

## ДУХОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ У ПАРАДИГМАЛЬНОМУ ПРЕДСТАВЛЕННІ

*Розкривається сутність виховної гуманістичної парадигми як учіння про володарювання особистості над собою. Це свідоме й вільне оволодіння підростаючою особистістю певною духовно-моральною цінністю. Наголошується на факторах, які перешкоджають особистості досягти цієї мети. Головним гальмівним механізмом, на думку автора, є явище невідповідності спонукально-цільового компонента Я-особистості його результативному компоненту. У цьому зв'язку аналізується особистісна рефлексія як самоперетворювальна техніка. Вводиться поняття «людський образ» та розкривається феномен «бажання бути собою» як орієнтири духовного розвитку вихованця.*

**Ключові слова:** парадигма, смислова цінність, особистісна рефлексія, рефлексивна техніка, емоційні переживання, гуманістичний діалог, духовне самовдосконалення.

Тенденцією нашого наукового часу є те, що виразно спостерігається широкий розкид у теоретичних уявленнях про процес виховання підростаючої особистості. Ми ж будемо виходити з того, що виховна гуманістична парадигма, яка нами розробляється, – це учіння про володарювання особистості над собою. Вона має пояснити, як відбувається облагородження нижчих чуттєвих потягів культурними надбаннями, життя нижчої чуттєвості життям гідності. Надзвичайна трудність згаданого володарювання зумовлена тим, що у душевній організації людини співіснують два види духовних задатків.

Один із них сприяє набуттю високосмислових цінностей і має перетворюватися на стійкі позитивні духовні здібності. Другий вид пов'язаний з негативними задатками, що охоплюють сферу людського зла. Відтак, негативні духовні задатки слід блокувати, щоб вони не трансформувалися на відповідні здібності. У зв'язку з цим зробимо важливе теоретичне уточнення.

Свідоме й вільне оволодіння підростаючою особистістю будь-якою духовно-моральною цінністю ґрунтується на її психологічному розумінні й відповідних виховних впливах (методах, технологіях) педагога, а також на внутрішній

самодіяльності вихованця як його свідомому волевиявленні. Наголосимо, що нині на перше місце у психолого-педагогічних пошуках виходить якраз завдання оволодіння підростаючою особистістю власними душевними самоперетворювальними силами, тобто здатністю зробити їх активними і розвивально продуктивними.

Водночас починає активно пропагуватися думка, що свобода особистості несумісна з організованим виховним впливом як способом керування її духовно-моральним розвитком. На наш погляд, таке розуміння свободи є спотвореним, таким, що не враховує внутрішнього стану вільного духовного саморозвитку як сутнісної характеристики нової культурної «природи» (на відміну від природи спадкової) людини. Перша з них може відбуватися лише завдяки освітньому процесу, який спрямований на високоціннісне окультурення особистості. Тож, поза зустріччю підростаючої особистості з педагогом вона залишиться на нижчих рівнях свого духовно-культурного розвитку. Функціонуючи в межах набутої культурної природи, людина може звільнитися від гніту нижчих природних імпульсів як егоїстичних прагнень, стати повноцінним суб'єктом духовно орієнтованого життя.

Таке звільнення досить важке, оскільки на його шляху виникає ключова перепона, неврахування якої істотно знижує виховні зусилля педагога у цій площині. Однак нині це явище як реальний феномен навіть теоретично не заявлений і не осмислений. Тому він є «білою плямою» у наших наукових міркуваннях. Йдеться про явище, яке за своєю природою сягає рівня психологічного стану, в якому перебуває кожна особистість. Це своєрідне загальне правило, а не виняток стосовно певного індивіда. Кваліфікація цього стану – **невідповідність** спонукально-цільового компоненту Я особистості його результативно-задовольнювальному компоненту.

Типовий приклад: вихованець палко прагнув взяти участь у творчому конкурсі «Умілець». На жаль, він не потрапив до кола переможців. Відтак, цінність такої його соціальної ролі не була реалізованою. Це стало приводом для переживань вихованцем емоції розпачу. Життя кожної особистості є таким, що вона постійно потрапляє у подібні ситуації знегоди й зазнає відповідних переживань. Звичайно, що кожному періоду

розвитку й життя властиві свої ситуації, але емоційна реакція на них завжди є незмінною.

Душевні наслідки переживання вихованцем означеної емоції були б незначними, якби ця реакція закінчувалась розпачем у чомусь зовнішньому. Однак вона триває, і тепер вихованець у глибині душі переживає розпач за себе. А це вже стан більшої чи меншої міри потрясіння. У зв'язку з цим наголошено, що існує психологічний закон, відповідно до якого у душевному стані саморозпачу підростаюча особистість не може стати суб'єктом духовного вдосконалення й саморозвитку.

Тож забезпечення благоорієнтованої душевної стійкості має виступити необхідним внутрішнім підґрунтям виховання у підростаючої особистості системи духовних цінностей. Її створення доцільно пов'язувати з набуттям вихованцем досвіду розгляду ситуації певної знегоди і відповідного потрясіння, що втілюється у саморозпачі, у світлі реально діючих смислових цінностей як складників соціодуховного Я особистості.

Зауважимо, що культивування у вихованця мисленнєвого зв'язку (як судження) «Я-у відчаї-від втрати-матеріальної речі» не приведе до згаданої душевної стійкості. Оскільки всі його внутрішні сили повністю фокусуватимуться на втраті речі як цінності, і він не зможе вийти у своєму розмірковуванні й переживанні за межі цього зв'язку. Таким чином, переживання втраченої цінності виявиться визначальним у внутрішньому процесі вихованця, прив'язуватиме його Я до цього процесу. Загалом вихованець лише укріплюватиметься у відчаї.

Тому необхідний новий напрям рефлексії щодо тієї чи іншої ситуації знегоди, коли мисленнєвий процес у внутрішньому (або зовнішньому плані) підростаючої особистості розгортається за логічною схемою «Я – у відчаї стосовно певної речі». Вихованець має усвідомити, що вживши термін відносно, він розглядає якусь знегоду не в її абсолютному значенні, а в контексті більшого, тобто з огляду на власне Я як систему цінностей. По-іншому, вихованець зіставляє свою одиничну втрату з іншими своїми цінностями: рідними, друзями, здоров'ям, цікавими видами діяльності, які залишаються з ним і мотивують його життєдіяльність.

Тепер та чи інша знегода, яка викликала первинне переживання розпачу й саморозпачу, розцінюватиметься вихованцем не як цілковите явище, а як частковий душевний епізод, що не порушує сенсу його життя.

Вправління підростаючої особистості у розкритій нами рефлексивній техніці, набуття відповідного досвіду у цій роботі й сприятиме встановленню благоорієнтованої душевної стійкості як запоруки свідомого оволодіння духовними цінностями.

Пам'ятатимемо, що піклування про власну духовність – це центральний мотив, який має бути у людини, всі інші – повинні бути підпорядковані йому. Означений мотив корелює з пристрастю особистості до самої себе, і це переживання слід перетворити на прагнення до духовного самовдосконалення. Йдеться, таким чином, про доцільне педагогічне керування цим процесом, оскільки людина, хоча й народжується, як ми вже наголосили, із благочинними духовними задатками як її призначенням, все ж вона може від нього відвернутися, не задумуватися над цією життєвою місією. І лише у випадку тяжких душевних потрясінь чи доленосних рішень процес духовного вдосконалення особистість може перетворити на самодетермінований. Чому ж саме згадані ситуації приводять до духовних самозмін? Тому, що вони за своєю психологічною природою надмірні, тобто такі, що випадають зі звичного потоку внутрішнього життя, а все надмірне викликає рефлексію як поштовх до усіх особистісних зрушень.

До того ж і сам процес духовного самовдосконалення набуває для вихованця більшої конкретики, а отже, і більшої дієвості щодо формування.

Це зумовлено тим, що мотив духовного самовдосконалення осмислюється вихованцем як мотив виходу за межі фонду наявного – щоправда, недостатнього багатого – власного духовного досвіду. Така мотиваційна трансформація надзвичайно важлива, оскільки традиційні прагнення самореалізації, самоствердження, професійного зростання тепер доцільніше замінити мотивом набуття певного досвіду (пізнавального, духовно-морального, професійного).

Прикметно, що лише через систему досвіду особистість формує ставлення до самої себе, можна сказати – будує своє духовне Я, збагачує його у міру засвоєння нових компонентів

досвіду (цінностей). Це неперервний процес, у якому людина нескінченно набуває свого дійсного духовного Я; є його власним творцем, здійснюваним за законами саморозвитку. У цьому полягає глибинна суть внутрішнього життя особистості як духовної діяльності.

Така діяльність не зникає безслідно після досягнення її цілей, а зберігається в духовному Я особистості, у якому фокусується весь внутрішній шлях, який їй слід було пройти. Таке збереження складників духовного процесу надзвичайно важливе з огляду на те, що високосмислових цінностей неможливо навчитися у попереднього покоління (на відміну від знання).

Кожне покоління повинно починатися у своїй любові, щирості, відданості, милосерді і таке інше. Однак, це не означає, що кожне покоління розпочинає процес виховання з чистого аркуша. Має зберігатися доцільна наступність у теоретичних засобах щодо виховних цілей, звичайно, з примноженням нових знань, які відповідають певному часу. При цьому слід орієнтуватися на основний критерій виховних набутків: вони повинні спрямовувати підростаючу особистість до реалізації своєї сутності, тобто високої людяності.

Перевага гуманістичної парадигми над усіма іншими підходами до виховного процесу полягає в тому, що лише вона робить предметом осмислення світоглядну функцію певної духовної цінності й залучає цю функцію до сфери виховних завдань педагога. Розкриємо її внутрішній смисл, аналізуючи у цьому контексті спочатку дію негативної властивості, наприклад жадібності. Особистість, як носій цієї властивості, сприймає людське довкілля під кутом зору жадібності. Це означає, що все розмаїття людських взаємин і діянь на індивідуальному рівні такої особистості фарбується у темні тони. Навіть тоді, коли вона бачить яскраво виражене добродійне діяння, все ж воно піддається заломленню крізь призму жадібності. Звідси недовіра, сумніви як стиль світосприйняття.

По-іншому поводить ся особистість з привласненими вищими духовними цінностями, наприклад, милосердям. Тепер вона накладає милосердя як своєрідне духовне покриття на всі сторони життя, олюднюючи їх, і це стає її стійким бажанням та стилем поведінки. У результаті цього можуть зникнути побоювання не лише за власне майбутнє, а й за своє оточення. Тому у свідомості вихованця має закарбуватися зв'язок, згідно

з яким реальна буденність пронизана духовними цінностями і зберігається у їх системі. Відтак, кожне духовне судження має бути внутрішньо спорідненим з життям підростаючої особистості, з її особистісною реальністю. Тим самим втрачається будь-яка абстракція, а отже, і відчуженість таких суджень; вони стають для неї дійсно значущими, і таким чином виступатимуть дієвими способами духовного саморозвитку особистості.

Виховний процес, наукові засади якого ми розкриваємо, для підвищення своєї духовно-розвивальної ефективності має оперувати поняттям «людський образ». Під ним не слід розуміти сенс того, що особистість думає про себе чи формує уявлення про певний ідеал. Швидше, людський образ – це індивідуальне утворення, яке утримує зміст внутрішньої реальності – бути людиною. По-іншому, людський образ констатує зв'язок між тим, якою є особистість і якою вона має бути під кутом зору високої духовності. Тож це утворення фіксує як її рух у майбутнє, так і зміст особистісного теперішнього за відповідними показниками.

Однак у вихованця спостерігається велика різниця між усвідомленням руху від його особистісного теперішнього і до майбутнього та готовністю до реального руху. У виховній площині слід виходити з того, що у сфері духовності не повинно існувати зупинок: це має бути безперервний процес. Його доцільно здійснювати на основі врахування двох фундаментальних умов. Слід, по-перше, забезпечити просування підростаючої особистості в усвідомленні Я-духовного у всіх його складниках (цілях, умовах існування, способах дій, ціннісних ознаках стосовно суб'єкта духовного впливу, а також самого суб'єкта). По-друге, сприяти нарощуванню підростаючою особистістю власної напруженості. Це означає, що вона не залишається у площині лише емоційних переживань як реакцій на певні зовнішні подразники, а й апелює до рефлексивно-довільного процесу, що породжується силою її Я-духовного.

Стало вже загально визнаним фактом, що складником духовного розвитку виступає рефлексія як акт самоусвідомлення. Однак процес духовної рефлексії для підростаючої особистості часто виявляється неприйнятним; вона з певним ступенем виразності ухиляється від долучення до неї. Річ у тім, що для розгортання рефлексії людині необхідне серйозне

душевне напруження, до якого вона не готова, та й велике бажання для цього відсутнє.

Це результат того, що підростаюча особистість занадто занурена у різні види чуттєвості. Це її природна властивість. Тому вона не просто віддає перевагу способам поведінки, які ґрунтуються на емоційних спонуках, а вони їй подобаються. Таку людину називають природною, а не рефлексивною. Істотним моральним недоліком особистості, яка орієнтується у своїй поведінці на природні емоційні спонуки, є те, що вона не диференціює почуття любові й самолюбства, для неї завжди усяка любов є за своєю сутністю самолюбством. Це безпосередньо відбивається на її моральній вихованості. В особистості, про яку ми ведемо мову, не можуть бути виховані духовні цінності як високо смислові й безумовні утворення. Їхня межа – це добродійства, які є вираженням ключового морального конструкту повинності перед іншими як залежності від них. Однак це все таки виховний результат зовнішнього підкріплення. Для процесу ж рефлексії необхідні такі якості, як витривалість, зосередженість, відважність, що даються підростаючій особистості також не легко.

Зазначимо, що не лише підростаюча особистість, а й доросла людина під рефлексією як способом самоусвідомлення розуміють тільки наявність факту усвідомлення власних предметних дій (розв'язання певного завдання, актів спілкування тощо) – «Я ж не сліпо виконав завдання», – заявляють вони. І в цьому є частка правди. Цього разу рефлексія лише супроводжує певну предметну дію (навіть якщо ця дія моральна).

Але для становлення духовності особистості вона має передувати практичній духовній дії. Власне, така рефлексія повинна посідати важливе місце у процесі формування самої духовної цінності, що втілюватиметься у певному вчинку. Визначені нами вище якості особистості якраз і необхідні для випереджальної (щодо певного духовного діяння) рефлексії.

Для нашого теоретичного пошуку важливо врахувати, що визначальною особливістю рефлексії є те, що вона, по-перше, не є кінцевим пунктом розмірковування як такого; її розумовий результат завжди використовується для досягнення певних цілей, для яких він виступає необхідною умовою. У нашому випадку рефлексія забезпечує виникнення



довільного процесу як механізму перетворення підростаючої особистості на суб'єкта духовної практики.

По-друге, щоб ця функція була їй під силу (при цьому йдеться лише про випереджальну рефлексію), особистість має володіти такими характеристиками: усвідомлювати сутність емоції бажання, безпосередньо стан бажання, у якому перебуває її Я, яке буде задіяне у розгортанні довільного процесу й самій довільній спонуці як імпульсі до духовного діяння (вчинку).

Духовно-розвивальна функція рефлексивного процесу (якщо вичленені нами її характеристики реально проявляються у достатній цілеспрямованості і змістовній ретельності) є незаперечною. Та при цьому необхідно більш глибоко розуміти означену рефлексивну діяльність не тільки на рівні чистої наукової ідеї, а й на рівні конкретного суб'єкта. Тут же відкривається картина внутрішнього душевного життя, яка набагато ширша за активізовану рефлексивну діяльність і яка далеко не завжди буде у гармонії з нею, а, навпаки, перешкоджатиме їй.

Особливо небезпечні щодо цього нижчі компоненти душевної природи суб'єкта (фізіологічні потяги, меркантильні устремління, актуалізована Его-мотивація). Володіючи великою спонукальною силою, вони можуть затьмарити самосвідомість вихованця, порушити динаміку рефлексивного процесу, особливо коли відбувається якась його навіть незначна затримка. Тож потрібен контроль і підтримка вихователя, щоб не трапилось цього негативного явища.

Таким чином, при забезпеченні вичленених характеристик і умов рефлексивного перебігу процесу він трансформується на процес власне вольовий. Здавалося б, коли діє воля, результат неодмінно позитивний: вихованець чинить духовно.

Однак, це не завжди так. Цього разу слід глибше розглянути природу волі. Звично констатують, що людина може мати слабку чи сильну волю. При цьому апелюють до її фізіологічних особливостей. За такої кваліфікації волі її розглядають як спонтанний процес. Ми ж розкриваємо її у виховній площині, тобто як процес спрямовано керований.

Відтак, зробимо теоретичний акцент надзвичайної важливості, який до нині не був розкритий. Виявляється, що у волі навіть найвищої сили наявна певна слабкість, яка й може призводити до відхилень у позитивному результаті. Це явище



досить психологічно «тонке», ми просто маємо це врахувати, коли у певного вихованця, незважаючи на вплив вихователя, не відбувається повною мірою прогресивного духовного результату.

Виходячи з вищезазначеної залежності між емоційними переживаннями й довільністю, може скластися думка, що емоційні переживання навіть позитивної спрямованості не сприяють оволодінню вихованцем певною духовною цінністю. У дійсності позитивні емоційні переживання, хоча і не виступають дієвою рушійною силою певного духовно-морального діяння, все ж створюють особистісно привабливий фон для цього.

Розглядаючи емоційні переживання у контексті духовного удосконалення підростаючої особистості, слід розкрити й місце негативних емоцій у цьому процесі. Далеко не всі вони можуть бути причетні до певної свідомої особистісно перетворювальної функції (наприклад, страх, агресія тощо).

Негативні емоційні переживання набувають виховного сенсу, коли вони не є реакцією на якесь зовнішнє неблагополуччя, а пов'язуються з самою особистістю, переносяться нею на саму себе. Найбільш продуктивною стосовно цього є емоція обурення. Наприклад, вихованець, незважаючи на виховні зусилля педагога і власну діяльність, так і зупинився на половині шляху, не набув мужності практичного духовного діяння, і тепер такий внутрішній стан стає для нього неприємним. Відтепер він обурюється на своє особистісне Я, точніше на свою слабкість. Педагог має підтримати цей стан самообурення, щоб вихованець повністю зосередився на ньому. Коли самообурення накопичується, воно не перетворюється, а, так би мовити, розчищає шлях до довільного процесу.

Розкриті нами умови виражають разом внутрішнє, а не зовнішнє джерело духовного становлення особистості.

Найважливішим для наших цілей є таке: людський образ не просто сигналізує про наші можливості, а й дає відповідь, як нам їх правильно спрямувати. Той спосіб, яким особистість кожної миті реагує на ситуацію або приймає рішення, істотно пов'язаний з людським образом як базовим настановленням, що завжди з нею. Важливо розуміти, що людський образ, який містить у собі духовне спрямування, може бути відкритий вихованцеві і стати для нього постійним духовним

дороговказом лише в умовах особливого гуманістичного виховного діалогу.

Звично під традиційним гуманістичним діалогом розуміють паритетні, дружні, непригнічені стосунки, які насамперед демонструє вихователь, спонукаючи цим вихованця до аналогічних відповідей, для досягнення певної благородної мети. Однак центральна характеристика гуманістичного діалогу полягає в тому, що незважаючи на згадані стосунки, вихователь завжди виконує у цій взаємодії роль ведучого. Якраз він спрямовано впливає на вихованця і цим змінює наявну у нього на певний час духовну структуру.

За особливого гуманістичного діалогу цільова спрямованість істотно змінюється. Він є, так би мовити, реальністю «між», тобто зв'язком між двома духовними світами, динамічною духовною спільністю. Якщо за традиційного гуманістичного діалогу функція вихователя обмежується лише етапом прищеплення вихованцеві людського образу як орієнтиру його духовної спрямованості, а далі він самостійно змушений торувати власний духовний шлях, то у випадку особливого гуманістичного діалогу вихователь і вихованець долають значну частину цього шляху разом. Таким чином, між ними відбувається тривале духовне дійство, яке по-справжньому розвиває обох.

Духовне насичення людського образу – це своєрідне духовне завдання верховного рівня, яке й виступає прямим продуктом особливого гуманістичного діалогу. Зазначимо, що останній не є, хоча й важливою, але лише суб'єкт-суб'єктною акцією, а являє собою складну тривалу багаторівневу виховну програму. Виступаючи суб'єктом її опанування, вихованець спочатку усвідомлює власне духовне спрямування, що є досить важливим у його прогресивному духовному русі.

Однак це лише етап у духовному розвитку підростаючої особистості. Головним же має бути перетворення її на суб'єкта духовного вчинку, який мотивується свідомо привласненою духовною цінністю. У зв'язку з цим розкриємо сутність центрального психологічного механізму, за допомогою якого (поряд з іншими) можна досягти цієї духовної мети.

Зупинимось, з огляду на сказане, на категоріях Я-духовне, міра Я-духовного, концентрація Я-духовного. Я-духовне характеризує Я (як ставлення суб'єкта до самого себе) за тими

духовними цінностями, що увійшли до його структури і, власне, становлять це Я на нинішній час. Міра Я-духовного – це його духовна величина, змістова наповненість певними цінностями. Прикметно, що міра Я-духовного залежить від духовної самосвідомості особистості. Саме вона дає цьому Я міру. По-іншому, чим більша самосвідомість особистості, тим більша міра її Я-духовного, тим змістовніше особистість репрезентує у мовленнєвій формі власне Я-духовне, тобто словесно перелічує свої духовні надбання.

Нарешті, явище концентрації Я-духовного. Така концентрація – це своєрідне згущення, особливий стан Я-духовного, коли окремі духовні цінності об'єднуються в єдине утворення і набувають нової духовної якості. Якщо привласнені особистістю духовні цінності внутрішньо диференційовані (автономні), процес концентрації Я-духовного не відбудеться. Таким кристалізованим духовним утворенням Я-духовного доцільно вважати добродійність вихованця. Тільки вона може розгорнути процес духовної концентрації, сила якої і стане поштовхом до певного духовного діяння вихованця; він стане повноцінним його суб'єктом. Далі потрібні вправління підростаючої особистості у новій духовній позиції.

Окрім конструкту «людський образ», кожній особистості властивий феномен «бажання бути собою», який може пов'язуватися з вищими духовними цінностями, а може – з нижчими меркантильними потягами. За цим бажанням великою мірою криється Я особистості, яке прагне розпоряджатися собою. Щоб можливість бути собою поєднувалася з розвитком Я-духовним, стала реальністю, необхідна зустріч особистості з іншою людиною як вихователем. Особистість, що прямує до духовного вдосконалення, розглядає своє Я-духовне як завдання, яке вирішується у суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Важливо, щоб особистість сприймала своє Я у певних обмеженнях, що задаються її здібностями, емоційним відгуком, можливостями, зумовленими конкретними обставинами і т. д.

Ми повинні констатувати, що основним завданням духовного розвитку і саморозвитку особистості виступає глибинне усвідомлення свого Я. По цьому шляху вона має просуватися неперервно. Якщо ж особистість прямуватиме вперед лише частково, вона втратить значною мірою шанс стати людиною духовною, для якої найвищою цінністю є духовне життя у

всьому його розмаїтті, і саме за такої міри воно сприйматиметься нею як плідне. Ця якість дозволить особистості вчасно розмежовувати тимчасове й постійне (вище) у всіх їх життєвих проявах і розумом та почуттями орієнтуватись на останнє. Вона усвідомлюватиме, що втрата вищого – це великою мірою втрата власної особистості зі всією її індивідуальністю.

Така формула й виступить дієвим психологічним засобом, коли виникатимуть тяжкі життєві обставини й треба приймати відповідальні рішення. У зв'язку з цим виникає запитання – Чи завжди особистість у змозі особисто долати тяжкі незгоди і як вона у таких ситуаціях має поводитись? Слід погодитися, що не завжди. Тоді поряд із її потенційними можливостями і власним досвідом на допомогу приходять інша людина чи референтна група. До того ж велику психологічну силу має час. Доки тривають труднощі, особистість робить ревізію своїх домагань: від чогось відмовляється, щось відсуває на задній план у системі власних цінностей. Головне, щоб такі внутрішні рішення не були остаточними. Вона повинна знову піднятися до духовного рівня, який репрезентує її індивідуальну траєкторію особистісного розвитку. Така правда великої місії людини як безмежного служіння на благо іншим людям.

### Література

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 559 с.
2. Битинас Б. П. Введение в философию воспитания / Б. П. Битинас. – М. : Фонд духов. и нравств. образования, 1996. – 135 с.
3. Бойко А. М. Основна парадигма виховання: шляхи реалізації / А. М. Бойко. – К. : ІЗМН, 1996. – 232 с.
4. Гуманістична психологія: Т. 2. – К. : Пульсари, 2005. – 279 с.
5. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Р. Эммонс. – М. : Смысл, 2004. – 416 с.
6. Кучинська І. О. Виховання духовних цінностей дітей і молоді у творчій спадщині І. Огієнка / І. О. Кучинська. – Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2002. – 104 с.
7. Помиткіна Л. В. Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень / Л. В. Помиткіна. – К. : Кафедра, 2013. – 381 с.

И. Д. Бех

## Духовность личности в парадигмальном представлении

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9 ул. Берлинского, Киев, Украина)

*Раскрывается сущность воспитательной гуманистической парадигмы как учения о владычестве личности над собой. Это сознательное и свободное овладение подрастающей личностью определенной духовно-нравственной ценностью. Акцентируются на факторах, которые препятствуют личности достичь этой цели. Главным тормозным механизмом, по мнению автора, выступает явление несоответствия побудительно-целевого компонента Я личности его результативному компоненту. В связи с этим анализируется личностная рефлексия как самопреобразовательная техника. Вводится понятие «человеческий образ» и раскрывается феномен «желание быть собой» как ориентир духовного развития воспитанника.*

**Ключевые слова:** парадигма, смысловая ценность, личностная рефлексия, рефлексивная техника, эмоциональные переживания, гуманистический диалог, духовное самосовершенствование.

I. D. Bekh

## Spirituality of a Person in Paradigm Representation

Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskooho Str., Kyiv, Ukraine)

*The essence of humanistic educational paradigm as learning about the people domination over themselves is discovered in this article. It is a conscious and free person's mastery of some spiritual and moral values. The author focuses on the factors that prevent to achieve a personal goal. According to the author's opinion, the main brake mechanism is a phenomenon of contradiction between the personality's target-motivational component and an effective component. Therefore, the personal reflection as transformational technology is analyzed. The notions of «human image» and the phenomenon of «want to be yourself» as orientation of the personality's spiritual development are defined.*

**Keywords:** paradigm, semantic value, personal reflection, reflective technique, emotional distress, humanistic dialogue, spiritual self.

## References

1. Amonashvili, Sh. A. (1990). *Lychnostno-gumannaia osnova pedagogicheskogo protsessa* [Person-humanistic basis of educational process]. Minsk: Universitetskoie.

2. Bitinas, B. P. (1996). *Vvedeniie v filosofiuu vospitaniia* [Introduction to philosophy of education]. Moscow: Fond dukhov. i нравstv. obrazovaniia.
3. Boiko, A. M. (1996). *Osnovna paradyhma vykhovannia: shliakhy realizatsii* [Main paradigm of education: Ways of realization]. Kyiv: IZMN.
4. *Humanistychna psykholohiia: Vol. 2.* [Humanistic Psychology]. (2005). Kyiv: Pulsary.
5. Emmons, R. (2004). *Psykhologiia vysshykh ustremlenii: motivatsyia i dukhovnost lichnosti* [Psychology of higher aspirations: Motivation and spirituality of personality]. Moscow: Smysl.
6. Kuchynska, I. O. (2002). *Vykhovannia dukhovnykh tsinnosti ditei i molodi u tvorchii spadshchyni I. Ohienka* [Education of youth and children's spiritual values in the creative legacy of I. Ohienko]. Kamianets-Podilskyi: Abetka-Nova.
7. Pomytkina, L. V. (2013). *Psykholohiia pryiniattia osobystyiu stratehichnykh zhyttievnykh rishen* [Psychology of individual decision-making of vital strategy]. Kyiv: Kafedra.

УДК 376:3706.304:342.7

Т. Ф. Алексеєнко, м. Київ

## ТЕНДЕНЦІЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИХОВНОЇ ФУНКЦІЇ СІМ'Ї ТА ОСНОВНІ ПРІОРИТЕТИ СУЧАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ У ЗАХИСТІ ПРАВ ДИТИНИ В УКРАЇНІ

*На основі даних офіційної статистики, аналізу конкретних фактів сучасної сімейної ситуації розкрито та обгрунтовано сучасні тенденції трансформації сім'ї, розвитку її виховної функції, основні пріоритети державної політики з питань забезпечення прав дітей в Україні у соціальній сфері.*

**Ключові слова:** трансформація сучасної сім'ї, виховна функція сім'ї, захист прав дітей в Україні.

Як соціально виховний інститут, сім'я продовжує себе в дітях та історично розвивається за законами діалектики, зокрема діалектичної суперечності: в ній акумулюються та фокусуються досвід, мудрість, культура, традиції, цінності роду, народу і людства, а також емоції, пристрасті, безпосередність, ступінь відкритості та багато іншого, спроможного як