

ВИХОВАННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ ДІТЕЙ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлюється теоретичний аспект проблеми виховання смисложиттєвих цінностей у дітей. На основі аналізу філософських, психологічних та педагогічних джерел доведено актуальність і значущість зазначеної проблеми в освітньому процесі, виокремлюються основні тенденції, суперечності, кризи та напрями виховання смисложиттєвих цінностей у дітей.

The article deals with the theoretical aspect of the problem of nurturing meaningful values in children. On the basis of the analysis of philosophical, psychological and pedagogical sources, the relevance and importance of this problem in the educational process are proved, the main tendencies, contradictions, crises and directions of the upbringing of life-values in children are highlighted.

Проблема виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи є складною, оскільки інтегрує знання різних наукових дисциплін, таких як філософія, культурологія, психологія, педагогіка, соціологія та інші, які виявляють багатоаспектність ключового поняття, що потребує чіткого визначення та обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження.

У сучасній науці накопичений чималий науковий доробок у філософії, психології, педагогіці й інших сферах науки стосовно виховання смисложиттєвих цінностей у зростаючої особистості, який може успішно використовуватися у виховному процесі сучасної школи. Сучасний англійський філософ Т. Бюзен переконливо доводить, що смисложиттєві цінності визначають кодекс внутрішньої поведінки та принципи, за якими особистість будує своє життя і приймає рішення. Вони необхідні для виживання людини, оскільки їх втрата спричинює сум'яття, хаос, відсутність орієнтирів. На його переконання, життєва мета має бути спрямована на самого суб'єкта, характеризувати рішучість діяти і бути позитивною [1, с. 86]. Вибір смисложиттєвих цінностей пов'язаний із життєвою мрією і життєвим призначенням. На шляху до смисложиттєвих цінностей Т. Бюзен радить робити так, щоб світ став кращим; робити так, щоб самому стало краще; надихатися

вчинками інших людей; стежити за розмовою з самим собою; стежити за інформацією, яка б підтримувала велику мрію; нагадувати собі, що життя – це дар.

Концепція значущості життя американського філософа С. Вольф, висвітлена у праці «Meaning in Life and Why it Matters» («Смисл життя або чому це має значення») [2] є дискусійною з точки зору прагнення людини до щастя. Учена на прикладі таких видатних постатей, якими були М. Ганді, А. Ейнштейн, мати Тереза, доводить, що життя без щастя може бути сповнене глибокого смислу і, навпаки, щаслива людина за насолодою у житті не здатна належним чином осмислити своє життя і визначити його смисл. Важливим моментом відчуття смислу життя особистістю, на думку ученої, є відчуття необхідності, значущості для себе та для інших, привабливості життя, відсутність меж для творення, захист, захоплення. Тоді як антиподами є переживання марності життя, його скінченності, незадоволення, відчуженість, розчарування, стреси. Життя позбавлене смислу – це перш за все відсутність цінностей, орієнтирів.

Рекомендаціями, які б дозволили знайти смисл життя та виробити власні смисложиттєві цінності є життєва активність (робити те, що цікаво, брати участь у всьому, що хвилює, радіти життю), участь в проектах та успіх.

Українська філософія також не залишилася осторонь проблеми виховання смисложиттєвих цінностей у підростаючого покоління.

Цінним з точки зору нашого дослідження є встановлений взаємозв'язок між моральними цілями і засобами, які людина використовує для досягнення мети.

Намагаючись розкрити смисложиттєвий запит філософії, Г. Горак наголошує на особистій причетності індивіда у розв'язанні найважливішої колізії власної буттєвості, обмеженою часом існування (смертю) та рефлексивною здатністю до усвідомлення свого становища в світі та ставлення до нього. До пошуків смисложиттєвих цінностей людину штовхає її трансцендентність, потреба осягнути незбагненність. «Отже смислопошук має

безмежні горизонти. На рівні індивідуального розв'язання він звичайно формулюється у вигляді питання «Для чого жити?» Без відповіді на нього індивідуальна буттєвість втрачає свій культурний сенс і зводиться до задоволення потреб вітальності і перетворює людське життя на абсурдне» [5, с. 219], що деякою мірою перегукується з положеннями Ж. Сартра, М. Хайдеггера.

Філософ вмотивовано критикує такі смисложиттєві ціннісні орієнтації як: життя заради добра, яке часто обертається на зло для інших; життя для себе, що перетворюється на пошуки розваг і насолоди; життя заради самореалізації всупереч інтересам інших, за рахунок слабших тощо. Він доводить взаємообумовленість і взаємозв'язок людини і культури через смислопошук таких цінностей як краса, любов, добро, істина.

Розмірковуючи над пошуком смисложиттєвих цінностей, Г. Горак наголошує: «Можна народитись калікою, але знайти себе у житті і навіть підвестись на вищі щаблі розвитку, можна страждати від невиліковної хвороби, але зберегти силу духу, можна попасти під колеса безжальної фортуни: втрати близьких, зазнати соціальних утисків, опинитись в таборі приречених на смерть, зустрітись з нерозумінням оточуючих і т.п. І попри всі ці незгоди прокласти свій особистий шлях чинення, що утворює власну долю, неповторну і відмінну від інших, в межах схожої зовнішньої детермінації» [5, с. 238].

Дослідження проблеми виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи не можливе без психологічного підґрунтя, глибокого розуміння внутрішнього світу дитини, її переживань, мотиваційно-цільової спрямованості, закономірностей становлення морально-потребнісної сфери дитини.

Характер впливу конфліктів на смисложиттєву сферу досліджується у праці М. Присяжникова «Етичні проблеми психології», де основна увага акцентується на різних лініях конфлікту цінностей і смислів:

- конфлікти зі сторонніми людьми (формальні стосунки);
- конфлікти зі значущими близькими людьми;
- конфлікт з собою.

Така різноспрямованість або суперечливість ціннісно-сміслових орієнтацій виявляється у протиставленні альтруїстичної і егоїстичної зорієнтованості особистості у її виборі яскравого чи скромного варіанту самореалізації, у стремлінні до незалежності, самостійності чи, навпаки, підпорядкованості і залежності. Учений робить підсумок, що «ці і інші можливі лінії суперечностей, а також комбінації цих ліній фактично створюють простір етичної проблематики. Але важливо додати до цього, що кожна людина в міру свого розвитку створює і перетворює ці простори, можливо й добавляючи власні унікальні лінії і критерії виділення етичних проблем» [8, с. 26].

На соціальній природі смисложиттєвих цінностей наполягав ще один російський психолог В. Семіков, який довів їх зв'язок з рівнем самоактуалізації особистості та її особистісними характеристиками, що проявляються на інтелектуально-логічному, емоційно-почуттєвому та активно-діяльнісному рівнях. Його авторська класифікація смисложиттєвих цінностей, як соціально-психологічного утворення, розгортається у площині «Світ-Життя» (буття, трансцендентне буття), навколо понять: «смисложиттєві цінності «Я»» (індивід, індивідуальність, особистість, суб'єкт діяльності), «смисложиттєві цінності «Діяльність»» (пізнавальна, ігрова, дозвіллева, професійна), «смисложиттєві цінності «Середовище»» (природна (неорганічне, біологічне, соціальне), штучне (техногенне, інформаційне, предметно-речове). З точки зору автора, такий підхід є надзвичайно перспективним і доволі зручним, «оскільки дозволяє включати в ціннісно-сміслову і смисложиттєву сферу особистості ті цінності, які можуть виступати як об'єктивно існуючими загальнолюдськими, так і просто сприйматися людьми як власні цінності, або «цінності-для-себе». Дуже часто те, що являється важливим і надзвичайно значущим для однієї людини, може бути позбавленим смислу і навіть шкідливим для іншої» [10, с. 52].

Проблема смисложиттєвої кризи є наскрізною у дослідженнях білоруського психолога К. Карпінського, який не лише виявив природу смисложиттєвої кризи, здатної суттєво посилюватися у перехідні періоди

історичного розвитку, а й схарактеризував її на загальному та віковому психологічному рівнях. Це стало підґрунтям у використанні персонологістичного і вікового підходів стосовно досліджуваного явища і дало підстави для висновку, згідно якого смисложиттєва криза є кризою особистісного розвитку, що полягає у нездатності особистості визначити смисл життя; знеціненні або переоцінці раніше існуючого смислу життя; втраті смислу життя в критичній ситуації; вичерпністю смислу життя у процесі розвитку; дисгармонійності смислу життя за змістовним, структурним, функціональним і динамічним параметрами; помилковою чи малоефективною стратегією втілення особистістю смислу життя [6, с. 20].

«Криза пригнічує систему усвідомленої саморегуляції життєвого шляху, відносно якої смисл життя у нормі виконує системоутворюючу, інтегруючу і модулюючу функції. Почуття безцільності і безперспективності життя, дезорієнтації у тому, що є значущим, а що незначущим у ньому, відсутність планомірності, стихійності і хаотичності у поведінці, втрата почуття контролю над життям, дифузія критеріїв і втрата адекватності оцінювання, зниження критичності по відношенню до життєвих досягнень, індивідуального стилю життя, прийняття неадекватних життєвих рішень» [6, с. 22].

Вивчення кризи смисложиттєвої сфери лягло в основу авторської концепції із психологічної регуляції життєвого шляху.

Акмеологічний підхід у дослідженнях Л. Василенко та М. Савченко знайшов підтримку у осягненні смислу життя та вихованні смисложиттєвих цінностей особистості на різних життєвих відрізках.

Дослідники відмічають, що саме у період навчання в основній і старшій школі у дітей формується механізм цілетворення, який відображається у роздумах про життя і його смисл, а також через визначення життєвої мети, плану життя, як певного задуму, проекту майбутнього, бажаного життєвого досвіду. «Йдеться про... прагнення і здатність ставити конкретні цілі, переносити себе в майбутнє, вибудовувати своє реальне життя з проєкцією на майбутнє» [9, с. 237].

На думку психологів, прагнення самовизначення є причиною кризи ідентичності, притаманній цьому віковому періоду, коли активно формується світогляд, інтеріоризуються моральні цінності, осмислюються явища внутрішнього і зовнішнього життя, розуміння себе самого.

Тільки через уявлення про смисл життя, пошуки смислу власного існування, мотивацію, самореалізацію і самовираження здійснюється смислотворення особистості, де стрижневим моментом є усвідомлення себе суб'єктом життя, самозмін та самоудосконалення.

Осмислення сутності смисложиттєвих цінностей проходить червоною ниткою у працях І. Беха, який пов'язує їх вибір ставленням до навколишньої дійсності, зумовленої тими зв'язками, що визначають її реальне функціонування. Водночас учений звертає увагу на прагнення особистості осмислити своє буття через рефлексію, сягнувши за межі зв'язків, що окреслюють її життя та розглядають таку рефлексивну позицію як перший крок розвитку смислу, з опорою на внутрішній світ, потенції, вироблення інших ціннісних орієнтацій.

Такі ціннісно-сміслові орієнтації є об'єктом реальної виховної практики, які І. Бех радить визначати не як сенс життя, а як життєві сенси, що передбачають прагнення особистості досягти певних значущих для неї кінцевих цілей. В той же час життєві сенси не можуть виконувати роль стрижня, оскільки існує можливість їх девальвації за певних життєвих умов; причини втрати сенсу, переживання психологічної травми. Виходячи з цього, І. Бех розглядає смисл життя як переживання вищої, стійкої цінності, виправданості людського життя, незалежно від обставин, що є вищим, позачасовим, вільним і творчим «Я».

Таким чином, «сенс життя є вершиною, апогеєм майбутнього, який визначає все буття особи і спрямовує її дії та вчинки. Така його роль може бути дієвою, якщо він постійно актуалізуватиметься, перебуватиме не на периферії, а в центрі самосвідомості особистості. Щоб цей стан підтримувався у виховному процесі завжди, ту чи іншу мету слід представляти вихованцеві не як

самодостатнє психологічне утворення, а як ставлення «нижчого до вищого», і цим вищим буде саме сенс життя» [3, с. 639].

Виховання смислу життя і смисложиттєвих цінностей потребує напруженої «праці душі». Тоді як виховний процес має бути постійним, цілеспрямованим, систематичним, тобто зорієнтованим на вищі морально-духовні досягнення суб'єкта, формування, так званої акмічної особистості, з розвиненим внутрішнім світом у цілісному і ціннісно позитивному розумінні.

Вибір смисложиттєвих цінностей І. Бех пов'язує з прагненням особистості піднятися до цієї своєї істинної сутності, ототожнитися з нею, узгодити з нею своє життя, тобто стати собою.

Однак, «недостатня розвивальна ефективність сучасного виховного процесу полягає в тому, що теоретичні системи переважно орієнтують педагога пов'язувати виховні цілі лише з реальним ставленням особистості школяра. Такого рівня ставлення він опановує на основі механізмів адаптації, пристосування, соціалізації» [3, с. 637], що обумовлює потребу у розробці нових виховних методик і технологій.

У дисертаційному дослідженні І. Варє «Особливості формування смисложиттєвих орієнтацій майбутніх психологів» [4] обґрунтовуються смисложиттєві орієнтації як аксіологічне явище і водночас як функція самовизначення особистості. Доводиться доцільність вирішення зазначеної проблеми в особистісно-діяльній парадигмі. При розгляді змісту понять «смысл життя» (загальне поняття) і «смисложиттєві орієнтації» (окремий випадок смислу життя) автор звертає увагу на їх підпорядкованість та структурованість, що дає змогу розглядати останні як утворення, зумовлені життєвими стосунками; детермінанти самореалізації; результат визначення життєвих цілей, на основі моральних цінностей, що виявляються у конкретних життєвих планах і стратегіях [4, с. 6]. Виходячи з цього, І. Варє визначає психологічні механізми: ідентифікації та інтеріоризації; особистісні смисли, як ціннісно-смыслові орієнтири; усвідомлення; рефлексії; конкретизації смислообразів та смисложиттєвих перспектив; співпідпорядкування Я-

концепції.

Ідеї щодо виховання смисложиттєвих цінностей простежуються і в педагогіці.

Зокрема, пріоритет виховання гуманістичних цінностей у дітей та учнівської молоді у педагогічній концепції К. Чорної зумовлений їхньою універсальністю і антропоцентричністю, де принциповим є не протиставлення їх загальним чи особистим інтересам, а узгодження і взаємодія, що визначають багатогранність і розмаїття поглядів, світогляду вихованців. Опираючись на гуманістичну етику і мораль, К. Чорна відносить смисложиттєві цінності до вищих і визначає їх, як такі, заради яких особистість може поступитися іншими цінностями, уявляючи ціннісну систему у «формі зрізаної піраміди: багато цінностей біля підніжжя і декілька на вершині. Декілька, а не одна, інакше мова йтиме не про мораль, а про фанатизм» [14, с. 4]. Такими цінностями, на думку вченої, є свобода, справедливість, гідність, самодостатність, відповідальність.

Ідеї К. Чорної отримали підтримку у співробітників лабораторії морального та етичного виховання В. Киричок, І. Шкільної та інших. У спільній Програмі «Виховання гуманістичних цінностей в учнів 1–9-х класів», де робиться спроба розібратись у сутності гуманістичних цінностей і моральних основ життя людини, осмислити Людину як стратега і суб'єкта власного життя, долучити школярів до вищих цінностей.

Запропонована авторами методика базувалася на визнанні людини найвищою цінністю, впровадженні суб'єкт–суб'єктної взаємодії, моделюванні ситуацій взаєморозвитку, трансформації інтелектуально-етичної проблеми в емоційну, створення атмосфери емоційного піднесення, використання тренінгів, рольових ігор, ситуацій моральними колізіями тощо [15].

На ролі моральних ціннісних засад постіндустріальних суспільств наголошує О. Сухомлинська, звертаючись до таких понять як «повага до людини, її самоцінність, солідарність, свобода, справедливість, рівність, що увійшли до конституцій таких суспільств» [13, с. 5]. Принциповим є те, що держава підпорядковує і регулює права і свободи громадян, але не має права

насилля над ними, коли йдеться про те, яким чином особистість пізнає дійсність і які смисложиттєві цінності обирає. Таких прав примусу не існує. «Жодна людина не зобов'язана дотримуватися певного онтологічного виміру як єдино істинного – ні в плані розуміння дійсності, ні з погляду common sense, ні в міркуваннях, ні в мистецтві, ні в науках» [13, с. 5]. Серед різноманітних концепцій моральності, увагу вченої привертає концепція самоусвідомлення, самовираження людини, спрямована на розкриття внутрішнього потенціалу та самореалізації, в основі якої лежить ідеал автентичності, як умова виховання смисложиттєвих цінностей в сучасних умовах.

З точки зору ученої, метою діяльності вчителя мати бути залучення до смисложиттєвих цінностей, що матиме позитивну спрямованість, якими є життя, діяльність, свобода, воля, передбачення, а також цінності доброчинності (справедливість, сміливість, правдивість, щирість, любов до ближнього, вірність, довіра, скромність, відданість) та часткові етичні цінності (здатність дарувати іншим своє духовне надбання, любов, спрямовану на ідеальну цінність іншої особистості та інші) [12, с. 26].

Дослідження аксіологічного та ціннісно-сміслового компонентів Т. Потапчук у вихованні національно-культурної ідентичності особистості дозволило їй виокремити поняття «сенсоутворення» (результат роботи свідомості, що впливає на поведінку особистості), «сене власної поведінки» (мотиваційна обумовленість, що забезпечує цілі людської діяльності і реалізується в кризових моментах життя), «особистісний сене» (внутрішній досвід перетворення цінностей), як складових «ціннісно-сміслового простору» (світу загальнолюдських цінностей), який часто формується методом проб і помилок. Водночас ціннісно-смісловий простір є умовою творення або сенсоутворення, тобто вироблення на основі діяльності сенсу прийнятного для індивіда, що відображає його ставлення, потреби, спрямованість [7, с. 118-120].

Ідея «чесного самопрояву» А. Семенової відображає максималістські тенденції у саморозвитку особистості, формування критичного мислення «здорового глузду». Такий характер внутрішньої роботи над собою може стати

реальним кроком в осягненні смисложиттєвих цінностей особистістю. Розглядаючи принцип «чесного самопрояву» як метод, що дозволяє виявити характер обумовленості поведінки та подолати вади, негативні якості, які заважають досягненню значущих життєвих цілей. «Для того, щоб управляти, потрібно розуміти; і практика такого роду – дієвий шлях до подібного розуміння, дійсно здатного «Переступити поріг», «Перемогти ваду», а не «окультурити» її, перевівши у більш тонкі форми» (Семенова, А., 2016, с. 183). Робота над собою і ціннісний досвід забезпечують єдність мотивів і діяльності, успіхів і невдач, які спонукають людину замислюватися над своїм життєвим вибором і смыслом життя.

Таким чином, вивчення проблеми виховання смисложиттєвих цінностей у психологічному дискурсі дозволяє зробити висновок про розмаїття наукових думок і підходів, що дає змогу осягнути проблему з різних точок зору, виявити не лише найсуттєвіші ознаки, основні тенденції, а також зрозуміти перспективи використання досягнень психологів у виховній діяльності сучасної школи.

Список літератури

1. Buzan T. *The Power of Spiritual Intelligence (10 Ways to Tap into Your Spiritual Genius)*. London: Thorsons. 2001
2. Wolf S. *Meaning in Life and Why it Matters*. United Kingdom: Princenton University Press, 2010.
3. Бех І. Д. *Виховання особистості*. Підручник. Київ: Либідь, 2008.
4. Варє І. С. *Особливості формування смисложиттєвих орієнтацій майбутніх психологів*: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса, 2017.
5. Горак Г. І. *Філософія. (Курс лекцій)*. Київ: Відбор, 1998.
6. Карпинский К. В. *Опросник смысложизненного кризиса*. Монографія. Гродно: ГрГУ, 2008.
7. Потапчук Т. В. *Формування національно-культурної ідентичності студентів вищих педагогічних навчальних закладів*. Монографія. Ніжин: НДУ імені М. Гоголя, 2014.
8. Присяжников Н. С. *Этические проблемы психологии*. (Учебно-методическое пособие). Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002.
9. Савчин М. В., Василенко Л. *Вікова психологія: навчальний посібник*. Київ: Академвидав, 2005.
10. Семенова А. В. *Ціннісний вимір досвіду суб'єктів педагогічної дії*: монографія. Одеса: Бондаренко М.О., 2016.
11. Семиков В. А. *Психолого-акмеологические особенности развития смысложизненных ценностей студентов гуманитарного профиля*. Дис. канд. психол. наук. Тамбовский государственный. университет имени Г. Р. Державина. Тамбов, 2009.

12. Сухомлинська О. В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи. *Шлях освіти*, 1996. № 1. С. 24-27.
13. Сухомлинська О. В. Про ідеї та підходи до виховання моральності: український погляд. *Шкільний світ*, 2015. № 4 (708). С. 4-20.
14. Чорна К. І. Цінності консолідації української нації. *Освіта*, 2014. № 44(5635). С. 4.
15. Чорна К. І., Журба К. О., Киричок В. А., Кухар І. М. Програма «Виховання гуманістичних цінностей в учнів 1–9-х класів». *Класний керівник*, 2008. № 17-18 (29-30). С. 2-58.

Зайцева Лариса Іванівна, м. Бердянськ
ORCID 0000-0002-7107-4512

ЗНАЧЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ОЗНАЙОМЛЕННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВЛАСТИВОСТЯМИ МАТЕРІАЛІВ ТА РЕЧОВИН

У статті розкрито сутність поняття «середовище». Визначено важливість ознайомлення дітей дошкільного віку з уявлення про природні та штучні матеріали, тіла, фізичні явища. Охарактеризовано умови, за яких середовище буде розвивальним. До таких умов віднесено: технічне обладнання, виявлення змісту істотних властивостей, візуалізація та уповільнення перебігу процесу, акцент на кожній операції, створення безпечних умов.

The essence of the concept of «environment» is revealed in the article. The importance of acquaintance of preschool children with the idea of natural and artificial materials, bodies, physical phenomena is determined. The conditions under which the environment will be developing are characterized. These conditions include: technical equipment, detection of the content of essential properties, visualization and slowing down the process, the focus on each operation, creating safe conditions.

Поняття «середовище» є провідним при розгляді проблем взаємодії дитини і природи. Сучасні дослідження (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Яришева) розглядають широкий спектр його складових. При розгляді проблем «суспільно-природної взаємодії» часто використовують тлумачення про такі типи середовища: зовнішнє, навколишнє, природне, антропогенне, географічне. У біології під поняттям «середовище» розуміють природні тіла та явища, з якими організм перебуває в безпосередніх або опосередкованих взаємовідносинах.

У ширшому соціально-екологічному контексті це поняття трактується як сукупність природних (фізичних, хімічних, біологічних), природно-антропогенних (культурних ландшафтів) і соціальних чинників життя людини.