше – із творенням добра для іншої людини, блага для суспільства загалом. В іншому разі особистість самоізолюється, її життєва програма не враховує достатньою мірою іншої людини; вона ніби перестає помічати, що живе серед людей. Звідси дисгармонія у системі соціальних відносин, вияви асоціальної поведінки.

Уже на тому етапі суспільного розвитку, до якого був причетний В. Сухомлинський, вираженою стала тенденція підвищеної чутливості школярів до власного духовного світу. Це ще більшою мірою спрямувало думку педагога на доцільне формування і розвиток виокремлених нами трьох складових процесу самосвідомості. По-перше, ним ставилася вимога глибокого і диференційованого саморозуміння. Від того, що знає вихованець про самого себе, залежить успіх виховних дій педагога. При цьому В. Сухомлинський наполягав, щоб саморозуміння не ставало простою констатацією уявлень вихованця про себе, а щоб вони були правильними, і головне – високоідейними, тобто розглядалися з точки зору суспільних, моральних цінностей і власної життєвої позиції. Тільки тоді уявлення вихованця щодо себе матимуть розвивальний сенс.

По-друге, в емоційному переживанні самого себе В. Сухомлинський вбачав наявність почуття власної гідності, яке є для особистості немовби променем, спрямованим у власну душу. Без поваги до самого себе немає моральної чистоти і духовного багатства особистості.

По-третє, оцінювання вихованцем самого себе має бути не стільки ситуативно-поведінковим, скільки вершинно-сутнісним, зорієнтованим на його основні особистісні утворення.

Серед цих утворень доміантними мають бути ті, які визначають гуманні взаємостосунки між людьми, а через них і ставлення до навколишнього світу. Якраз ця емоційна чутливість вихованця до світу речей і до світу людей приводить до того, що мірою свого внутрішнього морального світу стає інша людина. Його оцінка себе втратить риси егоцентричності. Натомість значущою силою виступить оцінке судження людей, що оточують вихованця. Особливої суб'єктивної ваги позиція людей набуватиме в ситуаціях, коли у дитини з'являється намір до суспільно несхвальних дій. „Що подумають люди? Ця тривожна думка є, образно кажучи, тим найтоншим проводом, через який від серця до свідомості йде емоційний сигнал: я перестану сам себе поважати, якщо заплющу очі на те, що діється навколо мене” [86].

В. Сухомлинський прагнув, щоб емоційне самооцінювання набуло достатньої стійкості і перетворилося на внутрішній моральний досвід особистості. Тому він не уявляв продуктивного виховного процесу без емоційного переживання вихованцем власних вчинків, особливо тих, які відбивають його ставлення до своїх близьких, до членів колективу, до праці. Звичайно, що для таких переживань потрібна підготовка: слова, що налаштовують на самооцінку.

Тож достатньо обґрунтованим є положення В. Сухомлинського про те, що науково організований виховний процес за своєю суттю є процесом самовиховання і морального саморозвитку. Крім того, саме у постійній внутрішній роботі вихованця над собою, у „роботі душі” В. Сухомлинський вбачав сутність ефективної виховної діяльності педагога. Якщо внутрішня морально-духовна самодіяльність вихованця не розгортається, він буде глухим до правильних і емоційно найвиразніших повчань вихователя. Зазначимо, що такий підхід до виховання особистості ще не освоєно сучасною теорією і педагогічною практикою.

У творчості В. Сухомлинського окреслено один з основних механізмів роботи вихованця над собою. Ним є постійне порівняння своїх внутрішніх надбань за критерієм „краще – гірше”, причому цей критерій мусить бути одночасно застосований до різних сторін суспільного оточення. Лише за цієї умови, тобто пристрасної дієвої причетності до великого життя країни, у дитини з'явиться потяг до морально-духовного вдосконалення.

Проведений нами аналіз дає підстави для висновку, що у творчості В. Сухомлинського окреслений контур нової філософії виховання, пов'язаної з чинником моральної самосвідомості як рушійної сили розвитку високодуховної особистості. В межах цієї філософії є достатньо ідей, що потребують подальшої розробки у сучасних соціокультурних умовах.

1.6. Особливості виховання моральної самосвідомості у процесі вибору смисложиттєвих цінностей молодшими підлітками

У сучасних умовах стрімко зростає роль особистості, що вмє об'єктивно оцінювати себе, свої здібності, нахили, здатна до взаємодії з людьми, соціумом,

зорієнтована на відповідні смисложиттєві цінності, які визначають її саморозвиток та спрямовують самореалізацію її сутнісних сил.

Моральна самосвідомість – усвідомлення особистістю себе, своїх моральних якостей, потенційних можливостей, поведінки, дій, вчинків, їх мотивів і наслідків, ставлення до навколишньої дійсності та інших людей, своєї діяльності і її значення для себе та суспільства.

Результатом вихованості моральної самосвідомості є визначення та інтеріоризація особистістю базових смисложиттєвих цінностей, до яких належать свобода, гідність, совість, відповідальність і самодостатність.

Свобода є найважливішою смисложиттєвою цінністю, без якої життя людини втрачає сенс. Особистість, позбавлена свободи, не має цілей і не бачить перспектив свого подальшого існування. Втрата свободи перетворює людину на засіб або спонукатиме до боротьби за свободу, навіть якщо її ціною буде життя.

Для засновника німецької класичної філософії І. Канта (1724–1804) свобода була постулатом моральності або волі, яка має бути підкореною причинному зв'язку і характеризується прагненням до щастя. Людина осягає світ розумом, але живе почуттями. І саме там вона вільна. На його погляд, смисл життя іманентний особистості, а вище благо не поза, а в самій особистості, що підтверджує категоричний імператив, згідно з яким людина є найвищою цінністю, яка може бути лише метою, але не засобом. Виходячи з цього, життя, як смисложиттєва цінність становить собою шлях, який обертає особистість, щоб стати більш гідною, отримати свободу та незалежність, розгорнути свій характер. Свобода у ставленні до інших людей передбачає автономію інших людей та визнання їх цінності і гідності, у ставленні до себе – це незалежність волі від почуттів.

Інтерес для нашого дослідження становлять погляди Ж.-П. Сартра, зокрема його „філософія свободи”, згідно з якою людина є ніщо або свобода, а її життя – можливість. Свобода не передбачає необхідності, а є вибором свого буття. Людина є такою, якою себе вільно обирає. Людина вільна незалежно від втілення і реалізації своїх прагнень, оскільки саме визначення цілей, завдань є достатнім підґрунтям для свободи. Свободою є не лише вибір власних можливостей, а й ставлення людини до тієї чи іншої ситуації. Навіть невільник чи раб вільні визначити власне ставлення до свого становища. За Ж.-П. Сартром, людина „приречена бути вільною”. Категоричний імператив стверджує: користуйся своєю свободою, будь самим собою. Свобода як смисложиттєва цінність передбачає внутрішню свободу вибору і велику відповідальність людини за свій вибір власне життя, за все людство.

На думку філософа-екзистенціаліста К. Ясперса, ідея свободи є об'єднуючою для всіх народів у всі часи. Він дає філософське обґрунтування цього феномену у своїй концепції світового порядку. „Воля до створення заснованого на праві світового прядку не ставить своєю безпосередньою метою свободу як таку, але лише політичну свободу, яка відкриває в існуванні людини простір для всіх можливостей справжньої свободи” [105, с. 263]. Це, на його думку, характеризує:

- 1) подолання зовнішніх впливів, подолання власної всюдозволеності;

2) набуття сенсу життя, реалізації прав, оскільки умовою свободи є максимальна широта, через що зміст свободи в житті насичений полярностями і суперечностями;

3) свобода не є причиною себе, справжня свобода усвідомлює свої межі, свобода індивідуума пов'язана зі свободою всіх інших;

4) свобода породжує альтернативи;

5) свободі притаманні рухи і діалектика.

„Така свобода виникає тільки зі зміною самої людини. Її не можливо створити засобами інститутів, насильно введених у співтовариство людей, які не зазнали змін; вона пов'язана з характером комунікації між готовими змінитися людьми. Тому свобода, як така, не може бути спланованою, але люди у процесі правильного планування конкретних завдань разом отримують свободу” [105, с. 170].

Філософ правильно характеризує свободу у моральному і правовому полі, окреслюючи значення законів та їх функціонування у правовій державі, пояснюючи це тим, що особистісна свобода може існувати лише за умови свободи інших людей. „Однак у моральній площині свобода виявляється саме у відкритості взаємного спілкування, яке розкривається без примусу на основі любові і розуму” [105, с. 173]. У цьому випадку кожна людина прагне захисту від насилля та визнання своїх поглядів і свободи волі, які забезпечують правова держава і демократія. Свобода може здобуватися лише тоді, коли влада обмежується правом і служить йому, а закони мають однакову силу для всіх. Зміна законів можлива лише правовим шляхом.

За М. Бердяєвим, свобода – це відсутність будь-яких обмежень і самообмежень, яку він розуміє як „божественне життя”, що в окремих положеннях збігалось з її тлумаченням середньовічними номіналістами як чистої волі, притаманної лише Богу.

Негативним чинником для свободи, на думку Е. Фромма, є авторитарне суспільство, яке намагається контролювати людину, змушуючи її зректися свободи, самостійності, скоритися сильній владі, водночас стає причиною деформацій у духовній сфері, викривлення потреб, деперсоналізації, відчуженості чи матеріальної зацікавленості у стосунках з іншими людьми. Така людина стає безпомічною і залежною від обставин, рабом речей. У своїй праці „Душа людини” Е. Фромм висловлює думку, що свобода як смисложиттєва цінність може бути втрачена разом з відповідальністю у технократичному суспільстві.

З точки зору вченого, „свобода передбачає, що індивід активний і усвідомлює, що він не є рабом чи добре змащеною шестернею у машині” [96, с.40]. Свобода означає, що кожен може бути активним, відповідальним членом суспільства. Психолог визначає свободу, з одного боку, як поведінку, зорієнтованість на певні цінності, обумовлену характером особистості, а з іншого – як здатність робити той чи інший вибір. Виходячи з цього, чинниками свободи є усвідомлення добра і зла; вибір поведінки у кожній конкретній ситуації; усвідомлення власних бажань; розуміння і вибір власних можливостей; усвідомлення наслідків власних рішень; готовність діяти відповідально, незважаючи на обставини, що надзвичайно важливо у підлітковому віці.

На думку В. Кременя, навіть, у людини, яка не визнає свободи, у глибинах душі жевріє туга за свободою. „Свобода, як і будь-яка інша цінність, необхідна людині доти, поки вона не втратила своїх людських якостей. Йдеться про цінність будь-якої людини” [54, с. 89].

Психологічне дослідження особистості у духовно-ціннісному контексті дозволило І. Беху розглядати свободу як ціннісний пріоритет, через самовизначення духу людини. „У психологічному ракурсі свобода – це інтенція людини приймати розумне рішення, робити доцільний вибір, це можливість бути і стати. Вона є своєрідною рушійною силою активності суб’єкта. Можна трактувати свободу волі, яка виходить з власного „Я”, як прояв індетермінізму” [16, с. 31]. Якщо людина егоцентрична, то її свобода перетворюється на свавілля, якщо ж вона орієнтується на соціально значущі пріоритети, то – на свідому вільну дію. Слідуючи діалектичній логіці, людина творить і проектує себе сама, здійснюючи своє історичне майбутнє, де свобода виступає найважливішим компонентом доцільних дій, що допомагає протистояти всякому насильству.

Гідність людини є смисложиттєвою цінністю, оскільки кожна людина є повноправним членом суспільства, бере активну участь у розбудові країни, користується всіма правами і свободами, а отже має право на захист і визнання своєї гідності, що знайшло відображення у міжнародному та українському законодавстві.

Гідність – ставлення людини до самої себе як особистості, що гідна беззаперечної поваги. Почуття гідності є важливою моральною якістю, за якої людина чинить так, як належить її сутності і призначенню, як повинна чинити саме людина. Людина, яка володіє такою важливою моральною якістю, усвідомлює власну цінність для інших людей, для суспільства, незалежно від соціального статусу, багатства, професії, національності. Почуття власної гідності і повага до себе – це те, що найбільше підносить людину, сприяє самореалізації, творчому самовиявленню. Це потреба позитивної самооцінки своїх вчинків, осмислена гордість за себе. Але людина має поважати не тільки свою гідність, але й гідність інших людей. Гідна людина поводиться гідно – не принижується сама і не принижує інших. Гідна людина чинить гуманно і справедливо, навіть якщо ніхто цього не бачить і не може оцінити. Ніколи не зробить комусь боляче, не стане брехати, інтригувати проти інших, не бажаючи зраджувати людське у собі. Також почуття власної гідності нерозривно пов’язане з усвідомленням своїх прав і обов’язків на рівні сім’ї, суспільства, із громадянською позицією.

Ми поділяємо точку зору І. Беґа, який визначає гідність у статті „Почуття гідності у духовному розвитку особистості” як усвідомлення і переживання особистістю самої себе у сукупності морально-духовних характеристик, що викликають повагу оточення. На його думку, „гідність у вищому духовному статусі не лише постає як стандарт, виходячи з якого можемо скласти судження щодо інших звичайних цінностей, але вона часто радикально змінює наше уявлення про їхню суспільну значущість, у деяких випадках відкидаючи колишній ідеал і тавруючи його як спокусу. Культура гідності ще з більшою силою висвітлює особистісно розвивальні негативи Еґо-цінностей, в які часто-густо

„поринає” сучасна людина, обмежуючи свій розвиток переважним задоволенням вітальних потреб”.

Основними чинниками, які забезпечують виховання гідності як смисложиттєвої цінності у сучасних тинейджерів, є повага до особистості дитини, її розуміння і прийняття, підтримка і педагогічна допомога, індивідуальність і неповторність виховних умов кожної сім'ї.

Совість є ядром моральної самосвідомості особистості, виявом її моральної сутності, рівнем моральної зрілості, що відображається у відповідних намірах, мотивах і цілях та, залежно від рівня вихованості, існує як потенційна здатність чи реальна готовність до моральних дій.

На думку В. Лозового, М. Панова, О. Стасевської, совість „характеризує здатність особистості здійснювати самоконтроль, усвідомлювати моральні суспільні обов'язки, вимагати від себе їх виконання і виробляти самооцінку здійснених вчинків. Це один із проявів моральної самосвідомості особистості. Совість означає усвідомлення моральної відповідальності індивіда за свою поведінку, що включає моральну самооцінку, вольовий самоконтроль з точки зору моралі всього суспільства” [34, с.98].

Характеризуючи совість як основу морального буття людини, найважливішу цінність та феномен самосвідомості, Г. Голубєва звертає увагу на труднощі її дослідження, пояснюючи їх тим, що совість є внутрішнім контрольним механізмом, який формується під впливом виховання та апелює до гідності індивіда. У своїй спробі визначити совість Г. Голубєва звертає увагу на „спільне бачення, розуміння того, що вчинок не просто особиста справа людини, але й питання про ставлення до інших суверенних особистостей” [30, с. 154]. До форм вияву совісті учена відносить: моральне задоволення; сумніви; невпевненість; докори сумління; каяття; сповідь; сором.

У дослідженнях А. Некрасова совість поділяється на негативну, яка докоряє, попереджає, лякає, та позитивну „чисту совість”, що спонукає турбуватись про інших, самовдосконалюватись, тобто вивільняє від страхів. Учений встановлює зв'язок совісті зі справедливістю і несправдливостю та свободою, вважаючи їх взаємоінтегрованими.

Відповідальність є важливою смисложиттєвою цінністю, яка інтегрована у всі вищехарактеризовані цінності. Через відповідальність виявляється ставлення до інших людей, своїх обов'язків і прав. Відповідальність визначає здатність особистості свідомо і добровільно виконувати певні вимоги, здійснювати моральний вибір, досягати потрібного результату, нести відповідальність за свої вчинки.

На думку В. Малахова, відповідальність тісно пов'язана з уявленням про свободу людини. Не маючи свободи, людина не була би у змозі відповідати за свої вчинки. У цьому випадку вони б розцінювалися як вираження чужої волі, де людині відведена роль знаряддя, результат збігу обставин, випадку чи стихії. Моральна людина відповідає за те, на що у змозі впливати. І відповідає переважно перед собою, власним сумлінням, а не через страх покарання, перед іншими людьми, перед суспільством. „Своєрідне смислове поле, в якому нагромаджується потенціал моральної відповідальності, має, сказати б, два виміри, дві вісі

координат, що визначаються тим, за що відповідає людина – і перед ким вона відповідає” [57, с. 192]. Таким чином філософ намагається розмежувати відповідальність „за” і відповідальність „перед” та звертає увагу на той факт, що люди з розвиненим сумлінням намагаються завищувати рівень своєї відповідальності.

Відповідальній людині замало декларувати відповідальність, треба реально бути здатною відповідати за щось. Якщо особистість справді бажає розширити обрії своєї відповідальності, вона повинна доводити це своїми вчинками. Без цього „Я відповідальний” залишиться лише бажанням.

Відповідальна поведінка – це поведінка розумна, небайдужа. Адже відповідальність передбачає розуміння потреб інших людей як власних. Ми відповідально себе поводимо, коли поважаємо чужу особистість, прагнемо допомогти не тільки коли нас про це просять. І навпаки, бажання зробити все по-своєму, навіть якщо комусь буде від цього погано, є прикладом безвідповідальності. Безвідповідальність завжди розуміють як легковажність, байдужість, самовпевненість, бажання перекласти на когось свою провину.

Не можна приймати рішення за інших людей, бо інші люди також володіють свободою і здатні приймати рішення. Узяти відповідальність замість когось означає позбавити цього природного права інших людей.

Самодостатність є не лише результатом виховання моральної самосвідомості, а й важливою смисложиттєвою цінністю, яка свідчить про самоповагу та ставлення особистості до себе, уміння вирішувати життєві проблеми самостійно, без допомоги дорослих чи друзів.

Самодостатність виключає можливість використання людини як засобу, навіть найближчими людьми. Самодостатня особистість не залежить від схвалення чи уподобань інших людей, їх підказок, порад, її не лякає самотність. Вона вміє ставити перед собою цілі та приймати рішення й усвідомлює їх наслідки для себе та оточуючих. У самодостатніх людей немає шкідливих звичок.

Самодостатність визначається відсутністю страхів чи залежності від когось чи від чогось, задрощів, а також умінням долати життєві бар’єри. Людина, яка втікає від вирішення власних проблем, переживає через нерішучість чи страх, не може бути самодостатньою. Самодостатність потребує роботи над собою і власним розвитком. Людина, яка працює над собою, часто експериментує, робить помилки, знаходить саму себе, свій смисл життя. Усі ці дії позначаються на самодостатності. Основний спосіб, що допомагає розвинути означену якість, – це рішучість перестати вимагати чогось від інших і взяти відповідальність за те, що відбувається, на себе. Самодостатність передбачає саморозвиток, який ми визначаємо як процес цілеспрямованого впливу особистості на себе з метою вироблення чи шліфування фізичних і моральних якостей, сутнісних сил, духовної сфери, активізації здібностей, нахилів та формування необхідних для життєдіяльності, а також самореалізації нових знань, умінь і навичок.

Саморозвиток визначає потребу людини у саморусі, готовність змінюватись на краще, відкритість інноваціям, гнучке ставлення до зовнішніх впливів, відмову від консерватизму й догматизму.

Саморозвиток передбачає формування моральної самосвідомості підлітка, яка є необхідною умовою його становлення як соціальної істоти, суб'єкта спілкування з іншими людьми, носія духовних і моральних цінностей. Саморозвиток дозволяє дитині вимагати ускладнення діяльності, виконання ряду обов'язків і функцій, які покладаються на неї з часом у сім'ї, школі, у колі товаришів.

Внутрішні суперечності, що виникають у житті людини, спонукають до активності, спрямованої на їх подолання. Такі суперечності виступають внутрішніми спонуканнями у вихованні моральної самосвідомості особистості.

Будучи суб'єктом процесу виховання моральної самосвідомості, індивід активізує самопізнання та спрямовує власні зусилля на себе самого з тим, аби розвинути у себе ті якості, які відповідають власним уявленням про ідеали, життєві пріоритети, цілі, смисложиттєві цінності та вимогам до себе.

Отже, моральна самосвідомість особистості дає змогу виявити типологічні та індивідуальні відмінності, які полягають в особливостях нервової системи, темпераменті, у потребах, інтересах, характерологічних рисах дітей різних вікових груп, моральних, вольових, емоційних якостях, рівневі розвитку здібностей, тобто усього того, що становить неповторність або індивідуальність особистості. А також – визначити життєві цілі, смисложиттєві цінності та шляхи самореалізації.

Розділ 2. ВИЯВЛЕННЯ СТАНУ ВИХОВАНOSTІ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

2.1. Стан вихованості моральної самосвідомості молодших школярів

За сучасних умов у зв'язку зі зростанням науково-технічного й виробничого потенціалу людства, підвищенням здатності людини впливати на стан навколишнього буття, на обставини власного існування надзвичайно важливим стає морально-духовний вимір людини, її життєдіяльності. Саме тому сьогодні визначальними для людства та кожної окремої особистості мають стати цінності морально-духовні, від яких залежить виживання земної цивілізації.

Однією з характерних прикмет сучасних проблем моралі у суспільній свідомості є прояв індиферентності. На жаль, негативним фактором виступають засоби масової інформації, несприятливі і деформовані економічні та соціально-політичні обставини нинішнього життя молодого покоління.

Незважаючи на зростаючі потреби молодих людей у самоствердженні, самовираженні, самореалізації, ситуація ускладнюється, з іншого боку, тим, що виникає й негативна тенденція поступової примітивізації їх моральної свідомості та самосвідомості, втрати почуття відповідальності, егоїзм, духовна спустошеність, зневіра при аналізі явищ морального порядку у переважній ролі добра замість зла, яке претендує на головну позицію, тощо. Усі ці негативні прояви ведуть до деформації морально-ціннісної сфери особистості. Проте окреслена проблема має важливе соціально-педагогічне значення, привертає увагу й викликає занепокоєння наукової та педагогічної громадськості.

Розвиток свідомості й самосвідомості нерозривно пов'язаний із загальним розвитком особистості та зумовлений основними значущими подіями її життєвого шляху. „Неминучою умовою становлення людини як соціальної істоти, як зазначає Г. Костюк, – є розвиток моральної свідомості та самосвідомості” [53, с. 192.] Ці категорії є центральними структурами індивідуальної свідомості, вони визначають гуманістичне спрямування поведінки людини в соціальному середовищі, її ставлення до суспільної моралі, формування моральної поведінки. Якщо свідомість є суб'єктивною орієнтацією людини в середовищі, то необхідною умовою сприйняття людиною самої себе є самосвідомість, орієнтована на осмислення своїх дій, поведінки, інтересів, місця та ролі в суспільстві (О. Спіркін). Самосвідомість – це могутній чинник не тільки самоконтролю, але й самокритики, самовдосконалення і самосприйняття; вона формується і змінюється впродовж всього життя людини (В. Столін). Самосвідомість – це процес, за допомогою якого людина пізнає себе, створюючи концепцію власного „Я”.

Моральна сфера – складний конструкт людської психіки і поведінки, в основі якого лежить унікальне утворення – моральна свідомість. Філософи й етики неодноразово зверталися до аналізу природи, сутнісних характеристик, механізмів формування моральної свідомості та самосвідомості. У роботах Б. Братуся, А. Гусейнова, О. Дробницького, А. Титаренко та інших широко висвітлювалися питання природи моралі, сутності суспільних вимог, еволюції моральних категорій. Моральність розглядається у філософії багатьма авторами співвідносно

до духовності (М. Бердяєв, В. Біблер, Ф. Гегель, Л. Фейєрбах, А. Швейцер). Складовими моральної культури, на думку вчених є моральна свідомість й самосвідомість, які спираються на загальнолюдські норми й цінності, ідеали й моральні принципи.

Потребує певного переосмислення окреслений у творчості В. Сухомлинського контур нової філософії виховання, пов'язаної з чинником моральної самосвідомості як рушійної сили розвитку високодуховної особистості; оскільки більшість ідей педагога потребує подальшого розроблення в сучасних умовах. Незважаючи на те, що В. Сухомлинський творив у епоху ідеологічного тиску, зокрема стосовно такого важливого аспекту наукових досліджень як проблема моральної самосвідомості, у багатьох його працях є можливість побачити позицію педагога щодо ролі зазначеного феномену в морально-духовному розвитку особистості. Наприклад, глибоке усвідомлення ним категорії ставлення, яка не може сформуватися без глибинної рефлексії, процесу самоусвідомлення, що спрямовується не стільки на когнітивні утворення особистості, скільки на її емоційно-почуттєву структуру, відповідні якості, властивості, на основі якої вони виникають. Важливим є висновок педагога про те, що відповідальність перед власною совістю – це емоційне оцінювання самого себе. Таким чином він ставить знак рівності між відповідальністю й самооцінкою. У самосвідомості як процесі, за В. Сухомлинським, можна вичленити такі три складові: розуміння, емоційне переживання та оцінювання самого себе. Ці види самоставлення мають бути предметом уваги педагога з першого року навчання дитини у школі. Зокрема, ці три складові повинні бути пов'язані, на думку педагога, із суспільно значущим змістом життєдіяльності вихованця, а саме із творенням добра для іншої людини, блага для суспільства загалом. Інакше це може призвести до дисгармонії у системі соціальних відносин, проявитись в асоціальній поведінці дитини.

Гносеологічний аналіз психологічної природи морального розвитку інтерпретується по-різному: як набуття власної системи цінностей (А. Бандура, Б. Братусь, Т. Титаренко); як засвоєння особистісних цінностей (І. Бех); як становлення мотиваційної готовності (Л. Божович, М. Боришевський); як здатність до саморегуляції (М. Савчин, С. Якобсон); як генеза емоційно-ціннісних переживань (Г. Крайг); як цілісність, єдність моральних стосунків (С. Анісімов, О. Дробницький). Моральна свідомість як елемент свідомості духовної культури спирається на загальнолюдські норми й цінності, ідеали й моральні принципи, які своєю чергою впливають на моральність особистості (Е. Еріксон, Г. Липкіна, Л. Орбан-Лембрик).

Відображення дійсності, невід'ємною частиною якої є сама особистість, спрямоване не лише на усвідомлення нею предметного світу, але й самої себе. Це основа процесу становлення моральності, яка охоплює формування моральної самосвідомості, що розвивається спочатку як самопізнання (шляхом зіставлення себе з іншими людьми завдяки самосприйманню та самопостереженню), а потім – як усвідомлення себе унікальною істотою завдяки самоаналізу й самоусвідомленню.

Встановлено, що для формування моральної свідомості й самосвідомості особистості у загальношкільній площині (М. Боришевський, І. Кон, А. Титаренко, С. Максименко, Л. Сапожнікова та інші) важливе значення має вміння виділяти, розуміти та оцінювати вчинки людей і їх мотиви.

Інші вчені (Д. Ельконін, В. Давидов, В. Рубцова, Г. Цукерман) обґрунтовують думку, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку такого особистісного новоутворення як моральна свідомість й самосвідомість. Ідею про те, що розвиток цих феноменів, які розглядаються в контексті загального розвитку дітей молодшого шкільного віку, постає провідним чинником подальшого становлення моральної особистості, поділяють Л. Божович, Г. Бреслав, З. Карпенко, Л. Колберг, М. Савчин.

Структура моральної самосвідомості розглядається дослідниками моралі (Б. Братусь, І. Бех, Л. Коч, Р. Мей, Ф. Райс, М. Савчин та інші) як єдність когнітивної, емоційно-ціннісної та поведінкової складових.

Аналіз відповідної наукової літератури свідчить про розбіжність поглядів учених на проблему розвитку моральної самосвідомості у молодшому шкільному віці. Ці наукові розвідки стосувались лише окремих аспектів розвивальної стратегії у сфері складових зазначеного феномену. Враховуючи вікові особливості молодших школярів, розвиток особистісних новоутворень у дітей, залишаються недостатньо розкритими такі механізми моральної самосвідомості, як рефлексія, вольова регуляція та саморегуляція поведінки [15].

Моральна самосвідомість є культурологічним і психологічним феноменом, який виступає важливою частиною суспільного й індивідуального буття людини. Моральна самосвідомість – це така специфічна форма моральної свідомості, предметом якої є вона сама, а також людина – її носій. Як справедливо зазначає В. Малахов, „моральна самосвідомість людини належить до моральної свідомості як такої, по суті, так само, як ця остання – безпосередньо до дійсності, котру вона відображає. ... Разом із тим моральне усвідомлення себе не дозволяє людині забувати про свої невід’ємні свободи й права, миритися з приниженням людської честі й гідності”. Основними функціями моральної самосвідомості, на думку вченого, є осмислення, контролювання, санкціонування та критичний перегляд моральних настанов людської суб’єктивності” [57, с. 182].

Для нашого дослідження значний інтерес становлять сучасні дисертаційні роботи (Р. Павелків, С. Білозерська, В. Плахтій, О. Безверхий, О. Гончарук), присвячені розкриттю різних аспектів проблеми виховання моральної свідомості та самосвідомості молодших школярів: виявлення особливостей розвитку моральної свідомості та самосвідомості дітей означеної вікової групи, формування у них самосвідомості під час навчання інтегрованих предметів, виховання основ моральної свідомості в учнів засобами дитячої літератури, розвиток у них моральної саморегуляції тощо.

Як справедливо зазначає у своєму дисертаційному дослідженні С. Білозерська, вивчення цих феноменів слід здійснювати з урахуванням концепції розвитку моральної свідомості й самосвідомості, які є одним із механізмів, що зумовлюють розвиток і становлення моральної особистості. Теоретичний аналіз, проведений автором, дозволив виявити психологічні передумови розвитку

досліджуваного особистісного новоутворення на етапі молодшого шкільного віку: адекватне сприйняття моральних норм, цінностей, понять; здатність до довільного прийняття рішень; критичне ставлення до себе та оточуючих; дотримання й виконання обов'язків і правил. Оскільки саме ці особливості сприяють виникненню таких психологічних новоутворень у свідомості особистості молодшого школяра: довільність допомагає послідовно реалізовувати наміри в моральній поведінці, внутрішній план дій орієнтує дитину в соціальному середовищі, рефлексія забезпечує самопізнання, заглиблення у світ власних вчинків, почуттів [19, с. 6].

Теоретичний аналіз наукових досліджень показав, що до структур моральної свідомості (О. Дробницький, М. Савчин, О. Титаренко) можна віднести: інтелектуальні компоненти, емоційно-оцінні механізми, духовно-моральні орієнтації та моральні дії. Моральну свідомість особистості слід розглядати в єдності її змісту і функцій. У змістовій площині вона охоплює моральні уявлення і поняття про добро і зло, благо і не благо, справедливість і несправедливість, моральні цінності, норми, ідеали і принципи, що усвідомлюються у нерозривній єдності з буттям конкретної людини та власним „Я”.

Функціями моральної свідомості є: 1) оцінка і переживання моральних аспектів поведінки іншого (молодшого, ровесника, старшого), які поєднані з особистісним реагуванням на цю поведінку (підтримка, схвалення, вираження захоплення, заохочення до моральних вчинків, чи, навпаки, критика, вимога, осуд аморальної поведінки іншого); 2) моральна самооцінка, моральна рефлексія і самоконтроль власної моральної поведінки [75].

Аналіз наукової літератури дозволив дати таке визначення основної категорії нашого дослідження (за К. Чорною): „Моральна самосвідомість особистості – це усвідомлення себе, своїх моральних цінностей, якостей, потенційних можливостей, поведінки, дії, вчинків, їх мотивів і наслідків, ставлення до навколишньої дійсності й інших людей, своєї діяльності та її значення для себе і суспільства”.

Спираючись на проаналізовану структуру моральної свідомості та зважаючи на особливості дефініції „моральна самосвідомість”, до її функцій додаємо такі: **перша функція** стосується становлення морального „Я” особистості. Самосвідомість характеризується також своїм продуктом – уявленням про себе, тобто „Я-образом” або „Я-концепцією” (Р. Бернс, І. Бех, О. Гуменюк). „Я-концепція” – це узагальнене уявлення про самого себе, система установок щодо власної особи. Вона є динамічним психологічним утворенням. У психології виділяють дві форми „Я-концепції”: „Я-реальне” – це уявлення особи про себе (самооцінка), „Я-ідеальне” – це уявлення особистості про себе відповідно до її бажань. До складу цієї функції входять самоприйняття, яке передбачає визнання права на існування всіх аспектів особистості загалом (за І. Бехом), самопізнання (уявлення особистості про себе, свої здібності, якості), самосхвалення (визнання особистістю своїх здобутків, якостей, цінностей).

Центральним компонентом „Я-концепції” особистості, який разом із тим може слугувати механізмом моральної самосвідомості, виступає **самооцінка**, яка охоплює оцінку людиною себе, своїх можливостей і якостей та місця серед інших

людей. Вона виконує регулюючу і захисну функції, впливає на взаємовідносини з іншими людьми, поведінку, розвиток особистості. Від неї залежить самокритичність і вимогливість до себе. Самооцінка є основою ставлення людини до своїх успіхів і невдач – рівня домагань. У процесі розвитку поступово зростає здатність дитини самостійно оцінювати себе, її самооцінка стає більш незалежною, адекватною [50].

Друга функція – моральна оцінка іншого (молодшого, ровесника, старшого, члена групи, класу та інших).

Третя функція – моральна рефлексія (лат. „відображення”) – це процес дзеркального взаємовідображення суб'єктами один одного, змістом якого є взаємовідтворення особливостей особистості в іншому індивіді; це розумове усвідомлення людиною того, як її сприймають партнери по спілкуванню. Рефлексія – це інтегрована особистісна здатність робити предметом аналізу зовнішні і внутрішні чинники, на підставі чого людина приймає рішення і визначає свою поведінку, ставлення до себе і соціуму. Це здатність індивіда осмислювати свої якості, дії та вчинки, самого себе та інших людей, спроможність до узгодження цілей, власної поведінки із засобами їх досягнення. Внутрішніми чинниками рефлексії виступають власні думки, особистісні якості, емоційні стани, актуальні і потенційні можливості (сутнісні сили), ставлення, вчинки. Зовнішніми чинниками є: очікування значущих дорослих і однолітків, звичні оцінки та ставлення інших. Під таким кутом зору видається можливим концептуально представити рефлексію як механізм, що породжує структурно-процесуальну цілісність „Я”, забезпечує її функціонування, дозволяє вивчати цей феномен як єдність, що передбачає узгодженість трьох аспектів: інтелектуального (сукупність знань суб'єкта про самого себе, а також уявлення про те, як його сприймають, оцінюють, розуміють інші люди); емоційно-ціннісного (інтерпретація, оцінка особистістю власних якостей, станів, дій, вчинків і вироблення на цій основі певного ставлення до себе самої); регулятивного (здатність людини регулювати свою діяльність і поведінку, узгоджуючи очікування інших з власними думками, бажаннями, діями і враховуючи їх ймовірні реакції) [66].

Четверта функція – моральний самоконтроль і корекція поведінки. Важливий компонент свідомої вольової саморегуляції поведінки, що виявляється в усвідомленні та оцінюванні особистістю своїх психічних станів і дій в узгодженні їх відповідно до встановлених суспільством правил, норм людської поведінки. Його метою є попередження і виправлення людиною допущених помилкових дій і вчинків. Завданням самоконтролю є корекція власних дій, реалізація особистістю поставленої мети. У формуванні самоконтролю в дітей важливим є виховання адекватної самооцінки, що дасть змогу правильно усвідомлювати власні сили, можливості, критично прогнозувати результати майбутньої діяльності, дій і вчинків. Він формується у процесі виховання. Це дієвий засіб саморегуляції поведінки особистості в різних життєвих ситуаціях.

П'ята функція – моральне самовдосконалення. За І. Кантом – „це шлях людини до себе кращого”. Ця функція передбачає опанування особистістю нових цінностей, моральних якостей, розвиток здатності до вільного і відповідального вибору, досягнення свободи, поширення власного морального досвіду, ціннісного

ставлення до себе та інших. Метою морального самовдосконалення особистості є вироблення цінностей моральної самосвідомості, які, з часом емоційно пережиті нею, мають перейти у моральні якості особистості.

Виховання моральної самосвідомості особистості передбачає наявність ціннісного компоненту, який охоплює такі особистісні цінності: свобода, гідність, совість, що разом дозволяють виявити ціннісне ставлення до свого „Я”, а також самодостатність, яка є виявом ставлення до себе та інших людей.

Категорія свободи містить у собі, за В. Малаховим, свободу дії – право робити те що хочеш; свобода творчості – право людського суб’єкта втілювати свої мрії і задуми, створювати щось нове, підвладне лише власним законам, враховуючи що творчість має на меті внутрішню досконалість свого предмета, а не задоволення нагальних життєвих потреб; свобода самореалізації передбачає можливість бути собою, реалізувати своє життєве призначення, що становить основу невід’ємних прав людської особистості. Свободі дії (творчості, самореалізації) має передувати свобода вибору особистістю своїх намірів, цінностей, варіантів поведінки [57, с. 220].

Моральна свобода – категорія етики, яка охоплює проблеми, можливості і здатності людини бути самостійною, самодіяльною і творчою особистістю, виражати в моральній діяльності свою справжню людську сутність. Передумовою моральності людини є свобода волі: лише завдяки свободі людина може бути моральною особою, відповідальною за свої вчинки. Це здатність людини діяти відповідно до прийнятих рішень, самостійно робити вибір (І. Бех). Сутність свободи волі полягає у здатності самостійно визначати свої вчинки, діяти на власний розсуд, на основі власного рішення. Моральний вибір, який людина робить між добром і злом, залежить від неї, її моральної відповідальності. Вияв свободи особистістю без міри відповідальності за свої вчинки може призвести до анархії, індивідуалізму, аморальної поведінки [49, с. 281–287].

Свобода – фундаментальна здатність людини знаходить свій вияв в тому, що здебільшого не помічають, обираючи чи утверджуючи щось власним рішенням. Саме тому обирають, разом із тим обираючи себе. Головний зміст будь-якого людського вибору – передусім у діянні на його основі, інакше кажучи – у вчинку (за В. Малаховим).

Гідність – моральне ставлення людини до себе, що виявляється в усвідомленні своєї самоцінності і моральної рівності серед людей; ставлення до людини, в якому визнається її безумовна цінність.

За І. Бехом, гідність є усвідомленням і переживанням особистістю самої себе у сукупності морально-духовних характеристик, що викликають повагу оточення. Вона є свідченням самодостатності особистості, яка покладається лише на себе, свій внутрішній покликання, а не на інших, не на те, що вони думають про неї, чого від неї очікують, чим захоплюються в ній чи що в ній зневажають, за що винагороджують чи карають [11].

Необхідною умовою формування почуття совісті є не просто моральна вихованість особистості (за О. Ковальовим, К. Платоновим та іншими), а володіння нею системою духовних цінностей, які виникають на основі єдності механізмів свідомості та самосвідомості. **Совість** – один із проявів моральної

самосвідомості. Це здатність особистості здійснювати моральний самоконтроль, бути вимогливою до себе, виконуючи свої обов'язки, обіцянки, і здатність до самооцінки власних вчинків. На думку І. Беха, совість – актуалізована суперечлива єдність самоповаги і Его-наміру людини, що запобігає порушення нею духовно-моральних приписів. Гідність – цінність, що репрезентує духовне ставлення особистості до самої себе, внутрішнім підгрунтям якої виступає безкорисне служіння іншим людям. Ця сформована цінність є результатом засвоєння трьох компонентів (самопізнання, самосхвалення і самооцінки) і спонукає особистість до того, щоб вона пізнала себе (у новій ролі), схвалила за це духовне надбання та оцінила. Совість виступає моральним самоконтролем особистості, що запобігає порушенню нею моральних норм. Існує тісний взаємозв'язок між категоріями свободи, гідності і совісті.

Самодостатність – розглядається як цінність, завдяки якій особистість у власному житті покладається на саму себе, лише на свої потенційні можливості, які вона постійно нарощує. Самодостатньою є лише особистість, здатна на вибір морального вчинку, дії, яка з повагою ставиться до самої себе, інших, здатна на гідні вчинки, вмє стримувати себе, керуючись власним сумлінням.

Виховати моральну самосвідомість у молодших школярів неможливо без урахування їхніх вікових особливостей. Молодший шкільний вік може умовно бути поділений на два мікрорічкові періоди (за О. Савченко). Розглянемо, зокрема, другий такий період –3–4-ті класи.

До важливих новоутворень дітей означеної вікової групи належить процес рефлексії, в якому можна виокремити три сфери перебігу рефлексивних процесів (за І. Бехом): 1) мислення, спрямоване на розв'язання завдань, де неможливо обійтися без рефлексії для усвідомлення підгрунтя власних дій; 2) комунікація і кооперація, які забезпечують координування дій і організацію взаєморозуміння партнерів по спілкуванню; 3) самосвідомість, яка потребує рефлексії в самовизначенні внутрішніх орієнтирів і способів розмежування „Я” і „не Я”. Лише в цій сфері молодший школяр стає здатним до самозміни (порівнюючи себе, фіксуючи власні зміни), він учить і виховує самого себе (за допомогою дорослого й інших дітей).

Учень 3 чи 4-го класу усвідомлює своє оточення не просто як сукупність знайомих людей, а як об'єктивно існуючу соціальну організацію, де його „Я” виступає на рівні з дорослими. Дитина прагне виявити себе, виокремити своє „Я”, висловити власну позицію стосовно інших людей, дістати від них визнання її самостійності, посівши активне місце в різноманітних соціальних відносинах, де її „Я” виступає на рівні з іншими. Це забезпечує розвиток у неї усвідомленого соціально відповідального самовизначення, а також нового новоутворення – моральної самосвідомості. Дитина 9 чи 10 років починає розуміти, що вона являє собою певну індивідуальність, яка зазнає соціальних впливів, прагнучи утвердити себе серед дорослих і ровесників. Самосвідомість її інтенсивно розвивається, а структура змінюється, наповнюючись новими ціннісними орієнтаціями. У цей період перебудовується мотиваційно-потребова сфера, що якісно змінює зміст домагань визнання. У дитини розвивається домагання щодо визнання її з боку дорослих. Проте авторитетом стають не лише дорослі, а й однолітки, думка яких

про неї стає більш значущою. Дитина має совість, може апелювати до неї, в неї пробуджується почуття обов'язку, відповідальності, гордості чи сорому залежно від вчинку. Прагнення до самоутвердження стимулює дитину до нормативної поведінки, до того, щоб дорослі підтвердили її гідність. Власне домагання визнання серед оточуючих спонукає дитину до розвитку довірливості, навичок самоконтролю і самооцінювання. Дитина вчиться опановувати свою поведінку. Молодші школярі пізнають і такі норми поведінки, які перетворюються частково на їх внутрішні вимоги до самих себе. Проте відмічається нестійкість моральної структури учнів 3–4-х класів, тобто моральні настанови, які увійшли у свідомість дитини, ще недостатньою мірою стали стійким її надбанням. Цим пояснюється розбіжність між знаннями і вчинками дітей означеної вікової категорії. Можна констатувати, що в 10-літньому віці відбувається якісний стрибок ціннісних орієнтацій, як у системі стосунків, ставлення до інших людей, до спільної справи, так і в ціннісних орієнтаціях щодо різних видів діяльності, оцінюванні явищ навколишнього світу і власних моральних надбань [8].

Суттєві зміни у ціннісних орієнтаціях дітей відбуваються наприкінці молодшого шкільного віку. Зокрема, ціннісні орієнтації починають складатися у більш розвинену, складну й стійку систему, яка визначає активну життєву позицію. Таке положення обумовлено тим, що ступінь розвитку соціальної активності дітей пов'язаний з певним рівнем розвитку їх свідомості й самосвідомості.

Важливою ділянкою навчально-виховного процесу школи є позакласна діяльність, яка забезпечує гнучкість та цілеспрямованість навчально-виховної роботи як загалом, так і в умілому її поєднанні з навчанням, сприяє практичному оволодінню дітьми знань. Це стосується і реалізації завдань морально-етичного виховання молодших школярів (учнів 3–4-их класів) у позакласній діяльності.

Однак проблему виховання моральної самосвідомості не можна вважати достатньо вивченою, оскільки такий її аспект, як виховання моральної самосвідомості молодших школярів (учнів 3–4-х класів) у позакласній діяльності, спеціально не досліджувався.

Як засвідчують результати аналізу практики виховної роботи з виховання моральної самосвідомості, цьому питанню не приділяється належної уваги в загальноосвітніх школах, зокрема відсутня системність у вихованні цього феномену у молодших школярів, часто переважають вербальні форми і методи. Отже, виникають суперечності між об'єктивними потребами сучасного суспільства у вихованні моральної самосвідомості особистості молодшого школяра у позакласній діяльності та нерозробленістю теоретико-методичних засад, педагогічних умов процесу виховання моральної самосвідомості молодших школярів (учнів 3–4-х класів) у позакласній діяльності; між наявним потенціалом загальноосвітніх шкіл щодо реалізації виховання моральної самосвідомості молодших школярів у позакласній діяльності і його низькою ефективністю в практиці зазначених установ.

Методологічною основою дослідження окресленої проблеми є: філософські ідеї щодо самосвідомості та її виховання (Г. Банзеладзе, Б. Бердяєв, І. Кант, С. К'єркегор, Ф. Ніцше, Ж.-Ж. Руссо, Ж.-П. Сартр, Г. Сковорода, Сократ,

О. Спіркін, В. Тугаринов, С. Франк, Е. Фромм, А. Шопенгауер та інші), психологічні положення про сутність та закономірності розвитку особистості (Р. Бернс, Д. Ельконін, Л. Виготський, Е. Еріксон, І. Кон, Г. Костюк), про психологічний зміст і закономірності виховання (І. Бех, В. Сухомлинський), основні положення гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс); психологічні теорії розвитку особистості, моральної свідомості й самосвідомості (Л. Божович, О. Петровський, Т. Титаренко, С. Рубінштейн та інші).

Загальнотеоретичну базу дослідження становлять принципи гуманізму, особистісно орієнтований та антропоцентричний підходи до виховання, Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні.

Процес формування феномену моральної самосвідомості має відбуватись для молодших школярів (1–4-ті класи) через поступове занурення дітей у світ етичних категорій, в тому числі моральної самосвідомості; постійне ініціювання усвідомлення дитиною зв'язку свого особистісного „Я” з навколишньою дійсністю, іншими людьми; виховання ціннісного ставлення дитини до себе та інших; розвиток здатностей до здійснення гідних вчинків.

На основі аналізу досліджуваної проблеми: уточнено сутність і структурні компоненти моральної самосвідомості молодших школярів (учнів 3–4-х класів); визначено критерії, показники та виявлено рівні її сформованості (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Критерії і показники вихованості моральної самосвідомості молодших школярів за її складовими

Критерії	Когнітивний	Емоційно-ціннісний	Діяльнісно-поведінковий
Складові моральної самосвідомості	Показники		
Гідність <i>(людська, особистісна, національна)</i>	1. Уявлення про людину як представника людства. 2. Знання про себе як доньку чи сина, учня, члена колективу. 3. Знання своїх чеснот і вад. 4. Уявлення про себе як українця (українку)	1. Почуття поваги до себе та інших людей. 2. Бажання виявляти повагу до людини (членів своєї родини, представників роду, класу, групи). 3. Виявлення готовності стати кращим. 4. Повага до себе, інших як представників Української держави	1. Поважає себе та інших, незалежно від їх матеріального становища. 2. Здійснює гідні вчинки, поводить себе чесно, правдиво. 3. Уміє об'єктивно оцінювати себе (самооцінка, самокритика). 4. Вчиться відстоювати національну гідність
Свобода	Уявлення про свободу, її зв'язок із відповідальністю	1. Ставлення до свободи як до цінності. 2. Почуття відповідальності за свої вчинки і майбутню перспективу	1. Уміє робити моральний вибір у спеціально створених та життєвих ситуаціях. 2. Уміє передбачати наслідки власних дій

Відповідальність	Знання своїх прав і обов'язків.	Характер ставлення до своїх обов'язків	1. Уміє виконувати свої обов'язки. 2. Уміє взяти відповідальність за доручену справу і прийти на допомогу іншим
Совість	1. Має уявлення про совість – контролера людських вчинків”. 2. Розрізняє категорії добра і зла, доброго і злого вчинку	Оцінне ставлення до себе, своїх думок, вчинків та вчинків іншого	1. Самокритична оцінка своїх вчинків. 2. Здатність поводитися совісно за відсутності контролю з боку дорослого, його впливів (вчинок честі, чуйності, вдячності, шанування)
Самодостатність	1. Знання про власне „Я”. 2. Уявлення про свої цілі, наміри, можливість моральних дій і вчинків	1. Бажання бути самостійним, упевненим у собі. 2. Готовність вирішувати деякі проблеми власними силами	1. Уміє відстоювати власне „Я”. 2. Уміє здійснювати самооцінку і самоконтроль. 3. Вчиться протистояти негативним впливам

Вивчення та аналіз стану вихованості моральної самосвідомості молодших школярів здійснювалися за допомогою розробленої методики, яка охопила комплекс взаємопов'язаних форм, методів і засобів виховання: анкетування, методика незакінчених речень, ігрові методики, тестові завдання для учнів, практичні вправи для дітей, метод ситуацій, виховні години, бесіди, міні-диспути, метод самооцінки, рефлексія тощо.

Досить повними та ґрунтовними були відповіді педагогів стосовно змісту таких понять, як „гідність”, „честь”, „почуття гідності”. Зокрема, вчителі пояснювали зміст категорії „гідність” як „морального ставлення до себе, інших”, „показник моральної цінності людини”. На жаль, до 35,0 % вчителів плутають цю категорію з іншою – „честь”. До 70 % вчителів правильно визначили відмінності між поняттями „гідність” і „честь”. Більшість педагогів також правильно трактують категорію „совість”, як „контролера людських вчинків”, оцінне ставлення людини до себе, своїх думок, вчинків, вчинків інших людей (до 60%). До 40% вчителів мали певні утруднення у визначенні таких категорій, як „свобода” (не завжди в анкетах вказано на її зв'язок, крім обов'язку, із відповідальністю), а також „самодостатність” (крім знання особистістю свого „Я” і проявів самостійності, не названо такі важливі її показники, як готовність вирішувати проблеми власними силами, вмінні здійснювати, крім самооцінки, самоконтроль, протистояти негативним впливам).

На думку переважної частини опитуваних (до 80%) поняття „гідність особистості” містить у собі: „ставлення до людини як до цінності”, „дотримання принципу незамінності кожної людини”, „установка на її розвиток”, „повага до

інших (на основі співчуття, милосердя)”, „дотримання людиною моральних принципів”, „совість, обов’язок, самоповагу, повагу до інших” тощо.

Як показало проведене дослідження щодо виявлення ознак вихованості національної гідності учнів, до 93 % дітей правильно асоціюють поняття „Батьківщина” з рідним краєм, батьками, сім’єю, місцем, де народилися. Більшість із них (до 90 %) знають державну символіку. Мали певні утруднення у відповіді на питання про відомих героїв України до 56,9 % учнів. Не всі молодші школярі знають усі свої права й обов’язки, часто плутають їх з іншими поняттями, до 40 % дітей не знають усіх своїх прав, або ж знають лише одне-два, 16,4 % дітей назвали три або більше прав. Учні 3-4-х класів правильно називають свої обов’язки: „поважати старших”, „дотримуватись правил поведінки”, „добре вчитися”; „дотримуватись законів України”, а зараз додають ще „захист Батьківщини”.

Неоднозначними були відповіді вчителів щодо використання певних методів у вихованні означеної категорії учнів. Більш повні відповіді давали педагоги з великим стажем роботи (понад 10 років). На жаль, до 30 % вчителів не змогли виокремити два мікроперіоди у житті вихованців. Педагоги коректно називали такі форми і методи роботи з учнями 3–4-х класів: бесіди, зокрема індивідуальні, переконання, перегляд вистав, фільмів, конкурси, свята, диспути, роз’яснення, ігри-драматизації, добродійні акції. Цілком обгрунтовано педагоги вказували на зміну авторитетів для дітей 3–4-х класів: це вже не лише вчителі або батьки – значущі дорослі, а найчастіше – однолітки, їх оцінка дій школяра. Поодинокими виявились вибори вчителями таких сучасних форм і методів виховання, як метод проєктів, КТС, метод ситуацій, міні-дискусій, етичних тренінгів, рефлексії, комунікативних ігор тощо. На жаль, у початковій школі не до кінця використовується виховний потенціал саме цих сучасних форм і методів виховання учнів.

Серед характерних (болючих) проблем у цьому напрямі виховання більшість педагогів (до 80%) називають знецінення духовності, відсутність моральних орієнтирів в суспільстві, спотворення суспільної моралі, зростаючий рівень озлоблення, агресії, байдужості, жорстокості, заздрості, егоїзму й неповаги до людини, нерідко відсутність родинного виховання, непорозуміння з батьками, необізнаність батьків з можливостями розв’язання морально-етичних проблем виховання власних дітей. Цікавими виявились відповіді педагогів стосовно необхідності врахування вікових особливостей вихованців початкової школи. До них були віднесені: нестійка увага, тип мислення (конкретно-образне, невміння узагальнювати, відсутність в багатьох здатності до абстрагування); імпульсивність, емоційність, невміння здійснювати продумані вчинки; недостатньо усвідомлене поняття „совість”. Найчастіше педагоги (до 80 %) вказували на залежність дитини від родинного виховання.

Анкетування вчителів засвідчило, що вчителі здебільшого достатньо повно виділяють основні характеристики відповідальної людини, усвідомлюють необхідність виховання відповідальності у дітей, називаючи його ознаки – старанність, добросовісність, дисциплінованість, ініціативність. Значна кількість учителів (66 %) вбачають прояви відповідальності молодших школярів у відповідальному ставленні до навчання, праці, шкільних обов’язків, доручень.

34 % педагогів вбачають прояви відповідальності у дітей в їх ставленні до батьків, дорослих.

Цікаві дані були отримані під час використання методики незакінчених речень, особливо це стосується учнів 4-х класів. Для молодших школярів „поважати себе означає...”: „бути старанними і працелюбними”, „добре вчитись”, „бути охайними”, „любити себе”, „бути командиром”, „бути допитливим”, „берегти своє здоров'я”, „не принижувати себе”. Позитивним є той факт, що вже випускники початкової школи починають визнавати себе як особистість і прагнуть її поцінування іншими людьми, зокрема однокласниками й учителями. На думку вихованців початкової школи „поважати інших означає...” також: „не ображати їх”, „дружити з іншими”, „не битися”, „не лягаться”, „не псувати чужі речі”, „допомагати”, „захищати інших”, „ставитись до них так само, як і вони”, „ставитись із повагою і любов'ю”. Різноманіття відповідей переконує нас у тому, що більшість дитячих суджень є висловленням побажання того ставлення, якого вони прагнуть для себе, не визнаючи різних форм утиску з боку як однолітків, так і дорослих. Можна стверджувати, що всі відповіді емоційно пережиті. Усе це свідчить про необхідність звернення нашої уваги до емоційно-ціннісної складової моральної самосвідомості та врахування її у подальшій експериментальній роботі з дітьми.

Проведене емпіричне дослідження поняття відповідальності як моральної цінності дозволило з'ясувати змістове наповнення цієї категорії у розумінні молодших школярів. За кількістю названих суттєвих ознак було виділено три рівні її усвідомленості: високий (учень називає 6-9 ознак поняття), середній (від 3 до 5 ознак), низький (1-2). Для третьокласників характерно – 15,4 % – низький рівень, 54,3 % – середній рівень, 30,3 % – високий рівень. Відповіді четвертокласників засвідчили: 52,8 % – середній і 47,2 % – високий рівень.

Одночасно з метою усвідомлення дітьми змісту категорії відповідальність (учнями 3–4-х класів) ми обрали також метод незакінчених речень, наприклад: „Відповідальна людина – це така ...”. Аналіз отриманих даних показав, що 13 % третьокласників дають загальну позитивну оцінку без аргументації, дехто з учнів третіх класів (9,2 %) ототожнює поняття „відповідальність” із суміжними (чесність, дисциплінованість, прагнення допомогти людині, почуття сорому чи провини); переважну кількість (67,4 %) склали учні, які розкрили це поняття через конкретні вчинки; незначну групу становили діти (10,3 %), які дали загальну характеристику цього поняття. Серед четверокласників зменшується кількість учнів, які називають несуттєві ознаки досліджуваного поняття (8,3 %), зменшується група дітей, які дають описи проявів відповідальності (59,1 %), проте значно зростає відсоток учнів (32,6 %), які на основі узагальнення конкретних прикладів дають конкретне визначення поняттю „відповідальність”. Значна кількість дітей (до 70 %) не змогли дати вичерпних відповідей у виборі завершення речень про категорії „свобода”, „самодостатність”. Проте більш розширеними виявились дитячі відповіді під час аналізу художніх творів з проблемами (із використанням методу бесіди, дискусії).

Підтвердження отриманих експериментальних даних щодо кожної моральної цінності ми отримали шляхом застосування методики „Розуміння складових

моральної самосвідомості”. Учням треба було серед запропонованих відповідей віднайти правильний варіант, який найбільше підходить до поданого поняття, розкриває його сутність. Більшість учнів 3–4-х класів справились із завданням. В усних відповідях вони пояснювали, чому зробили саме такий вибір. Найбільш складними для школярів виявились категорії „свобода”, „самодостатність” (до 60 %). З метою перевірки отриманих даних нами був також використаний метод ситуацій „Закінчи оповідання”, під час обговорення яких діти мали запропонувати різні виходи з конфліктних ситуацій або вибрати із запропонованих нами. Найбільшу кількість варіантів (по 4-5) правильно запропонували учні четвертих класів. Знову найскладнішими для дітей виявились категорії „свобода” і „самодостатність”.

Вивчення розвитку моральних знань молодших школярів про відповідальність здійснювалась шляхом аналізу засвоєння оцінних суджень (за допомогою аналізу художніх творів, оповідань). Зокрема, у третьому класі кількість показників категорії (морального поняття до 6 показників) дають 11 % в експериментальній групі і 8 % в контрольній групі. Проте, 3 показники 25,5 % в експериментальній групі, 30 % у контрольній групі. Ступінь аргументованості значно зростає у третьокласників, до 72 %, а в четверокласників – до 95,1 %, збільшується група учнів, які називають 4-7 показників, що засвідчує зростаючу диференційованість і точність моральних знань дітей. Це відбувається за рахунок значного зменшення кількості дітей, які називають 1-3 показники для цього поняття.

За допомогою методу самооцінки ми визначили групи школярів за ступенем сформованості у них відповідальності: в третьому класі адекватну самооцінку продемонстрували 38,2 %, у четвертому – 52,2 % учнів, завищену – 44,3 % (третій клас), 29,1 % (четвертий); занижена – третій клас – 17,5 %, четвертий клас – 18,7 %.

Проведений експеримент став підґрунтям для створення методики формувального етапу дослідження, перевірки ефективності педагогічних умов виховання моральної самосвідомості учнів 3–4-х класів у позакласній діяльності: виховання ціннісного ставлення дітей до себе, інших; створення гуманного виховного середовища; забезпечення педагогічного супроводу у вихованні моральної самосвідомості: різні форми тьюторства (наставництво старших за віком учнів початкових класів над молодшими, дітьми дошкільного віку; наставництво вчителів та батьків); розвиток в учнів механізму самосвідомості – моральної рефлексії; формування у дітей основ вольової регуляції і саморегуляції поведінки.

З урахуванням трикомпонентної структури нами виявлені рівневі характеристики вихованості моральної самосвідомості учнів 1–4-х класів.

Високий рівень – стійкий вияв моральної самосвідомості з високою частотністю проявів у діях та вчинках.

Має уявлення про людину як представника людства, про себе як українця (українку). Має знання про себе як сина (доньку), учня, члена колективу, свої чесноти і вади. Має уявлення про свободу, її зв'язок із відповідальністю, знає свої права і обов'язки; про совість – „контролера людських вчинків”. Має знання про

власне „Я”. Розрізняє категорії добра і зла, доброго і злого вчинку. Має уявлення про свої цілі, наміри, можливості моральних дій, вчинків.

Виявляє повагу до себе та інших як представників Української держави. Проявляє ціннісне ставлення до свободи, почуття відповідальності за свої вчинки; до своїх обов’язків; оцінює ставлення до себе, своїх думок, вчинків та вчинків інших. Виявляє бажання бути самостійним, упевненим у собі, готовність вирішувати деякі проблеми власними силами.

Поважає себе та інших незалежно від їх становища, робить вибір у спеціально створених та життєвих ситуаціях, передбачає наслідки власних дій, здійснює гідні вчинки, поводить себе чесно, правдиво, вчиться відстоювати національну гідність. Уміє об’єктивно оцінювати себе, відстоювати власне „Я”, здійснює самооцінку і самоконтроль, вчиться протистояти негативним впливам. Виконує свої обов’язки, бере відповідальність за доручену справу і допомагає іншим; здатен поводитися совісно за відсутності контролю з боку дорослого, його впливів.

Середній рівень – ситуативний прояв вихованості моральної самосвідомості учнів 1–4 класів.

Визначається недостатнім рівнем знань про людину як представника людства, про себе як українця (українку), сина (доньку), учня, члена колективу, про свої чесноти і вади. Має несистематизовані знання про власне „Я”, свої цілі і наміри, категорії добра і зла, доброго і злого вчинку, про свободу, її зв’язок із відповідальністю, свої права і обов’язки, про совість як „контролера людських вчинків”.

Переважає ситуативно-емоційне почуття поваги до себе та інших як представників української держави. Ситуативно виявляє ціннісне ставлення до себе, своїх думок, вчинків та вчинків інших; свободи, відповідальності за свої вчинки, до своїх обов’язків, має нестійке бажання бути самостійним, не завжди впевнений у собі, недостатньо готовий вирішувати деякі проблеми власними силами.

Потребує зовнішніх спонукань з боку дорослих щодо виконання своїх обов’язків, у прояві відповідальності за доручену справу, у наданні допомоги іншим, за відсутності контролю з боку дорослих ситуативно поводить себе совісно. Не завжди поважає себе та інших, робить ситуативний вибір у спеціально створених або життєвих ситуаціях, іноді може передбачити наслідки власних дій, здійснити гідний вчинок, не завжди поводить себе чесно, правдиво, особливо відстоюючи власну і національну гідність. Не досить адекватно вміє оцінити власне „Я”, іноді не вміє відстоювати його, здійснює фрагментарний самоконтроль, не до кінця протистоїть негативним впливам.

Низький рівень – елементарний вияв вихованості моральної самосвідомості учнів початкових класів.

Не має уявлення про людину як представника людства, про себе як українця (українку). Не має знань про себе як сина (доньку), учня, члена колективу, свої чесноти, вади. Не має уявлення про свободу, її зв’язок із відповідальністю, не знає про свої права та обов’язки, про совість – „контролера людських вчинків”. Не має

знань про власне „Я”, категорії добра і зла, доброго і злого вчинку. Не має уявлень про свої цілі, наміри, можливості моральних дій, вчинків.

Не виявляє почуття поваги до себе, до інших як представників української держави. Не проявляє ціннісного ставлення до свободи, до своїх обов'язків, відповідальності за свої вчинки. Відсутнє оцінне ставлення до себе, своїх думок, вчинків та вчинків інших. Рідко виявляє бажання самостійності, упевненість у собі, не завжди готовий вирішувати деякі проблеми власними силами.

Безініціативний щодо виконання своїх обов'язків, не вміє бути відповідальним за доручену справу. Не допомагає іншим, не поводить себе совісно. Не завжди поважає себе та інших, не вміє робити вибір у спеціально створених або життєвих ситуаціях, часто не здатен передбачити наслідки власних дій, рідко здійснює гідні вчинки, поводить себе не завжди чесно, не вміє відстоювати власну і національну гідність. Необ'єктивний в оцінці власного „Я”, у його відстоюванні, часто відсутній самоконтроль, не вміє протистояти негативним впливам.

2.2. Виховання моральної самосвідомості молодших підлітків: стан розробленості проблеми

Молодший підлітковий вік є особливим етапом у становленні й розвитку дитячої особистості, коли вона починає усвідомлювати себе, свої можливості і потенційні здібності. Цей період є найбільш чутливим для виховання моральної самосвідомості і характеризується активізацією процесів самопізнання, інтересу до власного внутрішнього світу, саморефлексії, самооцінювання, порівняння себе з іншими, прагненням відстоювати свободу вибору, справедливість, власну гідність тощо.

Незважаючи на те, що термін „моральна самосвідомість” з'явився порівняно недавно, однак сама проблема пов'язана з тривалим періодом існування людства, моралі, що і визначало інтерес до неї філософів, психологів і педагогів.

Перший крок на шляху до розуміння моральної самосвідомості зробили античні філософи, які визначили людину критерієм моральності. Це підтверджує теза Протагора, що людина є мірою всіх речей, яка знайшла підтримку у Сократа, котрий наголошував на потребі самопізнання.

Римські стоїки переконували у необхідності забезпечення свободи, справедливості, поваги гідності кожної людини як важливої умови її морального життя. Зокрема, Марк Аврелій наблизився до розуміння моральної самосвідомості, яку пов'язував із внутрішнім стрижнем, роботою над собою, потребою зазирнути у себе, щоб знайти джерело моральних чеснот і подолати у собі зло, бо велич кожної людини у виправленні самої себе. „Помни, что разумѣние твое, имѣя свойство жизни въ самомъ себѣ, дѣлаетъ тебя свободным, если ты не подгибаешь его служенію плоти. Душа челоѣка, просвѣщенная разумѣніемъ, свободная отъ страстей, затмевающихъ этотъ свѣтъ, есть настоящая твердыня, нѣтъ прибѣжища для челоѣка, которое было бы вѣрнѣе и неприступнѣе для зла. Кто не знаетъ этого, тот слѣпъ, а кто зная, не входитъ въ твердыню разумѣнія, тот злосчастный” [71, с. 18]

В епоху Середньовіччя виховання моральної свідомості особистості здійснювалось під впливом схоластики (Блаженний Августин, Фома Аквінський),

на основі дихотомічного бачення людини: роздвоєння її гріховного тіла і божественного духу, що спричинювало несприйняття особистістю самої себе, уявлення про себе як про раба Божого, нездатного впливати на себе і своє життя.

Гуманізм епохи Відродження спонукав до усвідомлення людиною творцем себе, свого життя. У працях філософів того часу особлива увага приділялася таким цінностям, як свобода, гідність, совість, що характеризують моральну самосвідомість особистості, її зорієнтованість на практичну діяльність.

Представник німецької класичної філософії Г. Гегель вважав можливість самосвідомості виявляти свободу волі щодо зовнішньої необхідності. Людина не лише усвідомлює себе, а й певним чином інтерпретує, рефлексує, намагається розширити межі морального. Моральна самосвідомість забезпечує єдність слова і діла, самоповагу, честь і гідність особистості.

Важливий внесок у розуміння багатьох аспектів моральної самосвідомості зробив український просвітник Г. Сковорода, якому належить заслуга дослідження формування підвалин цього явища. У байці „Соловей, жайворонки і дрізд” філософ стверджував: „...А не розуміти себе самого – це те ж саме, слово в слово, що згубити себе. Коли в твоїй хаті закопаний скарб, а ти про те не знаєш, це все одно, слово в слово, що його нема. Отже, пізнати самого себе, і відшукати самого себе, і знайти людину – одне і те ж, але ти себе не знаєш і не маєш у собі людини, в якій є очі й ніздрі, слух та інші відчуття, як же тоді можеш розуміти і знати свого друга, коли сам себе не розумієш і не маєш?” [5, с. 118]. Цю ж думку він розвиває у притчі „Сфінкс”: „Щастя твоє в тобі самому: пізнавши себе, пізнаєш усе, а не пізнаєш себе – ходитимеш у темряві й боятимешся там, де страху й не було. Пізнати себе вповні, пізнати й здружитися з собою – це невід’ємний світ, справдешнє щастя і досконала мудрість” [5, с.141]. Його погляди знайшли підтримку і розвиток у працях вітчизняних та західних науковців.

Засновник сучасного екзистенціалізму М. Хайдегер наголошував на тому, що ніхто краще, ніж сама людина не знає себе і свого буття, в якому виділяє „буття-у-світі”, „забігання вперед”, „буття-при-внутрішньосвіттовому існуючому”. Окреслені компоненти визначають буття у минулому, майбутньому, теперішньому і є гранями моральної самосвідомості, для якої характерна нерозривність суб’єктивного й об’єктивного. На думку філософа, моральна самосвідомість особистості визначається скінченністю життя, страхом смерті, що спонукає людину звернутися до себе самої, залишити гідний слід у житті. Окрім того, М. Хайдегер звернув увагу на такі цінності, як свобода, відповідальність, совість, якими має керуватися кожна людина, щоб гармонійно існувати у світі.

На відміну від М. Хайдегера, Ж.-П. Сартр пов’язує моральну самосвідомість не з часом, а з уявним і неіснуючим, де людина є нічим або свободою. Філософ розглядає життя як можливість, а людину тим, що вона робить. Це дає змогу трактувати свідомість як самодіяльність. Із самосвідомості особистості висвічується її „Я” у життєвості і реальності. Якщо свідомість розглядається Ж.-П. Сартром загалом, то самосвідомість – як „моя свідомість”, „Я”, „для-себе-буття”, що дозволяє усвідомити власну унікальність, одиничність, індивідуальність. Основою моральної самосвідомості є свобода,

яка дає людині можливість бути собою, здійснювати вільний вибір, стати незалежною і самодостатньою.

Вивчаючи проблеми самосвідомості, представник радянської філософії А. Спіркін звертає увагу на те, що людина мислить і знає себе, а також звітує собі у тому, що вона робить, думає, відчуває. „Самосознание представляет выделение и отличие человека самого себя, своего „Я” от всего, что его отличает. Самосознание – это осознание человеком своих действий, чувств, мыслей, мотивов поведения, интересов, своего положения в обществе” [83, с. 140]. У становленні самосвідомості особистості важлива роль відводиться самовідчуттю, тобто відчуттю власного тіла, рухів, дій, а також взаємодії з іншими людьми, спілкуванню, оцінним судженням, що дозволяють особистості усвідомити правила спілкування, вимоги до себе і власної поведінки, побачити себе у „дзеркалі” та рефлексії. Рефлексія сприяє формуванню саме моральної самосвідомості: визначенню смисложиттєвих цінностей, моральних орієнтирів тощо. А. Спіркін вважає, що життя своїми суворими уроками навчило людину здійснювати самоконтроль і саморегуляцію. Саморегуляція, уміння передбачати наслідки своїх дій, брати на себе відповідальність забезпечуються моральною самосвідомістю особистості.

Українські філософи А. Бичко, В. Горський, С. Кримський, М. Попович, С. Пролєєв розкривають окремі аспекти моральної самосвідомості в її взаємозв’язку з ментальністю та культурологічним підходом; В. Андрущенко, М. Братасюк, Л. Губерський, В. Кремень виокремлюють світоглядно-смысловий зміст свідомості і самосвідомості.

Досліджуючи аксіологічний аспект метатеорії свідомості, І. Смаль пропонує новий погляд на співвідношення понять „свідомість” і „самосвідомість” через доведення їх співмірності. У сфері цієї співмірності об’єктивне інтегрується в суб’єктивне, цінності особистісного характеру перетворюються на загальнолюдські світоглядні орієнтації, оскільки рефлексія суб’єктивного „Я” в індивідуальній життєдіяльності обумовлює перманентне функціонування духовного в усвідомленні буття. Дослідниця ставить за мету аналіз метатеоретичного дискурсу у вирішенні проблеми онтологічного статусу самосвідомості, спрямованої на буття у світі в контексті трансцендентності, властивій свідомості, яка є виявом її самототожності через розуміння, осмислення особистістю належності до світу, життя, яке вона оцінює, переживає тощо. Моральна самосвідомість виступає формою освоєння соціального і духовно-культурного світу. „Самосвідомість утворює неповторність, індивідуальність свідомості людської особистості” [81, с. 8], що дозволяє людині усвідомити самоцінність, самодостатність, самотутність, індивідуально-екзистенційне самовизначення у світі.

Безумовний інтерес для дослідження становить теорія особистісних конструктів Джорджа Келлі (1905–1965), згідно з якою моральна самосвідомість розглядається як система організованих особистісних конструктів, що дають змогу сприймати та інтерпретувати життя на основі особистого життєвого досвіду. Виходячи з цього, психолог визначає когнітивно прості особистості, які сприймають світ за обмеженої кількості конструктів та ігнорують усе, що

суперечить їх уявленням, зазвичай не помічають відмінностей між собою та іншими людьми. Когнітивно складні особистості використовують розгалужену і складну систему конструктів, їх уявлення про світ ґрунтуються на урахуванні відмінностей, суперечностей, особливостей інших людей. Вони мають об'єктивну самооцінку, вміють аналізувати ситуації, приймати рішення. Дж. Келлі також звернув увагу на те, що люди здатні до самооновлення і розуміння того, що є багато способів змінити себе і своє ставлення до світу. Його теорія сприяла розвитку психології розуміння особистості, завдяки якій людина не лише може краще зрозуміти себе, а й розв'язати власні проблеми.

Представники гуманістичного напрямку психології А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл висвітлювали питання самосвідомості особистості з позиції її потреб: фізіологічних, безпеки, любові і прихильності, визнання та оцінки, самоактуалізації.

На думку А. Маслоу, самоактуалізації досягає лише невелика кількість людей, якій притаманне повне схвалення реальності, себе та інших, захоплення улюбленою справою, автономність, розуміння інших людей, новизна, усвідомлення та розмежування добра і зла, мети і засобів, невимушеність і природність поведінки, гумор, саморозвиток та самовияв у творчості, любові і житті, готовність до розв'язання проблем, усвідомлення власних здібностей, можливостей, використання власного досвіду. Водночас негативно на моральній самосвідомості позначаються відчуття власної залежності від інших, дефіцит благ, почуття провини і сорому за себе, самоїдство, сліпе дотримання норм, використання жаргону, за допомогою якого спрощуються проблеми почуття тощо.

У працях К. Роджерса стрижневою є „Я-концепція” особистості, тобто уявлення людини про себе, її самосприйняття та сприйняття власних ставлень до інших людей. „Я-концепція” К. Роджерса розглядається у динаміці, тобто з урахуванням того, як людина змінюється: якою вона була, якою хоче стати. Самосвідомість особистості також формується під впливом оточуючих, потребує уваги до себе, підтримки, позитивного ставлення, відсутність якого робить людину вразливою, нереалізованою. З позиції К. Роджерса, для дітей важливим чинником у вихованні моральної самосвідомості є безумовна позитивна увага (повне прийняття, любов) і обумовлена позитивна увага (прийняття одних стереотипів поведінки і відхилення інших).

У своїх працях „Душа человека”, „Иметь или быть”, „Из плена иллюзий” Е. Фромм доводить роль символів у становленні моральної самосвідомості, які „дозволяють торкнутися глибинних рівнів нашої власної особистості” [96, с. 184]. Самі символи, на переконання психолога, дають змогу виразити внутрішні стани, почуття, сприйняття внутрішнього і зовнішнього світу так, як це розуміє сама людина, тобто відображають її моральну самосвідомість. Таким символами є слова, якими особистість відображає все, що вона відчуває, переживає, виявляє зв'язок між словом і думкою.

У психологічному дискурсі аналіз розвитку самосвідомості в онтогенезі здійснювали Б. Братусь, Д. Ельконін, В. Давидов; питання структури моральної самосвідомості та формування світогляду висвітлювали В. Бехтерев, Є. Ісаєв, І. Кон, А. Петровський, В. Слободчиков, І. Чеснокова.

За психологією ставлення В. Мясищева, найвищий рівень розвитку людини визначається моральною самосвідомістю як свідомим ставленням індивіда до себе самого. Ставлення людини до себе визначає її ставлення до інших людей, а також ставлення інших людей до людини.

Самосвідомість у взаємозв'язку з моральною сферою розглядається у роботах Є. Дубко, В. Століна як інтегративне особистісне утворення, що виявляється у процесі усвідомлення оцінки і регуляції людиною власних помислів, почуттів, дій; у працях Л. Виготського, С. Рубінштейна – на основі зіставлення з моральними нормами, вимогами і цінностей.

А. Леонтьєв вивчає моральну самосвідомість у контексті діяльнісного підходу, як результат вікового становлення через відповідні новоутворення. Зокрема, самосвідомість особистості дає змогу усвідомити себе в системі суспільних стосунків.

Як єдність свідомості і діяльності розглядав особистість С. Рубінштейн. Однак на відміну від більшості психологів, які зводили розуміння свідомості лише до віддзеркалення життя, психолог виокремлює можливість самовизначення. На його думку, у процесі розвитку свідомості виникає самосвідомість, етапи становлення якої відображають встановлення і розвиток зв'язків особистості дитини зі світом та опанування їх і стосунків за допомогою дій. Психолог доходить висновку, що людина усвідомлює себе лише у взаєминах з іншими людьми, а моральна самосвідомість спонукає до переосмислення власного життя. В „Основах загальної психології” С. Рубінштейн розглядає людину в єдності трьох модальностей: „що людина хоче” (спрямованість), „що людина може” (здібності, можливості), яка вона є (моральні якості і характер), які чинять вплив на моральну самосвідомість особистості.

Аналізуючи дослідження М. Ярошевського, П. Чамати стосовно розуміння ними поняття „самосвідомості”, І. Бех звертає увагу на відмінність між філософським і психологічним тлумаченням цього феномену, що дає змогу більш диференційовано його досліджувати на кожному віковому етапі. Учений слушно зауважує, що самосвідомість не розгалужується на самовиховання і самовдосконалення, а є психологічним механізмом, на основі якого ці духовні процеси можуть реалізуватися. Водночас він звертає увагу на сенситивність підліткового віку, котрий характеризується бурхливим розвитком самосвідомості, самооцінки, появою інтересу до аналізу морально-психологічних якостей іншої людини [15, с. 44]. Також І. Бех приділяє увагу не лише позитивній Я-концепції, але й таким негативним утворенням, як відчуття неповноцінності, пихатість, непомірна гордість, заздрість, неспокій невдоволеності.

На думку Г. Васяновича, моральна самосвідомість особистості належить до моральної свідомості і є її специфічною формою, предмет якої – вона сама та людина як її носій. Характеризуючи моральну самосвідомість як історичне, динамічне утворення, вчений виділяє такі її структурні компоненти: усвідомлення морального Я, мислення, пам'ять (рухова, сенсорна, довготривала, короткочасна, словесно-логічна, емоційна, образна).

Формою моральної самосвідомості є моральне самопочуття, усвідомлення себе належним до певної людської спільноти, культури, соціальної групи

(колектив, навчальний заклад, національна належність). Г. Васянович звертає увагу на те, що самосвідомість від свідомості відрізняється спрямованістю. Зокрема, свідомість зорієнтована на об'єктивний світ, а самосвідомість – на суб'єктивний, тобто внутрішній світ особистості, де важлива роль відводиться знанням людини про себе як суб'єкта, самооцінці, що виступають важливими чинниками взаємодії із навколишнім світом та самореалізації особистості. Водночас педагог зауважує, що моральне Я, хоча і є цілісним феноменом, який охоплює образ моральних якостей, самоповагу чи самоприниження, прагнення підвищити моральну самооцінку та завоювати повагу інших, не позбавлене певних внутрішніх суперечностей.

Зокрема, В. Доній, Г. Несен, І. Єрмаков дійшли висновку, що „механізм функціонування самосвідомості аналогічний механізму, характерному для регуляторної сфери особистості. Цей механізм являє собою свідоме, цілеспрямоване застосування пізнавальних і смислопереживальних процесів. Вони направлені не на регуляцію конкретної діяльності, а на підтримку, стабілізацію, або зміну „Я”, яке є уявленням про себе як про цілісність” [103, с. 103].

Водночас учені зауважують, що на особистісному рівні самосвідомості існує так званий конфліктний смисл, який запускає процеси самосвідомості, спрямовані на переробку неузгодження. На їх думку, існує два шляхи перетворення конфліктності смислу. Перший шлях характеризується визнанням різноманітних видів активності як викликаних зовнішніми обставинами реакцій і зняттям відповідальності з суб'єкта за його неуспішну самореалізацію. Суб'єкт пом'якшує і заспокоює внутрішню неузгодженість захисним шляхом через самовиправлення своєї неуспішності. Таким чином формується моральна самосвідомість, яка допомагає особистості долати внутрішні конфлікти та стимулює самовиховання і саморозвиток.

Отже, питання самосвідомості, зокрема її формування у молодших підлітків, досліджувалось філософами, психологами, педагогами, що свідчить про його актуальність та інтерес до нього з боку науковців.

Водночас проблему виховання моральної самосвідомості в молодших підлітків у позакласній роботі на сьогодні поглиблює ряд суперечностей:

- між вимогами суспільства виховувати моральну самосвідомість молодших підлітків на основі гуманістичної етики (що охоплює категорії свободи, гідності, справедливості, самодостатності) та домінуванням у педагогічній практиці авторитарної педагогіки, прагнення контролювати дітей, підкорювати їх волю;
- між потребою вчителів у сучасних методиках та їх відсутністю;
- між необхідністю виховувати моральну самосвідомість у позакласній роботі та невикористанням її потенціалу.

Вирішення окреслених суперечностей потребує визначення базових цінностей моральної самосвідомості, розробки сучасних методик, змісту, форм і методів виховання моральної самосвідомості молодших підлітків у позакласній роботі.

2.3. Організація та проведення діагностики з виховання моральної самосвідомості молодших підлітків у позакласній діяльності

Аналіз сучасного стану виховання моральної самосвідомості молодших підлітків засвідчив, що на сьогодні ця проблема є надзвичайно важливою. Виховання моральної самосвідомості молодших підлітків свідчить про гуманістичну зорієнтованість суспільства, певні демократичні процеси і виступає важливою умовою оздоровлення суспільства загалом і мікросоціуму зокрема, чому сприяє атмосфера доброзичливості, поваги та ціннісного ставлення до людини, ставлення до неї не як до засобу, а лише як до мети.

Слід також враховувати, що мораль не є сталим утворенням особистості, вона розвивається протягом усього життя людини. І за цей період на виховання моральної самосвідомості мають вплив різноманітні чинники, які визначають моральне ставлення особистості до себе, до оточуючих, до довкілля.

На думку М. Боришевського, моральна самосвідомість, як і свідомість, має три основні форми прояву: пізнавальну, емоційну та волюву, які у діяльності характеризують структурну цілісність, що поєднує в собі у певних співвідношеннях усі форми [25, с.18].

Виходячи із завдань нашого дослідження, ми віднесли до пізнавальної форми самопізнання, самооцінку, уявлення про себе, Я-концепцію тощо.

До емоційно-ціннісної – самопочуття, самосприйняття, переживання власної значущості, відповідальності, тобто все те, що людина переживає внаслідок порівняння себе з оточенням чи з моральним ідеалом, якого прагне досягти.

Діяльнісна форма моральної самосвідомості проявляється у відповідних моральних вчинках, самодисципліні, самоконтролі стосовно інших людей і себе.

На основі аналізу різних підходів до визначення структури моральної самосвідомості можна виділити такі її структурні компоненти:

- когнітивний (моральні уявлення, судження, поняття та знання);
- світоглядний (моральні переконання, моральні цінності, ставлення, інтерес до моральних та етичних проблем, таких як: совість, свобода, гідність відповідальність, самодостатність);
- емоційно-ціннісний (моральні почуття і моральні мотиви);
- діяльнісний (моральна поведінка, моральні вчинки та моральні стосунки).

З точки зору І. Беха, розвиток моральної сфери особистості здійснюється завдяки позитивним емоційно-почуттєвим переживанням та обумовлений її індивідуально-психологічними властивостями. Вивчаючи взаємодію емоцій і моральності, він звертає увагу на емоційні механізми регулювання оцінок та самооцінок особистості за обраними нею моральними критеріями, вважаючи, що емоції впливають на ефективність виховання моральної самосвідомості [7].

Підготовка дітей до життя у цивілізованому суспільстві залежить від того, наскільки вдалось педагогам створити сприятливі педагогічні умови та прищепити вихованцям увагу до свого морального світу.

З метою вивчення рівнів вихованості моральної самосвідомості молодших підлітків нами була розроблена програма констатувального етапу експерименту.

Зміст програми передбачає визначення експериментальної бази, добір діагностувальних методик і методів вивчення проблеми і за їх допомогою визначення рівнів вихованості у студентів коледжу самоповаги на основі встановлених критеріїв та показників.

На констатувальному етапі експерименту ставились завдання:

- визначити критерії і показники рівнів вихованості моральної самосвідомості молодших підлітків у позаурочній діяльності;
- з'ясувати ступінь розуміння молодшими підлітками понять „Я-концепція”, „гідність”, „свобода”, „відповідальність”, „совість”, „самодостатність” і усвідомлення їх необхідності у житті;
- основні труднощі і проблеми у вихованні моральної самосвідомості молодших підлітків у позаурочній діяльності;
- виявити рівні вихованості моральної самосвідомості молодших підлітків.

Експериментальне дослідження здійснювалося в чотири етапи:

- розробка програми констатувального етапу експерименту;
- безпосереднє проведення констатувальних зрізів і діагностувальних методик;
- узагальнення результатів констатувального експерименту;
- визначення рівнів вихованості моральної самосвідомості у молодших підлітків.

Для розв'язання завдань констатувального експерименту пропонувався комплекс діагностувальних методів, таких як: анкетування, опитування, бесіди, інтерв'ю, незалежних характеристик, аналіз проблемних ситуацій, творчих завдань, спостереження, тестування, вивчення документів і матеріалів навчально-виховної роботи класних керівників, що забезпечило б достовірність і об'єктивність показників.

Педагогічна діагностика констатувального експерименту спиралась на критерії, які були визначені нами, зважаючи на структуру поняття „моральна самосвідомість”.

Виходячи з нашого розуміння моральної самосвідомості та враховуючи особливості молодшого підліткового віку, нами визначено такі компоненти, критерії та показники в оцінюванні рівнів вихованості моральної самосвідомості (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Критерії	Когнітивний	Емоційно-ціннісний	Діяльнісно-поведінковий	Діагностичні методики
Складові моральної самосвідомості	Показники			
Гідність (людська, особистісна, національна)	<ul style="list-style-type: none"> - має уявлення про Я-концепцію; - усвідомлює власну унікальність і значущість особистої гідності; - об'єктивно оцінює себе; - усвідомлює себе громадянином, патріотом України 	<ul style="list-style-type: none"> - виявляє інтерес до себе як особистості; - переживає почуття задоволення від своїх досягнень; - вимагає визнання своїх досягнень; - об'єктивно оцінює власні дії, поведінку та порівнює її з поведінкою інших; - з повагою ставиться до себе та до інших; - виявляє інтерес до надбань національної культури; - бажає розбудувати Україну як правову демократичну державу; - переживає власну самоцінність як представник української нації 	<ul style="list-style-type: none"> - володіє базовими навичками самопізнання, самооцінки; - здійснює самоконтроль і самокерівництво; - вміє відстоювати власну гідність, адекватно реагує на критику, протистоїть приниженню; - вміє презентувати себе; - визначає життєві пріоритети, має близькі і далекі цілі; - має програму самовдосконалення; - поважає права інших людей; - виявляє активну життєву позицію; - протистоїть зневажливому ставленню до представників українського народу, держави, символів України, її культури; - бере активну участь у житті школи, міста (села) 	
Свобода	<ul style="list-style-type: none"> - усвідомлення власного існування; - усвідомлює свободу у прийнятті рішень, виборі цілей та способів їх досягнення як у діяльності, так і у відносинах; - знання своїх прав і обов'язків; - визнає права і свободи інших людей; - знання законів України і Конвенції ООН про права дитини 	<ul style="list-style-type: none"> - почуття рівності, власної значущості; - прагне вільно висловлювати свої думки; - відчуває правильність морального вибору своїх дій і поведінці 	<ul style="list-style-type: none"> - уміння відстоювати свої права; - відстоює свободу думки; - участь в органах самоврядування класу, школи; - уміє робити правильний моральний вибір у різних життєвих ситуаціях 	

Відповідальність	<ul style="list-style-type: none"> - усвідомлення сутності понять „обов’язок”, „відповідальність”; - знає права і обов’язки учнів; - уміння контролювати взяті на себе добровільно зобов’язання 	<ul style="list-style-type: none"> - прагнення сумлінно виконати покладені на себе зобов’язання; - задоволення від своєї праці; - переживання почуття сорому за невиконані обов’язки чи аморальні вчинки 	<ul style="list-style-type: none"> - знання та володіння навичками самоорганізації та самодисципліни; - пунктуальність; - здатність до подолання власної інертності, ліні, страху, невпевненості у собі; - уміння дотримуватись даного слова; - виконання взятих на себе зобов’язань та обіцянок; - навички самоконтролю; - уміння узгоджувати свободу і відповідальність 	
Совість	<ul style="list-style-type: none"> - розуміння совісті як внутрішнього контролера; - усвідомлення необхідності звирятися з совістю у стосунках з іншими, і перед собою 	<ul style="list-style-type: none"> - дослуховування до внутрішнього голосу; - здійснення моральних вчинків не заради похвали, винагороди, а заради власних переконань; - внутрішня потреба діяти так, як корисно, потрібно людям 	<ul style="list-style-type: none"> - завжди говорить правду; - бути правдивим перед собою, уміння дорожити власним сумлінням; - якісне виконання дорученої роботи; - вміння прощати і просити вибачення; - не чекати винагороди - єдність емоційного і розумового контролю над своїми діями; - самокритичність і самовимогливість 	
Самодостатність	<ul style="list-style-type: none"> - усвідомлення себе суб’єктом і творцем власного життя, який не потребує сторонньої підтримки 	<ul style="list-style-type: none"> - прийняття самого себе, відсутність страху перед самотністю, тривожності, переживання власної самотності, відкритість до діалогу, потреба у партнерських стосунках з оточуючими; - покладається на власний досвід, розраховує на себе 	<ul style="list-style-type: none"> - прояв ініціативи, уміння піклуватися про себе; - готовність обходитися власними силами у вирішенні завдань чи життєвих проблем; - уміння організовувати власну життєдіяльність, саморух, самовиховання 	

Відповідно до компонентів, критеріїв та показників з'ясовано рівні вихованості моральної самосвідомості: високий, середній і низький.

Молодші підлітки з високим рівнем – усвідомлюють себе унікальною, неповторною особистістю, позитивно себе оцінюють, позитивно ставляться до себе, приймають свої особистісні якості, виявляють незалежність думки, об'єктивно оцінюють власні можливості, виявляють повагу до себе, до інших, до рідної культури, мови, знають свої права і обов'язки, мають уявлення про Закони України та Конвенцію ООН про права дитини, уміють відстоювати власну точку зору, гідність, виявляють самокритичність, визнають свої помилки, протистоять аморальному впливам, беруть активну участь у житті класу, школи, у прийнятті моральних рішень та виконанні доручень не потребують допомоги дорослих чи друзів.

Молодші підлітки із середнім рівнем вихованості моральної самосвідомості вимагають уваги до себе, підтримки чи допомоги дорослих та визнання своїх досягнень, що пояснюється завищеною чи заниженою самооцінкою дітей, невдоволеністю своїми окремими якостями. Такі діти у ситуаціях невдачі схильні бачити причини в інших людях і подіях або в об'єктивній неминучості, конформісти, схильні до компромісів, піддаються думці оточення або навпаки недовіркою скептичні, їх моральний вибір залежить від думки друзів, схвалення чи заохочення дорослих. Виявляють відповідальність, якщо є контроль з боку дорослих, не завжди дотримують слова, не готові протистояти приниженню власної чи національної гідності.

Низький – далекі від свого Я, слабо його усвідомлюють, невпевнені у собі, їм складно зрозуміти причини своїх психічних станів, мають низький самоінтерес, нерозвинені навички самокерівництва, високе самозвинувачення, або навпаки, схильні приписувати відповідальність за власні невдачі іншим, не намагаються щось змінити у собі, авторитарні стосовно інших, відокремлені, замкнуті, ригідні, надчутливі до критики, проявляють високу конфліктність, песимістичні, уникають широких контактів, засвоюють одну-дві соціальні ролі. Моральні рішення приймають спонтанно або за підказкою інших. Не здатні самостійно вирішувати власні проблеми. Виявляють байдужість або пасивність у житті класу і школи.

Отже, визначені нами критерії і показники сприятимуть об'єктивній констатації досліджуваного явища.

У вихованні моральної самосвідомості особистості велика роль відводиться школі, де діти проводять багато часу, активно спілкуються і взаємодіють. Виховний процес у сучасній школі спрямований на формування особистості, системи її вищих цінностей, а також на реалізацію її сутнісних сил. Важливим напрямом нашої роботи є виховання гідності, свободи, відповідальності, совісті, самодостатності, об'єктивної самооцінки та позитивного самоставлення як основи моральної самосвідомості. Таке виховання залежить від того, наскільки вдалось педагогам створити сприятливі педагогічні умови та прищепити вихованцям зазначені цінності, навчити усвідомлювати власну самобутність, осмислювати свої моральні потреби, інтеріоризувати моральні цінності.

Таке виховання потребує формування відповідної самосвідомості особистості, яка б мала вплив на її вчинки та поведінку. Оскільки саме у своїх

вчинках молодші підлітки відтворюють та стверджують ті моральні зразки, на які вони орієнтуються у житті і які є для них ідеалом.

Виходячи з цього, система сучасного виховання має бути спрямованою на виховання моральної самосвідомості особистості. Тому одним із завдань пошуково-розвідувального експерименту виступило з'ясування місця вищезазначених категорій та моральних цінностей у позаурочній діяльності сучасної школи. Задля цього нами було здійснено:

- а) анкетування й опитування вчителів і класних керівників;
- б) анкетування, опитування, спостереження учнів 5–6 класів;
- в) аналіз планів виховної роботи загальноосвітніх шкіл.

Кількісні та якісні результати вищезазначених вивчень ми передбачаємо отримати у 2014–2016 роках, однак уже можна стверджувати про відсутність у більшості педагогів і класних керівників системи роботи щодо виховання моральної самосвідомості молодших підлітків. Це викликано як суб'єктивними, так і об'єктивними причинами розвитку теорії і практики сучасного виховання та пов'язано з новими реаліями життя і педагогічної практики, що ставить перед сучасними педагогами нові завдання етичного характеру, зумовлені актуальністю гуманістичних концепцій.

Доцільними, на наш погляд, є проведення семінарів-практикумів для педагогів і кураторів груп з метою ознайомлення із теоретичними надбаннями морального й етичного виховання студентів.

Задля цього впродовж шести місяців в експериментальних коледжах передбачається проведення циклу семінарів-практикумів на тему: “Виховання моральної самосвідомості у молодших школярів в сучасних умовах”. Під час заходів можуть використовуватися і такі форми роботи, як лекція – огляд педагогічних творів психолого-педагогічного спрямування, лекція – бесіда, семінар, практичне заняття, тренінг, перегляд відкритих занять тощо.

Заплановано ознайомити слухачів із такими питаннями:

- Сучасні підходи до виховання моральної самосвідомості у школярів.
- Роль педагога у вихованні і корекції моральної самосвідомості молодшого підлітка.
- Вплив підліткової кризи на формування „Я-концепції” особистості.
- Самопізнання і самооцінка молодших підлітків та шляхи її корекції.
- Особливості самоставлення та самоусвідомлення у підлітковому віці.
- Моральна потреба у повазі до себе та визнанні.
- Свобода та відповідальність у молодшому підлітковому віці.
- Совість та її прояви у підлітковому віці.
- Підліткова самодостатність як прагнення до автономії
- Методика виховання моральної самосвідомості у позаурочній діяльності.
- Рефлексія та саморефлексія у вихованні моральної самосвідомості молодших підлітків.

Оскільки виховання моральної самосвідомості не лише надзвичайно важливе, але й складне завдання, доцільно при проведенні виховних заходів застосовувати найновіший розвивальний метод, який апелює до позитивного

поведінкового досвіду підлітка, сприяє глибинному зануренню в особистісну самосвідомість вихованця, – авторський рефлексивно-експліцитний метод, розроблений академіком НАПН України І. Бехом. Назва цього методу походить від слів рефлексія (лат. reflexio – вигин, відображення) – мислення, яке особа спрямовує на свій внутрішній світ, самоаналіз; та експліцитний (від лат. explicitus – розгорнутий) – явний, чіткий, доступний зовнішньому спостереженню і розумінню.

Суть методу полягає в тому, щоб через атмосферу довіри педагога до вихованця, упевненості в наявності у молоді основ благородства, самоповаги, їх орієнтації на добро, удосконалення повсякденного шкільного життя спонукати підлітків до ґрунтового усвідомлення свого внутрішнього світу (емоцій, почуттів, мотивів, цінностей, потреб, інтересів, бажань, прагнень, ідеалів). Адже без розуміння цієї психічної сфери неможливо вести мову про вихованця як самодостатню особистість, суб'єкта духовної діяльності, на основі якої відбувається особистісний саморозвиток та боротьба зі своїм егоїстичними потягами. Рефлексія виступає основою моральної самосвідомості.

Занурення у свої душевні глибини, їх осмислення і перебудова здійснюються 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.

Метод застосовують у такій послідовності:

- а) глибоке ознайомлення зі змістом того предмету, який буде виховуватись;
- б) визначення засобів формування, механізму виховання певної якості чи цінності;
- в) усвідомлення, як „Я-доброцентроване” вплине на стимулювання позитивної спрямованості;
- г) як усвідомлення себе вплине на зменшення егоїзму („Я-егоцентроване”);
- д) розгляд з учнями таких питань:

- Як сприймають вас інші люди? Як вони вас оцінюють?
- Чи визнають ваші права і досягнення?
- Які є перепони на шляху до власної самореалізації?
- Які обставини можуть завадити вашій самореалізації?
- Якими засобами можна цього уникнути?

Основна перевага рефлексивно-експліцитного методу полягає в тому, що вихованець не відчуває себе об'єктом педагогічного впливу, рабом моральної норми, не переживає стану підкорення моральним істинам, а сприймає їх як власний вільний вибір.

Окрім того, унікальність зазначеного методу в тому, що його застосування може посилити виховну ефективність більшості форм та методів становлення моральної самосвідомості особистості: бесід, круглих столів, дискусій, диспутів, мозкового штурму, педагогічних ситуацій, ділових ігор тощо.

Саме тому на виховних годинах, тренінгах слід приділяти увагу вихованню моральної самосвідомості молодших підлітків та частіше використовувати рефлексивно-експліцитний метод І. Беґа, апелювати до морального досвіду юнаків і дівчат.

Моральна самосвідомість виховується не лише на уроках, а й у позаурочній діяльності. Надзвичайно важливо, щоб позакласні виховні заходи спиралися на знання, здобуті на уроках, які мають поглиблюватись і поширюватись, будуватись за певною системою, враховувати принципи послідовності, наступності, вікові та індивідуальні особливості школярів 5-6 класів, їх інтереси та ціннісні орієнтації, тобто забезпечувати цілісність і систематичність виховного процесу.

Позакласна діяльність, спрямована на виховання моральної самосвідомості у молодших підлітків, має сприяти формуванню Я-концепції, сприяти самопізнанню, об'єктивній самооцінці, позитивному самосприйняттю, впливати на розвиток почуттів, рефлексії, саморефлексії, виховувати такі цінності, як свобода, відповідальність, совість, гідність, самодостатність.

У позакласній діяльності молодші підлітки вчать вирішувати практичні завдання, розв'язувати життєві проблеми.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства гостро стоїть проблема виховання моральної самосвідомості у школярів 5–6-х класів. Її актуальність пояснюється віковою кризою та розривом між Я-реальним та Я-ідеальним, між запитами, претензіями і можливостями, між самооцінкою і їх оцінкою оточуючих, що переживають підлітки, негативними явищами суспільного розвитку, знеціненням людського життя, високим рівнем ризиків. Ці фактори слід враховувати в організації виховної роботи з тим, аби допомогти молодшим підліткам в їх особистому і моральному становленні, формуванні в них інтересу до самопізнання, адекватної самооцінки, що зрештою б визначало їх ставлення до себе, до оточуючих, до суспільства.

Залучаючи дітей до позакласної діяльності, вчителі повинні будувати її таким чином, аби вона зацікавлювала дітей, пробуджувала бажання брати участь у цій діяльності.

На наш погляд, важливим є анкетування учнів, яке допомогло виявити їх інтерес до позакласної діяльності, рівень вихованості моральної самосвідомості тощо.

Проблемні ситуації для учнів 5-6 класів

1. Батьки Семенка поїхали на дачу, а його залишили господарем у домі. Семен дістав свою скарбничку, витряс усі свої збереження і подався до супермаркету купувати все те, що не схвалювали батьки, які намагались привчити хлопця до здорового харчування. Отож Семен приніс додому пакунки, впав на ліжку у черевиках і давай ласувати чіпсами. Аж тут телефонує йому друг Юрась, кличе погуляти. – Та ні, – серйозно відповідає Семен. – Батьки на дачі, а я залишився за старшого. Не могу. Через 5 хвилин у Семена гомоніла ціла компанія. Хлопці увімкнули гучну музику і телевизор. Знайшли м'яча і давай кидати один одному. Аж поки м'яч не влетів у мамин сервант і на підлогу не посипались мамині улюблені чашки. Кинувся Семен підмітати. Коли підняв очі і побачив батьків....

- Чи можна назвати поведінку Семена відповідальною?
- Як зрозумів Семен свободу для себе?
- Що б ви порадили Семену?

2. Оленка прийшла до школи зарано. Відкрила свій портфель, дістала підручник, щоб повторити правила. Аж ось до неї підійшла Маринка і попросила: „Ти не могла б мені пояснити останній приклад вправи, яку задавали додому?” „Я не маю часу”, – відповіла Оленка, – „бо дуже зайнята. Не заважай мені”. У цей момент Маринку покликав Василько і сам запропонував допомогу. Після уроків діти йшли додому. Хлопчики гечно несли портфелі дівчаткам, і тільки Оленка сама несла свій портфель і ніхто їй навіть не збирався допомогти. Аж тут Василько підійшов, і Оленка одразу протягнула йому свій портфель. „Не маю як”, – відповів Василько і взяв портфель Маринки. У душу Оленки закралась докори сумління...

- Чи по совісті поступила Оленка?

- Чому ніхто з однокласників не хотів допомогти Оленці?

- Що б ви порадили Оленці?

3. У Микити був старший брат Петро. Йому подобалось всіляко показувати свою зверхність.

- Ей, малий, – кричав він Микиті, – віднеси додому мій портфель.

- Ей, малий, роби як я кажу, а то дам стусана.

- Ей малий, почисть мої черевики.

Микиті дуже не подобалось таке ставлення до нього старшого брата і він вирішив його провчити.

- Як ви думаєте, чому Микиті не подобалось таке ставлення?

- Що міг зробити чи сказати Микита, щоб провчити свого брата?

- Як би ви вчинили на місці Микити?

Придумати закінчення до ситуації

1. Ніна ловить себе на думці про те, що вона не просто не любить себе, а ненавидить. От її старша сестра Оля, то інша справа... Вона і в школі відмінно навчається, і вдома – помічниця. Її в один голос хвалять і вчителі, і батьки, а вона, Ніна, просто нездара, а якщо подивитись у дзеркало – це й страшидло. Тільки на цьому тижні Ніна одержала дві двійки. „Ні, – думає дівчинка. – Нічого з мене не вийде. Для чого намагатись щось зробити, якщо Оля все одно краща. І від цих думок у Ніни ще більше псується настрій. І в школу ходити не хочеться, і вдома погано. Та й друзі почали її уникати. Та раптом Ніні на думку спала блискуча ідея...

2. У Михайлика широке коло інтересів і захоплень. Він береться і фотографувати, і майструвати, і малювати, і музициювати... Проте тільки-но хлопчик стикається з першими труднощами, одразу ж втрачає бажання займатись тією чи іншою справою. Що, на вашу думку, відбувається з хлопчиком? До чого це може призвести? Що б ви йому порадили?

„Обери позицію”.

(На дошці дві таблички „Так”, „Ні”.)

Учитель. Бути позитивним – ой як непросто! Подивіться інсценізацію оповідання В. Сухомлинського „А серце тобі нічого не наказало?” і допоможіть героєві вибрати правильну позицію. Ті, хто підтримує Андрійка, станьте до таблички „Так”. Хто вважає, що потрібно вчинити по-іншому, – до таблички „Ні”. Поясніть свій вибір.

Вправа „Хто я?”

У кожної людини є власна теорія стосовно того, що саме робить її унікальною, єдиною у своєму роді, чим вона відрізняється від усіх інших людей. При цьому виникає запитання: чи поділяють оточуючі мою оцінку про себе? Якщо вони бачать мене інакше, то що лежить в основі їхнього сприймання та оцінки?

Спробуємо з'ясувати це питання під час виконання таких завдань. Візьміть кілька аркушів чистого паперу і напишіть на одному з них у правому верхньому куті те зі своїх імен, до якого Ви найбільше звикли. Це може бути просто ім'я, ім'я та по батькові, прізвище, зменшувальне ім'я). Після цього:

А. Дайте відповідь на запитання: „Хто я такий?” Зробіть це швидко, записуючи свої відповіді точно в такій формі, як вони спадають на думку.

Б. Дайте відповідь на це ж запитання так, як, на Вашу думку, про Вас сказали б Ваші батько чи мати (виберіть одного).

В. Дайте відповідь на це ж запитання так, як, на Вашу думку, сказав би про Вас найкращий друг (подруга).

Тепер порівняйте ці три набори відповідей і в письмовій формі вкажіть таке:

1. У чому полягає подібність?

2. Які відмінності?

3. Якщо є відмінності, то як Ви їх пояснюєте стосовно самого себе? Якою мірою Ви поведетеся по-різному з різними людьми і які ролі берете на себе під час спілкування з близькими людьми?

4. Яким чином ці відмінності пояснюються, виходячи з індивідуальних особливостей цих інших осіб, тобто як їхні очікування формують ті судження про Вас, які Ви їм приписуєте?

5. Зазначте, які 10 відповідей Вашої самохарактеристики (пункт 1) стосувалися:

а) фізичних якостей (зовнішність, сила, здоров'я тощо);

б) психологічних особливостей (інтелект, емоційна сфера тощо);

в) соціальних ролей (професійна діяльність, сімейний стан тощо). Тепер установіть черговість перелічення цих трьох груп якостей, яку Ви вважаєте доцільною. Чи залишається Ви тепер на своїй початковій позиції в складанні своєї самохарактеристики? Якщо ні, то запишіть новий порядок чергування якостей, названих Вами спочатку. Чи додалися, чи змінилися деякі з них і чим Ви це пояснюєте?

Якщо Ви виконали вправу, то написаний Вами підсумок є словесним визначенням Вашої Я-концепції, тобто відносно узгодженого і зафіксованого уявлення про самого себе. Тут же зазначимо залежність Я-концепції від інших людей, які Вас сприймають, від варіанта свого імені, якому Ви надасте перевагу і який багато в чому залежить від тих, хто Вас оточує.

Тепер спробуємо розібратися в тому, як на судження про інших людей впливає наше ставлення до них, тобто з'ясувати особливості Я як суб'єкта сприймання інших.

Вправа „Девіз”

Усі учасники по черзі говорять про те, яку футболку і з яким написом-девизом вони купили б собі, якби була така можливість. Цей напис повинен

відображати життєве кредо людини, її основний життєвий принцип, а колір відповідати її характеру.

Вправа „Відгадай, хто це?”

Кожний з учасників складає детальну психологічну самохарактеристику, не вказуючи ознаки, за якими можна одразу ж упізнати людину. В цій самохарактеристиці повинно бути десять-дванадцять речень з ознаками людини.

Усе написане віддається керівникові, перемішується і зачитується вголос – одна за одною всі самохарактеристики. Група намагається впізнати, де чия самохарактеристика.

Список якостей, важливих для міжособистісного спілкування

На першому етапі роботи над цим завданням проводиться дискусія з метою виявлення колективної думки. Будь-який член групи може висловлюватися, аргументуючи свої погляди. Нарешті складається довільний загальний список якостей, важливих для міжособистісного спілкування.

На другому етапі кожний учасник заповнює вже свій аркуш, вказуючи якості, які, на думку групи, є найважливішими для міжособистісного спілкування. У цей індивідуальний список можна вносити й додаткові якості, важливі на думку учасника, але чомусь не підтримані групою. Потім всі оцінюють наявність цих якостей у себе, використовуючи шкалу від 0 до 10 балів.

Після виконання завдання оцінний аркуш здається керівнику, бо він буде потрібний на наступному занятті.

Вправа „Телефон довіри”

Інструкція: „Уявіть собі, що набираєте номер „телефону довіри”. Про що б ви хотіли запитати чергового спеціаліста?” Відповіддю може бути колективне обговорення або чись персональне висловлювання, але обов’язково у межах ролі спеціаліста, який відповідає на запитання клієнта.

Творча робота групи закінчується заповненням анкети, яка потрібна для того, щоб керівник міг спостерігати за розвитком груподинамічних процесів.

Метод незакінчених речень для учнів 5-6 класів

1. Свобода для мене це...
2. Самодостатня людина та, що...
3. У моєму розумінні людська гідність – це...
4. Прикладом особистої гідності для мене є...
5. У моєму розумінні національна гідність – це...
6. Совість людини не дозволить ніколи...
7. Совість – наш...
8. Відповідальна людина та, що...
9. Деколи людина думає про себе....
10. Коли людина не може правильно оцінити свої можливості...
11. Любов до себе...
12. Самооцінка показує...
13. Яке ставлення до себе...

В обробленні експериментальних даних ми керуватимемося також програмою педагогічного спостереження, звертаючи увагу на:

- внутрішню чесність (відкритість/закритість), яка теж охоплює такі аспекти „Я-образу”, як здатність не приховувати від себе і від інших навіть неприємну інформацію, самоусвідомлення, критичне/некритичне ставлення до себе, типові вчинки, які є значущими для особистості (з позиції гуманістичної етики);

- впевненість у собі, що передбачає уявлення про себе як про самостійну, вольову, надійну людину, яка має право на самоповагу, а також відсутність внутрішньої напруги, вдовolenість/невдовolenість (сумніви) собою, своїми можливостями;

- самокерівництво відображає об’єктивне уявлення про себе та мотивацію і результати діяльності, наявність внутрішнього морального стрижня, усвідомлення відповідальності за власну долю, вибір життєвих цілей і засобів їх досягнення, залежність/незалежність від чужої думки, здатність/нездатність протистояти негативним впливам, володіти своїми емоціями та контролювати свою поведінку;

- „Я-очікування” виявляє очікування особистості стосовно ставлення до себе з боку оточуючих, близьких, знайомих і незнайомих людей, вимога визнання ними власних досягнень, здатність викликати в інших повагу, симпатію, схвалення, підтримку, розуміння тощо;

- ціннісне ставлення до себе визначає любов до себе, зацікавленість у власному саморозвитку і становленні, усвідомлення власної цінності для інших, а також емоційну самооцінку (переоцінку, недооцінку) та потребу у любові, збагаченні власного духовного світу (байдужість до себе, тиск на оточуючих з метою отримання додаткового позитивного стимулу, похвали тощо);

- самоприйняття показує, чи живе особистість у злагоді з самою собою чи навпаки не сприймає себе, наскільки позитивно сприймає саму себе і чи сприймає себе такою, якою є, навіть з деякими недоліками тощо;

- самооцінка буває адекватною, завищеною і заниженою. Неадекватна самооцінка може виявлятися як у байдужості до себе, небажанні змінюватися, працювати над собою, життя в нереальному вигаданому „Я-образі”, що дозволяє простежити захисний механізм самосвідомості, або навпаки невдовolenості собою, прагненні створити якийсь ідеальний образ, який може не відповідати загальноприйнятним етичним уявленням;

- аутокомунікативність виявляє внутрішні конфлікти, сумніви, незгоду з собою, депресії, переживання почуття провини. Невдовolenення собою і самозвинувачення супроводжуються заниженою самооцінкою і виявляються у нездатності діяти рішуче, відстоювати свої права і свою гідність. Конфліктна аутокомунікативність поглиблює негативні почуття, підвищує рівень рефлексії, усвідомлення труднощів, або, навпаки, зумовлює поверхнєве сприйняття ситуації, самовдовolenість, нездатність взаємодіяти з іншими.

Теми для творів-роздумів для учнів 5-6 класів

1. Себе зрозуміти – з собою примиритись.
2. Людина з почуттям власної гідності (портрет сучасника).
3. Свобода і відповідальність: точки перетину
4. Жити по совісті – найбільше щастя.
5. Любити ближнього починай з самого себе.
6. Любов до Вітчизни не тільки у клятві.

Теми для дискусії

1. Дорога ціна свободи.
2. Гідність і самоповага.
3. Чи потрібна совість?
4. Свобода і свавілля.
5. Любов до себе чи самолюбство?

Тексти для обговорення

Чого у Бога молимо в благанні,
Підвівши погляд в небо голубе?
Багатства й слави просимо в риданні,
А Бог у відповідь: „Пізнай себе!
Пізнай себе у благосні, людино!
Вся слава, все багатство – у тобі!
Бо ти у Всесвіті така – єдина,
В моїй подобі та в своїй журбі.
Марнуєш час, не того в мене просиш.
Це швидкоплинне все, і все мине,
А я щодня даю на землю роси,
Щоб ти надію мала на живе...”

(Лідія Завойська)

- Чому, на думку автора, так важливо пізнати себе?
- У чому полягає індивідуальність і унікальність кожної людини?
- Чого має прагнути сама людина?

Порада

Будь сам собі у кожній справі
Найсправедливіший суддя.
Знай сенс буття не в марній справі,
Учися мудрості в життя.

Воно, на жаль, таке коротке!
Дорожчий понад гроші – час!
Звіряй по правді ритми, кроки,
Вогонь чатуй, щоб не погас.

Кришталь зіркий, незламна криця,
Бунт проти фальші та образ,
У чистім небі вільна птиця –
Тобі вірець й дороговказ.

(Б. Козярьський)

- Що означає бути самому собі суддею?
- Яким має бути життя по правді?
- Як можна протистояти аморальності, оманливості, образам?
- Як можна у таких ситуаціях відстоювати власну гідність?

2.4. Виховання моральної самосвідомості старших підлітків у позакласній діяльності

Однією з провідних проблем педагогіки в сучасному кризовому соціумі, в умовах різкого зниження значущості моральних норм та цінностей, їх деформації, постає виховання моральної самосвідомості підростаючого покоління. Вирішення цієї проблеми вимагає створення відповідного виховного середовища, пильної уваги дорослих, сприяння адаптації у соціум, інтеріоризації моральних цінностей, що потребує нових педагогічних технологій і методик виховання моральної самосвідомості старших підлітків.

Це знайшло своє підтвердження у Законах України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції виховання гуманістичних цінностей учнів загальноосвітньої школи, Програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Конституції України. Ці та інші державні й нормативні документи передбачають створення такої системи виховання, яка забезпечила б можливості для постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу нації.

Проблеми розвитку моральної свідомості висвітлені у працях з філософії (Р. Азімова, Р. Апресян, А. Гусейнов, О. Дробницький, В. Малахов, А. Спіркін, А. Титаренко, А. Целікова та інші).

Аналіз філософських джерел дозволив виявити, що моральна самосвідомість як феномен характеризує змістово-сміслову сутність ціннісного „Я” особистості. Науковий підхід до розуміння значущості виховання моральної самосвідомості у підростаючого покоління заклали античні філософи. Так, Аристотель звертає увагу на позитивну роль емоцій у моральному вихованні, зауважуючи, що неможливо бути доброчесним і не радіти доброчесній дії. Чесноти, за Аристотелем, виховуються. Однак, людина, не схильна до сприйняття етичного знання, виявиться глухою і до навчання. Цей висновок філософа підкреслює необхідність емоційного настрою для вчинення моральної дії. Оскільки людина, не налаштована емоційно на добро, не зможе використати моральні знання на практиці. Отже, Аристотель добре розумів проблему усвідомлення себе і своїх дій у моральній сфері, що знайшло надалі підтримку його послідовників.

Етичні погляди Л. Фейєрбаха викладено у праці „Евдемонізм”, де він обґрунтовує прояви моральної самосвідомості через: поміркованість у ставленні до себе (обмеження з боку природних наслідків надмірних задовольень); повагу прагнення до щастя інших (обмеження з боку суспільних наслідків неправильної поведінки).

Неофрейдистська теорія відчуження Е. Фромма зосереджена на „негативній свободі” людини, „вільній від усього”, що унеможливило її спілкування і контакти з іншими, робить самотньою. Подолати почуття самотності можливо лише за умови відмови від свободи; з цією метою учений пропонує стратегію „утечі від свободи”, яка передбачає:

- відмову від авторитаризму;
- подолання деструктивності (відчуття неповноцінності);

- подолання конформності (абсолютне підпорядкування соціальним нормам, прагнення „бути як усі“).

Водночас Е. Фромм був переконаний у тому, що дитина може бути автономною, унікальною, не втрачаючи єдності з іншими людьми і суспільством, називаючи це „позитивною свободою“.

Дослідники І. Мар'яненко, В. Петровський, Д. Фельдштейн вивчають динамічну природу моральної самосвідомості, значну увагу приділяючи її розвитку і становленню у старшому підлітковому віці.

Такі ж науковці, як В. Аверін, А. Гармасв, Е. Козлов, Л. Орбан-Лембрик доводять залежність становлення моральної самосвідомості підлітків від умов виховання та моральної компетентності їх соціального мікросередовища.

Поняття моральної свідомості М. Тофтул розкриває як моральне ставлення людини до себе, а також ставлення до неї інших людей і суспільства загалом. Вона виражає уявлення про безумовну цінність кожної людини, яка або реалізувала себе, або може реалізувати в майбутньому [94].

У психології питання зв'язку між моральним зростанням підлітків і рівнем розвитку їх моральної самосвідомості висвітлювалося в працях російських і українських учених М. Боришевського, Б. Братуся, І. Кона та інших. Учені визначають моральну самосвідомість як інтегративне особистісне утворення, що виявляється в процесі усвідомлення, оцінки та регуляції людиною своїх дій, думок, почуттів, моральності, на основі співвідношення їх з моральними вимогами і цінностями соціуму.

У своїх працях Л. Виготський розглядає природу моральної самосвідомості як певний етап розвитку свідомості, у взаємозв'язку з розвитком мовлення, довільності, зростанням самостійності, змінами у ставленнях до навколишнього світу, людей і до себе самого.

Дослідження свідчать про те, що у сфері самопізнання у старшому підлітковому віці домінує інтерес до себе – свого внутрішнього життя, самооцінки, порівняння себе з іншими. Відомий психолог С. Рубінштейн зазначав, що рушійні сили розвитку самосвідомості слід шукати у зростаючій самостійності індивіда, яка виявляється у зміні його взаємин з оточуючими. Збільшення реальної самостійності підлітка веде до появи нового погляду на себе, бажання оцінити самого себе.

Розмірковуючи над невирішеністю проблеми моральної самосвідомості, В. Столін намагається визначити співвідношення моральної свідомості і самосвідомості, усвідомлюваного і неусвідомлюваного, особистості й самопізнання, процесу та його продукту. На думку вченого, одиницями самосвідомості особистості є не образи самі по собі, і не самооцінка в когнітивній або емоційній формі, і навіть не образ + самооцінка. „Одиницею самосвідомості особистості є конфліктний смисл „Я“, що відображає зіткнення різних життєвих стосунків суб'єкта, зіткнення його мотивів та діяльності. Це зіткнення здійснюється через вчинки, які виступають пусковим моментом формування суперечливого ставлення до себе. Своєю чергою, сенс „Я“ запускає подальшу роботу самосвідомості, що проходить в когнітивній та емоційній сферах. Таким чином, одиниця самосвідомості (конфліктний смисл „Я“) – це не просто частина

змісту самосвідомості, – це процес, внутрішній рух, внутрішня робота” [85, с. 154]. Отже, В. Столін розглядає моральну самосвідомість у контексті смислотворчого чинника зіткнення двох мотивів, що утворюють різні та суперечливі смисли одного і того ж. На виховання моральної самосвідомості чинять вплив ідеали, соціальні норми, цінності, власні особистісні якості, що так чи інакше детермінують цю спрямованість особистості.

Погляди В. Століна знайшли підтримку у І. Чеснокової, яка пропонує розрізняти два рівня самосвідомості „за критерієм тих рамок, в яких відбувається співвіднесення знань про себе” [100, с. 61]. „На першому рівні таке співвіднесення відбувається в рамках порівняння „Я” іншої людини. Спочатку деякі якості сприймаються і розуміються в іншій людині, а потім вони переносяться на себе. Відповідними внутрішніми прийомами самопізнання є переважно самосприйняття і самоспостереження. На другому рівні співвіднесення знань про себе відбувається в процесі аутокомунікації, тобто в рамках „Я і Я”. Людина оперує вже готовими, сформованими знаннями про себе. Як специфічний внутрішній прийом самопізнання розглядається самоаналіз і самоосмислення. На цьому рівні людина співвідносить свою поведінку з тією мотивацією, яку вона реалізує. Оцінюються і самі мотиви з точки зору суспільних і внутрішніх вимог”. На думку психолога, моральна самосвідомість набуває вищого розвитку за умов формування своїх життєвих планів, життєвої філософії, суспільної цінності почуття власної гідності.

Узагальнюючи наявні наукові напрацювання, Л. Божович зауважила, що спільними для всіх підлітків, незалежно від відмінностей у їх соціалізації, є ті психологічні особливості, в основі яких розвиток рефлексії та потреба зрозуміти самого себе, бути на рівні власних вимог до себе, тобто досягнути обраного зразка [26].

Фахівець у галузі психології І. Бех вважає, що основою моральної самосвідомості виступає моральна рефлексія, яка інтенсивно розвивається у підлітковому віці. Моральна рефлексія – це здатність особистості осмислювати свої спонуки, наслідки власних дій та вчинків для себе самої та інших людей, здатність до узгодження цілей власної поведінки із засобами їх досягнення. Саме з нею корелюють ті якісні зміни в моральному зростанні особистості, які виникають у перехідний період. З огляду на це „особистісна самосвідомість не зводиться лише до самопізнання, адже воно є одним із компонентів структури особистісної рефлексії. Проте на його основі неможливі процес самостворення особистості, формування цілісної внутрішньої картини духовної самодіяльності, спрямованої на її гармонійне соціальне функціонування, духовно-ціннісний розвиток і саморозвиток” [10, с. 47].

Вітчизняна дослідниця І. Булах створила концепцію становлення моральної самосвідомості, визначила генезис, закономірності та механізми її розвитку у підлітків, розкрила зміст і структуру певної моральної освіти і довела, що зростання моральної самосвідомості особистості підліткового віку залежить від становлення її структурних компонентів: когнітивного (моральні знання, переконання, моральна рефлексія), емоційно-ціннісного (моральні почуття і цінності) і поведінкового (самоконтроль і моральні дії) [27]. Вчена зробила великий внесок у вивчення проблеми моральної самосвідомості дітей підліткового

віку. Вона відзначила, що „моральна рефлексія – це осмислення та переосмислення особистістю взаємодії (діяльності, взаємин, спілкування) з точки зору належного й ціннісного, яка підносить її на новий рівень досягнення соціального простору” [28, с. 170].

Інтерес для нашого дослідження становить праця Ю. Алексєєвої „Становлення моральної самосвідомості підлітків у процесі психологічного консультування”. У ній стверджується, що моральна самосвідомість підлітків – це складно організована психологічна система, що містить інтеріоризовані нею в процесі соціалізації моральні цінності у формі переконань, нормативних установок, ідеалів, що дозволяють співвідносити свої вчинки і спонукання із засвоєними моральними імперативами, ціннісними ставленнями до себе й інших людей.

Моральна самосвідомість особистості активізує практично всі види її психологічної діяльності, впливає на мотивацію, самооцінку, рівень домагань, вибір мети і засобів їх досягнення [2, с. 19]. На основі когнітивно-біхевіорального підходу, моральної рефлексії та емпатії вчена розробила модель індивідуального консультування, що передбачала три етапи: діагностичний, планування, проведення психокорекційної роботи. Застосування означеної моделі дозволило їй сформулювати у дітей механізми психологічного захисту при інтрапсихічних конфліктах.

На думку І. Бонк, сучасні субкультурні чинники конфліктного розвитку моральної самосвідомості у підлітків часто стають причиною їх девіантної поведінки та дезадаптації. У зв’язку з цим назріла необхідність певних превентивних заходів психологічної допомоги, підтримки, профілактики девіантної поведінки дезадаптивних підлітків.

Психолог звертає увагу на те, що особливості моральної самосвідомості у гуманістичному становленні особистості відображають психологічні й культурно-історичні умови її розвитку в онтогенезі. Вони характеризують доволі суперечливий процес усвідомлення себе індивідуальністю, а також загальну (генералізовану) фіксовану установку: „бути кращим”, потребу у спілкуванні, у пізнанні (і самопізнанні), у самовихованні, цінності-меті, сукупність усвідомлених стосунків серед підлітків 13–14 років.

Виходячи з цього, І. Бонк визначає моральну самосвідомість як „головне новоутворення в підлітковому віці, як розумову активність, процес і результат усвідомлення себе...” [22, с. 58].

Дослідник доводить, що шляхами дослідження моральної самосвідомості є ретельне вивчення змістовних компонентів моральної самосвідомості; цілей, цінностей, мотивів, потреб, переконань, фіксованих установок, взаємин, прийнятих і схвалюваних підлітками соціальних норм поведінки в умовах навчально-виховного процесу, у спілкуванні і поведінці.

Така логіка вивчення об’єктивних і суб’єктивних умов, внутрішніх і зовнішніх чинників дозволяє виявити особливості моральної самосвідомості у підлітків, зрозуміти передумови та умови моральної оцінки себе та інших, мотиваційних стимулів і відповісти на питання про те, на основі чого підлітки приймають рішення „бути, а не здаватися моральним”.

Моральна самосвідомість як одна з найважливіших психологічних утворень особистості старшого підліткового віку не є стійкою структурою, а виступає динамічною системою. Як уже зазначалося, становлення моральної самосвідомості підлітків залежить від умов виховання та моральної компетентності їх соціального мікросередовища (В. Аверін, Е. Козлов).

Російська вчена Н. Церковнікова звертає увагу на те, що моральна самосвідомість підлітків визначається складним, неоднозначним характером взаємозв'язку з різними варіантами адаптації до середовища, своєрідним залежно від гендерної специфіки. У своїй роботі дослідниця взяла за основу педагогічний підхід, в якому при описі адаптації орієнтується на ситуаційний фактор дезадаптації до середовища в трьох сферах міжособистісних відносин (сім'ї, колективі, середовищі неформального спілкування) [98].

У своїх працях А. Зимянський зазначає, що основними формами морального зростання підлітка є виникнення складних моральних почуттів: сорому і вини, честі і гідності, совісті і відповідальності. Саме вони заповнюють феноменальне поле моральної самосвідомості старших підлітків, їх смисловий рівень – це ціннісне самоставлення, яке виступає у нерозривній єдності з нормативно-ціннісним ставленням до іншого. Важливим компонентом моральної самосвідомості підлітка стає моральна самооцінка: саме в цьому віці особистість починає дивитись на себе й утверджувати власне Я з позиції ціннісних стандартів [37, с. 131].

У педагогіці феномен моральної самосвідомості розглядали Є. Бондаревська, В. Гурін, М. Красовицький, О. Сухомлинська, І. Харламов, які відмічали значущість зазначеної проблеми у розвитку і становленні зростаючої особистості.

У дослідженнях В. Донія, Г. Несен, І. Єрмакова самосвідомість розглядається насамперед як процес, за допомогою якого людина пізнає себе і ставиться до самої себе. „Самосвідомість характеризується своїм продуктом – „Я” і є формою переживання людиною своєї особистості як цілісності. „Я” є водночас об'єктом самосвідомості, причому взятому в максимально узагальненому контексті, в аспекті кардинальних життєвих ситуацій і задач” [103, с. 102]. На думку вчених, ставлення людини до себе формує її самосвідомість. Система ставлень закріплюється в індивідуально-психологічних властивостях особистості, які визначають її моральну сферу. Ставлення завжди має визначену стійкість і забарвлення, які виявляються у вигляді психічних станів. Людину як особистість характеризує система ставлень, яка часто обумовлюється життям у суспільстві, суб'єктом якого вона є.

Одним з особливо важливих моментів у розвитку старших підлітків є значно інтенсивніший, ніж на попередніх вікових етапах, розвиток їх моральної самосвідомості. Саме в цьому віці дитина починає усвідомлювати себе як особистість з певними якостями. Моральна самосвідомість набуває якісно нового рівня, стає своєрідним ядром особистості, вважається основним психічним новоутворенням підліткового віку, акумулюючи основні зміни в розвитку особистості на цьому етапі онтогенезу.

Старший підлітковий вік – один із найважливіших, переламних етапів розвитку моральної самосвідомості, початок формування цілісного „Я”,

поглиблення і розширення рефлексії, усвідомлення своїх мотивів, складання моральної самооцінки. Моральна самосвідомість дає змогу підлітку пізнавати свій внутрішній світ, переживати його і відповідно ставитись до себе.

Отже, **моральна самосвідомість** – це усвідомлення особистістю себе, своїх моральних якостей, потенційних можливостей, поведінки, дій, вчинків, їх мотивів і наслідків, ставлення до навколишньої дійсності та інших людей, своєї діяльності і її значення для себе та суспільства.

Основними принципами виховання моральної самосвідомості старших підлітків є:

- *гуманістичний принцип*, що полягає у визнанні людини найвищою цінністю, розумінні дитини, доброзичливому ставленні до неї, довірі, прийнятті дитини такою, якою вона є, зміні її поведінки через позитив;

- *індивідуальний принцип* утверджує унікальність і неповторність внутрішнього світу кожної дитини, визначає її Я-концепцію, інтереси, потреби у житті;

- *принцип неперервності* характеризує процес виховання як такий, що триває протягом усього життя людини;

- *принцип цілісності* консолідує зусилля усіх суб'єктів виховання в одну систему;

- *принцип наступності*, що забезпечує передачу із покоління в покоління досвіду засвоєння гуманістичних цінностей, які є базисом виховання і розвитку дитячої особистості;

- *принцип культуровідповідності*, за яким виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості здійснюється відповідно до культурних умов суспільства;

- *принцип природовідповідності*, тобто виховання моральної самосвідомості дітей старшого підліткового віку з урахуванням їх індивідуальних особливостей, темпераменту, якостей, нахилів, здібностей, вікових особливостей, природних умов, соціального оточення, народних традицій тощо;

- *принцип педагогічної компетентності*, що полягає у доцільному використанні педагогічних форм, методів, доборів змісту, педагогічній тактовності;

- *принцип стимулювання* визначається вірою у сили і здібності дитини, її здатність досягти високих результатів, заохоченням до самоорганізації, самовиховання і самовдосконалення

Педагогічний досвід доводить, що виховання моральної самосвідомості старших підлітків визначає ціннісне ставлення людини до себе та інших, ознаками якого є спрямованість на прояв власної гідності, свободи, совісті, самодостатності, відповідальності за вчинки у своєму житті.

Базовими цінностями нами визначені – совість, свобода, самодостатність, відповідальність та власна гідність. Ці категорії взаємозв'язані між собою і взаємодоповнюють одна одну.

Гідність – це інтегральна цінність (надцінність), що охоплює: самоповагу, самопізнання, самооцінку, самоконтроль, самовдосконалення. Власна гідність відображає значущість кожної конкретної людини як моральної особистості, а

також визначає свідоме ставлення людини до самої себе та ставлення до неї з боку інших і суспільства загалом. Гідність також виражає уявлення про цінність кожного індивіда, який або реалізував себе, або може реалізувати в майбутньому [11].

У „Психологічному словнику-довіднику” М. Дяченка і Л. Кандибовича поняття „гідності” трактується як ціннісне ставлення особистості до себе та інших людей. Зокрема, гідність пов’язана з такими рисами особистості, як совість, честь, відповідальність.

Гідність функціонує як внутрішня умова діяльнісного ставлення до дійсності, тоді як самоповага виключає бездіяльність (В. Слободчиков, В. Столін та інші). У цьому сенсі переживання почуття власної гідності є турботою про її збереження в очах інших.

Суголосною є думка М. Тофтула, який вважав, що „гідність – це особливе моральне ставлення людини до себе, що виявляється в усвідомленні своєї самоцінності й моральної рівності з іншими людьми; ставлення до людини інших людей, в якому визначається її безумовна цінність”.

У своєму дослідженні ми спираємося на положення І. Беха щодо розуміння поняття „гідність”, який пов’язує її з усвідомленням і переживанням особистістю самої себе у сукупності морально-духовних характеристик, що викликають повагу оточення. При цьому не виключається варіант, коли внутрішні утворення як характеристики особистості не викликають поваги до неї. Вчений звертає увагу на ступінь суспільної значущості цих характеристик особистості, або ж на недостатню моральну вихованість того, хто вступає у взаємодію з носієм почуття гідності, зазначаючи, що цей зворотний зв’язок як повага – ставлення об’єкта гідності до її суб’єкта є обов’язковим у концептуалізації почуття гідності.

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

Цінною для нас є думка І. Беха щодо розгляду гідності особистості у контексті духовного життя. Учений стверджує, що засвоювана людиною мораль доброчинності у відповідній системі морально-духовних цінностей стає змістовною основою гідності як інтегральної її цінності. Тобто, йдеться про особистісну гідність людини як регулятор її поведінки, про життя за законом гідності. Тут гідність має виступити *надцінністю* як морально-духовне утворення вищого порядку; у цьому сенсі всі інші цінності доцільно вважати різного ступеня конкретними [11].

Наступною цінністю є **відповідальність**. Суть відповідальності полягає не лише в завданні, яке людина має виконати, не у вчинку, якого вимагають від неї певні обставини чи суспільні норми, а насамперед у тих діях, які вона могла б здійснити.

Відповідальність є усвідомленою свободою конкретної особистості у прийнятті моральних рішень, виборі цілей та адекватних засобів їх досягнення. Відповідальність ні в якому випадку не суперечить особистій свободі, вона є логічним її виявом, детермінантою діяльності та поведінки, що визначає життєдіяльність та поведінку особистості, її життя у соціумі.

Вивчаючи проблеми виховання відповідальності як цінності, К. Абульханова-Славська виділяє два основних критерії прийняття відповідальності. По-перше, як узгодженість необхідності з бажаннями та потребами особистості, тобто виявлення ініціативи як виходу за межі необхідного. По-друге, як здійснення необхідності своїми силами, самостійно і відповідно до вимог, висунутих самому до себе [1].

Проблеми виховання відповідальності ґрунтовно досліджено К. Муздибасвим, який у монографії „Психологія відповідальності” вирізняє п’ять напрямів розвитку відповідальності: 1) від колективної до індивідуальної; 2) від зовнішньої до внутрішньої (усвідомленої, особистісної); 3) від ретроспективного плану до перспективного (відповідальність не тільки за минуле, але й за майбутнє); 4) зміна у часі самого суб’єкта відповідальності; 5) зміна інстанції: від відповідальності перед дорослими до її інтеріоризації, коли совість стає головним регулятором відповідальної поведінки [61].

На засадах проаналізованих та узагальнених теоретичних праць широкого загалу вчених різних наукових галузей, М. Савчиним було виділено чотири основні сфери прояву відповідальної поведінки особистості: 1) у системі „Я-інші”; 2) життєвиявлення та самоствердження „Я” (праця, пізнання, матеріальне життя); 3) інші особи і групи (діти, родичі, сім’я інші); 4) функціонування, становлення і саморозвиток „Я” [75].

Відповідальність відображає не лише ставлення до інших, а й до себе і характеризує самовідповідальність. Зв’язок та взаємозалежність відповідальності та самовідповідальності розкривається у працях І. Беха, А. Макаренка, В. Сухомлинського”.

Педагог-гуманіст В. Сухомлинський розглядав відповідальність у контексті „піклування людини про людину” [90, с. 412], як здатність особистості самостійно формулювати обов’язки, виконувати їх. З цього приводу він писав, що „... серцевиною людини, її стовповим коренем, від якого все залежить і все починається, є обов’язок, усвідомлення і переживання людською особою свого обов’язку перед Вітчизною, перед пам’яттю і моральними цінностями народу, перед іншою людиною – її долею, radoщами, щастям, життям, народженням і смертю. Обов’язок – це моральна основа, моральна серцевина, від якої залежить те, чого ми чекаємо від вихованця, – готовність і вміння робити добро людям.

„Гуманістична етика виходить з того, що кожна людина несе відповідальність за свої вчинки. Ідеальні відносини між людьми ґрунтуються на взаємному визнанні того, що кожна людина – творець свого власного життя. Кожний цінить суб’єктивний світ іншого і свій. Такі емоції, як біль, конфлікт, провина та інші становлять внутрішній досвід людини і тому так само мають сприйматися доброзичливо. Кожна людина живе лише зараз „тут – і – тепер”, і саме вона суттєва для буття” [19, с. 42].

Ця теза знайшла підтвердження і в етичних поглядах Р. Апресяна та А. Гусейнова, котрі вважали, що „в моралі людина відповідальна перед самою собою, а перед іншими – тою мірою, якою вона визнає їх своїми – іншими” [33, с. 277].

За В. Тернопільською, у вихованні відповідальності слід зважати на структурні компоненти цієї якості. Зокрема, когнітивний компонент передбачає розуміння особистістю самого предмету відповідальності, розширення і поглиблення знань про норми і правила відповідальної поведінки, зобов'язання на рівні соціуму груп, а також індивідуальної необхідності. Також когнітивний компонент містить спеціальні знання про шляхи реалізації відповідальності взагалі та про способи спілкування і взаємодії з іншими людьми.

Тоді як практичний компонент у структурі відповідальності репрезентує свідомо регульовану поведінку на основі особистісно значущих норм, правил, дисципліни, вміння організовувати свою діяльність, працювати. Він також визначає уміння брати відповідальність на себе: виявляти ініціативу та творчість, приймати обґрунтовані адекватні рішення у складних ситуаціях, відповідати за результати власної діяльності, доводити розпочату справу до логічного завершення і досягати при цьому високої результативності та якості роботи.

Основою практичного компоненту є активні дії щодо створення умов для виконання обов'язку, вимог, зобов'язань, що є спонуканням особистості до зусиль, спрямованих на самореалізацію власних можливостей, до саморозвитку як суб'єкта відповідальності.

Відтак, цілком справедливо В. Тернопільська визначає відповідальність як „усвідомлення того, що ви завжди перебуваєте у стані готовності нести відповідальність перед собою за те, як ви сприймаєте життєві ситуації, що думаєте і відчуваєте, як реагуєте на обставини і на наслідки своїх дій” [93, с. 93–94].

Совість як вияв моральної самосвідомості є важливим інструментом моральної самооцінки індивідом власних вчинків. „Совість структурно і функціонально виступає як ядро моральної самосвідомості, а моральні переконання – серцевина совісті. За цим сенсом совість служить суб'єктивним вираженням моральної сутності особистості, показником рівня її соціальної моральної зрілості” [34, с. 97]. В. Лозовий, М. Панов та О. Стасевська розглядають совість через вияв почуття морального задоволення чи незадоволення собою та звертають увагу на вольовий момент, коли совість велить, змушує чинити певним чином.

Схожої позиції дотримуються і М. Снайдер і Р. Снайдер, які вважають, що совість об'єднує особистісне розуміння „Я-світу” у „Я-світі”.

У „Словнику української мови” (Академічний тлумачний словник (1970–1980)) поняття „совість” трактується як усвідомлення і почуття моральної відповідальності за свою поведінку, свої вчинки перед самим собою, людьми, суспільством; моральні принципи, погляди, переконання; сумління.

Відомий філолог Д. Ушаков у своєму словнику так тлумачить досліджуване поняття: совість – внутрішня оцінка, внутрішня свідомість моральності своїх вчинків, почуття моральної відповідальності за свою поведінку. А в словнику Ф. Брокгауза й І. Ефрона совість описана як моральна свідомість людини, що виражається в оцінці власних і чужих вчинків, на підставі певного критерію добра і зла.

За В. Далем: совість – це моральна свідомість, моральне чуття або почуття в людині; внутрішня свідомість добра і зла; здатність розпізнавати якість вчинку.

Совість – здатність особистості самостійно формулювати моральні обов'язки і реалізовувати моральний самоконтроль, вимагати від себе їх виконання і виробляти оцінку здійснюваних нею вчинків. Совість – це одне з виражень моральної самосвідомості особистості. Отже, совість – це деяка субстанція, здатна апелювати до наших почуттів та емоцій, волі й розуму, спонукаючи нас діяти відповідно до того, що ми вважаємо добрим і правильним.

Свобода є однією з найважливіших цінностей, що характеризують моральну самосвідомість особистості. Ми поділяємо тезу І. Беґа стосовно того, що свобода є найважливішим соціальним прагненням людини. „Йдеться про діяльну свободу людини, про її вільні вчинки та дії, тобто такі, що не залежать від зовнішніх причин. Здійснені особистістю вчинки щоразу ніби розширюють межі її свободи... Кожен ступінь свободи – це результат здійсненого людиною вчинку. Тож відчуття, а згодом і усвідомлення свого життя як вчинку і є початком формування себе як вільної і відповідальної людини” [16, с. 265].

Аналізуючи проблему свободи, І. Зеленкова звертає увагу на єдність моральної необхідності і суб'єктивної добровільності, що передбачає певну самодіяльність особистості для її самореалізації та самодостатності.

Самодостатність – здатність без допомоги чи втручання інших людей вирішувати власні проблеми чи життєві завдання. Самодостатня особистість уміє ставити перед собою цілі і завдання та досягати їх, не поступається моральними принципами, здатна брати на себе відповідальність, відстоювати права і захищати гідність як свою, так і інших людей, робити правильний моральний вибір. Самодостатня особистість об'єктивно оцінює себе, власні здібності і нахили з тим, щоб максимально самореалізуватись у житті, не дозволяє маніпулювати собою.

За В. Сухомлинським, старший підлітковий вік – це нова сходинка до моральної зрілості, яка уможливлується не лише привласненням і переживанням гуманістичних цінностей, але й створенням своїх цінностей. Старший підліток має пережити гордість за себе, і саме за цієї умови в нього з'явиться бажання стати кращим, керуватися у своїх діях і вчинках гуманістичними цінностями.

Прагнення старших підлітків довести свою самодостатність можуть виявлятися у:

- намаганні підвищити свій „авторитет” за допомогою сили (образи, грубощі, бійки з однокласниками, насамперед тими, хто має позитивний „образ”, слабкими, тихими учнями або неприйнятими групою);
- прагненні заслужити схвалення у лідерів за допомогою прихованого підлабузництва, обмовлянь інших;
- повному ігноруванні однокласників, пошуках групової взаємодії поза межами школи.

Безумовно, схарактеризовані нами риси підлітків, що утруднюють їх соціалізацію, не поширюються на всіх дітей цього віку [88, с. 31–39].

Через спілкування і виховний вплив батьків, вчителів, вихователів, однолітків, різноманітних соціальних інститутів дитина набуває морального досвіду суспільства, попередніх поколінь, певних соціальних груп чи окремих особистостей, переживає і заломлює його через власну самосвідомість і сприйняття, таким способом створюючи власні цінності.

Отже, проблему виховання моральної самосвідомості старших підлітків у позакласній роботі на сьогодні поглиблює ряд суперечностей:

- між вимогами суспільства виховувати моральну самосвідомість старших підлітків на основі гуманістичної етики, свободи, гідності, справедливості, самодостатності та домінуванням у педагогічній практиці авторитарної педагогіки, прагнення контролювати дітей, підкорення їх волі дорослих;
- між потребою вчителів у сучасних методиках та їх відсутністю ;
- між потребою виховувати моральну самосвідомість у позакласній роботі та невикористанням її потенціалу.

Структура моральної самосвідомості є цілісною і динамічною системою, компоненти якої органічно взаємопов'язані між собою та взаємодоповнюють один одного. Визначення структурних компонентів дозволяє також визначити зміст і основні напрями виховання моральної самосвідомості старших підлітків.

З урахуванням викладеного, структурно-процесуальна модель поняття „моральна самосвідомість старших підлітків” представлена на рис. 2.1.

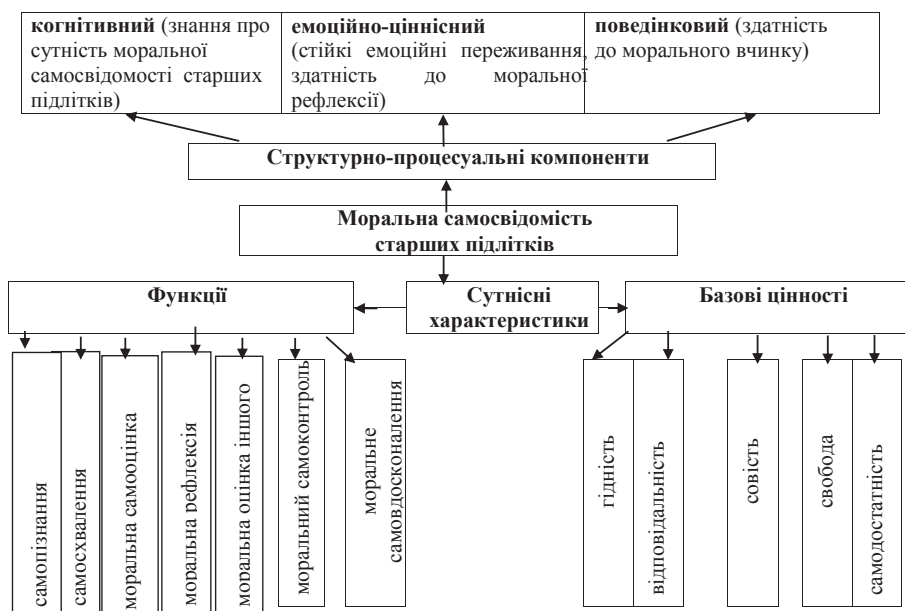


Рис. 2.1. Структурно-процесуальна модель поняття „моральна самосвідомість старших підлітків”

Отже, процес цілеспрямованого виховання моральної самосвідомості у старших підлітків залежить від усвідомлення індивідом себе, своїх можливостей, мотивів і наслідків власних дій, формування самоаналізу і рефлексії, здатності

здійснювати вільний моральний вибір, готовності застосувати на практиці набуті уміння і навички моральної діяльності. У сучасних умовах зростає роль виховання моральної самосвідомості старших підлітків, що потребує розробки сучасних виховних методик та технологій.

В сучасних умовах різкого зниження значущості моральних норм та цінностей, виникає потреба у вихованні моральної самосвідомості підростаючого покоління, що вимагає створення виховного середовища середньої школи, визначення пріоритетних цінностей та забезпечення їх інтеріоризації, пильної уваги педагогів до внутрішнього світу дитини.

Для аналізу і оцінки вихованості моральної самосвідомості старших підлітків у позакласній діяльності, ми визначили, якого саме прояву вихованості чекаємо від школярів на даному рівні вікового розвитку та їх особистого становлення. Для цього необхідно було розробити критерії та показники вихованості моральної самосвідомості старших підлітків. Дослідження вчених переконують, що правильно визначити і застосувати критерії вихованості моральної самосвідомості старших підлітків – означає знайти дієвий засіб підвищення ефективності процесу виховання у сучасних дітей старшого підліткового віку моральної самосвідомості. Тут ми вважаємо за доцільне керуватись нормативними документами, а також дослідженнями вчених у галузі вікової психології та педагогіки.

Моральна самосвідомість як одна з найважливіших психологічних утворень особистості старших підлітків не є стійкою структурою, а виступає динамічною системою. Становлення моральної самосвідомості підлітків залежить від умов виховання та моральної компетентності їх соціального мікросередовища (В. Аверін, Е. Козлов).

Одним з особливо важливих моментів у розвитку старших підлітків є значно інтенсивніший, ніж на попередніх вікових етапах, розвиток їх моральної самосвідомості. Саме в цьому віці дитина починає усвідомлювати себе як особистість з певними якостями. Моральна самосвідомість набуває якісно нового рівня, стає своєрідним ядром особистості, вважається основним психічним новоутворенням підліткового віку, акумулюючи основні зміни в розвитку особистості на даному етапі онтогенезу.

Старший підлітковий вік – один з найважливіших, переломних етапів розвитку моральної самосвідомості особистості, початок формування цілісного – „Я”, поглиблення і розширення рефлексії, усвідомлення своїх мотивів, складання моральної самооцінки. Моральна самосвідомість дає змогу підлітку пізнавати свій внутрішній світ, переживати його і відповідно ставитись до себе.

Педагогічний досвід доводить, що виховання моральної самосвідомості старших підлітків визначає їх ціннісне ставлення до себе та інших, ознаками якого є спрямованість на прояв гідності, свободи, совісті, самодостатності, відповідальності за вчинки у своєму житті.

2.5. Виявлення стану вихованості моральної самосвідомості старших підлітків у позакласній діяльності

Для вивчення рівня вихованості моральної самосвідомості старших підлітків

у позакласній діяльності нами була складена програма методики дослідження. Зміст програми передбачав визначення експериментальної бази, добір форм та методів дослідження, визначення рівнів вихованості моральної самосвідомості старших підлітків у позаурочній діяльності на основі встановлених критеріїв та показників. Означені завдання розв'язувались під час констатувального етапу експерименту.

Отже, мета констатувального етапу експерименту дослідження – визначення рівнів вихованості моральної самосвідомості старших підлітків, виявлення особливостей виховання моральної самосвідомості старших підлітків у позаурочній діяльності.

Завдання констатувального етапу експерименту:

- визначити критерії та показники вихованості моральної самосвідомості старших підлітків;
- з'ясувати ступінь розуміння старшими підлітками поняття „моральна самосвідомість”;
- визначити рівні вихованості моральної самосвідомості старших підлітків;
- експериментально перевірити ефективність діяльності вчителів з виховання у старших підлітків моральної самосвідомості.

Розробляючи програму дослідження, ми зважали на сутність, зміст поняття „моральна самосвідомість”, особливості дітей старшого підліткового віку та оцінювали результати позакласної діяльності з виховання моральної самосвідомості у старших підлітків. На нашу думку, критерії та показники вихованості моральної самосвідомості старших підлітків мають відповідати компонентам цього утворення. Серед структурних компонентів моральної самосвідомості ми виділили: когнітивний – розуміння таких моральних категорій, як гідність, свобода, відповідальність, совість та самодостатність, їх значущості й ролі в житті особистості, суспільства, необхідності керуватися ними у власній поведінці; емоційно-ціннісний – це ставлення до себе, самооцінка своїх якостей, рис, можливостей, інтерес та прагнення старших підлітків до моральних цінностей, потреба у їх інтеріоризації та розвитку емоційно-психологічних характеристик, здатність до моральної рефлексії, регуляції; діяльнісно-поведінковий – здатність до відповідального морального вибору в повсякденній діяльності й спілкуванні, готовність до морального вчинку, уміння захищати гідність (табл. 2.3).

З метою виявлення сформованості знань старших підлітків про моральну самосвідомість нами було використано ряд діагностичних методик. Під час діагностування ми використовували такі методи: анкетування, пілотажна бесіда, мозковий штурм, незакінчені речення, вправи, тести тощо. Запропоновані запитання і завдання спонукали учнів 7–9-х класів до самооцінювання, самоусвідомлення, самопізнання і самовдосконалення, стимулювали до глибокої внутрішньої роботи над собою.

Критерії і показники вихованості моральної самосвідомості підлітків за її складовими; діагностичні методики

Критерії	Когнітивний	Емоційно-ціннісний	Діяльнісно-поведінковий	Діагностичні методики
Складові моральної самосвідомості	Показники			
Гідність (гласька, особистісна, національна)	<ul style="list-style-type: none"> - усвідомлює власну унікальність і значущість особистості і гідності; - має уявлення про Я-концепцію; - усвідомлює себе громадянином, патріотом України 	<ul style="list-style-type: none"> - виявляє інтерес до себе як особистості; - переживає почуття задоволення від своїх досягнень; - вимагає визнання своїх досягнень. - об'єктивно оцінює себе; поведінку і порівнює її з поведінкою інших; - поважає себе та інших; - виявляє інтерес до надбав національної культури; - бажає розбудувати Україну як правову демократичну державу; - переживає власну самоцінність як представник української нації 	<ul style="list-style-type: none"> - володіє базовими навичками самопізнання, самооцінки; - здійснює самоконтроль і самокерівництво. - вмє відстоювати власну гідність, адекватно реагує на критику, протистоїть приниженню; - вмє презентувати себе; визначає життєві пріоритети, має бачення і далекі цілі; - має програму самоудосконалення; - поважає права інших людей; виявляє активну життєву позицію; - протистоїть зневажливому ставленню до представників українського народу, держави, символів України, її культури; - бере активну участь у житті школи, міста (села) 	<ul style="list-style-type: none"> Лекції для вчителів Індивідуальні бесіди для учнів 7–9-х класів Анкета для вчителів 1 Анкета для вчителів 2 Анкета для учнів 2 Бесіди Диспути „Чи знаєш ти свої права і обов'язки?“, „Чи існує український характер?“ Вправи „Самохарактеристика“, „Мой позитивні якості“ Тести Методика незакінченого речення
Свобода	<ul style="list-style-type: none"> - усвідомлює свободу у прийнятті рішень, виборі цілей та способів їх досягнення як у діяльності, так і у відносинах; - знає свої права і обов'язки людей; - знає закони України і Конвенцію ООН про права дитини 	<ul style="list-style-type: none"> - відчуває себе вільним, рівним; - прагне вільно висловлювати свої думки, - відчуває правильність морального вибору своїх дій і поведінки 	<ul style="list-style-type: none"> - уміє відстоювати свої права; - відстоє свободу думки; - бере участь в органах самоврядування класу, школи - уміє робити правильний моральний вибір у різних життєвих ситуаціях 	<ul style="list-style-type: none"> Лекції для вчителів Індивідуальні бесіди для учнів 7–9-х класів Анкета для учнів 1 Бесіди Диспути „Свободу не спинити“, „Прагнення вільно висловлювати свою думку“ Тести

Продовження Таблиці 2.3

Відповідальність	<ul style="list-style-type: none"> - усвідомлює сутність поняття „обов'язок“, „відповідальність“; - знає права і обов'язки учнів 	<ul style="list-style-type: none"> - прагне сумлінно виконати покладені на себе зобов'язання; - відчуває задоволення від своєї праці; - переживає почуття сорому за невиконані обов'язки чи аморальні вчинки 	<ul style="list-style-type: none"> - володіє навичками самоорганізації та самодисципліни; - виявляє пунктуальність; - вміє долати власну інертність, лінь, страх, невпевненість у собі; - вміє контролювати взяті на себе зобов'язання, Бесіди - дотримуватись даного слова; - виконує взяті на себе зобов'язання та об'язки; - має навички самоконтролю; - вміє узгоджувати свободу і відповідальність 	<p>Лекції для вчителів Індивідуальні бесіди для учнів 7–9-х класів Анкета для вчителів 2 Анкета для учнів 1 Мозковий штурм „Що заважає людям поводитися відповідально?“ Диспут „Відповідальність і свобода“ Тести Методика незакінченого речення</p>
Совість	<ul style="list-style-type: none"> - розуміє совість як внутрішнього контролера; - усвідомлює необхідність з'являтися з совістю у стосунках з іншими і перед собою 	<ul style="list-style-type: none"> - дослуховується до внутрішнього голосу; - здійснює моральні вчинки не заради похвали, винагороди, а з власних переконань; - має внутрішню потребу діяти так, як корисно, потрібно людям 	<ul style="list-style-type: none"> - завжди говорить правду; - правдивий перед собою; - вміє дорожити власним сумлінням, якісно виконує доручену роботу; - вміє прощати і просити вибачення; - не чекає винагороди; - проявляє єдність емоційного і розумового контролю над своїми діями; - самокритичний і самовимогливий 	<p>Лекції для вчителів Індивідуальні бесіди для учнів 7–9-х класів Анкета для вчителів 2 Анкета для учнів 3 Бесіди Вправи „Самопзнання“</p>
Самодостатність	<ul style="list-style-type: none"> - усвідомлює себе суб'єктом і творцем власного життя, який не потребує сторонньої підтримки 	<ul style="list-style-type: none"> - приймає самого себе, не відчуває страху перед самотністю, тривожністю, переживає власну самостійність, відкритий до діалогу, має потребу у партнерських стосунках з оточуючими; - покладається на власний досвід, розраховує на себе 	<ul style="list-style-type: none"> - проявляє ініціативу, вміє піклуватися про себе, готовий обходитися власними силами у вирішенні завдань чи життєвих проблем; - вміє організувати власну життєдіяльність, саморух, самовиховання 	<p>Лекції для вчителів Індивідуальні бесіди для учнів 7–9-х класів Анкета для вчителів 2 Анкета для учнів 3 Бесіди Диспут Творчі завдання</p>

Окремі завдання були спрямовані на дослідження підготовленості вчителів до виховання моральної самосвідомості старших підлітків у позаурочній діяльності. З цією метою використовувалися лекції, метод анкетування вчителів та бесіди з ними. Зміст анкетування містив два блоки запитань: перший блок передбачав визначення розуміння вчителями сутності поняття „моральна самосвідомість”; за допомогою запитань другого блоку ми з’ясували, якими підходами, методами, формами вчителі 7–9-х класів реалізують завдання щодо виховання моральної самосвідомості старших підлітків у позаурочній діяльності.

Лекції для вчителів

- У чому полягає сутність виховання моральної самосвідомості у старших підлітків?

- Роль педагога у вихованні моральної самосвідомості старших підлітків.
- З якими проблемами найчастіше стикаються старші підлітки.
- Боротьба за незалежність України.
- Виховання почуття гідності (особистісної, людської, національної) у старших підлітків.
- Усвідомлення свободи у прийнятті рішень.
- Виховання відповідальності, совісті в учнів 7–9-х класів.
- Формування у старших підлітків почуття самодостатності.

Тематика індивідуальних бесід для учнів 7-9 класів

1. Як Ви розумієте поняття „моральна самосвідомість”.
2. Права і обов’язки дітей і дорослих.
3. Твоє ставлення до себе (як подолати власні комплекси).
4. Як ти контролюєш себе у різних життєвих ситуаціях.
5. Чи вмієш ти допомагати.
6. Повір у себе.
7. Як знайти своє справжнє „Я”.
8. Гідність і упевненість в собі.
9. Уміє захищати свої права в Україні та за її межами.

Мозковий штурм „Що заважає людям поводитися відповідально?”

Вчитель пропонує учням висловити свої думки про те, що заважає людям поводитися відповідально, і записує відповіді на дошці.

Після проведення мозкового штурму слід узагальнити відповіді учнів і розкрити (у разі потреби) подані нижче питання.

- Перешкоди на шляху до відповідальної поведінки.
- Бути з самим собою важко.
- Тільки егоїсти роблять те, що хочуть.
- Чому я маю визнавати заслуги інших.
- Мені соромно говорити те, що я думаю про себе.
- Якщо хтось відмовляє мені, це означає, що він мене не поважає.
- Важко оцінити себе самому.
- Зрозумілість так само шкодить стосункам, як і надмірна сором’язливість.
- Я не хотів би говорити про свої думки й почуття, бо не хочу турбувати інших своїми проблемами.

На констатувальному етапі експерименту велика увага приділялась бесідам з проблем моральної поведінки, зокрема здійснення моральних вчинків. Під час таких бесід підлітки ділились своїми думками, почуттями, наводили приклади з власного життя, що давало можливість краще зрозуміти їх моральний світ.

Пілотажна бесіда з учнями 7-9 класів

1. Чому так важливо поважати себе?
2. Люди досягають більше, якщо вірять у себе.
3. Поважати себе означає залишатися собою за будь-яких обставин.
4. Як ставишся до себе, так і ставитимуться до тебе інші.
5. Поважати себе означає намагатися бути кращим, ніж ти є.
6. Поважати себе означає поважати інших.
7. Бути чесним із самим собою.
8. Жити по совісті.

Проблемні запитання:

1. Чому античні філософи, такі як Сократ, Платон, радили пізнавати себе?
2. Знання про себе допомагають чи заважають людині?

Свою ефективність у вихованні моральної самосвідомості старших підлітків довели диспути. Під час диспуту школярі обмінювалися поглядами з конкретної проблеми, висловлювали різні думки, колективно обговорювали питання із зазначеної проблеми, відстоювали власну позицію, переконувалися у правильності чи помилковості своїх суджень, здобували нові знання, вчилися їх висловлювати, аргументувати, дотримувались принципу взаємоповаги до співрозмовника. Зокрема, зі старшими підлітками були проведені диспути на такі теми:

1. Свободу не спинити.
2. Прагнення вільно висловлювати свою думку.
3. Чи існує український характер?
4. Чи знаєш ти свої права й обов'язки?
5. Свобода і відповідальність.

Позитивний вплив на виховання моральної самосвідомості старших підлітків мало виконання різних вправ і творчих завдань. Працюючи над вправами, діти виконували багаторазові дії, тобто тренувались у застосуванні моральних принципів на практиці. Таким чином вони поглиблювали свої знання про моральні цінності, шліфували відповідні уміння і навички, розвивали критичне мислення і творчі здібності.

Вправа „Самопізнання”

Самопізнання своєї духовності є однією з вихідних умов підготовки до створення свого гідного іміджу. Дайте письмово відповіді на запитання, докладно обгрунтовуючи свою відповідь:

- Які моральні цінності є для тебе пріоритетними?
- Якої мети ти прагнеш досягти у житті? Найближчим часом?
- Чи всі твої звички гарні?
- Яких звичок ти хочеш позбутися?
- Які добрі слова ти можеш написати про своїх батьків?
- Чи є у тебе друзі? Якщо „так”, то скільки?
- Яких правил поведінки ти дотримуєшся завжди?

- Що є неприйнятним у поведінці для тебе?

Вправа „Самохарактеристика”

Запропонувати підліткам дати відповідь на такі запитання:

1. Чи задоволений я собою?
2. Як, на мою думку, ставляться до мене учні в класі?
3. Чи хочу я перейти до іншого класу?
4. Що найбільш мені подобається у власному характері?
5. Які вади є в моєму характері?
6. Як мені усувати недоліки мого характеру?
7. Хто мій улюблений вчитель? Чому?
8. Наскільки я впевнений в оцінці власних знань?
9. Чи на повну силу я вчуся?
10. Як привчити себе до самодисципліни?

Вправа „Мої позитивні якості”

Кожен має позитивні якості, які визначають успішне спілкування з іншими. Іноді людина навіть не усвідомлює того прекрасного, що в ній закладено. Якщо ви з’ясуєте це, то підвищите свій рівень самоповаги.

Спочатку пригадайте, що ви робите добре, чим пишаєтеся, згадайте свої успіхи в минулому. Запишіть: „Мої досягнення – це...”.

Тепер розділіться на пари. Кожен по черзі має розповісти про свої досягнення. Після цього поміркуйте з партнером над тим, які саме чесноти сприяли вашому досягненню успіху. Запишіть: „Мої найкращі якості – це...”.

Тепер кожен читає і називає свої позитивні якості, а потім вчитель запитує у всіх „Які ще чесноти ви можете назвати?”, „Що заважає використовувати свої позитивні якості тому чи іншому учневі?”

Вправа „Мені в собі не подобається...”

Учня пропонується закінчити речення: „Мені в собі не подобається...”

Після закінчення вправи запитання до учнів:

- Чи все з того, що ви написали, хотілося б змінити? Чому?
- Чи робили ви спроби працювати над собою?

А тепер замініть те, що не подобається, на бажане. Що, на вашу думку, у реальному житті необхідно зробити, щоб стати кращим?

Вправа „Чарівний ярмарок”

Особливість цього ярмарку полягає в тому, що на ньому „продають” і „обмінюються” незвичайним „товаром” – людськими якостями.

Для проведення вправи необхідні аркуші паперу, на яких діти великими літерами записують слово „придбаю” і нижче – якості, які кожний учасник хотів би придбати. Аркуш діти тримають у руці, щоб усі інші бачили текст. Потім на маленьких аркушах паперу кожний учасник фіксує по одній якості, яку би він хотів „продати” або „обміняти” на „ярмарку”.

Далі діти ходять по „ярмарку”, приглядаються до „товарів”, здійснюють „купівлю-продаж” або їх „обмін”. Необхідна умова: якості не можна віддавати, не отримавши нічого взаєм.

Психолог постійно стимулює активність на „ярмарку”. Гра припиняється тоді, коли „ярмарок” „роз’їжджається” або ж психолог, який бере на себе роль директора, оголошує: „П’ять годин! Ярмарок закривається” і закінчує „торги”.

Вправа „Чого бажаю я та чого очікують від мене інші”

У двох стовпчиках напишіть:

1. Що насправді я роблю та бажаю робити у житті.
2. Чого очікують від мене оточуючі.

Запитання до учнів:

Чи збігаються написи у двох стовпчиках?

Чому саме так відбувається?

Що б ви бажали змінити?

Що для цього потрібно зробити?

Творчі завдання

- Дай пораду своїм ровесникам.
- Як бути відповідальним.
- Чому Сократ радив „пізнати самого себе”.
- Сходинки до самоповаги.
- Наведи конкретні приклади прояву гуманності.
- Я творець власного життя.
- Чи завжди ти правдивий перед собою.
- Як ти розумієш вислів „свобода в поведінці”.
- Як ти розумієш вислів І. Канта: „Закон, що живе в нас, називається совістю”.

- Пояснить слова арабського філософа Абдулли Сарацина: „У світі немає нічого досконалішого, ніж людина,”

Практичне значення у вихованні моральної самосвідомості старших підлітків мали тести. Метод тестування застосовувався для стандартизованого виміру індивідуальних відмінностей та дав змогу отримати цінні дані для вивчення особистості і її потенційних здібностей.

Методика „Постав собі реальну оцінку”

Продумайте запропоновані твердження, оцінюючи на окремому аркуші за 4-бальною системою своє ставлення до них. При цьому бали повинні означати: Я думаю про це: дуже часто – 4 бали, часто – 3 бали, іноді – 2 бали, рідко – 1 бал, ніколи – 0 балів.

1. Мені хочеться, щоб мої товариші підбадьорювали мене.
2. Постійно відчуваю свою відповідальність по роботі.
3. Я хвилююсь за своє майбутнє.
4. Багато хто мене ненавидить.
5. Я менш ініціативний, ніж інші.
6. Я хвилююсь за свій психічний стан.
7. Я боюсь виглядати дурнем.
8. Зовнішній вид інших набагато краще, чим мій.
9. Я боюсь виступати з промовою перед незнайомими людьми.
10. Я часто припускаюсь помилок.
11. Як шкода, що я не вмю говорити як належить з людьми.
12. Як шкода, що мені не вистачає впевненості в собі.
13. Я занадто скромний
14. В моєму житті не має користі.
15. Багато людей неправильної думки про мене.

16. Мені ні з ким поділитися своїми думками.

0–12 балів – високий рівень – означає, що людина, здебільшого, не має комплексу неповноцінності, вона правильно реагує на поради інших і рідко сумнівається у своїх діях;

12–22 бали – середній рівень – свідчить про те, що людина рідко страждає від комплексу неповноцінності і лише час від часу старається підлаштуватися під думку інших;

22–60 балів – низький рівень – сигналізує про те, що людина хворобливо переносить критичні коментарії на свою адресу, старається завжди рахуватися з думкою інших і часто страждає від комплексу неповноцінності.

Методика дослідження самооцінки (за В. Щуром, С. Якобсоном)

Інструкція: Уявіть, що ваше життя – це сходинок.

Намалюйте 5 сходинок по 4 рівні і підпишіть їх: здоров'я, розум, щастя, успіхи у навчанні, впевненість у собі.

Оцініть, на якому з рівнів за станом здоров'я, розумом, відчуттям щастя, успіхом в навчанні, впевненістю у собі ви перебуваєте на цей момент. Позначте цей рівень плюсом.

Аналіз результатів:

1. Аналіз самооцінки підраховуємо в балах: 5-та сходинка – 5 балів, 4-та сходинка – 4 бали, 3-тя сходинка – 3 бали, 2-га сходинка – 2 бали, 1-ша сходинка – 1 бал.

2. Якщо сума балів дорівнює 14-15, самооцінка завищена, від 9 до 13 балів – адекватна (нормальна), від 8 до 3 балів – занижена.

Методика незакінченого речення 1

Інструкція: „Допиши наведені нижче речення. Обов'язково аргументуй свою думку”.

Найбільше я ціную в людині...

Про себе я думаю, що я...

Мені здається, що мої товариші цінують мене за...

В собі я найбільше не розумію...

Кожна людина може захищати свою гідність у ...

Національна гідність – це ...

Для того, щоб ми пишалися Україною, потрібно ...

Мені подобається в школі ...

Мої близькі вважають мене...

На мою думку, більшість людей живуть для ...

Для мене важливо ...

Моє майбутнє пов'язане з ...

Я не уявляю життя без ...

Кожен у світі ...

Методика незакінчених речень 2

Мета: виявлення емоційно-ціннісного ставлення підлітка як суб'єкта учіння в системах „Я – учіння”, „Я – Я”, „Я – інші”.

Інструкція: „Допиши наведені нижче речення. Обов’язково аргументуй свою думку”.

Я люблю ходити до школи, бо...

Мої улюблені уроки – це...

Уроки, які мені найбільше не подобаються...

За нагоди я з радістю лишаюся вдома, бо в школі...

Мені приємно йти до школи тоді, коли...

Для мене важливо щодня бути в школі, бо...

Я задоволений (незадоволений) своїми успіхами в навчанні, оскільки...

Я легко (важко) долаю труднощі в навчанні, бо...

Я задоволений (незадоволений) своїми результатами в навчанні, бо...

Я самокритично ставлюся до себе, оскільки...

Я задоволений (незадоволений) спілкуванням з однокласниками тому,

що ...

Коли у мене виникають труднощі під час навчання, то я ...

Якщо я одержу низьку оцінку, мої однокласники...

Якщо я одержу високу оцінку, мої однокласники...

Я люблю спілкуватися з учителем, бо...

Якщо я одержу низьку оцінку, батьки скажуть...

Коли мене спіткає невдача в навчанні, то вдома...

У мене немає взаєморозуміння з батьками тому, що...

Якісний аналіз відповідей школярів сприятиме виявленню досить широкого спектру емоційних переживань у системах „Я – учіння”, „Я – Я” та „Я – інші”.

Метод незакінчених речень „Батьківщина для мене...”

Батьківщина для мене...

Я люблю Україну, бо...

Справжній патріот...

Ми чекаємо змін у житті України...

Якби я був президентом, то...

Я для України...

Гра „Чи знаєш ти?”

У грі беруть участь всі учні. Вчитель ділить клас на дві команди. Обираються три учні, котрі виконуватимуть роль суддів. Кожна команда обирає капітана. Вчитель ставить запитання. Якщо одна з команд знає відповідь, капітан показує червону картку, і тільки тоді хтось із команди відповідає. Якщо команда відповіла неправильно, відповідає інша команда. За правильну відповідь – 1 бал. На роздуми дається 1 хвилина.

Запитання:

1. Що визначає Закон „Про економічну самостійність України”?

2. Адміністративно-територіальними одиницями України є... (*область, район, місто, селище і село*).

3. Суверенітет – це ...

4. Президент України обирається ...

5. В Україні поряд з Президентом діють ...

6. Державними символами України є ...

7. Державний герб – це ...
8. Зображення державного герба розміщується на ...
9. Автором мелодії державного гімну „Ще не вмерла Україна” є ...
10. Державний прапор – це ...
11. Чи карається публічне глузування над державними символами України?
12. Які області входять до складу України?
13. Декларація про державний суверенітет України – це...
14. Які суверенні права має держава?
15. Які події відбулися 24 серпня 1991 року?
16. Конституція – це ...

Аналіз результатів представлених методик дозволив виявити рівні вихованості моральної самосвідомості старших підлітків, які будуть враховані на формульованому етапі експерименту. Рівні вихованості моральної самосвідомості старших підлітків такі: високий, середній, низький.

Високий рівень. Старші підлітки усвідомлюють і визначають зміст моральних понять, фокусують увагу на власних моральних переживаннях, думках, вчинках і поведінці загалом. У взаєминах з оточуючими школярі проявляють почуття гідності, відповідальності за себе та інших, сумлінно ставляться до виконання своїх обов'язків, справедливі, ініціативні. У цієї категорії підлітків розвинуті здібності до співпереживання і співчуття, вміння контролювати власні емоційні стани, схильність приймати моральні рішення, здатність до самоконтролю і моральної саморегуляції.

Середній рівень. У старших підлітків констатовано вибіркове розуміння моральних понять, проявляється інтерес до вивчення свого внутрішнього світу, але в меншій мірі – до аналізу моральних ситуацій. У взаєминах з оточуючими підлітки проявляють відповідальність, але не завжди несуть відповідальність за себе та інших. Здатність до емпатії виявляється ситуативно, що обмежує їх можливість прогнозувати стосунки з іншими людьми. Школярі контролюють поведінку, емоційні реакції, але у складних і нестандартних для них ситуаціях можуть виявляти нестриманість і впертість. У ситуаціях морального вибору не завжди приймають конструктивні рішення і контролюють свої дії і вчинки.

Низький рівень. Процес розуміння моральних понять у старших підлітків ускладнений, вони часто дають їм неадекватні визначення. Відчувають труднощі у зосередженні на власних моральних якостях, моральних відносинах, не можуть давати адекватні оцінки вчинків інших людей. У них не розвинуте почуття гідності, відповідальності за себе та інших. Слабкорозвиненою є здатність до співчуття і співпереживання. Для цієї групи підлітків характерні імпульсивність, схильність до спонтанних змін настрою, нестриманість, яка нерідко є причиною виникнення конфліктних ситуацій. Виявляється слабка здатність до самоконтролю і моральної саморегуляції.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшої розробки потребують виховні програми, методики та технології гуманістичного спрямування.

Особливої значущості проблема виховання моральної самосвідомості старших підлітків набуває в умовах нестабільності суспільного життя. За різкого

зниження значущості моральних норм та цінностей виникає потреба у вихованні моральної самосвідомості підростаючого покоління, що вимагає створення виховного середовища, визначення пріоритетних цінностей та забезпечення їх інтеріоризації, пильної уваги педагогів до внутрішнього світу дитини.

Одне із завдань нашого дослідження передбачало вивчення дітей підліткового віку з метою діагностики рівнів вихованості у них моральної самосвідомості, що зумовило необхідність виявлення наявності (відсутності) певних знань і уявлень, а також співвіднесення їх з реальною поведінкою і мотивацією вчинків. При цьому оцінювався не окремий вчинок, який, так само як і його мотив, міг бути випадковим, а цілий ряд чи сукупність вчинків, що зводило до мінімуму ймовірність неадекватної оцінки. Такий підхід давав змогу визначити ставлення дитини до навколишнього світу, до оточуючих, до самої себе.

Дослідження виховання моральної самосвідомості у старших підлітків дають можливість не тільки констатувати, передбачати, а й коригувати моральне здоров'я нації. Розглянемо, як розуміють це явище діти старшого підліткового віку.

У своїх анкетах старші підлітки мали вказати найбільш значущі моральні цінності. Відповіді на запитання „Які моральні цінності для тебе є найважливішими?” і „Які моральні цінності ти намагаєшся виробити у себе?” наводяться у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Найбільш значущі гуманістичні цінності для старших підлітків

№	Найбільш значущі моральні цінності для старших підлітків	%	Моральні цінності, які старші підлітки намагаються виробити у собі	%
1	любов до близьких	10,3	самоповага	6,4
2	толерантність	6,7	толерантність	5,5
3	повага до оточуючих	6,5	повага до оточуючих	1,5
4	людяність	5,9	людяність	5,1
5	любов	5,7	любов	2,2
6	милосердя	5,7	милосердя	6,2
7	доброзичливість	5,5	доброзичливість	5,2
8	ввічливість	4,9	ввічливість	5,7
9	співчуття	4,7	співчуття	2,2
10	чесність	4,7	чесність	4,0
11	добро	4,5	добро	4,1
12	турботливість	4,2	турботливість	3,6
13	гідність	3,9	впевненість у своїх силах	3,0
14	справедливість	3,5	справедливість	4,7
15	доброта	3,3	доброта	6,1
16	відповідальність	3,0	відповідальність	5,1
17	щедрість	2,0	щирість	1,1
18	дружба	1,8	дружба	1,1
19	вірність	0,4	допомога друзям	1,2
20	емпатія	0,4	емпатія	1,3

21	чуйність	0,2	чуйність	2,3
22			позитивне ставлення до життя	0,4
23			не ображати інших	1,6
24			не бачать потреби у виробленні в собі гуманістичних цінностей	4,3
25	Група цінностей, помилково віднесених до гуманістичних	3,2	Група цінностей, помилково віднесених до гуманістичних	4,6
26	Не відповіли	9,0	не відповіли	11,5
	Разом	100	Разом	100

Проаналізовані відповіді, які стосуються найбільш значущих моральних цінностей взагалі та тих, які старші підлітки намагаються виробити у собі, збігаються, про що свідчать дані таблиці 2.4. Водночас, серед моральних цінностей, які учні 7–9-х класів намагаються виробити у собі, називають самоповагу та впевненість у своїх здібностях і сутнісних силах, що відображає їх ставлення до себе самих. Цікаво те, що для учнів 7-х класів пріоритетними є такі моральні цінності, як дружба, справедливість, відповідальність, совість, ввічливість, для учнів 8-х класів – чесність, вірність у дружбі, добро, милосердя, толерантність, самодостатність. На жаль, у своїх відповідях ніхто з підлітків не згадав про людину як найвищу цінність, що свідчить про неповноту знань про гуманістичні цінності та їх певну неусвідомленість. Також існує стабільна група старших підлітків, які помилково відносять до гуманістичних цінностей добродушність, розум, красу, процеси мислення, успішність, здоров'я, працьовитість тощо, а також тих, які не бажають формувати у себе гуманістичні цінності, що є тривожним сигналом і потребує певної корекційної роботи з боку педагогів і батьків.

Нас також цікавило, чи хотіли б школярі отримати додаткові знання про моральні цінності. Результати наведено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Які додаткові моральні знання хотіли б здобути старші підлітки

№ з/п	Назва	К-сть	%
1	Загальні знання про моральні цінності	135	31,4
2	Більше дізнатись про якісь конкретні гуманістичні цінності та їх прояви	120	27,9
3	Такі знання надає сім'я	26	6,0
4	Такі знання людина отримує протягом всього свого життя	16	3,7
5	Впевнені, що вже володіють такими знаннями	16	3,7
6	Про взаємозв'язок гуманістичних цінностей із самореалізацією особистості	1	0,2
7	Не бачать в цьому ніякої необхідності	67	15,5
8	Не відповіли	50	11,6
	Разом	431	100

Дані таблиці 2.5 свідчать про те, що третина старших підлітків зацікавлені отримати більш глибокі загальні знання про моральні цінності, зрозуміти для себе, що таке гуманізм, гуманістичні цінності. Значна частина дітей (27,9%) хотіли б отримати знання, які стосуються окремих моральних цінностей, і

більше довідатись про гідність, повагу до себе та оточуючих, відповідальність, совість, ввічливість, стриманість, порядність, толерантність, самодостатність тощо. Частина дітей вважають, що такі знання вони мають отримати від батьків. І ще третина дітей не бачать для себе необхідності у моральних знаннях, що вимагає відповідної корекційної роботи вчителів та батьків.

Оскільки гуманістична етика ґрунтується на ціннісному ставленні не лише до інших, а й до самого себе, робота у фокус-групах дозволила виявити, що старші підлітки вкладають у поняття „самопізнання”. До типових відповідей можна віднести такі: „Розуміння самого себе, своїх інтересів та якостей” (15,1 %), „вивчення власного „Я” через самосприйняття та сприйняття іншими” (9,4 %), „Усвідомлення своїх прагнень і інтересів” (8,6 %), „Праця над собою з тим, щоб знати, яким ти є насправді і на що ти здатен” (7,8 %), „Необхідне, щоб змінити себе на краще” (6,4 %), „Це шлях людини до порозуміння з самим собою, якщо людина знайде себе, то знайде і гармонію зі світом” (5,2 %), „Самостійне осягнення світу і себе в ньому” (4,7 %), „Це те, що людина може зробити задля себе і свого майбутнього” (2,8 %), „Це найкраща можливість керувати собою” (2,4 %). Частина дітей (5,8 %) правильно підкреслили зв'язок самопізнання і самооцінки. Однак досить велика група старших підлітків не змогли розкрити поняття „самопізнання”, ототожнюючи його з власним благополуччям (10,4 %), відповідальністю (6,0 %), інтелектуальними здібностями (4,4 %), себелюбством (2,6 %), особистими переживаннями (1,2 %), самоїдством (0,3 %) і навіть з самовідторгненням (0,2 %), не визначились 0,2 % та не відповіли 6,5 %.

Важливим показником ставлення до себе є гідність людини. Проведена нами бесіда показала, як учні 7–9-х класів розуміють поняття „гідність”. Зокрема, виявилось, що 36,8 % респондентів розкривають гідність, у першу чергу, через самоповагу, 15,3 % – повагу до людей, 7,7 % – готовність бути корисним для інших, 5,5 % – культуру поведінки, 4,1 % – самопізнання, 4,3 % – визнання своїх заслуг, моральних якостей чи таланту, 3,3% – повагу до батьків і старших, 2,7 % – любов до себе, 1,8 % – доброту, 1,4 % – віру у добро, 1,4 % – ціннісне ставлення до іншої людини, 1,0 % – впевненість у собі (лідерські якості), 1,0 % – відповідальне ставлення до своїх обов'язків, 1,4 % – самооцінку, 0,8% – гордість, 0,6 % – уміння відстоювати свої права, 0,6 % – правдивість, 0,6 % – найкращі моральні якості, 0,4 % – справедливість, 0,4 % – чесність, 0,4 % – дотримання законів України, 0,2 % – моральну свідомість і самосвідомість, 0,2 % – самовладання, 0,2 % – скромність, 0,2 % – уміння протистояти приниженню, 0,2 % – милосердя, 0,2 % – дисциплінованість, 0,2 % – уміння відстоювати свою точку зору. В той же час, 1,6 % респондентів так і не змогли розкрити поняття „гідність”, не визначились з відповіддю 5,1 % респондентів. Окрім того помилково пов'язують гідність з інтелектуальним розвитком 0,2 %, а також вважають, що ігнорування образ і кривд або, навпаки, „непротистояння злу” свідчить про високий рівень гідності (0,2 %). Загалом було проаналізовано 490 відповідей, що становить 100%.

Нас також цікавило, чи вміють старші підлітки відстоювати власну гідність і як вони це роблять. Зі слів учнів виявилось, що зазвичай вони відстоюють свою гідність добрими вчинками, тобто дбають про репутацію

(21,6 %), випереджальною ввічливістю (19,3 %), орієнтуються на „золоте правило” моралі (0,7 %) – учні 9-х класів; намагаються самостійно вирішити проблему через аналіз ситуації (10,9 %), спираються на самоповагу (0,5 %) – учні 8-х класів; у дискусіях (12,6 %), інтелектом (7,7 %) – учні 7-х класів. Водночас тривогу викликає той факт, що до грубої фізичної сили, у відстоюванні власної гідності, вдаються (13,5 %), намагаються ігнорувати проблему (0,5 %), терплять як можуть (0,2 %), вдаються до помсти (0,2 %). Ще 6,7 % респондентів вважають, що це поняття застаріло для наших реалій, та не відповіли 5,8 % опитаних.

Також ми намагалися з’ясувати, що роблять школярі для того, щоб стати гідною людиною. Відповіді школярів можна розділити умовно на декілька груп. До першої групи (18,8 %) увійшли відповіді дітей, де таке прагнення реалізується через відповідну роботу над собою: самовдосконалення (6,5 %), повагу до себе (5,1 %), чемну поведінку (2,1 %), дотримання гарних манер (1,9 %), готовність відстоювати свої права (1,6 %), зорієнтованість на моральні ідеали (1,6 %),

Другу групу (44,4 %) склали відповіді дітей, які розуміють гідність у контексті взаємодії з оточуючими: поважають гідність іншої людини (17,6 %), допомагають рідним (10,0 %) та іншим людям (2,1 %), здійснюють гідні вчинки (7,6 %), намагаються чинити справедливо та розсудливо (3,0 %), добросовісно виконують свої обов’язки (2,1 %), не чинять зла (1,2 %), ставляться до людей так, як хотіли б, щоб ставились до них (0,5 %), вимагають визнання своїх заслуг від батьків і однолітків (0,3 %).

Помилкові відповіді становили третю групу (26,2 %): навчаюся (19,6 %), слухаюся дорослих (2,8 %), виконую вимоги (2,1 %), намагаюся правильно добирати слова (1,2 %), заслуговую довіри (0,5 %), які свідчать про авторитарний тиск з боку дорослих.

До четвертої групи (10,6 %) увійшли відповіді дітей, для яких гідність не є цінністю: нічого не роблять для того, щоб стати гідною людиною 3,0 % респондентів, мають свою точку зору 0,2 % учнів та зовсім не змогли відповісти на поставлене запитання 7,4 % школярів. Загалом було проаналізовано 434 відповіді.

Нас також цікавило, як ставляться учні 7–9-х класів до самопізнання. Зокрема, ми їм рекомендували подумати над тим, чому Сократ радив „пізнати самого себе”. Відповіді учнів 7–9-х класів можна умовно поділити на декілька груп.

До першої (соціально спрямованої) групи (39,6 %) віднесено відповіді старших підлітків, які пов’язують самопізнання з пізнанням інших людей як соціальної характеристики. Найбільш характерними відповідями для цієї групи є такі: „Для того, щоб зрозуміти інших” (19,4 %), „Тому що він вважав, що саме із самопізнання починається пізнання навколишнього світу та людей, які нас оточують” (8,1 %); „Пізнати самого себе – означає розуміти інших та вміти поставити себе на їхнє місце, адже ми звикли оцінювати інших по собі, через свої думки, переживання, досвід. Треба вміти прислухатись до думок і зауважень оточуючих” (6,9 %), „Щоб поставити себе на місце інших” (5,2 %).

У відповідях другої (конструктивної) групи (38,7 %) простежується прагнення через самопізнання побудувати конструктивні стосунки з іншими людьми: „Щоб знати себе краще і бути готовим до різних життєвих ситуацій” (12,9 %), „Через себе ми пізнаємо світ, не пізнавши себе, людина не може прийняти інших і діяти конструктивно” (12,9%), „Щоб будувати конструктивні стосунки з оточуючими” (12,9%).

Відповіді третьої (перетворювальної) групи (21,7 %) визначали самопізнання як шлях до творчого осягнення і перетворення Всесвіту, довкілля, себе з метою їх покращення. Наводимо типові відповіді: „Людина, яка не знає себе в усіх проявах життя, не може мати впливу на інших і щось змінити” (9,6 %), „Людина – це Всесвіт в мініатюрі, пізнаючи який здатна змінити щось на краще” (6,9 %), „Щоб змінити те, що не подобається тобі у навколишньому світі, у собі” (5,2 %).

Учні 7–9-х класів розкривали сутність самопізнання через усвідомлення себе як унікальної особистості (24,5 %), відкриття власних можливостей і здібностей (17,3 %), усвідомлення власних потреб (14,9 %), переживань (14,9 %), почуттів (9,5 %), самооцінку власних якостей з тим, „щоб змінитися на краще” (7,9 %), визначення сенсу життя (5,5 %), власну відповідальність „щоб не шукати винних у своїх невдачах” (5,5 %).

Роздумуючи над запитанням „Про кого кажуть: „Знає всіх, не знає лиш себе?”, школярі зазначили, що такими, на їх думку, є люди „які бачать лише чужі помилки і недоліки, а себе розгледіти бояться” (17,0 %), „які вважають себе ідеальними і недооціненими” (12,8 %), „самозакохані люди, які безпідставно приписують собі чесноти, яких не мають” (12,8 %), „які втручаються у життя інших, дають поради, вважаючи, що знають все на світі” (9,5 %), „які розчиняються в інших” (9,5 %), „які не можуть справитися з власними проблемами, але завжди готові повчати інших” (7,3 %), „які необ’єктивно оцінюють себе” (7,3 %), „егоїсти” (5,5 %), „які не можуть збагнути, чого вони прагнуть” (5,5 %). Не визначились 12,8 % респондентів. Таким чином, проблеми самопізнання учні 7–9-х класів пов’язують із завищеною чи заниженою самооцінкою особистості.

Також діти спробували схарактеризувати совісну людину як таку, що у взаєминах з людьми керується совістю (10,4 %), виявляє до людей повагу (9,1 %), піклується про інших (8,9 %), є завжди ввічливою (8,4 %), всім допомагає (8,3 %), готова здійснювати добрі вчинки (7,2 %), справедлива (7,4 %), дотримується етичних норм (3,7 %), не гнівається (3,0 %), дарує позитивні емоції (2,6 %), не використовує людей у своїх інтересах (2,6 %), ніколи не насміхатиметься і не глузуватиме з інших (2,6 %), бережно ставиться до чужих почуттів (1,6 %), позитивно налаштована на людей (1,2 %), завжди привітна і посміхається (0,5 %), готова завжди підтримати оточуючих (0,2 %), має щире серце (0,2 %), уміє співрадіти і співчувати (0,2 %), не вихваляється своїми добрими справами (0,2 %), жене геть погані думки (0,2 %), любить батьків (0,2 %), здатна на вчинок заради інших людей (0,2 %), вміє створити святковий настрій (0,2 %), цікавиться проблемами суспільства (0,2 %), не відповідає злом на зло (0,2 %); не відповідали 20,5 %.

Відповіді на запитання „Якою людиною ви себе вважаєте?” і „Якою людиною ви хотіли би стати?” наводяться у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

„Я-реальне” і „Я-ідеальне”

№	Якою людиною ви себе вважаєте	%	Якою людиною ви хотіли би стати	%
1	відповідальною	12,3	розумною	14,8
2	спокійною	11,6	спокійною	11,8
3	гідною	11,5	лідером	11,4
4	врівноваженою	10,4	врівноваженою	7,0
5	правдивою	9,5	правдивою	3,0
6	милосердною	8,7	милосердною	3,5
7	кмітливою	7,7	кмітливою	4,2
8	сором'язливою	7,2	творчою	8,1
9	вразливою	5,6	діловою	7,9
10	запальною	5,6	товариською	7,1
11	дратівливою	3,5	умілою	6,0
12	нервовою	2,5	дисциплінованою	5,1
13	неврівноваженою	2,1	працьовитою	3,5
14	злостивою	1,5	вимогливою	2,3
15	байдужою	1,1	активною	2,3
16	безвідповідальною	0,5	непомітною	0,9
17	мстивою	0,5	самокритичною	0,7
18	заздрісною	0,3		
	Разом	100	Разом	100

Отже, лише 22,8 % старших підлітків характеризують себе з позиції гуманістичної моралі, інші у власних характеристиках підкреслюють лише свої вади, причому семикласників турбує їх надмірна сором'язливість, нерівноваженість, безвідповідальність, восьмикласників – вразливість, заздрість, запальність, боротьба за правду, прагнення будь-що відстояти свою думку, що досить типово для підліткового віку. Також більшість старших підлітків, називаючи, якими би вони хотіли бути, звертають увагу на пристосованість до життя у соціумі і колективі, не замислюючись над гуманістичною складовою.

Роздумуючи над запитанням „Які якості людей викликають у вас відразу?”, старші підлітки зазначили, що їм не подобається, коли говорять неправду (18,8 %), злість (13,9 %), байдужість (10,8 %), заздрість (8,3 %), підлість (7,5 %), нерівноваженість (5,5 %), безвідповідальність (5,1 %), зрада (5,0 %), ненависть (3,1 %), пихатість (2,0 %), жадібність (1,5 %), образливість (1,3 %), самозакоханість (1,3 %), мстивість (0,9 %), дратівливість (0,9 %), улесливість (0,9 %), нахабність (0,7 %), гоноровість (0,7 %), самоїдство (0,7 %), неповага до інших (0,5 %), гнівність (0,5 %), неадекватність (0,5 %), ставлення до інших як до засобу (0,5 %), вразливість (0,5 %), зазнайство (0,4 %), нервовість (0,4 %), мстивість (0,4 %), лінькуватість (0,4 %), надмірна відвертість (0,4 %), недисциплінованість (0,4 %), себелюбство (0,4 %), неухажливість (0,4 %), егоїзм (0,4 %), гонитва за модою (0,4 %), сором'язливість (0,2 %), надмірна довірливість (0,2 %), безкультур'я (0,2 %), лідерство (0,2 %), недовірливість (0,2 %), тупість (0,2 %), самовпевненість (0,2 %). Також старші підлітки вказали

дружелюбність (0,2 %) та доброзичливість (0,2 %), протестуючи проти загальноприйнятих цінностей, 2,8 % опитаних не змогли або не захотіли дати відповідь на це запитання.

Для нашого дослідження важливим було дізнатися, що старші підлітки вкладають у поняття „відповідальність”. Опитування показало, що 27,6 % учнів вважають, що це здатність продумувати свої вчинки та відповідати за них, 29,3 % – сумлінне виконання певних обов’язків, 10,7 % – дотримання обіцянок, 10,9 % – дотримання свого слова, 9,8 % – серйозне ставлення до доручень, 1,2 % – самостійність, цілеспрямованість людини, 0,9 % – готовність нести покарання за погані вчинки, 0,2 % – розуміння причинно-наслідкових зв’язків, 0,2 % – це покладений на когось або на себе тягар, 0,2 % – у мене її немає, а 9,0 % учнів взагалі не відповіли на це запитання.

Подальша бесіда засвідчила, що старші підлітки вважають нерозривним зв’язок відповідальності з совістю, бо совість змушує нас бути відповідальними (48,1 %), совість – це фундамент, на який спирається наша відповідальність (9,5 %), людина обов’язково керується совістю, коли робить якісь вчинки (9,0 %), потрібно совісно виконувати всі доручення, завдання (8,6 %), совість контролює відповідальність і чесність (0,2 %), проте 3,2 % респондентів вважають, що відповідальність і совість аж ніяк не пов’язані, а 21,3 % учнів не змогли дати відповідь на це запитання.

Працюючи над творчим завданням „Сходинки до самоповаги”, старші підлітків визначали ті моральні якості, які ведуть до моральної самосвідомості. На думку учнів, такими якостями є: повага до людей (60,1%), реалізація своїх сутнісних сил (53,7%), честь і гідність (50,2%), моральна вихованість (40,2%), визначення життєвої мети та здатність досягти її (37,8%), самосхвалення (27,3%), доброта (22,0%), самооцінка (20,8%), сформованість морального ідеалу (19,5%), позитивне самосприйняття (19,2%), дружелюбність (15,5%), добродійна діяльність (15,2%), критичне мислення (14,5%), доброзичливість (12,1%), віра в себе (10,6%), наполегливість (10,5%), любов до себе (10,5%), доведення розпочатої справи до кінця (10,4%), працелюбність (10,2%), цілеспрямованість (10,0%), самоусвідомлення (9,8%), гуманізм (9,6%), дисциплінованість (9,4%), освіченість (9,3%), уміння визнавати свої помилки (9,2%), уміння відстоювати свої погляди (9,1%), повага до батьків (6,6%), взаєморозуміння (5,5%), допомога (5,4%), чесність (5,0%), готовність до моральних вчинків (4,8%) тощо. При опрацюванні результатів використовувався метод ранжування.

Аналіз відповідей старших підлітків обумовив необхідність посилення уваги до виховання моральної самосвідомості та дав змогу спланувати у рамках виховного процесу заходи, спрямовані на усвідомлення учнями сутності моральної самосвідомості.

2.6. Особливості прояву моральної самосвідомості старшокласників засобами мистецтва

В умовах еволюції сучасного суспільства на засадах демократизації, духовності, культурних і етичних цінностей пріоритетним в освіті та вихованні учнівської молоді є ствердження принципів гуманізму, високої моральності,

милосердя, поважного ставлення до кожної без винятку людини. Аналіз сучасного стану виховання моральної самосвідомості старшокласників засобами мистецтва сприяв обґрунтуванню його актуальності та важливості у формуванні духовно багатой, творчої, морально свідомої та по-справжньому вільної зростаючої особистості.

Як відомо, категорії моральної самосвідомості відображають спрямованість морального сумління людини всередину самої себе. Вони розкривають рівень опанування цінностей морального життя людства та творення власної особи згідно з вимірами людяності. Саме тому дослідження зазначеної проблеми стосовно підвищення рівня морального та етичного виховання старшокласників і його спрямованості на духовні цінності, національні та світові культурні надбання передбачає пошук можливостей набуття учнями особистісної свободи, гідності, совісті, відповідальності і самоствердження.

За переконаннями М. Бахтіна, в людині завжди є щось, що лише вона сама може відкрити у вільному акті самосвідомості, та слова – те, що не піддається зовнішньому визначенню. Таким чином, коли людина спілкується з іншими людьми, вона виділяє себе з оточення, сприймає себе як „Я”, виступає для самої себе як „Я”. Переживаючи наявність свого „Я”, людина перебуває на шляху розвитку власної самосвідомості.

Оскільки в юнацькому віці особливо активізується прагнення до самосприйняття, до усвідомлення свого місця у житті й самої себе як суб'єкта відносин з іншими людьми, то саме у старшокласників формується образ власного „Я” („Я-образ” відносно „Я-концепції”).

При цьому доцільно згадати висновки видатного вченого-психолога А. Петровського, який вважав образ „Я” стійкою, не завжди усвідомленою та пережитою індивідом, неповторною системою уявлень про самого себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми [67].

У контексті розгляду сутності феномену „Я”, сьогодні існує декілька трактувань, упорядником яких є сучасний дослідник В. Петрушенко [68]. Серед них такі: 1) „Я” – форма фіксації внутрішньої єдності та центрального самозосередження сформованої людської свідомості. 2) „Я” – у деяких філософських вченнях найбільш виправданий та достовірний вихідний пункт для розгортання будь-яких усвідомлень та актів думки в силу його самонаданості та незаперечної очевидності. 3) „Я” – у фрейдизмі один із шарів людської психіки, що уособлює свідоме.

За авторством цього ж вченого до поняттєвого апарату було введено і варіанти тлумачення поняття „самосвідомість”. На думку В. Петрушенка, самосвідомість – це: а) те ж саме, що і саморефлексія, або здатність свідомості до сприйняття власних дій та станів; б) усвідомлення людиною самої себе, своїх відмінностей від інших людей; в) форма пізнавальної діяльності, коли людина сама для себе стає об'єктом пізнання; г) рівень функціонування свідомості, на якому будь-які акти останньої супроводжуються їх фіксацією з боку самої свідомості (наприклад, „я знаю, що я знаю”) [68, с. 103–104].

Варто погодитися з тим, що образ „Я” певною мірою є частиною структури особистості та виступає як установка відносно самого себе, котра має три

компоненти: когнітивний, емоційно-оцінний та поведінковий. Відтак, образ „Я” виступає і передумовою, і наслідком соціальної взаємодії, оскільки фактично „Я-образ” є не статичним, а передусім динамічним утворенням індивіда.

Для повнішого розуміння поняття „самосвідомість” доцільно згадати трактування цієї дефініції вітчизняним ученим-психологом В. Рибалкою. Він вважає, що це поняття стосовно особистості професіонала необхідно розглядати за такими компонентами: а) потребово-мотиваційний; б) інформаційно-пізнавальний; в) цілеутворюючий; г) операційно-результативний; д) емоційно-почуттєвий. Отже, на думку дослідника, сенс поняття „самосвідомість” полягає у: а) потребі в усвідомленні себе як професіонала, потребі в самопізнанні, самоорганізації, самовдосконаленні власної особистості, прагненні до самостійної побудови професійного життєвого шляху; б) самопізнанні, розвитку рефлексії, здатності до самоспостереження власних професійних якостей, порівнянні професійних образів „Я-реальне” та „Я-ідеальне”; в) самостійній постановці мети: моделюванні програмування дій, ситуацій, досягненні в професійній діяльності на основі саморегуляції, наявності ідеалів в професії та порівнянні власних якостей з ними – для визначення напрямку самовдосконалення; г) об’єктивному рівні оцінки себе як професіонала, самопрограмуванні дій, оцінюванні результатів та корекції соціально-психологічних очікувань „Я-образу”, саморегуляції, самоконтролі у професійній діяльності, здатності ефективно виконувати програму професійного самовдосконалення; д) позитивному самоставленні: почутті власної гідності, почутті гордості, задоволенні собою як професіоналом, особистістю, яка прагне до самовдосконалення в професії: вірі в себе, здатності до керування власними емоціями та почуттями у професійній діяльності.

Визначенню загальних положень та окремих аспектів виховання особистості присвячені численні філософські праці, котрі були написані у різні періоди історії хоча, значною мірою, ґрунтувалися на ідеях видатних мислителів світу. Особливу наукову цінність для усвідомлення важливості проблеми виховання моральної самосвідомості особистості, безсумнівно, має теоретична спадщина з класичної філософії видатних мислителів – Сократа і Платона. При цьому в цій спадщині нерідко згадувалися як виховні засоби мистецтво та творчість, оскільки саме в еллінському суспільстві з’явилася й розвивалася ідея гармонійного розвитку особистості у межах суспільного цілого. Тому, зокрема, Сократ вважав чи не найважливішим розвиток та виховання самої людини, яку він називав цим прекрасним.

Водночас давні греки міркували про те, що образ гармонійно розвиненої особистості, яка віддається творчості, не може бути досконалішим, ніж образ суспільної людини: військового, політика чи мислителя. Відтак, Сократ теж виділяв з-поміж інших такі особистісні якості людини, як: справедливість, мужність, стриманість та самопізнання. Його висновок – „Я знаю, що я нічого не знаю” був основою розуміння принципів послідовного пізнання „самого себе”.

Разом із тим, прекрасне для Сократа не було якістю, що існує сама по собі. Він міркував, що лише стосовно чогось як хороше, воно стає прекрасним, тобто самим собою. Отже, за Сократом, прекрасне як хороше є виразом об’єктивної досконалості, незалежно від людської думки чи найдосконаліших технік

мистецтва. У такому сенсі він вважав красу та корисність поняттями, тотожними за сутністю.

Платонівська формула „пайдеї” – виховання людини в „етосі законів”, була провідною в античні часи. За Платоном, образ цілісної людини повинен був перебувати у центрі теорії виховання. Твердження „людина прекрасна і благородна” мала у Платона широке філософське обґрунтування, котре поступово трансформувалося в ідеалістичний постулат: „ідеал прекрасного у самій дійсності існує, насамперед, в образі прекрасної людини” [44].

Відомо, що основою поглядів українського філософа Г. Сковороди на природу людини і мистецтво було вчення про „три світи” і „дві натури” [79]. При цьому мистецтво для філософа стало не лише засобом пізнання, але й способом діяльності, що трактувалося ним як певна майстерність, вміння та можливість пізнати сутність речей, оскільки, на його думку, ніщо не має такої внутрішньої свободи, як мистецтво.

Будучи глибоко освіченою, мудрою людиною з високим рівнем духовності, моральності та творчої активності, Г. Сковорода визначив своє кредо у прагненні до ідеалу духовного учительства, пізнання божественної істини та донесення її до людей. За його переконанням: „... найчистіший, всесвітній, усіх віків та народів всезагальний розум, даний нам як джерело, вилив усі мудрості, що є необхідними для життя”; і тому кожному потрібно постійно пізнавати у собі людину, щоб за тим власне і пізнати цю божественну істину. Саме тому етика, естетика і педагогіка Г. Сковороди тісно пов’язані із головним для нього питанням – питанням про людину та її самопізнання. Суть людини він вбачав, передусім, в її душі та серці. Водночас одним із найважливіших педагогічних завдань цей мудрий філософ вважав розвиток природних нахилів і здібностей людини, стверджуючи, що „внутрішня міра” є основним інструментом для пізнання світу. Учений підкреслював: „Щастя твоє, і світ твій, і Бог твій – у тобі” [79].

У контексті вивчення теоретичних засад проблеми становлення зростаючої особистості чи не найвагомішими вбачається науково-дослідницький внесок видатних психологів-гуманістів ХХ століття – А. Маслоу та Е. Фромма. Розглядаючи досліджувану проблему, необхідно наголосити на надзвичайній ролі теоретичних напрацювань А. Маслоу, який вибудував та розвинув психологічну теорію „самоактуалізації особистості”, що на довгі роки стала справжнім орієнтиром стосовно особистісного розвитку людини.

Обґрунтовуючи значення самоактуалізації для розвитку особистості, А. Маслоу підкреслював: „Ми можемо визначити її як епізод, або „прорив”, у котрому усі сили особистості надзвичайно ефективно зливаються у ціле, додаючи інтенсивного задоволення, коли людина відчуває єдність, долаючи розірваність, більш відкрити відчуттям, відрізняється неповторністю, експресією та спонтанністю, найповніше функціонує, володіє значними творчими здібностями й великим почуттям гумору...” [58, с. 132].

Сучасник А. Маслоу, різнобічно обдарований, проникливий та глибокий психолог і філософ Е. Фромм для своїх досліджень також обрав дуже актуальну та важливу тему – феномен людини, відповідно до якої вивчав людську сутність як першопричину реалізації життєдайних і продуктивних основ особистості. На

думку вченого, підхід до осягнення людської особистості передбачає розуміння взаємозв'язку людини і світу, взаємостосунків з іншими людьми, а також розуміння особою самої себе. Відповідно, саме цей напрям у своїх психологічних дослідженнях обирає Е. Фромм, сповідуючи „плодотворну орієнтацію” людини, що означає „...фундаментальну установку, спосіб відносин у всіх сферах людського досвіду. Вона втілює ментальну, емоційну і сенсорну реакцію на інших людей і на самого себе” [98, с. 90]. Адже, на думку дослідника, плодотворність – це людські інтенції (спроможності) щодо реалізації закладених в особі прагнень і можливостей.

Відомо, що Е. Фромм як філософ працював у царині антрополого-екзистенціального і персоналістського напрямів сучасної філософії та займав дуже оригінальну й принципову позицію стосовно феномену людини. Дещо ідеалізуючи людську особистість, він трактував її сутність як міру усіх речей. В концепції Е. Фромма „людина”, або „людська природа”, представлена не у переліку людських задатків, а, передусім, як філософське поняття, як певна абстракція. Так, ним була сформульована відома дихотомія – „мати” чи „бути”, котра констатує екзистенціальну суперечність, що пояснює можливість людини думати про власне самоіснування.

Іншими словами, людину та її душу потрібно розглядати за двома принципами: принципом володіння, як прояву прагнення до самозбереження, і принципом буття, як устремління до віддачі та самопожертви. Учений підкреслював, що людину як особистість характеризує її гармонійне прагнення до самореалізації у творчості та об'єднання з навколишнім світом. Саме ці погляди Е. Фромма були значущі у його часи та надзвичайно актуальні в сучасних умовах. На прикладі наукової творчості Е. Фромма можна також пересвідчитися у сенсі інтеграції різних наукових галузей та пошуку синергетичних шляхів до вивчення певної проблеми – у нашому випадку феномену людської сутності.

Сучасні проблеми особистісного розвитку людини за допомогою мистецтва ґрунтовно досліджено відомим естетиком і мистецтвознавцем – Г. Рідом, який у середині минулого століття розробив оригінальну педагогічну концепцію „Виховання через мистецтво” („Education through Art”). Згодом, у ролі почесного президента, він очолив Міжнародне товариство виховання через мистецтво (INSEA), яке довгі роки вирішувало зазначені проблеми.

Концепція Г. Ріда ґрунтувалася, передусім, на послідовній теорії Платона – „Мистецтво має бути основою виховання”. Дослідник взагалі переконано вважав, що вчення Платона про виховання, на жаль, ніколи не мало ні правильного розуміння, ні поціновування і тому помилково було проголошено утопічним. Хоча відома формула мудрого філософа про те, що будь-яке виховання (інтелектуальне, моральне, фізичне), водночас, міцно пов'язане з естетичним, підтверджує його основну мету – розвиток цілісної людини, гармонії духу і тіла, добродесності й краси.

Зважаючи на це, з позиції Г. Ріда, теорія Платона насправді є достатньо реалістичною і, безсумнівно, заслуговує на впровадження у сучасних умовах. Тому в своїй праці „Виховання через мистецтво” Г. Рід зауважив, що має на меті перекласти міркування Платона про роль мистецтва у розвитку людської

особистості сучасною педагогічною мовою. Відтак, наріжним питанням для ученого стало практичне приведення у відповідність інтелекту й чуттєвості людини, її особистісного розвитку засобами мистецтва. При цьому естетичне виховання розуміється не лише як естетичне сприйняття, але насамперед як творчість. Для прикладу, учений вважав, що „виховання через мистецтво” дозволяє кожному виражати назовні „сховане” у психіці у такий спосіб, як це робить людина-митець. Більше того, – Г. Рід називав „виховання через мистецтво” панацеєю для сучасного суспільства та рекомендував використовувати його як універсальні ліки, котрі сприятимуть гармонійному розвитку не лише окремої особистості, але й суспільству загалом [106, с. 82].

Водночас на увагу заслуговує те, що ще до періоду наукової діяльності зазначених дослідників визначну роль в актуалізації світового досвіду з особистісного розвитку людини відіграв видатний педагог-учений – К. Ушинський. Впродовж усього нелегкого життєво-творчого шляху він сприймав педагогіку як мистецтво – що виховує, облагороджує розум і почуття та спонукає до самоосвіти й самовдосконалення, і котре, на думку К. Ушинського, можна добре опанувати лише практично.

Зокрема, К. Ушинський глибоко дослідив феномен самосвідомості як основи усіх суто людських проявів особистості: духовності, дару мовлення, почуттів (моральних, релігійних, художніх). Він також стверджував, що саме це має бути найважливішим завданням розвитку та виховання людини, і що, передусім, освіта, має формувати „людину”, а вже потому з розвинутої особистості готувати певного фахівця, відданого обраній справі всією повнотою його індивідуальних нахилів і обдарувань.

Однодумцем К. Ушинського стосовно багатьох його поглядів був талановитий педагог-практик та надзвичайно цілеспрямований дослідник і наставник вітчизняної молоді – В. Сухомлинський, якого справедливо називають гідним спадкоємцем гуманістичної традиції. Адже головний сенс виховання особистості він вбачав у тому, щоб для підростаючого покоління людські відносини стали потенційними засадами збагачення духовності, моральності й естетичної досконалості. Учений-педагог переконливо наголошував, що: „Майстерність і мистецтво виховання всебічно розвиненої особистості полягає в умінні педагога відкрити буквально перед кожним, отже й перед найпосереднішим, найважчим вихованцем ті сфери розвитку його духу, де він може досягти вершини, виявити себе, заявити про своє Я, черпати сили з джерела людської гідності, почувати себе не обділеним, а духовно багатим” [89, с. 73].

Пріоритетами у педагогічній теорії і практиці були для В. Сухомлинського – Людина і Краса, яку він називав „могутнім джерелом моральної чистоти, духовного багатства”, вважаючи, що найважливішим завданнями виховання є те, щоб навчити людину „бачити у красі навколишнього світу духовне благородство, доброту, сердечність і на основі цього утверджувати прекрасне в собі” [90, с. 369].

З огляду на особливу роль учителів, вихователів, наставників у творчому розвитку особистості, уявляється необхідним зосередити увагу на теоретичній спадщині одного з найвідоміших сучасних учених, видатного філософа й

педагога – І. Зязюна. Впродовж усього життя учений-мислитель послідовно та впевнено дотримувався своїх переконань, закладених у розроблену ним концепцію філософії освіти. Зокрема, він вважав, що: „Смисл і ціль освіти – людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонія її відносин з собою і іншими людьми, зі світом. У такій спосіб освіта на державному рівні створює умови розвитку – саморозвитку, виховання – самовиховання, навчання – самонавчання всіх і кожного. Під освітою розуміється процес входження людини в життя суспільства, в цілісний світ живої і „неживої” природи. Отже, система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – щастя людини” [38, с. 14].

Важливо наголосити, що великого значення у сучасних умовах набуває запропоноване І. Зязюном розуміння природи особистісної сутності. На його погляд, „особистість не може бути самодостатнім виміром чи кінцевим результатом смислової вибудови Людини. Адже смисл набувається постійно змінюваними ставленнями і зв'язками із сутнісними складниками людського буття, особистість і Людина відрізняються тим, що перша є способом, інструментом, засобом організації досягнень другої. Перша отримує смисл і життєвість в другій. Можна з переконливістю стверджувати, що особистість як психологічний інструмент може „озовнішуватись”, про неї можна, необхідно рефлексувати „заочно” і це зовсім не суперечить трансцендентуючій, змінній природі людини” [39, с. 326].

Грунтуючись на основах філософії гуманізму й авторської педагогічної концепції педагогіки добра, І. Зязюн у працях „Естетичні засади розвитку особистості”, „Мистецтво у розвитку особистості” детально розглядав феномен розвитку гармонійної творчої особистості, наполягаючи на необхідності сприяти всезагальному розвитку особистості, формуванні її культури, індивідуального досвіду, творчої інтуїції і творчої самовіддачі, соціальної та екологічної відповідальності, а також глобальної самосвідомості.

На думку дослідника, „у педагогічній дії є два рівнозначні суб'єкти за змістовною сутністю – Людина і Людина. Вони мають створювати один одному відчуття спокою, рівноваги, благополуччя, щастя. Як це зробити, знає передусім педагог. Він має навчити цього своїх учнів незалежно від предмету викладання. Навчити ненав'язливо, нетенденційно, мимовільно. Навчити своєю поведінкою, своїм статусом, своїми Знаннями, своєю Людяністю, своєю Свободою, своїм Щастям, своїм Талантом” [40, с. 74].

Тому цілком закономірним є те, що особистісна свобода вважається багатьма вченими провідною цінністю життя як окремої особи, так і великих та малих соціальних груп. Проблема виховання індивіда, який свідомо прагне особистісної свободи способом самореалізації, набуває усе більшого значення для дослідників різних наукових галузей та в нинішніх умовах є найоптимальнішим варіантом розвитку і морального виховання сучасної учнівської молоді, зокрема – старшокласників. Цей віковий період вважається власне початком особистісного самовизначення індивіда, коли спостерігається усвідомлення самого себе як цілісної гармонійної особистості та дозрівання готовність до самовираження, самоактуалізації і самоствердження.

На основі аналізу наукових досліджень багатьох учених: філософів, психологів, педагогів (Г. Айзенк, Г. Балл, М. Бердяєв, І. Бех, В. Біблер, Д. Богоявленська, А. Брушлинський, Л. Виготський, С. Гончаренко, А. Грецов, А. Дистервег, О. Леонтьєв, М. Лещенко, В. Лоунфельд, К. Майер, А. Маслоу, В. Моляко, А. Петровський, Я. Пономарьов, В. Рибалка, К. Роджерс, Н. Рождественська, В. Роменець, О. Рудницька, Ж.-Ж. Руссо, Е. Фромм) кінце потрібним стає використання особистісного підходу при вихованні прагнення до свободи у сьогочасних старшокласників. З огляду на те, що в сучасних умовах особистісна свобода набуває значення стимулюючого фактору в процесі самореалізації індивіда в соціумі та різних видах власної життєдіяльності, дослідники вважають, що людина, яка творить – це, насамперед, людина вільна, адже творець повинен мати свободу в пошуку та визначенні засобів досягнення мети.

Отже, виховання особистісної свободи сьогодні необхідне для ознайомлення старшокласників з особливостями становлення особистісної свободи та розвитку самопізнання, самоаналізу, самозаглиблення, самореалізації, концентрації уваги, комунікативних здібностей, самоповаги та поваги до інших, вільного і самостійного визначення життєвих цінностей, цілей та способів їх досягнення. Цілком ймовірно, що без вільного вибору засобів мета виступить у вигляді невизначеного ідеалу, до якого можна прагнути та не мати можливості для його реалізації.

Здійснення виховання особистісної свободи як складової моральної самосвідомості в процесі творчої самореалізації засобами мистецтва та творчої діяльності, безперечно, варто назвати чи не найефективніший способом, який характеризується ступенем соціально активної „здіяності” молоді людини у суспільних відносинах та сприяє розвитку творчої активності, цілеспрямованості, свободи вибору засобів самовираження та самоствердження.

Іншу якість людини – гідність учені (І. Бех, В. Войтко, З. Карпенко, Я. Коломінський, В. Мовчан, Н. Побірченко, В. Нестеренко, В. Рибалка, В. Сухомлинський, І. Фролова) трактують як об’єктивну цінність особистості, її соціальну значимість та властивість, за якою особа чинить так, як належить її сутності, як має чинити саме людина. Тобто, сенс поняття „гідність” полягає в цінності людини для інших людей, для суспільства загалом, незалежно від її соціального стану, професії, національності та іншого. Гідність також означає оцінку людиною себе як моральної особистості, яка є значущою для суспільства. Окрім того, гідність є позитивним оцінно-емоційним ставленням людини до себе у формі самосвідомості. Гідність як повага до самої себе – це те, що найбільше підносить людину, оскільки задовольняє потреби у позитивній самооцінці своїх вчинків, самоповазі та усвідомленій гордості за себе.

Відтак, обґрунтування сутності поняття „гідність” має бути засноване передусім на цілісній сучасній теорії особистісно орієнтованого виховання академіка І. Беха, на думку якого гідність слід розуміти „як надцінність, основу духовної свободи, усвідомлення і переживання особистістю самої себе у сукупності морально-духовних характеристик” та, відповідно, у кожного суб’єкта виховання необхідно формувати здібності та прагнення усвідомлювати і вдосконалювати себе як особистість, як найвищу соціальну цінність [11].

На думку іншого українського психолога В. Рибалки, усвідомлення людиною власної гідності є формою самосвідомості і самоконтролю особистості; на ньому ґрунтується вимогливість людини до самої себе, а також така її якість, як совість.

Поняття „совість” відображає самооцінку суб’єктом моральної цінності власних намірів та дій, отже і цінності власної особи. За висловом Е. Фромма, істинна совість є невід’ємною рисою повноцінно розвинутої особистості, оскільки керуючись вимогами свого сумління, така особа утверджує себе, адже совість є вищим уособленням духовних чеснот людини. В ній найяскравіше втілюється людяність особистості. У сутності поняття „совість” відображено явище індивідуалізації становлення особи до самої себе з огляду на відповідність себе як індивідуальної життєвості всезагальному поняттю „людина”.

Водночас совість не є чимось незамінним, оскільки розвиток самосвідомості та людської гідності виявляє себе у світі особи як удосконалення самооцінки в міру зростання її критичності. Отже, совість є усвідомленою потребою вибирати морально необхідне, що робить людину піднесеною над життєвими обставинами. Тобто, совість, безсумнівно, виступає справжнім джерелом моральної величі людини.

Проблеми виховання відповідальності зростаючої особистості знайшли відображення у дослідженнях багатьох учених-психологів (К. Абульханова-Славська, І. Бех, М. Левківський, М. Савчин, В. Тернопільська та інші).

Актуальність проблеми відповідальності дала сучасним ученим змогу розкрити сутність та структуру означеного поняття в контексті формування цього психологічного утворення у сучасних старшокласників. Відтак, відповідальність старшокласників сучасні дослідники трактують як генералізуючу якість особистості, котра спроможна дотримуватися у своїй поведінці та діяльності загальноприйнятих соціальних норм, а також уміння прогнозувати і проектувати власні дії та здійснювати певну самооцінку і самоконтроль, активно виявляти свої індивідуальні здібності, зокрема засобами мистецтва.

Саме тому важливою умовою розвитку відповідальності у старшокласників є удосконалення їх діяльності й задоволення особистісних потреб у самовизначенні, самореалізації та самоствердженні. Задоволення цих потреб у процесі та в результаті виконання обов’язків, завдань, доручень забезпечує набуття ними особистісного смислу.

Таким чином, старшокласники „при обґрунтуванні системи цілей навчаються враховувати перспективи свого індивідуального самовизначення, а також соціальної значущості цілей, передбачення соціальних наслідків своїх вчинків” [11, с. 71]. Однак, відповідальності не можна навчити, нею не можна оволодіти, лише засвоївши ті чи інші правила і знання. Іншими словами – „людина стає відповідальною не завдяки відкладенню на поверхні свідомості цих правил і знань, а внаслідок проходження через реальні життєві ситуації та обставини, в яких є моральний конфлікт, сутички різних смислових рівнів. Моральний початок є наслідком пережитого у житті ставлення до дійсності, яке постійно поновлюється життям” [86, с. 16].

Сьогочасні вчені (В. Каппоні, Т. Новак, А. Солігер) називають феномен самоствердження асертивністю (досл. – переконанням), що передбачає формування у людини певної якості поведінки, завдяки якій вона володіє усвідомленим проявом емоцій; спроможністю висловлювати власну точку зору; наполягати на своїх переконаннях; незважаючи на непримиренність поглядів, поважати своїх опонентів; уміннями прощати інших осіб та адекватно сприймати критику стосовно себе. Тобто, асертивність сприяє тому, що людина не лише має все вирішувати сама за себе, але й бути відповідальною за наслідки таких рішень. Відтак, зважаючи на зміст презентованих принципів, можна констатувати, що самоствердження людини доцільно розглядати як базовий компонент моральної самосвідомості людини, оскільки воно ґрунтується на власному й цілком усвідомленому виборі поведінкової дії.

Сучасні дослідники (І. Дидинов, Л. Коростильова, К. Роджерс, О. Рудницька, С. Сисоева, З. Черуха), вивчаючи поняття „самоствердження”, спираються на трактування сутності феномену „саморозвиток” як своєрідного акумулювання накопичених людиною енергії, досвіду, знань, умінь, здібностей, котрі відповідно стимулюють її до демонстрування власного „Я”, іншими словами – самореалізацію.

Окрім того, систематизуючи категорії, що характеризують „самість” людини, вчені-психологи структурують їх у три блоки: когнітивний, поведінковий та регулятивний. До першого з них вони відносять поняття: „самопізнання”, „самопостереження”, „самооцінка”, „самовідчуття”; до другого: „самоконтроль”, „самонаказ”, „самопрощення”, „самонавіювання”; до третього: „самопідготовка”, „самоосвіта”, „самовиховання”, „саморозвиток”, „самоактуалізація”, які виступають власне засобами регуляції процесу самореалізації.

Таким чином, особливо значимим способом самоствердження особистості засобами мистецтва в усвідомленому прагненні до самореалізації можна вважати саме творчий саморозвиток, який передбачає реалізацію свого особистого інтелектуального, духовного і творчого потенціалу. Адже, по суті, творчий саморозвиток властивий будь-якій сфері людської життєдіяльності, але найголовніше – діяльності творчої.

Вибір засобів мистецтва для виховання моральної самосвідомості старшокласників був не випадковим, оскільки наше сьогодення підтверджує положення про важливість взаємозв'язку мистецтва та особистості. Адже мистецтво впливає на особистість, певною мірою виховуючи та удосконалюючи її, а особистість знаходить у мистецтві задоволення широкого діапазону важливих для неї потреб й підтримку певної емоційної стійкості. Але насамперед мистецтво сприяє входженню людини у світ краси, стає для неї важливим орієнтиром щодо певних пізнавальних і культурних цінностей.

Цілком справедливими слід визнати переконання істинного цінителя краси В. Сухомлинського, який підкреслював, що справжнє пізнання мистецтва починається там, де людина осягає прекрасне для себе, для повноти свого духовного життя, живе у світі мистецтва, прагне прилучатися до прекрасного.

Завдання мистецтва полягають у: розвитку усвідомлення явищ художньої культури та їх ролі в житті людини, суспільства; вихованні активного

естетичного ставлення до явищ дійсності та мистецтва; систематичному та цілеспрямованому розвитку візуального та естетичного сприймання; формуванні практичних навичок та вмій у різних видах творчої діяльності; виявленні та удосконаленні художньо-творчих здібностей; послідовному формуванні культури та цілісному розвитку особистості.

Загальновідомо, що образотворче мистецтво, як один із найдавніших видів мистецтва, містить у собі чудові невербальні способи вираження ставлення особистості до предметів і явищ дійсності у формі візуальних символів, асоціативних зіставлень та художніх образів. Як предмет естетичного циклу в школі, образотворче мистецтво здійснює естетичний та етичний розвиток учнівської молоді, виховує у них емоційну чутливість до прекрасного, інтерес до мистецтва взагалі та художньо-творчої діяльності зокрема, розвиває духовність, естетичну культуру та морально-етичні принципи.

Ще до недавнього часу образотворче мистецтво було в школі так званим „другорядним” предметом і обмежувалося такими видами діяльності учнів, як малювання та розмови про мистецтво. Нині спостерігаються тенденції щодо позитивних змін, орієнтованих на більш якісний загальний та естетичний розвиток особистості. Вони передбачають насамперед удосконалення здібностей школярів різного віку до емоційно-естетичного та морально-етичного відгуку на твори мистецтва й активізацію мотивування їх творчого потенціалу та творчого самоствердження у мистецькій діяльності .

Але зміни ці наразі мало відчутні. Якщо у молодших школярів авторитет образотворчого мистецтва ще досить високий (з-поміж інших видів художньо-естетичної діяльності образотворчому мистецтву віддають перевагу 30-40% учнів початкових класів), то в середніх класах інтерес школярів помітно слабшає (20-30 % підлітків визначають цей вид мистецтва як найулюбленіший). Щодо старших класів, то лише близько 10% старшокласників виявляють інтерес до образотворчого мистецтва. Причини такого явища слід шукати не лише у вікових особливостях старшокласників, але і в організації надходження інформації про образотворче мистецтво (адже, починаючи з 8-го класу навчальні плани загальноосвітніх шкіл не передбачають вивчення цього начального предмету, майже відсутні позакласні види діяльності із застосуванням різних видів мистецтва, у тому числі – образотворчого). Дається взнаки і недостатня кількість високопрофесійних педагогів-художників у школах та слабка матеріально-технічна база (наочні засоби навчання, ТЗН, допоміжні матеріали, інструменти тощо).

Однак, як було виявлено під час емпіричного дослідження, навіть за означених умов у 5 % старшокласників спостерігається активний вибірковий інтерес до образотворчого мистецтва (його теоретичних, історичних, професійно-практичних аспектів), їх зацікавленість виходить за межі шкільних занять, значну частину вільного часу вони свідомо присвячують відвідуванню художніх виставок, галерей, музеїв, лекторіїв, гуртків, факультативів, студій, колекціонуванню репродукцій та мистецтвознавчої літератури, перегляду спеціальних телепередач й інтернетних арт-проектів, а також самореалізації засобами комп'ютерної графіки, дизайну та арт-терапії. Ці старшокласники за якісними показниками позитивно відрізняються від так званих „середніх” учнів

як щодо загального розвитку, так і щодо рівня сформованості естетичної культури.

З метою виявлення об'єктивного стану вихованості моральної самосвідомості старшокласників засобами мистецтва була розроблена методика експериментальної роботи, до змісту якої увійшли діагностувальні форми і методи дослідження окресленої проблеми, та заплановано на основі встановлених критеріїв і показників визначити рівні вихованості в учнів старших класів досліджуваного феномену.

Критеріальну базу експериментального дослідження було складено за трьома критеріями, а саме: *особистісно-мотиваційним, когнітивно-аксіологічним та креативно-діяльним*, оскільки:

Особистісно-мотиваційний критерій уможливує виявлення таких якостей особистості, як: цілісність, талановитість, гармонійність, неповторність, прагнення до розвитку, неординарність, самостійність, оригінальність, обдарованість, яскравість, комунікабельність, безпосередність, прогресивність поглядів, переконаність у правильності власних ідей, емоційність, чутливість, емпатійність, впевненість у своїх силах, прагнення бути самим собою, мрійливість, романтичність, відсутність стереотипів, своєрідний погляд на світ, несхожість на інших, захопленість своєю справою, розвинене почуття гумору, вміння бачити незвичайне у стандартному, потяг до експериментування, цілеспрямованість, прагнення чогось більшого, усвідомлення мети, наполегливість, сила волі, енергійність, стійкість, прагнення до досягнення своєї мрії, організованість, працездатність, зібраність, відповідальність, принциповість, оптимізм, вміння вирішувати певні завдання без зайвих проблем, здатність нести красу та добро у світ;

Когнітивно-аксіологічний критерій дає змогу з'ясувати наявність систематизованих знань шляхом прояву: оригінальності мислення, винахідливості, широкого кругозору, вміння інтенсивно міркувати, нестандартного мислення, пошуку нових ідей, логічності мислення, творчого мислення, розсудливості, філософського складу і свободи мислення, здатності до аналізу, хорошої пам'яті, вміння зосереджувати увагу, спостережливості поміркованості, широкого світогляду, глибокої освіченості, уміння аргументувати і доводити, здатності абстрагуватися, спроможності до висування геніальних ідей, сприйняття цінностей та здатність до оцінної діяльності;

Креативно-діяльний критерій допомагає визначити стан розвиненості таких особистісних якостей, як: увага, креативність, творчий потенціал, прагнення до самовдосконалення, новаторство, натхненність, ентузіазм, захопленість певною справою, здатність до візуалізації, творча активність, прагнення творити, розвинена інтуїція, спроможність створювати нове, спостережливості, здатність у всьому знаходити красу, художньо-творчі здібності, творчий підхід до усіх справ, естетичний смак, бажання створювати нове, розкутість у творчій самореалізації, жага до створення краси, розвинена загальна і естетична культура, вміння сприймати й цінувати прекрасне, оригінальний підхід до власного іміджу, естетична вихованість, прагнення до ефективної діяльності у різних сферах життя, а також до саморозвитку, творчого самовираження, самоактуалізації та самоствердження.

На підставі розроблених критеріїв вихованості моральної самосвідомості старшокласників уможливується та є необхідним визначення рівнів вихованості досліджуваного феномену: *недостатнього, середнього і високого*.

Недостатній рівень означеного утворення мають старшокласники з низьким рівнем мотивації щодо прагнення до особистісного розвитку, самостійності, емоційності, чутливості, впевненості у своїх силах, відповідальності, бажання бути самим собою, а також з байдужим ставленням до мистецтва та будь-якої творчої діяльності й неспроможністю сприймати та оцінювати мистецькі твори.

Середній рівень має учнівська молодь з певним прагненням до самостійності, комунікабельності, із переконаністю у правильності власних ідей, відчутними труднощами у здійсненні аналізу, порівнянь й узагальнень, наполегливістю, силою волі, з обмеженим запасом знань, навичок та вмінь у царині мистецтва, в той же час з достатнім усвідомлення мети, емоційністю, чутливістю, відповідальністю, вмінням вирішувати певні завдання без зайвих проблем, а також прагненням виражати власне ставлення до естетичних об'єктів та самореалізуватися у процесі виконання завдань творчого характеру.

Високий рівень притаманний старшокласникам із прагненням до саморозвитку, самостійності, комунікабельності, переконаністю у правильності власних ідей, емоційністю, чутливістю, емпатійністю, впевненістю у своїх силах, несхожістю на інших, захопленістю своєю справою, потягом до експериментування, цілеспрямованістю, прагненням чогось більшого, наполегливістю, розвиненою організованістю, відповідальністю, сформованими потребами щодо розширення обсягу та актуалізації естетичних знань, усвідомленою зацікавленістю різними видами художньо-творчої діяльності, добре розвиненим образним мисленням і достатніми уміннями стосовно сприймання та естетичної оцінки явищ життя і творів мистецтва, а також активним прагненням до самореалізації та самовираження у здійсненні власного творчого задуму.

З метою виявлення сформованості знань старшокласників про виховання моральної самосвідомості особистості передбачалося застосування таких методів: педагогічні спостереження, анкетування відкритого та закритого типів, опитування, тестування, співбесіди, тренінги, аналіз проблемних ситуацій, творчих завдань, вивчення документів і матеріалів навчально-виховної роботи експериментальних шкіл для забезпечення достовірності й об'єктивності результатів констатувального експерименту, що має сприяти залученню школярів до процесів самооцінки, самоусвідомлення та самоствердження, які уможливають глибоку внутрішню роботу кожного учня над собою.

Опитування широкого загалу школярів базових загальноосвітніх навчальних закладів уможливило констатацію досить невисокого (10-15%) рівня обізнаності старшокласників щодо творів образотворчого мистецтва.

Зокрема, з-поміж здобутків, відомих учням, переважають так звані „хрестоматійні” твори російських та закордонних митців. Перші місця „посідають”: „Джоконда” Леонардо да Вінчі, „Сикстинська мадонна” Рафаеля Санті, „Давид” Мікеланджело, „Золота осінь” Ісаака Левітана, „Богатирі” Віктора Васнецова, „Ранок у сосновому лісі” Івана Шишкіна, „Трійка” Василя

Перова, „Бурлаки на Волзі” та „Запорожці” Іллі Рєпіна, „Боярина Морозова” Василя Сурикова. Ймовірно, це зумовлено тим, що саме зазначені твори найчастіше використовувалися вчителями образотворчого мистецтва на уроках та в позакласній роботі впродовж кількох останніх десятиліть.

Набагато складнішою виявилася ситуація з творами українського образотворчого мистецтва. Більшість опитуваних учнів, крім Тараса Шевченка, взагалі не знають вітчизняних митців. Лише від 2% до 3% старшокласників були спроможні назвати деяких українських художників, серед яких: К. Білокур, М. Бурачек, М. Глушенко, М. Кривенко, М. Кузнєцов, Л. Левицький, В. Орловський, А. Петрицький, М. Пимоненко, М. Самокиш, С. Світославський, М. Ткаченко, Т. Яблонська. Однак при цьому ні імен художників, ні назв їх творів опитані школярі майже не знають.

Водночас за змістом відповідей виявилось: учні старших класів переконані в тому, що сучасна культурна людина має обов'язково володіти інформацією або знаннями щодо: найпопулярніших у світі мистецьких творів (77%); творів закордонних майстрів (75%); вітчизняної художньої спадщини (88%).

Учні цілком розуміють важливе духовне, естетичне та морально-етичне значення образотворчого мистецтва в житті кожної людини, у формуванні цілісності та гармонійності кожної зростаючої особистості. Тому серед головних критеріїв культурного рівня вони визначають: ґрунтовну мистецьку освіченість, або значний запас знань у галузі мистецтва (83%); достатньо розвинену емоційну чутливість, чи здатність до естетичних та морально-емоційних переживань (55%); активне естетичне сприйняття мистецьких творів та явищ життя, або володіння навичками оцінки художньо-естетичної цінності мистецького твору (69%), усвідомлену потребу в творчій самореалізації різноманітними креативними засобами (45%). Цей факт є ствердженням об'єктивно наявних передумов для активного виховного впливу на сучасних школярів засобами творів образотворчого, і насамперед українського, мистецтва передусім через удосконалення процесів їх опанування, сприймання та оцінювання.

Таким чином, проведені тестування, опитування і анкетування залучених до констатувальної експериментальної роботи старшокласників засвідчили, що більшість із них усвідомлюють важливість впливу мистецтва на виховання моральної самосвідомості сучасної молоді людини.

Водночас стала зрозумілою ситуація, коли послідовна зміна пріоритетності виховної, розвивальної та навчальної функцій образотворчого мистецтва у бік переважання перших двох уможливило підвищення якості впливу мистецьких творів на естетичне виховання школярів. Зазначене спонукає потребу поступово ліквідувати хибну практику, за умов якої вивчення творів образотворчого мистецтва в школі здійснюється переважно під час засвоєння школярами певного обсягу інформації, що є лише пасивною формою її опанування. Отже, цілком реальним може стати те, що у нинішніх методиці та практиці позакласної діяльності з образотворчого мистецтва окрім гурткової та факультативної роботи доцільним і необхідним є впровадження таких її масових форм, як тематичні олімпіади, пересувні виставки, пошукові художньо-етнографічні експедиції, інтегровані (з іншими видами мистецтва) конкурси, свята й фестивалі: „Моя країна – Україна”, „Свято Європейської культури”, „Місто веселих майстрів”,

„Моє рідне село”, „Свято Матері”, „Українське весілля”, „Народні ремісники”, „Вечір цікавих завдань” тощо.

На позакласних заняттях з образотворчого мистецтва можуть бути оптимальними й тематичні добірки пропонованих учням старших класів вітчизняних художніх творів, як-от: „Народні звичаї та обряди в українському образотворчому мистецтві”; „Образи рідної землі у творах українських майстрів пензля”; „Діти в творах українських художників”, „Шедеври українського образотворчого мистецтва в художніх музеях та галереях”, „Традиційне українське вбрання”, „Український іконопис”, „Українська народна архітектура”, „Образи героїв-захисників рідної землі у скульптурі, графіці, малярстві” та інші.

Важливо підкреслити, що сучасні вчені виступають за гармонізацію становлення зростаючої особистості й виховання у неї моральної самосвідомості через розвиток спроможностей до самоактуалізації, самопізнання і самоствердження засобами не лише мистецтв, але й креативних освітніх технологій та арт-терапії. При цьому варто згадати, що сьогодні у педагогічній практиці досить активно застосовується декілька підходів до розв’язання проблем, пов’язаних з моральним самоусвідомленням особистості засобами мистецтва і різноманітних арт-терапевтичних технік.

Загалом вважається, що арт-терапія виникла на теоретичних ідеях З. Фрейда та К. Юнга, які згодом були розвинуті в концепціях К. Роджерса та А. Маслоу щодо гуманістичної моделі становлення особистості. Арт-терапія, активно використовуючи у розвитку та вихованні людини мистецтво, значною мірою полегшує процес індивідуалізації, самовираження особистості на основі встановлення балансу між її несвідомим та свідомим „Я”.

Проблемами, пов’язаними з арт-терапією, опікувалися здебільшого дослідники у галузі теоретичної і практичної психології, педагогіки, соціології та мистецтвознавства, при цьому – стосовно всіх без винятку людей, особливо дітей та молоді (Г. Балл, Т. Баришева, В. Беккер-Глош, Е. Берн, О. Бернадська, Л. Виготський, Ю. Гапон, Дж. Гілфорд, А. Грецов, О. Грива, І. Зверєва, І. Зязюн, В. Кокоренко, О. Комаровська, О. Кондрицька, Е. Крамер, Л. Лебедева, К. Мальчиоді, Л. Мардер, Р. Мартін, О. Мелік-Пашаєв, В. Моляко, Я. Пономарьов, Н. Рождественська, В. Роменець, Н. Сучкова, О. Федій, С. Хоган та інші).

Основну мету арт-терапії вчені вбачають у гармонізації розвитку особистості через удосконалення спроможностей до самопізнання і самореалізації. Надзвичайно актуальними у цьому аспекті є міркування А. Маслоу, що основним джерелом творчої діяльності людини виступає її неперервне прагнення до самоактуалізації та самовираження.

Сучасні вчені-психологи (В. Кокоренко, О. Копитін) вважають, що, з психологічної точки зору, метою арт-терапії є створення умов для активізації особистісних змін та психологічна підтримка людини у цих змінах; аналіз та обговорення психологічних категорій (самосвідомості, «Я-концепції» цілісності особистості, самопізнання і саморегуляції, соціальних ролей, ставлення до інших людей. З особистісної – вираження суб’єктивного емоційного ставлення, поглядів, цінностей, переконань, а також сприйняття, переживання та аналіз

досвіду. З педагогічної та соціальної позицій, за допомогою арт-терапії можливо здійснювати відображення власних моральних принципів, теоретичних міркувань, передавати практичний досвід іншим, формувати сенситивність, рефлексію, толерантність, відкритість новому досвіду та спроможність удосконалити відповідні уміння. З методичного погляду, уможливилось опис структури занять, оптимальний підбір необхідних матеріалів, систематизація часових ресурсів, визначення опорних питань для обговорення внутрішнього плану творчої роботи, що підтверджує наявність взаємозв'язку особистісної, психологічної, педагогічної, соціальної та методичної частин в її змістовому наповненні.

Засновником руху „арт-терапії” називають британського художника А. Хілла, який у 1938 році запропонував для оздоровлення хворих людей використовувати засоби образотворчого мистецтва. Специфіка „арт-терапії”, котру здійснював А. Хілл та його послідовники, полягала у використанні художніх матеріалів разом із різноманітними формами творчого самовираження. Позитивні результати такої діяльності дали динамічний поштовх до поширення арт-терапії і для зовсім здорових людей.

У галузі арт-терапії глибоко вивчається та активно використовується не лише мистецтво, але й сам процес творчості як спосіб дослідження реальності й пізнання чогось нового, досі не відомого. Поряд із традиційними художніми техніками, матеріалами та образотворчими формами, які до того використовувалися у малярстві, графіці, скульптурі, декоративно-ужитковому мистецтві митцями та звичайними людьми-аматорами, все активніше опановуються ще й такі, як: асамбляж, хепенінг, перформанс, інтерактивні інсталяції (кібер-арт, боді-арт, стріт-арт, фото-арт, ленд-арт, тощо).

Арт-терапія об'єднує велику кількість різноманітних підходів, технік, форм і методів для творчого й експресивного самовираження особистості. Серед них: образотворчість, символдрама, театралізація, музична терапія, пластикодрама, казкотерапія, робота з різноманітними природними матеріалами, зокрема камінням і піском або пластиліном чи глиною.

Для прикладу можна згадати про те, що у всесвітньому відомому музеї Арт Брюг, заснованому 1945 року Ж. Дюбюффе у швейцарській Лозанні, репрезентується колекція неймовірно оригінальних арт-терапевтичних результатів: картин, рисунків, скульптур, рельєфів з мушель й теракоти, гобеленів, вишивок, моделей одягу, фантастичних конструкцій з різних матеріалів, котрі створили художники-самоуки. Відтак, мистецькі твори з „вкрапленими” музичними знаками, біблейські легенди, вишиті на багатометрових полотнах винахідливими митцями-аматорами безпосередньо зачаровують глядачів не лише технікою виконання, але й художньою досконалістю, вишуканістю та особливою образністю [51].

Образотворче мистецтво в арт-терапії також вдало асимілюється з такими сучасними художньо-виразними засобами, як: кіно (відео), телебачення, голографія, комп'ютерна графіка та художня фотографія, яку вчені вважають одним із найефективніших засобів дослідження підсвідомого.

Отже, цілком слушно є думка О. Федій, що „арт-терапія як визначальна складова естетотерапії є системою психолого-педагогічних впливів, яка

грунтується на використанні мистецьких засобів у навчально-виховному процесі з метою подолання негативних емоційно-чуттєвих станів та створення особливих умов у освітньому просторі для творчого розвитку особистості” [95, с. 162].

Необхідно наголосити на тому, що значну увагу арт-терапії давно приділяють в освітньо-виховній практиці Великобританії, Німеччини, Ізраїля, США, Швейцарії. Дедалі популярнішою останнім часом стає й в Україні. Зокрема, високої оцінки заслуговує цікава за змістом та формами діяльність „Асоціації Арт-терапії” в Криму, а ще центру „Лелека” та шкіл „Символодрама”, „Ейдетика” і „Школи цілісної людини” – в культурній асоціації „Новий Акрополь” (у м. Києві).

Як свідчить досвід роботи цих організацій та закладів, саме різні форми арт-терапії, або арт-терапевтичні засоби уможлиблюють естетичне сприйняття широким загалом людей краси рідного краю, соціальних та особистісних стосунків, багатьох естетичних предметів, які знайомі з дитинства. Арт-терапія чинить визначальний вплив на творче становлення будь-якої особи та формування у неї естетичних почуттів, ідеалів, смаків, потреб, моральних й етичних принципів та досвіду, а також оцінок і прагнення до творчого опанування навколишньої дійсності. При цьому доцільно констатувати, що у сучасних умовах це є надзвичайно важливим та особливо актуальним саме для цілісного розвитку кожної без винятку особистості.

У такому контексті дуже переконливим є висновок А. Маслоу, який справедливо підкреслював: „...Ми можемо здобути дуже важливі уроки з досвіду терапії, креативного підходу до освіти, навчанню мистецтв” [58, с. 82].

Для підтвердження висловлення А. Маслоу вартує уваги такий унікальний приклад використання художньої фотографії як інструменту „арт-терапії” для сліпих людей: сучасний учений з Болівії К. Ломбарді винайшов та застосував креативний підхід до занять художньою фотографією із зовсім сліпими людьми. Він використовував цей вид творчості не лише для процесу наведення на об’єкт та зйомки, але й зовсім неординарно за допомогою дотиків, рухів, звуків, ароматів та орієнтації у просторі (через чисті емоції і почуття). Дослідник навчав людей різного віку „бачити без погляду”, коли вони створювали високохудожні фотографії, якими захоплювався широкий загал зрячих.

Таким чином, на особливу увагу заслуговують й приклади соціально-педагогічних можливостей такого безперечно потужного арт-терапевтичного засобу, як художня фотографія, що в новітніх умовах всеукраїнського „Майдану гідності”, крім доволі популярного в соціумі виду „технізованої” людської діяльності, набула ознак діяльності патріотичної, громадянської, гуманістичної, психологічно-коригуючої, морально-етичної, пізнавальної, виховної, розвивальної, творчої.

Відтак, цілком справедливими та об’єктивними варто вважати висновки сьогочасних учених (М. Бурно, О. Копитін, Й. Кук, Дж. Лей, С. Скейфі, Д. Уоллер), які розглядають фотографію як важливу форму соціалізації, морального самовираження, самопізнання та творчої самореалізації особистості. Нині все очевиднішою стає актуальність соціально-дієвого та творчо-активізуючого потенціалу фотографії, особливо тієї, яку називають художньою.

Саме художню фотографію, що значною мірою пов'язана зі створенням не лише візуальних, але й художніх образів, сучасне мистецтвознавство відносить до так званих „візуальних” видів мистецтва. Ці види, з одного боку, являють собою канал одержання більше як 90 % інформації про навколишній світ, а з іншого – є дієвим засобом формування почуттєво-емоційної та морально-етичної сфер людини.

Художня фотографія, безсумнівно, впливає на особистість, удосконалюючи її, а особистість задовольняє у цьому різновиді візуального мистецтва широкий діапазон важливих для неї потреб, підтримує певну емоційну стійкість. Художня фотографія містить у собі чудові невербальні та опосередковано вербальні способи вираження ставлення особистості до предметів і явищ дійсності у формі символів, асоціативних зіставлень, художніх образів.

До того ж, залучення до художнього фотографування не лише збільшує діапазон візуальних вражень та творчих можливостей особистості, але і якісно ускладнює структуру зорового та естетичного сприймання, асоціювання і творчої уяви, додаючи певних можливостей для власного осмислення та переживання стосовно якогось об'єкта, предмета або явища життя. Це, своєю чергою, дає змогу кожному бути не пасивним споживачем візуальних чи соціальних вражень, але й людиною, здатною адекватно сприймати та оцінювати реальну і художньо-образну сутність навколишнього світу, сміливо втілювати свої уявлення, асоціації та почуття у самостійних творчих роботах.

Водночас очевидно, що особливо актуальним у теперішніх умовах є оволодіння кожною людиною, передусім юною, високорозвинутим почуттям безкорисливого милування красою. І саме художня фотографія уможлиблює естетичне сприйняття краси рідного краю, людських стосунків, багатьох естетичних предметів, що оточують кожного з дитинства, а тому має визначальний вплив на творчий розвиток зростаючої особистості загалом і формування у неї естетичних почуттів, ідеалів, смаків, потреб, оцінок, а також на виховання у неї моральної самосвідомості.

Таким чином, розгляд проблеми використання мистецтва у вихованні моральної самосвідомості старшокласників, що ґрунтувався на положеннях Національної стратегії розвитку освіти України у 2012–2021 роках, підтвердив можливість реального підвищення рівня морального та етичного виховання і доцільність створення оптимальних педагогічних умов для самореалізації зростаючої особистості у суспільстві та набуття нею свободи, гідності, совісті, відповідальності й самоствердження засобами образотворчого мистецтва та арт-терапії.

Розділ 3. МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

3.1. Форми та методи виховання моральної самосвідомості молодших школярів

Моральна самосвідомість – це така специфічна форма моральної свідомості, предметом якої виступає вона сама, а також людина – її носій.

Аналіз наукової літератури дозволив дати таке визначення основної категорії нашого дослідження (за К. Черною): „Моральна самосвідомість особистості – це усвідомлення себе, своїх моральних цінностей, якостей, потенційних можливостей, поведінки, дії, вчинків, їх мотивів і наслідків, ставлення до навколишньої дійсності й інших людей, своєї діяльності та її значення для себе і суспільства”.

Спираючись на проаналізовану структуру моральної свідомості, враховуючи особливості дефініції „моральна самосвідомість” до її функцій можуть бути додані такі: становлення морального „Я” особистості; самооцінка; моральна оцінка іншого (молодшого, ровесника, старшого, члена групи, класу та інших); моральна рефлексія; моральний самоконтроль і корекція поведінки; моральне самовдосконалення.

Виховання моральної самосвідомості особистості передбачає наявність ціннісного компоненту, який охоплює такі особистісні цінності: свобода, гідність, совість, відповідальність, які разом дають змогу визначити ціннісне ставлення до свого „Я”, а також самодостатність, яка є виявом ставлення до себе та інших людей.

Завдання формувального етапу дослідження:

1. Розробити зміст, форми і методи виховання моральної самосвідомості молодших школярів (учнів 3–4-х класів) у позакласній діяльності.

2. Експериментально перевірити педагогічні умови виховання моральної самосвідомості молодших школярів (учнів 3–4-х класів) у позакласній діяльності.

Для проведення формувального етапу експерименту нами була розроблена методика, яка містила комплекс взаємопов’язаних форм, методів і засобів виховання: анкетування, методика незакінчених речень, ігрові методики, тестові завдання для учнів, практичні вправи для дітей, метод ситуацій, виховні години тощо.

Методика незакінчених речень

Учитель пропонує дітям поміркувати і висловитися з приводу закінчення речення. Під час опитування слід отримати від усіх дітей класу їх міркування стосовно кожної морально-етичної категорії, обов’язково ставлячи запитання мотиваційного характеру („Чому саме таке закінчення ти пропонуєш?”).

I.

Поважати інших означає...

Мене поважають, якщо я...

Відстоювати свою національну гідність означає...

II.

1. Хто я? Я (для своєї сім'ї, друзів, класу, Батьківщини)...
2. Свобода – це ...
3. Бути вільним означає...

III.

1. Бути відповідальним означає...
2. Відповідальна людина завжди...

IV.

1. Який(а) я?
2. Поводитися совісно означає...

V.

1. Бути самодостатньою людиною означає...
2. Самодостатня людина завжди...
3. Протистояти поганим впливам (чомусь поганому, недоброму) означає...

Розв'яжи проблему

Поміркуй і обґрунтуй свою думку:

1. Чи може бути свобода без відповідальності?
2. Чи можна робити все що забажаєш і бути вільним?
3. Чи треба вміти оцінювати і контролювати себе? Для чого це потрібно?

Метод самооцінки

Для визначення співвідношення педагогічної оцінки, дитячої самооцінки, оцінки однолітків проводиться опитування (або індивідуальна бесіда із запитаннями до учнів), а потім на ці ж запитання відповідає педагог. Отримані результати можуть бути зафіксовані в анкеті.

Анкета з визначення моральної самооцінки молодшого школяра (учня 3 або 4-го класу)

Діти! Спробуйте оцінити себе за п'ятибальною шкалою (від 1 балу – найменшого до 5 балу – найвищого) щодо наявності у себе таких сформованих цінностей:

Моя самооцінка

1. Гідність –
2. Свобода –
3. Відповідальність –
4. Совість –
5. Самодостатність –

Можна також запропонувати за цими ж цінностями оцінити кожного учня його однокласником(ницею) та вчителем, порівняти отримані дані (чи адекватною є самооцінка дитини порівняно з оцінкою її іншими). Подати дані можна у вигляді таблиць:

Учень (ПБ)				
Цінності (бали від 1 до 5)				
Гідність	Свобода	Відповідальність	Совість	Самодостатність

Однокласник(ниця)				
Цінності (бали від 1 до 5)				
Гідність	Свобода	Відповідальність	Совість	Самодостатність

Вчитель				
Цінності (бали від 1 до 5)				
Гідність	Свобода	Відповідальність	Совість	Самодостатність

Вправа „3 чого складається гідність людини”

Завдання: узагальнити уявлення учнів про гідність, її види (особистісну, людську, національну); розвивати вміння помічати прояви різних видів гідності у поведінці своїх товаришів.

Процедура. Участь бере весь клас. Вчитель наводить приклади прояву гідності (її видів) з подій власного життя, життя дітей класу та аналізує, які види гідності людини було виявлено. Після цього пропонує учням пригадати приклади прояву різних видів гідності з боку їх однокласників стосовно самих себе, будь-якої людини, записати ці приклади в зошит. Учні зачитують приклади і аналізують їх. Ці „складові гідності” занотовуються на класній дошці. Учні аналізують всі приклади, наводять відповідні приклади з життя інших людей, героїв літературних творів, мультфільмів чи кінофільмів.

Завершальне слово педагога:

Було помітно, діти, як приємно вам згадувати різні прояви гідності, її видів. Що ж робить людину Людиною? Без яких якостей вона не може називатись людиною?

Чи вважаєш ти себе гідною людиною? За що?

Анкетування учнів „Кого ми поважаємо?”

Роздайте учням аркуші паперу. Попросіть їх на одній половині написати імена людей, яких вони поважають, а на іншій – імена тих, чію повагу вони хотіли б заслужити. Потім учні відповідають на запитання:

1. Яку роль відіграє повага в житті людей?
2. Що в людях гідно поваги?
3. Чому я хочу, щоб ті або інші люди поважали мене?
4. Що я відчуваю, коли мене поважають? Чому?
5. Що я відчуваю, коли мене не поважають? Чому?
6. Кого важче поважати: знайомих чи незнайомих? Чому?

Методика „Розуміння складових моральної самосвідомості” (3-4 класи)

Мета: визначення рівня розуміння молодшими школярами таких складових цінностей моральної самосвідомості, як гідність, свобода, відповідальність, совість, самодостатність.

Завдання 1

Необхідно вибрати з варіантів відповідей той, що найбільше підходить до поданого поняття, правильно пояснює його суть. Обвести букву, під якою розміщена правильна відповідь.

1. Національна гідність:

- а) знати й шанувати історію, мову, культуру свого народу;
- б) брати участь у добрих справах, спрямованих на зміцнення своєї держави;
- в) знати історію лише того місця, де народився;
- г) знати гімн, герб, прапор України;
- д) вміння відстоювати національну гідність;
- е) любити свою Батьківщину, свій народ;
- ж) любити свою сім'ю, родину, пишатися своїм родоводом.

2. Поважати інших означає:

- а) поважати й допомагати всім, незалежно від їх матеріального становища;
- б) здійснювати гідні вчинки, поводитися чесно і правдиво;
- в) уміти правильно оцінювати лише себе;
- г) уміти правильно оцінювати інших.

3. Поважати себе означає:

- а) бути ввічливим;
- б) відстоювати свої права;
- в) не дозволяти ображати себе;
- г) бути відповідальним за свої слова, дії, вчинки.

4. Совість:

- а) поводитися совісно, коли немає поруч інших;
- б) уміти дати правильну оцінку своїм вчинкам;
- в) уміти дати оцінку вчинкам інших;
- д) поводитися совісно, лише коли поруч є дорослі;
- е) завжди переживати, якщо здійснив негідний вчинок.

5. Свобода:

- а) це певна незалежність від інших;
- б) уміти робити вибір самостійно, без втручання інших людей;
- в) відповідати за свої вчинки;
- г) це коли можна робити все, що забажаєш;
- д) уміти передбачати наслідки своїх дій, вчинків.

6. Відповідальність:

- а) знати свої права і обов'язки;
- б) відповідати за справи, які роблять інші;
- в) уміти виконувати свої обов'язки;
- г) бути відповідальним за доручену справу, прийти на допомогу іншим.

7. Самодостатність:

- а) бути самостійним, упевненим у собі;

- б) бути готовим протистояти поганим впливам;
- в) уміти оцінювати і контролювати себе;
- г) уміти відстоювати себе;
- д) бути готовим вирішувати деякі проблеми самостійно;
- е) вирішувати проблеми лише за допомогою інших.

Навчальна гра „Прес-конференція”

Перший учень (виходить за бажанням) спочатку говорить про свої достоїнства, потім відповідає на запитання однокласників. Питання різні: про ставлення до занять, класу, сім’ї тощо. Наприкінці виступу він пропонує прізвище наступного виступаючого.

- Кого Ви поважаєте в класі, за що саме, які достоїнства? Хто поважає Вас, за що саме? Як Ви проявляєте свою повагу?
- За кого і за що Ви відповідальні?
- Чи завжди Ви готові самостійно прийняти рішення у різних життєвих ситуаціях?
- Які достоїнства є у Вас (за що Вас можна поважати і проявляти до Вас симпатію)?

Ігрова вправа „Перевтілення” (за Ж. Маценко)

Завдання: розвивати здатність „входити” у внутрішній світ іншої людини (істоти) та співпереживати; вчити засобів експресивного демонстрування емоційних станів; сприяти розвитку уяви.

Процедура. Вправа проводиться з групою учнів (не більше семи). Решта групи чи класу спостерігає за виконанням та дає оцінку образності перевтілень.

Вступне слово вчителя

Чи замислювалися ви колись над тим, що саме відчуває, переживає, думає, бажає інша людина або жива істота? Давайте спробуємо. Я запропоную кожному з вас певний образ, а ви ніби станьте ним на декілька хвилин. А потім по черзі розповісте усім нам, про що ви думали, як почувались, що робили, чого бажали.

Орієнтовні образи для виконання справи:

1. Малюк, якого образив твій товариш на очах однокласників.
2. Дівчинка здійснила негідний вчинок, який побачили інші діти, але покарання за нього понесла інша людина.
3. Учень, який не підготував доручену йому вчителем доповідь.
4. Учениця, яка самостійно виготовила обереги для воїнів АТО.

Метод ситуацій „Закінчи оповідання”

Мета: викликати у дітей бажання боротись за свої права, пропонуючи різні виходи з конфліктних ситуацій. Виховувати у дітей почуття справедливості, совісті, гідності, відповідальності, прагнення не порушувати права інших людей, бути самодостатньою, самостійною, вільною людиною.

Вчитель читає дітям декілька історій, пропонує обговорити описані в них ситуації і придумати, як мали вчинити герої цих оповідань.

1. Вадим постійно виявляє неповагу до інших, грубість до своїх товаришів. Як бути?

- Прагнути уникати спілкування з Вадимом.
- Відповідати грубістю на грубість.
- Мовчки „ковтати” образи.
- Висловити свої зауваження Вадимові.

Запитання для обговорення:

- Чому виникає нетерпимість однієї людини іншої, неповага її гідності? (Через низький рівень культури, її виховання, через упереджене ставлення до людей, небажання їх зрозуміти.)

Де найчастіше можна спостерігати прояви нетерпимості? (У магазинах, транспорті, під час прогулянки...)

2. Микола, учень 3-го класу, ніколи не виконує доручень, які йому дає вчитель. Він часто скаржиться, ображається, що з ним не хочуть товаришувати діти в класі, виконувати доручення разом.

Запитання для обговорення:

- Як можна назвати вчинки Миколи? Спробуй охарактеризувати.
- Як ти гадаєш, чому він так поводитьсь?
- Чи хотів би ти товаришувати з Миколаєм?
- Що можна порадити хлопчикова? Над якою рисою характеру йому слід працювати?

3. Катруся сиділа вдома разом зі старенькою бабусею. Її подруга Оленка зателефонувала і запросила подругу до себе в гості. Раптом бабусі стало погано з серцем. Дівчинка намагалась зателефонувати батькам, але їй це не вдалося. Що робити?

- Дівчинка продовжує телефонувати батькам.
- Чекає, поки мине напад у бабусі.
- Звернеться по допомогу до сусідів.
- Викличе “швидку допомогу” або сама допоможе бабусі (дасть ліки тощо).

Ігри про права і обов’язки дитини, учня (за О. Хухласвою)

Вправа „Ятакхочу” (3 клас)

Вчитель розповідає дітям про дівчинку, яку звали не Наталка, не Марічка, а Ятакхочу, тому що вона завжди робила тільки те, що хотіла, незважаючи на інших людей, з неповагою ставлячись до них. Дітям пропонується придумати фрази, характерні для цієї дівчинки, з якою інтонацією вона їх говорить, почергово вимовити їх.

Після цього дітям дається завдання поміркувати над тим, чи хотіли б вони дружити з такою дівчинкою і запропонувати, як допомогти дівчинці Ятакхочу стати ввічливою людиною, яка з повагою ставиться до інших.

Вправа може бути проведена як гра-драматизація.

Вправа „Біла ворона”

Мета: розвивати здатність помічати та цінувати індивідуальність інших людей.

Ведучий пропонує одному з учасників на деякий час стати не таким як усі. Для цього йому потрібно робити все протилежне тому, що робить група. Група

наслідує всі рухи ведучого (наприклад, група підіймає руки, а „біла ворона” – ні; усі усміхаються, а „біла ворона” – насуплюється тощо).

Через певний час ведучий каже: „Це важко – бути не таким як усі. Хто йому допомагатиме?” Так з’являються дві „білі ворони”. Потім їх стає більше. Коли до „білої ворони” приєднується більшість, вправа завершується.

Дискусійна сітка

- Чи варта доброго ставлення людина, яка вас образила? Поясніть свою думку.

Вправи-міркування

а) Розкрити підтекст народної приказки.

Як ти розумієш зміст такої народної приказки “У нього совість, як діряве решето”. Про кого так говорять? Спробуй оцінити себе за цією приказкою. Чи совісна ти людина? (Так/Ні/Не завжди);

б) Проаналізувати зміст вірша.

Які поради вам, діти, дає автор?

Не нарікай на глухість душ людських

І не гостри в злобі на них зубів...

А ти, що людям ти зробив,

Що вимагаєш доброти від них?

Чого мовчиш, подумай і збагни!

Не віджени колючим словом

Того, хто руку подає, —

Так можна навіть випадково

І щастя втратити своє.

Витри піт солоний із чола

І трудись, забувши про утому,

Бо людина ціниться по тому,

Чи вона зробила, що могла.

Скільки сил у неї вистачало,

Щоб на світі більше щастя стало.

(О. Когачук)

Диспути за змістом оповідань

1. Едмондо де Амічис „Сніжка” (уривок із повісті „Серце”) (3 клас)

Діти, на уроках з позакласного читання у підручнику „Моя домашня читальня” ви познайомились із героєм оповідання „Сніжка” хлопчиком Енріко та прикрим випадком, який стався одного зимового дня.

- Що схвилювало тебе в цьому оповіданні? Що ти відчував? Як ти оцінюєш вчинок і слова директора школи Гароффі та його друга Гарроне?

- Хто з героїв оповідання тобі сподобався найбільше і чому? Чому ти так вважаєш?

- Поміркуй, а якби ти вчинив в такій ситуації на місці головного героя оповідання хлопчика Енріко?

- Чи завжди ти вчиняєш гідно? (Так, ні, не завжди).

Закінчіть речення:

Поважати іншого означає...

Гідна людина завжди...

- За що і коли тебе мучила совість, за які твої вчинки? За що тобі соромно й досі?
- Чи вважаєш ти себе совісною людиною? (Так, ні, не завжди).

Закінчіть речення:

Совісна людина ніколи не...

2. Пилип Бабанський „Обіцянка” (у навчальному посібнику з літературного читання „Я люблю читати” О. Савченко) **(4 клас)**

- У що і де грались діти?
- Які дії собаки Бульки засвідчують, що він був розумним?
- Які наміри були в Костика? Чому він не виконав своєї обіцянки?
- Як ти оцінюєш вчинок хлопчика? Як можна назвати такий вчинок?

Яка головна думка твору. Спробуй пригадати ці слова. Поміркуй, може в житті відповідально варто ставитися лише до людей? А до тварин? Чому?

Закінчіть речення:

Відповідальна людина – це людина, яка...

Поміркуй, а яка ти людина, відповідальна чи ні? (Так, ні, не завжди).

Спробуй оцінити себе за “драбинкою” самооцінки. Для цього намалюй драбинку з п’яти сходинок. Познач одну зі сходинок – твою самооцінку – червоним кольором.

Поміркуй, як тебе оцінюють однокласники за цією якістю. Познач цю оцінку зеленим кольором.

Поміркуй, як тебе оцінює вчитель за цією якістю. Познач цю оцінку синім кольором.

Дискусія на тему: „Навіщо людям потрібна совість?” (3–4 класи)

Вчитель: Діти! Поміркуймо, чому оточуючі так цінують людей, які мають совість. Спробуємо відшукати відповідь на це проблемне питання: навіщо людям потрібна совість і чи легко бути совісною людиною?

Совість – це цінність людини, яка дозволяє їй критично оцінювати власні вчинки. Її недарма називають «внутрішнім контролером людських вчинків». Є вчинки в житті кожного з нас, про які ми жалкуємо все життя. Їх хочеться забути, проте пам’ять повертає до них знову і знову – це наша совість не дає нам спокою.

Методика „Асоціативний куц”

Отже, спробуємо відповісти на запитання: Що таке совість? Яку людину можна назвати совісною, за які її вчинки? Доберемо антонім до поняття „совісний”.

Дискусія:

А тепер поміркуймо над більш складним питанням: навіщо людям треба бути совісними? Чи легко бути совісною людиною?

Об'єднайтеся у три групи:

1 – ті, які вважають, що совісною людиною бути легко;

2 – ті, які вважають, що важко;

3 – ті, які ще не визначилися щодо цієї проблеми.

Доберіть по три докази для захисту своєї позиції. Ті діти, які не визначились, можуть перейти в 1-шу чи 2-гу групу, якщо їхні докази вам найбільше сподобаються.

Гра „Дзеркало”, або „Обмін ролями”

(розігрування ситуацій)

- Ти вийшов на перерву (у подвір'я) і побачив, що там б'ються (сваряться) хлопці (або дівчата). Розніми їх.

- Тобі дуже сподобалась іграшка у твого друга. Одного разу ти вийшов погуляти і побачив, що твій друг забув її на подвір'ї. Ти...?

- Ти дуже образила свою подругу. Спробуй помиритися з нею.

- На вулиці ти знайшов кошени, що дуже змерзло. Ти...?

- Подруга запросила тебе піти погуляти, а ти ще не зробила уроки. Ти...?

Вправа „Смітник” з елементами самооцінки (за О. Хухласвою)

Ведучий ставить на середину класу корзинку для сміття. Вчитель пропонує дітям висловитись стосовно того, навіщо це знадобилось. Навіщо взагалі людині смітник? Чи можна в житті обходитись без нього? Яким би було в цьому разі наше життя?

Так само відбувається і з нашими почуттями. У кожного з нас вони можуть накопичуватись, ставати непотрібними. А деякі люди любляють нагромаджувати свої почуття, наприклад образи чи страху. Дітям пропонується викинути старі непотрібні образи, гнів, страх до смітника. Треба на аркушах паперу записати почуття, яких вони хотіли би позбутись, наприклад: “Я ображаю на...”, “Я серджусь на...”, “Я боюсь...”, потім згорнути їх, викинути у смітник, а черговий повинен одразу ж викинути зміст корзинки до ящика зі сміттям.

Вправа „Як навчитись оволодівати собою, робити над собою вольові зусилля”

Діти! Часто у людини в житті не все вдається, виникають проблеми, у неї псується настрій, здається, що всі зусилля марні. Пам'ятайте, що думки „Я не можу, у мене нічого не вийде, я не впораюсь, ...” треба завжди гнати від себе. Якщо вони виникли, скористайтесь такою вправою:

* Сядь зручно, очі заплющ, дихай рівно, спокійно. Уяви, що ти виправив ситуацію, ти відчуваєш гордість за те, що ти сильніший за обставини.

* Подумки ти кажеш собі:

- Я вмю володіти собою! Я сильна людина!

* Від цих слів сили ще більше наповнюють тебе, плечі розпрямляються, голова гордо підіймається, ти ніби стаєш вищим. Розплющ очі і скажи тричі:

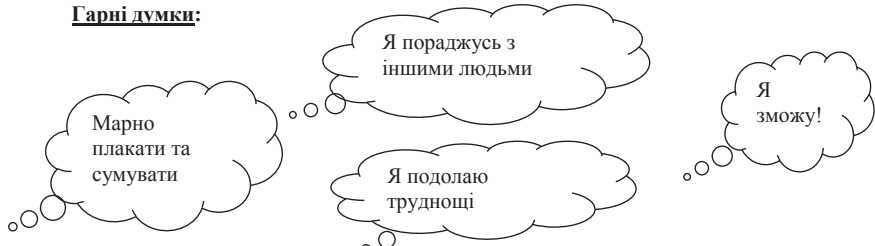
- Я вмю володіти собою!

Допоможе захоплива робота, справа, яку ти ще тільки вчишся виконувати, яка не завжди тобі вдасться поки що, але яка відверне твою увагу від неприємностей. Додай терпіння та зусиль – і у тебе все вийде!

Пам'ятайте, що часто ми не можемо в житті змінити саму ситуацію, але завжди можемо змінити своє ставлення до неї. Ми можемо вибирати, про що думати і як думати!

- Якими можуть бути наші думки? Продовж речення!

Гарні думки:



Думки слабкої людини (без вдлі):



Гра „Чарівні окуляри” (1-4 класи)

Мета: закріпити уявлення дітей про позитивні якості (достоїнства); дати можливість дітям побачити позитивні риси кожного з дітей в класі. Вчити визнавати цінність кожної людини. Виховувати почуття поваги один до одного.

Слово вчителя

Діти, уявімо собі, що у нас є незвичайні окуляри – чарівні. В них ми можемо розгледіти те добре і хороше, цінніше, що є в кожній людині, навіть якщо інколи вона приховує це від усіх. Зараз я примірю ці чарівні окуляри... Ой, які ви всі красиві, привабливі, веселі та розумні. Вчитель підходить до кожної дитини і називає хоча б одну її позитивну якість. Потім пропонує дітям приміряти ці окуляри, подивитись один на одного і спробувати побачити якомога більше доброго, хорошого в кожному з них, навіть, якщо раніше цього не помічали. Діти по черзі надівають чарівні окуляри і називають достоїнства своїх товаришів. У випадку, якщо комусь важко це зробити, вчитель або інші діти допомагають однокласникові. За можливості бажано не повторюватись, розширюючи коло позитивних рис людини.

Вправа „Побудуй себе сам”

Учитель. Діти, кожна людина протягом життя виховує себе для того, щоб стати кращою, щоб її поважали інші, щоб вона сама поважала себе. Давайте

поміркуємо, з чого можна побудувати уявний будинок – ваш будинок, людини моральної, гідної поваги. (На дощці – стилізований будинок, в учнів – аркуші у вигляді цеглинок, на кожному буде свій напис. Наприклад: „совість”, „відповідальність”, „свобода”, „самодостатність”, „повага гідності” тощо). Фундамент нашого будинку – це наші природні здібності, здоров’я, інші люди, навколишній світ. Оточують наш будинок інші будинки, тобто інші люди, в яких свої “цеглинки” (людські якості). Стіни – це характер людини, основа нашого будинку. Виберіть ті цеглинки, з яких будуть побудовані стіни вашого будинку. (Учні прикріплюють аркуші-цеглинки, пояснюють свій вибір, декілька цеглинок порожні, на них можна записати своє слово). Освітлює ваш будинок гідності яскраве сонечко, щоб кожному з вас жилося щасливо в такому будинку.

Поміркуймо: Що допомагає людині бути моральною особистістю? А що їй заважає? Що б ви хотіли побажати один одному? (Учні обмінюються побажаннями.)

Ігрова вправа „Клубочок”

(Учитель бере клубочок з різнокольорових ниток – символів різних почуттів людини та рис її характеру, пояснюючи це дітям).

Учитель. Намагаючись стати вихованою, гідною поваги людиною, кожен із нас має усвідомлювати свої позитивні та негативні риси характеру. Пригадайте, будь ласка, кожен свої позитивні риси. Як ти гадаєш, чим ти відрізняєшся від інших? Узнявшись за ниточку клубочка, продовжимо речення: „Мій друг сказав би про мене, що я...”.

(Клубочок передається по класу від учня до учня, останній передає нитку вчителю, утворюється коло).

Учитель. Прагнучи стати кращими й гідними людьми в житті, пам’ятайте слова, які зможуть допомогти вам це зробити:

Щастя не слава, не гроші – все це мина.

Щастя – це друзі хороші,

Шана людська. (О. Підсуха)

Підсумок обговорення

- Що ж є найголовнішим в житті людини? Чому?

Методика „Вибір” (за І. Бехом)

Мета: з’ясувати і виховувати ставлення учнів до таких якостей, як повага, повага гідності, чесність, відповідальність тощо.

Учням пропонується обрати відповідь, яка відповідає їхнім вчинкам у певних ситуаціях:

1. Ти випадково почув, як група твоїх однокласників висловили слушне, але неприємне зауваження на твою адресу. Як ти вчиниш?

а) спробуєш пояснити однокласникам, чому ти так повів себе;

б) переведеш розмову на жарт, але якомога швидше спробуєш виправити недоліки, про які йшлося;

в) зробиш вигляд, що нічого не чув;

г) зауважиш товаришам, що вони нічим не кращі, бо говорять про тебе за твоєї відсутності.

2. Ти побачив, як твій однокласник несправедливо образив іншого. Як ти вчиниш?

а) вимагатимеш від того, хто образив, вибачитись перед ображеним;
б) з'ясуєш причини поведінки однокласників і допоможеш розв'язати проблему;

в) висловиш співчуття тому, кого образили;

г) зробиш вигляд, що тебе це не стосується.

3. Ти ненавмисно завдав шкоди іншій людині (розлив фарбу на парту, штовхнув товариша, коли він писав у зошиті, тощо). Як ти поведеш себе?

а) зробиш усе можливе, щоб усунути наслідки того, що ти зробив;

б) вибачишся, пояснивши, що не хотів цього;

в) зробиш вигляд, що ти не винний, намагатимешся, щоб ніхто не помітив шкоди, яку ти заподіяв іншому;

г) звалиш провину на того, хто потерпів.

Оброблення отриманих даних

Вибір учнем відповіді а) – свідчить про активний, позитивний, стійкий прояв, наприклад, такої якості, як «повага людської гідності», «совість», «відповідальність» тощо.

Відповідь б) – свідчить, що цей прояв недостатньо активний і стійкий (можливі компроміси).

Якщо учень вибрав відповідь в) – це свідчить про пасивний і недостатньо стійкий прояв означеної якості.

І, нарешті, вибір останньої відповіді г) – є свідченням негативного прояву школярем певної якості.

4. Ти не виконав завдання вчителя. Як ти поведеш себе?

а) спробуєш чесно пояснити причину невиконання завдання;

б) вибачилися, пояснивши, що терміново виконаєш завдання;

в) зробиш вигляд, що не винний, це сталося ненавмисно;

г) звалиш провину на інших, які начебто заважали тобі.

3.2. Методика виховання моральної самосвідомості у молодших підлітків

З огляду на виявлені недоліки у вихованні моральної самосвідомості молодших підлітків у позакласній діяльності, а також на підставі аналізу причин, помилок і упущень, які притаманні процесу виховання учнів 5–6-х класів, розроблена нами методика передбачає проведення певної підготовчої роботи з учителями експериментальних класів (виступи на педагогічних і координаційних радах, засіданнях методичних секцій вчителів і класних керівників 5–6-х класів, співбесіди та семінари тощо). Наводимо приблизну тематику повідомлень.

1. Особливості виховання моральної самосвідомості молодших підлітків загальноосвітньої школи в сучасних умовах.

2. Досвід виховання моральної самосвідомості молодших підлітків у вітчизняній і зарубіжній педагогіці.

3. Урахування вікових особливостей у вихованні моральної самосвідомості молодших підлітків.

4. Вплив авторитарної і гуманістичної педагогіки на виховання моральної самосвідомості молодших підлітків

5. Професійна етика і такт вчителя у вихованні моральної самосвідомості молодших підлітків.

6. Роль батьків у вихованні моральної самосвідомості молодших підлітків.

7. Труднощі, проблеми та упущення у вихованні моральної самосвідомості молодших підлітків.

8. Організація позакласної виховної роботи у 5–6-х класах, спрямованої на виховання моральної самосвідомості молодших підлітків.

9. Програма педагогічного спостереження за вихованням моральної самосвідомості молодших підлітків.

10. Використання інноваційних методик і технологій у вихованні моральної самосвідомості молодших підлітків у позакласній діяльності.

З метою актуалізації педагогічних знань і навичок батьків учителям рекомендовано провести семінарські і практичні заняття за такою тематикою:

5 клас

– Повага до особистісної гідності молодшого підлітка.

– Виховання національної гідності в молодших підлітків у позакласній роботі.

– Свобода і відповідальність у молодшому підлітковому віці.

– Виховання совісті молодших підлітків в індивідуальній і колективній діяльності.

– Формування навичок самостійної роботи в учнів 5–6-х класів.

6 клас

– Вирішення проблем мобінгу, булінгу та хейзингу у колективах молодших підлітків.

– Інноваційні методи виховання національної гідності молодших підлітків у позакласній роботі.

– Виховання у молодших підлітків відповідального ставлення до своїх доручень.

– Свобода і совість як прояв моральної самосвідомості молодших підлітків.

– Залучення молодших підлітків до участі у позакласній роботі як умова виховання у них самодостатності.

Співпраця з батьками як рівноправними партнерами у вихованні моральної самосвідомості молодших підлітків дає можливість ефективно використовувати сильні сторони кожного у вирішенні таких важливих виховних завдань, як:

– ставлення до дитини як найвищої цінності, визнання її потреб, створення умов для самореалізації;

– створення сприятливих педагогічних умов для виховання моральної самосвідомості молодших підлітків;

– гуманізація стосунків у сім'ї, оздоровлення і покращення психологічного клімату у сім'ї;

– подолання у дітей комплексів меншовартості, шкідливих звичок, низької і завищеної самооцінки, невпевненості, нехтування правами інших, приниження,

самоїдства та інших якостей, які негативно позначаються на моральній самосвідомості особистості дитини.

Вчитель є ключовою фігурою у сучасному виховному процесі. Саме його педагогічний професіоналізм і майстерність мають важливе значення для виховання культури гідності молодших підлітків, підготовки батьків до здійснення цього процесу в умовах сім'ї та залучення їх до спільної зі школою конструктивної діяльності, налагодження ефективного суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Демократичне суспільство зацікавлене в тому, щоб учитель не тільки навчав дітей основ наук, а й виховував їх людьми з високим рівнем моральної самосвідомості, моральними потребами, інтересами, самодостатніми, впевненими у собі і своїх здібностях, зі сформованою совістю, відповідальністю, здатними відстоювати свої права і свободи, особистісну, людську і національну гідність.

Діяльність учителя спрямована на створення необхідних педагогічних умов для виховання моральної самосвідомості у школярів 5–6-х класів. Щодо цього надзвичайно важливою є методична допомога вчителям, яку надають заклади підвищення кваліфікації вчителів, методоб'єднання, ЗМІ, а також самостійна робота педагога, його творчий пошук, що дає можливість самостійно відбрати й аналізувати інформацію, приймати рішення, втілювати їх у власній педагогічній практиці, а також нести відповідальність за результат перед суспільством.

Успішність виховання моральної самосвідомості підростаючого покоління великою мірою залежить від підготовки вчителя, який повинен володіти високими особистісними і моральними якостями, ґрунтовними педагогічними знаннями, виховними технологіями, інноваційними методиками, а також мати змогу самостійно здобувати додаткові знання, необхідні для практичної діяльності та власного саморозвитку.

Великий вплив на формування фахового і культурного рівня педагога має колективна думка і робота педрад у цьому напрямі. Для задіяння цього впливу пропонуємо технологію підготовки і проведення педагогічної ради.

Технологія підготовки і проведення педагогічної ради з проблеми виховання моральної самосвідомості у молодших підлітків

Мета: виявити педагогічні умови школи і ступінь їх впливу на розвиток особистості учнів, виховання у них моральної самосвідомості.

Завдання: розробити систему виховних заходів, спрямованих на покращення виховання моральної самосвідомості у молодших підлітків в навчальному закладі.

Методи збору інформації: спостереження за виховною діяльністю педагогів і їх взаємодією з учнями. батьками; опитування і анкетування усіх учасників виховного процесу; аналіз та узагальнення зібраної інформації.

Підготовка до проведення тематичної педради „Виховання моральної самосвідомості в учнів 5–6-х класах у позакласній роботі”.

Підготовка до педради здійснюється творчими підгрупами у складі 5 осіб, кожна з яких має своє поле дослідження.

Творча підгрупа 1 висвітлює проблему „Можливості сучасної школи у вихованні моральної самосвідомості молодших підлітків”.

Питання до розгляду:

1. Виховання моральної самосвідомості у підростаючого покоління як основа гуманізації сучасної школи.

2. Передовий педагогічний досвід виховання моральної самосвідомості молодших підлітків.

3. Роль класного керівника у вихованні моральної самосвідомості молодших підлітків.

4. Педагогічне спостереження та сучасні методи діагностики вихованості моральної самосвідомості у молодших підлітків.

5. Допомога психолога у вирішенні проблем з виховання моральної самосвідомості молодших підлітків.

Творча підгрупа 2 вивчає „Сучасні форми і методи виховання моральної самосвідомості молодших підлітків”.

1. Активні та інтерактивні методи виховання моральної самосвідомості у учнів 5–6-х класів.

2. Діяльність шкільних гуртків у вихованні моральної самосвідомості молодших підлітків.

3. Організація тренінгової роботи, спрямованої на підвищення рівня вихованості моральної самосвідомості у молодших підлітків.

4. Індивідуальна робота з молодшими підлітками як ефективний засіб коригування негативних проявів у їх поведінці.

5. Особистий приклад дорослих як важливий чинник виховання моральної самосвідомості у молодших підлітків.

Творча підгрупа 3 досліджує питання „Виховання моральної самосвідомості учнів 5–6-х класів у позакласній діяльності”.

Питання до розгляду:

1. Створення умов для самореалізації підростаючої особистості у позакласній роботі.

2. Формування у дітей ціннісного ставлення до себе та оточуючих у гуртках психологічного спрямування.

3. Виховання моральної самосвідомості у учнів 5–6-х класів на виховних годинах.

4. Виховання моральної самосвідомості у школярів, здатності відстоювати свої свободи, права, гідність, виявляти самодостатність, протистояти негативним впливам у діяльності учнівського самоврядування, громадських справах, добровільній діяльності.

5. Виховання совісті молодших підлітків у добровільній діяльності.

На педраді кожна з груп розкриває свою проблему, аналізує її стан, пропонує рішення для найбільш важливих питань.

Учасники педради, котрі не увійшли до творчих підгруп, розподіляються на чотири групи: група підтримки, група опонентів, радників, аналітиків. Їх задачі визначаються назвою груп. Вони слухають, аналізують, оцінюють, порівнюють, висловлюють власну думку.

Рішенням педради визначається система заходів, які запропоновані усіма робочими підгрупами та мають використовуватись у педагогічній практиці школи.

Важливою формою роботи серед учителів є консультування щодо вивчення позитивних змін і відхилень у поведінці, моральної самосвідомості школярів, їх Я-концепції, вирішення особистісних суперечностей. Консультативна робота ставила за мету допомогу також дітям, батькам у вирішенні проблеми з визначенням наступної програми дій. Консультативна робота має чітке практичне спрямування у вирішенні виховних завдань і не розглядає суто теоретичні питання.

Під час групових та індивідуальних консультацій здійснювалась інтеріоризація моральних цінностей, таких як свобода, гідність, совість, відповідальність, самодостатність, зверталась увага на поведінку молодших підлітків і її мотиви, розвивалась здатність до моральної рефлексії і саморефлексії, усвідомлення власних моральних переживань і почуттів, особистісного вибору у різноманітних життєвих ситуаціях.

У своїй роботі ми використовували методик у Ю. Алексєєвої, яка радить у консультативній роботі зважати на:

- зміст когнітивних структур (базові переконання) особистості, які обумовлюють перебіг емоційних станів і почуттів молодших підлітків;
- поведінку, ставлення особистості до інших і до себе, що виявляється у думках, переконаннях, поглядах та уявленнях;
- неадаптивні когнітивні структури особистості (дисфункціональні переконання, когнітивні помилки, неусвідомлені мотиваційні установки, неправильні висновки), які заважають реалістично сприймати факти, події, взаємодії та адекватно осмислювати мотиви власних вчинків і поведінку інших людей та породжують неконструктивні форми поведінки.

Консультування молодших підлітків з метою розвитку у них моральної самосвідомості охопило три етапи: діагностичний, планування, проведення психокорекційної роботи.

При проведенні психологічного консультування ми виходили з положення, що „джерела особистісних і міжособистісних конфліктів підлітків лежать в основі порушень їх моральної самосвідомості, тому основну увагу треба приділяти вивченню саме морального змісту цих конфліктів” [3, с. 15].

Діагностичний етап передбачав переважно уточнення рівнів розвитку моральної самосвідомості та визначення проблем молодших підлітків за допомогою методів педагогічного спостереження та бесід, що дало змогу визначити завдання консультативної роботи з ними. У процесі бесіди педагог звертав увагу на розбіжності вербальної і невербальної поведінки молодшого підлітка, з'ясував, що криється за цими конфронтаціями. Здійснивши інтерпретацію якісних і кількісних результатів педагогічного обстеження, педагог складав план подальшої консультативної роботи.

На етапі планування складався план консультування для конкретної дитини чи дітей зі схожими проблемами. Тому ми виходили з того, що така робота повинна бути:

- а) гнучкою, тобто враховувати ситуацію, проблеми конкретної дитини, індивідуальні якості молодшого підлітка, його резервні можливості;
- б) спрямованою на вирішення суперечностей;
- в) спиратися на сильні сторони молодшого підлітка.

З огляду на це етап психокорекційних впливів охопив основні форми консультативної роботи: індивідуальні бесіди, групові заняття, домашні завдання.

Групова консультативна робота з молодшими підлітками здійснювалось за допомогою етичних бесід, тренінгової діяльності, дискусій і диспутів, під час яких порушувались питання, що дозволяли уточнювати і диференціювати моральні поняття свободи, совісті, відповідальності, гідності і самодостатності. „Моделювання у моральній свідомості підлітків альтернативних ситуацій і їх групове обігрування у формі тренінгових вправ розвивало та закріплювало когнітивні, емоційні й поведінкові нормативи для адекватного вирішення моральної проблеми” [3, с. 16].

Індивідуальне консультування з педагогами або шкільними психологами, допомагало краще зрозуміти причини і вирішити основні проблеми виховання моральної самосвідомості молодших підлітків.

Індивідуальні консультації з молодшими підлітками ґрунтуються на використанні комплексу психокорекційних методів і технік, спрямованих на корекцію викривлених складових моральної самосвідомості молодших підлітків, які лежать в основі проблем.

Принципами індивідуальних консультацій є:

- добровільність;
- доброзичливість;
- конфіденційність;
- професійна вмотивованість;
- відмова від готових порад і рецептів.

Приблизна тематика індивідуальних консультацій для молодших підлітків

1. Визнання прав та повага гідності старших і однолітків.
2. Як ти ставишся до себе і до інших.
3. Національна ідентичність як можливість кращого усвідомлення себе.
4. Чи є межі у свободи?
5. Як обходитися без сторонньої допомоги.
6. Що підказує тобі совість.
7. Відповідальність у школі і вдома.
8. Хто потребує твоєї допомоги і піклування.
9. Ти особистість!
10. Ти громадянин і патріот своєї Батьківщини.
11. Що ти можеш зробити для себе.
12. Твоя думка важлива.

Позакласна діяльність відіграє надзвичайно важливу роль у вихованні моральної самосвідомості молодших підлітків, частково завдяки тому, що її

метою є задоволення моральних потреб і запитів дітей, розкриття їх здібностей і нахилів у неформальній обстановці.

Перевага позакласної роботи полягає у принципах добровільності, соціальної спрямованості, творчості, ініціативності, самодіяльності та самостійності.

Успішність і ефективність позакласної роботи значною мірою залежать від підготовленості класного керівника, його організаторських здібностей, уміння згуртувати учнів, визначення та досягнення виховної мети.

Позакласна робота спрямована на розширення світогляду, закріплення, поглиблення знань, вироблення практичних умінь і навичок, здатності самостійно вирішувати поставлені перед собою завдання, ставити мету та досягати її, бути самодостатньою особистістю.

Специфічні завдання позакласної діяльності у вихованні моральної самосвідомості такі:

- формування у молодших підлітків позитивної Я-концепції, що виявляється у почутті власної гідності та переконаності у власній значущості, об'єктивності самооцінки; упевненості в доброзичливому ставленні до неї дорослих і однолітків; усвідомленні власних можливостей в успішному оволодінні різними видами творчої діяльності;
- розвиток у дітей таких моральних якостей, як власна гідність, свобода, совість, відповідальність і самодостатність;
- формування у дітей навичок партнерства, колективної взаємодії;
- розвиток у молодших підлітків моральних потреб через ознайомлення та безпосередню участь у різних видах діяльності;
- формування у дітей бажання та позитивної мотивації до розвитку власної моральної самосвідомості;
- стимулювання до розширення знань та роботи над собою.

З метою поліпшення виховання моральної самосвідомості молодших підлітків ми використовували різні форми позакласної виховної роботи.

Вибір форм виховної роботи у позакласній діяльності зумовлювався, зокрема, кількістю вихованців. За кількістю охоплених процесом виховання школярів форми поділяються на індивідуальні, мікрогрупові, групові (колективні) і масові.

Індивідуальні форми роботи спрямовані на формування у молодших підлітків позитивної Я-концепції, позитивного самосприйняття, об'єктивної самооцінки та розвитку моральних якостей та особистісного потенціалу. Індивідуальна робота з молодшими підлітками неможлива без скоординованих дій учителів, батьків і учнів як суб'єктів виховного процесу, що досягається за умови постійних контактів та довіри один до одного, обміну думками та життєвим досвідом. Перевіреними й ефективними формами індивідуальної роботи є індивідуальні бесіди, консультації, педагогічне спостереження, відвідування учнів удома, робота над проектом, підготовка до виховних заходів, конкурсів, що дає змогу враховувати індивідуальні і вікові особливості, життєві обставини з метою оптимізації виховного процесу.

Груповими формами виховання є всі види групової навчально-виховної діяльності учнів, зокрема тренінгові заняття, етичні бесіди, гуртки, клуби, екскурсії, походи тощо. Перевагою групових форм роботи є порівняно невелика кількість учнів, партнерська взаємодія, наявність спільних інтересів і цілей.

Масові форми виховання бувають простими і комплексними. У простих зміст розкривається, переважно, за допомогою одного засобу, методу (виступ, лекція, зустріч, розповідь тощо). *Комплексні* масові форми характеризуються складністю структури, різноманітністю використаних засобів та методів (виховні години, тематичні вечори (ранки), вечори запитань і відповідей, конференції, учнівські вечорниці, конкурси, фестивалі тематичний ранок тощо) [59].

Форми виховання, залежно від обраних методів виховного впливу, поділяються на:

- вербальні (інформування, збори, лекції, конференції, усні журнали, радіогазети, круглі столи);
- практичні (походи, екскурсії, конкурси, ігри);
- наочні (шкільні музеї, кімнати і зали, галереї, виставки, тематичні стенди, шкільні газети, бюлетені, кінолекторії).

Спосіб організації кожного виду діяльності потребує творчого підходу з боку педагога. При цьому слід враховувати, що одні і ті самі форми можуть стосуватися різних напрямів діяльності школярів.

Порівняння ефективності різних форм свідчить, що у педагогічній практиці найбільш ефективними є індивідуальні і мікрогрупові форми завдяки можливості оперативної зміни педагогічної тактики за зміни умов.

Однією з форм позакласної виховної роботи є виховні години, які передбачають створення оптимальних умов для спілкування класного керівника з учнями для виховання у них моральної самосвідомості.

Ми радимо вчителям будувати класну виховну годину як відверту, довірливу розмову і в її організації звернути увагу на систематичність подання матеріалу, добір цікавої дітям тематики. Також виховні години варто присвячувати актуальним проблемам, які стосуються учнів; проводити їх за планом, у мажорному тоні спілкування; з опорою на думку школярів та зважаючи на їх особистісно-психологічні особливості; при цьому педагог має виявляти терпимість, залучати усіх учнів до спільної розмови.

Нами розроблені виховні години для учнів 5-6 класів з виховання моральної самосвідомості, на яких порушуються проблеми ставлення особистості до себе; самопізнання; самооцінки; честі; особистісної, людської, національної гідності; поваги до інших; відповідальності; совісті; самодостатності тощо.

Так, на виховній годині „Я” у різних вимірах” учитель активізував дітей за допомогою запитань:

- Чи однаково поводить себе людина у різних ситуаціях?
- Що виокремлює людину з-поміж інших людей?
- Що потрібно людині для того, щоб бути щасливою?
- Що потрібно для того, щоб прожити цікаве і змістовне життя?

Після чого учитель пропонує дітям скласти усну розповідь на тему „Мої життєві плани”.

При обговоренні усних розповідей вчитель може поставити такі запитання:

- Хто є моральним взірцем для Вас?
- Які якості Ви хотіли би виробити у собі, щоб досягти поставленої мети?

• Що Ви вже зробили, щоб здійснити свої життєві плани?

Наступне завдання полягало у читанні й обговоренні притчі.

Притча про Шартрський собор

Колись дуже давно у французькому місті Шартрі будували великий собор. Трьох робітників, які підвозили матеріал, запитали: „Що ви робите?”

Перший відповів крізь щільно стиснуті зуби:

– Тягаю важучі тачки з цим проклятим камінням. Ось які мозолі набив на руках!

Другий відповів добродушно:

– Що роблю? Заробляю на кусень хліба своїй жінці і двом донечкам.

А третій випрямився, витер піт з обличчя, широко посміхнувся і сказав:

– Я будую Шартрський собор!

Запитання до учнів:

– Яка основна думка притчі?

– У чому полягав сенс життя кожного робітника?

– Хто із цих людей насправді щасливий? Чому?

– Що, на вашу думку, може принести людині щастя?

Учитель. Отже, життя людини залежить не лише від зовнішніх умов, але й від її внутрішнього світу, прагнення змінити на краще себе і своє життя.

Вправа „Асоціації”

Дітям пропонується підібрати до слова „Я” слова-асоціації.

Підсумовуючи виконання вправи, вчитель звертає увагу на те, що слова-асоціації передають наші почуття, різні барви сприйняття зовнішнього і внутрішнього світу людини, що підкреслює розуміння нами унікальності і неповторності свого Я. далі він пропонує поміркувати над такими запитаннями:

– З чого складається „Я” людини?

– Від чого залежить прояв нашого „Я”?

– Чи можна, тільки зустрівши людину, визначити її характер, людські якості?

– Що впливає на формування внутрішнього світу людини?

Кожна дитина, щойно з’явившись на світ, потребує батьківської любові, уваги та поваги її Я. З самого малечку у дитини закладаються звички і характер. Дитина підростає, іде в садочок, а потім до школи, де її оточують інші люди, які також впливають на її виховання, становлення її особистості. Книги, музика, кіно, живопис впливають на формування внутрішнього світу людини.

– Як ви гадаєте, чи залежать від самої дитини її якості, звички, риси характеру?

– Що ми називаємо людськими чеснотами, а що – недоліками?

Процес становлення людського „Я” надзвичайно складний. У ньому велику роль відіграють не стільки зовнішні чинники, скільки внутрішні – тобто ваше бажання змінити себе на краще. Це і є робота душі. Тільки у такому випадку можна говорити про саморозвиток особистості.

– Що таке саморозвиток?

Саморозвиток – це і є розвиток свого „Я”, удосконалення особистих моральних якостей, шліфування характеру, відмова від шкідливих звичок. Саморозвиток неможливий без об’єктивної самооцінки.

– Якою має бути самооцінка?

Самооцінка – це оцінка самого себе, своїх можливостей, здібностей, якостей, досягнень, свого призначення і місця серед інших людей.

Людині важко об’єктивно оцінити себе, хтось задоволений собою, а хтось – навпаки. Хтось має завищену самооцінку, а хтось – занижену. Завищена самооцінка може стати причиною некритичної оцінки себе, своїх можливостей, що може призвести до болісних поразок, невміння розраховувати свої сили, пошуку винуватців у своїх невдачах, конфліктів з оточуючими.

Занижена самооцінка часто виявляється у надмірній сором’язливості, невпевненості у собі. Таким людям важко подолати страх перед труднощами, хочеться перекласти на інших відповідальність за себе, сховатись від негараздів замість того, щоб їх вирішувати. Вони часто займаються самозвинуваченнями та самоїдством, тоді як потрібно бути конструктивним.

Вчитель пропонує дітям роботу над прислів’ям “Не хвали себе сам, хай тебе люди похвалять”.

- Як ви розумієте зміст цього прислів’я?
- Коли доречно вживати згадане прислів’я?

Читання й обговорення оповідання Л. Кисельової „І так буває”

Росли поруч дружні сосни. Були вони стрункі, прямі. Ніщо не загрозувало їм: ні гір, ні буря, ні віхола. Завжди підтримували вони одна одну, не дозволяючи зігнути, упасти. Гілки їх переплелися і, як міцні руки, лежали на плечах одна одної.

І ось одна сосна вирішила, що їй з усіма тісно й задушливо, що шелест її хвойних гілочок губиться у шумі, що пахощів її смоли зовсім не чути, і шишки, які складає вона на землю, змішуються з іншими, і важко сказати, де паростки з її насіння.

Кинула вона свою дружну родину. Вибігла з лісу і стала одна осторонь. Сонце її палить, вітер гне, дощ, град січуть, а підтримати і захистити нікому.

Скривився її стовбур, обламалися віти. Стоїть вона кривобока, очей не радує і для діла не годиться.

- Які достоїнства згадувались на початку оповідання?
- Які недоліки засуджуються?
- Що можна сказати про самооцінку сосни?

Підбиваючи підсумки заняття, вчитель запитує дітей:

- Про що ми сьогодні говорили?
- Які важливі висновки Ви зробили для себе?
- Яка порада стала для Вас важливою?

У процесі експериментальної роботи передбачається, що виховання моральної самосвідомості, формування умінь і навичок об'єктивного самооцінювання, позитивного самоставлення, вироблення морально-етичних зразків поведінки, здатності до саморозвитку здійснюватиметься у процесі тренінгової роботи. Нами був розроблений тренінг для учнів 5–6-х класів „Школа шляхетності”, який дає молодшим підліткам змогу краще пізнати себе, сприяє розвитку почуття власної гідності, формує впевненість у собі, ознайомлює зі способами поведінки у різноманітних життєвих ситуаціях, дозволяє побачити себе очима інших. У тренінговій роботі досягається більша відкритість і прямота у ставленні до себе та інших, розширюються межі усвідомлення потенціалів свого особистісного зростання і розвитку. Кількість учасників варіюється від 15 до 20 осіб. Участь у тренінгу може бути лише добровільною і визначається такими принципами:

1. *Принцип „тут і тепер”*. Чимало учасників створюють свій „Я-образ” у відриві від реального життя, що пояснюється механізмом психологічного захисту. Однак головна ідея тренінгу полягає в тому, щоб кожен член групи зміг побачити себе у роботі тренінгу. Це досягається інтенсивним зворотним зв'язком у групі, що будується на довірливих міжособистісних контактах усіх учасників.

2. *Принцип персоніфікації висловлювань* полягає у добровільній відмові від безособових мовних форм, якими часто маскують власне ставлення до когось чи чогось, або ж прагнуть уникнути прямих висловлювань у різних життєвих ситуаціях. Тому замість висловлювань: „багато хто вважає”, „дехто вважає”, „мені казали” тощо у групі, як правило, говорили, використовуючи такі форми: „я вважаю, що ...”, „я думаю, що...”.

3. *Принцип емоційного зв'язку*, відповідно до якого учасники тренінгу мали звертати увагу на власні емоційні стани, а також емоції своїх партнерів з групи під час зворотного зв'язку. Прикладом цього можуть слугувати висловлювання: „Твоя манера говорити на підвищених тонах викликає у мене спротив і роздратування” чи „Твоя звичка вживати грубі слова є принизливою”. Відповідно, кожному учаснику ставилося завдання перебудувати свій стиль спілкування і виробити вміння чітко формулювати й адекватно висловлювати свої почуття.

4. *Принцип активності* є провідним у поведінці учасників тренінгу. Кожен учасник мав бути обов'язково задіяним у роботі тренінгу, у інтенсивній груповій взаємодії з метою цілеспрямованого спостереження та самоспостереження. Якщо у реальному житті особистість концентрується більше на власних проблемах, то під час тренінгу ми спробуємо допомогти молодшим підліткам навчитися поєднувати „зануреність” у себе з активною залученістю в іншого та в аналіз групових процесів. На заняттях заохочується конструктивна дискусія, обговорення чи аналіз проблеми.

5. *Принцип довіри* передбачає створення атмосфери комфорту і довірливого спілкування, забезпечує групову динаміку та визначає результат і ефективність занять. Цьому сприяє звертання до всіх на ім'я, а не на прізвище чи прізвисько, рівність у групі, відсутність любимчиків чи „обраних”. Окрім цього, довіра підтримується правилами: „Говоримо правду”, „У брехні немає потреби”.

6. *Принцип конфіденційності* полягає у рекомендації „не виносити” зміст

спілкування, що відбувається у процесі тренінгу, за межі групи. Дотримання цього принципу також сприяло становленню довіри і відкритості. Учасникам важливо знати, що їх думки не розголошуватимуться, – це дозволить їм легше долучатися до відкритого, щирого спілкування. Така конфіденційність дає змогу зберегти добрі стосунки у групі, дискусійний потенціал.

Усі заняття містять інформативну, діагностичну і розвивальну частини. Обов'язковими для всіх занять є вітання, ознайомлення з темою, очікування, емоційна розминка, вправи, ситуації взаємопідтримки, тестування, самотестування, підбиття підсумків, рефлексія, домашнє завдання.

Розроблений нами тренінг складається з двох блоків.

Перший блок орієнтований на розвиток у молодших підлітків адекватного самосприйняття, позитивного самоствавлення, інтересу до самопізнання та об'єктивної самооцінки.

Другий блок тренінгу спрямований на формування впевненої, гідної поведінки у суспільстві, школі, сім'ї, конструктивної взаємодії, навичок самовпливу та самовиховання; розвиток уміння розуміти свій емоційний стан та інших, поваги гідності своєї і оточуючих.

У роботі з учнями 5–6-х класів важливо сприймати дітей такими, якими вони є, визнавати право кожного з них на власну думку, враховувати інтереси і потреби усіх учасників тренінгу, бути виваженими, давати можливість кожному учаснику розкритись. Водночас важливо акцентувати увагу на значущості порушеної проблеми для кожного, обґрунтовано добирати зміст, форми і методи виховної діяльності, дотримуватися пошукового характеру заняття, використовувати ігрові методики, створювати доброзичливу творчу атмосферу, дотримуватись положень гуманістичної етики і встановлених правил, ставити відкриті запитання, дякувати присутнім за участь у роботі.

Під час тренінгу, як правило, використовуються методи, орієнтовані на акумулювання ідей („Мозковий штурм”, „Мікрофон”, складання списку пріоритетів, презентація); методи, спрямовані на розкриття проблеми (робота в групах, вправи, проєктивне малювання, ігрове моделювання, рольові ігри, психодрама), дискусійні методи (дебати, дискусії, обговорення великою і малою групою, круглий стіл), діагностичні методи (анкетування, тестування, опитування, незакінчене речення).

З метою унаочнення методики експериментальної роботи наведемо приклади деяких вправ, які використовувались під час тренінгу для учнів 5–6-х класів „Школа шляхетності” за модифікованою методикою Ю. Бойбіної.

Однією з ефективних форм роботи є етична бесіда, спрямована на вироблення в учнів умінь і навичок моральної поведінки, оволодіння такими моральними цінностями, як гідність, совість, свобода, відповідальність і самодостатність.

Оскільки інформацію про моральні цінності діти отримують з різних джерел (сім'я, школа, ЗМІ, вулиця), вона буває досить суперечливою, а то й хибною, що позначається на переконаннях та поведінці молодших підлітків. Тому педагог має уважно ставитись до моральної сфери дітей та виховувати їх на моральних цінностях під час етичних бесід, які зазвичай будуються у формі

діалогу, сприяють узагальненню моральних почуттів, переживань, засвоєнню моральних цінностей та виробленню відповідних моральних якостей.

У проведенні етичних бесід слід дотримуватися таких вимог:

- необхідно ретельно підготуватись до етичної бесіди, визначити тему, мету, завдання;
- тема має бути цікавою для учнів, відповідати їх віковим особливостям, рівню знань, потребам, відображати основні проблеми, тобто вона має бути значущою для школярів;
- доцільно скласти заздалегідь план бесіди, зацікавити учнів, запропонувати їм завдання на етапі підготовки;
- етична бесіда повинна бути пов'язана з позакласною діяльністю школярів, тобто мати певне практичне втілення;
- до бесіди мають бути залучені усі учні без винятку, бо думка кожного є важливою для вчителя;
- бажано, щоб учитель використовував цікаві матеріали (відео, фото, аудіо, Інтернет), різноманітні педагогічні методи і прийоми, які б допомогли активізувати учнів;
- педагогу варто заздалегідь визначити вплив бесіди на поведінку вихованців;
- рекомендовано пов'язувати бесіду з позакласною роботою чи колективними творчими справами.

У виховній практиці стосовно дітей молодшого підліткового віку свою ефективність доводять і сократівські бесіди, які відображають суб'єкт-суб'єктні стосунки педагога та учнів і будуються у вигляді діалогу-обговорення актуальних потреб молодших підлітків, важливих світоглядних питань, проблем моральної самосвідомості. Через послідовно поставлені запитання та відповіді на них учитель підводить дітей до правильних висновків. Запитання для обговорення також можна взяти з бесід Сократа (Платон. Твори. Т. II) та із сучасного життя. Ось декілька з них:

– Хто отримує більше задоволення: той, кому роблять добро, чи той, хто його робить?

– Що краще: синиця в руці чи журавель у небі?

– Чи позбавляє дисципліна свободи?

– Чи добре живеться тому, у кого є все, що він хоче?

– Їсти, щоб жити, чи жити, щоб їсти?

– Ким бути гірше: тираном чи тим, кого тиранять?

Підготовка до сократівських бесід вимагає від педагога доброго розуміння морально-етичних категорій, філософського осмислення життя, урахування вікових особливостей школярів, уміння вести діалог, ставити запитання, спираючись на моральний досвід дітей, крок за кроком підводити їх до потрібного висновку. На початку сократівської бесіди бажано провести етичну розминку, запропонувати учням жартівливі вправи, щоб зацікавити, налаштувати на розмову. Бесіда не повинна затягуватись, її слід завершити після досягнення кульмінації, щоб не втомлювати учнів. Найкращий варіант фіналу – робота в етичних щоденниках, де діти записують свої думки щодо обговорюваної проблеми. Лише з дозволу учнів педагог може читати

і аналізувати етичні щоденники. Бесіди проводять не часто, але постійно, що формує в учнів звичку до аналізу смисложиттєвих проблем. Проводячи сократівські бесіди, педагоги використовують відповідний музичний фон, репродукції картин, фрагменти з кінофільмів, творів світової і української літератури. Такі бесіди потрібно проводити і для старших учнів, щоб це стало традицією.

Перехід до підліткового віку супроводжується зменшенням ролі дорослих у житті дитини, формуванням самостійності, бажанням виконувати нові соціальні ролі, що визначає такі якості, як самооцінка, критичність, соціальна активність, прагнення самостійно розібратися у складних моральних питаннях, здатність до смисложиттєвого осмислення дійсності. Тому важливо залучати дітей до дискусій, під час яких вони б могли висловити свою думку щодо моральних проблем з метою пошуку смислу життя, характеристики найважливіших смисложиттєвих цінностей.

Цікавою формою для дітей підліткового віку є „Відкритий мікрофон”, який дозволяє учням бути почутими, не лише висловити думку, міркування, позицію, а й незгоду з якимись сторонами життя, спонукати однолітків і дорослих до вирішення наболілих проблем. Важлива роль відводиться вчителю, який має допомогти учням у підготовці до участі у „відкритому мікрофоні”, спонукати учнів до відкритості, справедливості і, водночас, виховувати уміння аргументувати, використовувати об’єктивну критику, не переходячи на персоналії та образи. При організації „відкритого мікрофону” слід звертати увагу на організаційну, технічну, змістовну й естетичну сторони такої форми роботи. Теми виступів у „відкритому мікрофоні” можуть бути сформульовані таким чином: „Що я хотів(ла) би сказати...”, „Хочу привернути Вашу увагу...”, „Давайте шукати рішення...”, „Прошу слова”. Учитель пояснює учням, що усі виступи будуються за схемою: „Теза – аргумент – ілюстрація”.

Читацька конференція є способом долучення школярів до спадщини світової і української літератури шляхом осмислення художніх творів. Читацькі конференції проводяться у бібліотеці, де є можливість підготувати виставку книг з проблеми, запросити до слова бібліотекаря. Така форма роботи допомагає школярам краще зрозуміти зміст та образи твору, дати етичну оцінку діям персонажів та їхнім цінностям, ставити мету і визначати засоби її досягнення, а також знайти для себе моральний взірець, приклад, який би спонукав до роботи над собою. Структура проведення читацької конференції залежить від теми і класу. Якщо у 5–6-х класах вона проводиться у вигляді бесіди з елементами інсценізації, перегляду кінофільму чи мультфільму, то в 7–9-х класах може передбачати проектну діяльність, презентації, доповіді, повідомлення тощо.

3.3. Методика виховання моральної самосвідомості у старших підлітків

Зорієнтованість українського суспільства на глибокі перетворення в усіх сферах життєдіяльності актуалізує потребу у вихованні моральної самосвідомості зростаючої особистості, що ґрунтується на цінностях гідності, відповідальності, свободи, совісті та самодостатності, відмові від авторитаризму на користь гуманізму, створенні умов для самовиявлення та самореалізації. Питання виховання моральної самосвідомості старших підлітків набуває

значущості в умовах загрози цілісності України, соціальної і економічної нестабільності, що загострює роль кожного у житті країни, усвідомлення себе як творця власного майбутнього і майбутнього держави, вибір життєвої мети та засобів для її досягнення.

Наукові підходи до розроблення технологій виховання моральної самосвідомості у сучасних умовах представлені в дослідженнях І. Беха, В. Білоусової, М. Боришевського, С. Гончаренка, Г. Данилової, В. Добровського, О. Кононко, А. Нісімчук, Т. Поніманської, О. Ростовцевої, Г. Селевко, Г. Сороки, О. Столяренко, Ю. Стежка, Ю. Танюхіна, Т. Шангірей, І. Шевчука та інших.

Технології виховання є предметом дослідження зарубіжних та вітчизняних учених. Це явище викликане недостатнім впливом виховання на загальну моральність нашого суспільства, яке обрало шлях становлення суверенної, демократичної, правової, соціальної держави.

Серед більшості авторів немає єдиного розуміння значення терміна технологія. Слово „технологія” походить від грецьких слів *techné* – мистецтво, майстерність і *logos* – вчення. В. Питюков стверджує, що „слово „технологія” стосовно виховання увійшло в лексикон педагогічної науки тоді, коли увага фахівців звернулася до мистецтва впливу на особистість дитини”. У тлумачному словнику дається визначення технології як сукупності прийомів, застосовуваних у якій-небудь справі, майстерності, мистецтві.

Термін „технологія виховання”, який вперше вжив А. Макаренко, за визначенням І. Трухіна, означає систему методів, прийомів та форм виховання, а також знання про ці педагогічні засоби. Технологія виховання є частиною загальної педагогічної технології, яка охоплює також систему засобів навчальної діяльності.

Спираючись на науковий доробок А. Нісімчука, О. Падалка, О. Шпака, технологію виховання розглядають як науково обгрунтовану систему педагогічних засобів, форм, методів, їх етапність, націленість на вирішення конкретного виховного завдання.

Сьогодні важливо поглибити теоретико-методологічні засади виховання моральної самосвідомості підростаючого покоління, продовжити розроблення та апробацію особистісно орієнтованих технологій.

Ідею особистісно орієнтованого виховання описує у своїй науковій праці І. Бех, розкриваючи демократичні, гуманістичні позиції стосовно формування та розвитку особистості. Нині наука звертає свій погляд на кожну дитину, на розвиток її найкращих рис і талантів, оскільки кожна особистість є носієм ціннісної системи. „Особисті цінності не повинні бути замкненими у внутрішньому світі людини, а бути тими засобами, за допомогою яких цей світ стає відкритим для іншої людини і до того, що її оточує” – стверджує І. Бех. Учений обгрунтував психолого-педагогічні умови, які є основою реалізації особистісно орієнтованого виховання шляхом створення новітніх виховних технологій. Насамперед – це „формування у суб’єкта здібності і бажання усвідомлювати себе як особистість”, „культивування у вихованні цінності іншої людини”, „культивування у вихованні досвіду свободи приймати особисті рішення”.

У контексті зазначеного інтерес викликає визначення поняття „виховна технологія”. „Під 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 вихованості особистості.

Тож виховна технологія – це особливий жанр переконуючої педагогічної суб’єкт-суб’єктної взаємодії. Вона принципово заперечує рівень абстрактних умоглядних побудов – суджень, які часто використовуються у виховному процесі. Такі побудови декларують верховні духовні істини, на які має орієнтуватися вихованець у своєму особистісному зростанні. Умоглядність цих верховних духовних суджень пояснюється їх апеляцією до сенсу життя людини, її місця у світоіснуванні” [15].

Без сумніву, особливо цінним у науковому доробку К. Чорної є визначення й обґрунтування технології виховання підростаючого покоління як не застиглої, обмеженої жорсткими рамками моделі виховного процесу. Вихід на технологічний рівень проектування виховного процесу робить педагога високопрофесійним спеціалістом, розкріпачує його, виступає альтернативою формалізму, значно підвищує роль самого вихованця, розкриває нові горизонти розвитку творчості. Під технологією виховання варто розуміти деяку технологічну оболонку – простір, в якому комфортно і вчителю, і вихованцеві [101].

Яскравим прикладом повного розуміння сутності окресленого феномену є погляд С. Мартиненко та Л. Хоружої. На їх думку, технологія виховання – це система створення належних умов виховання, комплексного застосування методів і прийомів впливу на особистість з урахуванням її індивідуально-психологічних особливостей, рівня вихованості, що гарантує одержання передбаченого результату.

Окрім зазначеного, варто згадати ще й те, що співробітники Інституту проблем виховання Н. Миропольська, О. Комаровська, К. Чорна під керівництвом академіка І. Беха уточнили поняття виховної технології. Вони вважають, що виховна технологія – це теоретично обґрунтована система глибоких знань психології вихованця й підтверджених практикою способів, прийомів, процедур розгортання гуманістично спрямованого змісту та педагогічно адекватних умов виховної діяльності, яка забезпечує підвищення рівня вихованості особистості.

Для створення та реалізації виховної технології використовується алгоритм управління, який охоплює кілька етапів: орієнтування (формування уявлення про виховну мету); виконання (реалізації методів, прийомів і засобів виховання в передбаченій послідовності); контролю і коригування. Очевидно, що результативність технологій виховання залежить від чіткої постановки мети, завдань та визначення педагогічно доцільних принципів виховання.

Окремим завданням створення виховної технології виступає оптимальний вибір методів, прийомів і засобів виховної взаємодії. Саме вони визначають специфіку кожної з них і повинні відображати наявні умови педагогічної діяльності, особистісні особливості педагога та його педагогічний досвід. Можна зробити висновок про достатню складність сутності виховної технології.

Виховна технологія передбачає певну програму діяльності. Для її вибору або розроблення педагогу необхідно знати:

- індивідуальні особливості школяра;
- педагогічну мету, до якої прагне педагог у процесі виховання;
- умови реалізації технології;
- можливі форми і методи реалізації виховної технології;
- власні можливості досягнення мети;
- термін, за який повинні відбутися ті чи інші особистісні зміни вихованця.

Свою виховну технологію педагог реалізує через індивідуальну методику. Технологія може бути одна, однак методик її практичного застосування – багато.

Розроблення технологій виховання пов'язане зі складнощами. Адже:

- виховання має цілісний характер, тому його важко розбити на операції, крок за кроком формувати особистісні якості;
- виховний вплив здійснюється не послідовно або паралельно, а комплексно;
- у вихованні провідну роль відіграє особистість педагога, рівень його педагогічної майстерності;
- технологія виховання не може існувати без творчого підходу, який має органічно поєднуватися з чітко запланованою програмою дій.

Окрім того, цілком логічним видається те, що виховні технології реалізуються в процесі виховання, яке складається з послідовно виконуваних виховних заходів. Вони являють собою органічну частину цілісного виховного процесу.

Педагогічні умови, як система цілеспрямованої роботи, забезпечують досягнення поставленої мети через виконання завдань та реалізацію розроблених змісту, форм і методів; що знайшло відображення у запропонованій нами моделі процесу виховання моральної самосвідомості старших підлітків у позакласній діяльності (рис. 3.1).

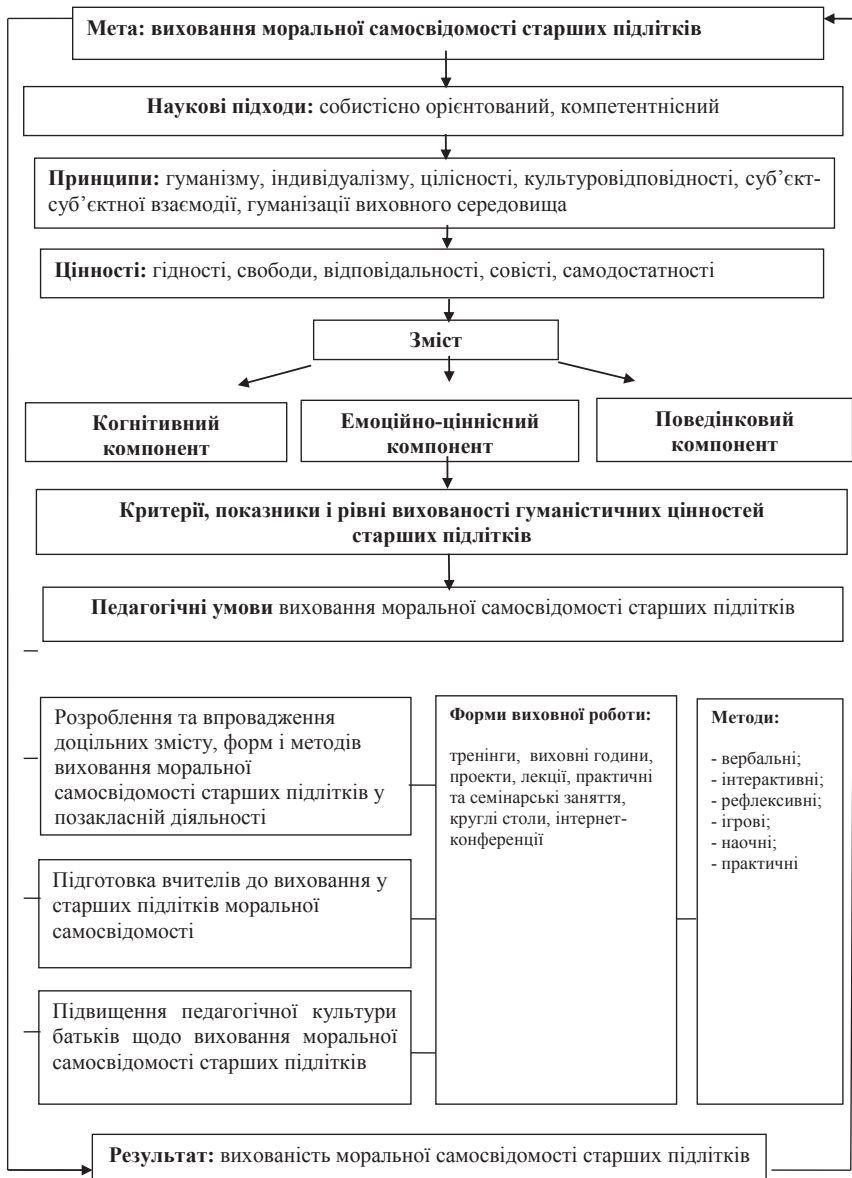


Рис 3.1. Модель процесу виховання моральної самосвідомості старших підлітків у позакласній діяльності

Повсюдного поширення у позакласній діяльності здобула технологія колективного творчого виховання – І. Іванова; технології створення ситуації успіху – А. Белкіна. Використовується у роботі педагогів технологія ігрової діяльності, оскільки вона допомагає зацікавити дітей та відповідає певним запитам віку. Вчителі у виховній роботі застосовують прийоми технології вирішення винахідницьких завдань – С. Альтшуллера, технології особистісно орієнтованої колективної творчої діяльності – С. Полякова, систему морального виховання через курс „Етична граматики” – А. Шемшуриної (1–9-ті класи) [45].

Виховання моральної самосвідомості старших підлітків у позакласній діяльності здійснюють у процесі навчання та виховання у загальноосвітній школі та за її межами. На переконання А. Бодальова, однією з умов ефективного виховання є створення особливого науково організованого соціуму, що відрізняється від звичайного середовища вищими за змістом та інтенсивністю характеристиками спільної діяльності та спілкування, емоційно й інтелектуально насиченішою атмосферою співпраці та творення [21, с. 26].

На слушну думку С. Гончаренка, позакласна діяльність – це частина навчально-виховної роботи, одна з форм організації дозвілля учнів. Позакласна діяльність організовується і проводиться у позаурочний час органами дитячого самоврядування за активною допомогою і тактового керівництва з боку педагогічного колективу [31, с. 365].

Специфіка позакласної виховної діяльності проявляється на рівні таких завдань: формування в учнів позитивної Я-концепції (позитивна Я-концепція характеризує позитивне ставлення дитини до самої себе і об'єктивність її самооцінки); прищеплення школярам навичок співпраці, колективної взаємодії; формування у дітей потреби у продуктивній діяльності через безпосереднє ознайомлення з різними видами діяльності; розвиток морального, емоційного, вольового компонентів світогляду дітей; їх пізнавального інтересу.

Перелічені завдання визначають основні напрями позакласної діяльності в досягненні її основної мети. Напрямами позакласної діяльності є навчальний, виховний і розвивальний.

Навчальний напрям позакласної діяльності, наприклад, не має такого пріоритету, як у навчальній діяльності. У позакласній діяльності він виконує роль допоміжного для більш ефективної реалізації виховного та розвивального напрямів. Навчальний напрям позакласної діяльності зосереджується на навчанні дітей певних навичок поведінки, колективного життя, спілкування тощо. Розвивальний напрям має за мету розвиток психічних процесів школяра та його індивідуальних здібностей.

Зміст позакласної діяльності – це адаптований соціальний досвід, емоційно пережиті і реалізовані у власному досвіді дитини різноманітні аспекти людського життя: наука, мистецтво, література, техніка, взаємодія між людьми, мораль тощо. Специфіка змісту виховної позакласної діяльності характеризується: по-перше превалюванням емоційного аспекту над інформаційним; по-друге, визначальним значенням практичної сторони знань, тобто спрямованістю на вдосконалення найрізноманітніших умінь і навичок.

Процесу виховання моральної самосвідомості старших підлітків передувала психологічна підготовка дітей. У нашому випадку важливо було

створити умови для переживання дітьми гуманістичних цінностей на особистісному рівні через рефлексію та стимулювати до вироблення відповідної мотивації. У своєму дослідженні ми спиралися на положення І. Беха, згідно з яким „рефлексія розуміється як засіб усвідомлення суб'єктом підґрунтя власних дій, як направленість мислення на себе, на власні процеси і власні продукти” [9].

Виховний процес у позакласній діяльності передбачає самостійний вибір і використання різноманітних методик виховання з урахуванням вікових особливостей, здібностей та інтелектуальних можливостей кожного вихованця. Особливість позакласної діяльності полягає у проектуванні таких педагогічних методик та виховних технологій, які б могли якнайповніше допомогти підліткам зорієнтуватися і самореалізуватися у складній ситуації [70].

Ефективною формою організації позакласної діяльності є колективна творча справа (КТС), технологія якої була розроблена ленінградським ученим, доктором педагогічних наук І. Івановим. Технологія КТС стає особливо актуальною для виховання моральної самосвідомості старших підлітків у позакласній діяльності, оскільки побудована на гуманістичних основах. Вона складається з чотирьох основних етапів.

На першому етапі перед школярами ставлять загальну мету, об'єднують їх у групи (від 3 до 9 учнів). Кожна група пропонує свій варіант, проект досягнення визначеної мети. На цьому етапі діти згуртовуються на основі загальної мети діяльності, а вчитель створює умови для їх мотивації до її виконання.

На другому етапі, під час обговорення всіх варіантів досягнення мети вибирається один чи створюється зведений. Після цього обирають раду справи із представників кожної групи. Це орган колективного управління, який розподіляє функції, обов'язки між усіма учасниками справи. Діти вчаться розуміти точку зору інших, домовлятися.

На третьому етапі рада справи готує і реалізує розроблений проект через розподіл доручень між групами, контроль за їх діями з метою надання необхідної допомоги.

Кожна група робить свій самостійний внесок у реалізацію загального проекту. На цьому етапі діти здобувають досвід колективної діяльності, вчаться розуміти один одного, надавати допомогу та інше.

На четвертому етапі відбувається обговорення проведеної справи щодо досягнень і недоліків. Кожна група аналізує свої дії, висловлюючи пропозиції на майбутнє.

Колективна творча справа чинить різнобічний вплив на кожну дитину, збагачує її особистий досвід [40].

Технологія організації позакласної виховної роботи охоплює: моделювання, практичне виховання і аналіз діяльності.

Під час проведення формувального етапу експерименту нами використовувалась величезна кількість форм позакласної роботи: а) за об'єктом впливу (індивідуальні, масові, групові, колективні); б) за напрямками виховання (естетичні, фізичні, моральні, розумові, трудові, екологічні, економічні).

Під *формою* педагогічної роботи В. Тернопільська розуміє впорядковану певним чином структуру діяльності педагога, зумовлену метою, завданнями, логікою і методами роботи під час конкретних етапів роботи, в конкретних

обставинах, що характеризуються, своєю чергою, особливими способами керування, організації та співробітництва педагога з учнями, батьками, учителями в професійній діяльності [92, с. 212].

Форми педагогічної роботи з виховання моральної самосвідомості старших підлітків у позакласній діяльності ми розглядаємо як індивідуальні (читання художньої літератури, індивідуальні консультації тощо), групові (гуртки, екскурсії, походи, класні години та інше) та масові (тематичні вечори, вечори питань і відповідей, конференції, тижні з різних предметів, зустрічі з видатними людьми, конкурси, олімпіади, фестивалі, виставки тощо) різновиди організації позакласної діяльності. Практика показала, що перевага індивідуальної форми роботи полягає у наданні кожному учаснику виховного процесу можливості поглиблювати і закріплювати знання, виробляти необхідні вміння, навички, здобувати досвід пізнавальної творчої і виховної діяльності [70]. Перевагою *індивідуальних консультацій* є встановлення і розвиток суб'єкт-суб'єктних стосунків вчителів з дітьми, конфіденційність інформації, відсутність до неї доступу однокласників чи вчителів, що сприяло налагодженню довірливих стосунків та вияву поваги до особистості дитини. Використання *групових форм* роботи дозволило об'єднати учнів за інтересами, активізувати процеси самоосвіти і самовиховання, до яких належать усі види групової навчально-виховної діяльності учнів, у тому числі в наукових об'єднаннях, гуртках тощо.

Задля підвищення рівня моральної самосвідомості старших підлітків ми поєднували в позакласній діяльності традиційні форми та методи роботи виховного процесу загальноосвітньої школи (виховні години, семінари, класні збори, свята, виставки-конкурси, виставки творчих робіт, трудові десанти, відверті розмови, інтелектуальні ігри, турніри) з інноваційними: групова робота, комунікативні тренінги, арт-терапевтична робота в групах, зустрічі, рольові ігри, обговорення відеофільмів, екскурсії, конкурси, проектна діяльність, презентація, відкрита кафедра, п'ять хвилин з мистецтвом, вільна розмова, філософський стіл, запрошення до чаю, сократівська бесіда, фестивалі, калейдоскопи, анкети думок, колажі, пошукові ігри, акції, художні галереї тощо.

Кращому вихованню моральної самосвідомості старших підлітків сприяло використання допоміжних форм виховної роботи, а саме: екскурсій, домашніх самостійних робіт, які доповнювали та урізноманітнювали позакласну діяльність учнів.

Зокрема, екскурсії стали важливим чинником у пробудженні інтересу в учнів до національної гідності, збагатили уявлення і знання про зазначений феномен, сприяли розвитку пізнавальних інтересів школярів, їх світогляду. Демонструючи певні зразки і даючи їм оцінку, дорослі впливають на емоційний стан учнів, формуючи у них вишуканий смак. На кожній екскурсії педагоги використовували такі способи ознайомлення учнів з об'єктом, як роз'яснення, бесіди, самостійна робота, спостереження. Перед екскурсією зазвичай проводилась вступна бесіда, пояснювались завдання, форми і способи його виконання. Наприкінці екскурсії вчитель проводив підсумкову бесіду з учнями про їх враження, що давало змогу зробити висновки, перевірити знання, здобуті дітьми під час екскурсії, а також рекомендувати прочитати додаткову

літературу, яка б допомогла учням глибше осмислити тему. Важливим моментом для нашої роботи було залучення і активна участь батьків у екскурсійній роботі.

Працюючи над темою „Подивись на себе уважно”, під час якої приділялась увага національній ідентифікації, вчителі проводили екскурсію під назвою „Український костюм” до музею декоративно-прикладного мистецтва. Захід допоміг дітям краще усвідомити значення одягу, гігієни у житті народу, окремої особистості, формуванні її індивідуальності, неповторності. Під час екскурсії на дітей мали вплив не лише розповіді екскурсовода, а й спогади старшого покоління батьків, дідусів і бабусь.

Виховання моральної самосвідомості учнів 7–9-х класів здійснювались на виховних годинах, які ставили за мету розширення в учнів знань про такі цінності, як свобода, гідність, відповідальність, совість, самодостатність, усвідомлення значущості власного морального вибору, відповідальної поведінки і можливих наслідків власної діяльності, розвиток умінь і навичок адаптації гуманістичних цінностей до реального життя, формування умінь використання у своїй діяльності моральних засобів для досягнення цілей.

Зокрема, ми провели виховні години за такою тематикою: „Правильно оцінюючи себе, ми здатні впливати на своє майбутнє”, „Чому я заслуговую на повагу”, „Чи відповідальна ти людина”, „Як пов'язана відповідальність з почуттям обов'язку?”, „Самодостатність – це...”, „Самодостатня особистість”, „Поняття совісті – поняття моральне”, „Свободу не спинити”, „Свобода та її прояви”, „Моральні цінності”, „Мої цінності”.

Практичне значення для старших підлітків мала самостійна робота, яка полягала в тому, що учні самостійно виконували завдання учителя з метою повторення і глибшого засвоєння матеріалу, який розглядався на виховних годинах, та його застосування на практиці. Школярі вчилися самостійно працювати з літературними джерелами, вправлятися в тих чи інших якостях, виконували творчі роботи, готували доповіді, малювали малюнки тощо. Досвід показав, що самостійна робота сприяла вихованню у школярів самодостатності, виховувала почуття відповідальності за своє моральне зростання.

У нашій роботі широко використовувались вербальні, інтерактивні, рефлексивні, ігрові, наочні й практичні *методи* виховання.

Серед вербальних методів педагогі використовували здебільшого розповідь для викладу тієї чи іншої етичної проблеми, наведення прикладів із життя, аналізу фактів. Розповідь – це монологічний виклад матеріалу морально-етичного змісту для послідовного, систематизованого, доступного, емоційного ознайомлення з етичними знаннями. Метод розповіді – це не просто спосіб повідомлення знань, але, у ширшому значенні, – „стимул вихователем” вихованця з метою спонукати його до діяльності або до висловлення своєї думки.

Зокрема, цей метод вчителі використовували при розгляді таких тем: „Чи вважаєш ти себе морально свідомою людиною?”, „Що ти вкладаєш у поняття „гідність?””, „Мої цінності”, „Як ти розумієш відповідальність?”, „Що для тебе є свобода?”, „Свобода і відповідальність”, „Яку людину ти можеш назвати самодостатньою?”, „Самодостатність проявляється в...”, „Я і мій характер”, „Подивись на себе уважно”, „Моє спілкування з людьми” тощо.

Також у виховній практиці ми досить широко використовували метод переконання. Різноманітні кризові явища у житті, моральна невизначеність, різне розуміння гуманістичних цінностей у сім'ї і школі породжують різнобій в етичних поглядах, судженнях, оцінці, уподобаннях старших підлітків, які часто бувають помилковими чи негативними. Тому у подібних випадках метод переконання з необхідною аргументацією був найбільш доцільним для переорієнтації підлітків, зміни їх позиції, усвідомлення значущості тих чи інших гуманістичних цінностей. Зазначений метод потребував коректного використання, без тиску на дитину, водночас чіткої визначеної позиції педагога.

Під час експериментально-дослідної роботи свою ефективність довів метод умовляння, який застосовувався з метою корекції та вироблення у старших підлітків розуміння причинно-наслідкових зв'язків власної поведінки, більш глибокого осмислення та усвідомлення власних дій, що стосуються різних сфер життя, взаємодії з дорослими і однолітками. Цей метод забезпечував особистісно орієнтований підхід, використовувався в індивідуальній і груповій роботі, вимагав довірливих стосунків суб'єктів виховного процесу.

Допоміг оптимізувати процес виховання моральної самосвідомості такий метод, як етична бесіда. Етичні бесіди більш складні за своїм змістом, ніж звичні бесіди. Їх призначення – сформулювати у дітей правильні уявлення про норми, викликати позитивне ставлення до них, спонукати до осмислення власної поведінки з моральних позицій. Педагоги-практики і батьки добре знають, що у дітей, особливо в підлітковому віці, далеко не завжди формуються правильні моральні цінності.

Етична бесіда як метод формування моральної свідомості мала на меті виявити моральні цінності, сприяти формуванню нових якостей характеру вихованців, якщо у поведінці дитини були відхилення – виправити їх. Основними вимогами до бесіди є доступність та забезпечення зворотного зв'язку. Для використання цього методу в практиці педагог має провести відповідну підготовчу роботу з учнями: навчити їх правильно будувати речення та сформулювати уявлення про текст.

Етичні бесіди допомогли кращому засвоєнню школярами знань про такі цінності, як гідність, відповідальність, совість, свобода, самодостатність. Зокрема, з учнями 7–9-х класів були проведені такі бесіди: „Ставлення людини до людини”, „Мої цінності”, „Світ моїх почуттів”, „Моє спілкування з людьми”, „Як Ви розумієте поняття „моральна самосвідомість”?”, „Мій народ – мій світоч”, „Права й обов'язки дітей і дорослих”, „Твоє ставлення до себе (як подолати власні комплекси)”, „Як ти контролюєш себе у різних життєвих ситуаціях”, „Чи вмій ти допомагати”, „Повір у себе”, „Як знайти своє справжнє „Я””, „Бути чесним із самим собою”, „Жити по совісті”, „Гідність і упевненість в собі”, „Умій захищати свої права в Україні та за її межами”, „Тепло моїх долонь, і розуму, і серця, я Україні милій віддаю”, „Я – українець”, „Чому так важливо поважати себе?”, „Люди досягають більше, якщо вірять у себе”, „Поважати себе означає залишатися собою за будь-яких обставин”, „Як ставишся до себе, так ставитимуться до тебе й інші”, „Поважати себе означає намагатися бути кращим, ніж ти є”, „Поважати себе означає поважати інших”.

Використання методу проектів було зорієнтоване на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну, групову, що здійснювалась протягом обмеженого терміну і передбачала розв’язання поставленої проблеми за допомогою інтегрування знань, умінь з різних галузей науки. Результати виконаних проектів мали бути “відчутними” для самих вихованців, що полягало у можливості їх практичного застосування. Метод проектів характеризували наявність соціально значущого завдання; чіткий план дій щодо розв’язання проблеми; пошук інформації, яка потім буде оброблена й осмислена; створення продукту, що являє собою результати цієї діяльності; презентація продукту.

Упровадження методу проекту в практику виховної роботи було визначено пріоритетним завданням як організації позакласної діяльності школи загалом, так і роботи кожного класного колективу. Запропоновані нами проекти („Людина як найвища цінність”, „Розвиток та становлення гуманізму в Україні”, „Гуманістичні цінності сучасної молоді”, „Людина людини”, „Як протистояти антигуманним викликам сьогодення: уміння і навички, які стануть у пригоді сучасним підліткам”, „Проблеми природи нашого краю”) були практико-орієнтованими, оскільки при їх виконанні важливою була участь кожного учасника проекту, розробка власних рекомендацій, що формувало корпоративні навички взаємодії і партнерства, безконфліктного вирішення проблем. Завершальним етапом стало колективне обговорення одержаних результатів спільної пошукової діяльності, а також формування вміння презентувати та захищати свій проект, відстоювати свою позицію і переконання.

Виховання моральної самосвідомості старших підлітків значною мірою залежало і від методу особистого прикладу значущих дорослих (педагогів і батьків). Основними умовами дієвості зазначеного методу є відповідність індивідуальним особливостям дитини, її почуттям і стосункам з оточуючими, а також переконливість самого прикладу, щоб краса гуманного вчинку була представлена дитині так, аби вона хотіла його наслідувати у своїй поведінці [6].

Позитивний вплив на виховання моральної самосвідомості старших підлітків мало виконання різних вправ і творчих завдань. Вправи (усні, письмові, графічні тощо) давали змогу учням доповнювати і поглиблювати знання і практичні навички, здобуті в процесі занять. Такі вправи, як „Подорож у дитинство”, „Рука”, „Аукціон”, „Я і моя впевненість”, „Перевір свою самооцінку”, „Чого бажаю я та чого очікують від мене інші”, „10 подій”, „Допиши речення”, „Мої позитивні якості”, „Два верблюди”, „Чи відповідальна ти людина”, „Фантастична розповідь”) розвивали у школярів увагу, мислення; спостережливість, самостійність, відповідальність, а також сприяли розвитку волі, наполегливості в подоланні труднощів тощо.

Для актуалізації знань учнів з тем „Пізнай самого себе”, „Поговоримо про дружбу”, „Праця в житті людини” використовувалась методика незакінчених речень.

Зокрема, дітям пропонувалось дописати речення:

- Найільше я ціную в людині...
- Я поважаю ровесників за те, що...
- Я не люблю, коли вони...
- Про себе я думаю, що я...

- Мені здається, що мої товариші цінують мене за...
- Вчителі мене вважають...
- Мої батьки бачать в мені...
- В собі я найбільше не розумію...
- Моя головна життєва мета...
- Для досягнення цієї мети мені потрібно...

Під час проведення мозкового штурму „Що заважає людям бути відповідальними” вчитель пропонував учням 7–9-х класів висловити свої думки про те, що заважає людям поводитися відповідально, і записував відповіді на дошці. Після проведення мозкового штурму педагог узагальнював відповіді учнів і надавав (у разі потреби) подану нижче інформацію.

Перешкоди на шляху до відповідальної поведінки:

- Це дуже некоректно – говорити те, що хочеш.
- Тільки егоїсти роблять те, що хочуть.
- Якщо я буду відповідальним, я можу посваритися з друзями.
- Мені соромно говорити те, що я думаю насправді.
- Якщо хтось відмовляє мені, це означає, що я йому не подобаюсь.
- Близькі люди повинні розуміти це самі.
- Люди повинні тримати свої почуття при собі.
- Я не хотів би говорити про свої думки й почуття, бо не хочу турбувати інших своїми проблемами.

У позакласній діяльності широко використовувались пізнавальні і розвивальні ігри. Ігри – це спеціально створені ситуації, які моделюють реальність, з якої учням пропонується знайти вихід. Учитель створював ситуації новизни, актуальності, морального переживання, цікавості, подиву. Перевага ігор полягає в тому, що вони вимагають від кожного учасника активності, винахідливості, творчого підходу у вирішенні завдань. Такий вид діяльності стимулював і підтримував інтерес до навчання. Наприклад, гра „Людина, хто вона?” проводилась нами за типом телегри „О, щасливчик”. З цією метою клас об’єднувався у 3-4 команди. Для вибіркового туру обирався один представник від кожної команди. В основну гру потрапляв той, хто швидше за інших відповідав на запитання. Асистенти слідували за швидкістю і правильністю відповідей.

Практичне значення у вихованні моральної самосвідомості старших підлітків мали тести: „Самоповага”, „Чи є Ви капітаном власного життя?”, „Визначення типу темпераменту”, „Чи вольова ти людина?”, „Який я насправді”. Метод тестування застосовувався для стандартизованого виміру індивідуальних відмінностей та давав цінні дані для вивчення особистості і її потенційних здібностей.

У процесі дослідно-експериментальної роботи передбачалося, що виховання такої гуманістичної цінності, як гідність здійснюватиметься за допомогою тренінгу через об’єктивне оцінювання власних можливостей, позитивне самоставлення, саморозвиток, самовдосконалення. Нами був розроблений тренінг для учнів 7–9-х класів, спрямований на виховання моральної самосвідомості, що дозволило старшим підліткам краще пізнати себе та інших. Тренінгову роботу ми не зводили лише до розвитку когнітивного

компоненту (навчання), завдяки якому у кожного учня формувалося адекватне розуміння самого себе, здійснювалась корекція самооцінки, а й спрямовували на формування відповідних моральних умінь і навичок, що сприяло покращенню міжособистісної взаємодії, залученню дітей до гуманістично орієнтованої діяльності.

Важливим було те, що під час тренінгу діти не отримували готових знань, а здобували їх самостійно, власною активною діяльністю. Зокрема, нами були проведені такі тренінгові заняття: „Самовиховання”, „Як долати роздратування та поганих настрій”.

Нами також розроблено виховні години для учнів 7–9-х класів з виховання моральної самосвідомості, на яких порушуються проблеми особистісної, людської та національної гідності, формування почуття самодостатності, відповідальності, свободи тощо. Наводимо приклади таких розробок: „Правильно оцінюючи себе, ми здатні впливати на своє майбутнє”, „Чому я заслуговую на повагу”, „Чи відповідальна ти людина”, „Як пов’язана відповідальність з почуттям обов’язку?”, „Самодостатність – це...”, „Поняття совісті – поняття моральне”, „Совість – це благородна цінність”, „Свобода та її прояви”, „Свободу не спинити”.

3.4. Методика виховання моральної самосвідомості у старшокласників засобами мистецтва

Як уже зазначалося, в розробленні методики виховання моральної самосвідомості у старшокласників засобами мистецтва доцільно послідовно змістити пріоритетність виховної, розвивальної та навчальної функцій образотворчого мистецтва у бік переважання перших двох. Така зміна уможливила підвищення якості впливу мистецьких творів на виховання моральної самосвідомості старшокласників.

Під час формувального етапу експериментально-дослідної роботи передбачалося відповідно до розроблених критеріїв, показників і рівнів вихованості моральної самосвідомості старшокласників засобами мистецтва перевірити відповідні форми і методи досліджуваного феномену (анкетування, тестування, опитування, бесіди, педагогічні спостереження та інше), а також здійснити аналіз результатів дослідження в базових загальноосвітніх навчальних закладах.

Експериментальне дослідження проводилося шляхом застосування формувальних і діагностувальних методик з підвищення рівнів вихованості моральної самосвідомості старшокласників засобами мистецтва.

Завдання для тренування уяви та логіки

Групі учасників пропонують розповісти якусь історію, оповідання або казку, орієнтуючись на відомий алгоритм Цицерона: „Хто? – Що? – Де? – Чим? – Навіщо? – Як? – Коли?”

Така розповідь має спиратися на одне з пропонованих запитань, щоб далі запропонувати її продовжити наступному учаснику.

Іншим варіантом може бут колективне придумування історії, при цьому хід розповіді визначається таким способом: причина, привід, сприятливі події, аналогії, порівняння, наслідки.

Заняття за темою „Хто Я?”

(адаптовано за матеріалами В. Семіченко, Г. Марасанова, Н. Самоукіної)

План заняття

1. Знайомство.
2. Концептуальне введення.
3. Методика „Хто Я?”
4. Прийняття правил та принципів.
5. Вправа „Малювання „Я”.

1. Знайомство

Як відомо, для людини найприємніше слово – її ім'я. Спробуймо запам'ятати імена один одного. В цьому нам допоможе цікава гра „Снігова кулька”.

Гра „Снігова кулька” (як варіант – вправа „Асоціації”).

Мета: сприяння знайомству учасників один з одним, зняття первинної напруги, надання можливості відчутти свій зв'язок з групою.

Тривалість: 10 хвилин.

Процедура: гра проводиться по колу. Перший учасник називає своє ім'я та будь-яке слово, що починається з першої літери його імені. Наприклад, „Мене звать Дмитро і я люблю друзів”. Наступний повторює це ім'я та слово, після чого називає своє ім'я та те, що „любить” саме він. Наприклад, „Дмитро любить друзів”, мене звать Михайло і я люблю море. Далі черговий учасник називає вже обидва імені та додає власне й т.д. Останній гравець перелічує всі імена та відповідні їм слова.

2. Концептуальне введення

Спробуйте поставити собі запитання „Хто Я?”. Чи не важке воно для Вас? На перший погляд, нічого складного в ньому немає. „Я хлопець, старшокласник, добре вчуся, добрий, веселий...” А далі складніше та глибше. Іншими словами різні, характеристики для себе можливо поділити на декілька груп, які допоможуть створити повну картину про себе. Для прикладу:

- а) індивідуальні особливості – темперамент, характер, здібності;
- б) психологічні процеси – пам'ять, воля, почуття, емоції;
- в) досвід – звички, уміння, навички.

3. Методика „Хто Я?”

Мета: вчити самоаналізу, розвивати рефлексію, сприяти зближенню групи.

Тривалість: 20 хвилин.

Матеріали: папір, олівці, фломастери, ручки.

Процедура: ще раз поставте запитання „Хто Я?” і замисліться над ним. Далі напишіть у стовпчик цифри від 1 до 15, після цього 15 разів напишіть відповідь на запитання „Хто Я?”. При цьому використовуйте характеристики (риси, інтереси, почуття) для опису себе, починаючи кожне речення із займенника „Я”. Після завершення складання такого переліку, приколійте аркуш зі своїми характеристиками на одязі та почніть ходити по кімнаті й підходити до інших учасників та уважно читайте те, що написано у кожного з них. При цьому має підтримуватися повна тиша, навіть коли забажаєте щось запитати – зробіть це пізніше.

Обговорення: заняття закінчується колективним обговоренням зроблених характеристик, прийнятих правил та принципів.

4. Прийняття правил та принципів

Мета прийняття правил та принципів: з'ясування питань „Хто Я” та „Чого Я хочу?”, „Як мене сприймають інші та чому саме так?”

Тому далі пропонується ознайомитися і запам'ятати три принципи таких занять, які актуальні не лише для певної групи, але й для усіх людей:

а) *загальна талановитість* (адже безталанних немає, натомість є такі, хто зайнятий не своєю справою);

б) *взаємна перевага* (якщо щось у Вас виходить гірше, ніж в інших – це означає, що Вам варто шукати способів робити краще);

в) *неминучість змін* (жодне судження про людину не може вважатися остаточним хоча б тому, що коли сьогодні Ви маєте можливість дізнатися про щось нове, то завтра Ви станете вже іншим).

Відтак, для того, щоб такі зустрічі були ефективнішими та кориснішими, важливо дотримуватися декількох правил:

1. Бути, наскільки це можливо, відкритим і чесним стосовно інших та себе.
2. Приділяти особливу увагу своїм почуттям та відчуттям.
3. Наскільки це можливо, бути відданим принципу „тут і зараз”.
4. У групі учасників Ви відповідаєте самі за себе, щоб мати повну свободу участі, прояву своїх почуттів і думок.

Обговорення правил з групою (їх прийняття може бути доповнене або змінене).

5. Вправа „Малювання „Я”

Мета: розширити уявлення про себе, сприяти прийняттю можливості іншого, незвичного уявлення про себе.

Тривалість: 10-15 хвилин.

Матеріали: фломастери або олівці, білий нелінований папір 2-го формату для кожного учасника.

Процедура: учасники з папером, фломастерами та олівцями мають розміститися у різних місцях кімнати. При цьому бажано, щоб вони не сідали поряд. На аркуші паперу необхідно намалювати власний портрет в алегоричній формі так, як кожний себе уявляє. Фломастери та олівці мають бути одного кольору. Для малювання надається певний час (наприклад, 5 хвилин), хоча кожен може обирати час завершення сам.

Інструкція учасникам: загалом можна малювати все, що забажається. Коли малюнки виконані, керівник групи збирає їх, складає в довільному порядку та демонструючи певну роботу учасникам, просить кожного з них поділитися враженнями про те, яка людина могла її створити. Це є найважливішим. Тобто, головним є сприяння тому, щоб висловилися всі, включаючи навіть анонімних авторів малюнків.

МЕТОДИКА **використання старшокласниками арт-терапевтичних** **можливостей художньої фотографії**

Одним з найефективніших засобів творчого розвитку зростаючої особистості варто розглянути такий вид творчої діяльності, як *художня фотографія*.

Художня фотографія цікава ще й можливістю „грати” з реальністю та її зримими відображеннями, творчо комбінувати різні елементи реального життя з уявними, нерідко сюрреалістичними. На думку дослідників проблем „арт-терапії”, поєднання у художній фотографії реальності та фантазії робить знімок так званим „транзитним об’єктом” – формою наочно-дієвого освоєння світу і власної внутрішньої реальності особистості.

Розглядаючи соціальне значення художньої фотографії, варто наголосити на її ритуальності, що забезпечує процес соціалізації та культурної ідентифікації особистості. До того ж, фотографування уможливорює феномен самопрезентації, коли людина за допомогою фотографії може уявляти себе у певному образі (реальному чи уявному), іноді навіть розігруючи якусь „роль”. Усе це характеризує художню фотографію і як форму невербальної діяльності – візуальне зображення особи, і як вербальної – коментування показу світлин глядачам.

З-поміж різних форм фотографії найбільш відомі такі: документальна, інформаційна, репродуктивна, наочно-наукова, медична, рекламна, художня. Однак саме художня фотографія відрізняється від інших форм не лише своєю образністю та естетичністю, але й функціональними особливостями.

1. Так, *актуалізуюча функція* художньої фотографії пов’язана з можливістю „оживляти” спогади та поновлювати емоційні переживання стосовно якихось подій, котрі вже відбулися. Така функція дає змогу людині глибше усвідомити те позитивне або негативне, що мало місце в минулому, адекватніше його оцінити і зробити вибір щодо подальшого удосконалення (чи навпаки) своєї індивідуальності – власного „Я”.

2. З актуалізуючою функцією певною мірою пов’язана *об’єктивуюча функція*, котра ґрунтується на тому, що робить зримими переживання й особистісні прояви людини, яка може завдяки фотографії повніше усвідомити свою соціальну, професійну, національну, культурну ідентичність, тобто здійснити процес самоідентифікації. Ця функція проявляється ще й у тому, що сприйняття об’єкта щільно взаємодіє з його відтворенням, тобто коли людина

(як художник) додає до нього „своє”, ніби „пропускаючи” через себе, через свою душу.

3. *Стимулююча функція* полягає в тому, що у процесі створення та сприймання художніх світлин активізуються різні сенсорні системи (зір, тактильна чутливість), помітно підвищується емоційний стан. Під час фотографування людина часто максимально зосереджує свою увагу, мобілізує власні вольові зусилля та винахідливість у прагненні реалізувати творчий задум.

4. До попередніх функцій близька *експресивно-катарсична функція*, сутність якої полягає в тому, що вербальне і невербальне сприйняття фотографічних образів у колі емпатійних глядачів може сприяти емоційному „очищенню” („катарсису”). Додатково ця функція якісно змінює емоційний стан людини безпосередньо у процесі фотозйомки. При цьому неабияке значення має підготовка – людина протягом якогось часу може переживати збентеженість, особливо в оточенні інших. Саме це і забезпечує відчутний катарсичний ефект.

5. Важливою функцією фотографії є також *динамічна функція*. Тобто, художня фотографія, маючи в арсеналі різні виражальні засоби (форма, колір, об’єм, контраст, композиція, перспектива, простір тощо), допомагає у формі статичної візуалізації створювати „образи” динамічної дійсності – „зупиняти мить” (за Й. Гете). Таким чином вона відтворює динаміку зовнішніх та внутрішніх змін. Зазначена функція може найповніше проявитися за умови наявності достатньої кількості знімків та винахідливості фотохудожника. Сучасні цифрові фотокамери дуже ефективно виконують цю функцію, нерідко наближаючи фотографію до темпоральних видів мистецтва.

6. *Значенсва функція* фотографії складається зі спроможності допомагати людині усвідомити зміст вчинків та переживань як власних, так й інших людей; вона може не лише „зупинити мить”, але і показати життя з точки зору глибини його змісту, що буває нерозкритим у повсякденному бутті. За допомогою художньої фотографії здійснюється переосмислення набутого досвіду та узгодження його з власним внутрішнім світом.

7. *Організуюча (інтегруюча) функція* уможливорює зв’язок фотографування з наступним оформленням і сприйманням художніх знімків та координацією різних сенсорних систем, виникненням різноманітних асоціацій, формуванням нових уявлень і „поверненням” спогадів. Значну роль при цьому відіграє здійснення вибору об’єкта з огляду на систему особистісних цінностей і розвиненості творчої уяви.

8. Нині особливо актуальною вважається *інтерактивна функція* фотографії, котра, насамперед, активізує її комунікативні можливості. У цьому сенсі художня фотографія використовується не тільки як інструмент для

колективної інтерактивної „арт-терапії”, але і як мотиваційний фактор для самореалізації особистості у креативній діяльності.

Щодо форм, які використовуються у художній фотографії, то їх кількість значною мірою залежить від творчої розвиненості фотохудожника (чи фотоаматора) та ще певного „озброєння” відповідною апаратурою.

Найчастіше об’єктами для перших спроб у фотозйомці стають люди (друзі, рідні, незнайомі) та краєвиди (сільські, міські, екзотичні). І лише з набуттям досвіду, передусім естетичного, коло об’єктів розширюється, а якість та образність світлин стають досконалішими. Дослідники галузі „арт-терапії” допомагають в цьому, розробляючи відповідні тренінги та методичні рекомендації, котрі можуть успішно використовуватися у практичній діяльності як професіоналами, так і звичайними прибічниками й шанувальниками мистецтва художньої фотографії.

Серед насправді досить малочисленних науково-методичних розвідок щодо художньої фотографії на особливу увагу заслуговують праці, в яких обґрунтовано і цікаво репрезентовано цей різновид творчої діяльності та надано цінні поради для відчутного її удосконалення. Дослідниками систематизовано тематичний зміст об’єктів для художньої фотографії, що складається з декількох груп з відповідними орієнтовними темами:

а) загальні теми: „Робота з полярностями” („Велике – маленьке”, „Красиве – потворне”, „Приємне – неприємне”, „Високе – низьке”); „Свята”; „Пори року”; „Стихії”; „Кольор навколо нас”;

б) сприйняття себе: „Лінія життя”, „Життєвий шлях”, „Спогади дитинства”, „Минуле, сучасне, майбутнє”, „Грані мого „Я”, „Рольова карта”, „Автопортрет”, „Символічний автопортрет”, „Самореклама”, „Улюблена професія”, „Мої друзі у минулому і нині”, „Почуття і стан у певний момент”, „Мої секрети”, „Мої мрії”, „Світ моїх інтересів”;

в) колектив: „Розмова”, „Спільний фотоколаж”, „Створення колективного портрета”, „Спільний творчий проект”;

г) інтеграція мистецтв: „Фотографія і вільний рух”, „Виразні жести і пози”, „Танець почуттів”, „Живі скульптури”, „Галерея образів”.

Усе це певною мірою може активізувати увагу старшокласників та стимулювати у них зацікавленість такою, безперечно, творчою діяльністю, якою є художня фотографія, а також уможливить з-поміж багатьох важливих якостей учнівської молоді набувати та вдосконалювати такі, як: 1) прагнення до пізнання; 2) уміння використовувати досвід інших; 3) спроможність бачити сутність явищ; 4) уміння узагальнювати та аналізувати сприйняте; 5)

оригінальність мислення; 6) розкріпачення підсвідомості; 7) використання нових, нерідко незвичайних асоціацій; 8) здатність до творчих перетворень; 9) уміння інтегруватися з власним витвором; 10) імпровізація у процесі творчого самовираження.

Підсумовуючи зазначене, можливо підтвердити, що за сучасних умов художня фотографія, інтегруючи у собі різноманітні види творчої діяльності, може бути ефективним засобом творчого розвитку зростаючої особистості та відігравати значну роль у вихованні моральної самосвідомості кожної без винятку людини.

Творчі вправи

Важливе значення для ефективного виховання старшокласників під час експериментальної роботи мали творчо-розвивальні вправи. Серед багатьох із них, наприклад, такі: „Оригінальне використання” і „Творче життя”.

Вправа „Оригінальне використання”

Ця вправа була спрямована на придумування щонайбільшої кількості різноманітних принципово можливих способів оригінального використання звичайних предметів, серед яких, наприклад, такі: паперові аркуші чи старі газети; пусті коробки з картону; різні цеглини; автомобільні шини; корок для пляшок; лампочки, що перегоріли; пісок, глина, сніг або лід тощо.

Метою означеної вправи стало створення умов для використання можливостей творчого мислення її учасників (швидкість, оригінальність, гнучкість), що дозволяє тренувати ці якості, уникати шаблонності у сприйнятті предметів та їх звичних функцій. Окрім того, така вправа дає змогу акцентувати увагу учнів на розподілі ролей у кожній підгрупі під час вирішення цих креативних завдань (тобто, хто з них – генератори ідей, хто – виконавці, або – лідери чи ті, яких визначають як пасивних осіб).

Робота виконувалася у підгрупах по 4-5 старшокласників, час для виконання означеної вправи – 10 хвилин. Найкращий варіантом вважалася ситуація, коли для виконання цієї вправи у кожного з її учасників були предмети, попередньо передбачені умовами проведення такого креативного заходу.

Презентація виконаних робіт здійснювалася таким чином: кожна з підгруп називала й демонструвала свій спосіб використання обраних предметів. У підсумку назва колективно створеного оригінального „об’єкта” оцінювалася в 1 бал, а його презентація – у 2 бали.

Якщо „об’єкт” підгрупою не був представлений і внаслідок цього презентація виявлялася неможливою, то будь-яка принципово реальна та оптимальна ідея також оцінювалася в 1 бал. Водночас інша підгрупа представляла ще один спосіб і так далі, але повтори при цьому не допускалися. У підсумку – виграла та підгрупа учасників, яка отримала найбільшу кількість балів з-посеред інших підгруп.

Під час обговорення підсумків виконаної вправи з’ясувалося: 1) Як були розподілені ролі всередині підгруп? 2) Хто найактивніше висував оригінальні ідеї? 3) Хто був лідером, а хто безініціативним виконавцем? 4) З якими особистісними якостями учасників пов’язаний саме такий розподіл? 5) Чи поводяться учасники так само у реальному житті?

Після завершення цієї частини обговорення необхідно було розповісти про критерії оцінювання ефективності виконання аналогічних творчих вправ (завдань), а саме щодо: а) швидкості мислення (за числом ідей, що їх було запропоновано кожним з учасників); б) оригінальності мислення (відповідно до кількості ідей, котрі не повторювалися в інших підгрупах); в) гнучкості мислення (за різноманітністю смислових категорій, до яких можна віднести ті ідеї). Насамкінець учасники самостійно оцінювали ефективність творчої роботи у своїх підгрупах за наведеними вище параметрами, звертаючись у разі потреби до вчителя.

Вправа-гра „Творче життя”

Для виконання цієї вправи-гри було потрібно перенести розгляд проблем креативності з площини спеціально змодельованих проблемних ситуацій до сфери звичайних реалій життя.

Учасникам, об’єднаним у підгрупи по 5–6 осіб, було запропоновано взяти участь у моделюванні ситуації, яка нібито виникла у колективах різних відділів певного науково-дослідного інституту і потребує негайного й оптимального розв’язання. За умовами цієї вправи-гри, старшокласники („співробітники” декількох „віртуальних відділів”) мали оперативно скласти загальний план дій. Кількість „відділів” могла збігатися з числом мистецько-творчих напрямів, наприклад: „образотворче мистецтво”, „музика”, „хореографія”, „художня фотографія”, „дизайн”, „поезія”, „театр” тощо. Основне завдання полягало в тому, щоб напрацьовані різними підгрупами („відділами”) рекомендації мали і спільні постулати, і, водночас, суто специфічні, відповідно до конкретного мистецького напрямку. Іншими словами, учасникам цієї вправи-гри необхідно було сформулювати такий перелік рекомендацій, який дійсно допоміг би кожному з них зробити власне життя більш творчим.

Далі організовувалося попереднє колективне обговорення різних варіантів рекомендацій „Як зробити власне життя творчим?“ Представники кожної з підгруп по черзі озвучували свої варіанти зі стислими коментарями їх змісту. При цьому представникам кожного з „відділів” необхідно було не лише інформувати присутніх про комплекс розроблених ними рекомендацій, але й переконливо обґрунтувати свій вибір.

У підсумку, на підставі позитивного сприйняття деяких конкретних пунктів з різних варіантів рекомендацій, широким загалом учасників визначалися основними такі з них, які, враховуючи специфіку окремих мистецько-творчих напрямів, усе ж таки ґрунтуються на головному – найефективніших підходах до творчого розвитку кожної зростаючої особистості.

Висновки

Проблема виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості у позакласній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів на сьогодні залишається актуальною і недостатньо вивченою. Шляхом теоретичного аналізу виокремлено основні моральні цінності; зокрема, доведено, що найбільш значущими є гідність, свобода, совість, відповідальність, самодостатність.

Проведене дослідження дало підстави визначити моральну самосвідомість особистості як усвідомлення себе, своїх моральних цінностей, ставлень, якостей, потенційних можливостей, вчинків, їх мотивів і наслідків, регулювання власної поведінки та моральне самовдосконалення.

Розкрито структуру моральної самосвідомості зростаючої особистості, компонентами якої є знання, емоції, практична діяльність, самовиховання, що дало змогу конкретизувати специфіку її виховання у дітей різних вікових категорій.

Визначено функції моральної самосвідомості зростаючої особистості, серед яких самоприйняття, моральна оцінка іншого, моральна рефлексія, моральний самоконтроль і корекція поведінки, моральне самовдосконалення.

Розкрито психологічні механізми виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості (двоетапний механізм рефлексивно-довільної інтенції (спрямованості); механізм цілісної Я-Ти-детермінації як альтернатива цілісної Его-детермінації, механізм позитивного емоційного самопідкріплення Я-духовного), під якими розуміють цілеспрямовану психічну активність, що впливає на відчуття, уявлення, думки, почуття, емоції, переконання, ставлення, вольові дії, їх мотиви тощо.

Визначено критерії (когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-поведінковий) та відповідні показники вихованості моральної самосвідомості зростаючої особистості, що дозволило виявити високий, середній та низький рівні вихованості школярів загальноосвітніх навчальних закладів у контексті досліджуваної проблеми.

За результатами констатувального експерименту з'ясовано, що в шкільній практиці спостерігається стандартизація виховного процесу, зберігаються застарілі способи передавання ціннісного ставлення до світу в готовому вигляді, відбувається підміна гуманістичної педагогіки випадковим набором виховних заходів, що перешкоджає розгортанню процесу сходження самої особистості до вищих моральних цінностей. Школа здебільшого не зуміла подолати авторитаризм, кардинально змінити філософію та ідеологію виховання, повернутись до інтересів особистості, її прав та гідності.

Обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості: активізація діяльності вихователів, батьків; створення гуманістичного виховного середовища, спрямованого на визнання Дитини найвищою цінністю; формування позитивної Я-концепції дитини; посилення виховного потенціалу позакласної діяльності шляхом використання сучасних виховних методик, особистісно орієнтованої технології, педагогічно доцільне використання засобів мистецтва.

Апробовано у позакласній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів індивідуальні, мікрогрупові, групові та масові форми роботи, зокрема виховні години, етичні і сократівські бесіди, дискусії, КТС, вирішення проблемних ситуацій, тренінги, самовиховання, що забезпечило позитивні зрушення у вихованості моральної самосвідомості учнів.

Доведено, що ефективність процесу виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості значною мірою залежить від підготовленості педагогів, батьків, визначення ними завдань та підходів до виховання учнів початкової, середньої та старшої школи, що здійснювалося під час лекційних, практичних та семінарських занять, самостійної роботи.

Дослідження не вичерпало усіх аспектів проблеми виховання моральної самосвідомості юної особистості. Перспективним вважаємо вивчення процесу виховання моральної самосвідомості у студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности. – Психологический журнал. – 1985. – № 5, т. 6. – С. 3–18.
2. Алексеева Ю. А. Становление морального самосознания подростков в процессе психологического консультирования : автореф. дис. ... на соискание учен. степени канд. психол. наук : 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / Ю. А. Алексеева. – К., 2006. – 20 с.
3. Алексеева Ю. А. Особливості розвитку когнітивного компонента моральної самосвідомості підлітка / Ю. А. Алексеева // Проблеми загальної та педагогічної психології : [збірник наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка]. – К., 2009. – Т. XI, ч. 5. – С. 7–16.
4. Архангельский Л. М. Моральное сознание и нравственные отношения // Структура морали и личность. – М., 1977.
5. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). – К. – Рівне : Видавець Олег Зень, 2007. – 172 с.
6. Бартошевський І. Г. Педагогія руска або наука о вихованню / Іван Григорович Барташевський. – Львів, 1890. – 392 с.
7. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності : наук. видання. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
8. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
9. Бех І. Д. Виховний контекст рефлексії у науково-дослідній спадщині // Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал : матеріали звітної наук.-практ. конференції Ін-ту проблем виховання НАПН України (за 2011 р.) / за ред. О. В. Сухомлинської, І. Д. Бега [та ін.]. – Вип. 2. – С. 352.
10. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
11. Бех І. Д. Гідність як духовний геном особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1(62).

12. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / Іван Дмитрович Бех // Педагогіка і психологія. – № 1. – 1997. – 124 с.
13. Бех І. Д. Духовні цінності як надбання особистості / Іван Дмитрович Бех // Рідна школа. – № 1–2 (985–986). – 2012. – С. 9–12.
14. Бех І. Д. Інноваційна виховна технологія: сутнісні положення і шляхи реалізації // І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 1. – С. 12–17.
15. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с. (Серія „Альма-матер”).
16. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248 с. (Серія „Альма-матер”).
17. Бех І. Д. Психологічна сутність гуманізму у вихованні особистості // Педагогіка і психологія. – 1994. – №3. – С. 3–12.
18. Бех І. Д. Спілкування як загальна психологічна основа виховання особистості // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді) : збірник наук. праць – К. : Пед. думка, 2000. – Кн. 1. – 240 с.
19. Білозерська С. І. Психологічні умови розвитку моральної свідомості молодшого школяра : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / С. І. Білозерська. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
20. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи : [монографія] / Валентина Олексіївна Білоусова. – К. : ІЗМН, 1997. – 192 с.
21. Бодалев А. А. Психология межличностных отношений / А. А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 86–89.
22. Бонк И. Г. Особенности нравственного самосознания у подростков : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / Бонк Ирина Георгиевна. – Иркутск, 2006. – 206 с.
23. Боришевский М. И. Психологические особенности самосознания подростка. – К. : Вища школа, 1980.

24. Боришевський М. Й. Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості : у 2-х т. – К. : Дніпро, 2001.
25. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія / Мирослав Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с.
26. Божович Л. М. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. М. Божович. – М. : Просвещение, 1968.
27. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка / І. С. Булах. – К., 2003. – 340 с.
28. Булах І. С. Концептуальна модель становлення моральної самосвідомості особистості у підлітковому віці / І. С. Булах // Психологія : збірник наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. – Вип. 16.
29. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1997. – 568 с.
30. Голубева Г. А. Этика : учебник / Галина Александровна Голубева. – М. : Экзамен, 2005. – 320 с.
31. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. – Вид. друге, доп. й виправл. – Рівне : Волинські береги, 2011. – 552 с.
32. Гуменюк О. Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. – 2001. – № 2. – С. 33–76.
33. Гусейнов А. А. Этика : [учебник для студ. высших учеб. заведений] / Абдусалам Абдулкеримович Гусейнов, Рубен Грантович Апресян. – М. : Гардарики, 1999. – 472 с.
34. Этика : навч. посібник / [В. О. Лозовой, М. І. Панов, О. А. Стасевська та ін. ; за ред. В. О. Лозового]. – К. : Юрінком Інтер, 2002. – 224 с.
35. Энциклопедия для юних джентльменов. – Харьков : Промінь, 2005. – С. 20–21.
36. Журба К. О. Методика формувального етапу експерименту з виховання культури гідності молодших підлітків у взаємодії сім'ї і школи / К. О. Журба // Класний керівник. – 2013. – № 11–12 (143–144). – С. 2–47.

37. Зиямянський А. Р. Генезис форм прояву моральної самосвідомості підлітка / А. Р. Зиямянський // Проблеми загальної та педагогічної психології : [збірник наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка]. – К., 2009. – Т. XI, ч. 5. – С. 129–135.

38. Зязюн І. А. Гуманізм освіти XXI століття: філософські і психологічні аспекти / І. А. Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2002. – № 2. – С. 14.

39. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості / І. А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Чернівці, 2006. – С. 326.

40. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студ. середніх та вищ. навч. закл. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач – К. : Україно-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – С. 74.

41. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.

42. Иванов И. П. Коллективная организаторская деятельность / И. П. Иванов // Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. – М. : Педагогика, 1988. – С. 383–440.

43. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы – СПб. : Питер, 2000 – 512 с. : ил. – (Серия „Мастера психологии”). – с. 85.

44. Йегер В. Пайдейя: воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) : [в 3-х т.] / Вейнер Йегер ; пер. с нем. М. Н. Ботвинника. – М. : „Греко-латинский кабинет” Ю. А. Шичалина, 2001. – Т. I.– 2001. – С. 205–207.

45. Калацкая Н. Н. Современные методы и технологии воспитания : конспект лекций. – Казань – 2014. – 275 с.

46. Капська А. Й. Словник-довідник для соціальних педагогів і соціальних працівників / [за ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової]. – К. : 2000. – 260 с.

47. Киричок В. А. Використання інноваційних форм і методів у вихованні культури гідності молодших школярів / В. А. Киричок // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірник наук. праць Ін-ту проблем виховання НАПН України / [ред. колег. О. В Сухомлинська, І. Д. Бех та ін.]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД. – 2013. – Вип. 17, кн. 1. – С. 327–335.
48. Киричок В. А. Виховання культури гідності молодших школярів у позаурочній діяльності : метод. рекомендації / В. А. Киричок// Класний керівник. – 2013. – № 9–10 (141–142). – С. 2–31.
49. Кон И. С. Открытие „Я” : Самосознание / И. С. Кон. – Рига : Авотс, 1978.
50. Кон И. С. Категория „Психологии” // Психолог. журнал. – 1981. – № 3. – С. 25–38.
51. Коновець С. В. Від арт-терапії до креативних освітніх технологій / Світлана Коновець // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір : збірник наук. праць / [за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало]. – К.; Хмельницький, 2008. – С. 463–475.
52. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищ. навч. закладів. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
53. Костюк Г. С. Розвиток і виховання / Григорій Силевич Костюк // Навч.-вих. процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – С. 79–198.
54. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / Василь Григорович Кремень. – К. : Т-во „Знання” України, 2010. – 520 с.
55. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб’єкта саморозвитку в юнацькому віці : [монографія]. – Суми : МакДен, 2012.
56. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М. : Политиздат, 1977.
57. Малахов В. А. Етика: Курс лекцій : навч. посібник / Віктор Аронович Малахов. – К. : Либідь, 1996. – 304 с.

58. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Абрахам Маслоу ; [пер. с англ. Г. А. Балла]. – М. : Смысл, 1999. – 423, [1] с. – (Золотой фонд мировой психологии).
59. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібник. – К., 2003. – 615 с.
60. Мудрик А. В. О воспитании старшеклассников / А. В. Мудрик. – Просвещение, 1981. – 176 с.
61. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л. : Наука, 1983. – 240 с.
62. Назаренко Г. А. Виховання культури міжетнічних відносин старшокласників у позаурочній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 „Теорія та методика виховання” / Назаренко Галина Анатоліївна. – Київ, 2007. – 243 с.
63. Назаренко Г. А. Методика формувального етапу експерименту з підготовки педагогів до виховання культури гідності учнів у системі післядипломної освіти : метод. посібник / Г. А. Назаренко. – Черкаси : ЧОПОПП, 2013. – 36 с.
64. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології : навч. посібник / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. І. Шпак. – К. : Провіта, 2000. – 368 с.
65. Организационные формы обучения / [под ред. Ю. И. Малеванного]. – К. : Лыбидь, 1991. – 173 с.
66. Пеньковська Н. Здатність молодших школярів регулювати власну поведінку як складова рефлексивної самосвідомості / Н. Пеньковська // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 8. – С. 51–55.
67. Петровский А. В. Быть личностью. – М. : Педагогика, 1990. – 111 с.
68. Петрушенко В. Л. Філософія: короткий навчальний словник : терміни і поняття. – Львів : Магнолія – 2006, 2009. – 264 с.
69. Платонов К. К. Проблемы сознания // Материалы симпозиума. – М., 1966.
70. Практична педагогіка виховання : посібник з теорії та методики виховання / [за заг. ред. М. Ю. Красовицького]. – К. : Плай, 2000. – 143 с.

71. Размышления римского императора Марка Аврелия о томъ, что важно для самого себя / Марк Аврелий ; отв. ред. А. Рыбакова. – М. : Посредника, 1911. – 64 с.
72. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – М. : Изд-во АН СССР, 1957.
73. Рувинский Л. И. Психология самовоспитания / Л. Рувинский, А. Соловьева. – М., 1982.
74. Савчин М. В. Психологічний аналіз проблеми моральної свідомості та самосвідомості особистості / Мирослав Савчин // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 4. – С. 115–131.
75. Савчин М. В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Савчин Мирослав Васильович. – Київ, 1997. – 410 с.
76. Самосознание и защитные механизмы личности: Я-концепция: внешность, семья, самоуважение, самоотношение, самооценка, одиночество, застенчивость... Процесс переживания. Защитные и компенсаторные механизмы личности : [хрестоматия] / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ. – М., 208. – 655 с.
77. Савчин М. В. Відповідальність: смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – 1986. – 192 с.
78. Снявський В. В. Психологічний словник / авт.-уклад.: В. В. Снявський, О. П. Сергєєнкова ; за ред. Н. А. Побірченко. – К. : Наук. світ, 2007. – 274 с.
79. Сковорода Г. Повне зібрання творів : у 2 т. / Григорій Савович Сковорода ; ред В. І. Шинкарук [та ін.]. – К. : Наук. думка, 1973. – Т. 2. – 623 с.
80. Сковорода Г. Пізнай в собі людину / Г. Сковорода ; [ред. В. В. Войтовець ; пер. М. Кашуба]. – Львів : Світ, 1995. – 525, [2]. – 142 с.
81. Смаль І. І. Метатеорія свідомості: аксіологічний аспект : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.03 / І. І. Смаль. – Одеса, 2007. – 19 с.

82. Спиркин А. Сознание и самосознание. – М. : Политиздат, 1972. – 303 с.
83. Спиркин А. Г. Основы философии : учеб. пособие для вузов / А. Г Спиркин. – М. : Политиздат, 1988. – 592 с.
84. Степанов О. М. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с. – 546 с.
85. Столин В. В. Исследование эмоционально-ценностного отношения к себе с помощью методики управляемой проекции / В. В. Столин // Психологический журнал. – 1981. – Т. 3. – С. 104–117.
86. Сухомлинський В. О. Вибр. твори : у 5-ти т. – К. : Рад. школа. – Т. 3. – 197 с.
87. Сухомлинський В. О. Вибр. твори : у 5-ти т. – К. : Рад. школа. – Т. 4. – 197 с.
88. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5-ти т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 304 с.
89. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5-ти т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 454 с.
90. Сухомлинський В. О. Виховання обов'язку / Василь Олександрович Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. – К. : Радянська школа. – Т. 5 : Статті. – 1977. – 639 с. – С. 472–488.
91. Сухомлинський В. О. Вибр. твори : у 5-ти т. – К. : Рад. школа. – Т. 4. – 197 с.
92. Тернопільська В. І. Соціально-комунікативна культура школяра: шляхи сходження : [монографія] / В. І. Тернопільська. – Рута, 2008. – 300 с.
93. Тернопільська В. І. Від самопізнання до соціальної відповідальності. [навч. посібник / за ред. проф. М. В. Левківського] / В. І. Тернопільська. – Житомир : Поліграфічний центр ЖДПУ, 2003. – 184 с.
94. Тофтул М. Г. Етика : [навч. посібник] / М. Г. Тофтул. – К. : Видавничий центр „Академія”, 2005. – 416 с.

95. Федій О. А. Підготовка педагогів до використання засобів естетотерапії: теорія і практика : [монографія] / О. А. Федій. – Полтава : ННПУ імені В. Г. Короленка, 2009. – 404 с.
96. Фромм Э. Душа человека / Эрих Фромм. – М. : Республика, 1992. – 430 с. – (Серия "Мыслители XX века").
97. Фромм Э. Человек для себя: исследование психологических проблем этики / Эрих Фромм; пер. с англ. Л. А. Чернышевой. – Минск : ПКМП Коллегиум, 1992. – 90 с.
98. Церковникова Н. Г. Психологические особенности нравственного самосознания подростка в процессе средовой адаптации : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : 19.00.07 „Педагогическая психология” / Н. Г. Церковникова. – Екатеринбург, 2004. – 21 с.
99. Чеснокова И. И. Особенности развития самосознания в онтогенезе. Принцип развития в онтогенезе. Принцип развития в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1978. – С. 316–337.
100. Чеснокова И. И. Самосознание, саморегуляция, самодетерминация личности. – М., 1982.
101. Чорна К. І. Як виховати культуру гідності / К. І. Чорна // Шкільний світ. – № 16 (672). – 2013. – С. 4–37.
102. Шкільна І. М. Виховання культури гідності старших підлітків у позаурочній діяльності : метод. рекомендації / І. М. Шкільна // Класний керівник. – 2013. – № 5–6 (137–138). – С. 2–47.
103. Школа життєтворчості особистості : наук.-метод. збірник / ред. кол.: В. М. Доній, Г. М. Несен, І. Г. Єрмаков [та ін.]. – К. : ІСДО, 1995. – 480 с.
104. Якса Н. В. Социально-педагогический словарь. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2007. – 192 с.
105. Ясперс К. Смысл и назначение истории : пер. с нем. / Карл Ясперс. – М. : Политиздат, 1991. – 527 с. – (Мыслители XX в.)
106. Read H. Education through Art. – 1959. – Dez. – P. 15.

Наукове видання

Бех Іван Дмитрович
Журба Катерина Олександрівна
Шкільна Ірина Миколаївна

**ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ
ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В ПОЗАКЛАСНІЙ
ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Монографія

Літературний редактор *Білоцерківець І.П.*

Підписано до друку 10.08.2016 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Times. Ум. друк. арк. 10,23.
Наклад 300 прим. Зам. № 0717

Видавець і виготовлювач:
ТОВ «ДРУКАРНЯ МАДРИД»
61024, м. Харків, вул. Максиміліанівська, 11
Тел.: (057) 756-53-25
www.madrid.in.ua info@madrid.in.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
ДК №4399 від 27.08.2012 року